UNIVERSITE EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ DE NANTES

THÈSE DE DOCTORAT DE JEAN HABARUREMA

LES CONDITIONS ÉDUCATIVES DE LA RECONNAISSANCE AU MIROIR DE L'IDENTITÉ : LE CAS DES SOURDS

L'UNIVERSITE DE NANTES
COMUE UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de l'éducation

Rapporteurs avant soutenance :

Françoise Hatchuel	Maîtresse de conférences, HDR	Université de Paris Nanterre
Constantin Xypas	Professeur des universités	Université Fédérale de Pernambuco – Recife

Composition du Jury :

Présidente du jury : Marie-Louise Martinez	Professeure émérite	Université de Rouen
Examinatrice : Martine Lani-Bayle	Professeure des universités	Université de Nantes
Dir. de thèse : Renaud Hétier	Maître de conférences, HDR	Université Catholique de l'Ouest

REMERCIEMENTS

Montrer de la reconnaissance envers ceux qui nous aident ou nous ont aidé, n'est pas une simple politesse. Ce geste ancre dans notre existence les attentions qui nous ont été généreusement apportées. Ainsi, les remerciements que je souhaite adresser ont pour but de témoigner des gestes des personnes de mon entourage qui m'ont permis de suivre ce chemin de recherche.

Je tiens à exprimer, tout d'abord, mes remerciements aux membres du jury, qui ont accepté d'évaluer mon travail de thèse. Je remercie Madame Françoise Hatchuel, Maîtresse de conférences habilitée à suivre des recherches, à l'Université Paris Nanterre et Monsieur Constantin Xypas, Professeur des universités à l'Université Fédérale de Pernambuco – Recife, d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ce manuscrit. Merci également aux autres membres du jury : Madame Marie-Louise Martinez, Professeur Emerite à l'Université de Rouen, Madame Martine Lani-Bayle, Professeur des universités à l' Université de Nantes.

J'exprime toute ma gratitude à Monsieur Renaud Hétier, mon directeur de recherche et Monsieur Bertrand Bergier qui a accompagné mon travail dans un premier temps. Ils ont su m'aider à apprendre de mes erreurs et m'ont donné la possibilité d'apprivoiser et d'habiter le monde de la recherche.

Je tiens aussi à remercier la communauté sourde et notamment à Céline, qu'elles trouvent le fruit de leur collaboration. A tous les amis Sourds et à ceux qui auront à reprendre ce travail, je dédie ce proverbe africain « C'est en essayant encore et encore que le singe apprend à bondir »…Je remercie sincèrement les familles et amis, qui m'ont soutenu au quotidien, en France. Ils m'ont fait découvrir une culture qui n'était pas la mienne et m'ont offert une place parmi eux. Je suis aussi particulièrement reconnaissant envers Soazig et Philippe qui m'ont permis d'allier le travail, le sport de haut-niveau et la recherche. Je remercie aussi Emilie dont la relecture me permet de progresser encore et toujours en français.

Et enfin, il y a des personnes qui ne m'entendront certes jamais et qui n'auront plus jamais l'occasion de me lire. Et c'est le lieu de leur rendre un sincère hommage : à toute ma famille décimée lors du génocide. A ma mère, encore vivante, qui a accepté de me laisser partir à la conquête de mon existence et d'écrire ma propre histoire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 7

I. PREMIÈRE PARTIE : LA DIFFÉRENCE PHYSIOLOGIQUE À LA SOURCE D'UN QUESTIONNEMENT IDENTITAIRE : ENJEUX MÉDICAUX, CULTURELS ET ÉTHIQUES 16

A. Approche médicale : la différence physiologique est-elle un handicap à compenser ? 17

1. Les définitions de la surdité 17
2. Les représentations autour du handicap 19
3. Se représenter la surdité 20
4. Vaincre la surdité : soigner les malades 21
5. Les implants cochléaires comme « solution » à la surdité 26
6. Le fonctionnement d'un implant cochléaire 27
7. Le rôle de l'implant en tant que compensation de l'absence d'audition 29
8. Les aspects techniques et la mise en place de l'implant 30
9. Les apports de l'implant cochléaire en terme de physiologie 31
10. La problématique de l'implantation cochléaire : intérêts et limites actuelles de l'implant 34
11. La construction identitaire avec l'implant 36
12. Les questions éthiques relatives à l'implant 42

B. Réflexions philosophiques : la différence physiologique peut-elle être à l'origine d'un sentiment d'appartenance ou d'une construction identitaire ? 46

1. Le processus de construction identitaire 46
2. L'identité sourde : entre sentiment d'appartenance et construction identitaire 48
3. Une identité dépendante des représentations 50
4. Les représentations : définition 52

C. Approche anthropologique : la différence physiologique peut-elle être à l'origine d'une appartenance culturelle ? 55

1. La surdité et la LSF comme paramètres culturels 56
2. Définir des traits culturels 57
3. Les critères de définition d'une culture sourde 63
4. La surdité comme source d'une construction culturelle 66
5. La LSF comme trait culturel 68
6. L'intimité dans l'implicite partagé 75
7. Les activités symboliques liées à la surdité 77
8. Le lien de l'individu à l'environnement comme trait culturel 85
9. La culture savante et les connaissances partagées 93
10. De l'existence d'une communauté sourde 94
11. CONCLUSION 95

II. DEUXIÈME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT POUR LES SOURDS : QUELLES MISES EN ŒUVRE POUR ATTEINDRE LES FINALITÉS DE L'ÉCOLE ? 98

A. Principaux héritages de l'École : quels sont les objectifs de l'instruction pour tous ? 99

1. Former des adultes pour la cité 100
2. L'influence chrétienne : éduquer pour le service de la religion 102
3. Une éducation religieuse avant toute chose 103
4. Entre religion et raison 104
5. L'influence scientifique 105

6. Les écoles des Jésuites 106
7. Un enseignement pratique et réaliste 107
8. L'Etat en charge de l'éducation 108
9. L'influence républicaine 108
10. L'école de Napoléon Bonaparte 111
11. Une éducation pour tous 114
12. Le gouvernement de Vichy 114
13. Une Ecole pensée pour l'avenir de l'enfant 115
14. L'Ecole de l'Europe 117
15. Les finalités de l'école 121

B. Les corps de l'enfant en milieu scolaire 123
1. Maitriser les corps 123
2. Le corps, lieu de performance 130
3. Le corps comme vecteur d'apprentissage 132
4. Le corps des enfants signants 134

C. L'enseignement aux sourds à travers l'Histoire : quelles limites ont-été posées à l'instruction des sourds ? 136
1. La capacité à penser est-elle liée à la parole vocale ? 139
2. Les sourds peuvent-ils être de « bons chrétiens » ? 148
3. L'oralisation est-elle la condition au statut d'homme à part entière ? 152
4. Les sourds ont-ils droit à la citoyenneté ? 153
5. Les sourds peuvent-ils entrer dans la norme par l'éducation ? 157
6. Les sourds doivent-ils s'orienter vers un métier manuel ? 162
7. Quels sont les enjeux politiques de l'instruction des sourds ? 164
8. Des processus pour lutter contre l'exclusion 167
9. Les termes utilisés dans la loi comme reflet idéologique 168
10. L'application de la loi 171
11. L'insertion et l'inclusion dans la loi 175
12. L'assimilation 177
13. L'intégration 179
14. Insertion 186
15. Inclusion 187
16. Conclusion : 193

III. TROISIÈME PARTIE: QUELLE(S) DÉMARCHE(S) POUR UNE ÉCOLE ET UNE SOCIÉTÉ ÉQUITABLES ? 195
A. La reconnaissance comme revendication : quelles sont les significations sous jacentes à une demande de reconnaissance ? 196
1. Les origines du besoin de reconnaissance 196
2. Le rapport à la norme comme critère de reconnaissance 200
3. Les enjeux de la reconnaissance 201
4. Les processus de reconnaissance 205
5. Penser la reconnaissance de destins individuels et de destins collectifs 211
6. Le rapport à la reconnaissance dans les différents processus 216

B. La démarche du care : comment prendre en compte les voix « vulnérables » ? 222
1. L'Autre vulnérable 222
2. Relativiser la morale 223

3. L'interdépendance entre les individus et groupes d'individus 226
4. Les voix des sourds 228
5. Une démarche du « care » à l'école 230
C. L'hospitalité : un processus vers l'égalité ? *233*
1. L'accueil de l'Autre 233
2. L'hospitalité comme processus d'égalité 235
3. Les Sourds, ces étrangers 237
4. L'espace comme clé du vivre ensemble 238
5. L'espace-langue : une ouverture sur une autre vision du monde 243
7. La loi : perversion de l'hospitalité 247
8. Une reconstruction sous forme de co-construction 249
9. Apprendre la co-construction à l'École 253
10. Les limites de la démarche 255
11. Conclusion 256

CONCLUSION 258

BIBLIOGRAPHIE 267

ANNEXE 1 I

ANNEXE 2 V

ANNEXE 3 XXXI

ANNEXE 4 XXXII

ANNEXE 5 XXXIII

ANNEXE 6 XXXIV

ANNEXE 7 XXXV

ANNEXE 8 XXXVI

ANNEXE 9 XXXVII

ANNEXE 10 XXXVIII

ANNEXE 11 XXXIX

INTRODUCTION

Sourd : « *Qui est privé du sens de l'ouïe ou qui est atteint d'une baisse (unilatérale ou bilatérale) de l'audition qui empêche d'entendre certains sons. […]MÉD. Qui est atteint de surdité. Un individu est considéré comme sourd lorsque son acuité auditive est inférieure à 70 décibels. […] Qui n'est pas entendu distinctement, dont la résonance est atténuée, étouffée; peu sonore.* [1]» D'après la définintion, être sourd joue sur deux plans : entendre et être entendu. La différence physiologique oblige les enfants sourds et leur famille à faire le choix d'une langue orale ou signée. Les deux langues permettent aux enfants de communiquer mais seule la langue oralisée utilise le canal vocal. Ce choix peut sembler le plus efficace pour vivre dans une société d'entendants. Cependant, l'oralisation n'est pas toujours un succès. Certains enfants s'épanouissent mieux en utilisant la langue des signes et leur communication est plus précise que s'ils s'obstinaient à oraliser.

Aujourd'hui, la loi française encourage la scolarisation des enfants sourds en milieu « ordinaire ». La volonté d'éviter l'exclusion mène à l' « intégration » des enfants dans des cadres constitués pour les enfants dits « valides ». Cette entrée dans le monde des entendants exige que les enfants sourds soient accompagnés et soutenus par des adultes tout au long de leur scolarité. Au milieu de leurs pairs, ils sont pourtant souvent isolés et les occasions de rencontrer d'autres enfants sourds sont moins nombreuses. La différence de ces enfants pose question aux éducateurs et aux élèves. Bien que leur place ne soit pas directement contestée, leur autonomie est réduite et leurs chances de réussite sont moins élevées. L'école doit s'adapter à ce nouveau public, ou peut-être que ces enfants doivent s'adapter à l'école.

Un regard d'enfant sur deux autres, sourds, au Rwanda : si ceux-ci ne peuvent pas entendre, ne peuvent pas parler, comment peuvent-ils communiquer ? Du point de vue de l'enfant, les enfants sourds sont étranges, ils ne vont pas à l'école, ils se font comprendre par des gestes, un certain mystère émane d'eux, qui créé l'appréhension. Les réponses des adultes entretiennent cet inconnu : « *Ils montrent avec leurs doigts pour dire ce qu'ils veulent », « Ils sont un fardeau pour leurs parents dont ils sont dépendants pour toutes les tâches », « Ils sont handicapés, c'est un drame pour la famille, ils ne pourront jamais assumer la vieillesse de leurs parents* ». Ces propos sont ceux que j'ai entendus dans mon enfance au Rwanda. « Être sourd » était présenté à la fois comme une tare et un mystère. Un mystère a ceci de particulier qu'il pousse les enfants, mais aussi les adultes, à

[1] http://www.cnrtl.fr/lexicographie/sourd (page consultée le 17 décembre 2017)

vouloir le découvrir. C'est pourquoi lorsque l'occasion s'est présentée d'entrer en contact avec le monde des Sourds[2], je n'ai pas hésité à la saisir. C'est ainsi que j'ai accepté la charge d'animateur dans le cadre d'un institut spécialisé pour « *jeunes sourds et muets* [3]» à Butaré.

Le centre de Butaré est un institut qui héberge des jeunes sourds entre six et vingt ans, en internat. Il s'agit du seul centre qui accueille les enfants sourds au Rwanda à cette époque. Les origines géographiques et sociales des enfants sont variées. Les places, au nombre limité à 120, sont accordées en priorité aux enfants dont les familles peuvent financer l'internat. Les autres enfants sont accueillis à titre gracieux en fonction du nombre de places disponibles. Les enfants qui postulent ne doivent pas être âgés de plus de six ans. Ils ne sont jamais acceptés en cours de scolarité. Ceux dont la candidature a été refusée n'auront aucun moyen d'accéder au cursus scolaire. En 2003, l'internat et les frais de scolarité s'élevaient à 6 000 francs rwandais (soit environ 6 euros) par trimestre alors que le salaire mensuel d'un enseignant était d'environ 20 000 francs rwandais (soit 20 euros). Au centre de jeunes sourds de Butaré, la scolarité est répartie sur deux cycles :

- le cycle dit de « démutisation », de 3 années, centré sur l'initiation à la parole et la maîtrise d'un premier niveau de langue vocale ;

- le cycle scolaire, de 6 à 7 années, centré davantage sur la langue écrite et les différentes disciplines scolaires : mathématiques et éveil au monde sonore lors des séances d'orthophonie, programmées de façon à permettre de conserver et améliorer la qualité de l'expression.

Lors du premier cycle, les enfants sont observés et leurs aptitudes sont évaluées. Les enseignants organisent un suivi des élèves leur permettant de noter leurs connaissances et leurs capacités à réagir aux vibrations, à prendre des initiatives ou à trouver des solutions à leurs difficultés. Ces tests sont effectués à l'aide de « jeux vocaux »[4] durant lesquels les enfants doivent imiter leur professeur et répéter des sons. En cas d'échec, les enfants sont envoyés dans des cabines orthophoniques pour s'exercer. La réussite à ces exercices est interprétée comme un signe de

[2] Le terme « Sourd », dans ce contexte, écrit avec une majuscule, fait référence à un groupe d'individus qui s'auto-déterminent comme ayant une appartenance culturelle et linguistique commune et qui refusent de se soumettre à l'oralisation qui domine dans le monde entendant. L'écriture avec une minuscule fait référence à la particularité physique de la personne qui s'oppose à celle des entendants.

[3] Centre créé en 1975 par une congrégation montfortaine des frères de Saint-Gabriel. Les frères de Saint-Gabriel se sont beaucoup investis dans l'éducation des jeunes Sourds en France et, par leurs missionnaires, à l'étranger. Ils ont participé à de nombreux congrès et leurs recherches ont abouti, par l'intermédiaire du frère Bernard au développement de la phonodactylologie (1852-1853). L'un des principaux outils créés à la suite de cette recherche, est le LPC, qui a longtemps été utilisé en opposition à la LSF, alors qu'il se veut un mode de communication complémentaire. Les frères de Saint-Gabriel ont tenu des instituts pour Sourds dans l'ouest de la France jusqu'au début du XXème siècle. Au Rwanda, ils ont pris la suite des frères dominicains du Canada qui avaient ouvert l'institution pour les Sourds et les aveugles. Les frères de Saint-Gabriel, venus de France, ont divisé l'institution en deux parties distinctes.

[4] Cette volonté de faire parler les enfants, qui suit les principes d'oralisme développés notamment par les frères français de Saint Gabriel, est toujours effective au Rwanda.

« normalité ». Les résultats servent de base à la sélection d'un groupe d'enfants qui formeront une classe spécifique dans une école primaire dite « normale ». Les enfants choisis suivent alors le même programme d'étude que les enfants entendants, les matières n'étant plus adaptées par l'enseignant pour les enfants sourds. Au sein de cette classe, certains élèves seront choisis pour entrer dans les classes d'enfants entendants, dans le but d'offrir à ces enfants sourds une forme d'ouverture sur la société.

Les enfants n'ayant pas la possibilité de joindre la classe spécifique sont initiés au terme de leur cursus à des travaux manuels (broderie, construction…). La formation scolaire est complétée par un apprentissage professionnel. La communication entre enseignants et enfants sourds s'établit par l'intermédiaire du « kinyarwanda signé ». La méthode utilisée, tout au moins jusqu'à aujourd'hui, est la méthode orale « classique » : apprentissage de la langue parlée et écrite avec l'utilisation de la lecture labiale et des éventuels restes d'audition. Les « signes » utilisés sont associés à l'émission de la langue et constituent une aide à la lecture labiale pour le décodage de la langue orale. Les enseignants utilisent ce système pour rendre « visible » l'enseignement de la langue orale aux enfants sourds. Les enseignants respectent toujours la syntaxe du kinyarwanda (les mots du kinyarwanda sont repris dans le même ordre en ajoutant les signes de la Langue des Signes Française[5]).

Cette rencontre avec un milieu scolaire remet en question des *a priori* fondés lors de ma première rencontre avec des sourds : les enfants sourds aussi peuvent parler et communiquer, les gestes permettent de transmettre bien plus d'informations que ce que je pensais. Le soutien scolaire apporté aux enfants me permet de voir que les élèves n'étant pas issus de la classe spécifique sont aussi susceptibles de réussir les mêmes types d'exercices que ceux proposés aux entendants. L'oralisation n'est alors pas la condition *sine qua non* pour l'acquisition des compétences scolaires. De plus, les enfants suivant les cours avec les entendants se sentent ignorés par l'enseignant, une partie importante des informations leur échappe, la pédagogie utilisée dans la classe ne correspondant pas à leur spécificité (l'enseignant tourne le dos aux élèves, l'aspect visuel n'est pas privilégié…) et les enfants qui, jusqu'à présent, étaient considérés comme les plus « doués » ne peuvent accéder aux études supérieures.

L'institut vise un accueil des enfants sourds et apporte de cette manière un soutien à leur famille ainsi qu'un espoir d'intégration sociale. Cependant, le regard posé sur les enfants dépend de

[5] Si les enfants utilisent le kinyarwanda signé, les Frères français installés au Rwanda ont introduit la LSF pour communiquer avec les enfants sourds. Cependant, la LSF n'est pas enseignée et les enfants communiquent entre eux en « amalenga », c'est-à-dire avec des signes qui sont généralement inconnus des Frères français.

leur compétence à oraliser et à intégrer un cursus scolaire « classique ». La place des sourds serait-elle alors déterminée par leur compétence à oraliser ? Leur avenir professionnel, la reconnaissance de leurs compétences seraient-ils dépendants de leur acquisition de la langue orale ? La reconnaissance des enfants sourds serait-elle uniquement liée à leur intégration dans une société qui fonctionne selon les normes des entendants ?

L'institut de Butaré est le seul au Rwanda à proposer aux parents de les soutenir dans l'éducation de leur enfant sourd. Les premières tentatives d'enseignement des sourds au Rwanda ont débuté dans les années 70, grâce à un prêtre belge naturalisé rwandais, Fraipont Ndagijimana[6]. En 1971, une section pour l'éducation des enfants sourds a été ouverte au sein du centre pour handicapés moteurs fondé par ce prêtre à Gatagara dans la préfecture de Butaré au sud du pays. L'éducation pour les sourds nécessitant une organisation différente de celle des autres handicapés (physiques ou mentaux), l'abbé Fraipont Ndagijimana s'est vu dans l'incapacité de mener ces deux tâches à la fois. Il a fait appel aux Frères de Saint-Gabriel qui acceptèrent d'être responsables de cette éducation. En 1973, le centre pour jeunes Sourds de Butaré a été ouvert aux enfants « déficients auditifs » venant de toutes les provinces. Ce centre a longtemps été la seule institution qui accepte de scolariser les Sourds. En 2010, un nouveau centre a été ouvert à Kigali en suivant les mêmes principes pédagogiques.

La situation économique et sociale du Rwanda permet d'expliquer le peu de moyens mis en œuvre pour l'éducation des Sourds et les représentations souvent négatives qui leur sont associées. Naître sourd au sein des familles nombreuses, où fréquemment plus d'une dizaine de personnes dépendent du revenu d'un seul membre de la famille pour la survie quotidienne, est une situation lourde de conséquences. Bien que les sourds puissent contribuer aux travaux des champs, leur handicap est perçu comme un manque d'efficacité à la tâche et les gains du travail sont réduits. Il constitue alors une charge de plus pour la famille, un « fardeau ». Et quand cet enfant sourd est une fille, la surdité devient un double handicap. Qui voudra épouser une fille sourde et combien la famille de la mariée pourra-t-elle demander à celle du futur époux comme compensation financière ? L'enfant sourd suscite malheureusement peu d'intérêt pour la communauté rwandaise et pour la famille.

À travers l'Histoire, « *Les Rwandais croyaient que les personnes sourdes possédaient des esprits démoniaques* [7] *»*. Ces coutumes montrent à quel point les sourds peuvent avoir une condition

[6] Au Rwanda, les « noms de famille » sont donnés individuellement au moment de la naissance pour informer des conditions dans lesquelles s'est passée la naissance. Le processus est le même pour la naturalisation. « *Ngadijimana* » est formé de deux termes : « *Ndagije* » qui signifie *« se donner totalement »* et *« imana*» qui signifie « *Dieu* ».
[7]Article ; « Témoignage : Courrier d'une marraine ». Info SOS Enfants sans frontières, n° 56, 2ème trimestre 2004. p.9

misérable, ne se mêlant pas avec des personnes entendantes. À cause de ces traditions, certains sourds ne connaissent pas leurs droits comme celui de s'exprimer en public[8]. Dans les textes de loi, les personnes sourdes ne sont pas mentionnées. Aujourd'hui encore, la naissance d'un sourd dans une famille donne lieu à des interprétations et préjugés de tous genres. De plus, la notion de « sourd-muet », contre laquelle il a déjà fallu beaucoup lutter dans les pays occidentaux, persiste encore. Pourtant, les sourds appelés « sourds-muets » ne sont atteints d'aucun trouble les empêchant physiologiquement de parler. Leur mutité n'est que la conséquence secondaire de leur surdité.

La surdité est un « handicap » invisible qui peut rester longtemps ignoré. Elle est considérée, par ignorance, comme un « handicap difficile », car la capacité à participer à des conversations est vitale pour la survie économique et sociale. Travailler et avoir une famille sont des préoccupations qui concernent autant les sourds que les entendants. Cependant, compte tenu du taux souvent élevé de chômage, les perspectives des personnes sourdes se trouvent très limitées. « *Souvent analphabètes, les adultes sourds rencontrent souvent de grandes difficultés à communiquer oralement et par écrit et de ce fait ne peuvent espérer se dégager une place dans le milieu du travail* » [9].

L'investissement des parents auprès des enfants sourds est souvent infime (pas d'argent pour le transport à l'école et peu de temps pour le suivi scolaire à la maison). « *Beaucoup d'enfants recensés ne sont pas inscrits à l'école* [10]. Ainsi, souvent *négligés par la famille, marginalisés par la société, ignorés de l'Etat, parfois analphabètes et sans emploi, les sourds au Rwanda vivent encore actuellement une situation loin d'être enviable* » [11]. Pourtant, pour les enfants sourds, la clé est d'apprendre : apprendre non seulement les matières scolaires mais surtout apprendre le monde, apprendre qui ils sont, à savoir des personnes à part entière pleines de capacités et de possibilités qui peuvent être éveillées en eux.

La langue est aussi révélatrice de ces difficultés et contribue à véhiculer une image des personnes sourdes. Ainsi, les sourds sont appelés couramment « igipfamatwi » en kinyarwanda. Le préfixe « igi » indique le « manque d'intelligence ». « Pfa » signifie « fermé » et vient du verbe

---

[8] Au Rwanda, le droit de représenter la famille en public et dans les instances est attribué à l'aîné. Cependant, la surdité étant associée aux esprits diaboliques, ce droit est retiré aux Sourds, qui se doivent de laisser le deuxième enfant représenter la famille. Ce droit trouve une forme d'équivalence en Europe notamment dans les situations de succession. En Espagne, le moine bénédictin Pedro Ponce de León joue un rôle primordial en enseignant à quatre enfants sourds à parler afin d'assurer la descendance. Cet enseignement a permis de sauvegarder les droits patrimoniaux de la famille noble Velasco.

[9] Voyage humanitaire au Rwanda : « *Comment améliorer le quotidien des enfants sourds* ? » Journal des sourds, n° 210/déc. 03-janv. 2005, pp 14-15, Les Mains du CRAL, Genève. p. 12.

[10] Voyage humanitaire au Rwanda : « *Rencontre avec les élèves sourds de l'E.S.E.D.A*. » Aux Ecoutes, n° 8, mars 2008, FOROM, Lausanne.

[11] *Idem*. p. 3.

« gupfa », qui lui-même correspond au verbe « mourir ». « (A)matwi » désigne les oreilles. Le terme souligne à la fois l'aspect physiologique, la mort des oreilles, et l'image que la société a des sourds « sans intelligence et fermés ». Cependant, il est « politiquement plus correct » d'utiliser le mot « utumva » qui, traduit littéralement, désigne une personne qui ne comprend pas ou qui n'entend pas. Les deux idées sont étroitement liées par le terme. Encore une fois, même si ce mot est considéré comme « acceptable », il associe l'idée de ne pas entendre avec un manque d'intelligence. Enfin, les sourds peuvent aussi être appelés « ikiragi ». Le préfixe « iki » comme « igi » souligne l'absence d'intelligence et « ragi » indique une perte de voix. Les sourds sont désignés comme ceux qui ne font pas preuve d'intelligence et qui n'ont pas de voix. L'accent est mis sur l'impossibilité de parler, bien plus que sur le fait de ne pas entendre. Les sourds sont amalgamés avec les muets. À travers ces termes, l'oralisation prend une ampleur importante, l'incapacité à parler, ou à entendre (et de ce fait à oraliser) semble empêcher le développement des capacités intellectuelles.

De la même manière, certaines expressions de la langue française associent aux sourds des incompétences ou des défauts non physiologiques. *« Mon devoir, c'est de prendre conscience d'une situation qui peut me dépasser, d'en prendre acte et je ne suis pas sourd, je ne suis pas aveugle et je décide en conséquence ».* [12] L'expression met en avant la représentation que la société se fait des sourds. Dans le cas présent, ils sont considérés comme n'étant pas capables de prendre conscience d'une situation. Leur « handicap » ne leur permettrait pas de réagir dans une situation donnée, de faire face à certaines difficultés. D'autres expressions renforcent cette image : « sourd comme un pot », « un dialogue de sourds ». Ces expressions feraient des sourds des individus bornés ou semblables à des objets, des individus avec lesquels il est impossible de discuter.

Malgré une image négative associée aux sourds par la communauté rwandaise, certains enseignants ont persévéré pour proposer aux enfants sourds une éducation leur donnant accès à une forme d'autonomie dans la société. L'observation de la situation au Rwanda a mis en évidence la difficulté à prendre en compte la différence physiologique dans les écoles. Les enfants sourds ne sont pas placés au même plan que les autres enfants dans le système scolaire bien que leur capacité à apprendre soit équivalente.

Suite à mon arrivée en France, j'ai débuté une recherche dans la littérature spécialisée concernant la scolarisation des sourds. Ma démarche de recherche conceptuelle a été complétée par des rencontres avec différents acteurs. Lors de mon apprentissage de la langue des signes, j'ai participé à des rencontres entre signants, notamment grâce aux rencontres hebdomadaires du « café

[12] SARKOZY, J., Journal télévisé France 2, 22 octobre 2009

signes » à Angers. Ces échanges avec sourds et entendants m'ont permis de saisir la complexité des questionnements autour de la surdité et des ressentis de la population signante. Cette « plongée » dans le monde signant nous a transmis des impressions concernant les relations sourds-entendants qui soulignaient la difficulté pour les sourds d'intégrer le monde scolaire puis le monde professionnel. Cette première étape a donc été suivie d'une seconde qui consistait à nous rendre dans un lieu public afin de recueillir le sentiment des employés quant à la possibilité de travail avec des personnes sourdes. La loi 2005-102 du 11 février 2005 encourage l'embauche des personnes handicapées. Bien qu'il s'agisse d'un handicap sensoriel, la surdité est reconnue comme « handicap » ce qui devrait permettre une augmentation de l'embauche des personnes sourdes. L'entretien exploratoire que nous avons réalisé (ANNEXE 1) avait pour but de comprendre si l'embauche de sourds signants pouvait poser des difficultés aux employeurs et si l'accueil des sourds dans les lieux publics se faisait de manière aisée à la fois pour les signants et les sourds. Pour Ragouet, l'entretien exploratoire constitue « *à restituer la complexité relative des facteurs explicatifs* » (RAGOUET, 2000 : 173). Le but n'était absolument pas probatoire mais bien de percevoir, à travers cette rencontre, une partie des facteurs qui pouvaient faire obstacle lors de contacts sourds-entendants. Si ces difficultés se posaient dans les lieux publics, il était probable qu'elles apparaissent dès la scolarisation des enfants sourds et de leur prise en charge dans des écoles primaires non spécialisées. En tant qu'enseignant dans un collège, nous avons pris en charge des cours de français pour des enfants sourds en intégration dans un collège ordinaire. Le directeur, à la demande des enseignants et des parents, avait pris la décision de séparer les enfants sourds des entendants pour l'apprentissage de la langue. Les contenus devaient répondre aux principes du programme fixé par l'éducation nationale mais les besoins linguistiques correspondaient aussi à ceux liés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il a donc fallu jouer sur les deux tableaux : l'apprentissage purement linguistique et l'acquisition de connaissances littéraires. L'établissement autorisait, pendant ces cours, que l'enseignant s'exprime en langue des signes ou en français oral selon les besoins des enfants.

L'expérience professionnelle en France et les discussions avec les parents et enfants sourds établissent que le système scolaire français est aussi confronté à des obstacles et multiplie les tentatives de socialisation des enfants sourds. Cependant, les propositions ne semblent toujours pas satisfaire, ni les enfants, ni les parents, ni les enseignants. Certains dénonceront un manque de bonne volonté de la part des Sourds qui vivent en « communautarisme », d'autres évoqueront un manque de formation des enseignants malgré une récente reconnaissance de la LSF comme langue à part entière. Cependant, la socialisation de ces enfants à travers l'école n'est qu'un processus visant

à certaines fins. Quelles sont-elles ? À quels objectifs répond ce processus ? Si le désaccord persiste sur le système à adopter, peut-être faut-il d'abord s'entendre sur les objectifs à atteindre et les paramètres à prendre en compte. Gaucher (2010 : 45) signale notamment l'existence d'une « communauté identitaire sourde » qui facilite l'émancipation des Sourds et qui s'oppose à un regard d' « anormalité » et à une réaction de survivance qu'ils ont connu à travers l'histoire. Comment cette « communauté » a-t-elle évolué à travers le temps ? Quels en sont les fondements ? Comment a-t-elle pris sa place dans notre société ? Et surtout, quelle est la place à l'école d'un enfant qui se sent appartenir à cette « communauté » ? Une première explication de ce ressenti d'insatisfaction repose sur le fait que les Sourds se définissent par leur mode de communication plus que par leur « déficience » auditive. En effet, si du point de vue des entendants, les sourds sont des personnes qui ne peuvent pas entendre, ceux-ci établissent des catégorisations en fonction de la capacité ou non de signer. Ainsi, on distinguera les sourds signants, des sourds oralisants ou des sourds implantés. Ces catégorisations soulignent une forme d'appartenance à une « communauté » selon le mode de communication (oralisant, utilisant le LPC ou signant). Les sourds signants développent un sentiment identitaire qui se distingue de celui des entendants, alors que les sourds oralisant tendent à s'assimiler au groupe des entendants. Ces distinctions qui s'établissent pour définir qui sont les sourds soulignent des regards différents. Les variations de conceptions, et d'attentes qui en découlent, sont au cœur de notre recherche. Si elles s'avèrent pertinentes pour le cas des sourds, elles pourront être appliquées à d'autres formes de différences.

Ces deux orientations ne sont pas prises en compte dans la loi de 2005[13] qui propose de manière générale une « intégration » de tous les enfants avec des adaptations en fonction du « handicap ». Une seconde explication est alors fondée sur la possibilité que l'insatisfaction, qui apparaît dans des manifestations de Sourds signants, réside dans le manque de prise en compte du sentiment d'appartenance identitaire des Sourds signants. À travers l'histoire, la place accordée aux sourds révèle que les entendants ont cherché à les «*faire entrer dans le monde sonore »* (MEYNARD, 2008 : 124). Si ce processus fonctionne pour certains d'entre eux, il reste inaccessible pour la grande majorité. Nous observons alors deux axes possibles :

- l'un prenant en compte une vision médicale de la surdité, qui propose d'implanter les sourds et de rééduquer la parole

[13] LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi accorde pour la première fois à la LSF le statut de langue. Elle stipule que chaque enfant peut choisir d'être scolarisé dans une école de proximité et que les institutions se doivent de mettre en place les moyens nécessaires à l'adaptation du milieu pour l'enfant handicapé. Les termes d'intégration et d'inclusion sont utilisés pour marquer la possibilité de choix du lieu de scolarisation par les familles.

- l'autre prenant en compte la surdité comme une spécificité physique qui permet de développer une particularité culturelle et linguistique, voire identitaire.

La coexistence de ces deux axes met en évidence le manque existant dans les conditions éducatives proposées jusqu'à aujourd'hui, à savoir l'absence de considération de ces identités sourdes. Ainsi la problématique de notre recherche se dégage :

Dans quelles mesures les spécificités sourdes sont-elles reconnues dans le processus scolaire en vue d'un objectif de socialisation en France ?

Notre travail se propose donc de définir dans un premier temps ce que signifie « être sourd » d'un point de vue identitaire et communicatif, ainsi que de développer les différents regards portés sur la surdité. Cette partie permet de montrer la multiplicité des fins qu'il est nécessaire de prendre en compte dans une démarche de socialisation. Dans une seconde partie, nous observons la place qui est accordée à l'identité personnelle ou collective de l'enfant dans le cadre scolaire, à travers l'histoire, à travers les lois et par les différents modes de socialisation proposés jusqu'à aujourd'hui et notamment à travers la considération qui est portée sur le corps dans le milieu scolaire. Ces observations soulèvent la question de la « reconnaissance » de l'identité de l'enfant dans le processus de socialisation. Enfin, la dernière partie soulève les problématiques qui apparaissent au moment de la mise en place de la reconnaissance identitaire. Comment peut-on effectivement « reconnaître » en évitant les écueils de la catégorisation ou de la discrimination ? Existe-t-il une alternative pour la prise en compte de l'identité autre que la reconnaissance ?

I. *PREMIÈRE PARTIE : la différence physiologique à la source d'un questionnement identitaire : enjeux médicaux, culturels et éthiques*

« Puisque toute définition est
une identité, l'identité elle-même ne saurait être
définie ». Frege Gottlob

Aujourd'hui, les termes utilisés pour désigner les scolarisations spécifiques se multiplient et se succèdent, voire se chevauchent. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances[14] favorise la mise en place d'une « inclusion scolaire » à travers des CLIS et des Ulis. Avant cela, la circulaire de 1982 et les circulaires de l'année 2002[15] parlaient d' « intégration »[16] . Mais quel est l'objectif visé ? Ces différentes dénominations visent-elles le même but ? S'agit-il d'un processus visant à la socialisation ou d'une fin en soi qui détermine la place de l'enfant dans l'école, puis dans la société ? Les différents termes répondent à des attentes précises aux niveaux humain, scolaire et professionnel. La multiplicité peut être révélatrice d'une insatisfaction ou d'un besoin qui n'est pas comblé. Qui ou qu'est-ce qui est à l'origine de cette demande de changement ? Est-ce que les sourds eux-mêmes réclament des changements ? Est-ce que l'école (enseignants, élèves, parents d'élèves) est insatisfaite des dispositifs mis en place ? Qui est à l'origine de ces dispositifs et à quels critères obéissent-ils ? Pour répondre à l'ensemble de ces questions, il nous faut tout d'abord définir les spécificités sourdes. En quoi les Sourds se distinguent-ils de ceux qu'ils désignent comme « entendants » ? Quels sont les groupes d'appartenance et de référence ? S'il existe plusieurs groupes, lequel ou lesquels doivent être pris en compte dans le système scolaire ? Comment le système scolaire peut-il et doit-il s'adapter à ces spécificités ?

[14] **Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.**
[15] Circ. n°2002-113 **du 30 avril 2002 – Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré, B.O. n°19 du 9 mai 2002.**
[16] Circ. n°82/2 et n°82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés, B.O. n°5 du 4 février 1982.

A. Approche médicale : la différence physiologique est-elle un handicap à compenser ?

1. Les définitions de la surdité

Les définitions proposées par les chercheurs au XXème siècle présentent la surdité ou le fait d'être sourd du point de vue du monde entendant en mettant en évidence les fonctions qui sont minimisées par le handicap sensoriel. Ainsi, en 1938, aux États-Unis, le « Comité sur la Nomenclature » de la Conférence des directeurs des écoles américaines pour les sourds (cité par LANE, 1989 : 112) définit les sourds comme « *Ceux chez qui le sens de l'ouïe est non fonctionnel pour l'usage ordinaire de la vie courante* » (MYSKLEBUST, 1964, cité par DUISSON, 1998 : 11). La vie courante correspond dans cette définition aux activités des entendants mais n'explique pas en quoi consiste la surdité d'un point de vue physiologique. Cette explication laisse supposer que les sourds ne sont pas capables de réaliser les actions de la vie quotidienne. En 1965, toujours aux États-Unis, le Comité Consultatif pour le bien-être social, l'éducation et la santé, à propos de l'éducation des sourds[17] définit le sourd comme étant *« Celui dont le handicap survient avant l'apprentissage du langage oral, dont les restes auditifs s'avèrent minimes et dont la principale source d'apprentissage du langage et de la communication est visuelle »* (WALLACE, 1973, cité par DUISSON, 1998 : 26). Encore une fois, la surdité est définie par les fonctions altérées dans la relation aux entendants et non pas par une différence physique. La définition exclue les personnes devenues sourdes, peut-être parce que celles-ci sont capables de parler grâce à un apprentissage de la langue orale avant la surdité. Le fait d'être sourd est alors défini par l'impossibilité d'oraliser. Les définitions proposées ne prennent pas en compte les degrés de surdité mais les gênes rencontrées par les Sourds dans la société entendante.

En 1975, ces définitions ont été révisées dans le sens où le sourd est considéré comme « *Une personne chez qui l'incapacité auditive empêche la réussite du processus d'acquisition de l'information par l'audition avec ou sans prothèse auditive »* (WALLACE, 1973, cité par DUISSON, 1998 : 29). Les activités ou compétences qui sont touchées par la surdité ne sont plus les éléments de référence pour la définition de la surdité. En 1976, le ministère de l'Éducation du Québec [18] définit la surdité en fonction du degré de perte auditive évalué en décibels (dB)[19]. Un

[17] Health Education and Welfare's Advisory Committee on Education of the Deaf – LANE, H., op.cit. p.114
[18] Rapport COPEX, 1976, cité par MORCOS, G. (dir.) « *Bilinguisme et enseignement du français* », Québec 1989: Edition du Méridien, p.54.

élève est considéré comme sourd lorsqu'il a une perte égale ou supérieure à 85 dB à l'écoute de la meilleure oreille. Cette définition, contrairement aux précédentes, propose un critère uniquement audiométrique de la surdité.

En 1987, Schein (cité par LACHANCE, 1993 : 9), définit la surdité de la façon suivante: « *La surdité est une incapacité à entendre et comprendre la parole par l'oreille seule »*[20] (LANE, 1989 : 114). Cette définition cible bien ce qui fait problème pour la personne sourde. Comme la personne sourde n'entend pas la parole, elle a un problème de communication avec ceux qui oralisent. La définition prend en compte à la fois la particularité physiologique et les conséquences qu'elle peut entrainer dans un rapport au monde entendant.

La surdité se définit alors par une diminution significative de l'audition, un décibel étant l'unité de mesure du son. Le 0 dB correspond à la limite de ce que peut entendre une personne normo-entendante. Au-delà, au plutôt en deçà, on parle de *déficience auditive*[21]. (PÉRIER, 1987, cité par VIROLE, 2000 : 333) L'audition est dite *normale* lorsque la perte auditive n'excède pas 25 dB, ce seuil étant jugé comme ne gênant pas la perception de la parole. Nous pouvons distinguer quatre degrés de déficience auditive, selon l'importance de la perte moyenne d'un individu en audiométrie tonale[22] : entre 21 et 40 db la déficience auditive est considérée comme légère ; entre 41 et 70 db, elle est moyenne ; entre 70 et 90 db, elle est sévère, et au-delà de 91 la déficience est dite profonde.

Du point de vue de la parole, la surdité auditive légère n'entrave pas sa perception, même parfois lorsqu'il s'agit de chuchotements. Elle présente quelques conséquences au niveau phonétique qui sont souvent compensées par une lecture labiale inconsciente et les difficultés peuvent facilement être dépassées dans la vie quotidienne, par la place attribuée à l'enfant dans la classe, par exemple. Dans le cas d'une déficience auditive moyenne, la compréhension orale est fortement perturbée, notamment dans un environnement bruyant ou par des mots phonétiquement proches. L'appareillage audioprothétique permet de retrouver une audition « normale » mais doit

---

[19] dB (décibel) : Dixième partie du bel, unité servant en acoustique à définir un échelle d'intensité sonore. On distinguera les décibels SPL (Sound Pressure Level) qui sont utilisés pour les mesures acoustiques physiques et qui ne tiennent pas compte de la sensibilité de l'oreille normale (qui varie selon les fréquences), des décibels HTL (Hearing Tone Level) qui mesurent un niveau d'audition et qui sont utilisés en audiométrie clinique. Nous utiliserons donc l'abréviation dB pour les décibels HTL. La référence de 0 dB HTL correspond au seuil d'audition du sujet normal pour chaque fréquence. Dans la pratique audiométrique on considère la perte auditive en dB par rapport à ce seuil pris comme référence in VIROLE B., *Psychologie de la surdité*, Editions DeBoeck Université, 2ème édition augmentée, Paris, Bruxelles, 2000, p. 357.

[20] "*Deafness is the inability to hear and understand speech through the ear alone"*

[21] Terme recommandé par le Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) pour insister sur le continuum entre l'ouïe normale et les différents degrés de surdité.

[22] Un test d'audiométrie tonale mesure la perception de sons à différentes fréquences (les fréquences conversationnelles classiques : 250 Hz, 500Hz, 1000Hz, 2000Hz et 4000Hz) et intensités (tout son non perçu est compté 120 dB).

être accompagné d'un suivi orthophonique. Pour les enfants appareillés, l'intégration scolaire en milieu entendant est généralement possible mais peut aussi se révéler un échec pour une minorité d'enfants atteints de ce type de surdité.

Dans le cas d'une déficience auditive sévère, seule la voix criée est entendue et de manière partielle. L'appareillage prothétique peut permettre à ces personnes de percevoir la voix et la parole mais la communication orale exige de nombreux efforts cognitifs (il faut écouter pour entendre, utiliser la suppléance mentale, fixer son attention, avoir une bonne mémoire…). Enfin, la déficience auditive profonde permet de percevoir uniquement des bruits particulièrement puissants et cela souvent grâce à des sensations vibratoires. L'appareillage prothétique classique n'apporte aucune aide à la parole, dans le meilleur des cas, il peut permettre à la personne une forme de contrôle audio-phonatoire.

La différenciation des degrés de surdité et de leur impact sur la parole permettait d'éclairer les critères de sélection des enfants dans l'institut de Butaré. Le test audiométrique était utilisé pour définir quels enfants auraient le droit de bénéficier de l'aide apportée par l'institut, mais seuls leurs résultats dans les premières années de scolarisation jouaient un rôle dans le choix du type de scolarisation pour le deuxième cycle (dans l'école d'entendants ou dans l'institut). Dans le cas des enfants atteints d'une surdité moyenne, les résultats étaient effectivement révélateurs de la possibilité (une fois appareillés) de suivre ou non un cursus dit « normal ». Cependant, les enfants sourds profonds n'avaient aucune chance de bénéficier d'un cursus scolaire dans les écoles d'enfants entendants et par conséquent, d'accéder aux connaissances définies par le programme officiel. Dans le cas de ces enfants, les compétences intellectuelles n'étaient pas prises en compte puisque l'impossibilité de percevoir des sons et d'accéder à l'oralisation les excluait systématiquement du cursus « normal ». Que faire alors de ces enfants ? Leurs compétences intellectuelles n'étaient aucunement sollicitées. Quelle place leur proposer dans la société ? Cette question revient à se demander comment le handicap sensoriel est perçu et dépassé par les entendants et les sourds eux-mêmes.

2. Les représentations autour du handicap

Pour notre travail, nous retiendrons que :

« La représentation sociale est un processus qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations,...) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies...) et leur confère

un statut cognitif permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un ancrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales » (FISCHER, 1996 : 126).

Or, la question se pose de savoir quelle(s) représentation(s) les valides posent sur les sourds. Si la représentation et la catégorisation sont incontournables pour saisir le monde, il peut exister des désaccords quant à ce « classement » et aux décisions qui en découle. Les sourds sont-ils handicapés ? Sont-ils des « déficients » auditifs ? Sont-ils dans la « norme » ? La surdité ne se voit pas, c'est donc dans le regard de l'Autre que va se jouer l'expérience du handicap, d'où le sentiment des Sourds de ne pas être « handicapés » ou « déficients auditifs ». Entre eux, effectivement, rien ne leur est impossible. Le sentiment de «handicap » n'apparaît qu'au moment de la comparaison ou de la confrontation avec la norme dominante, ou bien lorsque les entendants mettent en évidence une action que les sourds ne peuvent pas réaliser de la même manière[23].

3. Se représenter la surdité

Par les représentations que les entendants ont des sourds, nous touchons le rapport qui s'établit entre les deux communautés de vue[24]. Or, la création de la représentation fait appel à de nombreux paramètres. L'un, mis en valeur par Piaget (1948), est notre perception. L'autre, comme le montre Jodelet (1989), est notre relation à l'environnement. Si nos représentations s'établissent à partir de nos perceptions, il est évident qu'elles sont subjectives mais qu'elles diffèrent aussi en fonction de nos moyens de perception. Celle-ci s'élabore à partir de nos sens en contact avec le monde sensible. Ainsi, une personne privée d'un de ces sens n'aura pas la même perception que d'autres. La représentation que les entendants peuvent établir de la surdité naît d'une impression de frustration, de la disparition d'un de leurs sens. En revanche, les sourds (à différencier des devenus sourds) ne ressentiront pas de manque puisque leur perception auditive n'a jamais été effective. La surdité est représentée à partir de leur contact avec les autres, par utilisation de leurs autres sens. La représentation de la surdité trouve donc deux formes différentes selon la présence ou non du sens auditif.

Le contact avec l'Autre est d'ailleurs un des paramètres fondateurs de la définition de représentation selon Jodelet (1989). Sans le contact avec les entendants, les Sourds n'éprouveraient

[23] En effet, si les sourds ne peuvent pas oraliser, ils peuvent néanmoins parler. De même, ils ressentent la musique même si celle-ci n'est pas perçue par le son.
[24] Nous utilisons ici l'expression « communauté de vue » au sens défini par Le dictionnaire Larousse : « Identité dans la manière de penser de plusieurs personnes », http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communauté/17551

pas le besoin de se représenter la surdité. C'est donc l'image qui leur est renvoyée par les entendants qui va influencer leur représentation. Si l'idée de « manque » n'est pas évoquée par les entendants, elle n'existera pas non plus pour les Sourds. Nous nous trouvons alors en présence de deux représentations initiales différentes, dont l'une peut interférer sur l'autre en fonction de l'influence de l'environnement.

Selon Virole (2000: 42), nous pouvons distinguer deux courants dans les représentations de la surdité. Il s'agit de deux discours qui apparaissent historiquement lors des discussions concernant l'éducation des enfants sourds et qui divergent à nouveau sur la problématique de la médicalisation et de l'implant cochléaire. Nous observons d'une part, une représentation médicale de la surdité et de l'autre une représentation culturelle. Ces deux catégories de représentations sociales divergent par le fait que l'une perçoit l'environnement en se basant sur l'absence de l'un des sens, comprise comme une déficience dans la perception du monde alors que l'autre se base sur une perception du monde essentiellement visuelle et constructrice de faits culturels. Nous nous appuierons sur l'ouvrage de Virole (2000) pour détailler ces deux représentations.

4. Vaincre la surdité : soigner les malades

Dans la représentation médicale, la personne sourde est avant tout considérée comme « déficiente auditive » ; elle est définie par son niveau audiométrique. Il faut souligner, pour parler comme Dagron (1996 : 235)' « *Que les médecins, comme la majorité des personnes entendantes, ignorent la vie quotidienne des Sourds. Leurs pratiques et leur formation favorisent l'idée qu'une personne sourde est plus un patient avec une cochlée déficiente* [ce qui n'est pas toujours le cas] *qu'un membre d'une minorité culturelle ».* Dans cette façon de voir les choses, l'implant, nouvel espoir pour faire entendre les sourds profonds, est une prothèse perfectionnée. Ainsi, pour Dagron (1996 : 241), « *C'est comme s'il existait un continuum et que l'implant permettait de passer du sourd profond au sourd moyen sévère qui se rapprocherait d'un entendant»*.

La démarche médicale consiste donc à tout mettre en place pour que la « déficience » trouve réparation et que les sourds puissent se rapprocher autant que possible de la « normalité ». Pour atteindre cette « normalité », les sourds doivent entendre et être capables de communiquer comme les entendants. La langue joue un rôle essentiel dans la représentation qui est faite des sourds. Dans une démarche médicale, la langue orale est considérée comme base de la pensée et de la communication sociale, tandis que la langue des signes est souvent considérée comme une « *langue*

prothèse » (DAGRON, 1996 : 239) qui supplée la langue orale sans en avoir la richesse ni les nuances. Or, comme l'a montré Saussure (1972 : 155), la langue est certes un intermédiaire entre la pensée et le son, celui-ci n'étant qu'un « *instrument de la pensée [qui] n'existe pas pour lui-même* ». Difficile alors de croire que le son, ou la langue orale, soit le seul moyen de transcrire clairement une pensée. Rien ne s'oppose à ce que la LSF puisse le faire de la même manière. La loi de 2005[25] reconnaît la LSF comme une langue à part entière, ce qui ne laisse plus douter de la possibilité d'exprimer des pensées, des nuances ou de faire de l'humour en LSF. D'autre part, la représentation médicale intègre l'idée de la nécessité d'efforts soutenus pour surmonter le handicap physique. L'objectif est l'intégration sociale individuelle pour empêcher que les sourds ne restent entre eux.

Il s'agit là de la représentation implicite chez la population entendante en France, donc chez les parents entendants d'enfants sourds quand on leur annonce le diagnostic. A ce moment, nous explique Virole (2000 : 233- 248), la surdité de l'enfant remet en cause tout ce qui semblait « *aller de soi* » pour son éducation et son avenir. « *La première réaction est de vouloir « réparer » cette surdité ; or la médecine et son discours apparaissent alors tout-puissants en proposant comme solution l'implantation cochléaire (d'autant plus quand l'implantation est proposée précocement) »*. Seuls les Sourds, eux-mêmes ne sont pas influencés par cette représentation du « manque » ou de la « déficience » associée à la surdité. Le corps médical propose alors aux parents entendants de combler la déficience par une intervention chirurgicale.

La session ordinaire de l'Assemblée Nationale du mardi 30 novembre 2010 est révélatrice de l'imprégnation de la volonté de « soigner » les sourds dans les mentalités. En effet, la session avait pour objectif de voter la loi pour le dépistage précoce (dans les trois jours suivants la naissance) de la surdité. Si la majorité des intervenants n'étaient pas contre le dépistage, les craintes se faisaient ressentir quant à l'emploi qui en serait fait. Les premières réticences concernaient le délai de dépistage. L'annonce de la surdité de l'enfant pourrait altérer la relation mère-enfant qui commence à s'établir après la naissance. D'autre part, si la loi exige que les parents soient informés de l'ensemble des moyens de communication dont peut disposer l'enfant après le dépistage, le doute subsiste quant à la manière dont ces moyens seront présentés. Une partie de la « communauté » sourde a réagi vivement à l'annonce de cette loi en écrivant aux députés.

[25] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Le Comité national consultatif d'éthique évoque même la crainte d' «*une médicalisation excessive de la surdité qui la réduirait à sa seule dimension fonctionnelle et organique, polarisant du même coup la prise en charge sur l'appareillage technologique ».* [26]

Ces inquiétudes sont justifiées par l'intervention de Renucci[27] qui définit plus précisément ce qui est entendu par le terme d'accompagnement après le dépistage de la surdité :

« *Rappelons qu'il existe différents types de surdité : la surdité moyenne peut être traitée par l'apprentissage de la langue orale, un appareillage et la langue des signes ; la surdité sévère nécessite un appareillage, l'apprentissage de la langue des signes et de la langue orale […] La surdité profonde enfin, plus rare, nécessite un implant et l'apprentissage de la langue des signes ».*

Dans les trois cas présentés, la médicalisation semble incontournable et la LSF apparaît comme une solution « extrême » dans le cas où l'oralisation serait impossible. Le bilinguisme, lorsqu'il est proposé, consiste alors à oraliser et utiliser la LSF. Les réticences concernant l'accompagnement qui suit le dépistage postnatal sont basées sur la crainte d'une médicalisation systématique.

Dans l'ensemble des interventions, que les députés soient en faveur ou opposés à la proposition de loi, la surdité est perçue ou exprimée comme une maladie. Les termes utilisés marquent le manque ou l' « anormalité ». Les sourds (appelés « malentendants ») sont atteints d'une « déficience auditive » qui entraine l'impossibilité de « communiquer avec autrui ». Malgré la reconnaissance de la LSF comme langue à part entière (alors même que le rapporteur de la commission parle de « langage des signes »), celle-ci n'est pas toujours considérée dans les propos comme un véritable mode de communication. Le dépistage donne lieu à des « traitements » dont les

---

[26] Comité Consultatif National d'Ethique pour les Sciences de la vie et de la santé ; « *Ethique et surdité de l'enfant : éléments de réflexion à propos de l'information sur le dépistage systématique néonatal et la prise en charge des enfants sourds* », AVIS n° 103 ; 06-12-2007
« *Le Comité consultatif national d'éthique (CCNE) est une autorité indépendante créée en 1983 par le président de la République, François Mitterand, à une époque animée par des débats sur la procréation assistée et les expérimentations médicales sur l'homme. Sa mission, redéfinie en 2004 est de donner son avis « sur les problèmes éthiques et les questions de société soulevées par les progrès de la connaissance dans les domaines de la biologie, de la médecine et de la santé ». (Loi du 06 août 2004, numéro 2004-800). Comme son nom l'indique, le Comité est une instance entièrement libre mais qui n'a qu'une valeur consultative. Le CCNE a été saisi par l'association Sourds en colère en 1994, afin d'alerter les pouvoirs publics quant à l'implantation cochléaire, et par la Fédération Nationale des Sourds de France en 2007, à propos du dépistage systématique de la surdité chez les nouveaux nés, proposées par la Haute Autorité de Santé (HAS). En 1994 déjà, par son avis numéro 44, le Comité recommandait « l'enseignement de la langue des signes aux enfants sourds, même lorsque le pronostic de récupération par implants cochléaires est favorable. » En 2007, avant de rendre un nouvel avis relatif au dépistage systématique de la surdité chez les nouveaux nés (numéro 113), le Comité regrettait « que les recommandations de cet avis [numéro 44] n'avait pas été suivi des faits, alors que les résultats scolaires et universitaires dans les pays scandinaves plaident en faveur du bilinguisme* ». (BERTIN, 2010 : 134-135)

[27] RENUCCI, M.S, Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales : Examen, en application de l'article 88 du Règlement, des amendements à la proposition de loi visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition (n°2752), M. Jean Pierre Dupond le rapporteur.

implants, les appareillages mais aussi les langues (orales et LSF) font partie. La surdité est considérée comme « *une source de désavantage en matière d'acquisition du langage et d'insertion scolaire puis professionnelle* »[28]. Le fait d'être sourd est présenté comme une barrière[29] à l'intégration : « *Les troubles de l'audition constituent un réel problème perturbant l'intégration dans la société de ceux qui en sont atteints malgré la langue des signes »*[30] . La surdité est même appelée « *anomalie*[31] ». Si la volonté de trouver des solutions pour l'information et la communication entre sourds et entendants est louable, le débat révèle que le regard porté sur les sourds n'a pas totalement changé. Ils sont toujours perçus comme des « malades à soigner ». La reconnaissance de la LSF et l'information sur les moyens de communication ne passant pas par la médicalisation risquent, selon Muzeau[32], d'être mis à l'écart pour des raisons économiques : « *Elle [la proposition de loi] nous engage sur la voie étroite et dangereuse du tout médical à raison de considérations économiques sacrifiant l'intérêt de l'enfant et le respect du droit à la différence* ».

Certains députés ne cachent pas la volonté de médicaliser qui peut être perçue à travers cette nouvelle loi : « *Il est primordial également de rappeler que le dépistage précoce des troubles de l'audition, permettant un appareillage adapté et une intégration dans la société, est un objectif majeur qui nous tient à cœur »*[33]. La proposition de loi a pour origine une volonté d' « intégrer ». Cependant, le regard porté sur la manière dont se passe l'intégration diffère en fonction du regard porté sur la surdité elle-même. Certains redoutent une intégration basée sur la médicalisation. Ils justifient ces craintes par la suppression de classes d'intégration scolaire et de postes d'auxiliaires de vie scolaire[34], et perçoivent dans ces décisions une forme de remise en question de l'utilisation de la LSF. La question de l'intégration est aussi posée par Clergeau[35] qui souligne l'insuffisance du dépistage précoce pour résoudre les difficultés d'intégration à la fois dans le système scolaire, pour l'accès à la formation, à la culture, au sport ou à l'emploi. Les opposants à la loi perçoivent une

[28] Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales : Examen, en application de l'article 88 du Règlement, des amendements à la proposition de loi visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition (n°2752), M. Jean Pierre Dupond le rapporteur.

[29] Terme utilisé par RENUCCI, M.S: *« La surdité est une barrière et l'appareillage ne la fera jamais tomber complétement. Il faut simplement s'organiser avec les familles afin qu'il soit mieux accueilli. »* ; Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales : Examen, en application de l'article 88 du Règlement, des amendements à la proposition de loi visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition (n°2752), M. Jean Pierre Dupond le rapporteur.

[30] PREEL, J.L., Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales, *op. cit.*

[31] PREEL, J.L., *idem.*

[32] MUZEAU, M.R, Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales, *op. cit.*

[33] PREEL ; J. L., Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales, *op. cit.*

[34] RENUCCI, M.S, « Par ailleurs, des classes d'intégration scolaire ont été supprimées et de nombreux auxiliaires de vie scolaire n'ont pas vu leur contrat renouvelé ; je précise que ceux dont le contrat a été renouvelé peuvent bénéficier, en Corse, dans le cadre du CNFPT, d'une formation en langue des signes ». Assemblée nationale, le 30 novembre 2010, *op. cit.*

[35] CLERGEAU M.F., Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales, *op. cit.*

faille, non pas directement due à la surdité, mais bien plutôt dans l'organisation de l'environnement : « *parce que c'est bien l'environnement inadapté qui créé la situation de handicap pour la personne, parce qu'il n'y a pas de véritable politique permettant l'égalité réelle* ».

Les députés partageant ce point de vue soulignent que l'égalité réelle ne se situe pas uniquement dans le mode d'intégration mais aussi dans l'accès aux soins. En effet, la question du dépistage de la surdité ne peut être détachée des moyens qui sont proposés pour « soigner » la surdité mais aussi pour informer et recevoir les parents sourds. Ceux-ci d'ailleurs ne sont que brièvement évoqués dans le débat. Certains signes « trahissent » une fois de plus un regard entendant dans le domaine de la surdité. Muzeau[36] évoque notamment le manque de prise en compte des demandes de médecins pour créer un accueil en LSF pour les personnes sourdes. Renucci[37] évoque enfin la nécessité de considérer la situation différemment selon que les parents de l'enfant sont eux-mêmes sourds ou entendants. La distinction semble d'autant plus pertinente que Chossy[38] parle du « désarroi » des parents lorsqu'ils découvrent la surdité de leur enfant, alors que la plupart des Sourds se réjouissent de découvrir que leur enfant est « comme eux ».

Le regard porté sur la surdité dans le débat est prioritairement celui des entendants déstabilisés par la possibilité que leur enfant soit différent. Dubois[39] souligne finalement que la LSF est une alternative à l'oralisation et qu'elle peut occuper une autre place dans la société, évitant ainsi toute nécessité de dépister ou médicaliser les enfants sourds :

« *Je souhaite que la langue des signes trouve enfin réellement et naturellement sa place dans notre société ; que nous soyons tous sensibilisés ; qu'elle soit utilisée dans les lieux de petite enfance et enfance- crèches, écoles maternelles, garderies-, à l'image de certains pays anglo-saxons. Signalons qu'aux États-Unis, cette langue s'est développée sans tabou et se classe dans les premières langues enseignées* ».

Les représentations établies dans une démarche médicale (et largement partagée par les entendants) dessinent les sourds comme des malades à soigner pour leur permettre d'accéder à un mode de communication vocal. Il s'agit de ramener le sourd à une norme quels que soient les efforts à produire par les sourds en matière de soins. L'élément principal mis en avant par ce point de vue est l'implant cochléaire, présenté comme la solution pour combattre la surdité comme un mal.

[36] MUZEAU, M.R, Assemblée nationale, le 30 novembre 2010, *op. cit.*
[37] RENUCCI, M. S., Assemblée nationale, le 30 novembre 2010, *idem*
[38] CHOSSY, J. F, Assemblée nationale, le 30 novembre 2010, *idem*.
[39] DUBOIS, M, Assemblée nationale, le 30 novembre 2010, *op. cit.*

5. Les implants cochléaires comme « solution » à la surdité

La question des implants cochléaires fait apparaître la variété des représentations sociales en lien avec la surdité qui déterminent en grande partie les options « thérapeutiques » et « éducatives ». L'analyse de ce concept de « représentation » des personnes sourdes permet d'éclairer les prises de positions, cliniques ou scientifiques, des professionnels de la surdité. Pour un entendant, être sourd, c'est être privé de la capacité d'entendre et de parler, tandis que pour un Sourd, c'est se construire dans un registre exclusivement visuel :

« *Les entendants, ils sont coincés. Il n'y a que la bouche qui bouge. Chez les Sourds, ça bouge ! Les mains, les bras, le corps, le visage. En plus, les Sourds, ils sont sourds. Ils sentent les vibrations, ils remarquent des choses. Et les entendants pas toujours.* » (CHALUDE, 2006 : 15).

Si dans la première perception de la surdité les limites sociales sont liées à la perte auditive, dans la deuxième elles dépendent de la nature des relations sociales entre sourds et entendants.

Ces différentes représentations d'un corps « normal » sont exacerbées face aux pratiques et recommandations médicales. Les débats sur l'implantation cochléaire de jeunes enfants sourds et le dépistage génétique précoce ont rendu manifeste ce que le Groupe Européen d'Éthique des Sciences et des Nouvelles Technologies appelle « *Un conflit de valeur* » [40]. Ainsi, dans le cas des Sourds, on pourrait se demander si « *La liberté de se faire implanter un dispositif TIC dans le corps – pourrait se heurter au risque de conséquences sociales négatives* » ou plus exactement, quels vont être les changements pour le Sourd implanté dans sa relation avec d'autres Sourds ou des entendants ? La Fédération Nationale des Sourds de France a ainsi exprimé, dans une lettre de saisie du Comité Consultatif National d'Éthique en février 2007, sa crainte « *de faire l'objet de discriminations dans un système qui considère les Sourds comme des malades et risque de faire disparaître cette différence qu'ils ne comptent pas toujours comme un handicap et voudraient voir respectée* »[41]. Une analyse hâtive pourrait laisser penser que cette controverse oppose les Sourds d'un côté, et les médecins de l'autre. La réalité s'avère beaucoup plus complexe par l'intervention de nombreux paramètres dans le choix d'opter ou non pour l'implant cochléaire. Les phénomènes de socialisation et de transmission linguistique, qui interviennent grâce à la reconnaissance des Sourds et des particularités langagières de la LSF, notamment, jouent un rôle décisif dans leur construction

[40] Groupe Européen d'Ethique des Sciences et des Nouvelles Technologies auprès de la Commission Européenne « Aspects éthiques des implants TIC dans le corps humain », Avis n°20, adopté du 16 mars 2005, [en ligne], (page consultée le 28 février 2013). / Le Groupe Européen d'Ethique nomme « conflit de valeur » l'opposition qui peut surgir entre deux valeurs légitimées par la société, par « notre culture ».

[41] Cette lettre datée du 14 février 2007 est rendue publique sur différents sites, notamment [en ligne], http://www.lahnon.org/SPIP-v1-7-1/article.php3?id_article=416, (Page consultée le 28 février 2013).

identitaire. Le milieu dans lequel ils se trouvent (entendant ou non), l'accès aux informations concernant l'implant, la relation à la « communauté » sourde sont autant de paramètres qui peuvent influencer la prise de décision.

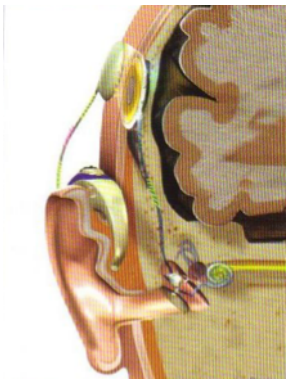
D'autre part, il existe aujourd'hui des réseaux de professionnels de la santé proposant de nouveaux moyens de détecter le déficit auditif, afin d'installer au plus vite des implants cochléaires pour entrer dans l'apprentissage de la parole. Ces manières de penser la surdité mènent au paradoxe « Etre sourd et entendre », appelé aussi, pour reprendre Delaporte « *le brouillage identitaire* » (DELAPORTE, 2002 : 55). Afin de saisir les enjeux de cette nouvelle technologie, il est nécessaire de comprendre en quoi consiste l'implantation cochléaire, puis nous mettrons en évidence l'impact d'une approche médicalisée de la surdité sur les conditions de vie des sourds. Mais au-delà d'un simple changement d'ordre « pratique » de la vie des sourds, il est nécessaire de se demander si la médicalisation modifie nos représentations à la fois du côté des sourds et des entendants et comment peut se mettre en place une prise en charge d'enfants sourds implantés dans une école. L'implantation implique-t-elle une évolution de l'identité ?

6. Le fonctionnement d'un implant cochléaire

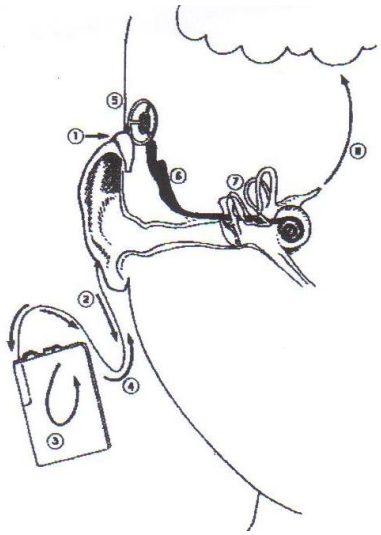
Les implants cochléaires sont des prothèses électroniques pour l'oreille interne. Ils ont pour but de pallier une déficience auditive profonde ou totale des deux oreilles. Ils peuvent être utilisés dans le cas d'une surdité congénitale ou acquise mais reposent sur l'exigence qu'au moins 10% des fibres nerveuses soient encore en fonctionnement. En effet, il s'agit de créer une sensation auditive en stimulant directement les terminaisons des fibres du nerf auditif. L'implant joue le rôle de la cochlée qui perçoit certains sons ce qui permet parfois d'aller jusqu'à la compréhension de paroles. Outre la condition d'un reliquat de fibres nerveuses auditives, l'implant est destiné aux enfants et de préférence, aux plus jeunes pour éviter notamment un traumatisme dû à la perception brutale de sons.

L'implant est composé d'une partie externe et d'une partie interne. Des électrodes sont insérées dans la partie tympanique de la cochlée. Un stimulateur est implanté sous la peau derrière le pavillon de l'oreille pour commander les électrodes. La partie externe est composée d'un microphone qui capte les sons. Il s'apparente à un contour d'oreille comme ceux utilisés pour les prothèses conventionnelles. Il est relié par un câble au processeur vocal. Lors des réglages, le processeur est relié à un ordinateur. Dans les dernières versions de l'implant, le processeur vocal et

le microphone sont regroupés dans un même contour d'oreille. Le message est reçu puis transformé par le processeur qui le transmet au stimulateur par un système électromagnétique. Le stimulateur transforme le message électromagnétique en signal électrique puis l'envoie aux électrodes de la cochlée. Les terminaisons nerveuses du nerf auditif sont alors stimulées et le message continue son chemin de manière classique vers le système nerveux central. L'implant fonctionne à la condition que les restes des nerfs auditifs soient suffisants et que la prise en charge par le système nerveux soit efficace. Il ne compense qu'une partie de la réception des sons.



Détail de l'implant Nucleus[42]



Système avec processeur dans un boîtier

Système avec processeur dans un boîtier[43]

[42] Schéma tiré du livre : GROSBOIS J., LE PELLEC M. « *Surdités et troubles de l'audition : prothèses et aides auditives* », La feuillée éd. Cop., 2006, p. 110.
[43] Schéma tiré du livre : DUMONT A., « *Implant cochléaire, surdité et langage* », Collection questions de personne, DeBoeck Université, Bruxelles, 1996, p. 15.

7. Le rôle de l'implant en tant que compensation de l'absence d'audition

L'implant se substitue à la cochlée. Pour faciliter la transmission du signal aux terminaisons nerveuses, il doit être amplifié, filtré et divisé en bandes de fréquences. Pour ce faire, différentes techniques ont été et sont utilisées. Pour une meilleure efficacité de l'implant, il est nécessaire d'éliminer tous les sons inutiles ou nuisibles pour ne garder que ceux qui peuvent servir efficacement à la restitution de l'environnement sonore et de la parole. On réduit donc le champ auditif en intensité et en fréquence. En ce qui concerne la fréquence, il faut savoir que la parole est principalement située entre 100Hz et 4000Hz, l'implant doit donc privilégier ces fréquences. On élimine généralement les fréquences inférieures à 60 Hz et les fréquences supérieures à 6000Hz (ce seuil varie selon les appareils). Au niveau de l'intensité, on élimine tous les sons supérieurs à 90 dB et on ne prend en compte que les sons supérieurs à 40 dB. Souvent le patient peut faire varier ces limites grâce à un bouton d'atténuation ou en changeant de programme pour qu'en milieu bruyant il puisse réduire le champ des intensités à une plage allant de 60 à 80 dB par exemple.

La dynamique d'une oreille est la différence entre son seuil d'audition et son seuil d'inconfort. Celle d'une oreille normale varie entre 100 et 120 dB. Dans le cas d'une oreille implantée, il existe une très faible différence entre la qualité d'énergie nécessaire pour avoir une sensation sonore et celle qui provoque une sensation inconfortable. Exprimée en décibels, une oreille implantée a une dynamique proche de 60 dB. Il devient donc indispensable de comprimer le signal sonore pour que les variations d'intensités se faisant habituellement dans une plage de 100 dB soient contenues dans une plage proche de 60 dB. Cette plage étroite est appelée « *dynamique de stimulation* ». La compression du signal par l'implant a pour but de permettre d'entendre les sons faibles tout en tolérant les sons forts. A ce niveau, le signal est analysé, on a sélectionné la bande auditive utile et on l'a comprimée. Nous allons voir alors les manières dont ce signal sonore est codé.

Dans le cas de l'implant multi-canal, multi-électrodes (le plus fréquemment posé), on introduit dans la cochlée des électrodes isolées les unes des autres. Selon l'électrode dans laquelle est envoyée une stimulation électrique, on obtient des sensations sonores distinctes qui correspondent à la position de chaque électrode sur le « *clavier cochléaire* ». C'est un peu comme si l'on sollicitait le clavier d'un piano à différents endroits. Néanmoins, il faut souligner que contrairement aux fibres nerveuses qui sont des milliers (40 000 pour un nerf normal), les électrodes sont en nombre restreint (selon les implants de 12 à 22 paires d'électrodes). La précision de cette stimulation électrique est donc loin d'atteindre celle d'une cochlée normale et à chaque passage d'une stimulation électrique

dans une paire d'électrodes, plusieurs centaines de fibres sont stimulées. Selon Lehnhardt, le codage du signal peut se faire de deux façons :

- en envoyant la totalité de l'information

« L'information est découpée en bandes de fréquences. Chaque bande contient la totalité de l'information sonore et sera envoyée à une électrode spécifique. Les fréquences graves sont envoyées aux électrodes de l'apex et les fréquences aiguës aux électrodes dans la région de la cochlée qui correspond à la bande de fréquences de cette électrode ; c'est pourquoi, au début de l'utilisation de l'implant, le décodage de l'information sonore par le cerveau est perturbé. Mais la place de chaque électrode étant fixe et définitive il y a une habituation » (LEHNHARDT, 1993 : 17-25). Ce mode de traitement du signal nécessite beaucoup d'énergie et est plus volumineux que celui que nous allons décrire ci-après.

- en n'envoyant que les éléments fondamentaux du signal

Les phonèmes sont émis sur un nombre limité de fréquences (celles-ci variant selon le locuteur, ses émotions et certains paramètres). Les fréquences définies comme « fondamentales » sont celles qui correspondent aux fréquences de la parole, auxquelles on ajoute parfois celles qui donnent des informations sur le timbre. Chaque électrode reçoit une partie des éléments fondamentaux.

« Ce système est beaucoup moins volumineux et nécessite moins d'énergie. Néanmoins dans un souci d'envoyer le maximum d'informations possibles, le premier système est maintenant plus utilisé depuis que la miniaturisation des composants permet de traiter plus d'informations sans problème et que les piles beaucoup plus puissantes ont résolu le problème de consommation d'énergie » (LEHNHARDT, 1993 : 17-25).

8. Les aspects techniques et la mise en place de l'implant

La pose de la partie interne de l'implant nécessite une intervention chirurgicale sous anesthésie générale. Une partie de la tête est rasée et une incision est pratiquée derrière l'oreille, au niveau de la mastoïde. Le porte-électrode est introduit dans la cochlée et l'aimant interne est placé sous la peau. Une fois posées, un premier test permet de définir si les électrodes fonctionnent correctement. Ce test donne une première indication pour la recherche lors des réglages des seuils d'audition et d'inconfort pour chaque électrode. Selon les équipes, la personne opérée reste à l'hôpital une à trois nuits en observation. Même si l'opération semble être de courte durée, les

conséquences et le choc sont apparents. Une fois opéré, le patient garde une trace visible de l'implantation non seulement du point de vue physique mais aussi par la nécessité de rééducation qui s'ensuit.

La pose de la partie externe de l'implant a lieu environ un mois après l'intervention, le temps que la cicatrisation externe soit bien faite. À ce moment, le premier réglage, c'est-à-dire la recherche pour chaque électrode du seuil d'audition (à partir de quelle intensité le patient perçoit quelque chose) et du seuil d'inconfort (à partir de quelle intensité le son devient gênant) est effectuée. Pour les enfants qui ne sont pas vraiment capables de donner leurs seuils d'inconfort, ceux-ci sont prédéfinis. Les réglages s'effectuent en branchant l'implant sur un ordinateur externe. Ce premier réglage sera suivi d'un second un mois plus tard. Au début, les réglages auront lieu tous les mois, pour affiner peu à peu les seuils et permettre ainsi à la personne implantée de recevoir de plus en plus d'informations par son implant. Puis les réglages vont s'espacer, tous les trois puis tous les six mois et enfin environ une fois par an s'il n'y a pas de problème, pour un contrôle régulier. Le suivi technologique s'apparente à celui d'une machine et la contrainte est d'autant plus lourde et pénible que l'enfant est jeune. Le simple fait de recevoir du son par un implant peut être vécu comme une agression. Si l'implant est mal réglé, il devient vite insupportable. La vie quotidienne des sourds implantés est rythmée par ces réglages et les soins médicaux et psychiques qui accompagnent l'implantation.

9. Les apports de l'implant cochléaire en terme de physiologie

L'implantation cochléaire pédiatrique ne s'est véritablement développée en France qu'à partir des années 1990. Nous commençons tout juste à avoir un peu de recul sur cette nouvelle application d'une technologie particulière. Différentes unités d'implantation ont récemment fait paraître des études sur les premiers résultats de l'implantation cochléaire pédiatrique à leur niveau mais ces résultats sont encore sujets à controverse dans certains milieux et les équipes d'implantation avouent qu'il est impossible de prédire avec certitude les résultats d'une implantation étant donné le nombre de facteurs qui entrent en jeu. Nous avons essayé avec la plus grande précaution de rassembler quelques chiffres que nous ne présentons en aucun cas comme la vérité en la matière.

En ce qui concerne la perception de la parole, l'équipe d'implantation du CHU de Toulouse observe « *Une progression de toutes les performances* » (CALMELS, COCHARD, DEGUINE,

FRAYSSE, 2003 : 106-109)[44] au cours des 5 ans suivant l'implantation. Leurs évaluations, réalisées dans un milieu calme et avec des listes adaptées au niveau de langue respectif des enfants (listes du TEPPP[45]) donnent comme résultats :

- une perception moyenne des mots en liste fermée de 95,5% (il s'agit pour l'enfant de désigner sur un support imagé le mot entendu, parmi une liste fermée de 12 mots du vocabulaire enfantin) ;

- une perception moyenne des phrases en liste fermée de 93,6% (sur des planches composées de différentes images, l'enfant doit reconnaître à quelle image correspond la phrase qu'il entend) ;

- une perception moyenne des phrases en liste ouverte de 76,3% (l'enfant doit répéter des petites phrases centrées sur un thème du quotidien : le petit déjeuner, le coucher…).

Cependant, ces résultats doivent être maniés avec la plus grande précaution. D'une part, parce que les exercices utilisés pour évaluer la perception des mots font appel à la compréhension par les enfants et non pas uniquement à la perception des sons. On pourrait imaginer, par exemple, des exercices demandant aux enfants d'indiquer si deux mots prononcés sont identiques ou non, en utilisant des paires minimales. L'évaluation se concentrerait alors, sur leur perception des sons, sans tester des acquis supposés ou des reconnaissances.

D'autre part, il faut souligner que le groupe étudié est composé de 90 enfants implantés dont 13% ont une surdité évolutive (dont l'audition malgré sa diminution a peut-être permis d'avoir des perceptions auditives auparavant) et dans les 87% restants ayant une surdité profonde d'emblée ; il s'agit pour certains (l'article ne précise pas le nombre) d'une surdité acquise (donc des enfants qui ont déjà entendu). Or, « *On sait que l'implantation cochléaire donne des résultats totalement différents et bien meilleurs chez des enfants ayant déjà une expérience du langage oral en particulier sur les listes de mots en liste fermée et de phrases en liste ouverte »* (LEHNHARDT, 1993 : 24). Par conséquent, nous pouvons nous demander si une étude semblable sur une population d'enfants sourds profonds congénitaux ou prélinguaux ne donnerait pas des résultats différents.

Il faut aussi noter que les évaluations ont lieu dans un milieu calme, alors qu'au quotidien, il est rare que les conditions soient aussi favorables. A ce sujet, nous nous intéressons à une évaluation réalisée par une équipe de Montpellier sur le problème du bruit de fond en présentant un test d'identification de phrases dans le silence puis dans le bruit. Selon la recherche, « *Les résultats obtenus montrent la gêne considérable occasionnée par le bruit environnant »* (VIEU, SILLON, 2004 : 96-107). De plus, les épreuves du TEPPP utilisées pour l'étude de l'équipe de Toulouse ne

[45] Test d'Évaluation des Perceptions et des Productions de la Parole

peuvent prétendre représenter toutes les compétences perceptives du sujet. Une épreuve particulièrement significative est celle qui permet d'évaluer la rapidité de compréhension de la parole : dans la lecture indirecte minutée, l'enfant doit répéter une histoire (adaptée à son niveau de langue) qui lui est racontée pendant 5 minutes. On compte ensuite le nombre de mots répétés par minute. L'équipe de Montpellier souligne « *l'important décalage qui existe entre un enfant entendant qui peut atteindre des scores autour de 110 mots par minute et les enfants implantés. On observe un score moyen de 50 mots par minute 10 ans après implantation »* (VIEU, SILLON, 2004 : 96-107).

Ces résultats mettent en évidence que les compétences en français oral ne sont pas acquises de la même manière par un enfant implanté que par un enfant entendant. Dans ce type d'exercices, l'enfant implanté doit non seulement écouter mais aussi comprendre l'histoire pour pouvoir la répéter. Bien au-delà de la perception des sons, l'accès au sens influence de manière non négligeable la répétition des mots. Il est donc évident que l'implantation doit être accompagnée d'un apprentissage de la langue qui permette aux sons de devenir sens. L'implant ne rend donc pas « entendant » un enfant sourd.

Une deuxième partie de l'analyse consiste à évaluer la perception de la musique. Selon les résultats, les enfants montrent de « *bonnes possibilités dans la reconnaissance de rythme* » et des « *limites rencontrées par les personnes portant un implant dans la différenciation des hauteurs des notes et la reconnaissance des timbres »* (VIEU, SILLON, 2004 :108). Encore une fois, ces évaluations font intervenir d'autres capacités que celle de la perception des sons. En effet, elles font successivement appel aux compétences des enfants à se concentrer, à raconter une histoire ou à répéter des rythmes, qui peuvent différer en fonction de nombreux paramètres (notamment le contexte d'éducation) et non pas uniquement selon que l'enfant est entendant ou sourd. De même, la musique fait intervenir le rythme qui est perceptible non seulement par les oreilles, mais aussi par les vibrations.

Suite aux implantations, les chercheurs ont évalué la capacité pour les enfants d'oraliser. Bien souvent, les parents associent le fait que leur enfant entende à une capacité d'oralisation rapide. Les résultats de l'enquête montrent qu'après deux années d'implant, la capacité à oraliser se développe suffisamment chez les enfants pour produire un discours intelligible. Les compétences sont évaluées sur une échelle appelée Speech Intelligibility Rating (SIR) qui se compose de 5 niveaux et dont le cinquième est le niveau de production orale le plus intelligible. Pour les enfants implantés depuis 5 ans pour des niveaux de surdité variables, la moyenne atteinte est de 4. Le

résultat est très satisfaisant d'un premier abord mais laisse malgré tout dubitatif puisque le nombre de sourds profonds prélinguaux implantés n'est pas précisé.

Une étude réalisée dans le cadre d'un programme de recherche coordonné par le Centre Technique National d'Etude et de Recherche sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI) apporte plus de précisions sur le sujet. En effet, l'étude s'attache à comparer les résultats d'enfants sourds prélinguaux implantés à ceux d'enfants entendants entre 2 et 4 ans. L'enquête s'est étalée sur les 36 mois suivants l'implantation. L'étude montre « *que les enfants implantés possèdent des voies de développement spécifiques pour les composantes de la grammaire* » (LENORMAND, 2004 : 125-140) mais qu'ils connaissent toujours un retard dans la production de la morphologie grammaticale.

10. La problématique de l'implantation cochléaire : intérêts et limites actuelles de l'implant

Les résultats prometteurs incitent les équipes médicales à prôner une implantation de plus en plus précoce et apportent des espoirs plus ou moins justifiés aux parents. Cependant, les convictions concernant l'intérêt d'une implantation précoce ne sont pas partagées par tous.

D'après les études sur l'âge propice à l'implantation, « *les enfants implantés avant l'âge de 3 ans ont une perception de la parole et un développement du langage meilleurs que ceux d'enfants implantés plus tardivement* » (LOUDON, BUSQUET, DESCOURTIEUX, GAILLARD, REBICHON, DENOYELLE , ROGER, GARABEDIAN, 2003, 11-113)**.** D'après les résultats obtenus par l'équipe de Toulouse, « *Les enfants implantés avant l'âge de 3 ans ont une meilleure perception des phrases en liste ouverture et une meilleure intelligibilité* » (CALMELS, COCHARD, DEGUINE, FRAYSSE, 2003 : 106-109). Cependant, les enfants devraient traverser une « période critique » s'étalant sur les cinq premières années. Cette période correspondrait à un stade d'acquisition du langage et de la compréhension de la parole essentiellement basé sur la perception auditive. Or, jusqu'à l'âge de 6 ans, les enfants seraient en mesure de traiter l'information auditive de manière très performante, ces compétences diminuant avec l'âge (CALMELS, COCHARD, DEGUINE, FRAYSSE, 2003 : 106-109). Dans l'idéal, l'implantation cochléaire devrait donc avoir lieu avant 5-6 ans et pour des conditions optimales, avant l'âge de 3 ans. Selon certains chercheurs, l'implantation devrait même avoir lieu dans la première années ce qui obligerait les parents à prendre la décision d'implanter l'enfant entre 7 et 9 mois.

Si l'âge précoce est un facteur déterminant pour la réussite de l'implantation, il n'est pas le seul à prendre en compte pour l'épanouissement de l'enfant. D'autre part, des études, comme celle menée par le Pr Gérard O'Donoghue (2003 :117-119), ont montré que plus que l'implantation précoce, la prise en charge précoce de l'enfant sourd permettait de développer des compétences langagières « normales » en réception et en expression. L'implantation jouerait donc un rôle secondaire dans l'acquisition du langage mais le dépistage et la prise en charge de l'enfant seraient, eux, déterminants.

L'implantation cochléaire exige aussi de poser rapidement un diagnostic qu'il n'est pas évident de formuler chez un enfant. De plus, l'implantation cochléaire est une intervention médicale lourde (anesthésie générale) pour un nourrisson. Il est difficile d'évaluer si les restes auditifs de l'enfant sont suffisants à la réussite de l'implantation. Enfin, les risques de présence de handicaps associés ne sont pas détectables avant l'âge d'un an et les facultés langagières ne peuvent pas être évaluées. Une fois l'opération réalisée, les réglages de l'appareil de l'enfant restent imprécis (JUAREZ SANCHEZ, 2004 : 49).

Le point de vue psychologique, notamment pour les parents, n'est pas non plus négligeable. Gendre, dans sa thèse, explique qu' « *il peut y avoir rejet total du diagnostic de la surdité par les parents, qui vont demander l'implantation pour retrouver un enfant normal »* (GENDRE, 2001 : 88). Si l'intervention est planifiée dans les premiers mois de la vie de l'enfant et a lieu avant l'âge d'un an, les parents ont peu de temps pour évaluer l'intérêt de l'opération proposée. Bien souvent (dans 90 à 95 % des cas) (DAGRON, dans GRUSCON, DULONG, 1999 : 87), les enfants sourds naissent de parents entendants qui ne connaissent pas véritablement les alternatives qui s'offrent à eux. De plus, la surdité n'est pas visible. Les parents prennent connaissance de la surdité de leur enfant au moment du diagnostic. Il leur faut donc accepter la différence de leur enfant qui est directement associée à une « maladie » puisque le constat est fait par les médecins. Ils se rendent compte que leur enfant n'est pas dans « la norme ». L'implant se présente alors comme un mode de « guérison » ou d'accès à la « normalité ». Pourtant, il effectue en même temps un glissement identitaire. La surdité devient visible et l'enfant est catégorisé comme « enfant malade » voire « handicapé ».

11. La construction identitaire avec l'implant

Certains chercheurs, comme Virole, particulièrement réticents à l'implantation dans un premier temps, ont suivi de près les progrès effectués dans le domaine technologique et chirurgical. D'après Virole (1996), l'implantation ne constitue plus aujourd'hui un problème éthique. Leurs apports pour la perception et dans certains cas, pour la phonologisation ont été démontrés. Cependant, l'implantation reste dépendante d'un certains nombre de facteurs. Comme nous l'avons évoqué, l'opération ne sera efficace que pour les sourds possédant des restes auditifs de 10% minimum. L'implant devient alors fonctionnel. Mais pour que la perception devienne active, il est nécessaire que l'enfant n'ait pas perçu l'opération de manière traumatique. Il pourra alors s'engager dans un processus de soins et de suivis lui permettant de profiter des apports de l'implant. Le suivi intervient sur plusieurs plans. D'abord, l'enfant doit rencontrer régulièrement un orthophoniste pour augmenter les stimulations linguistiques qui lui permettront d'identifier et peut-être de reproduire les sons. Il doit aussi être soutenu par des psychiatres qui lui permettront d'accepter le changement physique et la nouvelle forme d'apprentissage (dans le cas d'une implantation non précoce). Enfin, il doit être aidé afin que l'enfant intègre la surdité à sa propre identité. En effet, l'implant ne fait pas de l'enfant sourd un enfant entendant.

L'implant augmente les capacités de perception des sons de l'enfant, il n'en reste pas moins que *« l'enfant sourd implanté reste un enfant sourd dans le sens où il ne dispose pas d'une audition normale et dans le sens où ses habiletés auditives dépendent d'un appareil dont le fonctionnement n'est pas toujours stable et dont la seule présence rend l'enfant différent aux yeux de l'entourage et aux siens propres* » (DUMONT, 1998, 54). JUAREZ SANCHEZ (2004, 53) développe les limites de l'implant qui font qu'un enfant implanté reste sourd :

« *L'implant ne fournit pas une audition normale : les seuils audiométriques sont le plus souvent entre 40 dB et 90 dB sur des fréquences comprises entre environ 100 et 6000 Hertz. Or, les conversations entre entendants sont réparties sur un créneau compris entre 20 et 85 décibels sur des fréquences variant entre 200 et 6000 Hertz. Un entendant peut percevoir des sons (autres que conversationnels) compris entre 10 et 130 décibels, sur des fréquences variant de 0 à 16 000 Hertz. Le schéma suivant indique en bleu les sons perçus par les entendants. La zone encadrée en noire correspond aux signaux sélectionnés lors du réglage de l'implant » (GROSBOIS, LE PELLEC, 2006 : 56).*

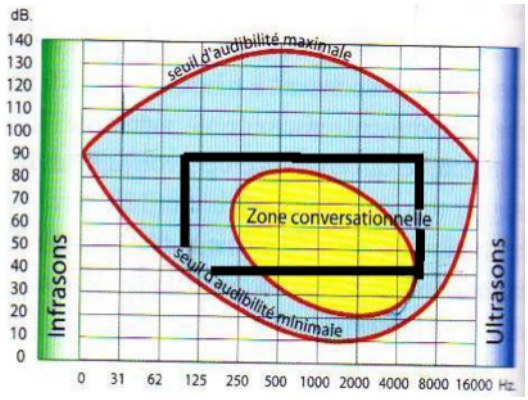


Diagramme du champ auditif [46]

La zone conversationnelle (en jaune) n'est pas entièrement recouverte par la zone définie par les implants. Les réponses discriminatives aux tests de logatomes ne sont jamais de 100% et la discrimination de la parole dans le bruit ou à travers des dispositifs électroniques (téléphone) reste très inférieure à celle dont l'enfant dispose dans un milieu acoustique de bonne qualité.

L'enfant implanté « doit écouter » pour entendre, les paroles qui ne lui sont pas adressées directement, et qui sont la plupart du temps comprises, pas entendues. Il y a moins d' « *acquisition passive de la langue qui caractérise toute une partie du savoir langagier de l'enfant entendant* ». (GENDRE, 2001 : 89). Même très précoce l'implantation sera toujours en retard par rapport au développement normal de l'audition qui commence avant la naissance. Malgré les excellents résultats obtenus, les niveaux de compréhension et d'expression des enfants sourds se situent presque toujours en dessous de ceux des enfants entendants du même âge.

Virole dénonce l'amalgame qui est souvent établi entre l'implantation et l'oralisation. Contrairement aux idées reçues, l'implant n'oblige pas l'enfant à devenir oralisant et il n'apporte pas non plus l'assurance qu'il puisse oraliser. D'ailleurs, l'accompagnement de l'enfant implanté comprend un apprentissage de la langue des signes et du LPC qui complètent les apports d'audition de l'appareil. Dans de rares cas : « *Des facteurs cliniques et audiologiques spécifiques ouvrent la possibilité d'un apprentissage du langage oral avec implant sans utilisation de la langue des signes. Ce ne sont pas la majorité des cas d'enfants sourds profonds congénitaux* » (VIROLE, 1996 : 233-248). Pour le chercheur, plus que l'implant en lui-même, le discours autour des implants peut être trompeur et devenir un obstacle pour en tirer le meilleur parti :

[46] schéma d'après GROSBOIS, LE PELLEC, (2006 : 56).

« Ils posent des problèmes quand ils sont utilisés par les professionnels et/ou les parents comme arguments à l'encontre de l'utilisation précoce des signes ou quand ils sont utilisés comme supports à un fantasme réparateur où la surdité serait annulée. C'est donc le discours entourant les implants, dans certains services médicaux ou dans des associations, qui pose un problème dans le sens où ce discours balaye l'ensemble de savoirs acquis en matière de surdité infantile et laisse penser que l'implant impose l'oralisme » (VIROLE, 1996 : 233-248).

Les médecins ont pour tâche de se concentrer sur la question de la déficience, ce qui les éloigne de tout questionnement concernant la culture. Il faut admettre que « *la grande majorité des médecins, par leur pratique et leur formation, méconnaissent en général la vie quotidienne des Sourds et perçoivent plus souvent leur patient comme une personne ayant une cochlée déficiente que comme un individu qui pourrait s'épanouir dans la vie même en étant sourd » (*DAGRON, 1996 : 238*)*. Les Sourds ne sont donc pas perçus comme une minorité linguistique mais comme des patients. Certains médecins considèrent qu' « *il est de leur responsabilité d'appliquer ou non une technique existante et d'établir le bien-fondé d'une demande qui émane d'un patient (ou parent) »* (BERGERON, 2004). Encore peut-on se demander si cela vient de la volonté des « patients » sourds**.** Certains médecins revendiquent ce monopole et la responsabilité morale qui en découle[47]. D'après Dagron, les médecins possèdent les diplômes qui légitiment leurs décisions et assurent que leurs discours sont incontestables, toujours prononcés au nom de la science. Il poursuit : « *l'enthousiasme des premières équipes chirurgicales, les ambitions industrielles et commerciales et la propagande médiatique ont promu l'implant au rang de thérapeutique miraculeuse » (*DAGRON, 1996 : 236).

Pour le Groupe Européen d'Éthique (ANNEXE 2), le principe de précaution doit être appliqué en attendant d'avoir plus de recul :

Les « *efforts déployés pour promouvoir cette technologie posent des questions éthiques quant à son impact sur le porteur de l'implant et sur la communauté des sourds (notamment ceux qui communiquent par langue des signes). Ils ignorent le problème de l'intégration sociale du porteur de l'implant dans cette communauté et ne prêtent pas une attention suffisante aux incidences psychologiques, linguistiques et sociologiques. [...]du point de vue du GEE, la question des implants cochléaires elle-même, l'analyse risques/avantages et le problème de l'accès équitable aux soins doivent être encore approfondis (sans oublier la distinction entre implants cochléaires unilatéraux et bilatéraux) »* (DAGRON, 1996 : 236).

[47] DAGRON J. (1999). « Les Sourds et les Autres », *Op. Cit*. p. 87.

Pour Virole, l'implant ne pose plus de problème du point de vue éthique mais doit encore faire face à des imperfections techniques et cliniques. L'étude de Sanchez, Medina, Senpéré et Bounot (SANCHEZ, MEDINA, SENPÉRÉ, BOUNOT, contributions LE NORMAND, VIROLE, 2006 : 122) montre qu'une difficulté est celle de l'acceptation de l'implant pour l'enfant. Pour 98% des enfants interrogés, l'implant est considéré comme faisant partie intégrante de leur corps. Mais pour 15%, il représente malgré tout une gêne esthétique et les enfants (majoritairement des filles) cherchent à le dissimuler. Dans certains cas, l'implant est une véritable gêne et l'enfant peut refuser de le porter, comme en témoigne un parent :

« Si je ne suis pas derrière lui, il ne veut pas le porter. Il ne veut pas le porter du tout depuis qu'il l'a. (...) On a l'impression qu'il est mieux sans son appareil qu'avec (...) Il ne le veut pas. Une fois, on a voulu savoir s'il allait le réclamer. Il est resté une semaine entière sans l'avoir et ça ne le dérangeait pas du tout » (SANCHEZ, MEDINA, SENPÉRÉ, BOUNOT, contributions LE NORMAND, VIROLE, 2006 : 122) .

La stimulation auditive semble être une gêne pour l'enfant et au-delà de l'aspect esthétique, la question se pose de savoir si le port de l'implant est vraiment pertinent pour cet enfant.

Même lorsqu'il est bien accepté par l'enfant, l'implant reste un appareil qui subit l'usure et les dysfonctionnements. L'étude de Sanchez, Medina, Senpéré et Bounot (2006 : 123) recense différents types de perturbations qui demandent de faire appel à des techniciens : usure, problèmes de fils ou d'amplificateurs, pannes, casses, programmes déconnectés… Ces problèmes techniques ont des délais de résolutions plus ou moins longs, parfois moins d'une semaine, parfois plusieurs mois. Ces problèmes sont contraignants pour la famille et peuvent aussi avoir un impact sur la scolarité de l'enfant, surtout dans le cas où l'enfant ne signe pas.

N'est-il pas illusoire et dangereux de laisser croire par un certain discours médical, en parlant d'implantation toujours plus précoce, que la surdité est guérissable et donc d'empêcher certains parents et enfants de l'accepter ? Comme l'ont évoqué Sanchez, Medina, Senpéré et Bounot, l'enfant sourd reste sourd même avec un implant ; n'y a-t-il pas une nécessité de respecter cette identité sourde et lui présenter sa « culture », la « communauté » dont il fait partie ? La plupart du temps, l'implantation est un choix des parents entendants pour leur enfant sourd, n'est-il pas important de se questionner sur ce que fera l'enfant de ce choix en grandissant ? D'après Virole, à l'heure actuelle :

« *L'enfant doit être parfait, idéal. Les malformations et handicaps sont vécus comme illégitimes et relevant de fautes médicales devant être réparées. Il existe donc une attente accrue de normalisation que ce soit en termes de scolarisation, de langage, etc. Le développement des implants laisse aussi croire que les problèmes liés à la surdité sont moins importants qu'avant. En fait, les problèmes se déplacent mais ils restent* ». [48]

Cette recherche de « normalité » par les parents n'est pas suffisante en elle-même pour que l'implant devienne efficace pour l'enfant. Si les techniques en lien avec les implants cochléaires ont connu de nombreuses évolutions, certaines limites d'utilisation apparaissent, non seulement sur le plan technique, mais aussi d'un point de vue psychologique, identitaire ou même éthique. L'implantation ne peut être optimale si le demandeur n'est suffisamment motivé et consentant comme le précise l'avis formulé par le Groupe Européen d'Éthique des sciences et nouvelles technologies dans son rapport sur les aspects éthiques des implants TIC dans le corps humain : « *L'implant TIC doit être utilisé à des fins médicales, le consentement éclairé du patient est nécessaire* »[49]. Ces conditions soulèvent la difficulté de prendre une décision pour de jeunes enfants qui ne peuvent exprimer leur consentement et dont la motivation ne peut être précisément évaluée. Dans ce cas, le choix des parents contraint l'enfant à accepter la réhabilitation de l'oreille et le suivi médical qui découle de l'implantation. Le rejet de ces soins par le jeune enfant entraine des conséquences néfastes pour son développement, qu'il soit social ou psychologique.

L'implantation peut interférer sur le psychisme de la personne implantée quel que soit son âge, et de différentes manières en fonction de son vécu avant l'implantation. Comme le dit Virole au sujet des enfants présentant des déficiences congénitales précoces avant l'apprentissage oral : « *Ces enfants sont déjà engagés dans une expérience perceptive et cognitive en grande partie indépendante de l'audition* » (VIROLE, 2003). Quant aux enfants sourds ayant déjà acquis la LSF ou ayant déjà commencé un apprentissage d'oralisation, il soulève le facteur traumatique sur le plan psychologique qui peut rendre plus complexe la réhabilitation de la fonction auditive. Le suivi médical, bien que lourd et contraignant, est indispensable pour l'acceptation de la nouvelle condition de la personne implantée.

L'implantation remet en question le rapport à la langue, au son et de ce fait confronte la personne implantée à une confusion identitaire. D'après Virole, si l'implantation s'avère une source de perturbation pour le développement cognitif et psychoaffectif de l'enfant, elle devient alors

[48] Interview APEDAF 2006 ASBL Les cahiers de la salamandre N°2 Novembre 2006
http://virole.pagesperso-orange.fr/psychosurd.htm
[49] Avis n°20 - 6/03/2005 - Aspects éthiques des implants TIC dans le corps humain.

contre-indiquée. Il est d'avis que plusieurs parents et professionnels de la santé ont tendance à banaliser ces perturbations et à préconiser l'implant pour des bénéfices futurs. « *Avant toute décision de faire implanter son enfant, une famille devrait avoir des entretiens avec des défenseurs d'autres méthodes de dépassement du handicap » (VIROLE : 2003).* Il serait d'ailleurs contre-indiqué de perturber le développement psychologique de l'enfant sous prétexte d'avantages ultérieurs.

La personne implantée, et notamment l'enfant implanté précocement, s'éloigne du monde des Sourds. En effet, pour profiter des bénéfices de l'implant, il est recommandé de privilégier les contacts avec les entendants. Malgré cela, l'implant ne permet pas au sourd de devenir entendant, mais de se rapprocher d'une « norme » entendante. Le Groupe Européen d'Éthique souligne que les implants cochléaires « *promeuvent une vision particulière de la « normalité »* »[50]. Le rapport montre la volonté par l'implantation d'accéder à la « norme » des entendants. Or, cette démarche n'est pas réalisable par l'implant cochléaire qui permet tout au plus de faciliter l'audition de certains sons, mais en aucun cas d'en entendre la totalité.

De nos jours, l'idée se propage que cette prothèse moderne va permettre aux sourds de devenir entendants. La société entendante rêve d'affiner la technologie pour qu'elle s'apparente à l'oreille naturelle. Pour Bergeron, l'implant cochléaire est

« *un outil qui aide à compenser des difficultés, mais cela ne change pas une personne sourde en personne entendante. La meilleure façon de le savoir est de fermer l'appareil. La personne sourde reste fondamentalement une personne sourde. Lorsqu'on regarde ces jeunes qui ont grandi, devenus aujourd'hui des adultes et qui utilisent toujours leur implant, du moins ceux que je connais, qui évoluent bien dans le monde entendant et dans la communauté sourde, ces personnes utilisent leur outil lorsqu'elles en ont besoin. Avec les années de pratique, je dirais qu'avec l'implant cochléaire, on a toujours des personnes sourdes, mais des personnes sourdes différentes qui ont accès à des choses différentes »*[51].

[50] Avis n°20 - 6/03/2005 - Aspects éthiques des implants TIC dans le corps humain, p.27

[51] BERGERON F., audiologiste, membre de l'équipe du Dr FERRON P. et professeur à l'université Laval, en entretien le 19 juillet 2004.

12. Les questions éthiques relatives à l'implant

Le docteur Ferron a investi sa recherche de l'implant cochléaire afin de rendre aux devenus sourds la possibilité de parler et d'entendre. Aujourd'hui nous constatons que la problématique entourant le monde de communication des sourds se répète, proposant cette fois une solution biomédicale. Il apparaît que ce n'est pas uniquement parce que nous sommes entrés dans l'ère de la communication et de la mondialisation que les sourds doivent apprendre à parler vocalement. En effet, cette position biomédicale reprend plutôt l'idée très ancienne de l'oralisme comme voie privilégiée.

Dans une enquête auprès d'enfants sourds implantés avant apparition du langage, Sanchez relève les relations entre entendants et enfants sourds. Les résultats, bien qu'intéressants, sont cependant faussés par le fait que ce sont les parents qui répondent en fonction de ce qu'ils ont observés et non en fonction du ressenti de l'enfant lui-même. D'après l'étude, 76% des parents estiment que le langage oral s'est considérablement développé pour l'enfant tant au niveau du lexique que de la syntaxe. Les enfants sont plus à l'aise dans les relations duelles ou en groupe. Pour ces enfants, l'implant remplit donc le rôle attendu par les parents. Pour 17,5% des familles, les enfants ont progressé notamment dans les relations duelles et familiales mais les difficultés persistent en groupe tant pour la prise de parole que pour la compréhension de l'oral. Ils ont régulièrement recours à une aide (parent, éducateur…). Enfin, pour certaines familles (6,5%), l'implant n'a pas comblé les attentes :

« *Ça ne se passe pas comme on l'imaginait avant. Avant l'opération on imaginait que ça se passerait plus vite, que ce serait plus rapide, qu'il parlerait vraiment bien, mais le résultat... (...). Il commence à comprendre que l'implant sert à parler, il utilise toujours la Langue des Signes.» ; « Moi je trouve qu'il n'y a pas d'évolution du tout. Le langage, ça ne vient pas, apparemment c'est très difficile pour lui (...) On n'arrive pas à communiquer comme il faut, il lui faut les Signes pour qu'il arrive à communiquer plus »* SANCHEZ, MEDINA, SENPERE et BOUNOT (2006 : 119).

Ces propos montrent bien que les parents ont des attentes « miracles » par rapport aux implants. Ils ne doivent pas uniquement faire entendre mais aussi faire comprendre et parler l'enfant. Or, comme nous l'avons déjà signalé, l'implant facilite la perception mais il ne mène pas systématiquement à l'oralisation. De plus, on remarque aussi que ces parents opposent la langue des

signes à l'oralisation et ne les considèrent pas comme complémentaires, sauf dans des cas apparentés à un échec.

Virole n'oppose pas l'implant à l'utilisation des signes ou à l'entrée dans la culture sourde. « *A mon sens, l'implantation, même précoce, ne change en rien les grands fondamentaux de la surdité : rapport particulier au monde perceptif, développement génératif naturel de la langue des signes chez beaucoup d'enfants implantés, relation à une forme particulière de socialisation et de culture »* SANCHEZ, MEDINA, SENPERE et BOUNOT (2006 : 119). L'enfant sourd, reste enfant sourd, même implanté. Cependant, l'environnement et les convictions de l'entourage de l'enfant peuvent aussi avoir une influence sur sa construction identitaire.

Sanchez, dans son enquête, pose la question de la relation entre les enfants implantés et les Sourds. 35% des enfants implantés et interrogés ont reçu une éducation bilingue français oral et LSF. 17,5% des enfants utilisent le LPC en complément de la langue orale, 2% utilisent exclusivement la LSF et 2% utilisent le français oral en s'appuyant sur le LPC et la LSF. Une très grande majorité des enfants fréquente des sourds à l'école, lors de stages de LPC ou LSF, pendant de la rééducation orthophoniques ou bien parce qu'ils reçoivent une éducation bilingue. 13,05% des enfants ne fréquentent pas de personnes sourdes. Souvent, cette distance est expliquée par la famille comme une volonté de ne pas écarter l'enfant de l'univers entendant, comme s'il devait choisir entre une appartenance à la « communauté » entendante ou à la « communauté » sourde. « *Non, les personnes sourdes elle n'en fréquente pas. Cette année, elle n'a que des copines entendantes, ça ne lui manque pas. Elle ne se conduit pas comme une sourde, elle ne signe pas et n'est pas à la recherche de quelqu'un de pareil qu'elle* » SANCHEZ, MEDINA, SENPERE et BOUNOT (2006 : 120). Bien que l'implant réprésente un certain succès puisque pour la plupart des enfants, il mène à l'oralisation, les enfants affirment pour 26% se sentir plus à l'aise avec des personnes sourdes. « *Elle se sent bien avec les uns comme les autres. Peut-être un peu plus à l'aise avec les enfants sourds au niveau de la compréhension, car avec les gestes il n'y a pas de problèmes de compréhension.* » ; « *Je pense qu'avec sa copine sourde (...) elle s'est bien intégrée à son école. Mais justement on recherche pour le collège, elle aimerait bien avoir des enfants sourds avec elle. Elle se dit : Je suis toute seule ! C'est pour ça qu'elle aimerait être avec des enfants sourds*.» SANCHEZ, MEDINA, SENPERE et BOUNOT (2006 : 121). 35% des parents indiquent que les enfants communiquent aussi bien avec les Sourds que les entendants et s'adaptent dans les deux milieux. Enfin, une minorité (15,1%) déclare que leur enfant ne se sent pas à l'aise avec les Sourds et ne les comprennent pas. D'après les propos des parents, l'enfant n'a pas l'habitude d'utiliser la LSF pour communiquer. Ces différents témoignages mettent en évidence que le choix de la langue

(ou des langues) va permettre à l'enfant de faire partie de l'une ou l'autre des « communautés », voire des deux. Ils soulignent aussi des distinctions culturelles entre les deux groupes qui ne sont pas précisées mais qui sont véritablement perçues par les enfants et les parents.

Si l'implant cochléaire est associé aux autres formes de TIC et d'implants, une nouvelle objection peut être formulée à son égard. En effet, le GEE précise le contexte dans lequel les TIC pourraient être utilisées, en faisant référence à l'article 2 du code civil. « *Il ne peut être porté atteinte à l'intégrité du corps humain qu'en cas de nécessité pour la personne», qui est interprété de la manière suivante : « Objectivement, cela signifie qu'il ne faudrait recourir à un instrument donné que si l'objectif poursuivi ne peut être atteint par un moyen moins invasif. [...] Subjectivement, le principe de minimisation des données postule l'existence d'un état de santé auquel il ne peut être remédié sauf recours à un instrument spécifique, qui se révèle indispensable »*[52].

Ces deux remarques permettent de soulever la question de savoir quels sont les objectifs recherchés dans l'implantation cochléaire ? Et ces objectifs ne peuvent-ils pas être atteints d'une manière moins « invasive » ? En acceptant la réponse simple que l'implantation cherche à faciliter la communication des sourds avec les entendants et par ce moyen l'intégration, l'implant cochléaire n'est pas justifié, puisque les sourds peuvent communiquer d'autres manières, sans avoir recours à l'implant. L'implantation serait justifiée si l'objectif était de faciliter la communication avec les entendants, sans exiger de ceux-ci qu'ils parlent la LSF. La seconde remarque soulève le problème de la définition de « santé ». Peut-on considérer que les sourds sont en bonne santé, ou leur handicap est-il une atteinte à leur santé ? La surdité ne mettant pas en danger la vie des personnes sourdes, l'implantation peut alors se révéler comme un instrument qui n'est pas indispensable. Ce concept de « santé » peut prendre une autre dimension dans le cas des personnes devenues sourdes (notamment après avoir longtemps entendu) mais cette situation nous écarte du sujet que nous souhaitons développer dans cette recherche.

Ces données montrent que l'implantation n'est pas uniquement une décision d'ordre médical mais qu'elle implique beaucoup d'autres domaines. Les parents d'enfant sourd reçoivent généralement l'avis des médecins après le diagnostic, mais cette opinion pourrait être complétée par des informations venant d'autres spécialistes et surtout de personnes sourdes. D'autre part, une définition claire des objectifs de l'implantation pourrait permettre aux parents ou aux personnes sourdes souhaitant se faire implanter de prendre la décision adaptée à leur situation.

[52] Avis n°20 - 6/03/2005 - Aspects éthiques des implants TIC dans le corps humain, p. 21

Bien que présentant un progrès important en termes de réception du son, l'implant n'a pas été accueilli positivement par les Sourds signants. Les confrontations, parfois relativement violentes, entre les Sourds et les médecins prônant l'implantation, ont marqué les esprits. Deux mondes, qui ne se comprennent pas, se retrouvent face à face. D'un côté, le monde médical va crier au miracle de l'implant affirmant pouvoir faire entendre les enfants sourds. Les unités d'implantation et la réflexion sur la nouvelle technique se font sans consulter la « communauté » sourde. De l'autre côté les Sourds soulèvent le côté expérimental de l'implantation cochléaire sur laquelle il n'y a aucun recul, accusant le monde médical de vouloir les faire disparaître et nient à l'implant tout apport audiophonologique. « *Depuis, les querelles se sont apaisées, des discussions ont été engagées entre les différentes parties concernées par l'implantation mais une majorité de la communauté sourde reste hostile à l'implant tandis que le monde médical ne comprend pourquoi »* (PERSONNIC, 2006 : 14-15). Ne sommes-nous pas là en présence de deux représentations de la surdité, voire de l'Homme ?

La position de Virole est plus nuancée, affirmant que si les parents projettent l'implantation cochléaire chez leur enfant sourd congénital ou prélingual, ils doivent tout de même inclure dans leur projet l'apprentissage de la langue des signes très tôt, afin de permettre à l'enfant sourd de développer une communication relationnelle et familiale complète, dans une perspective globale d'éducation. Incontestablement, le fait que l'enfant sourd profond apprenne les signes ne préjuge pas de sa capacité d'apprendre ultérieurement ou simultanément, à utiliser la communication vocale, voire à maîtriser la parole. Des études démontrent le bien-fondé de l'utilisation précoce de la langue des signes pour la construction du langage, y compris, de la langue orale sous ses deux formes vocale et écrite.

Crouch (1997), professeur à la faculté de médecine, département d'éthique biomédicale à Montréal, affirme que le refus de l'implantation cochléaire ne condamne pas les enfants à un monde de silence, mais leur ouvre plutôt un chemin vers une « communauté » sourde qui possède une histoire, une langue riche et un système de valeurs unique. Il s'agit alors pour l'enfant d'acquérir une langue signée appartenant à une minorité culturelle dont le contact nous permet de nous enrichir de la différence.

B. Réflexions philosophiques : la différence physiologique peut-elle être à l'origine d'un sentiment d'appartenance ou d'une construction identitaire ?

La modification du mode de socialisation pour les enfants sourds montre le besoin pour ces enfants d'être considérés ou reconnus par la société. La nécessité d'une « reconnaissance » est indissociable de leur identité ou d'une partie de leur identité. Il s'agit d'être reconnu comme faisant partie d'un groupe ou comme étant autre, dans tous les cas, comme étant légitime aux yeux de la société selon le droit à la différence. Dans un premier temps, il est alors nécessaire de se demander quelles sont les identités qui coexistent en un individu et quelles sont celles qui doivent être prises en compte par l'école. Ensuite, il nous sera possible de déterminer les caractéristiques identitaires des Sourds, par distinction avec celles des entendants, ce qui ouvrira une possibilité d'analyse des processus scolaires mis en place à travers l'histoire et de la considération de l'identité sourde dans ces processus.

1. Le processus de construction identitaire

Le Dictionnaire de la pensée sociologique (BORLANDI, BOUDON, CHERKAOUI, VALADE, 2005 : 335-337) fait remonter le terme « identité » au latin « idem », « le même ». L'identité est alors définie comme : « *la capacité d'un individu ou d'un groupe à s'auto-reconnaitre et à être reconnu par les autres. Il implique un sens de continuité et de cohérence dans la multiplicité des références symboliques et sociales* ». Cependant, Humes (HUMES, 1739) évoque une fiction de l'identité. En effet, le phénomène doit toute sa complexité aux difficultés de perception. L'identité se définit par une série d'impressions empiriques, sur un objet donné à un moment donné. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène figé, mais en mouvement perpétuel. Or, paradoxalement, l'identité d'un objet ou d'un être s'établit à travers sa permanence. Selon certains auteurs, cette permanence consiste en l'unicité de l'être ou de l'objet.

Pour Ricoeur (1989 : 144), ce sont les marques distinctives de l'être qui sont permanentes et marquent l'identité, ou le caractère de l'être. Il définit le caractère comme « *l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même* ». L'identité devient alors accessible par l'histoire, qui elle-même est accessible par la narration.

Ces marques distinctives ne peuvent alors exister que par opposition à d'autres. Ainsi, une identité n'existe que dans sa comparaison avec d'autres qui lui diffèrent. La distinction s'établit entre un individu par rapport à un autre, ou entre un groupe par rapport à un autre groupe. Pour Ricoeur (1990), l'altérité permet la comparaison et donc l'ipséité. Il prend pour exemple la promesse. Je peux être défini comme étant quelque qu'un qui tient ses promesses uniquement si un autre est témoin de la promesse que je viens de faire. Cette ipséité est temporaire et changeante. Elle se distingue de la « mêmeté », qui, elle, dure dans le temps et correspond à ce qui est immuable en l'individu. Le mêmeté appelle à la comparaison avec les autres. Ainsi, les empreintes digitales sont a priori immuables et permettent de distinguer des individus. La question de savoir ce qui fonde la « mêmeté », le caractère immuable de l'identité se pose pour l'individu et pour un groupe culturel.

Ricoeur soulève deux dialectiques. La première oppose l'identité idem à l'identité ipse. La seconde différencie le « soi » de l' « autre ». Cette deuxième comparaison est elle-même constitutive de l'identité ipse. De cette différenciation entre ipséité et mêmeté en découle une deuxième, celle de la personne et de la conscience. Pour Ricoeur (1990), la personne est une entité publique alors que la conscience est une entité privée. Cette distinction est particulièrement utile pour comprendre les processus qui s'appliquent aux sourds. Ainsi, la surdité étant un trait immuable peut être perçu comme constitutif de la « mêmeté » alors que le sentiment d'être Sourd serait de l'ordre de l'ipséité. L'aspect physique de la surdité est perçu comme constitutive de la personne dans son entité publique mais le sentiment d'appartenance relève plus de la conscience de l'individu. Or, le processus médical de faire entendre les sourds interviendrait sur la « mêmeté » de l'individu, c'est-à-dire sur une caractéristique a priori immuable. Le fait de sentir cette intervention comme un acte salvateur ou barbare relèverait plus de l'ipséité ce qui expliquerait les divergences d'opinion parmi les sourds eux-mêmes.

Cependant, la comparaison à l'autre ne peut fonder mon identité qu'à trois conditions :

- je me reconnais comme possédant ces traits distinctifs
- les individus / groupes extérieurs me reconnaissent comme possédant ces traits distinctifs
- les individus / groupes possédant ces traits distinctifs me reconnaissent aussi comme tel.

Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, notamment lorsqu'autrui conteste l'appartenance auquel un individu affirme être rattaché, l'individu peut se trouver en situation de conflit ou d'incertitude identitaires.

D'un côté, ces spécificités forment l'unicité mais elles peuvent aussi rattacher l'individu à un groupe de « semblables ». Deux niveaux transparaissent dans la construction identitaire : moi

comme individu, moi comme étant rattaché à un groupe. Ce processus de rapprochement de catégories est loin d'être anodin puisqu'il connaît deux extrêmes. Le premier conduit à l'assimilation et, par conséquent, à la stéréotypie, le second considère le contraste et mène à la discrimination. Pourtant, il est impossible de définir une identité sans par là-même établir une catégorisation. Le stéréotype trouve ses limites lorsque l'on considère qu'un même individu, par son histoire personnelle, relève de plusieurs groupes. Ainsi, un même individu peut se dire « noir », « étudiant » et « français ». Dans certaines situations, un même individu peut appartenir à des groupes qui s'opposent. Ainsi, un policier, né et ayant toujours vécu en banlieue, peut se trouver confronté à une situation d'opposition avec son groupe d'origine. La situation est d'autant plus complexe que l'identité est en lien direct avec le sentiment d'appartenance à ces groupes et avec la reconnaissance. La confrontation met alors en doute certains traits qui caractérisent l'identité de cette personne. En effet, comme nous l'avons signalé précédemment, si l'individu n'est pas reconnu par le groupe (ici, parce qu'il se trouve en confrontation avec lui dans une situation donnée), les caractéristiques ne peuvent être fondatrices de son identité sociale, même si lui même les perçoit comme marque de son identité propre. Quels peuvent alors être les impacts d'une non-reconnaissance de ces traits, soit par un groupe auquel l'individu pense appartenir, soit par un groupe extérieur qui ne reconnaît pas ces caractéristiques comme distinctives ? Cette même question peut se poser pour les sourds, qui tout en appartenant à la société française n'y trouvent pas toujours leur place. De manière plus complexe, nous verrons plus loin que l'appartenance au groupe « sourds » peut aussi porter à discussion.

Pour ce travail, bien que les deux soient intriquées, nous distinguerons l'identité personnelle de l'enfant, qui comprend ses traits de caractère, son histoire et la combinaison des groupes auxquels il appartient, de son identité sourde, qui relève des traits spécifiques en lien avec le handicap sensoriel de surdité ainsi que de la catégorisation et du sentiment d'appartenance qui peuvent en découler.

2. L'identité sourde : entre sentiment d'appartenance et construction identitaire

De nombreuses activités et associations (café signes, Journée Mondiale des Sourds, association IRIS…) sont révélatrices d'un regroupement de personnes qui se disent « sourdes » ou « amis des Sourds ». Ces rencontres laissent transparaitre un sentiment d'appartenance pour ces personnes à un groupe « sourd ». Le terme « sourd » évoque la « déficience auditive ». Un sourd

est, dans le sens commun, une personne qui ne peut pas entendre[53]. Cette caractéristique souvent définie comme un handicap, rassemble des personnes à travers le monde entier, tout en dépassant l'appartenance nationale ou sociale. Ce critère créé un lien d'appartenance à un groupe « sourds ». Peut-on alors parler d'une « identité sourde » et si oui, sur quoi serait-elle fondée ?

Comme nous l'avons dit précédemment, l'identité évolue. Dans le cas d'une identité de groupe, c'est l'unicité de la forme qui devient caractéristique, plus que les composants de cette forme (on peut se baigner deux fois dans le même fleuve mais pas dans le même stade du fleuve). Ainsi, le fait que les membres d'un groupe changent n'altère pas l'existence même du groupe. Or, le regroupement des sourds, soit par la volonté des entendants, soit de leur propre gré, n'est pas un phénomène récent. Le fait de ne pas entendre, ou plus exactement de signer, rassemble les sourds dans une même catégorie, où le corps joue un rôle essentiel.

La définition de l'identité de groupe pose problème lorsqu'il s'agit d'en considérer la permanence. Deux positionnements sont possibles :

- soit le corps, en tant qu'unité, fonde l'identité

- soit l'esprit est considéré comme le critère décisif de l'identité.

Dans le deuxième cas, l'identité peut être considérée comme dédoublée puisqu'un même individu appartient à plusieurs groupes et peut ainsi avoir à prendre des positions, ou émettre des discours différents en fonction du contexte. Dans le cas des sourds, le corps par sa différence assure une appartenance au groupe. Le fait de ne pas entendre, oblige l'individu à signer. Cette situation n'est pas appelée à être modifiée[54] et constitue le critère essentiel pour faire partie du groupe « sourd » et pour la permanence de l'existence de ce groupe. L'entourage des sourds est désigné par d'autres termes[55] les distinguant du groupe sourd, sans pour autant exclure leur implication dans le groupe. Il est donc possible de dire que pour les sourds, le corps est le critère fondateur de leur identité de groupe. Si la surdité venait à disparaître, le groupe « sourd » ferait de même. Cependant, d'une identité de groupe fondée sur la différence physiologique découle une perception et une vision du monde constitutives d'un esprit renforçant l'identité du groupe.

L'identité sourde se fonde d'abord sur un critère corporel duquel découle une spécificité linguistique : l'usage de la langue des signes. Cette première conséquence montre la distinction à

[53] Nous verrons ultérieurement que cette définition ne correspond pas exactement à l'ensemble des individus se sentant appartenir au groupe « Sourd »

[54] Les individus se reconnaissant comme « Sourds » refusent l'implant cochléaire et la lecture labiale, ainsi que toutes les technologies visant à l'oralisation

[55] « entendant-signant », « coda » (pour les enfants entendants de parents sourds)

établir entre les sourds et les autres personnes dites « handicapées »[56]. Cependant, d'autres observations peuvent renforcer l'existence d'une identité sourde, qui, sans s'opposer à une identité « entendante », se présenterait comme une identité collective distincte.

Le dictionnaire[57] propose d'abord une définition de l'adjectif « sourd », qualifiant celui *« Qui est privé du sens de l'ouïe ou qui est atteint d'une baisse (unilatérale ou bilatérale) de l'audition qui empêche d'entendre certains sons ».* Le substantif n'apparaît que dans les expressions idiomatiques : « un dialogue de sourds », « ne pas tomber dans l'oreille d'un sourd », « frapper comme un sourd »… En dehors de certaines expressions (dans lesquelles le mot « sourd » est plutôt péjoratif), le substantif n'est pas défini. « Sourd » s'appliquerait uniquement comme un qualificatif. Cette définition montre bien que le substantif « sourd » n'est pas reconnu comme une identité, mais uniquement comme la qualité d'une personne. Si le substantif est largement utilisé par les « sourds » eux-mêmes et par leur entourage, c'est parce qu'il correspond à une autre réalité. En effet, « Sourd », et nous utiliserons dans ce cas une majuscule, fait référence à l'individu signant. Le degré de surdité n'est pas le critère qui permet aux Sourds de se reconnaître comme faisant partie du groupe. Ils ne demandent pas à leurs congénères quel est leur degré de surdité, mais ils leur demandent bien s'ils signent ou non. Le fait de signer (et non pas d'entendre[58]) permet à l'individu de faire partie du groupe « Sourd ». Ce point de vue prônant la LSF, s'oppose à l'opinion médicale de la surdité.

Si les modifications quant aux modes de socialisation sont dépendantes des revendications, la technologie, par ses innovations, oblige à modifier la loi, à l'adapter à une société en changement permanent. Mais les nouvelles technologies sont aussi dépendantes de nos perceptions, de nos représentations. Les représentations nous aident à retrouver ce qui nous est connu mais peuvent aussi nous induire en erreur. Quelles sont alors nos représentations de la surdité ? Quel impact peuvent-elles avoir sur le regard porté sur les Sourds dans la société ?

3. Une identité dépendante des représentations

Certains individus se réclament comme appartenant à un groupe qui partage une identité collective « Sourde ». Pour que cette identité soit reconnue, il est nécessaire que les membres du

[56] La langue est porteuse d'une vision du monde. Les autres formes de handicaps sensoriels n'entrainent pas la création d'une langue autre que la langue française et donc ne véhiculent pas d'autres visions du monde
[57] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, http://www.cnrtl.fr/definition/sourd, consulté le 20 mars 2012
[58] Certains « Sourds » entendent suffisamment pour oraliser mais se disent « Sourds » parce qu'ils sont plus à l'aise en LSF et ont l'habitude de communiquer en LSF

groupe mais aussi les individus extérieurs au groupe s'accordent sur les traits qui fondent cette identité. Les individus réunissant ces critères seraient alors admis (dans le cas où eux-mêmes se sentiraient comme faisant partie du groupe) à la fois par l'ensemble des membres mais aussi par ceux qui sont extérieurs au groupe comme détenant cette identité.

La difficulté de la démarche réside dans l'accord trouvé sur les traits qui sont révélateurs de cette identité partagée. En effet, si l'on suppose qu'il existe une identité collective pour les « Noirs » qui vivent en France (en admettant que ceux-ci ont une histoire partiellement commune, et des expériences identiques sur le territoire français), cela n'implique pas que toutes les personnes noires de France se reconnaissent ou soient reconnues dans cette identité. Ainsi, une jeune Haïtienne adoptée pourra se sentir comme étant proche de cette identité par sa couleur de peau et par l'histoire de ses ancêtres. La population extérieure au groupe pourra aussi la reconnaître comme « noire », et pourtant, le groupe même pourrait la rejeter, affirmant que son vécu en France ou le fait qu'elle ne vienne pas directement d'Afrique, ne la rattachent pas au groupe. La question se posera de la même manière pour un jeune métis, qui pour la population externe au groupe peut-être considéré comme noir, alors qu'il serait plutôt considéré comme blanc par le groupe même. Enfin, les personnes originaires de Martinique ou de Guadeloupe, ou même de différentes parties d'Afrique pourraient être admises ou rejetées par le groupe en fonction de leur couleur de peau ou de leur histoire. En bref, l'appartenance à un groupe identitaire est dépendant de l'individu même, du groupe identitaire et des groupes extérieurs. Les traits qui rattachent un individu au groupe, et qui définissent le groupe identitaire sont alors dépendants des représentations que le groupe a de lui-même, que les individus ont du groupe, et que l'individu « postulant » possède sur le groupe.

Les interactions entre ces représentations soulèvent des questionnements sur la construction identitaire sociale et personnelle d'un individu ainsi que sur la construction d'un sentiment d'appartenance nationale. La « *démocratie raciale* » (THÉRY, 2014) du Brésil est un exemple de la constitution d'un sentiment d'appartenance à un groupe identitaire. L'histoire du Brésil a mêlé des populations d'origines et de mœurs bien distinctes. L'installation des colons qui ont fait venir des esclaves, a contribué à réduire la possession territoriale des natifs. Le Brésil a ensuite connu des vagues d'immigration importantes venant du Japon (suite à des accords avec le gouvernement japonais sur la culture du café), de nombreux pays d'Europe (Allemagne, Autriche, Russie…) et des pays limitrophes (Argentine, Uruguay…). Selon les époques et les points de vue, le métissage y est perçu comme réussi ou discriminant. Le Brésil est l'exemple même d'un métissage perpétuel. Pourtant, la population ne cesse d'être catégorisée. Les Brésiliens se définissent et définissent leur entourage par une variété de 136 termes. Selon une enquête de 1976 auprès des ménages brésiliens,

les Brésiliens se caractérisent par des termes de couleurs : « *Quatre types de jaune (amarela), deux de bleu (azul, pour désigner une peau profondément noire), douze sortes de blanc (branca) (y compris le « tire vers le blanc » !, trois nuances de café, quatre de rose, quatre de noir, le lilas, l'orange, le marron, le vert, le violet (roxa) etc. avec une déclinaison étendue pour la couleur brune (morena), pas moins de quinze nuances »* (DROULERS, 2001 : 193). Une autre catégorisation prend en compte la couleur des cheveux. Si les chercheurs européens du XIXème siècle se sont évertués à établir les critères d'une « brésilianité », le métissage et leurs attentes concernant ce qu'ils appelaient « civilisation » a mené la recherche à l'échec. En effet, la variété culturelle du pays ne permet pas d'établir une catégorie quantitativement dominante ni par des origines, ni par une pratique religieuse, ni par une apparence physique. De plus, cette démarche effectuée au XIXème répondait à la conception selon laquelle les civilisations européennes étaient supérieures aux « indigènes ». L'identité nationale que chérissaient les contemporains était largement remise en cause par la situation au Brésil. Les recensements effectués à notre époque sont révélateurs des difficultés à placer des limites entre les groupes identitaires. Ainsi, malgré les 136 termes pour définir le métissage, le terme choisit par un Brésilien pour parler de lui-même ne sera pas systématiquement le même que celui utilisé par ses concitoyens. « *De fait, l'identification raciale varie au Brésil d'individu à individu, elle dépend du lieu, du temps, de celui qui pose la question (plus il est clair, plus on répond foncé ! et vice versa !). La question raciale est renvoyée à une estimation privée, politiquement et socialement mal appréhendée »* (DROULERS, 2001 : 195).

Cet état de fait nous permet de souligner l'importance du rôle de nos représentations dans le processus de reconnaissance et d'appartenance. L'association à un groupe s'établit dans l'esprit commun par correspondance avec des représentations. Sur quoi sont fondées ces représentations ? Quelles sont celles qui existent concernant les Sourds ? Les représentations du groupe « sourd » sont-elles les mêmes pour les entendants et pour les Sourds ? Quel est l'impact de ces représentations sur la reconnaissance des Sourds, sur leur sentiment d'appartenance et sur les décisions prises les concernant, au sein de la société ?

4. Les représentations : définition

Les représentations sociales nous permettent de percevoir le monde qui nous entoure. Jodelet les définit comme « *Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »*

(JODELET, 1989, cité par CASTELLOTI, MOORE, 2002 : 8). Elles sont donc indispensables à la vie en société afin de pouvoir se comprendre. Comme l'affirme Touraine :

« *Nous donnons du sens aux choses, aux comportements, aux idées pour trouver autour de nous une certaine cohérence, une stabilité afin de fonder des repères pour évaluer. Submergés d'informations par l'environnement qui nous entoure, nous le simplifions et le rendons plus prévisible afin de le comprendre, et le maîtriser »* (TOURAINE, 1997 : 36).

Elles sont nécessaires et, en même temps, elles peuvent, dans certains cas extrêmes, donner lieu à la stéréotypie. En principe, les représentations sont vouées à évoluer. Elles permettent à l'individu de se reconnaître dans une identité par le partage d'un regard sur le monde avec d'autres individus, par la connaissance de codes et de fonctionnement qui régissent le groupe.

Si l'objet de la représentation est la personne handicapée, trop souvent la société nie le sujet et le réduit à son handicap à moins qu'elle ne nie le handicap. Réduire le sujet au handicap, c'est tout exprimer en termes de manques ; nier le handicap, c'est ne pas reconnaître le sujet dans sa plénitude et sa différence. Le noyau central de la représentation est aussi lié à la relation des différents acteurs avec l'objet de la représentation. Or, les professionnels et les parents entendants ont des représentations différentes puisqu'ils entretiennent des relations différentes avec la personne « handicapée ». De la même manière, les Sourds eux-mêmes ne perçoivent pas le « handicap » comme tel.

La représentation s'élabore à partir d'une perception à partir de laquelle s'établit un système de significations. « *Il s'agit soit d'une évocation des objets en leur absence, soit lorsqu'elle double la perception en leur présence, de compléter des connaissances perceptives en se référant à d'autres objets, non actuellement perçus. Si la représentation prolonge en un sens la perception, elle introduit un élément nouveau qui lui est irréductible : un système de significations comprenant une différenciation entre le signifiant et le signifié* » (PIAGET cité par FISCHER, 1996 : 125). Moscovici montre que « *la représentation n'est pas une simple image de la réalité, mais une construction de notre activité mentale, dont le processus rend la perception et le concept en quelque sorte interchangeables, du fait qu'ils s'engendrent réciproquement »* (MOSCOVICI, 1989 : 63). Il devient alors évident que les représentations entre sourds et entendants vont différer puisqu'ils ne vont pas les établir à partir d'une même perception, celle-ci pouvant s'effectuer par des canaux différents. Ces représentations sont chargées d'affect et guident nos comportements et nos décisions. Les représentations seront encore différentes pour les Sourds (signants) puisqu'ils transmettront par leur langue une autre élaboration de représentations. De plus, les représentations des sourds, de leur entourage, des entendants ou des handicapés, en tant qu' « objet » de la

représentation varieront d'un groupe à l'autre. On perçoit alors toute la complexité du partage de ces représentations. Dans le discours sur la surdité, nous sommes en présence de représentations sociales qui correspondent à la manière dont les sourds sont perçus par les entendants mais aussi de représentations transmises par le milieu médical et de représentations transmises par une culture sourde.

C.Approche anthropologique : la différence physiologique peut-elle être à l'origine d'une appartenance culturelle ?

La représentation culturelle de la surdité correspond à celle des Sourds et de leur entourage. « *Elle est organisée autour de la fierté d'être sourd (par opposition au sentiment de handicap) et du sentiment identitaire d'appartenir à un « monde » des Sourds différent de celui des entendants, quel que soit le niveau audiométrique* » (DAGRON, 1996 : 46)**.** De ce point de vue, les sourds ne sont pas malades, *c'est la société qui les handicape.* (STIKER, 1999 : 22) La langue des signes est considérée comme « *naturelle* »[59] et pouvant tout exprimer tandis que l'oral, pour un sourd, ne s'acquiert qu'au prix d'un apprentissage difficile voire impossible et reste souvent mal maîtrisé. Dans cette représentation, l'implant est considéré, comme une atteinte à l'intégrité physique et psychique de l'enfant sourd. La représentation culturelle de la surdité, de la langue des signes et des Sourds a un impact sur l'accès à la société entendante et sur la manière dont ils y sont accueillis (DAGRON, 1996 : 47).

Encore une fois, la représentation que les Sourds se font de la surdité prend une autre dimension par le contact avec l'environnement entendant, faisant apparaître des obstacles qui n'existent pas dans une « communauté » strictement sourde. D'après les constats de Dagron[60], les Sourds souffrent d'ailleurs de leur prise en charge dans le monde médical entendant qui est associé aux termes de « souffrance » et « obstacles ». La méconnaissance de la surdité peut jouer un rôle sur les décisions de soins pour les sourds. Ainsi, Lachance (1993 : 38) soulève le besoin de formation complémentaire pour des médecins suivant des sourds afin de prendre en compte les répercussions particulières que peuvent avoir certaines maladies sur la vie des sourds. L'œil et la main étant essentiels dans la communication, toute maladie les touchant entraîne des conséquences psychologiques et physiques autres que celles qui touchent les entendants. D'autre part, la prise en charge psychologique peut se révéler un obstacle difficile à franchir pour les Sourds si l'environnement n'est pas adapté à la communication en LSF.

[59] Langue naturelle: Langue développée dans une communauté donnée pour s'exprimer et communiquer. Pour la communauté sourde, la langue des signes est une langue naturelle.
[60] DAGRON J., « *Citoyenneté des Sourds et accessibilité : comment créer le pole d'accueil en LSF à Angers* », Conférence du 6/novembre, Angers, 2010.

1. La surdité et la LSF comme paramètres culturels

Y a-t-il une culture sourde ? Les opinions divergent quant à l'existence d'une culture spécifiquement sourde. Si les Sourds se reconnaissent comme appartenant à une culture française, ils ressentent souvent des différences culturelles ou des incompréhensions avec les entendants. L'histoire partagée par les Sourds et souvent méconnue des entendants les pousse à penser que leur mode de vie et que leur vécu ne sont pas connus des entendants. Cependant, certains chercheurs voient dans ce ressenti une forme de « victimisation » des Sourds. Le sentiment d'appartenance à la « communauté » sourde correspondrait selon Gaucher à un processus identitaire presque uniquement fondé sur la LSF. Selon lui : « *La représentation de l'identité sourde donne à la notion de « culture sourde », concept témoin de la critique du réductionnisme biologique véhiculée par ces milieux, un sens exclusif et paradoxalement fondé sur une caractéristique corporelle »* (GAUCHER, 2010 : 46).

Le déni d'une histoire ou d'une culture sourde s'apparente à celui contre lequel se sont battus les acteurs de la Négritude[61]. En effet, certains archétypes classificateurs ont été mis en place, comme :

- « *les Noirs n'ont pas d'histoire ;*

- *l'Afrique n'a ni civilisation, ni culture ;*

- *l'œuvre de colonisation apporte la science, la technique, la culture, la religion, la morale ;*

- *les Noirs ont toujours bien accueilli cette colonisation* » (LUCRÈCE, 1971 : 93-123).

Or, ces propos recoupent les arguments selon lesquels la différence des sourds serait uniquement basée sur un « handicap » sensoriel. La culture entendante se présente alors comme la « norme », voire même une forme de supériorité entendante, qui apporterait du confort ou des capacités aux sourds.

Face aux arguments dirigés contre les Noirs, Césaire et Senghor ont été les initiateurs d'un

[61] Plusieurs définitions sont proposées pour le terme de « Négritude », utilisé par les intellectuels noirs afin de faire reconnaitre leur différence et leur identité.
« La Négritude est la conscience d'être noir, simple reconnaissance d'un fait qui implique acceptation, prise en charge de son destin, de son histoire et de sa culture » Césaire
« La Négritude est constitué par l'ensemble des valeurs de la civilisation noire. » Senghor
« La Négritude n'est autre que le génie nègre et, en même temps, la volonté d'en révéler la dignité. […] »
« La Négritude ne représente pas la même chose pour les uns et pour les autres, mais une estime réciproque leur a permis de se réunir » Diop
Citations proposées par le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* , FERREOL, G, JUCQUOIS, G., Armand Colin, Paris, 2003, p.252

mouvement de protestation contre ce type d'idées préconçues qui dévalorisent l'histoire, la culture et les valeurs des Noirs. Plutôt que de s'offusquer du terme qui désigne les Noirs, ils se l'approprient pour défendre leur droit à la différence. Le mouvement de la Négritude, qui s'est développé par des journaux, des œuvres littéraires et des interventions politiques, a suivi la même route que celle que suivent les Sourds à l'heure actuelle. Césaire est soutenu par d'autres intellectuels tel Monod qui souligne le ridicule des archétypes : « *Le Noir n'est pas un homme sans passé, il n'est pas tombé d'un arbre avant-hier »* (MONOD, 2003 : 252). De la même manière, les sourds existent depuis que l'Homme existe et leur Histoire comme leur culture, même si elles ne sont pas reconnues en tant que telles, ont la même durée d'existence que celles des entendants.

La similitude entre la population noire et les Sourds ne s'arrête pas là. Concernant l'histoire, Césaire distingue trois phases :

« *L'histoire des Nègres est un drame en trois épisodes. [Ils] furent d'abord asservis (des idiots et des brutes, […])…Puis on tourna vers eux un regard plus indulgent. On s'est dit : ils valent mieux que leur réputation. Enfin, on a essayé de les former. On les a assimilés. Ils furent à l'école des maîtres « de grands enfants » »* (KESTELHOOT, 1967 : 83). Ces trois étapes apparaissent aussi clairement pour les sourds sur qui le regard évolue et à qui on propose le même type d'éducation que pour les entendants. Comme l'indique Bertin, le mouvement de la Négritude est proche de ce que l'on pourrait appeler la « Surditude » ou « Sourditude » (BERTIN, 2010 : 14), le terme mettant en évidence une construction individuelle, sociale et culturelle.

La différence physiologique à l'origine d'une autre appréhension du monde ne justifie probablement pas l'usage de l'expression de « culture sourde ». Cependant, la vision du monde qui en découle et l'organisation de l'environnement due à cette autre perception du monde peuvent-elles être des constituants d'une forme culturelle ? La langue serait alors une des déclinaisons de cette culture.

2. Définir des traits culturels

La culture est une notion complexe. Nombreuses ont été les définitions proposées, variant selon les époques et les champs de recherche. Â chaque définition correspondent des critères différents. Avant même de pouvoir discuter l'existence d'une culture sourde se distinguant de la culture entendante, il est nécessaire d'établir une définition de ce concept et d'en déterminer les paramètres fondateurs.

Selon le dictionnaire de l'Académie française, le mot « culture » s'attache d'abord à désigner les travaux de la terre : « *Les façons qu'on donne à la terre pour la rendre plus fertile, et aux arbres et aux plantes pour les faire mieux venir, et les faire mieux rapporter. La culture de la terre. La culture des vignes, des plantes. Travailler à la culture de qqc. S'adonner à la culture de qqc. Abandonner la culture de qqc* »[62]. En 1762, un premier sens figuré apparaît : « *Du soin qu'on prend des arts et de l'esprit. La culture des arts est fort importante. Travailler à la culture de l'esprit. On a trop négligé la culture de cet esprit*»[63]. Ce nouveau sens est repris plus tard par les termes de « culture cultivée » ou « culture savante ». A partir du XXème siècle, ce sens figuré est plus largement développé dans les définitions, établissant alors des distinctions au sein même de ce deuxième sens. La culture reprend alors : « *L'application qu'on met à perfectionner les sciences, les arts, à développer les facultés intellectuelles. La culture de l'esprit, de l'intelligence* [64] *»,* mais définit aussi un « *ensemble de connaissances générales sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts, que doivent posséder, au sortir de l'adolescence, tous ceux qui forment l'élite de la nation »* , la « culture générale » devient ainsi une catégorie de la culture, qui marque une différence entre des catégories sociales. Cette distinction de sens pour le terme « culture » correspond selon Bernard, Encrevé et Jeggli, aux expressions « culture générale » et « culture collective ». Ils insistent notamment sur le fait que la LSF distingue ces deux expressions par des signes différents (BERNARD, ENCREVÉ, JEGGLI, 2007 : 97). A la même époque, le mot de « culture » est mis en parallèle avec le terme de « civilisation », reprenant ainsi le mot allemand « Kultur ». Le dictionnaire propose l'exemple de la culture gréco-latine et désigne l'acte de « *propager la culture française à l'étranger* »[65]. La culture, en tant que « synonyme » de « civilisation », c'est-à-dire dans son sens anthropologique, mettrait en évidence des pratiques ou des connaissances opposant des Nations[66]. Les définitions suivantes soulignent l'existence de plusieurs groupes culturels au sein d'une même Nation. Quels sont alors les critères qui permettent de distinguer une culture d'une autre ?

Une première définition proposée par Tylor (cité par JOURNET, 2000 : 26) en 1871 souligne les critères suivants : « *Culture ou civilisation, prise dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la*

[62] *Dictionnaire de l'Académie Française*, 1ère édition, 1694, page 298
[63] *Idem*, 4ème édition, 1762, page 455
[64] *Idem*, 8ème édition, 1932-5, page 336
[65] *Dictionnaire de l'Académie Française, Op.Cit.*
[66] Ensemble des personnes formant la population d'un État déterminé, soumises à la même autorité étatique souveraine – *Dictionnaire de l'Académie Française*, neuvième édition, Paris, 1992, p. 1787.

société ». Alors que Tylor s'efforce de définir les champs dans lesquels la culture est observable, un siècle plus tard, Durkheim souligne sa spécificité par le fait que ces paramètres sont partagés par les membres d'une même société et la nomme « *conscience collective* » (cité par JOURNET, 2000 : 27).

La culture est partagée par toutes les générations et survit aux individus. Ainsi, « *elle est le type psychique de la société, type qui a ses propriétés, ses conditions d'existence, son mode de développement, tout comme les types individuels, quoique d'une autre manière »* (cité par JOURNET, 2000 : 27). D'un point de vue sociologique, la culture se définit « *Comme l'ensemble des croyances, des valeurs et des normes qui orientent la conduite des membres d'une société donnée, ainsi que les connaissances acquises par un individu »* (COUET, DAVIE, LE FLANCHEC, 2002 : 55). Les deux définitions diffèrent peu, si ce n'est que la morale est remplacée par le mot « valeur », terme connoté par son utilisation dans le domaine religieux et que les normes sont considérées comme « culturelles » dans la seconde définition. Dans les deux cas, l'accent est mis sur l'importance de l'acquisition. La culture n'est donc pas innée et relève d'un processus social. L'anthropologie relève la notion d'acquisition et l'oppose à la nature, qui elle serait innée, spontanée. La tendance de la nature qui dominait la culture pendant de longs siècles s'est inversée avec l'arrivée des progrès scientifiques et par le travail.

La culture s'opposerait alors à la nature, l'acquis à l'inné, et elle subirait des variantes selon les groupes ou communautés. Cuche (2004 : 4) soutient que la partie innée, naturelle de l'Homme serait universelle alors que la réponse apportée aux besoins naturels serait culturelle. Ainsi, la faim serait un besoin naturel et la manière de combler cette faim répondrait à des conventions culturelles.

Pour Mougniotte (2001 : 33), *« La diversification de l'origine culturelle et des référentiels culturels est, dans nos sociétés, un phénomène croissant. Elle se manifeste dans plusieurs registres : la langue, la religion, les usages, les structures familiales, tout ce qui concerne les valeurs ».* Ces différents domaines permettraient d'établir des distinctions de groupes culturels.

Mialaret montre l'évolution du concept de culture en partant de l'opposition nature/ culture. La culture se distingue de la nature par :

« L'organisation sociale (que l'on trouve déjà dans beaucoup de sociétés animales), le langage, les institutions, les systèmes de valeurs qui circulent entre les membres d'une même société, la prise en considération de l'histoire, la notion de temps (passé, récent, futur) [...] Ce plus peut se traduire concrètement par les outils, les installations matérielles (cabanes, huttes...), par des moyens de protection (peaux de bêtes, par exemple), des monuments, quelle que soit leur

simplicité mais aussi par tout un réseau invisible de relations, de comportements inconsciemment imposés par la société tout au long de la vie » (MIALARET, cité par FRIOUX, 2001 : 42).

D'autre part, Mialaret ajoute à cette description l'importance de l'évolution historique de la communauté. Une « culture » est *« Le résultat d'un long processus historique qui a tissé entre les sujets et leur environnement (géographique, social, technique, économique,...) tout un ensemble structuré de liens qui définissent le portrait global de cette culture »* (cité par FRIOUX, 2001 : 42). Une culture a des racines dans le passé, elle a une dynamique, des projets tournés vers le futur; elle possède des relations originales avec l'environnement; les personnes qui font partie de cette culture ont un certain type de relations aussi bien avec leur environnement qu'avec les autres individus... En fait, une culture n'existe que manifestée par les individus qui, consciemment ou inconsciemment, la vivent, la cultivent, la manifestent dans leurs conduites et leurs comportements ou individuels ou collectifs. C'est dire que l'analyse d'une culture doit faire appel aux déterminants historiques, aux conditions actuelles d'existence en relation avec son environnement d'une façon globale mais qu'il faut prendre aussi en considération les différences individuelles des sujets qui la représentent (différences biologiques, différences d'existences individuelles...).

L'approche culturaliste a montré la diversité des cohérences culturelles et l'absence de supériorité de l'une sur l'autre (FLEURY, 2008 : 36-37). La lecture de Lévi-Strauss par FRIOUX (FRIOUX, 2001 : 45), cependant, apporte un regard nouveau sur ces distinctions et sur la vision structuraliste, qui s'attache à souligner les points communs fondamentaux entre les cultures. Celles-ci seraient observables par comparaison et non plus uniquement par opposition d'une culture à une autre. La hiérarchisation disparait alors et on découvre la possibilité de distinguer deux cultures qui partagent certains points communs. Dans son ouvrage *Race et histoire*, l'auteur présente le besoin de diversité au sein des cultures comme un élément moteur de construction de la culture : « *Quand on étudie de tels faits – et d'autres domaines de la civilisation, comme les institutions sociales, l'art, la religion, en fourniraient aisément de semblables – on en vient à se demander si les sociétés humaines ne se définissent pas, en égard à leurs relations mutuelles, par un certain optimum de diversité au-delà duquel elles ne sauraient aller, mais en dessous duquel elles ne peuvent, non plus, descendre sans danger »* (LÉVI-STRAUSS, 1987 : 14) La diversité n'aurait pas pour origine la supériorité ou l'infériorité d'une civilisation mais elle serait visible, et souvent évaluée, selon des points de vue différents (économiques, sociaux…). Chaque société valorise certains domaines plus que d'autres ce qui créerait les incompréhensions entre certaines cultures éloignées dans leurs intérêts fondamentaux. Mais les faits culturels, tels que les coutumes trouveraient aussi leur origine dans le besoin de se démarquer. Si les sociétés s'enrichissent des variétés culturelles, c'est aussi

pour répondre à la nécessité de se distinguer qu'elles apparaissent, répondant ainsi à un double mouvement. Les cultures partagent donc des similitudes mais ne doivent pas être réduites à ces points communs. Chacune se détache par ses spécificités et cette variété permet l'enrichissement des sociétés : « *La chance qu'a une culture de totaliser cet ensemble complexe d'inventions de tous ordres que nous appelons une civilisation est fonction du nombre et de la diversité des cultures avec lesquelles elle participe à l'élaboration – le plus souvent involontaire – d'une commune stratégie »* (LÉVI-STRAUSS, 1987 : 74). Cependant, il est toujours complexe de déterminer les traits qui distinguent les cultures les unes des autres. Lévi-Strauss dénonce la tendance qui consiste à spéculer sur les origines des traits culturels au lieu de se concentrer sur leur répertoriage.

Avant de pouvoir observer la culture dans certains domaines, ses fondements doivent être déterminés. Selon Fleury (2008 : 38), cinq traits caractérisent la culture :

- *« La culture est un phénomène collectif. Elle constitue la structure formelle d'un groupe humain.*
- *elle transparait alors dans la langue, les gestes, les cérémonies ou rites...*
- *elle constitue l'intimité d'un groupe partageant un même implicite.*
- *elle organise le passage entre le monde subjectif (l'individu, ses désirs et ses représentations) et le monde objectif (l'environnement, les conditions matérielles, le groupe...).*
- *la culture se base aussi sur l'omniprésence d'une activité symbolique, ce qui marque une fois de plus l'opposition à la nature ».*

Comme nous l'avons déjà signalé, la culture est du domaine de l'acquisition mais aussi de la transmission. Les connaissances culturelles, les actes du passé, les mythes et la mémoire, se transmettent et s'apprennent d'une génération à l'autre par l'intermédiaire de la langue et de l'apprentissage. Une autre de ses caractéristiques est la constitution d'un « dedans » par rapport à un « dehors ». Elle s'établit par son rapport à l'extérieur, la nature ou d'autres peuples. Enfin, elle est caractérisée par sa cohérence interne. Elle est organisée en système et faite d'adaptations.

Fleury (2008 : 39) définit trois grandes catégories dans lesquelles la culture prend forme : les comportements, l'activité symbolique, les formes cristallisées.

- « *Les comportements comprennent les rôles, les normes, les habitudes, les rites, les mœurs, les coutumes, les traditions et les modes de vie.*

- L'activité symbolique s'observe à travers les valeurs, les symboles, les mythes, les croyances, les idéologies, les connaissances, les mentalités, les opinions.

- *Enfin, les formes cristallisées correspondent aux institutions, aux œuvres (au patrimoine), aux techniques, aux langages* ».

La culture, de ce point de vue, constitue l'ensemble des formes symboliques par lesquelles l'activité productive des hommes s'organise dans la conscience sociale qu'ils en ont. La culture est alors le système des idées que se forgent les hommes sur leurs pratiques : idées morales et idées épistémologiques, production de ces idées sous des formes symboliques particulières : l'esthétique littéraire, picturale et graphique, corporelle, musicale, et aujourd'hui audio-visuelle, la conscience qu'ils ont des formes d'organisation de la vie sociale, politique.

Ces différents critères mettent en place une grille d'analyse de la culture. Elle se subdivise en « sous-cultures », propres à des groupes sociaux, différents par le statut, l'âge, la région d'habitation. L'intérêt est porté particulièrement sur la façon dont les pratiques sociales peuvent constituer des enjeux au cours des stratégies de distinction des groupes. L'expression « sous-culture » sert à désigner la culture spécifique à des sous-groupes, à l'intérieur de la société globale, qui présentent donc avec cette dernière un certain nombre de traits culturels communs, mais aussi nombre de traits culturels spécifiques différents qui ne se retrouvent pas dans les autres groupes sociaux qui composent la société. Ces différentes appartenances sont notamment observables chez les migrants qui participent à des univers culturels distincts. Park nomme « homme marginal » cette appartenance d'un même individu à plusieurs univers culturels. Pour Park (1928), il s'agit d'un homme qui vit sur deux cultures. Il ne s'agit pas d'exclusion ni d'être « en marge » de la société. L' « homme marginal » n'appartient pas complétement à l'une des deux cultures mais n'existe pas hors de ces deux cultures. Stonequist (1937) aborde la question de l' « homme marginal » d'un point de vue psychologique soulignant l'état de crise dans lequel se trouve l'individu et lui attribuant, grâce à cet état de crise, une lucidité particulière. Bastide (cité par CUCHE : 2008) s'appuie sur ces approches pour mettre en évidence que ce ne sont pas des cultures mais bien des individus qui entrent en interaction d'où l'importance de comprendre ce que ressentent les individus notamment dans le cas d'une migration.

Les « sous-cultures » ne se basent pas uniquement sur une langue ou une nationalité mais peuvent être fondées en fonction de critères très divers. Au niveau de l'espace territorial, on identifie des sous-cultures régionales (culture wallonne, flamande, bretonne, basque, …), en fonction du milieu social, des sous-cultures de classe : culture populaire, ouvrière, bourgeoise, … Éventuellement, en fonction des critères de sexe et d'âge, on sera amené à repérer une sous-culture féminine ou une sous-culture jeune. Nous signalons que la notion de sous-culture est relative. En effet, chaque culture peut être une sous-culture si on l'étudie dans sa relation avec une culture plus

large : comme par exemple la culture belge ou la culture française sont des sous-cultures par rapport notamment à la culture européenne.

D'autre part, par rapport à la culture « commune », il est possible de distinguer la culture savante qui se définit comme une « *culture dont les normes, codifiées par des textes, sont consignées et transmises par des écrivains et des érudits spécialisés au sein d'institutions scolaires officiellement reconnues »* (GELLNER, 1991 : 8). Elle s'oppose ainsi aux cultures populaires dont la coutume est seule gardienne et dont « *la transmission orale s'effectue, sans autre pédagogie, par l'expérience et les activités quotidiennes de chacun »* (GELLNER, 1991 : 9). On assiste ainsi à une diversité disparate de savoirs inégalement distribués selon les rangs ou les régions et abandonnés à la puissance arbitraire des coutumes locales. La culture savante comprend les cultures scientifique, artistique, historique et philosophique des élites en place. Cette culture savante est appelée par Bergier, Patard, Sabatini et Séradin (2014 : 94) comme « *un sommet à éprouver* ». Elle a pour rôle d'aider l'élève à atteindre une ambition de dépassement. C'est pourquoi « *l'entreprise pédagogique, dans son intégration de la dimension sociologique, ne se limite pas à la prise en compte de la culture de l'élève, elle vise une appropriation critique de la culture promue* » (BERGIER, PATARD, SABATINI, SÉRADIN, 2014 : 91). De ce fait, la culture savante joue un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage non seulement par sa valeur commune mais aussi par la réflexion critique qu'elle apporte à l'enfant sur sa propre culture d'appartenance.

Ces différents regards sur la culture soulèvent alors plusieurs questions sur l'existence de la culture sourde. En effet, alors que certains affirment que les Sourds possèdent leur propre culture, d'autres contestent son existence. Ce débat ne porterait-il pas plutôt sur la forme que prend la « culture sourde »? S'agit-il d'une culture ou d'une « sous-culture », même si comme nous venons de le montrer, toute culture est en partie une « sous-culture »? L'existence de la « culture sourde » est-elle vraiment à remettre en question, ou ne s'agit-il plutôt pas d'une confusion due à la similarité de certains paramètres culturels entre la «culture sourde » et la « culture entendante », comme il pourrait en exister entre la culture française et la culture bretonne ? Quels sont alors les traits qui se distinguent dans les deux cultures et ceux qui se rapprochent?

3. Les critères de définition d'une culture sourde

Les cinq critères définis par Fleury (2008) comme fondateurs d'une culture trouvent écho dans les spécificités de la vie quotidienne des Sourds. Ces différents paramètres mettent en évidence que ce que nous appelons la culture sourde correspond effectivement à un processus social transmis

par une « communauté » sourde ayant une histoire partagée, un vécu au sein d'institutions. Certes, comme pour toute « communauté », cette histoire et les institutions évoluent. La culture sourde, telle qu'elle a été définie comme processus social, ne s'hérite pas corporellement avec l'apparition de la surdité, mais correspond à une démarche de regroupement de personnes qui se ressemblent et se rassemblent autour d'une langue commune. Ainsi, elle n'inclut pas les sourds mais les Sourds, c'est-à-dire des personnes signantes se reconnaissant comme appartenant à un groupe ayant une langue, un mode de vie et une histoire spécifiques.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, « la culture » serait définie comme l'ensemble des éléments de tous ordres, normes, concepts, symboles et valeurs – chez l'individu - qui lui a été transmis par le groupe. Ainsi la culture d'un groupe donné serait la somme des identités de ses composants sur les plans de la connaissance et du système de valeurs. Nous avons vu que plusieurs cultures peuvent coexister chez un même individu. Il reste à définir les caractéristiques ou traits d'une culture. Cette coexistence de(s) culture(s) peut-elle s'appliquer au monde des Sourds ? Ce concept équivaut à reconnaître le fait que des Sourds puissent vivre dans les deux cultures. Cela signifierait qu'à un moment donné ou dans certaines circonstances, des Sourds seraient dans le monde des entendants et à un autre moment ou dans d'autres circonstances, dans la « peau » d'un Sourd, pour reprendre l'expression de Virole (2006 : 355). Cette notion de double appartenance est controversée sans doute parce que la surdité est un fait – ou un handicap - invisible. On ne peut pas être sourd et entendant à la fois. Le monde entendant admet l'existence de la langue des signes mais sa reconnaissance ne suffit pas pour déterminer en soi l'existence d'une culture différente.

Cependant, Virole (2000 : 3) associe l'idée de « culture » à la façon d'être au monde d'un individu. La culture n'est plus une structure externe mais elle est incarnée dans l'individu. Ainsi, il dégage trois critères du fondement de la culture sourde : une intentionnalité objective du regard, un investissement signifiant du corps, et un pas hors de l'instant. Selon Virole, l'intention du regard et le corps signifiant seraient « *une création sémiotique qui passe par une attitude du corps et qui devient tout entier lettre signifiante. Cela passe simultanément par une intentionnalité du regard qui extrait de la contemplation active des choses, les traits saillants permettant la genèse de leur signifiant gestuel »* (2006 : 4). Ici, nous remarquons bien que la position existentielle du Sourd est celle d'une présence particulière au monde des choses. Cependant, la pensée de Virole va plus loin en disant que «*ce n'est pas la langue des signes en tant que trésor de signifiants conventionnels qui est au fondement de la culture sourde mais la capacité à s'extraire d'un système linguistique cristallisé pour retourner aux fondements corporels de la genèse du sens »* (2006 : 4). Virole ajoute que les Sourds ont un rapport à la temporalité distincte des entendants du fait qu'ils n'utilisent pas

les mêmes qualités de la perception. Il indique alors que la « *personne sourde est un pas hors de l'instant partagé* » par les entendants. Ce « décalage » n'est pas dû à un manque de communication ni à une mauvaise compréhension mais bien à une « *façon d'être au monde* » distincte. Ainsi, la culture sourde se situe dans « *un rapport différentiel avec l'environnement entendant* » (VIROLE, 2006 : 13)

La représentation culturelle des Sourds vis-à-vis de la surdité est organisée autour de la fierté d'être Sourd, par opposition au sentiment de handicap, et du sentiment identitaire d'appartenir à un « monde » qui leur est propre, différent de celui des entendants. Les Sourds ne se considèrent pas comme des malades, plutôt, ils ont une autre façon d'être au monde des entendants. D'après Virole, les personnes sourdes se satisfont de leur manière d'être, pour construire une représentation interne du monde qui est remplie. Ces perceptions de la personne sourde et de la personne entendante diffèrent car elles n'utilisent pas les mêmes vecteurs de perception. Ce sentiment de « complétude perceptive » que Virole appelle aussi « un pas hors de l'instant », fait que la personne sourde est à la fois au monde, mais dans un espacement constant des événements partagés par les entendants. Il faut comprendre, selon Virole, que « *ce pas hors de l'instant ne résulte pas d'un déficit de communication ou d'une latence de compréhension lié au travail de l'interprète, mais bien d'une façon d'être au monde des autres »* (VIROLE, 2006 : 6).

En guise d'exemple, nous découvrons que ce phénomène peut se vivre réciproquement par les entendants, qui ne parlent pas la LSF, dans un monde des Sourds. Dans ce cas nous parlerons d'un « *transfert du handicap* », pour reprendre les propos Mottez (2006), car les entendants n'ont pas non plus les mêmes qualités de perception que les Sourds pour se représenter le monde. Ce « *pas hors de l'instant partagé »* que nous pouvons nous permettre d'appeler aussi « *le transfert du handicap* », serait, selon Virole, la demeure du troisième paramètre du fondement de la culture sourde.

Par la proximité entre la « communauté » entendante et la « communauté » sourde, certains critères caractéristiques d'une culture peuvent être similaires. Le phénomène s'approcherait donc de l'acculturation au sens où l'entendent Blais et Rhéaume (2009 : 29). En effet, ils défendent l'idée que deux cultures qui entrent en contact effectuent des échanges, qui permettent notamment de souligner les particularités de chacun des deux groupes. Or, lorsque l'une des deux cultures est dominante et que les deux cultures restent en contact direct et prolongé, les ethnologues observent un phénomène d'acculturation, c'est-à-dire une transformation ou des modifications au moins dans l'un des deux groupes.

« *Cette acculturation donne lieu à l'intégration, processus par lequel un individu intériorise*

des normes et des valeurs de la culture avec laquelle il est en contact, de manière à réussir l'intégration de cette culture. Mais la rencontre d'une culture peut aussi conduire à une forme de ségrégation ou de marginalisation. Particulièrement si un groupe à l'intérieur de la société globale possède des normes et des valeurs différentes et contraires de celle que professe la société plus large » (BLAIS, RHÉAUME, 2009 : 29)

Nous avons vu à travers l'histoire des sourds, que le contact avec le monde entendant a exigé d'eux qu'ils intègrent des règles, des normes, voire des compétences qui n'étaient pas adaptées à leur particularité physique. Même en faisant partie de la « communauté » sourde et d'une « famille de Sourds », le contact avec le monde entendant est inévitable et exige d'eux qu'ils « s'adaptent ». Preuve en sont, les nombreux lieux publics non équipés de visiophones ou de systèmes d'interprétation pour parler avec les sourds.

Lors d'un entretien (ANNEXE 1), le responsable d'une compagnie de bus répondait à notre question concernant les possibilités d'équipements : « *les possibilités de communiquer avec lui, sont essentiellement, l'aptitude de la personne à communiquer elle-même dans le monde des entendants.* » La démarche d'adaptation à la culture dominante (entendante) se fait apparemment systématiquement de la part des sourds. Les décisions prises concernant les sourds dans le domaine de l'éducation ou de l'accès à la citoyenneté se sont basées à travers l'histoire sur la domination de la culture entendante face à la « communauté » sourde, acceptant sans discussion l'acculturation et l'utilisant pour proposer une « intégration ».

4. La surdité comme source d'une construction culturelle

Le terme de « culture » par l'acception multiple de ses définitions et la variété de ses constituants représente une notion complexe. Il s'agit de déterminer tout d'abord dans quelles catégories la culture sourde se différencie de la culture entendante et dans lesquelles l'une et l'autre peuvent se confondre. En effet, la proximité des deux environnements peut prêter à un échange ou à des ressemblances qui poussent à penser que les deux ne sont finalement qu'une seule et même culture. Très souvent, le terme de culture est associé à celui de nation ou de territoire. Dans sa définition, celle-ci a souvent été associée au terme de civilisation, à une époque où la découverte d'autres modes de vie se confondait avec celle de nouveaux espaces. Cependant, la culture, elle-même constituée de sous-cultures, ne se définit pas obligatoirement par un espace géographique mais peut-être délimitée par une catégorie sociale ou une catégorie d'âge différente, laissant

apparaitre l'existence d'autres cultures que celle qui domine.

Nous nous trouvons en présence de deux groupes culturels sur un même territoire, faisant face à un environnement similaire. Comme l'explique Cuche (2004 : 3) : *« La culture permet à l'homme non seulement de s'adapter à son milieu, mais aussi d'adapter celui-ci à lui même, à ses besoins, à ses projets, autrement dit la culture rend possible la transformation de la nature »* . Cette remarque permet de comprendre qu'il est difficile de concevoir l'existence de plusieurs cultures sur un même espace géographique. Cependant, l'existence de « sous-cultures » a été démontrée et ces catégories s'établissent par l'âge ou les catégories sociales. Qu'est-ce qui permet à un groupe de percevoir le monde autrement ? De chercher à s'adapter à un même environnement de manière différente ? Ne s'agit-il pas d'une perception, d'un ressenti différent de l'environnement ? Les jeunes gens ne perçoivent-ils pas leur environnement différemment des personnes âgées ? Ces perceptions fondent des modes de vie, des valeurs variées en fonction du groupe. La « communauté » sourde, de la même manière, perçoit l'environnement de manière autre du fait de leur différence sensorielle. En quoi alors pourrait-on affirmer qu'il ne s'agit pas pour autant d'une culture, au même titre que les autres groupes définis comme des « sous-cultures » ? Ne sommes-nous pas plutôt en présence de deux groupes culturels (entendants et Sourds) qui se distinguent par la perception sensorielle qu'ils ont d'un même environnement ?

Bernard, Encrevé et Jeggli parlent de la culture sourde comme d'une « culture collective » qui correspondrait *« à un système de valeurs constitutives d'une identité particulière »* (BERNARD, ENCREVÉ, JEGGLI, 2007 : 97). Elle se diviserait « *en deux sous-définitions : d'une part, la désignation de toute production d'œuvres artistiques d'un groupe donné ; d'autre part, la prise en compte de tout ce qui fait partie d'une façon de voir le monde, d'organiser sa vie et ses rapports aux autres, propre à une communauté particulière »* (BERNARD, ENCREVÉ, JEGGLI, 2007 : 97). C'est ce qu'évoque Mottez en définissant le concept de culture sourde comme *« l'ensemble des valeurs qu'il faut partager et la connaissance des normes et des règles auxquelles il faut se confronter pour en être reconnu membre »* (BERNARD, ENCREVÉ, JEGGLI, 2007 : 98). Delaporte indique qu'aujourd'hui « *le terme « sourd » désigne nombre de personnes qui n'ont pas grand chose en commun si ce n'est au départ, un déficit physiologique de même nature. […] Il s'agira des gens qui ont su transmuer leur déficience en une culture (un ensemble de savoirs, de représentations, de symboles,de pratiques, de rituels se transmettant de génération en génération) »* (cité par BERNARD, ENCREVÉ, JEGGLI, 2007 : 98). Ces traits culturels sont particulièrement visibles au moment de la traduction, Comme l'affilme Gile (cité par BERNARD, ENCREVÉ, JEGGLI, 2007 : 99) : « *Certains termes et expressions, notamment les termes*

culturels, sont indissociables d'un fait historique, d'un environnement social, d'un affectivité propre à une communauté linguistique, qui ont des incidences textuelles à travers des nuances dans des emplois et des sens. » Il souligne donc la nécessité au moment de la traduction d'effectuer une « adaptation culturelle », c'est-à-dire d'expliciter des contenus implicites présents dans un énoncé.

Certains de ces traits apparaissent dans la « communauté » sourde par opposition à la culture entendante. Cain et Zarate disent de ces traits qu'ils correspondent à nos représentations qui peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité. « *Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre »* (CAIN, ZARATE, 2006 : 8). Nous nous efforcerons d'établir si ces principes distinctifs existent entre la « communauté » entendante et la « communauté » sourde. Nous observerons si les cinq critères révélateurs d'une culture tels qu'ils ont été définis par Fleury (un phénomène collectif, l'existence d'une langue, une intimité dans le groupe, une forme de passage entre l'individu et l'environnement, une activité symbolique) sont présents.

5. La LSF comme trait culturel

La culture n'existe que si elle est partagée par un certain nombre de personnes. Or, les Sourds ont cette particularité que leur langue ou leur mode de vie ne se transmet pas toujours de parent à enfant. En effet, si dans certaines familles tous les membres ou la majorité sont sourds, la surdité peut aussi toucher le membre d'une famille entendante. Les Sourds sont disséminés sur le territoire français. En quoi peut-on alors parler de groupe ou de communauté ? La particularité physiologique des sourds a entrainé des regroupements au sein d'instituts spécialisés, plus ou moins adaptés, durant des siècles. Si aujourd'hui, certains sourds sont éloignés de leurs pairs, la plupart ont connu une époque pendant laquelle ils ont été en contact avec d'autres sourds. Ces regroupements sont, en général, motivés par des enjeux scolaires ou médicaux. Malgré les changements établis dans la scolarisation des sourds et la disparition des internats, les occasions pour les Sourds de se rassembler ne manquent pas. Ainsi, des associations régionales, sportives, des manifestations culturelles ou de revendications sont créées, certaines pour défendre les droits des Sourds, d'autres pour promouvoir la LSF, d'autres encore pour permettre aux Sourds d'avoir accès à des activités avec des signants (café signes, sorties bowling entre signants…). L'activité de ces associations, le succès rencontré par des événements comme la journée mondiale des Sourds, sont

des preuves de l'existence d'une « communauté » dynamique et vivante. Les réunions organisées dans plusieurs grandes villes pour mettre en place un centre de soins en LSF sont des symboles d'un échange entre Sourds.

Le sport regroupe aussi les Sourds sous forme de « communautés ». Les Jeux Olympiques pour Sourds ont été constitués pour permettre à la « communauté » sourde de se retrouver dans l'amitié, de construire des réseaux et d'être fière. Deux points diffèrent dans le déroulement des épreuves, par rapport à celles des entendants :

- les signaux de départ ou d'arbitrage n'utilisent pas les moyens sonores,
- les épreuves sont entièrement arbitrées par des sourds.

Le fait que les sourds ne puissent pas communiquer de manière vocale empêche la transmission d'informations telle qu'elle a lieu entre entendants et offre une autre envergure aux épreuves. Les Jeux Olympiques pour Sourds qui connaissent chaque année un grand succès sont une preuve de l'existence de la « communauté » sourde à travers le monde.

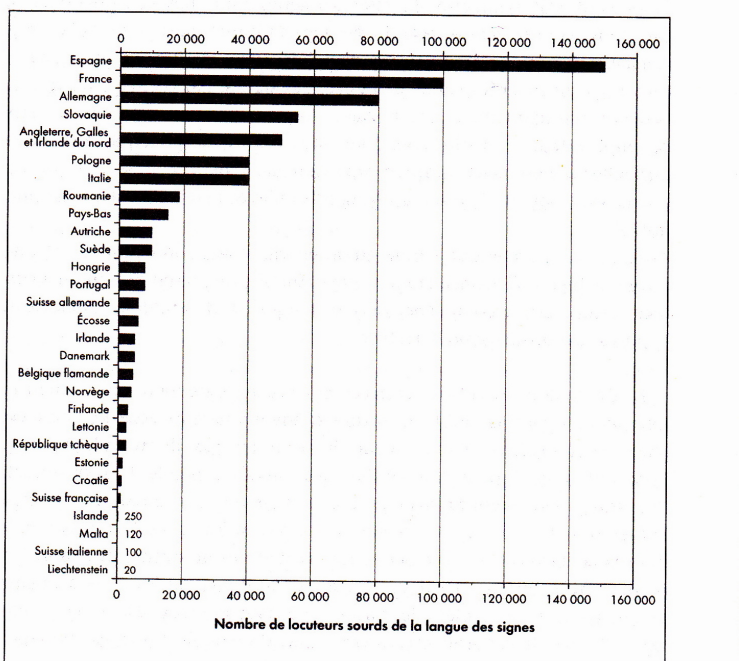
Le sentiment d'appartenance à ce groupe est incontestable dans le processus identitaire des Sourds et est étroitement lié à la LSF : « *l'identité sourde se « glisse » donc dans l'expérience des personnes sourdes utilisant une langue signée par l'intérieur (le sentiment profond d'être un individu radicalement différent) et par l'extérieur (le sentiment d'appartenir à un « autre monde » ou encore à « une autre culture »*) » (GAUCHER, 2010 : 49-50). L'échange dans la « communauté » est alors ressenti comme une preuve d'existence d'un autre monde ou d'une culture qui n'est pas celle des entendants. Même si ce seul élément ne permet pas de confirmer l'existence d'une culture à proprement parler, il met en évidence que le premier critère défini par Fleury (2008) est présent.

La « communauté » sourde s'est construite autour d'une Histoire commune. Les grandes figures de l'histoire des Sourds restent des symboles et les conséquences des congrès sur la surdité ont été vécues par l'ensemble de la « communauté ». De génération en génération, les Sourds racontent les événements et les décisions qui ont marqué leur « communauté ». Les Sourds adultes d'aujourd'hui évoquent librement la frustration ressentie lorsque certains instituts interdisaient encore l'usage de la LSF. Les jeunes générations partagent en priorité leurs impressions sur une possibilité d'implanter les Sourds. Cette Histoire souvent « méconnue » des entendants constitue un lien entre les individus de la « communauté » sourde.

Le lien entre la langue et la vision du monde n'est plus à démontrer. Des linguistes de renommée mondiale ont déjà réalisé cette tâche, à commencer par Humboldt (dans LEITZMANN

(1903 : 300-342) qui affirmait que *« toutes les langues ensemble ressemblent à un prisme dont chaque face montrerait l'univers sous une couleur différemment nuancée »*. Cette idée fut reprise pour montrer que la mort d'une langue signifiait de même la mort d'une culture, et non pas uniquement la perte d'un mode de communication « désuet ». Imposer une langue revient à imposer une vision et une perception du monde. Bertin rappelle qu'une langue n'a pas pour unique fonction la communication : « *Elle exprime aussi une certaine manière de percevoir le monde, de la nommer et d'interagir avec lui. La langue n'est finalement que la partie immergée de l'iceberg, à savoir, la culture, protéiforme et non monolithique »* (BERTIN, 2010 : 11). Si la LSF est désormais reconnue officiellement comme une langue à part entière, les débats ont duré plusieurs siècles et les entendants ont tendance à affirmer que la langue des signes française transmet la culture française « *comme son nom l'indique* » (BERTIN, 2010 : 11). Pourtant, la LSF, contrairement au français signé, possède des caractéristiques propres qui reflètent une autre vision du monde.

Si tous les sourds ne partagent pas la même langue, nombreux sont ceux qui communiquent plus aisément en LSF qu'en oralisant. Comme nous l'avons précédemment expliqué, l'oralisation s'avère être un chemin plein d'épines qui apporte une satisfaction limitée à ceux qui la pratiquent, voire qui peut empêcher les enfants sourds de s'épanouir tant la communication s'avère difficile. Le graphique[67] ci-dessous montre le nombre de personnes signant en France en 2008 en comparaison avec les autres pays de l'Union Européenne.



[67] Edition 2008 du rapport des interprètes en langue des signes en Europe. Maya de Wit, *Sign language interpreting in Europe*, 2008.

La LSF comme toute langue est un filtre pour notre vision du monde. Ainsi, à travers la langue peuvent s'observer les spécificités sourdes. Ces particularités sont visibles dès les premiers contacts avec les Sourds, et pour ceux-ci dès les premiers temps de leur existence. En effet, la culture sourde se distingue de la culture entendante dès l'attribution du prénom. Comment des parents sourds peuvent-ils choisir un prénom pour leur enfant ? Comment des parents entendants préparent-ils l'arrivée de leur enfant ? Avant même la naissance, les parents entendants patientent en imaginant les prénoms qui pourraient convenir à leur enfant. Le prénom est choisi avant même l'arrivée du bébé, son apparence n'ayant aucun lien avec le nom qui lui sera attribué. D'autres critères vont dominer, tels que la prononciation, l'origine, le lien familial... Certes, les parents sourds choisiront aussi un prénom « écrit » pour leur enfant, mais le prénom d'usage, celui par lequel les parents appelleront l'enfant sera choisi au moment de la naissance ou peu après, lorsque l'enfant montrera des particularités physiques ou gestuelles que les parents remarqueront. Le physique ou les gestes répétés qui seraient « cachés » ou que certains parents entendants tenteraient de faire disparaître sont mis en valeur par les Sourds, comme faisant partie de l'identité de l'enfant, et ne devant en aucun cas lui être retirés. Ces spécificités forment son prénom. Des entendants pourraient être choqués que leur enfant soit appelé en fonction de la rondeur de ses joues, de la longueur de son nez, ou de son habitude à se mordiller les doigts. Pour les Sourds, il ne s'agit pas de moquerie mais de particularités. Dans le cas d'un enfant sourd de parents entendants, le prénom en LSF lui sera attribué plus tard, lors de sa rencontre avec la « communauté » sourde, mais il ne sera pas secondaire pour autant, puisqu'il représente la manière la plus simple de désigner la personne en LSF.

Delaporte (2002 : 25) explique que *« les Sourds peuvent se faire comprendre sans utiliser aucun des milliers de signes qu'ils ont à leur disposition »* . La communication s'établit par les cinq paramètres que nous avons déjà définis, et qui apportent chacun une information dans la conversation. Ainsi, le signe seul n'existe pas. Il prend sens dans un contexte. La communication prend forme grâce à la combinaison des ces différents paramètres intervenant simultanément. L'existence de plusieurs informations dans un même moment est révélatrice d'une conception du temps polychronique, telle qu'elle fut décrite par Hall (1984 : 13). Contrairement à la langue orale, qui ne transmet qu'une seule information dans un moment, la LSF peut en communiquer plusieurs à la fois. La linéarité de la langue orale se distingue de la multiplicité des informations en LSF. Ainsi, le geste de « changement » indique un « changement radical » ou un « changement difficile » en fonction de la vitesse à laquelle est réalisé le signe. Or, en langue orale, il faut attendre l'information

donnée par le deuxième mot pour savoir de quel type de « changement » il s'agit. La linéarité ne peut pas être perturbée. L'humour en LSF joue notamment sur la perturbation de ces paramètres. Ainsi, en modifiant un des paramètres, comme celui de la vitesse, un signe se transforme en un autre, créant de cette manière des « jeux de mots ». Delaporte (2002 : 29) prend pour exemple la transformation de l' « orthophoniste » en « araignée » par la simple modification de la vitesse, les deux signes recourant à la même forme des mains.

D'un point de vue anthropologique, Delaporte (2002 : 33) différencie « *la surdité au handicap* » par rapport à des personnes qui ont une audition normale. Il décrit le terme « entendant » comme un « surdisme » : un terme créé par un groupe, les personnes sourdes, qui se perçoit différent d'un autre, les entendants. Delaporte le qualifie d' « ethnonyme », c'est-à-dire une catégorie rassembleuse de ce qui constitue l'Autre, groupe indifférencié de personnes ayant en commun de différer (en l'occurrence) des personnes sourdes.

En effet, ceux qui entendent ne se définissent généralement pas comme « entendants », puisqu'il s'agit de leur norme. Seuls les entendants qui côtoient fréquemment des personnes sourdes adoptent ce terme. Pour eux, la seule norme existante est l'audition. Selon Nathalie Lachance[68], *« les sourds savent qu'ils n'entendent pas mais ne se définissent pas par rapport à un déficit d'audition »*. Ils font partie de ceux qui se définissent en fonction d'un écart à une norme entendante. Pour eux, il y a le fait d'être Sourd et le fait d'être entendant : *«Être sourd est ontologique, parler avec le corps et comprendre avec les yeux est définitoire, ne pas entendre est de l'ordre du commentaire pédagogique »* (2002 : 55). De la même manière, Dagron (2008 : 262) évoque une conversation entre un Sourd et un journaliste, ce dernier l'appelant « malentendant », il répond en disant de lui qu'il est un « malsourd ». D'autres mots, pouvant avoir une équivalence entre langue vocale et LSF, évoquent des implicites culturels qui peuvent interférer dans l'intercompréhension. Dagron cite notamment le mot « grave » (2008 : 301) utilisé dans le cas d'une maladie qui est perçu par les entendants comme le signe d'un risque de décès, alors que traduit tel quel, sans explication complémentaire pour un sourd, indique simplement le fait que la maladie doit être soignée, mais en aucun cas que le patient est en danger.

Bernard Mottez (1988 : 51) souligne les tentatives d'association entre la langue des signes et la construction des idéogrammes. Cependant, il est difficile de marquer un lien exact entre ces langues écrites et la langue des signes. Les travaux concernant la transcription ou l'écriture, menés

[68] Nathalie Lachance (2006) dans son article « *Discours sur la culture sourde ou quand un concept veut dire une chose et son contraire* », propose une illustration du fait que les personnes sourdes ne se définissent pas par un déficit d'audition en opposant le logo de l'Association des Sourds de l'Estrie (essentiellement composé d'une main et d'un œil) au symbole international de la surdité (une oreille barrée)

par Garcia et Boutet (2006) soulignent la spécificité des LS. En effet, la question d'une forme graphique se pose différemment pour une langue sonore et une langue visuelle. Si les alphabets et syllabaires ne correspondent pas toujours exactement à la transcription des sons d'une langue vocale, il n'en reste pas moins qu'ils peuvent être adaptés en fonction des types de sons produits dans la langue donnée. Les linguistes se questionnent perpétuellement sur les limites de la transcription d'une langue. Quels sont les paramètres qui font partie de la langue et ceux qui en sont exclus ? Cette question est encore plus pertinente pour les LS, puisqu'elles font intervenir des paramètres, tels le mouvement ou l'espace, qui ne sont que rarement transcrits lors de l'écriture de langues sonores. La spécificité des LS serait donc la nécessité de prendre en compte une adaptation de la modalité visuo-graphique. Si aujourd'hui, les chercheurs tâtonnent encore quant au mode à adopter pour pouvoir transcrire les LS, cela serait dû à une autre spécificité de ces langues : l'absence d' « *arrière-plan plurimillénaire d'ajustement avec la modalité visuo-graphique »* (BOUTET, GARCIA, 2006 : 33) , alors que les premières transcriptions de langues sonores ont eu lieu plusieurs siècles avant nous.

Si les chercheurs s'intéressent à la possibilité d'une écriture des langues des signes, les sourds tentent au quotidien de répondre à un besoin de communication par écrit, autre que le français. Garcia et Boutet ont analysé plusieurs types d'écrits et interviewé des sourds afin de savoir quelles solutions étaient trouvées et à quels besoins elles répondaient. Cette analyse montre que les écrits des sourds possèdent des caractéristiques absentes des écrits d'entendants. Il ne s'agit pas d' « erreurs » dues à un apprentissage en cours de la langue, mais bien de spécificités répondant à un besoin de transcrire autre chose que ce que le français écrit peut transmettre. Ainsi, les sourds adapteraient le français écrit en fonction de leur interlocuteur et de la situation. Dans le cas d'une communication avec un entendant, les sourds utiliseraient le français écrit en s'approchant autant que possible de la forme « normée », c'est-à-dire celle enseignée dans les écoles. Lors de contacts entre sourds, cette forme « normée » serait mise de côté pour suivre des règles de syntaxe plus proches de celles de la LSF. Enfin, dans certains cas, la langue écrite pourrait s'organiser en modifiant l'espace page qui est divisé en casiers correspondant chacun à la mise en scène d'une idée.

L'intérêt de ces remarques réside dans le fait qu'elles mettent en évidence la spécificité de la LSF comme une langue orale, porteuse d'une culture orale, comme il en existait un peu partout dans le monde, tels le bambara, le peul ou le woloff sur le continent africain avant la volonté des colonisateurs de transcrire ce qu'ils entendaient. L'oralité de la langue est une preuve de son dynamisme, de son existence comme moyen actif de communication. D'autre part, l'inexistence de

transcription oblige les sourds à acquérir des connaissances en langue française afin de pouvoir utiliser des outils tels l'Internet, le portable ou autres moyens d'accès à l'information. L'apprentissage de la langue écrite constitue lui aussi une spécificité culturelle. Quand un entendant apprend la langue par des associations entre sons et alphabets, le sourd doit faire preuve de grandes compétences d'observation et de mémorisation afin non seulement de pouvoir différencier un mot d'un autre mais aussi afin de mémoriser son orthographe et bien évidemment son équivalent en LSF. À cela s'ajoute l'étude d'une nouvelle grammaire et d'une autre syntaxe, qui ne peut pas non plus être facilitée par un apprentissage passif (par l'écoute de la langue, comme le font les entendants dans l'étude d'une langue étrangère). L'apprentissage de l'écrit est bien particulier à la spécificité sourde.

Nous sommes alors en présence de deux langues qui font apparaitre deux cultures. L'une de ces langues a deux modalités : vocale et écrite, qui interférent l'une sur l'autre dans leur acquisition. En français, la connaissance de la langue joue un rôle, notamment dans des situations d'embauche, voire de discriminations par les catégories sociales. La LSF, quant à elle, est une langue signée et non-écrite, ce qui donne la part belle aux moyens de communication visuels. Ainsi, Dagron (2008 : 127) souligne que dans la culture sourde les échanges directs en face à face sont favorisés et les visites spontanées sont reçues comme des entendants recevraient des coups de téléphone. D'autre part, la modalité écrite, lorsqu'elle utilise les mots, l'alphabet, peut entrainer une certaine méfiance. Certains Sourds lui préfèrent les dessins qui trahissent moins leur pensée que des mots ne correspondant pas à leur langue.

Comme toute langue, la LSF est construite autour de formes grammaticales, syntaxiques et lexicales qui lui sont propres. Nous avons déjà souligné l'importance des cinq paramètres qui font de la LSF, une langue visuelle. Au-delà de la particularité due à la perception de la langue, la LSF fonctionne en suivant des formes syntaxiques particulières. Si celles-ci ne sont pas respectées, on parle alors de « français signé ». Ainsi, alors que la langue française vocale s'organise selon des catégories grammaticales (sujet-verbe-complément), la syntaxe de la LSF s'organise en fonction du type d'information transmis par le mot. L'ordre habituel sera donc : temps – lieu – personnage – accessoire - action. L'information généralement transmise par le verbe en français vocal (l'action) prend place en dernière position en LSF alors que son rôle est central dans la langue vocale. D'autre part, certaines informations régulièrement transmises en français vocal, ne jouent aucun rôle en LSF. Ainsi, les entendants dans leur langue et dans leur imaginaire, attribuent des genres aux noms alors que le genre n'existe pas en LSF. Les Sourds ne peuvent donc pas se représenter si un piano est féminin ou masculin. Or, ces informations peuvent intervenir dans la classification des animaux

(une grenouille, un crapaud…) ou dans la construction de personnages imaginaires, notamment dans les contes pour enfants.

D'autre part, certaines considérations qui ne peuvent interférer dans le français vocal jouent un rôle important dans la syntaxe de la LSF. Ainsi, les entendants prennent en compte la catégorie grammaticale des mots et non pas le signifié (même inconsciemment), alors que la syntaxe de la langue des signes peut être modifiée en fonction du signifié. Dans une phrase emphatique, par exemple, les objets les plus grands et les plus statiques sont signés avant les plus petits et les plus mobiles. Alors qu'un entendant est influencé par sa langue sur un genre potentiel de l'objet, le Sourd sera plus sensible à sa taille ou sa mobilité.

6. L'intimité dans l'implicite partagé

Langue et culture sont indissociables, et Kerbrat-Orecchioni (1997 : 156) montre que les variations culturelles peuvent s'observer à tous les degrés de l'interaction : marqueurs verbaux, non verbaux et paraverbaux ainsi que dans les trois dimensions de la relation (horizontale, verticale et affective). Dans les interactions entre Sourds plusieurs distinctions apparaissent vis-à-vis des entendants. Les moments de l'interaction, par exemple, peuvent différer. En effet, dans certaines conditions, il est impossible pour les Sourds de communiquer. La LSF étant une langue visuelle, la communication ne peut pas avoir lieu dans des lieux obscurs ou à des moments où la lumière est limitée. En revanche, dans un lieu bruyant, les entendants ne pourront que très difficilement s'exprimer alors que les Sourds communiqueront aisément, même à une certaine distance. D'autre part, des élèves Sourds n'auront aucune difficulté à communiquer des informations à leurs camarades lorsque le professeur tourne le dos, alors que ce type d'interactions serait extrêmement osé pour un élève dans un milieu entendant. Pour les mêmes raisons de lumière et d'obscurité, les Sourds auront tendance à utiliser la cuisine comme lieu de rencontre (pièce généralement bien éclairée) par préférence au salon (souvent aux lumières douces et tamisées). La kinésie dans l'interaction prend elle-aussi, une importance non négligeable. Ainsi, lorsque les entendants appellent vocalement leur interlocuteur, les Sourds s'en approchent et lui touchent l'épaule afin d'attirer son attention. Ce contact peut sembler audacieux voire agressif pour un entendant non initié au monde des Sourds. Il remplit le rôle de la fonction phatique, telle qu'elle est définie par

Jakobson[69]. De même, les Sourds utilisent plusieurs formes d'appels, comme l'appel de la main dans un champ visuel, ou taper du pied sur le plancher, voire une variation de la lumière, quand les entendants utiliseront dans tous ces cas un appel vocal.

Lors des premiers contacts entre Sourds, deux questions, qui prennent peu d'importance dans les conversations entre entendants, permettent de mettre son interlocuteur en confiance. Tout d'abord, les locuteurs ont besoin de savoir s'ils s'adressent à un Sourd ou à un entendant. Ensuite, s'il s'agit d'un Sourd, il est possible de demander dans quel institut il a effectué sa scolarité. Comme le montre l'entretien entre Dagron (2008 : 163) et l'un de ses patients, cette question révèle qu'une certaine culture est partagée entre les deux locuteurs et qu'ils sont conscients de la situation des Sourds, notamment des difficultés qu'ils rencontrent dans leur scolarité ou dans leur intégration dans la société, ainsi que des liens qui s'établissent entre Sourds dans les instituts spécialisés.

Nous avons proposé précédemment des formes d'humour basé sur la LSF et la perturbation des mots, c'est-à-dire un humour fondé uniquement sur l'aspect linguistique comme les jeux de mots. Mais l'humour peut aussi partir d'une vision du monde partagée par un groupe, qui, modifiée, provoque des réactions de surprise et des situations cocasses pour ce groupe. Deux points importants dans la vision du monde servent de fondements à l'humour sourd :

- les Sourds pensent que tout élément (même inanimé) peut être sourd
- certains éléments jouent un rôle essentiel dans la vie des Sourds et sont sujets à l'humour, alors que les entendants n'ont pas toujours une image ou des stéréotypes associés à ces éléments.

Certains exemples cités par Delaporte (1999 : 16) illustrent les deux situations. Une plaisanterie faite parmi les Sourds est basée sur le fait que les arbres aussi peuvent être sourds :

« *Des bûcherons travaillent dans la forêt... Ils s'attaquent à un arbre à coups de hache, crient « Timber ! » et l'arbre s'écroule. On abat ainsi plusieurs arbres jusqu'à ce qu'on tombe sur un arbre qui ne bouge pas d'un poil, bien qu'il soit largement entaillé. On insiste, rien à faire. Enfin, un bûcheron plus astucieux que les autres a l'idée d'épeler T-I-M-B-E-R dans l'alphabet manuel des sourds : alors seulement, l'arbre sourd s'écroule docilement*. »

De la même manière, d'autres plaisanteries présentent des tigres, des gorilles, des pieds…qui sont sourds.

[69] Selon R. JAKOBSON, la fonction phatique est utilisée pour établir le contact avec son interlocuteur, notamment avant de lui transmettre une information importante.

En ce qui concerne le second point, l'humour peut porter sur les implants (les sourds ont tous connaissance de l'existence de cette technologie et prennent position), sur les entendants (et les entendants ne savent généralement pas que ce terme leur est attribué, pas plus qu'ils ne sont conscients des différences que cela peut impliquer au quotidien). Ainsi, Delaporte propose une plaisanterie qui joue sur la vision de l'interprète. Alors que l'interprète pour les entendants est souvent représenté comme une personne intelligente, possédant suffisamment de connaissances pour faciliter la communication dans des situations et des lieux institutionnels (tribunaux, rencontres de chefs d'Etat etc.), il joue un rôle prégnant pour les Sourds (qui peuvent en être dépendants pour la vie dans la société entendante), ce qui peut rendre sa présence désagréable :

« Un aveugle meurt, on le conduit au cimetière et on l'enterre non sans avoir au préalable déposé sa canne blanche dans la fosse. Puis c'est un handicapé physique qui décède, et on l'enterre de même avec son fauteuil roulant. Maintenant c'est au tour d'un Sourd de mourir. Avec quoi va-t-on l'ensevelir ? Réponse livrée avec jubilation, au moyen d'un vigoureux et double claquement de main : avec son interprète, bien sûr! » (DELAPORTE, 1999 : 23)

L'humour est révélateur d'une vision du monde différente sur les objets et le déroulement de la vie quotidienne. Il montre aussi qu'une forme d'implicite est partagée par les Sourds. Un implicite qui n'est pas toujours évident pour les entendants non-initiés. Il est alors possible de parler d'une « intimité dans l'implicite », ce qui constitue le troisième critère constitutif d'une culture.

7. Les activités symboliques liées à la surdité

Parmi les composantes de la culture, nous avons souligné le rôle du mode de vie et des valeurs. Ces deux concepts se traduisent notamment dans la relation au travail et aux moyens de subsistance. Par leur histoire, les sourds ont été cantonnés à certaines catégories professionnelles et plus spécialement, aux métiers manuels. Les sourds étaient considérés successivement comme ne possédant pas les mêmes capacités intellectuelles, puis, comme des personnes n'ayant pas accès aux connaissances intellectuelles à cause d'un mode de communication différent, qui n'était pas connu. Si aujourd'hui les lois protègent les sourds (en tant que handicapés) dans leur accès à la vie professionnelle, certains obstacles se dressent toujours et limitent les secteurs d'activité dans lesquels ils peuvent trouver un emploi. Les domaines relationnels ou nécessitant l'utilisation du téléphone, peuvent être difficilement accessible. Suite à un entretien avec un responsable des ressources humaines (ANNEXE 1) , nous avons appris, par exemple, que les sourds qui trouvaient

un emploi étaient placés dans les secteurs manuels ou ceux qui ne nécessitaient aucun contact avec le public, ni même avec des collègues. Le matériel adapté à la traduction en LSF ou passant par l'écrit ne fait pas partie de l'équipement de la mairie et l'emploi d'interprète dans les réunions serait trop coûteux.

Les moyens de subsistance mettent aussi en évidence des différences culturelles. Ainsi, la relation aux soins médicaux diffère entre entendants et sourds. L'information ne passe pas par les mêmes canaux. La télévision joue un rôle informatif important pour les entendants par les spots qui présentent les dangers du SIDA et les moyens de combattre, les protections à prendre contre la grippe A et la possibilité de vaccination, les consignes concernant l'alimentation... Ces informations apparaissent au cours des programmes et le téléspectateur est « éduqué » de manière passive. Pour les sourds, le nombre de programmes télévisés accessibles reste limité. L'information passive, lorsqu'elle n'est pas commerciale, est minime sur l'Internet, ce qui signifie que les sourds doivent eux-mêmes avoir une démarche de recherche active pour recevoir les informations de prévention, en regardant sur l'Internet si les consignes de prévention sont traduites en LSF ou en lisant des articles.

D'autre part, un entendant qui ressent un danger ou un doute concernant la santé peut rapidement prendre contact avec un médecin, un pharmacien ou dans un cas plus grave, l'hôpital, un centre anti-poison, ou le SAMU. Pour un sourd, le contact avec ces différents lieux est complexe. Il leur faut passer par un média écrit, ce qui retarde la réponse et l'aide. L'accès à l'aide extérieure est relativement compliqué et entraine souvent une incompréhension qui s'ajoute à l'angoisse due à la situation.

Si la littérature et la poésie sont souvent associées à des modes écrits, qu'elles soient créées par des sourds ou des entendants, elles peuvent aussi prendre une forme orale. Les contes, par exemple, sont d'abord racontés de générations en générations et peuvent finalement trouver une forme écrite qui relève d'un souci de préserver une trace de l'histoire. De la même manière, un poème d'amour peut être envoyé par un prétendant timide sous forme de lettre ou bien déclamé. Les poèmes écrits par des Sourds et qui montrent un regard spécifique s'appuient sur plusieurs thèmes principaux : l'importance de la vue, la différence entre Sourds et entendants, le sentiment de rejet. La forme et les mots s'apparentent aux styles littéraires utilisés par les entendants. Si des poèmes écrits par des entendants peuvent être signés, certains poèmes sont créés directement en LSF. La forme entendante joue sur les rimes ou le rythme ce qui permet pour les entendants de reconnaitre facilement une forme poétique oralisée. De la même manière, les poèmes créés en LSF suivent des règles ou des formes qui permettent de les identifier. Ainsi, les poèmes en LSF mettent l'accent sur

l'esthétique et l'image au détriment de règles grammaticales plus courantes. Les poètes n'hésitent pas à créer des signes, à répéter des séries de signes formant ainsi un refrain et créant un rythme particulier. Les poèmes sont signés dans un espace plus large que celui habituellement utilisé pour communiquer. Tout le corps prend part à la récitation du texte.

La poésie par tous ces critères prend l'aspect d'une danse. Mais la poésie signée peut aussi se baser sur des jeux de mots ou de styles (impossible en français vocal). La particularité de la poésie créée en LSF est qu'elle peut être signée en groupe, ou qu'elle peut subir des modifications en étant signée par deux personnes différentes, l'une faisant les gestes, l'autre ajoutant une expression du visage. L'association des deux paramètres peut alors ajouter un effet comique ou une sensibilité particulière à l'œuvre. La littérature et la poésie sourdes ont donné lieu à des études, dirigées notamment par Valli (lui-même poète) qui ont permis de définir des critères particuliers aux formes littéraires sourdes. Valli s'intéresse notamment à une forme d'allitération identifiable dans les poèmes sourds : L' « *Allitération peut être la répétition du premier son de plusieurs mots dans une ligne, par rapport à la rime signée, qui est, la répétition de plusieurs signes dans une ligne »* [70].

L'allitération peut alors se construire autour d'une série de signes qui partent tous d'un même emplacement. L'association répétée des signes ayant un paramètre commun s'apparente au jeu des entendants avec la répétition de voyelles ou consonnes. Les poèmes sourds forment aussi une sorte de rimes en terminant des phrases ou des « vers » par des signes ayant des paramètres communs. Ainsi, lorsque deux signes peuvent avoir un seul paramètre commun (équivalent à une rime pauvre) ou plusieurs (équivalent à une rime riche).

L'un des poèmes les plus célèbres de Valli s'intitule *« Le pissenlit»*[71] et reprend une métaphore courante dans la littérature sourde, celle du Sourd et de la nature. Dans son poème, Valli compare le Sourd à un pissenlit, herbe souvent arrachée par les humains parce qu'il la juge inutile, qui repousse inlassablement après avoir été détruit. La symbolique de la nature menacée par l'humain est un thème récurrent dans la poésie sourde, qui compare la situation des éléments

[70] "Alliteration may be the repetition of the first sound of several words in a line, compared to the handshape rhyme, that is, the repetition of the handshape of several signs in a line". Valli, Clayton. *Poetics of American Sign Language Poetry*. Doctoral dissertation, The Union Institute Graduate School. June 1993, p.113

[71] VALLI, C., « Dandelions », Le pissenlit n'apparait pas dans le dictionnaire des symboles. Il joue un rôle secondaire dans les images de la culture entendante occidentale (dans la littérature anglophone, le pissenlit symbolise l'attente d'amour, la sympathie, l'affection. En français, il est associé à la mort dans l'expression « manger des pissenlits »). Il constitue donc une particularité de la vision du monde des Sourds, qui s'apparente à celle de la culture coréenne dans laquelle le pissenlit est associé aux prétendants refoulés plusieurs fois par la femme aimée, et qui persévère dans sa déclaration. La particularité de ce regard distingue le regard des Sourds de celui des entendants, ce type de symbole se rapprochant d'une culture spatialement plus éloignée que la culture française ou anglophone entendante. In Valli, Clayton. *Poetics of American Sign Language Poetry*. Doctoral dissertation, The Union Institute Graduate School. June 1993, p.114, Consultable sur websourd.org (le 07-12-2010).

naturels à la situation des Sourds, qui ont subi à travers l'histoire la même menace de « destruction » de la langue et de la culture. La poésie sourde, dans sa représentation publique, est souvent associée à d'autres arts visuels tels que la danse, la peinture ou la photographie. Beskardes, par exemple, à la fois auteur et peintre, s'associe dans ses représentations à des chorégraphes (Pascale Houbin) ou à des cinéastes (Nicolas Philibert) pour faire découvrir l'art sourd à un public plus large. Les rencontres avec les entendants permettent de faire découvrir une autre relation à l'expression théâtrale. Beskardes, par sa spécificité sourde appréhende l'espace et le langage du corps d'une autre façon, ce qui offre aux entendants une ouverture sur leur expression corporelle. Jirouskova[72] perçoit dans cette vision du monde un enrichissement pour les étudiants en théâtre :

« [Beskardes] *utilise un langage et une technique d'expression qui lui sont spécifiques. Il ne s'agit surtout pas de mime, ni de langage des signes proprement dit. Il nous parle du fin fond de son être. Quant aux élèves il ne s'agit pas non plus qu'ils parlent comme des Sourds, simplement qu'ils entendent mieux ce que le corps des autres leur dit. Il s'agit de bousculer des habitudes »* [73].

L'approche des Sourds sur l'art et l'expression artistique offre donc une autre dimension pour les artistes entendants, une vision du monde sur le corps et la communication qui n'est pas *« habituelle ».*

Les chansons signées correspondent à des traductions de chansons d'entendants en LSF. Elles sont signées par des entendants-signeurs pour des Sourds. La perception pour certains Sourds des vibrations de la musique qui les accompagne peut leur procurer une autre impression que celle des poésies en LSF. Cependant, la principale distinction vient du fait que ces chansons n'ont pas été écrites par ni pour des Sourds. La chanson signée ne révèle pas un aspect de la culture sourde, mais montre que la culture entendante est différente de la culture sourde. En effet, le besoin de traduire des chansons entendantes révèle une envie de connaitre les préoccupations, les thèmes qui touchent les entendants. En quoi diffèrent-ils des thèmes de discussion ou d'expression des Sourds ? Quel regard portent-ils sur le monde ? Qu'est-ce que le fait d'entendre change dans leur vie ? Quel est leur rapport à la musique ? Autant de questions auxquelles les Sourds peuvent trouver de réponses de manière agréable en regardant les chansons signées.

L'art entendant, en général, n'exclut pas la sensibilité des Sourds. Cependant, des œuvres comme celles de Kandinsky[74] qui transcrivent la musique telle qu'elle est ressentie par les

[72] Directrice du Département d'Art dramatique du Conservatoire de Quimper (2008)
[73] Ouest-France, 4 mars 2008, *Stage de théâtre « sourd » avec Levent Beskardès*
[74] Kandinsky représente par la peinture les harmonies et disharmonies, le rythme et les mélodies qui constituent la musique voir KANDISKY, W., Point et ligne sur plan, Contribution à l'analyse des éléments de la peinture, Gallimard, (pour la traduction française, 1970), 1991.

entendants peuvent se révéler plus difficile d'accès. Mais l'art prend aussi une forme particulière dans le monde des Sourds. L'esthétique musicale est jugée sur des critères différents. Ainsi quand les entendants s'intéressent essentiellement aux mélodies, harmonies, rythmes et instruments, les sourds sont sensibles aux vibrations. La qualité de la musique est jugée selon le lieu de réception des vibrations dans le corps, la force de la vibration, sa forme (chatouillement, surprise…), la place du silence entre les vibrations etc. Certes, les Sourds ne sont pas tous d'accord sur l'esthétique musicale, mais les critères de jugement se développent autrement que chez les entendants.

De la même manière, un mouvement d'art sourd prend forme, se distinguant d'autres courants artistiques (SCHERZ, 2000). Ce groupement est appelé De VIA (Deaf View/Image Art) et se distingue par les thèmes et les traits artistiques. Les artistes de De VIA abordent les thèmes de la surdité telle qu'elle est ressentie par les Sourds eux-mêmes ou telle que les entendants leur font ressentir. Ils représentent les souffrances liées à l'interdiction de la LSF, à l'isolement d'enfants sourds dans une famille d'entendants, en s'appuyant sur l'histoire et sur leur vécu. Ils expriment leur ressenti vis-à-vis de la discrimination, de la communication ou des sons. Le but de ces œuvres est :

« d'exprimer une réalité Sourde intérieure, qu'elle soit physique ou culturelle. Cela peut comporter des métaphores Sourdes, des points de vue Sourds ainsi qu'une vision Sourde de la relation qu'entretient l'artiste avec son environnement (tant le monde naturel que son environnement culturel Sourd), la spiritualité et la vie de tous les jours » (SCHERZ, 2000 : 12).

L'art sourd ne se distingue pas uniquement par ses thèmes mais aussi par son style. Les artistes mettent l'accent sur les mains sur la langue des signes ou les configurations manuelles. La tendance est visible à utiliser des couleurs vives et contrastantes, des textures antinomiques. Fréquemment, un personnage central est représenté et les traits de son visage (notamment la bouche, les yeux, les oreilles et les mains) sont exagérés, alors que l'environnement reste au second plan.

L'œuvre de Luisella Zuccotti[75] (ANNEXE 3) fait apparaitre la souffrance des Sourds. La bouche est mise en valeur par des couleurs vives alors que le reste du visage disparait dans des tons sombres. La bouche fermée peut symboliser l'impossibilité d'oraliser ou la volonté de communiquer autrement que par le monde sonore. Les oreilles et les yeux sont soulignés par des couleurs plus claires. Les yeux sont un des sens les plus importants pour les Sourds puisqu'ils sont source d'information. Les oreilles complètent la fermeture de la bouche. Les deux éléments sont

[75] ZUCCOTTI L, *« Symbolism in paintings by living Deaf Artists »*: www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.

signe de fermeture, en contraste avec les yeux, vifs et expressifs qui cherchent à communiquer. L'absence de représentation des mains fait ressentir l'impossibilité de s'exprimer, ce qui peut justifier le choix des couleurs sombres et le sentiment de malaise qui découle du tableau.

Le croquis de Betty Miller[76] (ANNEXE 4) est révélateur de la souffrance de toute une génération de sourds qui ont été privés de LSF. L'impossibilité de signer est comparée au sentiment de condamnation. Les mains sont enchainées et le fait qu'elles ne soient pas utilisées entraine leur destruction, voire peut-être la destruction de la personne elle-même. Cette œuvre faisant apparaitre les chaines, évoque les images que nous pouvons avoir en tête, des photos prises par les journalistes qui se battent pour la liberté d'expression à travers le monde. Le combat pour les Sourds et l'utilisation de la LSF dans des pays dits démocratiques, pourrait donc être implicitement comparé à celui de reporters dans des pays subissant la dictature.

L'œuvre de Sri Pathy Konnada[77] peut se révéler difficile à comprendre pour des entendants car elle met en évidence un souhait prégnant chez les Sourds d'avoir un enfant sourd (ANNEXE 5). Le mythe de la pomme d'Adam et l'idée du pêché originel sont largement racontés dans la société française. Toute personne avertie peut donc déceler l'idée sous-jacente de naissance évoquée dans le tableau. Le centre de la pomme dévorée laisse apparaitre un visage souriant, suggéré par quelques traits fluorescents, tels ceux visibles sur des radiographies ou des échographies. En arrière-plan apparaissent des mains qui se superposent, et qui viennent compléter l'oreille brisée en bas de l'image. La naissance d'un enfant sourd est présentée comme une bonne nouvelle. L'enfant (ou les parents) souri(en)t. La couleur du sourire et des mains contrastent avec le fond noir de l'œuvre. Le fait de communiquer en LSF porte les couleurs de l'espoir.

D'autres tableaux de Sri Pathy Konnada sont établis à partir d'expérience ou de ressentis partagés par les membres de la « communauté » sourde. Un premier tableau (ANNEXE 6) présente l'enfant sourd appareillé comme un animal incité à bien se tenir pendant que la famille entendante se concentre sur une émission de télévision. L'enfant est isolé mais doit imiter le comportement des autres membres. Les règles sont pour lui, du même ordre que celles que l'on pourrait donner à un animal, puisqu'elles n'ont aucune logique pour l'enfant sourd. En effet, pourquoi rester bien sagement devant un programme de télévision si l'on n'entend pas l'émission ?

Un deuxième tableau (ANNEXE 7) exprime le sentiment des Sourds lorsque ceux-ci assistent à une discussion entre entendants. Un troisième (ANNEXE 8) représente les cartes

[76] MILLER B. G, Web site : « *bettigee.purple-swirl.com»*, site consulté le 12 décembre 2009
[77] Sri KONNADA P., Deaf Art...our firt steps www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.

vendues pas les sourds dans la rue ou dans les trains. L'artiste a souhaité les représenter pour évoquer un sentiment de colère vis-à-vis de cette démarche. Alors que les Sourds se battent pour avoir les mêmes droits et considérations que les entendants, le fait de vendre ces cartes pour « apitoyer » peut être ressenti comme un acte qui décrédibilise la démarche de la « communauté » sourde.

Enfin, les crayons (ANNEXE 9) représentent l'identité attribuée jusqu'à très récemment aux Sourds. Benvenuto analyse l'évolution de cette identité à travers les siècles :

*« Certains cherchent à l'objectiver [*l'identité sourde*] par une description des caractéristiques généralement négatives car liées à la perte auditive. D'autres tentent la même démarche d'objectivation à partir des caractéristiques positives liées à une configuration perceptive singulière »* (BENVENUTO dans GAUCHER, VILBERT, 2010: 86-87).

Cependant, l'identité sourde reste un objet et n'est pas traitée comme « sujet » évoluant. La comparaison avec les crayons révèle clairement ce point de vue, selon lequel les sourds ont longtemps étaient considérés comme des objets plus que comme des êtres humains capables de pensée et d'indépendance.

Le cinéma dans ses débuts plaçait sourds et entendants au même plan. Le cinéma « muet » était accessible à tous, la communication s'effectuant uniquement par l'image et le visuel. L'apparition du cinéma vocal créé une scission entre les entendants et les sourds, qui n'ont plus de compréhension des dialogues, ni la possibilité de suivre les actions principales du film. Ce qui constitue un progrès cinématographique pour les entendants est en réalité une régression ou une forme d'exclusion pour les sourds. Parallèlement, les Sourds ont développé un cinéma par et pour les Sourds dont l'importance se lit dans le nombre de festivals organisés sur ce thème : Festival mondial du cinéma sourd (université Gallaudet, Washington, novembre 2010), Festival européen du cinéma sourd (Milan, octobre 2010), Festival du Sourd métrage, Les Sourds et l'image - l'image des Sourds (36ème festival International du Film Indépendant, novembre 2009). La surdité et le monde des Sourds est un thème qui intéresse le cinéma entendant actuellement (*Le pays des Sourds* - Nicolas Phillibert, *A scene at the sea* – Takeshi Kitano, *Les montagnes du silence* - Luc Marescot, *Des mots plein les mains* – Céline Thiou…). Mais les Sourds sont aussi producteurs d'un cinéma différent pensé et joué par et pour des Sourds. Jane Norman (1954 : 49) analyse l'évolution du cinéma sourd. Selon elle, une des étapes importante se situe dans la période de 1910 à 1920. Alors que la langue des signes est interdite dans les institutions, le cinéma permet de garder trace de l'existence de la langue. Treize courts métrages de 35 minutes sont réalisés préservant la spécificité des langues signées. Plus tard, d'autres cinéastes s'intéressent au regard porté sur la langue signée.

Ainsi, Antti Raike[78], qui réalise « *Dancer from a Silence of 100 dB »* en 1995, établit un parallèle entre le signeur et la danse. Kathryn Resetarits dans son film « *Egypte* » (1996) choisit un angle de vue qui met en évidence l'importance des expressions dans les récits en langue des signes.

Certains traits sont caractéristiques des différences entre cinéma sourd ou entendant. Tout d'abord, le cinéma sourd est moins réticent à proposer des rôles principaux aux Sourds, alors que le cinéma entendant propose exceptionnellement un rôle à un acteur sourd même pour jouer le rôle d'un Sourd. L'effet est notable par exemple dans le film de « *La famille Bélier* » réalisé par Eric Lartigau en 2104. Alors qu'une grande partie du film fait appel à la LSF et que deux des principaux personnages sont sourds, aucun des acteurs n'est véritablement sourd. D'autre part, l'utilisation du son et du silence n'ont pas les mêmes effets. Norman analyse que dans les films entendants, le silence utilisé par contraste au son, est souvent un moyen de créer un effet humoristique. Par exemple, une scène avec un chien qui aboie sans le son, alternée avec la même scène avec le son, créé un effet comique pour les entendants. Pour les Sourds, l'utilisation du son est un appel aux entendants. Ainsi, le son peut être utilisé pour faire ressentir le bruit qui survient lors de la première utilisation d'un implant, par contraste au silence dans lequel vivent les Sourds. Enfin, les thèmes abordés par le cinéma sourd sont représentatifs d'un certain regard sur la société entendante et d'une volonté de faire connaitre le monde des Sourds. La question de l'implant cochléaire pour l'enfant sourd est soulevé par le film « *Sweet nothing in my ear* » dont l'actrice principale Marlee Martin est sourde. Le film « *I love you… but…* » montre la rencontre entre deux mondes et met en évidence l'incompréhension et le rejet qui existent dans les deux mondes, sourd et entendant.

Antti Raike[79] souligne le lien étroit qui existe entre le cinéma et la langue des signes. Le cinéma est un moyen d'expression particulièrement adapté pour la LS et les deux formes d'expression s'appuient sur des paramètres similaires : l'espace, le temps, la forme et la simultanéité de l'expression. Ainsi, la langue des signes offre une autre dimension au cinéma, un autre regard sur le septième art.

La langue influence le mode de vie des Sourds mais leurs activités jouent aussi un rôle important pour la « communauté ». En effet, les lieux de rencontre entre Sourds disparaissent avec les instituts spécialisés. Les occasions d'utiliser la LSF hors du cadre familiale diminuent. Les associations et les événements culturels prennent le relais. Blais et Rhéaume (2009 : 126) relèvent dans des témoignages de Sourds, la fréquence des sorties de plein air, fêtes, jeux de sociétés et événements sportifs au sein de la « communauté ». On assiste ainsi à la création des Jeux

[78] RAIKE A., *Dancer from a Silence of 100 dB* ,(Antti Raike, Finland, 1995).
[79] *Op. cit.*

Olympiques Silencieux en 1924. Certains Sourds témoignent de leur sentiment de ne plus être handicapés lorsqu'ils font du sport. Leur différence et le fait d'être minoritaire favorise les regroupements dans les associations.

Les activités ne se limitent pas au sport. On observe la création de lieux culturels qui peuvent se révéler être des lieux d'échange entre Sourds et entendants, notamment dans des groupes de théâtre. L'International Visual Théâtre propose des spectacles essentiellement destinés aux Sourds puisqu'ils requièrent une grande concentration visuelle. Le son joue un rôle secondaire dans les performances choisies. Il peut s'agir de pièces de théâtre bilingues, de théâtre de marionnettes ou autre forme d'événement qui fait intervenir des supports visuels voire mêlant, parfois, les supports visuels (photographies, images, corps…)

8. Le lien de l'individu à l'environnement comme trait culturel

La notion d'espace prend une place importante dans la conception de la culture. Ce concept anthropologique a longuement été développé par Hall (1971 : 150). Ce dernier montre comment l'espace peut favoriser le contact et en même temps limiter les distances entre les individus. Il divise la notion d'espace en quatre types de distances spatiales existantes dans chaque culture :

- la distance intime, considérée aussi comme distance du corps à corps ;

- la distance personnelle ; qui « *désigne la distance fixe qui sépare les membres d'une même espèce sans contact »* (HALL, 1971 : 150);

- la distance sociale, qui est la frontière entre le mode lointain de la distance personnelle et le mode proche de la distance publique. C'est une « *limite du pouvoir sur autrui »* (HALL, 1971 : 152).

- enfin, la distance publique qui peut être occupée par toute personne connue ou inconnue (HALL, 1971 : 155), sans représenter de menace.

Chacune varie selon les personnes, les sociétés, et les lieux dans lesquels l'individu se trouve. Hall appelle « proxémie », la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction. La proxémie[80] serait variable selon les cultures et les lieux où se déroule l'interaction. Elle détermine alors comment l'espace est organisé dans les sociétés humaines selon les facteurs culturels. Elle permet de comprendre comment nous nous approprions l'espace, et

[80] Le terme proxémie est un concept que HALL E. a créé pour désigné « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que fait l'homme de l'espace » ; E. T. Hall, 1971, p. 13.

comment celui-ci nous incite à nous organiser de telle ou telle manière selon les représentations que l'on en a et selon les normes et règles en vigueur. Hall montre que la distance-bulle- (on peut l'imaginer sous forme d'une petite sphère protectrice) qui nous sépare des autres est différente selon les cultures. Des conflits peuvent être générés par ces malentendus. Cette différence de sphère personnelle qui nous entoure et qui nous protège des autres, influence notre manière d'organiser l'espace et de le pratiquer. À travers des exemples du Japon, d'Europe et des États-Unis d'Amérique, Hall montre que le style d'aménagement urbain et domestique des habitus[81] de chacun de ces lieux géographiques est différent selon leurs manières de pratiquer l'espace. Sur certains points, la conception de l'espace varie entre entendants et Sourds. La distinction s'explique tout d'abord par les besoins visuels dans la communication. Lors de réunions, notamment, la disposition de la salle s'effectue afin de faciliter la communication entre tous. Si les personnes se placent en rangs, il est impossible de savoir qui parle et ce qui est dit. Il est essentiel pour les Sourds de pouvoir voir tous les interlocuteurs à tout moment de l'interaction. La langue elle-même offre une autre conception de l'espace.

En effet, la LSF s'inscrit selon cinq paramètres (la configuration, l'orientation, le mouvement, l'emplacement et l'expression du visage,) ce qui accorde une importance toute particulière à la notion d'espace. Alors que la langue orale existe essentiellement par le son qui est produit, la LSF existe dans l'espace. Celui-ci est alors divisé, observé autrement. D'autre part, la limite entre l'espace personnel et l'espace social ne se situe pas au même niveau dans les deux mondes. Comme nous l'avons déjà signalé, le contact qui peut permettre à un Sourd d'attirer l'attention de son interlocuteur, pourrait être perçu comme agressif par un entendant. Un geste qui fait partie de l'espace intime dans la « communauté » entendante, peut entrer dans l'espace social pour les Sourds. De la même manière, une distance physique qui est de l'ordre de l'espace public, et qui par conséquent, n'appelle pas à la communication dans la « communauté » entendante, ne mettra pas fin à une discussion entre Sourds, puisque ceux-ci peuvent communiquer clairement à une plus grande distance sans gêner ceux qui ne participent pas à la conversation. L'espace social (c'est-à-dire, l'espace de rencontre avec l'Autre) serait alors plus large chez les Sourds qu'entre entendants. Nous pouvons supposer que le ressenti selon lequel *«il est plus facile d'aborder les*

[81] BOURDIEU P. dans son livre : « le sens pratique », Ed. Paris, 1980, pp. 88-89., définit ce concept d'habitus comme étant « *un système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre* ». Cela veut dire que l'individu incorpore comme « naturelles », certaines règles, conduites, valeurs ou croyances, liées à sa classe sociale. L'habitus est la « matérialisation de la mémoire » de nos prédécesseurs, qui, sans déterminer nos choix, peut nous influencer.

Sourds que les entendants », comme Virole[82] l'analyse dans une de ses expériences, trouve ici l'explication. Si, effectivement, l'espace social est plus large, alors il est plus facile d'y « entrer ».

La notion d'intimité est particulièrement visible dans un contexte médical. En effet, nous avons montré que le contact physique dans l'interpellation n'était pas gênant pour les Sourds et en ce sens, la distance intime diffère de celle des entendants. Cependant, dans un contexte médical, l'espace intime est beaucoup plus vaste chez les Sourds que les entendants. Le fait de pouvoir communiquer jusqu'à 20 mètres de distance oblige les Sourds à établir une barrière soit par un mur, soit par une distance importante pour que la conversation ne soit pas perçue (dans le cas d'un secrétariat médical par exemple). Un espace clos peut donc s'avérer nécessaire pour préserver l'intimité des Sourds, alors qu'il n'est pas toujours nécessaire pour les entendants.

Les Sourds organisent l'espace différemment des entendants afin de faciliter la communication et la transmission des informations. Nous avons déjà évoqué la disposition des chaises lors d'une réunion. Dans les maisons, les Sourds « ouvrent » l'espace pour laisser l'information passer. Il est plus simple, par exemple, d'avoir une cuisine ouverte sur le salon. Cela permet de garder un œil sur les enfants tout en cuisinant, ou de garder contact avec les invités lors d'une soirée. Les pièces sont suffisamment lumineuses pour rendre les signes plus visibles et faciliter la communication. Les adaptations visuelles (sonneries de porte ou de téléphone) sont plus efficaces et demandent moins d'installations si l'espace est ouvert. Le nombre de murs et d'espaces fermés est donc limité par rapport aux maisons construites spécifiquement pour les entendants.

La notion du temps constituerait un système fondamental de la vie culturelle, sociale et individuelle. Pour reprendre Hall, « *rien ne se produit en dehors du temps. La manière d'utiliser et de percevoir le temps va être différente selon les cultures et va inspirer leur organisation et leur mode de communication »* (HALL, 1984 : 15). Ainsi, il observe deux conceptions opposées du temps. Il s'agit d'une conception monochronique, et d'une conception polychronique. Dans le premier cas de figure, le temps est géré de manière linéaire ; il est programmé avec précision, et les individus sont soucieux de respecter les horaires et les délais. Ici, le temps est considéré comme « *une chose tangible et précieuse »* (HALL, 1984 : 18). Tandis que dans la culture polychronique, le temps est vécu de façon moins concrète. Le respect des détails est très relatif, les

[82] En effet, VIROLE dans son article « « *Aux sources de la culture sourde* », conférence pour la journée du GERS, du 25 novembre 2006, raconte une anecdote de son expérience aux États-Unis. [Un dimanche matin de l'été 2006, il se trouvait dans les quartiers Nord de Manhattan. Un guide de New York à la main, il cherchait l'adresse d'une église baptiste où se pratiquait régulièrement des messes en Gospel. Malheureusement il fut bien incapable de trouver cette adresse et commençait à désespérer d'autant plus que son faible niveau oral d'anglais ne l'incitait pas à demander le chemin. Lorsqu'il vit sur le trottoir deux sourds en pleines discussion. IL allait vers eux et se lançait dans pantomime et les quelques signes qu'il connaissait, dans une explication de sa situation. L'accueil fut chaleureux et en peu de temps ils étaient les meilleurs amis du monde et discutaient ensemble comme si ils se connaissaient de longue date.]

individus attachent plus d'importance aux relations interpersonnelles qu'au respect du programme. Les différences entre ces deux systèmes temporels donnent la dimension des difficultés qui peuvent se poser en termes d'organisation dans une équipe, par exemple, multiculturelle. Il existe alors une incidence sur les comportements des membres dans le cadre professionnel, que les responsables doivent prendre en compte.

La « communauté » sourde vivant au sein de la « communauté » entendante est plus ou moins sous une forme de domination, puisque les entendants, plus nombreux, fixent les lois et les règles concernant la vie de la société. Il est ardu donc de distinguer des variantes dans la notion du temps. Les horaires de travail ou de repas sont fixés par les obligations sociales, donc par les entendants. Les rares moments où ces variantes sont observables apparaissent dans les moments de loisirs. En effet, même si les sourds sont parfois regroupés dans des instituts spécialisés, les règles y sont fixées par le rythme de la société, des entendants. Les loisirs, notamment le sport, permettent aux Sourds de se regrouper et de vivre selon leurs propres « règles » ou modes de vie. Encore une fois, pour des raisons de communication, les Sourds privilégient les rencontres dans la journée plutôt que dans la soirée, à la lumière plutôt que dans l'obscurité. Dans les témoignages, Blais et Rhéaume (2007) relèvent que les Sourds n'hésitent pas à prolonger des discussions. Une visite qui semble s'achever peut ainsi se trouver prolongée pendant plusieurs heures dans un couloir. Les notions de temps et d'achèvement sont alors secondaires par rapport à l'importance du moment présent, le programme n'importe plus directement. Cette observation pourrait permettre de formuler l'hypothèse que les Sourds ont peut-être une perception du temps plus polychronique que les entendants mais une étude plus approfondie serait nécessaire pour confirmer cette première impression.

La société entendante communique par le son, à la fois pour la transmission de la parole et pour la transmission des informations. Les technologies sonores interviennent pour l'appel des personnes (sonnerie pour entrer dans la maison, réveil, sonnerie du téléphone, babyphones, etc.) mais aussi plus généralement pour la transmission d'informations dans les lieux publics (annonces dans les gares, alarmes à incendie etc.) ou dans les lieux privés (télévision, radio etc.). Toutes ces technologies sonores excluent les Sourds de l'accès à l'information avec des répercussions plus ou moins graves. En effet, une alarme à incendie qui ne prend pas en compte la surdité, c'est-à-dire exclusivement sonore, rend les Sourds dépendants des autres personnes qui vont ou non les prévenir du danger. Cependant, les nouvelles technologies, même si elles ne sont pas encore toujours utilisées dans les lieux publics, développent des alternatives à ces technologies sonores et facilitent ainsi le quotidien des Sourds.

Au quotidien, certains petits objets qui peuvent sembler anodins ont besoin d'être modifiés pour pouvoir être utilisés par les Sourds. Les réveils, les programmateurs ménagers, les montres font appel au son. Les appareils servant d'alarme sont adaptés pour les Sourds en utilisant soit la lumière, soit la vibration. Dans le cas des programmateurs ménagers, la prise de courant comporte une minuterie réglable, et une lampe y est branchée. Certains réveils, qui font appel habituellement à un dispositif lumineux ou/et vibratoire, peuvent être reliés à des dispositifs globaux ce qui permet à un même appareil d'avoir plusieurs fonctions. Ils peuvent notamment avertir en cas de sonnerie de porte, de téléphone, d'alarme vocale ou d'alerte au feu. Le système est encore peu répandu dans les lieux publics ce qui oblige les Sourds à s'en équiper personnellement.

Les sonneries de porte ou de téléphone sont souvent adaptées afin de produire un signal lumineux. Les prises sont reliées à des lampes qui émettent un flash au rythme des sonneries du téléphone ou de la porte. Dans le cas des téléphones portables, la sonnerie est remplacée par les vibrations. D'autres systèmes sont intégrés et se branchent directement sur l'appareil. On distingue le système acoustique et le système galvanique. Le système acoustique relie la source qui reçoit l'alarme à une prise partagée avec la lampe. Les capteurs galvaniques sont reliés à une prise gigogne et l'alarme reçoit directement l'information. Cependant, si plusieurs appareils sont branchés de cette manière la qualité de réception diminue.

Les récepteurs peuvent prendre la forme d'un flash, être lumineux, magnétique, ou double. Leur forme peut varier en fonction du signal. Le système peut s'avérer coûteux dans le cas d'un logement spacieux si l'on choisit le flash, chaque pièce devant en être équipée. Le système vibratoire peut être plus intéressant à condition de le porter toujours sur soi. Ces appareils sont commercialisés par différentes marques mais restent relativement chers. En effet, la commercialisation reste minime puisqu'elle ne s'adresse qu'à un nombre limité de personnes.

Le téléphone reste un outil difficile à utiliser pour les sourds profonds. En effet, la plupart des technologies développent des amplificateurs qui complètent l'usage d'une prothèse auditive. Le téléphone est accessible aux sourds profonds, s'il est muni d'un système visuel. Les sourds peuvent alors communiquer entre eux en LSF mais l'appel avec des entendants n'est pas possible sauf si ceux-ci maitrisent la LSF. Ce problème a trouvé une solution partielle dans l'usage du minitel. Le minitel est l' « ancêtre » de l'Internet. Il offre la possibilité de communiquer en direct à l'écrit, d'utiliser une boîte à lettres télématique, d'accéder rapidement à des informations pratiques. Dans le cas d'une utilisation régulière, le coût du minitel n'est plus avantageux face aux forfaits internet. Cependant, le minitel a joué un rôle essentiel dans la vie des sourds, en leur offrant une plus grande autonomie, permettant aux sourds de communiquer entre eux à distance et d'obtenir des

informations essentielles sans avoir à s'entretenir avec des entendants. Ce système est complété par les fax. La télécopie permet de faire parvenir rapidement des informations écrites, qu'il s'agisse de messages ou d'illustrations. L'utilisation est simple et permet de contacter des services publics sans avoir besoin d'utiliser le téléphone. Aujourd'hui, ces modes de communication sont souvent remplacés par l'usage de l'Internet et de la webcam.

La toile est un outil qui, même s'il n'a pas été conçu spécifiquement pour les sourds, leur permet de communiquer rapidement par écrit avec des entendants. Les discussions en ligne fonctionnent par écrit mais sont peu utilisées au sein des institutions. De la même manière que le fax, les sourds peuvent contacter les administrations par courrier électronique. Cependant, si la communication a été facilitée par les discussions en ligne, celles-ci ont tendance à être remplacées par le système « Skype » par les entendants, laissant primer de nouveau la parole sur l'écrit. L'internet facilite la communication entre sourds, soit par l'utilisation de l'écrit, soit par l'insertion de vidéos en LSF, mais la communication entre sourds et entendants ne trouve pas d'autre réponse que l'utilisation de l'écrit.

Ces nouvelles technologies facilitent l'accès à la traduction. En effet, des services comme VISIO 08 offrent aux professionnels des possibilités de traduction en direct par des interprètes qui interviennent en réunion ou en entretiens avec des services publics par l'intermédiaire de l'outil informatique ou d'un visiophone. Les sourds peuvent ainsi utiliser ces services pour répondre au téléphone, pour intervenir lors de réunions professionnelles ou pour des conversations plus spontanées entre collègues. Le VISIO O8 peut aussi être utilisé pour établir la conversation dans des guichets ouverts à des sourds et des entendants. D'un point de vue privé, le VISIO O8 peut être utilisé à tout heure du jour et de la nuit pour traduire une conversation qui aurait lieu au téléphone entre Sourds et entendants.

Jusqu'à présent, les nouvelles technologies facilitant la communication entre sourds et entendants requièrent l'intervention d'un interprète qui joue le rôle d'intermédiaire quel que soit le mode de communication utilisé, et quel que soit le contexte dans lequel ont lieu les échanges. La recherche s'oriente désormais vers la reconnaissance de la voix et la transcription automatique par écrit. Ce système de reconnaissance par un ordinateur pourrait permettre d'effectuer un sous-titrage en temps réel. Il serait alors possible de traduire instantanément des films, des interventions lors de conférences, des cours ou des conversations téléphoniques.

Certains outils utilisés couramment dans la vie quotidienne des entendants apportent un confort pour l'accès à l'information. Comme nous l'avons signalé, l'approche visuelle est essentielle pour les sourds et le développement de technologies basées sur la vue permet de franchir

des obstacles posés par la surdité. Ainsi, certaines machines peuvent prévenir les dangers de la vie quotidienne. Le visiophone permettant de voir son interlocuteur remplace le téléphone. De même, la télésurveillance dans les ascenseurs évite le contact par l'interphone pour prévenir d'un blocage. Des bracelets détectant les bruits ont aussi été créés afin de permettre aux sourds d'être avertis de certaines menaces. Certes, les sourds établissent au quotidien des stratégies évitant qu'ils ne se laissent surprendre par des dangers habituels. Cependant, ce type de bracelet peut s'avérer utile dans le cas de zones à risque, par exemple à proximité d'une usine à risque d'explosion ou d'incendie. Selon le réglage, le bracelet peut réagir lors d'une alerte en vibrant, avertissant ainsi la personne qui le porte du danger. Dans le cadre de l'enseignement, certains supports peuvent être privilégiés, tels les ordinateurs, les rétroprojecteurs ou l'utilisation de la vidéo dans le cadre de l'apprentissage de la LSF.

Les nouvelles technologies, qu'elles soient ou non créées spécifiquement pour les sourds, peuvent faciliter la vie quotidienne et l'acceptation du handicap. Elles reflètent le regard que chacun porte sur la surdité. Certains appareils subissent des modifications et sont adaptés à la surdité. D'autres, créés pour des entendants correspondent particulièrement aux besoins des sourds. Cependant, ces outils, comme l'internet, connaissent une évolution qui a tendance à privilégier la parole. Les nouvelles technologies, même si elles cherchent à dépasser le handicap de la surdité, fonctionnent essentiellement par le mode écrit accordant peu de place à la langue des signes. En effet, malgré le développement de techniques de traduction et de reconnaissance de la voix, il n'est pour l'instant pas question d'une traduction automatique en LSF, qui pourrait pourtant faciliter la compréhension et alléger le travail du receveur, notamment dans le cas d'une conférence ou d'un cours. Les outils de communication faisant usage de la LSF font intervenir des traducteurs ou se limitent à la traduction de mots par un dictionnaire électronique.

Les sourds ne reçoivent pas l'information de manière aussi passive que les entendants. Alors que les entendants peuvent être informés en écoutant la radio dans la voiture ou en faisant la cuisine, les sourds doivent effectuer la démarche de lire un article dans le journal ou sur l'Internet. Un premier choix est effectué dans ce type de démarche où le récepteur va sélectionner l'information avant de se pencher sur le document pour obtenir des informations. Par la radio ou la télévision, les entendants sont exposés à l'information sans avoir besoin d'effectuer un choix. Ce phénomène peut à la fois présenter des inconvénients ou des avantages discutables, mais de toute évidence, l'accès à l'information va différer pour les deux groupes. Les sourds soulignent les limites du choix de l'information et de l'accès aux connaissances par Internet. Comme chacun le sait, l'Internet permet de transmettre les messages de manière rapide mais propage aussi de la

désinformation. Les médecins sont confrontés aux résultats de ce mode de communication, et remarquent que les sourds n'ont pas toujours accès à toutes les connaissances les concernant directement. Dagron (2008 : 255) explique que les sourds ont alors besoin de pouvoir poser des questions et recevoir des instructions directement du médecin et dans leur langue.

Les nouvelles technologies d'adaptation du son pour les malentendants sont nombreuses. Elles sont axées sur l'amplification du son et s'adressent exclusivement aux sourds à surdité légère ou moyenne, en complément d'un appareil auditif. Les sourds profonds ont accès aux programmes télévisés uniquement par le sous-titrage. La plupart des téléviseurs est équipée d'une fonction intégrée de sous-titrage. Cependant, le nombre d'émissions sous-titrées est limité aux émissions destinées à un grand public ou dans certains cas, à l'intérêt politique (comme l'Assemblée Nationale). Si cette fonction est désormais accessible sur de nombreux téléviseurs, les magnétoscopes qui prennent en charge le sous-titrage sont peu nombreux. Les DVD proposent un choix plus large de langues et notamment les films sous-titrés en français, voire en français pour « malentendants ».

Dans le cas de conférences ou de réunions, le sous-titrage spontané a apporté des résultats permettant aux sourds d'avoir accès aux informations et de prendre part aux discussions. Cependant, l'exercice est exigeant pour les sténographes qui doivent être particulièrement efficaces pour offrir une qualité de transcription. Face à ces contraintes, la sténotypie propose une transcription phonétique, plus rapide, des messages. Cependant, si le travail peut s'effectuer plus rapidement, les sourds doivent associer des mots qu'ils ont appris visuellement à des lettres, qui sont sensés les évoquer. L'apprentissage de la lecture ne peut se faire par le son, pour les sourds et il s'agit pour le receveur d'apprendre un nouveau langage qui lui permettra d'associer le mot à sa transcription phonétique. Ce système entraine des ambiguïtés et peut induire en erreur.

Le lien qui se construit entre l'individu et son environnement influence aussi son accès à l'information. Ainsi, selon les canaux d'information disponibles, la culture savante sera plus ou moins accessible pour l'individu. Pour les sourds, le fait d'avoir un accès à l'information différent des entendants peut avoir un impact sur la quantité de connaissances partagées.

9. La culture savante et les connaissances partagées

Si l'Unesco[83] désigne la « culture » comme « *l'ensemble de connaissances et de valeurs qui ne font l'objet d'aucun enseignement spécifique et que pourtant tout membre d'une communauté sait* », Galisson (1991 105) propose une différenciation entre culture savante, cultivée ou de prestige et la culture comportementale, dite « partagée ». Selon lui, les deux formes sont complémentaires et indissociables. La culture « savante » souvent jugée comme « universelle » serait l'ensemble de connaissances acquises par un enseignement dans un groupe culturel. Il s'agit de l'héritage des Lumières, c'est-à-dire de l'ensemble des œuvres de l'esprit qui forme des modèles universels pour l'Humanité (BERGIER, PATARD, SABATINI, SERADIN, 2014). La culture « savante » se distingue de la « culture » telle que définie par le romantisme allemand qui y associe les croyances, les modes de vie et activités caractéristiques d'un groupe donné. Dans le cas des mondes sourds et entendants, la distinction entre les connaissances transmises dans les deux groupes est d'autant plus délicate qu'ils partagent *a priori* les mêmes contraintes éducatives, fixées par des référentiels nationaux. Cependant, par leur histoire différente, la « communauté » sourde, consciemment ou inconsciemment transmet des informations acquises, de générations en générations. Ainsi, quel Sourd ne connaît pas l'Abbé de l'Epée, dont le nom est inconnu pour une grande partie des entendants? Si certaines figures sourdes sont connues des entendants, comme peut l'être Emmanuelle Laborit, cette reconnaissance reste ponctuelle et ne prend pas la même ampleur qu'au sein de la « communauté » sourde.

Nous avons associé les « grandes figures » sourdes à ce concept de culture savante afin de montrer de manière plus générale que les connaissances partagées par la « communauté » sourde sont spécifiques. Ces « personnages » sont aussi formés par des activités ou des épreuves. Ainsi, l'organisation des Jeux Olympiques Silencieux souligne la place des sportifs sourds dans leur « communauté ». Ceux-ci représentent un groupe culturel, et les membres ne se reconnaissent pas toujours dans les performances des entendants. Les sourds peuvent suivre plus facilement un match ou un tournoi si celui-ci est arbitré en LSF. Les réactions des joueurs sont visuelles et permettent aux spectateurs de saisir les actions. Ainsi, les Sourds s'attachent à des personnalités telles que le boxeur Robert Mathé.

Les références culturelles peuvent varier d'autres manières encore entre Sourds et entendants. Dagron (2008 : 138) remarque que de nombreux discours réalisés par les Sourds font

[83] Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982.

référence *« Aux amis sourds disparus qui nous regardent dans le ciel »* . Cette phrase n'est jamais utilisée par les entendants. D'autres notions varient entre Sourds et entendants. Ainsi, la Marseillaise a été traduite pour la première fois en LSF en 2003. L'hymne a effectué une entrée tardive dans la « communauté » sourde. Lors de la traduction la connotation du chant a été modifiée. En effet, les traducteurs ont choisi de mettre en valeur le sentiment de revendication contre l'oppression, s'appropriant les revendications faites dans un contexte historique pour les mettre au service de la cause des Sourds dans une société entendante.

10. De l'existence d'une communauté sourde

Les Sourds partagent un certain nombre de traits culturels liés à la langue qu'ils utilisent mais aussi à leur différence de perception du monde due au « handicap sensoriel ». Ces individus sont liés par des interactions, notamment d'ordre linguistique, qui permettent de parler de « groupe ». Le groupe correspond à un ensemble d'individus qui interagissent, sont soudés par une cohésion plus ou moins forte et qui respectent des normes créées par et pour le groupe (OBERLE, 2015).

La communauté ou « *Gemeinschaft* », telle que définie par Tönnies (in DURKHEIM, 2013 (1975)) implique le partage d'une loi commune et de liens primordiaux. Ces liens sont des traits identitaires partagés dès la naissance et font référence le plus souvent, au lien du sang. Cependant, l'absence d'audition, ou plutôt la perception accrue par la vue, peut être apparentée à ces traits identitaires qui font que, même à distance, les Sourds partagent une perception du monde et peuvent adopter des comportements similaires dans certaines situations. Pour Tönnies, une communauté construit ses frontières par le contact avec d'autres communautés, de manière naturelle et spontanée. L'usage même du terme « entendant » est une preuve que les Sourds forment une communauté distincte de celle des entendants. Cependant, la distinction de communautés n'est pas un obstacle à la construction d'une société. La société ou « *Gesellschaft* » est conçue par une volonté réfléchie des communautés d'établir des relations et de fonctionner ensemble. Dans les cas extrêmes, la communauté ne permet pas à l'individu d'exister en tant que tel puisqu'elle fonctionne comme une masse indistincte qui n'existe que par le tout et non par ses parties. En ce sens, les Sourds ne constituent pas véritablement une communauté puisqu'il leur est possible d'agir comme individu, de faire des choix de vie et de langue qui leur sont propres. Il semble donc approprié de parler de « groupe » puisque les Sourds sont amenés à interagir, à construire une cohésion et des

normes linguistiques, civiques et culturelles qui leur sont propres mais dont l'individu peut se détacher pour faire preuve de libre arbitre.

11. CONCLUSION

Critères de la culture selon Fleury	Phénomène collectif	Langue, gestes, rites…	Passage entre le monde subjectif et le monde objectif	Intimité du groupe qui partage un implicite	Activité symbolique
Spécificités sourdes	Associations Scolarisation Evénements régionaux/ internationaux/ mondiaux Histoire	LSF (paramètres linguistiques spécifiques) Humour linguistique Attribution du prénom Lexique	Espace Modes de communication Accès à l'information	Modes d'interaction Humour culturel	Travail et subsistance Poésie et littérature Chansons signées Cinéma Art Activités de loisirs Sports

Le tableau ci-dessus met en évidence les particularités sourdes et établit un lien avec les catégories définies par Fleury (2008). Si pour chaque critère, le nombre d'illustrations est limité, il n'en reste pas moins que toutes les catégories constitutives de la culture sont représentées. De plus, les deux groupes (sourd et entendant) partageant le même territoire, les similitudes sont inévitables. De la même manière, on remarque des similitudes entre les cultures européennes et pourtant, il est incontestable que plusieurs cultures existent sur le territoire européen. Ainsi, les similitudes entre les cultures sourdes et entendante ne peuvent remettre en question les spécificités de la culture

sourde. Certains (BENVENUTO, 2010) jugent qu'une culture ne peut être fondée sur une simple différence linguistique ou physiologique. Or, ces différences (comme une différence de territoire) peuvent être à la base de développements culturels.

Si nous entendons par culture, les formes spécifiques qui s'organisent à partir de notre relation au milieu et à l'environnement, la différence de physiologie ou de territoire peuvent devenir les fondements d'une culture. Dans ce cas, plutôt que de parler d'une culture sourde qui serait fondée sur un manque par rapport à une culture entendante, peut-être serait-il plus judicieux de parler de « culture visuelle » qui mettrait en évidence un autre mode de perception du monde, offrant d'autres formes d'expressions culturelles. Le terme reprendrait alors les productions de la culture et se dégagerait de la problématique militante souvent associée à l'expression de « culture sourde ». En effet, comme l'explique Gaucher (2005 : 48), l'identité sourde ou le sentiment d'appartenir plus ou moins à un groupe « sourd » peut s'évaluer à travers trois sphères :

- par une mise à distance ontologique (sourd/ entendant) qui signale la différence physiologique ;
- par une mise à distance oppositionnelle (entre le monde sourd et le monde entendant) ;
- par une mise à distance différencialiste (culture sourde/ autres cultures).

L'identité sourde ou le sentiment d'être Sourd est fondé sur la comparaison avec l'entendant, l'engagement de l'individu sourd ou Sourd marquant son appartenance plus ou moins importante au groupe. L'opposition au monde entendant ou la marque de distance avec d'autres cultures permettent aux Sourds entre eux d'effectuer des différences entre ceux qui sont « plus ou moins Sourds ». L'expression de « culture visuelle » offre la possibilité de définir une culture qui fonctionne indépendamment d'une autre culture et qui peut se définir sans s'opposer aux entendants.

Du point de vue linguistique, nombreux sont les chercheurs, tel Cuxac (1983) qui ont montré quels étaient les critères spécifiques de la LSF et à quel point il s'agissait d'une langue riche. Cependant, aujourd'hui encore, l'existence d'une culture sourde est toujours contestée. Dans ces conditions, peut-on parler d'une « reconnaissance » du groupe des Sourds? Que signifie « reconnaître » les spécificités du groupe des Sourds dans notre société ? Les différents termes utilisés pour définir la place accordée à ce groupe (intégration, insertion, inclusion...) dans notre société correspondent-ils au concept de « reconnaissance » ?

Dans la suite de ce travail, nous tiendrons compte des deux représentations sociales existantes sur la surdité. L'un, médical, considérant les sourds comme des personnes à l'audition déficiente qui doivent trouver un appui médical pour s'approcher le plus possible d'une

« normalité » entendante. L'autre, culturel, qui évoque les Sourds comme des personnes se reconnaissant comme appartenant à un groupe culturel spécifique et dont la surdité est un trait identitaire. Cette dualité sourd/ Sourd pourrait être à l'origine des revendications existantes aujourd'hui pour une reconnaissance des Sourds dans la société.

La différence physiologique donne lieu à des regards différents, soit elle est perçue comme devant être traitée médicalement, soit elle est acceptée comme source pour une construction culturelle. Dans les deux cas, c'est le corps, correspondant ou non aux attentes, qui est le référent pour déterminer le lien qui doit être noué avec la personne. Or, le corps joue un rôle fondamental dans l'enceinte scolaire et son rôle est multiple et plus ou moins explicite.

II. DEUXIÈME PARTIE : L'enseignement pour les sourds : quelles mises en œuvre pour atteindre les finalités de l'École ?

« L'éducation porte une promesse d'humanité qui
la situe au-delà de tout ce que l'on peut en
observer, en analyser, en expérimenter.[84] »

Jules Ferry s'est attaché en 1880 à rendre l'instruction obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans. Si aujourd'hui ce droit semble être un acquis social, le handicap sensoriel pose parfois question aux enseignants ou aux parents d'élèves. La scolarisation n'a pas toujours été une évidence et le besoin d'être instruit n'a pas toujours concerné l'ensemble de la population. Pour comprendre les difficultés dans l'accès à l'école pour les sourds, il faut d'abord saisir les objectifs de l'instruction et de la scolarisation à travers ces différentes époques. En fonction des buts, l'instruction et la scolarisation sont plus ou moins justifiées et prennent des formes variées. Cependant les objectifs visés par la scolarisation ne sont pas les seuls critères à influencer les prises de décisions concernant la scolarisation des sourds. Un critère déterminant est le regard porté sur les sourds. « Qui sont les sourds ? » Si la réponse la plus évidente recoupe celle du dictionnaire qui évoque le fait de ne pas entendre, notre étude a montré qu'elle ne correspond pas à l'ensemble des réalités. Etre sourd se distingue du fait d'être entendant, d'oraliser, d'être appareillé et la définition peut varier selon les locuteurs. Or, ce que l'on comprend par « être sourd » influence le regard porté sur cette population et sur les représentations que l'on s'en fait. Si un sourd est un « malentendant », il devient nécessaire de corriger ce « mal ». Si un sourd est un signant, il est utile de prendre en compte l'existence d'une autre langue sur le territoire français. Le regard porté sur les sourds par les contemporains, les philosophes et les médecins à travers les différentes époques éclaire les décisions prises en terme d'instruction et de scolarisation.

Si l'instruction est aujourd'hui un droit et une obligation pour les enfants de 6 à 16 ans en France, qu'en est-il des buts réels de cette instruction ? Les intentions de Jules Ferry sont-elles aujourd'hui présentées comme les objectifs à atteindre par l'École ? Ces intentions définissent-elles les rôles que le corps peut jouer dans le lieu et le processus d'apprentissage ? Comment un corps

[84] SOËTARD, M., *Guy Avanzini et la question des finalités en éducation*, in Regards croisés sur l'éducation, Hommage au professeur Guy Avanzini, Les Editions de l'UCO, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 123

différent peut-il alors répondre à ces exigences ? Comment l'enseignement s'est-il adapté à l'apprentissage d'un enfant muni d'un corps différent de celui de ses congénères ?

A. Principaux héritages de l'École : quels sont les objectifs de l'instruction pour tous ?

« L'école est indispensable, elle conditionne l'insertion sociale et professionnelle, participe à l'éveil des consciences, à la formation de la personnalité, elle met l'enfant en contact avec des savoirs organisés. Lieu de vie, elle est l'instrument d'une intégration des individus dans une communauté de citoyens » (ROCHE, 1998 : 7). Cette citation de Roche montre les attentes que les parents et l'Etat placent dans la « *Seule institution voulue par notre société en cette fin de siècle »* (ROCHE, 1998 : 7). Loin de se cantonner à transmettre des savoirs à un élève passif, l'Ecole aurait alors un rôle de construction de la personnalité et de l'esprit critique des enfants, ces deux conditions étant essentielles à leur insertion dans la société. Les discours tenus par les politiques concernant les préoccupations scolaires montrent à quel point cette institution occupe une place importante dans l'esprit des citoyens comme étant le lieu de changements possibles pour la société. L'Ecole serait le premier lieu d'application pour des solutions aux problèmes sociaux et économiques. La formation des enfants serait la base pour l'évolution positive de la société. L'Ecole connaît de nombreuses réformes mais « *On ne formule pas les questions* en lien avec ces changements *les objectifs n'étant pas définis, moins encore les finalités »* (ROCHE, 1998 : 7). Ces finalités peuvent d'ailleurs varier en fonction du point de vue adopté : *« Les parents attendent de l'institution scolaire qu'elle instruise, qu'elle éduque, qu'elle serve d'ascenseur social ; le corps social souhaite qu'elle assure une formation professionnelle adaptée et une indispensable formation à la citoyenneté »* (ROCHE, 1998 : 8) Comment ont évolué ces objectifs scolaires ? A quelles contraintes et à quels besoins ont-ils tenté de répondre ? L'Ecole possède un riche héritage et son histoire nous permet de retracer le lien étroit entre l'évolution de la société française et les finalités de l'Ecole telles qu'elles apparaissent aujourd'hui.

Roche dans son ouvrage *Quelle école pour quelle citoyenneté ?* , distingue trois grandes époques qui influencent aujourd'hui encore notre conception de l'école : « *Notre civilisation a un passé qui repose sur trois socles principaux : l'héritage gréco-latin, l'héritage judéo-chrétien, l'héritage récent de la République »* (ROCHE, 1998 : 8). Les valeurs transmises aujourd'hui à

l'école reposent d'abord sur l'osmose culturelle qui s'est développée entre ces trois civilisations, laissant peu de place à une discussion ou une remise en question de ces dernières.

1. Former des adultes pour la cité

Homère lui-même était déjà sensible à la nécessité d'une éducation, certes réservée aux jeunes nobles, qui permettait d'apprendre en observant et en participant aux principales activités de son suzerain. La civilisation grecque pense l'homme idéal dans sa globalité. Ainsi, il faut éduquer l'enfant, non pas pour lui-même mais pour l'adulte qu'il va devenir, en formant non seulement son esprit mais surtout son corps. Les cités grecques connaissent une certaine organisation dans laquelle l'homme va devoir trouver sa place suivant un idéal de liberté et d'égalité. Sparte initie une démarche particulière dans le domaine de l'éducation. En effet, le domaine militaire favorise l'action de groupes de fantassins plutôt que celle de champions individualisés. La cité initie donc une éducation organisée par l'Etat et regroupant enfants et adolescents afin de les éduquer aux disciplines sportives et à la gymnastique mettant de côté l'éducation musicale et poétique, qui dominait à l'époque et qui transmettait les bases de la morale. Ce nouveau mode éducatif touche aussi les jeunes filles qui reçoivent elles-aussi une éducation essentiellement sportive (LEON, ROCHE, 2018 : 6-10).

L'objectif éducatif n'est pas de sensibiliser à la morale mais bien de répondre à des besoins militaires et à des conditions physiques permettant à la cité de se défendre (ROCHE, 1998 : 14-15). L'épanouissement de l'enfant n'est absolument pas une priorité à cette époque et l'éducation se concentre sur l'acquisition de techniques (lire, écrire, compter). L'idée que l'éducation doit être organisée par l'Etat est déjà sous-jacente à cette époque. L'éducation se présente donc comme un moyen qui permet d'atteindre un état adulte aussi bien d'un point de vue physique qu'intellectuel. L'adulte est alors celui qui sait vivre dans la cité et non pas celui qui se comporte en tant qu'individu.

Cette même idée d'éducation civile se développe à Athènes au VIème siècle. L'éducation devient collective et s'adresse aux aristocrates ainsi qu'aux hommes libres. Les enfants sont regroupés par classe d'âge à partir de 7 ans. Avant cet âge, l'enfant connaît une éducation au sein de la famille qui se fonde sur la contrainte. L'enfant est « dressé » et peu importe son épanouissement et sa personnalité. A partir de l'âge de 7 ans, l'enfant rejoint une classe dans laquelle il apprendra à lire. Le maitre transmet un savoir technique et les citoyens le choisissent pour sa connaissance de ce

qu'il va enseigner. Le deuxième acteur important dans l'éducation de l'enfant est l'esclave qui va s'assurer du bon comportement de l'enfant. Il est en charge de la formation morale et du caractère de l'enfant qu'il a pour rôle d'adoucir (ROCHE, 1998 : 15).

Les penseurs et scientifiques grecs sont à l'origine d'une culture partagée universellement. « *Nous devons à la Grèce les conceptions nouvelles de l'art et de la pensée, retransmises par Rome, ainsi que les mots mêmes d'architecture, sculpture, philosophie, mathématique…* » (VIAL, 2009 : 14). Les sophistes favorisent l'expansion de découvertes scientifiques (école de Milet ou Thalès). Ils développent l'idée de l'utilisation de la langue pour convaincre et sensibilisent à l'art de la rhétorique. La formation de l'esprit occupe alors une place plus importante dans l'éducation.

Socrate s'oppose à une fonction utilitariste de l'éducation et ses messages sont repris par Platon dans *la République* et *les Lois*. L'homme est placé au centre d'une réflexion philosophique qui reste essentielle dans l'éducation occidentale. L'accent est mis sur les questions. Les causes physiques sont remplacées par les causes morales et les choix sont humains. Socrate propose une nouvelle structure éducative qui tend à conceptualiser les contenus au détriment de l'expérience sensible (ROCHE, 1998 : 17). Les idées se suffisent à elles-mêmes et le monde réel y est subordonné. La mathématique devient le centre des contenus éducatifs. Le domaine littéraire, limité aux domaines musicaux, ont pour but la formation du caractère et la discipline morale. L'éducation possède une finalité pratique dont la mathématique est une matière primordiale. Le niveau obtenu en mathématique effectue la sélection entre les élèves. Les études supérieures sont réservées à une minorité d'élèves (philosophes politiques) destinés à devenir les dirigeants de la cité. L'instruction vise donc à développer un esprit critique mais aussi à construire la classe dirigeante de la société.

De la mort d'Alexandre à la conquête romaine, les échanges commerciaux et l'expansion économique obligent les philosophes à se penser comme « citoyens du monde ». La philosophie grecque s'exporte avec l'économie marchande. L'école occupe aussi le centre de la civilisation : « *Elle a pour mission de modeler l'homme, elle incarne dans sa volonté d'éducation de la personne, un désir de libérer celle-ci de l'encadrement totalitaire de la cité. Cet humaniste personnaliste est porté par l'institution éducative dans le monde où les Grecs sont présents. L'Egypte en est un des exemples »* (ROCHE, 1998 : 19). Si l'école est publique et s'adresse à la fois aux garçons et aux filles, son financement ne vient pas de l'Etat mais plutôt du mécénat. L'Etat ne subventionne que l'éphébie qui marque la fin de l'enseignement secondaire par deux à trois années de gymnastique. Malgré cela, l'institution est contrôlée par la loi et le niveau est évalué par des concours athlétiques et musicaux. Le développement physique et la musique se présentent comme les deux modes nécessaires à la libération de l'esprit pour être capable de porter une critique.

La civilisation grecque accorde une place essentielle au développement physique dans l'éducation. Le corps est magnifié au moins autant que l'esprit. « *L'éducation spartiate visait à former des soldats, forts et braves, des hommes de caractère, aimant par-dessus tout leur cité, leur patrie*». (VIAL, 2009 : 15) L'éducation artistique occupe aussi une place de choix et se concentre essentiellement sur la représentation du corps humain. L'éducation littéraire est centrée sur la musique, le chant et la danse. Les chefs d'œuvres littéraires sont accessibles lors des études secondaires. Les textes sont commentés et illustrent la perfection humaine. Malgré la valeur universelle des découvertes scientifiques, elles ne sont que peu enseignées. L'enseignement a pour but de faire prendre conscience de la perfection de l'homme par l'éducation physique et artistique. Il existe bien une transmission de valeurs par l'éducation mais ces valeurs sont appelées à évoluer selon les époques. Pour les Grecs, les valeurs dominantes sont le développement physique et l'esprit critique.

La recherche de l'homme idéal, l'importance du corps sur l'esprit et l'intérêt d'une maitrise de la langue afin de convaincre servent une même finalité de formation de l'élite destinée à diriger la cité. A cette époque, l'éducation n'est pas destinée à tous et n'a de sens que dans le but précis de répondre à des responsabilités. Elle a pour but de consolider l'organisation de la société et joue alors un rôle politique.

2. L'influence chrétienne : éduquer pour le service de la religion

Le christianisme s'installe au sein du monde romain sans pour autant que les contenus scolaires ne soient modifiés. Face aux principes de la raison, de l'éthique et d'organisation de la cité, la religion chrétienne apporte cependant une nouvelle vision de l'homme qui devient la valeur première. Il ne s'agit plus de « *former un citoyen pour la patrie mais un fidèle pour Dieu* ». (VIAL, 2009 : 21) La pensée chrétienne s'appuie sur les valeurs humanistes de l'éducation grecque qui permet à l'homme de développer une pensée et donc de s'approprier les principes chrétiens. Les deux cultures divergent sur les questions de l'homme et de la vie. La religion chrétienne défend les idées de la création divine, du salut et d'une victoire sur la mort par la résurrection. Tout en se basant sur une réflexion critique de l'adulte, la religion l'atténue par son dogmatisme. Saint-Augustin souligne dans son ouvrage *De doctrina christiana*, le rôle que les différents apprentissages doivent avoir pour former un intellectuel. L'instruction, qu'il s'agisse de la grammaire, de la rhétorique, du latin ou du grec, de l'histoire ou de la géographie, des mathématiques, des sciences naturelles, n'a pour but que de permettre à l'homme de mieux comprendre l'Ecriture (LELIÈVRE, NIQUE, 1994 : 25). Qu'il s'agisse d'un enseignement transmis par les religieux ou d'un

enseignement tels que le prônaient les Grecs, l'esprit critique que l'on cherche à développer est malgré tout orienté en fonction des valeurs que l'on souhaite transmettre.

L'éducation chrétienne tout comme l'éducation grecque vise à développer l'esprit critique de l'enfant. Mais cet esprit critique doit mener vers la religion. L'instruction est au service de la religion. Elle doit permettre à l'homme éduqué de comprendre les Ecritures et de prendre du recul vis-à-vis des autres formes d'instruction. En quelques siècles, l'empire romain passe de la reconnaissance de la liberté des cultes (313) à l'obligation, sous peine de mort, d'être chrétien (529). Malgré cette domination du christianisme au sein de l'empire, les écoles classiques sont maintenues.

3. Une éducation religieuse avant toute chose

À l'époque du bas moyen-âge, on porte un regard différent sur l'éducation. Alors que la population est majoritairement chrétienne, l'homme, bien que fait à l'image de Dieu, est pécheur. Le maitre a pour mission de transmettre le message divin et de faire lire aux enfants le Nouveau Testament. On accorde alors au maitre un statut de porteur de la Vérité. Il se doit de transmettre la morale chrétienne aux enfants. Les textes littéraires sont remplacés dans l'enseignement secondaire par des textes sacrés (LEON, ROCHE, 2018 : 15). Les lettres classiques sont en effet perçues comme une concurrence à l'instruction religieuse. Elles représentent le plaisir et distraient de la conversion. Les moines instaurent une formation qui vise à apprendre la science pratique à l'ascèse. Toutes les disciplines (rites, prières, lectures, travail manuel) ne servent pas d'autre objectif. L'enseignement proposé par les moines est à l'origine de la lecture silencieuse qui n'existait pas à l'Antiquité et qui permet de respecter le recueillement au sein du cloitre. En effet, si les écoles étaient d'abord destinées à la formation des religieux, de plus en plus d'enfants laïcs suivent l'enseignement et il est nécessaire de conserver des règles qui préservent la fonction première de l'établissement. Ainsi, les enfants sont admis à l'école à partir de l'âge de 7 ans et apprennent à lire et obéir. L'enseignement répond aux besoins des futurs religieux : lecture du psautier, l'alphabet est expliqué dans son sens symbolique et religieux, le calcul sert essentiellement à connaître le calendrier et les fêtes mobiles, et pour quelques élèves choisis, à gérer les biens et l'administration. La lecture est essentielle mais détachée de l'écriture à laquelle peu d'élèves ont accès. Finalement, le contenu de l'instruction se définit par les besoins religieux.

D'un point de vue scolaire, Charlemagne souhaite généraliser l'instruction du clergé (VIAL, 2009). D'après lui, l'unification de l'Empire franc passe par une unification liturgique. Cette instruction visant d'abord à former le clergé reste cependant limitée au territoire du nord de l'empire. Les territoires au sud de la Loire n'ont pas vraiment été atteints par ces réformes. Malgré le programme de Charlemagne, l'enseignement a essentiellement favorisé l'étude du latin, négligeant les autres disciplines. Pour éviter une « dégradation » de la langue, on enseigne le latin « correct » creusant ainsi le fossé entre la langue orale et la langue écrite. L'instruction répond aux enjeux politiques, économiques et religieux de l'époque. La religion et l'Etat ne sont pas au service de l'Ecole mais c'est bien l'Ecole qui est pensée pour servir l'Etat ou la religion. L'instruction est indispensable aux catégories sociales destinées à dirigées, celles-ci imposeront ensuite un fonctionnement et des croyances à l'ensemble du peuple. La langue joue un rôle fondamental et exclue ceux qui ne la possèdent pas suffisamment de toute fonction importante.

4. Entre religion et raison

Au XIIème siècle, le nombre d'écoles augmente, presque chaque cathédrale ayant sa propre école. Parallèlement, quelques écoles « privées » sont créées, où les maitres, même s'il s'agit souvent de clercs, sont rémunérés par les élèves. L'enseignement y diffère peu des écoles religieuses bien que les maitres tentent de répondre aux attentes des élèves. Les écoles privées sont considérées comme une menace pour l'Eglise qui s'efforce de les contrôler parce qu'elles proposent une étude des textes grecs (touchant au droit, à la médecine et à la dialectique) nouvellement traduits.

L'enseignement universitaire favorise certaines grandes disciplines : les sept arts libéraux, l'Ecriture sainte et la théologie, le droit civil et canonique, la médecine. L'Eglise trouve un triple intérêt dans « *la création des universités : améliorer le niveau de formation des clercs, alimenter la réflexion théologique pour l'élaboration des dogmes et construire les argumentaires contre les multiples hérésies qui se développent alors*. » (TROGER, RUANO-BORBALAN, 2015 : 13). Le programme définit un ensemble de textes qui sont commentés par le professeur. Peu à peu, la « dispute », à propos duquel les bacheliers les plus expérimentés vont défendre leur opinion, devient l'exercice principal. L'université ne donne pas l'exclusivité à la religion mais développe les connaissances scientifiques afin de construire un esprit critique. Le XIIème siècle accorde une place aux sciences et à l'esprit critique qui se détachent de la pensée religieuse. L'école offre donc deux

voies possibles à ceux qui bénéficient de l'instruction : se diriger vers une carrière religieuse ou servir l'Etat.

5. L'influence scientifique

Aux XIVème et XVème siècles, l'enseignement littéraire reste fondamental mais les découvertes scientifiques par l'intermédiaire des savants arabes influencent aussi les contenus de l'école (ROCHE, 1998 : 28-29). Les recherches se développent dans le domaine de la botanique et de la zoologie. Les découvertes scientifiques, le raisonnement philosophique se développent en conciliant la pensée chrétienne et la rationalité.

A l'époque de la Renaissance, l'enseignement « *chargé de transmettre d'une génération à la génération suivante les valeurs (essentiellement religieuses) qui fondent l'organisation sociale /.../ semble bien remplir sa mission »* (LELIÈVRE, NIQUE, 1994 : 75). Cependant, les bouleversements dus aux conflits et aux innovations, obligent les institutions éducatives à redéfinir ces valeurs. A cette époque, l'éducation est présentée comme un moyen de maintenir l'ordre social. Les conditions sociales sont différentes, il est donc nécessaire de proposer des éducations différentes. Le collège rassemble plusieurs conditions certains élèves étant destinés à reprendre la charge du père alors que d'autres se préparent à l'entrée au séminaire y voyant une forme de promotion sociale. Les valeurs sont partagées par les différentes classes. Cependant, Richelieu souhaite limiter le nombre de collèges et donc l'ouverture sociale. Les nobles et les princes ne sont pas mélangés aux autres. La plupart du temps, leur éducation est prise en charge par un précepteur et dans le cas où ils entrent au collège, ils y subissent un traitement de faveur. Pour parfaire leur éducation, Richelieu créé des Académies destinées à les recevoir et à leur apprendre le service de l'Etat.

Entre le XVème et le XVIIIème siècle, le peuple et la bourgeoisie prennent conscience de l'importance de la construction de la pensée et des connaissances pour avoir accès à une forme de pouvoir politique. L'école devient un lieu primordial pour tous et le pouvoir royal ne peut influencer les esprits qu'en obtenant le soutien de l'Eglise catholique. L'école n'est plus exclusivement réservée à la formation religieuse mais doit désormais accueillir un grand nombre d'enfants et d'adolescents. La Renaissance marque aussi l'opposition entre l'Eglise qui cherche à transmettre des dogmes et l'humanisme qui prône une rationalité centrée sur l'homme. Au XVIème siècle, l'imprimerie facilite la diffusion des textes sacrés dont l'interprétation est réservée à l'Eglise. L'Université, réservée aux clercs, s'oppose aux universitaires du Collège Royal (ensuite nommé

Collège de France) qui s'autorisent un enseignement différent (médecine, philosophie, mathématiques, mais aussi hébreu, grec et latin) et une interprétation des textes sacrés alors qu'ils ne sont pas théologiens (ROCHE, 1998 : 30). Cette opposition entre les deux enseignements prépare la scission entre l'église catholique et l'église protestante (luthérienne et calviniste) qui suit les idées d'une pensée libre. Luther commence à défendre l'idée d'une instruction obligatoire.

La Réforme sensibilise l'Eglise et le pouvoir à la nécessité pour le peuple d'avoir accès à une instruction. « *L'ignorance apparaît aux Réformés comme le plus grand mal : « La prospérité d'une cité, écrit Luther, réside surtout dans l'éducation de citoyens instruits, raisonnables, honnêtes.* » (VIAL, 2009 : 39) Si l'Eglise permettait aux enfants d'obtenir quelques rudiments d'écriture et de lecture, il s'agissait surtout de leur donner une instruction religieuse. Le pouvoir royal s'en remet à l'Eglise pour l'alphabétisation et l'école devient un enjeu pour la conversion des enfants au catholicisme ou au protestantisme. Malgré le nombre d'élèves, le maitre enseigne aux élèves l'un après l'autre, ce qui réduit l'efficacité de l'apprentissage. Mais la pédagogie n'est pas la priorité et de nombreux ouvrages contestent même la nécessité d'enseigner à tous, les classes populaires n'ayant pas besoin d'accéder à l'écriture. L'Ecole sert les croyances et favorise l'engagement dans la religion. La finalité pour l'Eglise est double : encourager une croyance et exercer un pouvoir politique grâce à l'augmentation des fidèles qui influeront sur le pouvoir en place.

6. Les écoles des Jésuites

Au XVIème siècle, les écoles fondées par les Jésuites occupent une place fondamentale. Elles répondent aux demandes d'une société et d'une opinion publiques nouvelles. Elles visent à former des « honnêtes hommes » et pour ce faire chacun doit être capable de réagir sur des thèmes divers avec brillance. Les enfants doivent se libérer de leur timidité pour se préparer à jouer un rôle dans la société. L'enseignement met l'accent sur la formation morale, religieuse et littéraire, « *Il s'agit de christianiser les jeunes seigneurs et de leur inculquer les valeurs cléricales de savoir et de discipline.* » (COMPÈRE, 1985) Les Jésuites sont autoritaires et dogmatiques, le latin est la langue de l'enseignement et le français est même parfois prohibé pour les conversations courantes.

Entre 1598 et 1600, le pouvoir royal s'impose et l'école est sécularisée. Cependant, elle conserve un caractère religieux qui exige que les enfants prient pour leur bon Roi. Si la rhétorique est enseignée, l'objectif est que les élèves soient capables de répéter les idées enseignées plutôt que de penser par eux-mêmes. Les Oratoriens proposent une autre forme d'éducation qui accorde une plus grande place aux mathématiques, aux sciences et à l'histoire (LÉON, ROCHE, 2003). La

morale est discutée plutôt qu'inculquée et la langue d'enseignement est le français. Sous Louis XIV, les Jésuites sont soutenus par le Roi et les écoles protestantes sont interdites. Deux congrégations prennent en main les écoles gratuites pour les enfants : la congrégation des Frères de St-Charles et les Frères des écoles chrétiennes. En 1719, les collèges universitaires deviennent gratuits à leur tour. L'Université, les Parlements et les jansénistes expulsent les Jésuites de l'enseignement en 1762.

Les écoles jésuites s'efforcent de rétablir un ordre religieux « perverti » par les protestants. Éduquer permet de remettre les citoyens dans le droit chemin. Bien que les écoles se sécularisent peu à peu, l'influence religieuse reste dominante. L'Ecole transmet une éducation qui assoit le Régime établi et évite les oppositions sociales (LEON, ROCHE, 2018 : 31-38).

7. Un enseignement pratique et réaliste

Les principes fondamentaux de l'école changent peu au XVIIème et XVIIIème siècle. Par l'influence de philosophes (Diderot, d'Alembert, La Condamine, Voltaire), le français devient la langue de discussion sur des sujets d'actualité dans les collèges. Les contenus sont désormais divisés en : leçons de choses, sciences, histoire et français. L'objectif est d'atteindre un enseignement pratique et réaliste. La science et la raison deviennent des préoccupations d'enseignement. Cependant, aucune réforme ne remet en question l'adéquation entre le système scolaire et les conditions sociales, ce qui satisfait pleinement l'Eglise et le pouvoir. La concurrence entre les collèges des universités et ceux des congrégations s'intensifie. L'Eglise ne possède plus le monopole de l'enseignement et des établissements universitaires ainsi que des établissements spécialisés (école militaire, d'agriculture, vétérinaire…) apparaissent (LÉON, ROCHE, 2003).

Les petites écoles d'alphabétisation continuent d'enseigner le calcul, l'écriture et la lecture ainsi que l'histoire sainte et le catéchisme. Elles sont toujours entre les mains du clergé des paroisses. A la fin du XVIIIème, environ 60% à 70% des hommes pouvaient signer de leur propre nom (ROCHE, 1998 : 34). L'ordonnance royale de 1724 impose la fréquentation de l'école obligeant ainsi les enfants de protestants à fréquenter les écoles catholiques. Cette ordonnance reste peu appliquée, notamment dans les régions à majorité protestante. Les autres régions redoutent souvent que l'instruction dépeuple les campagnes. L'Eglise catholique souhaite combattre l'hérésie protestante par l'école et faciliter la compréhension des prêches. Alors que les petites écoles regroupent un large public avec peu de matériel, les collèges restent réservés aux enfants de milieux favorisés.

8. L'Etat en charge de l'éducation

A la fin du XVIIIème, les gazettes et journaux connaissent un grand succès. Chacun se préoccupe de politique et les bourgeois, les nobles et les ecclésiastiques s'intéressent aux idées nouvelles promues par les philosophes (LELIÈVRE, 1990 : 58-77). Cet intérêt joue du tort à l'Eglise et au roi qui y voient une menace contre leur autorité et l'ordre social. Les pensées remettant en question le roi sont interdites. La censure et les condamnations sévissent. L'école n'est pas directement atteinte par ces idées nouvelles. La tradition y est défendue notamment par l'organisation corporative de l'Université. L'ouverture sur les idées nouvelles se fait par l'influence des académies spécialisées telles l'Académie française, des Belles Lettres, des Sciences, de la Musique…

En 1762, les Jésuites sont renvoyés sous prétexte d'une histoire de créancier et cela sur décision du parlement et contre l'avis du roi (LÉON, ROCHE, 2003). Le système d'enseignement s'en trouve réformé et l'idée d'instruction publique voire d' « éducation nationale » prend forme. L'Etat se voit donc impliqué dans l'éducation des Français. Le roi reste le garant pour la création des écoles et un premier établissement est créé afin de former les enseignants destinés à remplacer les jésuites. Les écoles publiques ne jouissent pas d'une aussi bonne réputation que celles des jésuites, faute de moyens et de discipline.

Entre 1760 et 1780, la réforme de l'enseignement fait débat. Les penseurs s'accordent à dire que l'école doit former des sujets pour l'Etat, cependant les objectifs diffèrent. Pour certains, l'instruction primaire doit permettre le progrès de l'agriculture et de l'économie, pour d'autres, elle doit adoucir les caractères et assurer la stabilité de l'Etat et de l'ordre public, pour le clergé, il s'agit de renforcer la foi et enfin, pour les Révolutionnaires, l'instruction doit permettre à chacun de se libérer des rois et des prêtres. Les collèges favorisent de plus en plus un enseignement laïc qui se détache de la religion pour donner de l'importance à la science. Le rôle politique que joue l'Ecole devient de plus en plus évident. L'École est fondée et orientée par un pouvoir en place. Contester le mode éducatif revient à remettre en question le système politique et social existant.

9. L'influence républicaine

La République est basée sur des idées remontant à l'antiquité (TROGER, RUANO-BORBALAN, 2005 : 44). D'une part, la démocratie doit être organisée et chaque citoyen est concerné par cette organisation. D'autre part, la République n'appartient pas à un régime politique mais au peuple. La République est fondée sur une loi écrite par les hommes pour les hommes, sans aucune intervention divine. Dans un premier temps, l'idée de République n'était pas en opposition avec celles des chrétiens. L'expansion du christianisme correspondait à une réponse aux angoisses de l'homme, il leur proposait un salut. Plus tard, le christianisme réduit l'importance des idées gréco-latines et la notion romaine de citoyenneté. Elles reprennent leur place au XIIème siècle à travers le Code Justinien, puis aux XVIème siècle à travers les idées des Lumières. Avec la Révolution, le monopole de l'Eglise pour l'enseignement disparaît.

L'école républicaine est le résultat d'une volonté de la société de faire évoluer les mentalités et la politique. Elle devient le lieu central pour l'éducation de l'enfant et la préparation de son avenir. Elle a pour rôle de transmettre des valeurs reconnues par tous et fondamentales pour l'opinion publique (LEON, ROCHE, 2018 : 48, 49). Les idées promues lors de la Révolution entrainent un bouleversement de la société et de la politique. L'ordre social étant modifié, il devient évident de proposer une autre éducation pour instaurer le nouvel ordre social. Les révolutionnaires sensibilisent aux droits des citoyens et l'un de ces droits est celui de l'instruction. Cependant, le fonctionnement même de l'école est difficilement remis en question. Ainsi, alors que les biens du clergé sont confisqués par un décret de 1789, les établissements d'enseignement public tenus par les congrégations sont épargnés. Le thème de l'instruction apparaît peu dans les cahiers de doléances et il est exclusivement soulevé par le clergé et le tiers état pour qui l'éducation peut prévenir la dépravation des mœurs. La noblesse s'intéresse peu à l'instruction du peuple. La principale réclamation concerne la nécessité d'un plan général d'instruction publique mis en place par le pouvoir royal. En 1791, il est décidé que « *les établissements d'instruction et d'éducation existant dans le royaume, continueront d'exister sous le régime actuel et suivant les mêmes lois qui les régissent* » (ROCHE, 1998 : 38). Les décisions de la Constituante désorganisent le système. Les prêtres se refusant à prêter un serment de fidélité à la constitution civile du clergé disparaissent peu à peu de l'enseignement. De plus, l'abolition de la dîme réduit les moyens financiers pour l'entretien des écoles.

L'Assemblée législative et la Convention s'intéressent à l'instruction et créent le Comité d'instruction publique. Le texte soumis par Talleyrand soulève les buts de l'éducation : développer les capacités physiques, intellectuelles et morales. Condorcet est chargé de définir l'organisation générale de l'instruction publique. L'organisation réside sur l'idéal républicain d'accomplissement

de la liberté et de protection des droits de l'homme. L'éducation doit alors permettre de combattre « *La pire des servitudes : l'ignorance*» (ROCHE, 1998 : 39). L'instruction doit être gratuite en ce qui concerne les domaines indispensables. Condorcet propose un nouveau système éducatif comprenant une école primaire (6 à 10 ans), une école secondaire (10 à 13 ans) un institut et un lycée. Mais l'instruction n'est pas réservée aux enfants puisque des cours sont proposés le dimanche pour les adultes. La raison doit permettre à chacun d'accéder à « la » vérité et permettre aux hommes d'avoir un regard critique sur les croyances. L'instruction doit libérer l'esprit humain et ne peut donc appartenir à un dogme, une doctrine politique ou religieuse. Ce texte reprend les idées républicaines mais n'est pas appliqué. Le rapport de Le Pelletier qui insiste sur les principes égalitaires subit le même sort (ROCHE, 1998 : 40). Les écoles ne sont plus la priorité, beaucoup d'établissements scolaires sont fermés et le climat est peu favorable aux études.

La période de la Terreur n'améliore pas les conditions d'enseignement. Saint-Just, soutenu par Robespierre, propose la création de « maisons communes » pour les enfants entre 5 et 16 ans. L'éducation est la responsabilité de la Nation qui doit s'occuper de ses enfants et les élever aux valeurs nouvelles. Cependant, le coût d'une telle entreprise ne permet pas de la mettre véritablement en application même en ne prenant en charge que les garçons. Sous la Terreur, les enseignants sont surveillés et se cachent. Les collèges et universités sont supprimés pour favoriser une régénération de l'école. En 1793, Romme et Bouquier s'opposent sur les propositions de réformes scolaires. Le premier réclame une éducation prise en charge par l'Etat, gratuite et laïque. Il veut y promouvoir les mœurs républicaines, y imposer la langue française et développer les exercices militaires pour les garçons. Les instituteurs deviendraient alors des fonctionnaires publics rémunérés. Bouquier souhaite limiter la rémunération par l'Etat aux maitres du public et préserver une liberté d'enseignement (LEON, ROCHE, 2018 : 57).

Le système finalement mis en place est basé sur la proposition de Lakanal et Daunou (LÉON, ROCHE, 2003 : 59-63). L'enseignement primaire n'y est ni obligatoire, ni gratuit. L'enseignement secondaire s'appuie sur les particularités sociales et économiques de la région. La nouveauté réside essentiellement dans la place accordée aux mathématiques, à la physique et à la chimie expérimentale, ainsi que dans la réduction de l'éducation religieuse et morale. La proposition préserve la liberté de créer des écoles privées alors que le nombre d'écoles publiques n'est pas fixé. Les communes se doivent d'organiser l'école, laissant l'Etat hors de cette responsabilité. Daunou dénonce alors une école pour une République bourgeoise qui favorise l'élite. Les propositions de réformes qui suivent tendent à favoriser un enseignement public et à contrôler les écoles particulières. Cependant, malgré les débats, aucune décision n'est prise.

L'application de la loi Daunou est confrontée à un manque de moyens et l'enseignement privé mieux organisé devient florissant (LEON, ROCHE, 2081 : 61). Alors que les écoles de la République enseignent la Constitution et le catéchisme républicain, les écoles particulières sont des lieux de réaction. Autant dire qu'à la fin du XVIIIème, la plupart des établissements ont sombré (universités, académies, collèges mais aussi un certain nombre de petites écoles congréganistes et paroissiales). Les écoles particulières se sont développées. L'école publique reste dans un état précaire. Le principal apport aura été une réflexion sur les concepts de services publics, éducation commune, égalité, raison, laïcité, gratuité, obligation…

10. L'école de Napoléon Bonaparte

Entre 1802 et 1886, l'école est placée sous l'autorité de Napoléon (LÉON, ROCHE, 2003 : 48-69). Il commence par concentrer tous les pouvoirs scolaires dans une grande université sous son autorité. L'empereur donne priorité à l'enseignement secondaire, lui-même réservé à une classe bourgeoise aisée. L'enseignement s'y fait en latin et prépare les élèves aux écoles spécialisées de droit, médecine, géographie, histoire, économie politique, dessin, mathématiques et aux écoles militaires. Les écoles sont largement surveillées par des inspecteurs généraux chargés de contrôler la fidélité qu'elles accordent à l'empereur et à la dynastie. Loin des idées révolutionnaires, l'instruction publique n'existe que pour le service de l'Etat et pour encourager la constitution de la nation.

A partir de 1833, la possibilité d'une neutralité religieuse au sein de l'Ecole est clairement évoquée. Pour les congrégationistes, ces revendications démontrent un refus intransigeant des catholiques et un combat anti-clérical voir anti-religieux. Pour les Républicains, l'objectif est d'affermir la République par une Ecole qui serait neutre religieusement mais engagée politiquement. Cependant, l'élan républicain est rapidement limité par la loi Falloux qui accordait de nouveaux droits à l'Eglise, supprimait les Ecoles Primaires Supérieures et limitait les activités des écoles normales (LELIÈVRE, NIQUE, 1994). La bourgeoisie s'inquiète du pouvoir qui pourrait être accordé au peuple par l'instruction. La surveillance des instituteurs se prolonge lors du Second Empire qui oblige les enseignants à prêter serment à l'Empereur afin de pouvoir exercer. Parallèlement, l'instruction est adaptée aux réalités économiques et s'ouvre de manière plus systématique aux femmes et aux adultes. L'industrialisation exige des cadres, des fonctionnaires avertis et des ouvriers qualifiés.

Les politiques de la IIIème République ne s'intéressent pas tous à la question de l'école. Loin d'y voir uniquement un problème d'instruction publique, Guizot souligne la nécessité d'éduquer à travers l'école afin de prévenir une instabilité sociale (LELIEVRE, NIQUE, 1994 : 215). Selon lui, l'instruction permettrait aussi de s'adapter à l'évolution économique. L'instruction obligatoire pose problème aux paysans qui perdent de la main d'œuvre même s'ils perçoivent bien la possibilité de s'émanciper d'une classe favorisée et dominante.

L'instruction ouvre sur le travail à la ville. Pour ce faire, le lire, écrire (en français) et compter sont indispensables. L'industrialisation pousse la population vers les villes où l'instruction est essentielle. Les cours du dimanche proposés par Condorcet sont mis en application tout comme un enseignement adapté au monde professionnel. Les écoles formant à des corps de métiers sont créées (Conservatoire des Arts et Métiers, Ecole Spéciale de Commerce de Paris) mais dépendent d'initiatives collectives (ROCHE, 1998 : 46). Les hommes de pouvoir sont issus de la bourgeoisie et se sentent peu concernés par l'instruction des ouvriers. L'école est importante uniquement dans un souci de préservation de la stabilité sociale. De plus, l'enseignement touche essentiellement des domaines scientifiques ou savants et ne concerne donc pas les classes sociales les moins favorisées.

Entre 1880 et 1905, l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui commence à se profiler. Par la loi de Jules Ferry, les convictions révolutionnaires prennent forme tout en prolongeant l'action d'expansion des écoles telle qu'elle avait été promue sous l'empire. La gratuité et l'obligation de l'école viennent finalement compléter les nombreuses créations d'écoles qui avaient eu lieu par le passé (LÉON, ROCHE, 2003 : 89-92) En revanche, la laïcité dans le milieu scolaire est sujette à débat. Elle remet en cause la place de l'Eglise dans le milieu scolaire. Ce changement ne se fait pas sans résistance de la part des religieux qui perdent aussi une forme d'influence sur les consciences. Cette époque établit la marque de la spécificité française. Avant l'Etat, l'école devient laïque. Cependant, comme le souligne Ferry dans son discours du Sénat le 31 mai 1833, il s'agit bien d'une neutralité religieuse mais en aucun cas, philosophique ou politique. La loi exige l'enseignement du civisme et pour ce faire, de la politique (LELIEVRE, NIQUE, 1994 : 280). L'accent est porté sur la nécessité d'enseigner les fondements de la République et de la première Révolution qui ont eu pour effet d'affranchir les hommes. Le cours d'instruction religieuse est donc remplacé par un enseignement de la morale, de l'instruction civique et d'économie politique. La neutralité religieuse doit favoriser l'enseignement de faits réels et contrôlables. Ces différentes matières sont censées permettre à l'enfant de s'instruire et de comprendre ce que l'Etat perçoit comme l'incohérence du socialisme qui menace la République. D'autre part, l'éducation civique inculque à chacun où est sa place dans la société. Le rôle principal de l'Ecole est de

combattre l'ignorance, la misère et l'envie. La neutralité met sur un pied d'égalité les écoles privées et les écoles publiques qui se distinguent désormais presque exclusivement par leur mode de financement (LEON, ROCHE, 2018 : 90-91).

La laïcisation n'avait pas pour but de déchristianiser le pays mais de marquer une séparation entre le lieu de culte et celui de l'homme et de son instruction. L'Eglise pouvait garder des lieux d'enseignement. Les écoles laïques, elles, avaient pour objectif de former des « *Citoyens vertueux d'une seule nation »* (ROCHE, 1998 : 49) tout en préservant leur liberté de conscience. Pour atteindre l'unification dans ces vertus, les leçons de morale sont instituées dans toutes les écoles de France en 1880. L'école est aussi le lieu d'acculturation où les langues régionales sont interdites (puisque menaçant l'unification de la République). La morale doit, selon Jules Ferry, promouvoir la tolérance et le respect d'autrui.[85]

L'école est aussi un lieu pour la reconstruction patriotique. La France vient de subir la défaite de 1870 et l'esprit national est largement promu pour unifier les élèves vers un sentiment patriotique (ROCHE, 1998 : 49). L'école transmet le savoir et l'instruction civique. Le secondaire est malgré tout resté longtemps un lieu réservé aux classes supérieures à qui il permettait d'accéder au pouvoir politique et administratif. Si aujourd'hui, l'accès au lycée et au baccalauréat est bien plus aisé, il a longtemps été marqué par la tradition des Jésuites et les valeurs du christianisme. Le lycée reste un lieu de sélection sociale notamment par la séparation entre enseignement classique, technique et moderne (ROCHE, 1998 : 51).

Lorsqu'il devient ministre de l'Intérieur et des cultes, Combes accentue les démarches anti-religieuses. Il interdit, en 1904, l'enseignement à toutes les congrégations. Les écoles ont 10 ans pour fermer (LEON, ROCHE, 2018 : 92). L'enseignement catholique diminue rapidement et les religieux, conscients de la menace, revendiquent à leur tour, la neutralité, mais cette fois-ci, politique.

Les objectifs de l'école, tels qu'ils sont conçus par les Républicains se concentrent sur les notions d'égalité et de citoyenneté, comme le résume Schnapper :

« *L'Ecole, pour les Républicains, constituait, à l'image de la société politique, un espace fictif dans lequel les élèves, comme les citoyens, devaient être traités de manière égale, indépendamment de leurs caractéristiques familiales et sociales. C'était un lieu, au sens matériel et abstrait du terme, qui était construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société civile. L'ordre de l'Ecole était, comme celui de la citoyenneté, impersonnel et formel.*

85 "La lettre de Jules Ferry aux instituteurs (27 novembre 1883)", *Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques*, n°75, 75 - La laïcité, p.109-116. Consulté le 2015-06-14. URL : http://www.revue-pouvoirs.fr/La-lettre-de-Jules-Ferry-aux.html

L'abstraction de la société scolaire devait former l'enfant à comprendre et à maitriser celle de la société politique » (in LENOIR, XYPAS, JAMET, 2006, XV).

La République s'efforce d'instruire le peuple, d'ouvrir les écoles à un large public tout en prenant garde de n'y transmettre que les valeurs de la République et de la nation. Si chacun a sa place à l'école, chacun doit aussi se plier aux valeurs transmises et mettre de côté ses spécificités culturelles ou linguistiques.

11. Une éducation pour tous

Dans leur volonté de gommer les différences entre écoles privées et écoles publiques et de ce fait entre classes privilégiées et classes populaires, les républicains s'intéressent à la création d'une école unique (LEON, ROCHE, 2003 : 88-94). En 1918, le manifeste de l'école nouvelle vise à donner à tous les Français une même éducation de base ce qui permettrait d'élever le niveau général d'instruction. L'école deviendrait obligatoire pour tous les enfants jusqu'à l'âge de 14 ans. Les objectifs seraient de promouvoir une justice sociale à travers une justice scolaire basée sur la sélection par le mérite. L'école unique est essentiellement soutenue par les socialistes et radicaux. Les communistes, contre toute attente, s'opposent aux projets qu'ils considèrent comme une duperie d'un gouvernement bourgeois. Les conservateurs et cléricaux sont clairement en défaveur du projet qui menace le secondaire privé. Les principales critiques redoutent la baisse de main-d'œuvre pour le travail manuel, l'exode rural d'une population plus instruite et de ce fait, le déracinement et le déclassement social des populations. Les réformes au projet ne trouvent pas d'issue et il faut attendre l'entre-deux guerres pour que des mesures effectives soient prises.

12. Le gouvernement de Vichy

En 1940, les mesures anti-laïques sont radicalement appliquées. Le corps enseignant doit être « épuré » des dirigeants syndicalistes (HANDOURTZEL, 2010, LELIÈVRE, 1990 : 139-140). De plus, tout enseignant peut être révoqué pour des raisons politiques. L'objectif est, d'après Jacques Chevalier, de « refaire la race » et dans ce but, de refaire l'éducation. L'enseignement catholique est de nouveau favorisé et l'état d'esprit dans les établissements publics doit être modifié. Le catéchisme est rétabli dans les écoles primaires publiques et les programmes de l'école

primaire contiennent les devoirs envers Dieu. Les écoles privées sont désormais subventionnées par les communes.

Lorsqu'il devient secrétaire d'Etat à l'éducation et à la jeunesse, Jérôme Carcopino fait disparaître les écoles primaires supérieures et les remplace par des collèges modernes et des écoles professionnelles de commerce et d'industrie. Il impose le latin dans les lycées, rend payantes les classes du second cycle. La volonté du secrétaire d'Etat est d'affaiblir l'enseignement primaire et de favoriser les élèves ayant accès au secondaire marquant de nouveau une différence entre les classes privilégiées et les classes populaires. Sous le gouvernement de Vichy, de nombreux centres de formation professionnelle sont créés pour répondre à l'expansion de l'enseignement technique publique de masse. Le maréchal Pétain souhaite un enseignement avec une culture et une éducation complètes qui permettront de « moraliser » la jeunesse. La formation professionnelle vise à régénérer et moderniser l'économie nationale. L'éducation répond alors à la devise : « Travail, Famille, Patrie ». La libération entraine l'abolition des réformes éducatives promulguées sous le régime de Vichy. Cependant, le système éducatif ne retrouve pas sa forme d'avant-guerre. Les démarches entreprises par Carcopino passent de la séparation des classes à l'ouverture du secondaire à une plus grande partie de la population (LELIEVRE, NIQUE, 1994 : 352-354).

13. Une Ecole pensée pour l'avenir de l'enfant

Pendant des siècles, la principale préoccupation dans le domaine éducatif était centrée sur le nombre d'établissements et leur appartenance religieuse ou politique. Dans l'après-guerre, les statistiques se concentrent essentiellement sur le niveau des élèves en fonction de leur âge et de leur filière. Les réseaux d'établissements sont alors pensés comme un système éducatif à différents degrés et mis en évidence par l'école unique. La dualité entre le privé et le public s'atténue. Il faut désormais faire face à une augmentation importante du nombre d'enfants scolarisés. Le primaire et le secondaire connaissent une période de concurrence qui est favorable au primaire qui est mieux planifié, rationnalisé et s'adapte plus vite au nouveau public (ROBERT, 2015).

Jean Capelle (directeur général au ministère de l'éducation nationale) soutenu par Pierre Surdreau et le général De Gaulle, entreprend des réformes afin de pallier les inégalités géographiques. En effet, dans l'après-guerre, la répartition géographique des établissements est loin d'être régulière et selon l'origine sociale ou le lieu de résidence, le choix de l'orientation scolaire peut être limité. Capelle suggère une nouvelle répartition des établissements associée à un

« ramassage » afin que chaque enfant puisse établir un véritable choix d'orientation. Chaque établissement propose alors les différentes sections existantes jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. En 1965, les filières d'accès au baccalauréat se divisent en deux groupes : celles pour l'accès au baccalauréat spécialisé (A, B, C, D) et celles pour l'accès au baccalauréat de technicien (F, G, H). En 1975, les filières du collège disparaissent pour créer un collège unique. Le « système scolaire » (dont l'expression est évoquée pour la première dans le texte de la loi Haby, 1975) repose sur trois degrés : l'école élémentaire, le collège et le lycée (LELIÈVRE, 1990 : 182-195)

Le regard porté sur les établissements privés évolue, lui-aussi. Ils ne sont plus perçus comme une menace pour le gouvernement mais sont peu à peu reconnus comme un « service privé d'utilité publique ». La loi Debré propose aux établissements privés de souscrire un « contrat d'association » ou un « contrat simple » afin de recevoir des subventions de l'Etat, en échange desquelles l'établissement se soumet à un contrôle régulier de l'établissement et respecte les programmes fournis par l'Etat. La loi Guermeur vient renforcer la protection des établissements privés en soulignant le devoir de l'enseignant de respecter le caractère propre de l'établissement où il enseigne (LELIÈVRE, 1990 : 197-202).

Lorsque les socialistes prennent le pouvoir en 1981, ils ne partagent pas véritablement l'idée d'une diversité apportée par l'enseignement privé : « *Refusant tout endoctrinement et toute idée d'école officielle, les socialistes pensent que le pluralisme des idées, des croyances, des cultures, des ethnies et que l'indispensable droit à la différence trouvent leur liberté d'exercice et d'épanouissement au sein d'un seul service, public et laïque d'éducation* »[86]. La volonté des socialistes est donc d'intégrer tous les établissements recevant des fonds publics dans le service public. Cependant, l'intégration ne doit pas se faire par la contrainte mais par la négociation. C'est l'objectif que se fixe la loi Savary en 1982. Les négociations mènent l'idée d'unification à celle d'une harmonisation au sein du système scolaire.

Les attentes envers le système éducatif sont grandes. Les écoles publiques doivent accueillir un plus grand nombre d'élèves. Dans un souci de démocratisation, les pourcentages des différentes couches de la population doivent se retrouver dans les différentes filières. Or, on constate que les élèves d'origine sociale populaire sont souvent réorientés vers des filières plus techniques. Le collège unique doit faire face à un fort taux de redoublement. Certains dénoncent un manque de moyens pour les enseignants d'aider les élèves en difficulté. D'autres associent les difficultés aux origines socio-culturelles. Tous n'auraient pas les capacités d'accéder à un même niveau de

[86] Libérer l'école, plan socialiste pour l'Education nationale, 1978

formation (LELIEVRE, NIQUE, 1994 : 416-417). Enfin, les pédagogues (tel Louis Legrand) soulignent la nécessité de mettre en place les innovations pédagogiques.

Que chacun ait accès à un certain niveau scolaire apparaît comme une forme d'égalité. La volonté d'atteindre 80% de bacheliers de Chevènement puis de ses successeurs soulève la question du niveau scolaire (LÉON, ROCHE, 2003 : 118). En effet, cette généralisation du diplôme augmente-t-elle réellement le niveau général de la population ou s'agit-il plutôt d'une baisse d'exigence pour l'obtention de ce diplôme ? D'autre part, l'obtention du baccalauréat permet aux étudiants de suivre une formation universitaire, créant ainsi des besoins d'accueil plus importants pour les universités. Toutes ces questions montrent bien les nouveaux enjeux du système éducatif. Il ne s'agit plus de soumettre les élèves à une religion ou à une pensée politique mais de repérer des jeunes en échec et de leur proposer des solutions d'insertion. Les lois favorisant l'apprentissage se multiplient visant toute à faciliter la formation professionnelle, la recherche d'emploi et de cette manière à répondre aux besoins économiques du pays. Mais la formation initiale n'est plus seule à attirer l'attention du gouvernement. Si elle est toujours considérée comme essentielle, elle n'est plus présentée comme une formation définitive (LELIEVRE, NIQUE, 1994 : 419-422). Mitterrand développe des projets pour la formation continue et les crédits-formation qui permettent aux employés de continuer à se former tout au long de leur vie.

14. L'Ecole de l'Europe

En 2006, une publication des communautés européennes retrace l'histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation (*Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation*). L'entrée de la France dans la Communauté Economique Européenne n'interfère pas dans un premier temps sur le fonctionnement du système éducatif. Les priorités sont celles du commerce, du marché du travail et du développement économique. Cependant, dès le traité de Rome de 1957, la question de la formation et de la qualification pour l'emploi est posée établissant ainsi un lien étroit avec la question de l'éducation et des programmes scolaires. Respectant le principe de subsidiarité, les Etats membres s'accordent pour dire que le système éducatif relève de chaque pays. Si certaines recommandations peuvent être transmises aucune décision ne peut être prise et appliquée dans les pays membres. Pourtant, l'avancée économique doit être soutenue par un programme de formation permettant à la main-d'œuvre d'être qualifiée et concurrentielle sur le marché du travail. De plus, les pays européens font face à des obstacles

économiques et sociaux communs, tels que l'accueil d'enfants d'immigrés au sein des écoles. La fin des années 60 est marquée par cette prise de conscience et par un appel à des actions communautaires en matière d'éducation au niveau européen (COMMISSION EUROPEENNE, 2006).

Un premier plan d'action communautaire est défini en 1976 comprenant l'accueil des enfants d'immigrés, un partage des informations statistiques et documentaires, une modification de l'enseignement supérieur, la valorisation des langues étrangères dans l'enseignement et la mise en valeur de l'égalité des chances. Le programme vise à mettre l'accent sur la transition vers la vie professionnelle, la coopération et les échanges entre l'université ainsi que les échanges d'informations. Le traité de Maastricht (1992) marque un tournant en accordant un statut juridique à l'éducation au sein de l'Union Européenne. Le Parlement et le Conseil de l'Europe deviennent responsables en matière d'éducation et de formation. Il ne s'agit pas alors d'uniformiser les formations mais de soutenir l'action des Etats membres tout en leur laissant le choix des contenus et de l'organisation des systèmes, valorisant ainsi la diversité linguistique et culturelle. L'Union Européenne accorde un budget de plus en plus important aux domaines de l'éducation et mesure les enjeux de ces actions sur la construction économique et sociale de l'Europe. En effet, l'histoire de la construction de l'Europe met en évidence l'intérêt économique et politique d'une éducation orientée vers le développement d'un sentiment européen. L'éducation est présentée par les Etats membres comme le moyen de favoriser la mobilité et ainsi de permettre la construction européenne. Le processus de Bologne (1999) souligne la nécessité d'organiser la diversité au sein de l'Europe tout en évitant une « harmonisation ». L'objectif de cette organisation est de faciliter les équivalences académiques et professionnelles, d'encourager les échanges et de favoriser les déplacements de personnes entre les pays membres (COMMISSION EUROPEENNE, 2006).

L'idée de partage des connaissances et compétences apparaît très tôt dans les traités européens. Le livre blanc de la Commission sur la société cognitive analyse les besoins de formation et d'éducation pour s'adapter aux évolutions technologiques. L'Union européenne se doit de rester compétitive économiquement. Elle doit former une main d'œuvre de plus en plus qualifiée et rester ouverte sur le monde. Les pays font face à la mondialisation et l'Union européenne tente de développer les échanges de connaissances et de compétences afin que l'Europe occupe une place plus importante sur le marché économique. La transmission des savoirs passe notamment par les établissements d'enseignement. Les échanges de connaissances et de professionnels enrichissent les formations et permettent à l'Europe de rester concurrentielle. La Communauté s'intéresse à l'impact des changements technologiques sur la société, l'économie et l'emploi. Dès 1984, le

programme ESPRIT (*European Strategic Programm for Research and Development in Information Technology*) engage l'Union dans cette direction.

Parce qu'elle cherche à rendre les pays membres plus forts économiquement, l'Union européenne s'intéresse de près à la formation professionnelle. Le traité évoque l'éducation uniquement par association à la formation professionnelle jusqu'en 1992. Par les besoins en matière d'emploi et l'objectif de développement économique, la formation professionnelle est étroitement liée aux défis que l'Union européenne se doit de relever. Les universités sont au centre de la recherche, de l'innovation, de l'éducation et jouent ainsi un rôle essentiel pour l'économie. En 1990, des programmes tels que FORCE et Eurotecnet sont mis en place pour encourager les Etats membres à investir dans la formation continue. Les programmes soutiennent les petites et moyennes entreprises qui souhaitent développer les qualifications de leurs employés et promouvoir l'innovation (COMMISSION EUROPEENNE, 2006).

En 1995, le livre blanc sur la société cognitive vise notamment à rapprocher l'école de l'entreprise et à développer l'apprentissage. L'éducation s'oriente essentiellement vers l'insertion professionnelle. L'école de la deuxième chance a pour objectif de proposer une voie personnalisée aux jeunes en situation d'échec scolaire et à plus long terme de réduire le taux de chômage. La frontière entre éducation et formation s'amenuise. Le Conseil évoque une « éducation de qualité » sans pour autant préciser les critères de « qualité ». Chaque Etat peut donc y apporter une définition différente. L'Union soutient des projets d'insertion professionnelle mais les véritables décisions éducatives restent à la charge de l'Etat. Entre 1995 et 1999, le programme Leonardo Da Vinci met en place une politique de formation professionnelle pour la Communauté (COMMISSION EUROPEENNE, 2006).

L'éducation est d'abord introduite dans les traités pour l'impact que la formation peut avoir sur le développement économique des pays. Cependant, la cohésion sociale est aussi nécessaire à la réussite économique et au développement de l'Union européenne. L'éducation joue alors un rôle essentiel. Les langues européennes sont enseignées et les Etats sont encouragés à intégrer l'histoire de l'Europe et de ses peuples aux programmes. Dès les années 60, la Communauté européenne évoquait une communauté culturelle. Dans le livre blanc de Jacques Delors (1993), les valeurs de citoyenneté sont présentées comme un soutien pour la croissance économique. La Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation évoque l' « *éducation comme domaine de promotion de*

l'idée d'unité européenne et comme élément fondamental du développement de l'égalité des chances »[87] .

Les contenus d'enseignement se développent autour de la connaissance des pays membres. En 1976, des projets sont soutenus visant au développement des matériaux d'enseignement (cartes de l'Europe, brochures etc.). Ces documents sont destinés à favoriser une meilleure compréhension de l'Europe et une compréhension mutuelle. Dans les années 90, les élèves sont sensibilisés à la dimension interculturelle. Celle-ci était déjà apparue dans les discussions pour l'accueil des immigrés et des tziganes sur les différents territoires. Il s'agit désormais d'étendre la sensibilisation aux cultures et aux langues en présence dans l'ensemble de l'Union européenne. Le rapport Adonino soulève la question de l'implication des citoyens dans la construction communautaire. Les Etats membres s'efforcent d'éveiller l'intérêt des citoyens pour les questions communautaires. La commission décide en 2005 d'établir un cadre de référence européen de connaissances et de compétences européennes que chaque élève devrait acquérir.

La sensibilisation aux cultures et langues européennes est d'autant plus importante que le Conseil européen d'Edimbourg de décembre 1992 dénonce l'ampleur prise par l'intolérance, le racisme et la xénophobie. D'après les chefs d'Etat en présence, les établissements ont un rôle à jouer dans la transmission de valeurs européennes et l'éducation à la tolérance. L'égalité des chances touche aussi les personnes souffrant d'un handicap. Des recommandations concernant l'emploi des handicapés sont formulées. L'objectif est de réduire la discrimination et de mettre en place toutes les conditions nécessaires pour faciliter l'embauche des personnes présentant un handicap. De la même manière, la résolution de 1990 encourage les Etats à intensifier les efforts pour l'intégration des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire. Des échanges sont organisés entre les Etats afin de partager les expériences et développer un système scolaire mieux adapté. Enfin, l'Union Européenne s'applique à réduire le taux d'analphabétisme et l'échec scolaire. L'industrialisation exige de plus en plus de qualifications et les emplois peu qualifiés disparaissent, laissant sur la touche les exclus du système scolaire. Pour les ministres de l'éducation, il est indispensable de lutter contre l'échec scolaire afin d'éviter l'exclusion sociale (COMMISSION EUROPEENNE, 2006).

[87] Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil du 9 février 1976, J.O. C 38 du 19.2.1976

15. Les finalités de l'école

À travers l'histoire, l'Ecole a toujours cherché à transmettre des valeurs. Ces valeurs ont été modifiées en fonction des enjeux politiques, économiques ou sociaux. Dans tous les cas, c'est la volonté d'agir sur ces enjeux qui a défini le contenu des enseignements. Selon l'époque, les finalités à atteindre par l'Ecole ont varié du service de l'Etat au respect de préceptes religieux, de la formation d'un esprit critique (finalement, toujours orienté par les organismes décideurs des contenus) à celle d'une élite administrative ou économique. L'Ecole agit sur le caractère de l'enfant pour que celui-ci entre dans une société, en fasse partie voire pour qu'il soit moteur de modification de cette société. Loin d'être un lieu neutre pour l'épanouissement de l'enfant, l'Ecole s'est révélée être le lieu destiné à forger des citoyens qui correspondent aux volontés de l'Etat.

Selon le but recherché, l'éducation s'oriente vers des connaissances théoriques ou pratiques différentes et s'adresse à un public plus ou moins large. Les catégorisations ou hiérarchisations varient en fonction des buts à atteindre. Ainsi, la place des enfants dans les écoles peut être déterminée selon leur origine sociale, leur destinée professionnelle, leurs croyances, leur rapport à une norme physique ou intellectuelle, ou selon la force économique qu'ils peuvent représenter. On comprend alors que la particularité et la singularité de l'enfant sont évincées du processus éducatif puisqu'elles ne sont pas les moteurs de l'éducation. Le système éducatif est fondé sur les besoins de la société pour construire son éducation et non pas sur la « *réalité socioculturelle des enfants en manifestant une exigence de dépassement tout en se donnant les moyens d'une influence culturelle* ». (BERGIER, PATARD, SABATINI, SÉRADIN, 2014 : 24) Pourtant, les éducateurs (au sens large) auraient aujourd'hui la volonté de répondre « *à des fins de socialisation et d'émancipation* » (BERGIER, PATARD, SABATINI, SÉRADIN, 2014 : 31), prenant ainsi en compte la construction personnelle de l'enfant et son bien-être dans la société.

La construction de l'Europe a incité à orienter l'école vers une recherche d'égalité des chances, puis, vers le développement du sentiment de citoyenneté européenne, la cohésion européenne et l'implication économique. Incontestablement, l'école est perçue comme le lieu d'apprentissage pour la formation professionnelle. Elle doit préparer à la vie active et transmettre les connaissances qui seront utiles sur le lieu de travail. Mais, contrairement à ce que la communauté prône dans un premier temps, les intérêts politiques sont aussi transmis à l'école. Ainsi, l'Europe ne peut se construire que si l'école sensibilise les enfants à l'entité européenne et à son histoire. La mobilité professionnelle et les échanges entre les pays reposent sur l'idée qu'un

citoyen d'un Etat membre est un citoyen européen et qu'il partage des valeurs et un fonctionnement commun avec les autres citoyens européens.

Toute la difficulté réside alors dans la définition qui est faite de ce terme de « citoyenneté européenne » et dans les attentes placées derrière le mot « valeurs ». En effet, en fonction du pays, de l'histoire et des intérêts, ces mots peuvent trouver différents sens. Comment s'accorder sur leur définition ? De même, peut-on dire que ces valeurs sont véritablement partagées ? universelles ?

La construction de l'Europe repose sur des intérêts avant tout économiques. Le développement de la puissance économique des pays européens, notamment face aux Etats-Unis, devient une priorité. Comme à chaque époque, les finalités de l'Ecole subissent l'influence de cette volonté politique. Les priorités scolaires connaissent donc des changements qui portent un regard orienté sur l'enfant. L'élève est avant tout une force économique en devenir. L'École doit le « sculpter » pour qu'il devienne un acteur économique efficace au développement de son pays. Encore une fois, la singularité de l'enfant et ses particularités ne sont considérées que dans un rapport à une entité qui préexiste à l'enfant. Ce dernier pourra ou non, répondre aux attentes d'une société qui fonctionne essentiellement selon des intérêts économiques. La société ne se construit pas à partir de la richesse apportée par chaque enfant mais l'élève est « moulé » pour construire une société pré-existante ou pré-imaginée.

La construction de l'Europe doit-elle être transmise par l'école ou doit-elle venir d'une volonté personnelle de chacun d'en faire partie et d'apporter sa pierre à l'édifice ? S'agit-il là d'une valeur à partager ou d'un défi politique à relever ? L'Union européenne s'est toujours appliquée à préserver le principe de subsidiarité, or la construction d'une citoyenneté européenne viendrait-elle en complément ou en concurrence avec une citoyenneté française ? L'école se trouve face à de nouveaux défis et de nouveaux débats.

Dans cette démarche qui consiste à « mouler » l'enfant pour atteindre des objectifs économiques, sociaux ou politiques, le corps joue un rôle prédominant. En fonction des buts recherchés, le corps subit des traitements différents dans le cadre scolaire. Est-il un objet à maitriser, un outil à développer, un vecteur à utiliser ou bien ne doit-on pas le considérer comme indissociable de l'enfant lui-même ?

B. Les corps de l'enfant en milieu scolaire

« Le corps s'impose comme une réalité existentielle incontournable » (LACHHEB, 2008 : 145). D'après Lachheb, le corps prend forme selon trois modalités : le « corps-en-soi », le « corps-pour-soi », le « corps-pour-autrui ». La première modalité correspond au corps physique, celui qui répond aux besoins alimentaires, celui qui se meut. Le « corps-pour-soi » est l'ensemble des expériences vécues, à l'existence de l'individu au monde. Enfin, le « corps-pour-autrui » « *donne sens à la réalité sociale et cristallise la relation du sujet avec autrui* » (LACHHEB, 2008 : 145).

Pour Delory-Momberger, le corps est « *le premier espace, l'espace qui est toujours là : non pas un lieu parmi d'autres, mais le lieu où s'originent toutes les expériences et celui auquel elles reviennent, le fonds originel sur lequel se construit la relation sensible et dynamique de « ma » présence (de mon incarnation) au monde et à autrui, l' « ancrage » à partir duquel le monde se déploie pour moi et où « je » me déploie dans le monde* ». (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 8). Prendre en compte le corps à l'école signifie donc accorder une place à ces trois dimensions du corps. Christine Delory-Momberger dans un entretien avec Michela Marzano, explique que la langue allemande différencie le corps vécu « Leib » du corps physique « Körper ». Le corps vécu correspond à une part d'inconscient qui transmet une impression qui elle-même pourra ensuite être rationnalisée. Il existe donc « *au-delà du Körper, du corps physique, du corps organique, quelque chose qui ne se contrôle pas et qui pourtant est là.* » (MARZANO, 2016 : 52). Accorder une place au corps ne remet pas seulement en question la discipline qui règne dans les classes ou les cours d'éducation physique et sportive. Penser la place du corps en classe revient à se demander comment le corps dans sa totalité interfère dans la perception du monde, dans le vécu et dans l'apprentissage.

1. Maitriser les corps

Malgré une évolution de la pensée concernant le lien entre le corps et l'esprit, Foucault (FOUCAULT, 1975) montre que le système scolaire n'a eu de cesse d'assujettir le corps de l'enfant à l'école. Quand l'esprit ne répondait pas aux exigences, c'était le corps qui était puni. Le corps devait être soumis aux exigences disciplinaires de l'enseignement. Delory-Momberger observe aujourd'hui encore que « *l'ordre scolaire est aussi un ordre des corps* ». (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 11). Selon les finalités de l'enseignement scolaire, ce corps va devoir suivre une discipline stricte définie par les attentes de la société et transmise par les éducateurs.

Pendant des siècles, les éducateurs se sont efforcés de discipliner, voire de « dresser » le corps de l'enfant. Mabilon-Bonfils et Durpaire expliquent que « *la discipline organise un espace analytique par un principe de quadrillage et de localisation élémentaire, où chaque individu doit trouver sa place et chaque emplacement correspondre à un individu. L'espace disciplinaire tend à se diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps et d'éléments à répartir* » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 57). Une place définie est attribuée au corps qui ne doit pas sortir des limites établies. « *Dès lors, les sujets « disciplinés » sont interchangeables, puisque chacun se définit par la place qu'il occupe dans une série et par l'écart qui le sépare des autres* » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58). L'assujettissement de l'enfant, le contrôle et la normalisation du corps deviennent légitimes du fait du rôle de socialisation attribué à l'École. « *Cette discipline imposée aux corps doit être resituée dans une conception de la formation et de l'apprentissage qui reproduit le vieux dualisme du corps et de l'esprit, et veut ignorer ou faire taire les corps pour mieux enseigner et élever les esprits* » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 11). Même si les penseurs soulignent le lien indissociable entre le corps et la construction de la pensée, la discipline à l'École tend à dissocier les deux. Par ce contrôle du corps et des émotions de l'individu, l'École substitue « *aux corps fragmentés un corps solidaire, unifié, mais aussi captif* » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58) qui répond aux exigences de vie de la Cité.

Sforzini rappelle que Foucault « *élabore une façon originale de concevoir le pouvoir, dont le corps serait à la fois la cible et le révélateur privilégiés : tout rapport de pouvoir s'exerce sur, à travers et au moyen des corps. Le corps est un opérateur essentiel pour spécifier les techniques de gouvernement et de domination* » (SFORZINI, 2014 : 39). Pour exercer ce pouvoir, le corps devient captif. En s'appuyant sur l'expérience des prisons, Foucault montre que le corps est le lieu de la punition « *Le corps s'y trouve en position d'instrument ou d'intermédiaire : si on intervient sur lui en l'enfermant, ou en le faisant travailler, c'est pour priver l'individu d'une liberté considérée à la fois comme un droit ou un bien* » (FOUCAULT, 1975 : 271). Dans le cadre scolaire, la punition consiste aussi parfois à priver l'enfant de sa liberté, à le contraindre à rester dans un espace délimité. Mais ce « quadrillage » de l'espace est avant tout un moyen d'appliquer la discipline. Pour Foucault, « *est docile un corps qui peut être soumis, qui peut être utilisé, qui peut être transformé et perfectionné* » (FOUCAULT, 1975 : 400). Or, ce rapport docilité-utilité se manifeste par l'assujettissement constant des forces du corps, c'est-à-dire la discipline. La discipline favorise à la fois la majoration des aptitudes et l'accroissement de la domination sur le corps. Par la discipline, le corps répond alors aux finalités attribuées à l'Ecole : la productivité, la force économique, la rapidité, l'efficacité. Pour obtenir une discipline efficace, il est nécessaire de

clôturer les espaces, de répartir les corps dans des parcelles « *ce sont ces espaces qui assurent la fixation et permettent la circulation ; ils découpent des segments individuels et établissent des liaisons opératoires ; ils marquent des places et indiquent des valeurs ; ils garantissent l'obéissance des individus, mais aussi une meilleure économie du temps et des gestes* » (FOUCAULT, 1975 : 415). Dans cet espace, les gestes comme la position du corps sont régis par l'emploi du temps, l'élaboration temporelle de l'acte qui définit l'enchainement des gestes. La discipline oblige aussi à une mise en corrélation du corps et du geste. Cette corrélation favorise certaines formes d'apprentissage « *Un corps bien discipliné forme le contexte opératoire du moindre geste. Une bonne écriture par exemple suppose une gymnastique – toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier, de la pointe du pied au bout de l'index* » (FOUCAULT, 1975 : 419). Par la discipline, le corps est aussi profondément lié à l'objet qui est manipulé. Foucault met en évidence le but recherché par la mise en place d'une discipline rigoureuse.

« Le principe qui était sous-jacent à l'emploi du temps dans sa forme traditionnelle était essentiellement négatif ; principe de non-oisiveté : il est interdit de perdre un temps qui est compté par Dieu et payé par les hommes ; l'emploi du temps devait conjurer le péril de le gaspiller – faute morale et malhonnêteté économique. La discipline, elle, aménage une économie positive ; elle pose le principe d'une utilisation théoriquement toujours croissante du temps : exhaustion plutôt qu'emploi ; il s'agit d'extraire, du temps, toujours davantage d'instants disponibles et de chaque instant, toujours davantage de forces utiles. Ce qui signifie qu'il faut chercher à intensifier l'usage du moindre instant, comme si le temps, dans son fractionnement même, était inépuisable ; ou comme si, du moins, par un aménagement interne de plus en plus détaillé, on pouvait tendre vers un point idéal où le maximum de rapidité rejoint le maximum d'efficacité. » (FOUCAULT, 1975 : 425)

Finalement la discipline impose une norme de résultats à obtenir pour permettre d'accélérer l'apprentissage et transmettre certaines vertus. A l'école, elle s'appuie sur la maitrise des corps afin d'assurer l'autorité, d'éviter les contacts non contrôlés et d'orienter l'apprentissage vers les buts prédéfinis.

La discipline du corps à l'école répond à une exigence de la société. L'un des buts de l'école est de « socialiser » l'enfant, lui apprendre à vivre en société. Il doit donc en apprendre les règles, les normes et le fonctionnement. Chobaux rappelle que :

« *L'être humain à sa naissance est fait d'une multitude de possibles dont on ne peut même pas se représenter l'ampleur. L'éducation opère une sélection de ces possibles afin de former un adulte conforme aux normes sociales. Cette sélection commence par le corps : au fur et à mesure que l'enfant grandit, les éducateurs orientent ses potentialités vers tels mouvements, tels gestes, telles attitudes, telles postures qui sont ceux du groupe ou de la société particulière dont il fait partie. L'école poursuit et complète la tâche entreprise par la famille en initiant les enfants aux exigences plus particulières de la vie sociale active et publique, qui implique entre autres une certaine mise à distance du corps* » (CHOBAUX, 1993 : 12).

Chobaux applique le terme d' « acculturation » à la démarche qui est imposée aux enfants dans le cadre scolaire. La mise en place des règles commence par le respect d'une mise en scène précise qui organise l'entrée en classe, le silence, le regard, la place des différents acteurs dans la classe. Puis, le corps disparaît peu à peu des activités. *« A l'école, les enfants ne sont plus que « élèves ». Les attentes formulées à leur égard concernent leurs seules facultés intellectuelles et leur compétence à exécuter la tâche.* » (CHOBAUX, 1993 : 25). Les forces du corps n'ont lieu d'être que si elles sont détournées et réorientées vers l'activité de l'esprit. L'organisation de la séance a pour but de faciliter la concentration sur l'acquisition des connaissances et des compétences mais elle favorise aussi la disparition de toute individuation.

« *« Egaux » devant le savoir, ayant les mêmes « droits » d'y accéder, ils [les enfants] deviennent des individus interchangeables, se définissant par leur distance à ce savoir et par le chemin à parcourir, identique pour tous. […] La centration totale sur la tâche fait passer les relations entre les individus au second plan : elles doivent être purement fonctionnelles rationnelles, excluant toute subjectivité ; celle-ci est superflue et même gênante dans la mesure où elle passe pour perturber le bon déroulement des activités.* » (CHOBAUX, 1993 : 26).

Pourtant, ce corps oublié est la première marque identitaire de l'individu : « *Le corps, en effet, en tant qu'il incarne l'homme, est la marque de l'individu, sa frontière, la butée en quelque sorte qui le distingue des autres.* » (LE BRETON, 2010 : 8).

La discipline est une exigence de la société qui se transmet à l'enseignant. Dans une étude sur le rapport au savoir et le rapport à l'épreuve, Brossais et Jourdan montrent que la maitrise du corps mais aussi « *un guidage serré de la parole* » (BROSSAIS, JOURDAN, 2011 : 14) peuvent être des réponses de l'enseignant à la peur d'une activité langagière excessive ou, au contraire, inexistante. Dans l'étude, l'un des enseignants explique que la maitrise du corps et notamment la performance sportive, en éducation physique, rend l'enseignant crédible auprès de ses élèves. Il associe explicitement la maitrise du corps et la connaissance (et donc la performance dans les cours d'éducation physique) à l'autorité que l'enseignant peut imposer à ses élèves. Parmi les dimensions du rapport à l'épreuve qui sont définies par Brossais et Jourdan, la contingence et la peur de perte de contrôle correspondent à la dimension de l' « *impossible à supporter* » (BROSSAIS, JOURDAN, 2011 : 17). Les auteurs rappellent d'ailleurs que les démonstrations corporelles n'ont pas uniquement pour but de transmettre du savoir mais aussi de définir la place de l'enseignant. La discipline des corps permet aux différents acteurs de trouver leur place dans la relation scolaire. Elle impose un assujettissement qui signifie à la fois « être soumis à » mais aussi « être soutenu par » (BROSSAIS, TERRISSE, 2009 : 117).

Chaque enfant possède un rapport au savoir qui est défini par son expérience et ses connaissances pré-acquises, mais aussi par la manière dont il perçoit le monde. En disciplinant le corps, l'éducateur réduit le champ des perceptions possibles et fixe ainsi l'attention de l'enfant sur l'objet choisi par l'enseignant. Il définit un même chemin d'apprentissage pour l'ensemble des enfants. Cette démarche exclut donc la possibilité de s'égarer mais aussi de faire appel à d'autres perceptions liées au corps qui pourrait mener à l'apprentissage. Le corps de l'enfant, et notamment celui de l'enfant signant, est écarté de l'apprentissage. La démarche subjective de l'apprentissage n'est plus possible.

Pour Le Breton, « *la corporéité est socialement construite » (LE BRETON, 2010 : 18).* Dans ses échanges avec les autres, l'homme va être amené à développer les qualités de son corps. Or, la pertinence de ces qualités, les valeurs à développer sont transmises notamment par l'école. De même, des techniques du corps se mettent en place. L'enfant apprend l'étiquette, les postures attendues selon les situations, les habitus culturels. Il apprend à maitriser et diriger son corps afin de réagir de manière appropriée dans les différentes situations sociales. Le Breton indique qu'alors *« le corps disparaît en totalité, et en permanence, dans le filet de la symbolique sociale qui en donne la définition et dresse l'ensemble des étiquettes de rigueur dans les différentes situations de la vie quotidienne* » (LE BRETON, 2010 : 36). D'après l'étude de cas réalisée par Brossais et Terrisse (2009), l'éducation physique et sportive est parfois utilisée à cet escient. En effet, la pratique sportive à l'école permet à des enfants vivant dans des zones d'éducation prioritaire de s'approprier les codes sociaux corporels et de donner du sens à ces apprentissages à travers la pratique du judo.

L'enfant s'approprie peu à peu l'étiquette dont le non respect entraine la gêne et le rejet social. Les interdits sont nombreux. Ils concernent les « bruits du corps » qui perturbent la bienséance, mais aussi le toucher, en public ou en privé, de son corps ou du corps d'autrui. L'enfant apprend à se contenir. Etre gêné et se contenir font partie des attitudes attendues par la société. Déroger à la norme, à l'attitude attendue créé immédiatement un sentiment de gêne, voir de rejet. Le corps handicapé ne peut répondre totalement aux normes fixées. Aussi, la rencontre entre personnes valides et celles porteuses de handicap entraine un malaise dû à la remise en question de la norme. Le Breton rappelle à quel point le handicap interfère dans l'interaction entre personnes handicapées et personnes valides bien que ces dernières s'efforcent d'ignorer la différence due à l'altération organique ou sensorielle. Le handicap perturbe l'ordre symbolique mis en place par les normes sociales. Pour Le Breton, « *la relation sociale nouée avec l'homme souffrant d'un « handicap » est un analyseur fructueux de la façon dont un groupe social vit sa relation au corps et à la différence* » (LE BRETON, 2010 : 92). Avoir un regard sur la place des enfants sourds à

l'école revient donc à se questionner sur la manière dont notre société considère le corps et les différences corporelles.

Si le corps différent pose question, c'est aussi parce que certaines attitudes liées au corps sont normées par la société. Les éducateurs expliquent à l'enfant quelle posture il doit adopter, quelle relation à la sexualité doit être privilégiée et comment les émotions doivent être maitrisées. A l'école, l'enfant apprend à rester « *dans la position assise sur une chaise devant une table, dans des postures tendant à figer le corps dans l'immobilisme et la rectitude* » (CHOBAUX, 1993 : 55). Cette posture est socialement codifiée et devient la posture principale en occident aussi bien dans la vie active que personnelle. A l'école, la position debout est porteuse de sens. Elle correspond à une marque de respect (entrée du directeur dans la salle de classe) ou à une sanction. Le respect de cette posture marque la hiérarchie entre l'enseignant et les enseignés et permet de maitriser les mouvements dans la classe. D'ailleurs, l'enseignant n'hésite pas à rappeler les règles concernant la posture à adopter : « *Il ne suffit pas d'être assis et immobile en classe ; il est aussi souhaitable d'être assis « convenablement », c'est-à-dire bien droit, le dos redressé, le ventre rentré, les épaules rectilignes, la tête dégagée, les pieds bien à plat…* » (CHOBAUX, 1993 : 57).

Maitriser la posture du corps permet d'en limiter les mouvements et donc, de contrôler le groupe d'apprenants dans leurs déplacements. Cette maitrise correspond à l'idée que la concentration permet à l'enfant de mieux recevoir les informations et de mieux les comprendre. Mais cette maitrise permet aussi d'éviter l'expression des désirs et des émotions qui sont bien souvent bannis du milieu scolaire. Les désirs de l'enfant ou de l'adolescent représentent souvent une « menace » pour l'apprentissage ou le bon déroulement de la classe. Aussi, « *le « corps organe » de l'enfant est dans toute la mesure du possible considéré comme un corps asexué, neutralisé dans sa dimension sexuelle. La mise à distance du corps libidinal, du corps désirant est tentée aussi bien dans la vie quotidienne, dans les relations entre les acteurs que dans l'accomplissement de la tâche* » (CHOBAUX, 1993 : 170). Pourtant, *« sans « corps désirant », il n'y a pas non plus désir de savoir* » (CHOBAUX, 1993 : 147). Bien que la maitrise des corps à l'école suggère la mise à distance des émotions et du désir, les émotions s'expriment à travers le corps de manière codifiée. Il s'agit donc pour l'enfant d'apprendre à exprimer ses émotions en respectant les normes sociales. L'enfant apprend à maitriser son corps et intègre les normes de postures, de gestes et de déplacements ainsi que l'ensemble des normes concernant la relation à son propre corps et au corps d'autrui.

Pour Stiegler, il existe une relation entre majeurs et mineurs qui doit être respectée et transmise. Le respect imposé par les majeurs, c'est-à-dire les adultes, sur les mineurs permet de

développer l'attention des jeunes. Cette attention est essentielle à l'éducation, c'est-à-dire au processus de transmission des savoirs (savoirs, savoir-être, savoir-faire) des adultes et des générations précédentes qui permettent aux mineurs de répondre à des protentions, c'est-à-dire à des attentes fixées. L'attention est constituée de rétentions primaires et secondaires. Les rétentions primaires correspondent à la perception de l'objet qui sont ensuite confrontées aux rétentions secondaires, c'est-à-dire aux expériences passées. Cet agencement entre rétentions primaires et secondaires constitue les protentions. Or, le processus d' « *intériorisation des contenus psychiques hérités* » (STIEGLER, 2008 : 23) n'est possible que par la prise en compte des relations entre l'appareil psychique « *comme organe cérébral agencé aux organes vitaux formant un corps* » (STIEGLER, 2008 : 22) et les appareils sociaux. Le psychisme, le corps et les normes sociales sont donc indissociables.

La volonté de discipliner les corps à l'école montre à quel point ils transmettent des informations qui nous touchent et nous perturbent. Par la perception des sensations, par les sens, par son corps, l'enfant ressent le monde. Son corps exprime ensuite l'émotion qui est ressentie. Mais ces émotions ne sont pas exprimées librement. A l'école, « *parmi les compétences qu'enseignants et élèves doivent acquérir, certaines tiennent à la maitrise du corps et d'autres à la gestion des émotions* » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58). L'École prend en charge cette conduite du corps « *par laquelle il est peut-être question d'exorciser en nous ce qui relève des plus privés de nos sentiments, de nos émotions, voire de nos pulsions* » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 60). Hubert questionne cette « *peur du Vivant* » qui nous incite à formater l'éducation (HUBERT, 2013 : 19). Pour lui, proposer une éducation basée sur la découverte à travers les sens et selon les intuitions de l'enfant donne au corps la place qu'il mérite dans l'apprentissage et la place la plus naturelle à l'apprentissage, celle qui est attribuée dès la naissance. S'éloigner d'un apprentissage normé et normatif permet à chaque enfant quels que soient ses « dysfonctionnements » de prendre pleinement part aux activités et de progresser à son rythme. Il prône donc un enseignement biocentrique dans lequel le processus d'apprentissage prime sur le savoir en lui-même. Cette démarche implique de prendre en compte l'intelligence dans sa globalité, c'est-à-dire que les pulsions et émotions des enfants ont leur droit d'être dans l'enceinte de l'école car elles permettent d'accéder à un niveau de conscience supérieure. Hubert dénonce la tendance à dissocier raison, corps et affectivité alors même que notre identité est composée d'aspects biologiques, physiologiques et psychologiques. Par une éducation biocentrique, l'enfant est amené à dépasser les mots pour comprendre le monde par ses cinq sens. Pour Montessori, les émotions transmettent les informations « *dans les faits moraux, il y a une concomitance des fonctions du corps si exacte qu'on peut décrire par leurs altérations les différents états de sentiment, de douleur,*

de colère, d'ennui, de plaisir » (MONTESSORI, 2016 : 34) C'est pourquoi corps et esprit sont étroitement liés.

Le corps exprime des émotions mais il est aussi le reflet de pulsions et de désirs. Heurtaux relate l'embarras d'enseignants lorsque les enfants découvrent leur sexualité. Bien souvent, ne sachant comment réagir, ils attribuent des punitions maladroites qui ne font que renforcer le tabou, l'incompréhension voire la provocation. La sexualité est une de ces parties du corps qu' « *on voudrait bien leur voir laisser à la porte* » de l'école (HEURTAUX, 1982 : 7). Pour Lejeune, « *l'éducation sexuelle oublie le corps : une simple constatation. Le corps : hiatus de l'éducation. Le corps : tabou fondamental de la relation éducative* » (LEJEUNE dans HEURTAUX, 1982 : 31). Ce corps tabou, celui qui organise la libido est dominé par le « *corps-institution* » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 61) qui fixe la loi du groupe et l'ensemble des comportements et des normes de la société. C'est afin d'atteindre cette norme que les enseignants s'efforcent de « *tenir les corps* » (DIZERBO, 2016 : 73) écartant ainsi la discussion autour de la sexualité mais réduisant aussi la transmission d'autres connaissances par le corps.

2. Le corps, lieu de performance

Arnaud dans son ouvrage « *Les savoirs du corps – Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire* » retrace la place accordée à l'éducation physique à l'École. Il rappelle que cette « matière » a connu une évolution en fonction des croyances et des recherches des pédagogues. Le cours d'éducation physique a eu pour but de favoriser la maitrise du corps et d'entretenir sa santé afin de le rendre apte à l'apprentissage. Chobaux rappelle que le corps est dissocié de la tête et que pour faciliter le raisonnement et la pensée, il doit être domestiqué. Ainsi, « *la communication est réduite à sa seule dimension verbale ; tous les éléments non verbaux semblent inexistants, c'est-à-dire justement ceux où le corps est présent et agissant d'une façon ou d'une autre. Le corps ne trouverait droit d'existence que pendant le bref moment que les horaires impartissent parcimonieusement à l'éducation physique, qui ne s'occupe du corps que comme un organisme doué d'une motricité et d'une énergie dont il faut développer les capacités et la résistance* » (CHOBAUX, 1993 : 26). De ce point de vue, le corps est presque une gêne à l'apprentissage et il faut le maitriser par des activités physiques afin qu'il n'entrave pas la pensée. D'ailleurs, de manière plus ou moins implicite, la dissociation entre le corps et l'esprit mène à croire que les sportifs ont moins de capacités intellectuelles que d'autres. Ordioni (2007) montre

que l'éducation physique en France a longtemps correspondu à une volonté de « redresser » les corps afin d'éviter les « déformations » dues aux travaux physiques et manuels. Depuis la fin du XIXème siècle, la pratique sportive, et plus particulièrement gymnastique, répond à la pensée hygiénique qui favorise le développement d'un corps sain.

Au cours du XXème siècle, les finalités de l'École ont continué à évoluer. A l'école, le corps ne cesse d'être discipliné et les enfants suivent des cours d'éducation physique et sportive. A l'origine, ce cours visait à « *développer dans l'enfant un certain nombre de qualités qui lui permettraient de s'insérer dans la vie sociale, tout en améliorant sa santé* » (ARNAUD, 1983 : 15). L'enseignement était axé sur le mouvement, l'effort, la débrouillardise et la forme du mouvement, et la position. Mais avec l'évolution de l'intérêt pour le sport et la performance, le cours s'est peu à peu orienté vers une approche bio-mécanique et bio-énergétique qui favorisait la performance comme finalité plutôt que l'habilité gestuelle. Le corps discipliné et développé par l'activité physique est devenu par là-même non plus un vecteur d'apprentissage mais une finalité de l'apprentissage.

Aujourd'hui, les professeurs d'éducation physique ont dû s'adapter à l'importance donnée à l'apprentissage des disciplines sportives, exigeant d'eux qu'ils forment les enfants à des disciplines variées dans lesquelles ils devaient acquérir une connaissance technique et une certaine performance. Comme le rappelle Ordioni, « *le développement du sport au détriment de la gymnastique, fondée sur des valeurs d'ordre et d'obéissance, exprime aussi la progression de l'individualisme au détriment de l'appartenance au groupe* » (ORDIONI, 2007 : 46). Les finalités de l'école telles que définies depuis la construction de l'Europe soulignent le souci de performance à atteindre. Le rôle de l'éducation physique et sportive n'est plus uniquement de maitriser le corps et de le garder en bonne santé mais plutôt de le rendre performant dans un but de réussite personnelle. Le corps devient l'outil de l'individu pour développer une force économique. Cette recherche de performance se traduit par une sélection des individus en fonction de leur résistance au travail et à l'effort. On imagine alors l'impact de tels choix dans le milieu scolaire. Quelle devient la place de celui dont le corps est différent et qui peut être perçu comme moins performant du point de vue de la norme en place ?

Arnaud (ARNAUD, 1983) montre que l'évolution de la pensée concernant lien entre corps et apprentissage incite à réduire l'importance de l'éducation physique dans les écoles pour être remplacée par une utilisation du corps dans le but de favoriser le développement intellectuel dans les autres matières. Dans les années 80, les enseignants d'école primaire sont alors encouragés à favoriser l'éducation psycho-motrice qui servirait de fondement à l'éducation dans les modèles

moteur et intellectuel. La tendance devient alors de « *déduire la pédagogie des activités physiques à partir de la psychologie de l'intelligence. […] Cessant d'être une éducation de l'effort, du rendement biologique, elle [l'éducation physique] devenait une propédeutique aux apprentissages scolaires* » (ARNAUD, 1983 : 20, 21). Arnaud relève alors le paradoxe de la place du corps à l'école : « *Le corps est partout, dans toutes les disciplines, au moment même où l'École lui conteste une place de choix dans les horaires et les programmes d'enseignement. Certains pensent ainsi favoriser l'éducation physique en orientant les recherches dans le sens d'une intellectualisation croissante de ses finalités et ses procédures didactiques* » (ARNAUD, 1983 : 18). Cependant Faure et Garcia rappellent la nécessité de traiter les deux axes à l'école :

« *La question de la « place » du corps dans l'enseignement doit être vue sous un double angle : celui des « savoirs » du corps didactisés (en sport, en danse), celui des pédagogies implicites du corps engagées dans les situations d'apprentissage ordinaires. Dans les deux cas, des pré-requis pédagogiques sont mobilisés quant aux manières (scolairement légitimes) de travailler, de penser, de se tenir en classe, d'apprendre, etc. En fait, l'école engage toujours des « politiques du corps » connues ou ignorées par les enseignant(e)s* » (FAURE, GARCIA, 2003 : 86).

Parallèlement à l'enseignement « traditionnel », certains chercheurs et pédagogues proposent de nouvelles approches qui prennent en compte les besoins corporels des enfants et qui cherchent à unifier le corps et l'esprit dans les faits.

3. Le corps comme vecteur d'apprentissage

Au delà de l'entretien physique ou du contrôle des comportements, le corps est en lui-même le premier vecteur d'apprentissage.

« *Le corps de l'enfant est ainsi le « support », si l'on peut dire, d'un certain nombre d'apprentissages de base. En grandissant, en vivant dans sa famille et dans sa maison, il « apprend » une manière d'occuper son espace et d'organiser son temps, qui sont ceux de son groupe social. […] Il y a certaines façons d'utiliser son corps et ses différents membres, appropriés aux diverses activités, ainsi que des modalités prescrites de se servir des objets de l'environnement, de rencontrer et de toucher le corps des autres* » (CHOBAUX, 1993 : 21).

Heurtaux rappelle un des principes fondamentaux de la pédagogie de Freinet : il s'agit de « *considérer l'enfant dans sa globalité, non comme un être dont le corps et l'esprit seraient deux parties séparables* ». (HEURTAUX, 1982 : 7). Dans son ouvrage, Heurtaux rassemble des témoignages d'enseignants ayant pratiqué l'expression corporelle avec leur classe. Les enfants développent leurs idées et leurs connaissances à partir d'une observation spontanée. Par exemple, en voyant des oiseaux sur un fil électrique, ils observent leurs comportements, les imitent et se posent des questions. L'enseignant relance la discussion lorsque cela semble nécessaire pour faire

progresser la réflexion. Le corps permet donc la réception d'une information (l'observation), qui incite à la réflexion et à la discussion. Le fait de mimer les oiseaux permet aussi aux enfants de mieux se représenter ce qu'ils observent et de s'en imprégner pleinement. Les enseignants remarquent que les différents sens mis en action entrainent un enrichissement du lexique et de la créativité « *Les enfants notent ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent, les bruits qu'ils entendent, C'est très important aussi pour l'expression par le langage. L'enfant, ayant à sa disposition un bagage de sensations rendues conscientes, s'exprimera avec plus de richesse, moins de clichés* » (HEURTAUX, 1982 : 24). La production s'enrichit mais la réception aussi prend plus de sens grâce au corps. Heurtaux cite Jousse qui souligne l'intérêt de faire vivre ce corps : « *Nous n'avons pas le droit de nous borner aux textes imprimés. Pour les comprendre, il faut les réinsérer dans les muscles vivants* ». (HEURTAUX, 1982 : 61). Dans *L'anthropologie du geste*, Jousse établit le lien entre l'acquisition des connaissances et le mimisme des gestes.

« *D'un bout à l'autre du monde, on voit l'homme « mimer » instinctivement toutes les actions ambiantes, et, faber quia sapiens, prolonger et stéréotyper volontairement ces gestes mimismologiques intuitifs en gestes expressifs concrets, subtils et innombrables. C'est avec ces gestes d'« actions agissant sur d'autres actions », c'est avec ces gestes interactionnels que l'Homme conserve en lui ses expériences et même les projette, en « mimogrammes » peints ou sculptés, dans ses premiers hiéroglyphes* » (JOUSSE, 1974 : 12).

A travers ces pratiques, l'enfant vit son apprentissage et le vécu corporel prend place dans l'acquisition de connaissances et de compétences. Jousse rappelle que « *s'instruire, c'est se bâtir* » (JOUSSE, 1974 : 35). Se connaître soi-même en tant qu'être vivant, en tant que corps vivant fait partie de l'apprentissage et ce corps connu permet d'appréhender le monde, d'en percevoir les sons, les gestes, les mouvements.

Ce corps est incontournable puisqu'il est « *le premier lieu où nous nouons l'expérience de nous-mêmes et des autres dans le tissu monde, celui où nous nous formons en formant le monde* » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 18). C'est avec ce corps que l'enfant éprouve et apprend le monde. Il est en action dans chaque acte d'apprentissage et ne peut être omis du processus d'apprentissage. Pourtant, une discipline trop rigide, un apprentissage qui omet tout ou partie des perceptions du monde par les sens, réduisent l'efficacité de la compréhension des concepts et l'appropriation des connaissances par l'enfant. Schaller explique que « *le corps offre au cerveau beaucoup plus qu'un simple support ou qu'une simple modulation : il fournit la matière de base pour les représentations cérébrales* » (SCHALLER, 2016 : 192). Chobaux évoque les pratiques mises en place par les méthodes actives qui offrent une plus grande liberté de mouvement, créant ainsi des séances où le bruit et les déplacements peuvent parfois déranger mais permettent aux apprenants de solliciter l'ensemble du corps au moment de l'apprentissage. Or, « *l'interaction entre*

l'activité motrice et l'activité mentale est une donnée « scientifique » reconnue par tous ; chacun la met en pratique dans la vie quotidienne. Et pourtant, par un curieux renversement de situation, l'école exige d'une catégorie d'individus dont le besoin d'activité motrice est grand, de précisément se figer dans l'immobilité pour pouvoir se consacrer plus totalement à une activité mentale ! » (CHOBAUX, 1993 : 60).

4. Le corps des enfants signants

Le corps de l'enfant signant remet en question la discipline inculquée à l'école. Comment imposer une posture du corps, une organisation traditionnelle de l'espace alors même que la langue de l'enfant passe par le mouvement du corps. L'enfant signant maitrise l'expression du visage, le mouvement des mains et leur situation dans l'espace mais cette maitrise va bien souvent à l'encontre des préceptes inculqués à l'école. Parce que son corps fonctionne différemment, les normes ne peuvent être appliquées telles quelles ce qui peut entrainer de la gêne ou des perturbations dans le fonctionnement de la classe. Pour l'enfant signant, la posture est liée au besoin d'observer, l'expression des émotions passe par l'accentuation des expressions du visage et la communication est fondée sur l'utilisation de gestes.

Le regard est aussi un vecteur de communication. L'enfant doit « dévisager » l'enseignant et les élèves pour comprendre ce qui se passe autour de lui et faire du sens avec ce qu'il voit. Certains codes liés à l'étiquette comme le fait de baisser ou soutenir le regard sont troublés par ce besoin de trouver de l'information. Du point de vue de l'apprentissage, le corps de l'enfant sourd est donc d'autant plus vecteur d'apprentissage que l'ensemble du corps (mains, visage, regard) est sollicité pour la communication. Alors que pour les enfants entendants, l'information passe d'abord par la voix, pour les enfants sourds, une plus grande partie du corps, qui est souvent contrainte par des normes disciplinaires, doit être mise en action. Pour les enfants signants, le corps joue un rôle déterminant qui oblige les éducateurs à repenser la place du corps à l'école.

Pour revenir à la définition de Lachheb, le « corps en soi » reçoit les informations concernant la discipline appliquée en classe : la posture, les gestes autorisés ou interdits, les sens à refreiner. Le « corps pour soi » correspond à la corporéité à travers laquelle « *l'homme fait du monde la mesure de son expérience. Il le transforme en un tissu familier et cohérent, disponible à son action et perméable à sa compréhension. Emetteur ou récepteur, le corps produit*

continuellement du sens, il insère ainsi activement l'homme à l'intérieur d'un espace social et culturel donnée » (LE BRETON, 2010 : 4). Enfin, le « corps pour autrui » correspond à la manière dont « *la culture acquise durant l'éducation modèle les perceptions sensorielles* » (ORDIONI, 2007 : 38). Dans le milieu scolaire, le corps est pensé dans sa dimension « pour autrui ». Le « corps en soi » et le « corps pour soi » deviennent ce que Chobaux (1993) appelle les « corps clandestins », c'est-à-dire que leur présence inévitable n'est pas réellement souhaité ni mis en valeur pour la production et la performance.

C. L'enseignement aux sourds à travers l'Histoire : quelles limites ont-été posées à l'instruction des sourds ?

« *L'École n'a jamais ignoré le corps mais elle l'a toujours considéré avec méfiance. L'enfant est envisagé comme un objet à redresser, à modeler, à former. L'École, imprégnée de cette vision, est convaincue de la nécessité d'une maitrise du corps pour accéder aux choses de l'esprit* » (DIZERBO, 2016 : 73). La maitrise des corps permet à l'École de faciliter l'intégration des enfants dans la société tout en limitant l'apprentissage dont ils pourraient bénéficier en laissant le corps s'exprimer plus librement. A travers l'histoire, les enfants sourds ont particulièrement souffert des interdictions posées sur ce corps à la fois vecteur d'apprentissage et d'expression mais aussi du regard porté sur un corps dit « handicapé ».

Les personnes handicapées physiques et sensorielles ont un rapport au monde différent de celui des valides. Bien que ce rapport soit subjectif, dans le cas du handicap physique l'un ou plusieurs des sens sont absents et les autres exacerbés. La personne handicapée vit donc différemment et construit son apprentissage en privilégiant certains sens. Mais dans notre société,

« *le corps malade est « hors normes », il appelle la « réparation », et s'il ne peut pas être « réparé », il court le risque d'être ignoré, invisibilisé, exclu. Handicapée ou malade, la personne est réduite à se déficience ou à sa pathologie ; son corps est objectivé, réifié ; on ne parle plus d'elle en termes d'être et d'identité, seulement de traitements et de rééducation, on ne lui reconnaît plus de désirs, plus d'émotions, seulement des besoins. On traite, on soigne, on entretient son corps-machine ou son corps-organe, on ne la considère plus dans son corps propre, on ne l'écoute plus dans son histoire et dans le vécu dans son expérience* » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 15).

Bien que le corps de l'enfant handicapé ne soit que partiellement altéré, modifiant son rapport au monde, le « corps-en-soi » mais ne touchant pas le « corps-pour-soi » ni le « corps-pour autrui », l'enfant handicapé est souvent renvoyé à ses limites et à sa différence. Pourtant, un corps handicapé n'est qu'un corps différent dont le vécu, l'expérience et les émotions méritent d'être pris en compte et partagés.

Pour les sourds, la place du corps et sa reconnaissance en tant que corps sain est fondamentale. Cependant, le regard porté sur le corps sourd varie selon le point de vue adopté. Par les représentations que les entendants ont des sourds, nous touchons le rapport qui s'établit entre les deux communautés de vue. Or, la création de la représentation fait appel à de nombreux paramètres. L'un, mis en valeur par Piaget (1948), est notre perception. L'autre, comme le montre Jodelet (1989), est notre relation à l'environnement. Si nos représentations s'établissent à partir de nos perceptions, il est évident qu'elles sont subjectives mais qu'elles diffèrent aussi en fonction de nos

moyens de perception. Celles-ci s'élaborent à partir de nos sens en contact avec le monde sensible. Ainsi, une personne privée d'un de ces sens n'aura pas la même perception que d'autres. La représentation que les entendants peuvent établir de la surdité naît d'une impression de frustration, de la disparition d'un de leurs sens. En revanche, les sourds (à différencier des devenus sourds) ne ressentiront pas de manque puisque leur perception auditive n'a jamais été effective. La surdité est représentée à partir de leur contact avec les autres, par utilisation de leurs autres sens. La représentation de la surdité trouve donc deux formes différentes selon la présence ou non du sens auditif.

Le contact avec l'Autre est d'ailleurs un des paramètres fondateurs de la définition de représentation selon Jodelet (1989). Sans le contact avec les entendants, les Sourds n'éprouveraient pas le besoin de se représenter la surdité. C'est donc l'image qui leur est renvoyée par les entendants qui va influencer leur représentation. Si l'idée de « manque » n'est pas évoquée par les entendants, elle n'existera pas non plus pour les Sourds. Nous nous trouvons alors en présence de deux représentations initiales différentes, dont l'une peut interférer sur l'autre en fonction de l'influence de l'environnement.

Selon Virole (2000: 42), nous pouvons distinguer deux courants dans les représentations de la surdité. Il s'agit de deux discours qui apparaissent historiquement lors des discussions concernant l'éducation des enfants sourds et qui divergent à nouveau sur la problématique de la médicalisation et de l'implant cochléaire. Nous observons d'une part, une représentation médicale de la surdité et de l'autre une représentation culturelle. Ces deux catégories de représentations sociales divergent par le fait que l'une perçoit l'environnement en se basant sur l'absence de l'un des sens, comprise comme une déficience dans la perception du monde alors que l'autre se base sur une perception du monde essentiellement visuelle et constructrice de faits culturels. Dans le premier cas, les sourds ont un corps handicapé « à réparer », dans l'autre, les sourds sont riches d'une différence qui ouvre sur une autre vision du monde. Ils ne cherchent pas à imiter les entendants ni à communiquer de manière vocale mais utilisent leur corps autrement pour communiquer de manière plus naturelle pour eux.

Le corps est incontournable à l'école puisqu'il nous permet de communiquer. Pour les entendants, la voix est le principal vecteur de communication même si les gestes ou les expressions du visage transmettent des messages. Un entendant peut communiquer par téléphone sans visuel et transmettre un message précis. Aussi, les gestes peuvent être contrôlés voire interdits par l'enseignant s'ils sont jugés trop évocateurs ou inappropriés. Dans le cas de sourds signants, la communication s'établit selon cinq paramètres définis par Cuxac (1996) : la configuration,

l'orientation, l'emplacement, le mouvement, l'expression faciale. Le corps et sa relation à l'espace permettent la communication. Les expressions faciales, qu'elles soient agréables ou non, les gestes qu'ils soient évocateurs, qu'ils prennent de la place dans l'espace ou non, transmettent un sens et les interdire pour quelle que raison que ce soit, revient à interdire la communication. La question de la place du corps à l'école pour les sourds signants est prégnante et a longuement marqué leur histoire.

Contrairement à la tendance européenne actuelle, Pena-Ruiz recentre les finalités de l'école sur l'enfant et son développement personnel : « *L'école est inventée pour que le petit d'homme puisse cultiver ses dispositions par des études délivrées des contraintes du moment. De telles études ont pour seule fin l'épanouissement des potentialités de chacun en authentiques facultés »* (PENA-RUIZ, 1999 : 10) Ces facultés peuvent certes, être utiles à la constitution d'une conscience européenne mais avant même l'intérêt politique ou économique, il s'agit de s'attacher à l'épanouissement de l'enfant. Comment faire de l'enfant sourd un enfant épanoui dans le milieu scolaire et par conséquent, un enfant prêt à devenir citoyen d'une société à laquelle il se sentirait appartenir ? Quelle place l'Ecole doit-elle proposer à l'enfant sourd pour que celui-ci puisse s'investir pleinement dans son rôle de citoyen ?

Ces questions sont présentes dans les réflexions des éducateurs à différentes époques pour peu que ces derniers s'intéressent aux sourds autrement qu'en les considérant comme des «êtres inférieurs » ou des « animaux ». Si ce questionnement persiste aujourd'hui, c'est que la réflexion est complexe et repose en réalité sur un ensemble d'interrogations qui ont eu et ont toujours des difficultés à trouver une réponse. D'abord, la place des sourds dans le milieu scolaire et dans la société est indissociable du regard porté par les entendants sur les sourds. Cela signifie que l'utilisation de la langue des signes, le contenu des enseignements, les lieux dédiés à l'enseignement des sourds sont définis sur la base de ce regard et en fonction d'un contexte historique. Comme l'affirme Encrevé : « *L'histoire des sourds est celle d'une mise à l'écart linguistique et sociale de personnes considérées comme infirmes, au nom de l'unité d'un pays, la France, et d'une langue supposée commune, le français »* (ENCREVÉ, 2012 : 12). C'est par une série de questions autour des sourds et de la surdité que nous explorerons les chances d'épanouissement qui ont été offertes pour les enfants sourds à travers les siècles. En effet, si la pertinence des questions est justifée par des contextes particuliers et par les connaissances ou les croyances d'une époque, les représentations qui en découlent ne disparaissent pas avec le temps, voire renforcent la stigmatisation de la population sourde. Pour Hatchuel, « *étudier le rapport au savoir d'une catégorie dominée, c'est donc aussi comprendre comment se transmet et s'installe la différenciation* » (HATCHUEL, 2005 : 170). Cette partie rapporte les recherches effectuées par

Delaporte (2002), ethnologue et ethnolinguiste, s'étant attaché à l'étude de l'histoire des sourds et ayant rapporté des témoignages de sourds, notamment celui de Pelletier, et de leur scolarisation. Des compléments sont apportés grâce aux recherches d'Encrevé (2012) sur la vie des sourds dans la société française au XIXème siècle. Son travail permet d'établir le lien entre un contexte politique en mouvement et les décisions prises concernant la scolarisation des sourds.

1. La capacité à penser est-elle liée à la parole vocale ?

La question du lien entre la pensée et l'oralisation se pose dès l'Antiquité. La civilisation gréco-romaine jugeait que les sourds, puisqu'ils n'étaient pas capables de s'exprimer oralement, n'étaient pas dignes de faire partie du genre humain. Le terme même de *surdus* en latin révèle le regard qui est porté sur les sourds à cette époque. Bien plus que le fait de ne pas entendre, ce qui dérangeait était l'absence de parole. Avant de désigner les sourds, *surdus* indiquait l'absurdité. Dans de nombreuses langues, le terme était relié à la stupidité et à l'idiotie. Platon affirme que le mot est signe et qu'il n'est perceptible que par sa forme vocale. A une époque où la tradition est essentiellement orale et où l'écrit est le privilège de l'élite, il affirme ainsi qu'il vaut encore mieux être aveugle que sourd (ARISTOTE, traduit par MOREL, 1999) car l'absence de réception de la langue orale empêche l'instruction. Pour lui, et ce sera la tendance à cette époque, il n'est donc pas nécessaire d'instruire les sourds qu'il juge inférieurs aux autres hommes. La civilisation gréco-romaine relègue les sourds à une catégorie de « non-oralisants » et n'y porte que peu d'intérêt.

A cette époque, le droit à la citoyenneté ne touche que les hommes remplissant certaines conditions et notamment celle de l'instruction qui, finalement, ne concerne qu'une faible partie de la population. Les sourds sont alors presque systématiquement écartés de l'accès à la citoyenneté et sont soumis au Code Justinien à partir du Vème siècle. Le Code catégorise les sourds en fonction de leur compétence à parler et de la forme de leur surdité (acquise, de naissance…). Les droits sont réservés aux non-muets de naissance en condition d'une éducation à la parole. Bien qu'extrêmement discriminatoire, l'application du Code Justinien va jouer un rôle important dans le désir de faire parler et d'instruire les sourds (BEDOIN, 2018 : 24). En effet, c'est ce même code qui régit les droits pour un sourd d'hériter. Si le sourd est capable d'oraliser, alors il sera en droit d'hériter de ses parents. Le lien très étroit établi entre l'oralisation et les droits écarte *de facto* la communication par signes et l'expression potentielle d'une pensée par un autre canal que la voix.

Les hommes de foi s'intéressent aussi aux sourds et à leur mode de communication. Saint-Jérôme et Saint-Augustin observent les signes utilisés par les sourds et en tirent des conclusions qui vont à l'encontre des idées dominantes à leur époque. Saint-Jérôme estime que la communication signée entre les sourds est une preuve qu'ils peuvent avoir accès à des informations et comprendre l'Evangile. Saint-Augustin associe les signes aux « mots » et parle d'une langue, ce qui remet en question l'affirmation selon laquelle la vocalisation et l'intelligence seraient liées.

Au Moyen-Age, la question de la langue n'est pas une préoccupation majeure. La situation linguistique du pays favorise une grande tolérance pour toutes les formes de parlers. Les sourds sont un des nombreux groupes linguistiques en présence sur le territoire. Le fait de ne pas entendre ou de ne pas oraliser ne les empêche pas de travailler ce qui facilite leur insertion dans la société. Finalement, au Moyen Age, « *La norme étant plurielle, la différence paraît d'autant moins anormale »* (DE SAINT LOUP, 1989 : 40).

Cependant, si l'absence d'ouïe est secondaire à l'Antiquité, elle soulève un questionnement essentiel pour les religieux au moyen-âge. En effet, l'Eglise condamne ceux qui « refusent » d'entendre la parole de Dieu[88] et le christianisme insiste à cette époque sur le pouvoir de la parole dans l'Evangile et sur l'importance du Verbe. D'un point de vue religieux, les sourds sont dans l'obligation de développer un accès à la parole pour être de bons chrétiens et avoir une chance de trouver une place dans la société. Les observations faites par Saint-Jérome et Saint-Augustin ne sont pas prises en compte pour la transmission de l'Evangile.

Au XVIème siècle, Descartes s'attache lui aussi à dissocier la voix de la pensée. Il affirme ainsi que les animaux peuvent émettre des sons sans exprimer de pensée alors que tout être humain, même sourd, peut exprimer une pensée même en l'absence des organes nécessaires (DELAPORTE, PELLETIER, 2006). Au Moyen Age, l'usage de la langue des signes ne perturbait pas l'insertion des sourds dans une société qui était déjà multilingue. Le geste n'était pas perçu comme indécent à une époque où les danses et le théâtre étaient des distractions communes. Rabelais, puis Montaigne, perçoivent même dans cette langue une véritable équivalence à la parole. Au Moyen Age, la langue des signes apparaît donc comme une langue à part entière qui ne se présente pas comme un obstacle à la vie en société ni comme un mode de communication choquant. L'absence de norme dominante en terme de communication permet aux sourds d'avoir une place équivalente à leurs contemporains. Cependant, la norme imposée par la religion chrétienne qui impose de recevoir les connaissances religieuses par voie orale souligne la différence et établit une hiérarchie au sein de la population.

[88] D'après l'Evêque Guillaume de Mende (XIIème siècle), les sourds sont des êtres imparfaits qui refusent consciemment de recevoir la parole de Dieu.

Au XVIIIème siècle, l'adaptation de la langue des signes à travers des signes méthodiques domine largement l'enseignement grâce à l'influence de certains éducateurs qui y voient le meilleur mode de communication avec les sourds. Cependant, en dehors des lieux réservés à l'éducation des sourds, les signes ne sont pas si bien perçus. Jean René Presneau n'hésite pas à opposer les signes à la parole qui, selon lui, est d' « essence divine ». Les signes, eux, sont « tromperie » et « malignité » ce qu'il interprétait comme une forme de bestialité ou de diablerie. L'utilisation des langues gestuelles est perçue comme une incapacité à s'autodéterminer et range les sourds dans la catégorie de l'animalité, elle-même associée religieusement à la représentation du diable (ENCREVÉ, 2012 : 41) La parole joue à cette époque un rôle primordial pour être reconnu socialement. D'un point de vue juridique, les sourds n'ont d'existence civique que s'ils sont suffisamment instruits pour lire et écrire ou parler. Pourtant, les Lumières accordent une place prépondérante au « langage d'action ». Nombre de penseurs se basent sur la langue des signes pour observer la formation du langage. Condillac consacre un chapitre entier de sa *Grammaire* à la langue des signes, y percevant une des premières langues de l'humanité. Diderot dans sa *Lettre sur les sourds et muets*, observe dans la langue des signes les véritables notions de la formation du langage (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 336). Il fréquente régulièrement un sourd qu'il appelle « le muet » et cette rencontre influence fortement sa pensée. Il raconte dans son ouvrage, des moments partagés avec son ami et il décrit à quel point la communication est facilitée par l'aspect métaphorique des signes. Diderot ne remet pas en question la possibilité d'exprimer l'abstraction par les signes et n'hésite pas à parler de « langue ». Pour lui, la langue des signes est le meilleur terrain pour comprendre la formation des langues :

« Mais il n'est peut-être pas nécessaire de remonter à la naissance du monde et à l'origine du langage, pour expliquer comment les inversions se sont produites et conservées dans les langues. Il suffirait, je crois, de se transporter en idée chez un peuple étranger dont on ignorerait la langue ; ou, ce qui revient presque au même, on pourrait employer un homme qui s'interdisant l'usage des sons articulés, tâcherait de s'exprimer par gestes » (DIDEROT, 1996 : 14).

Diderot perçoit chez les sourds la possibilité d'atteindre même une forme de pureté de la langue : « *Mais, considérez, je vous prie, que l'ignorance est moins éloignée de la vérité que le préjugé, et qu'un sourd et muet de naissance est sans préjugé sur la manière de communiquer la pensée »* (DIDEROT, 1996 : 17). Loin de placer les sourds en situation d'êtres inférieurs aux entendants, Diderot sait apprécier toute la qualité de leur langue : « *On parviendrait à substituer aux gestes à peu près leur équivalent en mots ; je dis à peu près, parce qu'il y a des gestes sublimes que toute éloquence oratoire ne rendra jamais »* (DIDEROT, 1996 : 17). La reconnaissance des

signes comme véritable langue et même comme une « belle langue » montre à quel point Diderot considère les sourds comme égaux aux entendants. Il ne remet pas en question leur capacité à formuler des idées personnelles et réfléchies et raconte comment son ami réussit à se faire une idée de ce que peut être la musique grâce à un clavecin aux touches de couleurs. Il imagine alors que chaque touche correspond à une lettre et que la succession des lettres forme des mots puis des phrases qui transmettent des émotions aux entendants (DIDEROT, 1996 : 19-20). Si l'explication est erronée, elle intéresse particulièrement Diderot qui perçoit toute la construction de la pensée intelligente de son ami.

Au XIXème siècle, les polémiques concernant l'usage de la LSF ou du français oralisé favorisent les réflexions mais aussi les oppositions autour des sourds. Contrairement aux idées reçues, le mode de communication promu par les éducateurs n'est pas associé à un regard unique sur les sourds. En effet, l'utilisation des signes en éducation se répand même si la place qu'elle occupe varie selon les éducateurs et les institutions. Cependant, le regard porté sur les sourds n'est pas toujours favorable. L'abbé Sicard, par exemple, qui utilise les signes méthodiques développés par l'abbé de l'Epée, n'est pas convaincu dans un premier temps de l'efficacité de la langue des signes pour exprimer des idées abstraites. Aussi, pour lui, les sourds non instruits ne sont pas capables de développer des idées complexes et sont ainsi privés d'humanité à ses yeux. Malgré le choix d'une langue destinée à faciliter les échanges, il considère que les sourds ne sont pas égaux aux entendants et que la langue des signes n'est pas une langue à part entière. S'il soutient la théorie de la suppléance sensorielle de l'abbé de l'Epée, c'est parce qu'il considère que les sourds ne peuvent pas être mis au même niveau que les entendants (ENCREVÉ, 2012 : 70). Le statut de grammairien reconnu de Sicard donne de l'importance à sa conception aristotélicienne des rapports langue-intelligence auprès de ses contemporains. Il n'hésite pas à parler de « *machines ambulantes* », « *d'êtres inférieurs aux animaux* » ou de « *brutes stupides* » (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 371). Pourtant, l'abbé de l'Epée, son prédécesseur, avait un point de vue totalement différent et lors de sa rencontre avec les deux sœurs jumelles il avait bien établi une distinction entre la pensée métaphysique et les sons articulés. Il s'est rappelé une conversation avec son répétiteur de philosophie qui affirmait :

« *Il n'y a pas plus de liaison naturelle entre des idées métaphysiques et des sons articulés, qui frappent nos oreilles, qu'entre ces mêmes idées et des caractères tracés par écrit qui frappent nos yeux. Je me souvenois très bien, qu'en bon Philosophe il en tiroit cette conclusion immédiate, qu'il seroit possible d'instruire les Sourds et Muets par des caractères tracés par écrit, et toujours*

accompagnés de signes sensibles, comme on instruit les autres hommes par des paroles et des gestes, qui en indiquent la signification » (DE L'ÉPÉE, 1984 : 109).

Ces réflexions ont amené l'abbé à ouvrir son esprit à un autre mode de communication que celui que lui-même utilisait. Il ne doute pas des capacités intellectuelles de « *ses* élèves *qu'on avait regardés jusqu'alors comme des demi-automates,* (et qui) *ont donné des preuves non douteuses d'une intelligence supérieure à celle de la plupart des jeunes personnes de leur âge »* (DE L'ÉPÉE, (1784) 1984 : 9). Il remet en question la nécessité de faire parler les sourds et explique qu'il ne pensait « *pas même à désirer, et encore moins à entreprendre de faire parler* [ses] *deux Eleves. Le seul but que je me proposai fut de leur apprendre à penser avec ordre, et à combiner leurs idées. Je crus pouvoir y réussir en me servant de signes représentatifs assujettis à une Méthode dont je composai une espece de Grammaire »* (DE L'ÉPÉE, 1984 (1784) : 11). Pour l'abbé, la dactylologie est utile pour faire parler les sourds mais en aucun cas pour leur faire développer leur faculté de penser. Il s'oppose donc à la méthode utilisée par Pereire mais aussi aux théologiens, philosophes et académiciens qui soutiennent qu'il est impossible d'assujettir les idées métaphysiques à des signes représentatifs, ce qui place ces matières hors de portée de l'intelligence des sourds. Pour justifier sa démarche, l'abbé montre que l'apprentissage effectué par les sourds s'apparente à celui fait par les entendants :

« *L'instruction des Sourds et Muets n'est point une œuvre aussi difficile qu'on le suppose ordinairement. Il ne s'agit que de faire entrer par leurs yeux dans leur esprit ce qui est entré dans le nôtre par les oreilles. Ces deux portes ouvertes en tout temps présentent l'une et l'autre un chemin qui conduit au même terme, lorsqu'on ne s'égare ni à droite ni à gauche de celui des deux dans lequel on s'est engagé »* (DE L'ÉPÉE, 1984 : 19).

L'ouvrage de l'abbé s'attache à décrire comment former les sourds afin que ceux-ci deviennent suffisamment autonomes pour perfectionner eux-mêmes leur instruction en lisant de « bons livres ». L'abbé ne place pas les sourds au rang d' « animaux », d' « infirmes » ou d' « anormaux ». Pour lui « *l'âme des Sourds et Muets duement avertie de sa supériorité et de sa noblesse, qui la distingue des bêtes, qui ne pensent et ne raisonnent point, ne demande plus, qu'à nous suivre par-tout où nous voudront la conduire : elle vole dans le ciel, revient sur la terre, et descend dans les abîmes avec autant de facilité que la nôtre* » (DE L'ÉPÉE, 1984 : 85). Comme Diderot, il voit même une sorte de pureté chez les sourds qui n'existerait plus chez les entendants :

« Si nous leur écrivons, que celui qui a fait toutes ces choses n'a ni corps, ni figure, ni couleur, et qu'il ne peut tomber sous nos sens ; à peine daignent-ils fixer leurs yeux sur cette proposition, parce que leur bon sens leur dicte qu'il est impossible de concevoir en lui des yeux, des

oreilles, des pieds et des mains. C'est ce que nous appelons être un pur esprit, dont les opérations ne peuvent être empêchées ou retardées comme les nôtres le sont pas la pesanteur de nos corps » (DE L'ÉPÉE, 1984 : 86).

Au XIXème, la relation étroite entre savoir et pouvoir renforce l'idée que les sourds sont « inférieurs », voire « anormaux ». La tendance hygiéniste promeut un passage de la surdité à la non-surdité, ce qui correspond à l'époque à un passage de la folie à la non-folie. La rencontre d'Itard avec l'enfant de l'Aveyron conforte l'idée que l'absence de parole mène à l'animalité. Les termes qui condamnent les sourds sont nombreux. D'un point de vue juridique, ils sont souvent considérés « sans moralité ». Les juges font parfois appel aux médecins pour examiner des sourds lors de procès. Ces préjugés portés par les juges et magistrats mènent souvent à des situations d'injustice et d'inégalité. Pour Armand Fallière, ministre de l'éducation, il s'agit de l' « *envers de l'entendant »*, c'est-à-dire d'êtres anormaux qu'il faut corriger pour le faire approcher de la « norme » (ENCREVÉ, 2012 : 199). Pour lui, les entendants représentent la « norme » et le côté « positif » de l'être humain alors que les sourds sont le côté « négatif », c'est-à-dire la partie déficiente de l'être humain (ENCREVÉ, 2012 : 200).

Pour Franck, membre de l'institut de France, les sourds signants sont incapables de pensée. C'est ce qu'il affirme dans son « *Rapport de l'Académie des sciences morales et politiques* » après avoir écouté les propos de jeunes sourds poussés à oraliser. Il est persuadé que la langue des signes ne peut pas exprimer l'abstraction et que les sourds n'ont pas de comportement ou de pensée propres mais qu'ils se contentent, dans le meilleur des cas, de copier les entendants. L'abbé Tarra, directeur de l'Ecole des sourds-muets de Milan, distingue « *ceux qui parlent* » et « *les idiots* ». Il s'oppose totalement à l'usage de la langue des signes qui, selon lui, pousse les sourds à reproduire les actions faites et notamment les péchés. La parole se présente alors comme le seul moyen de comprendre la religion et de devenir un bon chrétien. La langue des signes, elle, ne ferait que réveiller à l'esprit des « *impressions nuisibles* » (ENCREVÉ, 2012 : 316) et ne développerait pas les facultés intellectuelles et morales. C'est sur le critère d'oralisation qu'il sélectionne les enfants admis dans l'école, catégorisant ainsi les « *idiots* » et les « *semi-idiots* ». L'étiquette « *idiot* » suffisait à justifier le refus d'un enfant. La frontière est donc très ténue entre la capacité à parler, et par conséquent la surdité, et le niveau intellectuel.

Férié et Bayer suivent les mêmes principes dans leur test anthropologique pour détecter les « *dégénérés intellectuels* » parmi les enfants sourds. Ils établissent des liens entre des malformations physiques et les compétences intellectuelles des enfants. Cependant, les résultats de la recherche montrent que l'examen physique ne permet pas à lui seul, de déterminer la

dégénérescence intellectuelle (ENCREVÉ, 2012 : 331). Les médecins sont largement en faveur de l'oralisation. Pour Ladreit de Lacharrière, la surdité entrave l'intelligence ce qui explique son engouement pour l'oralisation et la parole articulée. Une autre alternative de développement de la pensée ne lui semble pas envisageable (ENCREVÉ, 2012 : 190). Malgré l'oralisation, il considère qu'un sourd, même instruit à la parole, à l'écriture ou à la langue des signes, est inférieur aux entendants. Graham Bell, dont le père enseignait aux sourds par la méthode Visible Speech (lecture sur les lèvres) est lui aussi convaincu du lien essentiel entre l'audition et la pensée.

D'autres philanthropes s'intéressant à l'éducation pour les sourds ont un point de vue moins catégorique. Ainsi, Gérando ne considère pas que l'ouïe ou la parole prédominent sur les autres sens. Il n'est pas non plus totalement persuadé de la « normalité » d'un sourd muet de naissance. Les progrès de la médecine aident à distinguer les capacités intellectuelles des organes sensoriels mais bien souvent, la surdité de naissance plonge les sourds dans un état d'exclusion qui favorise un regard discriminant sur les sourds. Gérando, cependant, associe l' « animalité » des sourds à la privation d'instruction plus qu'à un état physique (ENCREVÉ, 2012 : 82). Dans un climat généralement hostile à la langue des signes, les sourds cherchent à faire reconnaître leur langue et leurs compétences intellectuelles.

Berthier, sourd de naissance ayant bénéficié d'une instruction dispensée par l'abbé de l'Epée sur la base des signes méthodiques, décide de revendiquer l'égalité pour les sourds. Pour lui, ce ne sont pas les sourds qui manquent d'intelligence mais plutôt les magistrats qui se fondent sur leurs préjugés pour condamner injustement. Il dénonce les méthodes de répétition oralistes promues dans les instituts qui, selon lui, ne permettent pas aux sourds d'exprimer leur pensée propre. Il rejette l'enseignement axé essentiellement sur la parole. Pour lui*, « il s'agit de conquérir la société des hommes, et non des perroquets »*[89] (ENCREVE, 2012 : 31). Il établit une distinction claire entre le fait d'oraliser et l'accès à l'instruction. Il insiste aussi sur l'idée que les sourds possèdent la même faculté cognitive de langage que les entendants en indiquant que seule la forme que prend cette faculté diffère. Il compare le signe à la parole et s'oppose à l'usage de l'expression « langage des signes ».

Sur ce point, Berthier est rejoint par Bébian et Perrin qui proposent les premières descriptions de la langue des signes (ENCREVE, 2012 : 25). Bébian tente de fixer la langue des signes par écrit. Il établit une distinction entre le mot et l'idée, entre les mouvements et les

[89] Observations sur la mimique considérée dans ses rapports avec l'enseignement des sourds-muets, Lettre à Monsieur le président et à Messieurs les membres de l'Académie impériale de médecine, à Paris le 13 juin 1853, Martinet, 1853, 16p., p.2

instruments du geste, l'orientation des mains, et la physionomie, l'expression du visage. Perrin, médecin de l'institution des sourds-muets de Lyon, montre le lien entre les origines du français, basé originellement sur l'image et la langue des signes. Il établit une comparaison entre la langue des signes et les hiéroglyphes et souligne la différence entre des gestes d'imitation et des gestes d'expression, montrant ainsi les possibilités offertes par la langue des signes d'exprimer des idées abstraites.

Cependant, ce courant de pensée doit faire face aux objections des successeurs de Pereire, comme Auguste Houdin, qui soutiennent que le « langage » des signes n'est pas une langue à part entière et qu'il ne permet pas de développer l'ensemble des facultés intellectuelles. Ces défenseurs de l'oralisation trouvent aussi appui auprès de directeurs d'école protestants qui voient en la méthode orale, une méthode naturelle et d'essence divine, en opposition avec celle utilisée par leurs homologues catholiques. Le congrès de Milan (1880) confirme la condamnation du geste à la fois d'un point de vue religieux parce que le signe est synonyme de basse matérialité alors que le son, invisible est dit de nature céleste (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 399), mais aussi d'un point de vue social puisque les éducateurs s'accordent pour affirmer que « *pour s'intégrer à l'humanité, les sourds-muets doivent renoncer à une gestualité qui les renvoie à l'animalité, et apprendre à parler »* (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 393).

Le lien établi entre la parole et la pensée a mené à une démarche en faveur de l'oralisme qui est présenté comme une priorité au début du XXème siècle. Cette pédagogie ne favorise pas l'expression d'une pensée libre pour les sourds et révèle un regard dépréciateur sur les non-oralisants. En 1902, le docteur Albert Regnard, président de la section des établissements de bienfaisance au ministère de l'Intérieur, porte un jugement catégorique sur les sourds. Il écrit que *« le sourd-muet est un dégénéré, un être incomplet et à peu près insociable, qui n'a et ne peut avoir que des idées bornées, grossières et insuffisantes : tout ce qui est humain lui est étranger »* (REGNARD, cité par DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 424).

Pour Delaporte et Pelletier, l'histoire des sourds au XXème siècle, se résume en trois points principaux : la question médicale de la surdité qui tend à rattacher les sourds à une condition d'infirmes ou d'êtres anormaux, l'idée d'un déficit d'intelligence chez les sourds ce qui les rattache à la psychologie expérimentale et enfin, le rejet de la langue des signes comme langue à part entière (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 429). Ce refus est tellement présent chez les entendants et dans le corps médical, que les sourds, eux-mêmes, en arrivent à penser que ces signes, auxquels ils ont recours spontanément et qui leur semblent pourtant indispensables, n'est pas une véritable langue et ne doivent être valorisés (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 431).

Dans les années 50, le psychiatre Alves Garcia affirme même que le « langage » des signes est révélateur du déficit intellectuel des sourds. Il note une absence de conjugaison[90] et des substantifs « *vagues et imprécis* », qui, pour lui, marquent la mentalité des sourds-muets de manière définitive. Il relève aussi une capacité à apprendre par cœur mais l'impossibilité de pratiquer des généralisations ou des abstractions. Plutôt que de remettre en question la pédagogie utilisée pour instruire ou communiquer avec les sourds, Alves Garcia tire la conclusion qu'il s'agit d'une forme d'infériorité et d'un penchant pour l'autisme. S'il admet qu'affirmer qu' « *une société composée de ces anormaux ne saurait dépasser le niveau intellectuel du chimpanzé* » (GARCIA cité par DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 450) est excessive, l'audace de la comparaison montre clairement que l'image transmise des sourds correspond à celle d'êtres qui ne peuvent être instruits ni éduqués.

En 1955, lors du Congrès mondial des sourds, Cécile Beizmann s'attache à montrer l'infériorité des sourds. La tâche s'avère d'autant plus simple que l'instruction en langue des signes ayant totalement disparu, leur accès aux connaissances et à l'éducation est extrêmement réduit. En 1974, alors que treize experts d'éducation des sourds se réunissent au siège de l'UNESCO pour défendre l'oralisation et l'isolement des sourds, une revendication concernant la consultation d'adultes sourds pour définir leurs besoins est finalement évoquée (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 451) Le XXème siècle oublie tous les écrits, les pensées et les formes artistiques produits au XIXème. La remise en question de l'intelligence des sourds écarte les chefs-d'œuvre réalisés par Pinturicchio à la fin du XVème siècle qui travaillait pour les papes ou Navarette, peintre du roi d'Espagne. Elle met de côté les talents de Joseph Sauveur, qui, au XVIIème siècle, entra dans le corps des mathématiques du Collège de France et succéda à Vauban pour la formation des ingénieurs du roi. C'est aussi sans compter sur son apport pour unifier les mesures et les cartes maritimes ou encore définir en musique le « la fondamental » (KURZ, BERNARD, 2012 : 78-79).

Le lien langue parole repose sur les découvertes médicales et sur les croyances religieuses de l'époque. Les convictions ont toujours étaient très partagées concernant les compétences cognitives des sourds. Il faudra attendre les années 70 et le Congrès de Washington pour que les sourds français retrouvent leur langue et reformulent des revendications (DELAPORTE, 2002). Ils prennent alors conscience que la langue des signes peut mener aux études et qu'elle peut être enseignée, notamment aux entendants. Malgré l'hostilité des ministères, des classes bilingues apparaissent et les sourds trouvent des lieux pour la création en langue des signes, notamment par le

[90] Les conjugaisons sont absentes de nombreuses langues, notamment les langues asiatiques telles que le japonais ou le chinois, dont la légitimité en tant que langue n'est pas contestée.

théâtre. Si aujourd'hui, plus personne ne doute de l'intelligence des sourds, les opinions restent très partagées concernant le mode d'éducation et d'instruction qui leur convient. Pourtant, de cette instruction et du regard porté sur les sourds découle l'accès à la citoyenneté.

2. Les sourds peuvent-ils être de « bons chrétiens » ?

Les penseurs admettant que les sourds sont capables d'intelligence soulèvent la question du contenu de l'instruction qui doit leur être donné. La preuve de la capacité de penser des sourds ne leur a pas donné *de facto* l'égalité avec les entendants. Aussi, leur instruction a été sujette à discussions à travers les siècles. La volonté d'instruire les sourds n'est pas toujours désintéressée et répond souvent à des exigences d'entendants. Selon les buts à atteindre et parfois même les intérêts des éducateurs, le contenu de l'instruction a subi des modifications.

Dans un premier temps, l'instruction qui est proposée aux sourds concerne l'accès aux Ecritures. Les religieux accueillent les sourds au sein des communautés dès le IXème siècle. La question de la communication est secondaire, notamment pour les congrégations qui suivent la règle de Saint-Benoît de Nursi. En effet, la communication entre les moines s'effectue par gestes afin de ne pas troubler le silence de la méditation. Les sourds ne sont donc pas désavantagés par le mode de transmission de l'information. La position de l'Eglise est partagée. D'un côté, elle se montre plus tolérante que l'Etat qui s'appuie sur le code Justinien, de l'autre, elle condamne les sourds qui « refusent » d'entendre la parole de Dieu. Au sein des communautés, l'intérêt se développe pour la communication entre sourds. Saint-Jérome et Saint-Augustin s'étaient déjà intéressés aux signes qui, selon eux, transmettent véritablement des informations.

Ces observations mènent les religieux à penser que les sourds peuvent avoir accès à l'Evangile. Or, de nombreuses congrégations ont pour charisme de venir en aide aux plus démunis. Il ne s'agit pas seulement d'apporter une aide matérielle mais surtout de « sauver des âmes » en leur donnant accès aux connaissances de l'Evangile. Malgré cela, le statut des sourds, toujours perçus comme des êtres inférieurs, n'évolue pas. Le titre du dictionnaire de l'abbé Lambert destiné aux « *élèves arriérés des écoles qui reçoivent les* S*ourds-Muets illettrés qui sont hors des Institutions spéciales » est une preuve qu'ils sont plus souvent considérés comme étant plus* « *proches des animaux que des hommes »* (LAMBERT, DELAPORTE, 2005 : 84). La question de la langue utilisée est secondaire, le but étant d'arriver à une transmission du catéchisme, qu'elle se fasse par les signes ou par l'oralisation.

Au XIXème siècle, Pierre Desloges évoque les échanges de signes entre sourds-muets et soulignent que tous, même ceux qui n'ont jamais été instruits, connaissent suffisamment leur religion pour recevoir les sacrements de l'Eglise (ENCREVÉ, 2012 : 56) C'est d'ailleurs cette motivation qui éveille le regard de l'abbé de l'Epée sur le mode de communication entre les jumelles sourdes :

« L'intérêt que la Religion et l'humanité m'inspirent pour une classe vraiment malheureuse d'hommes semblables à nous, mais réduits en quelque sorte à la condition des bêtes, tant qu'on ne travaille point à les retirer des ténèbres épaisses dans lesquels ils sont ensevelis, m'impose une obligation indispensable de venir à leurs secours, autant qu'il m'est possible » (DE L'ÉPÉE, 1984 : 9).

L'abbé consacre certains chapitres de son ouvrage à l'enseignement religieux, comme le chapitre 12 intitulé « *Comment on fait entendre aux Sourds et Muets les premières vérités de la Religion »* ou le suivant « *Manière d'apprendre aux Sourds et Muets les Mysteres même de notre Religion »* (DE L'ÉPÉE, 1984 : 85, 89). Si Berthier s'est efforcé de construire un mythe autour du personnage afin de rassembler les sourds en fraternité, l'abbé avait pour premier objectif de ne pas laisser mourir les sourds dans l'ignorance de la religion. Cette démarche explique son choix de s'intéresser à un mode de communication efficace plutôt que de donner la priorité à l'accès à la lecture ou à l'écriture.

En observant leur communication gestuelle, l'abbé y voit un moyen de proposer une communication et une instruction pour les sourds. Grâce à l'héritage de son père qui lui permet de vivre dans une certaine aisance, celui-ci décide d'ouvrir une école gratuite pour sourds et muets. Il apprend de ses élèves les différents signes qui leur permettent de communiquer puis rédige à l'intention de tous un ouvrage prônant l'enseignement par les signes méthodiques qui sera à la base de sa pédagogie. Loin d'interdire les signes comme le faisait d'autres de ses contemporains, l'abbé choisit de les apprendre et de les utiliser pour accéder à une instruction plus rapide et plus complète : « *La Langue naturelle des Sourds et Muets est la Langue des signes : ils n'en ont point d'autre, tant qu'ils ne sont point instruits, et c'est la nature même, et leurs différens besoins, qui les guident dans ce langage »* (DE L'ÉPÉE, 1984 : 102). Il saisit rapidement que les signes constituent une langue et en définit les règles en partie à partir de ses observations mais aussi en y imposant des règles copiées du français oral. De cette manière, il pense pouvoir faciliter l'apprentissage de l'écriture et de la lecture pour les sourds qui seraient déjà habitués à une syntaxe et une grammaire française. Il introduit un certain nombre de signes dont ceux destinés à transcrire par le geste les spécificités de la grammaire orale du français.

Si l'intérêt de l'abbé de l'Epée pour la langue des signes permet aux enfants sourds de signer librement et d'acquérir une éducation et une instruction par leur langue, les apports faits à la langue des signes la rende particulièrement complexe et difficile à utiliser tel qu'il l'aurait voulu. Cependant, l'abbé est persuadé que les idées métaphysiques n'ont pas de lien avec les sons articulés et croit que l'instruction en langue des signes permet aux sourds de communiquer et d'acquérir les rudiments du dogme chrétien (MOODY, 1983).

L'abbé défend toute sa vie l'utilisation des signes comme mode de communication avec les enfants sourds et cherche à en montrer l'efficacité. S'il ne rejette pas l'utilité de l'oralité, il ne la considère pas comme la première nécessité pour ses élèves qui auront bien le temps de l'apprendre plus tard. Il laisse plutôt cette tâche aux maitres d'école et aux parents des sourds, lui-même n'ayant pas assez de temps et trop d'élèves pour s'y consacrer :

« La leçon qu'on donne à un Muet, pour le langage, ne sert qu'à lui seul : il faut nécessairement ici du personnel. Ayant donc plus de soixante Sourds et Muets à instruire, si je donnois seulement à chacun d'eux dix minutes pour l'usage de la prononciation et de la lecture, cela me perdroit dix heures entières. Et quel seroit l'homme d'une santé assez robuste pour soutenir une telle opération ? » (DE L'ÉPÉE, 1984 : 130).

De plus, si cet enseignement lui paraît primordial, il passe malgré tout après celui du catéchisme : « *Mais, d'ailleurs comment pourrois-je continuer leur instruction dans l'ordre spirituel ? Or, c'est le but principal que je me suis proposé en me chargeant de cette œuvre »* (DE L'ÉPÉE, 1984 : 130). C'est pour cette raison que la dactylologie n'est pas au centre de son enseignement. Si elle facilite l'apprentissage de l'écriture, elle ne peut, selon lui, restituer des idées. Ses convictions permettent à l'Institution qu'il a fondée rue Saint-Jacques à Paris, de développer un enseignement longtemps reconnu pour les « sourds-muets ». Il y donne un rôle important aux élèves plus âgés qui deviennent les répétiteurs des plus jeunes. Si la transmission se faisait déjà entre sourds, elle devient « *une habitude culturelle primordiale dans la sociabilité des sourds »* (ENCREVÉ, 2012 : 60).

Les deux principaux représentants de cette école sont Jean Massieu et Laurent Clerc, anciens élèves de l'abbé qui prouvent l'efficacité de l'enseignement en répondant spontanément, par écrit, à des questions qui leur sont posées. Leurs interventions lors des représentations publiques provoquent l'intérêt général et prouvent enfin qu'une véritable communication est possible par la langue des signes et qu'un apprentissage réussi est possible pour les sourds tout comme pour tout autre élève. La subtilité de leurs réponses attire la foule à chacune de leur prestation. (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 356-358).

Au XIXème siècle, le débat du choix de la langue à utiliser pour instruire les sourds est particulièrement virulent. Mais les conclusions du congrès de Milan qui se pose en faveur de l'oralisation montrent que la principale préoccupation reste celle d'une instruction religieuse. C'est pourquoi la parole y est valorisée comme étant la « lumière de l'âme » et donc supérieure à la langue des signes.

La volonté d'instruire pour transmettre les préceptes chrétiens est partagée par les philanthropes du Conseil d'administration de l'Institution de Paris. Le conseil s'intéresse à l'éducation des sourds, *« Pauvres infortunés dont il faut soulager les souffrances »* (ENCREVÉ, 2012 : 82). Pour Gérando et les administrateurs, il ne s'agit pas d'offrir aux sourds un moyen de patronage ou de prévoyance mais de proposer une instruction qui leur permettra d'accéder à la morale et à la religion. Cette instruction étant la clé pour une meilleure condition. Aussi, Gérando se prononce plutôt en faveur d'une instruction par la parole articulée et la lecture labiale au sein de l'Institution.

Parallèlement aux écoles de l'Etat, les congrégations continuent de dispenser un enseignement aux enfants sourds. A partir de 1850, les frères montfortains de Saint Gabriel proposent des cours d'articulation. Dix ans plus tard, ils multiplient les écoles sans s'inquiéter de la multiplicité des méthodes utilisées. Napoléon III donne l'autorisation officielle aux frères d'enseigner aux sourds, soulageant ainsi les finances de l'Empire. Les Frères débutent alors une démarche d'homogénéisation de leurs méthodes en fixant le français écrit comme objectif principal et en rédigeant des manuels adaptés pour les autres matières. La langue des signes y est considérée comme un outil dans le cas où les explications deviennent trop complexes ou si les élèves ne maitrisent ni l'écrit ni la dactylologie. Les frères cherchent à la figer en rédigeant un dictionnaire de langue des signes et en appliquant la grammaire du français à celle de la langue des signes, jugée imparfaite. L'écrit est perçu comme primordial pour l'expression et le développement de la pensée.

Face à cette implication des catholiques dans l'enseignement des sourds, les protestants proposent un enseignement à l'Institution de Saint Hyppolite du Fort où la priorité est de faire oraliser les enfants. L'oralisation devient à la fois le moyen et la fin de l'instruction dispensée, s'opposant ainsi à l'enseignement jugé « passéiste » des frères « gestualistes ». Pour les protestants, « *un individu doit avant tout montrer sa foi en agissant dans le siècle et non pas s'isoler (ou contribuer à isoler les autres) de la société. […] Ainsi, les réformateurs insistent sur la nécessité d'adaptation permanente du message de l'Eglise aux évolutions de la pensée, de la science et de la société »* (ENCREVÉ, 2012 : 211)

L'enseignement aux sourds se présente comme un enjeu politique et religieux. Les protestants s'opposent à l'union qui s'établit entre les catholiques et Napoléon III à travers l'éducation des sourds et souhaitent proposer aux familles protestantes d'enfants sourds une alternative à enseignement qui pourrait être dirigé contre leur religion.

3. L'oralisation est-elle la condition au statut d'homme à part entière ?

Parallèlement à ce souci d'instruire religieusement les sourds, quelle que soit leur condition sociale, les familles nobles et bourgeoises s'intéressent à l'oralisation dans le but de permettre à leurs enfants sourds de conserver leur droit d'hériter. Le Code Justinien, ne permettait pas aux enfants sourds non-oralisants d'hériter de leurs parents. Aussi, le développement de la parole devient une priorité pour ces familles. Avant même l'intérêt de développer des connaissances ou de permettre aux enfants de s'épanouir, il s'agit de les faire oraliser pour que leurs droits soient reconnus par le code Justinien. Les sourds doivent avoir la possibilité de parler pour obtenir des droits.

L'oralisation passe obligatoirement par une instruction souvent apportée par un précepteur. Cependant, la question de l'instruction des sourds a longtemps été ignorée puisque l'accès aux connaissances était limité à certains hommes. Au Moyen Age, les lieux d'éducation étaient la maison ou l'église. La question de l'école ne se posait pas plus pour les sourds que pour les autres. Les premiers essais pour instruire les sourds ont eu lieu à la demande des familles nobles d'Espagne et d'Europe. L'instruction était réservée à l'aristocratie et la haute bourgeoisie. A cette époque, la rédaction des mots s'effectuait de manière continue ce qui obligeait à déchiffrer à voix haute sous peine de ne pas pouvoir comprendre le sens des phrases. L'apprentissage de la lecture de cette manière est impossible pour les sourds (ENCREVE, 2012).

Au XVIème siècle, la famille Velasco, titulaire de la haute charge connétable de Castille, s'investit dans l'éducation et l'instruction de ses quatre enfants sourds. En effet, sans parole, ces enfants ne pourraient pas conserver leurs droits patrimoniaux ni leur titre. Aussi, la famille fait appel à Pedro Ponce qui propose un enseignement de la lecture et de l'écriture, suivi d'un apprentissage de la prononciation. Il s'appuie sur un alphabet manuel qui servira de base à la dactylologie. Son enseignement est ensuite repris par Ramirez de Carrion qui relit les notes de Ponce rédigées par le secrétaire du connétable Juan Pablo Bonet sous le titre *Réduction des lettres à leurs éléments primitifs et art pour apprendre à parler aux muets*. L'ouvrage ne cache rien de la

finalité de l'enseignement : une mise à la norme avec la société contemporaine. Par l'influence du code Justinien, l'instruction des sourds semble indissociable de l'apprentissage de la parole et en cela, la méthode de Pedro Ponce paraît la plus efficace. L'éducation des sourds prend alors un essor et plusieurs ouvrages sont publiés afin de proposer des méthodes pour amener les « muets » à oraliser (ENCREVE, 2012).

L'enseignement oral se développe alors chez les éducateurs d'enfants issus de familles ayant des biens. Ainsi, Azy d'Etavigny représentera le succès de la dactylologie telle qu'appliquée par Pereire et favorisera l'application d'un enseignement basé sur l'oralisation. Cependant, les résultats sont faussés par l'apprentissage acquis par Azy d'Etavigny avant sa rencontre avec Pereire. En effet, ce premier, sourd issu d'une famille de propriétaires, est d'abord pris en charge par Etienne de Fay (moine sourd) à l'abbaye des Prémontrés de Saint-Jean d'Amiens où il communique en langue des signes et apprend à lire et à écrire. L'enseignement de Pereire consiste donc uniquement à le faire oraliser alors qu'il maitrise déjà une langue, la lecture et l'écriture. L'apprentissage est dur et intensif. Pereire s'était déjà intéressé à l'enseignement de l'oralisation auprès de sa jeune sœur sourde. Il persiste donc dans ses convictions et présente les compétences d'Azy d'Etavigny comme étant le résultat de son enseignement. Les compétences du jeune sourd sont reconnues par l'Académie des sciences, ce qui permet à Pereire d'établir sa notoriété et de poursuivre son enseignement auprès de jeunes sourds issus de familles nobles. Pereire s'attache alors à bannir tous les gestes de la communication et à favoriser l'oralisation, l'objectif final étant de permettre aux sourds d'accéder à une éducation religieuse (ENCREVE, 2012 : 50).

4. Les sourds ont-ils droit à la citoyenneté ?

L'instruction des sourds pour contrer les décrets du code Justinien pose de manière évidente la question de la citoyenneté des sourds. Berthier dénonce une instruction trop éloignée de celle proposée aux entendants et saisit les principes de la Révolution de 1789 pour faire valoir leurs droits.

Les Révolutionnaires s'étaient déjà intéressés à la condition des sourds. L'Etat avait montré son intention de donner aux sourds leur place dans la patrie et a attribué en 1790 le couvent des Célestins à l'Institution. Cependant, la démarche s'était limitée à ce don puisque personne ne se préoccupait de la méthode qui serait utilisée au sein de l'école. Un an plus tard, l'Institution était déclarée sous contrôle public et devenait dépendante du ministère de l'Intérieur. L'Institut des

aveugles y était adjoint et y resterait attaché pendant trois années. Cette période fut rythmée par les conflits politiques entre l'abbé Sicard, directeur de l'Institution, et Haüy, responsable de l'Institut des aveugles. Le contexte révolutionnaire favorise les arrestations et attise les conflits entre les deux directeurs. Contrairement à toute attente, la circulaire du 16 juin 1794 déclarant que la langue de la nation doit être une et indivisible à l'image de la République ne met pas en danger l'utilisation de la langue des signes. A cette époque, la langue des signes n'est pas considérée comme une véritable langue ce qui a l'inconvénient de limiter son enseignement et sa reconnaissance par certains éducateurs, mais ce qui a aussi l'avantage d'éviter que le pouvoir y voie une menace pour la République. Ce décret linguistique n'a donc aucun impact sur l'utilisation de la langue dans l'Institution dans un contexte où les autres langues et patois sont connotés négativement (ENCREVE, 2012).

Pour Riot-Sarcey, la situation au XIXème siècle n'est pas favorable à une reconnaissance de la citoyenneté pour les sourds : *« Entre les principes proclamés et leurs mises en œuvre, le sort réservé aux sourds se présente comme un déni de droit »* (ENCREVÉ, 2012 : 7).

Berthier saisit pourtant la chance que présentent les changements fondamentaux apportés par la Révolution pour faire valoir les droits des sourds. Sa connaissance détaillée des droits proclamés dans la déclaration des droits de l'Homme lui permet de sensibiliser les sourds et les entendants aux droits pour les sourds en utilisant tous les moyens mis à portée des citoyens.

La Révolution de 1830 offre aux citoyens la liberté d'association. Berthier en profite pour créer des fraternités rassemblant les sourds. Il compte ainsi mettre en place un groupe de pression « fraternel » dans lequel la langue des signes est le mode de communication le plus utilisé. Conscient de la nécessité de récolter des fonds pour organiser des actions, il invite les entendants « frères des sourds-muets » à se regrouper et à les soutenir. Berthier évoque une « nation sourde-muette » qu'il espère pouvoir faire évoluer en société de secours mutuel pour les sourds les plus démunis. Les fraternités se font connaître grâce à divers événements mais aussi grâce à la mise en application de la liberté de la presse. Ainsi, les regroupements des sourds autour de banquet à l'honneur de l'abbé de l'Epée sont largement médiatisés. Les journalistes d'orientations politiques différentes sont conviés afin de sensibiliser le public le plus large à la cause des sourds. Les membres sourds présents sont capables d'écrire des articles, de publier des ouvrages et s'expriment en langue des signes lors de discours. Les articles publiés par les journalistes valorisent alors une langue rejetée par les éducateurs pour sourds. Ce droit d'association a joué un rôle essentiel pour les sourds suite au congrès de Milan. Alors qu'il n'existait qu'une seule association entre 1838 et 1880, de grandes associations régionales se sont créées au moment où l'oralisation était le plus fortement

prônée (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 417). Ces amicales ont permis aux sourds de conserver un lien social et de pratiquer librement leur langue.

Mais les efforts de Berthier s'orientent tous vers une revendication principale : accorder aux sourds l'égalité avec les entendants. Ayant lui-même reçu une éducation en langue des signes réussie (il est instruit, cultivé et parfaitement intégré parmi les entendants), il souhaite promouvoir l'égalité civile pour les sourds. Or, si l'égalité civile est reconnue comme un droit, selon Guizot et Tocqueville, elle est nécessairement sélective et hiérarchisée. L'égalité résiderait dans l'identité, c'est-à-dire dans un accès identique aux mêmes choses. Les sourds sont différents, notamment dans leur mode de communication et cette forme d'égalité ne leur permettrait pas d'atteindre les mêmes fins que les entendants au moment de l'instruction. Ils réclament donc une égalité de fins plutôt qu'une égalité de moyens, un droit d'accéder à la même instruction par une autre langue. La langue des signes se présente comme l'élément indispensable pour accéder à l'instruction. Comme l'affirment Delaporte et Pelletier :

« Pour Berthier et ses collègues sourds, la langue des signes n'était pas une fin en soi, mais le seul moyen permettant aux enfants d'accéder au savoir. C'est grâce à elle que Bébian pouvait faire lire à ses élèves des textes de Rousseau et de Voltaire. Inversement, la méthode orale pure a pour unique but de faire émettre des sons aux petits sourds-muets. La question du sens disparaît » (DELAPORTE, PELLETIER, 2010 : 410).

Le congrès de Milan provoque l'accélération de la méthode orale qui impose une égalité de moyens mais qui implique une inégalité des fins pour les sourds. La société centrale des sourds-muets de Paris exige le droit pour les sourds d'utiliser la langue des signes dans tous les domaines car elle devient la condition pour eux pour accéder à l'ensemble de leurs autres droits. Les fraternités des sourds réclament des droits linguistiques. Pour eux, l'usage de la langue des signes est une condition à l'égalité civile et l'égalité d'accès à l'instruction pour les sourds (POIZAT, 1996).

La mise en place de la langue des signes dans l'instruction donne aussi un droit de regard des sourds sur leur instruction. En effet, la méthode orale exclut les sourds des décisions concernant les contenus enseignés et ne laisse aucune place aux répétiteurs ou professeurs sourds qui jouaient auparavant un rôle dans l'Institution. L'image enjolivée de l'abbé de l'Epée permet à Berthier de faire reconnaître l'utilité de la langue des signes et de légitimer la place des sourds dans des débats qui les concernent directement.

Si Berthier insiste sur le lien entre la langue des signes et les droits, c'est aussi parce que les sourds subissent souvent des injustices juridiques. L'application de la loi ne permet pas aux sourds de s'exprimer en langue des signes et tend à les diaboliser au moment des procès ou des actes juridiques importants. Ainsi, Berthier réclame le droit de pouvoir écrire ou signer, notamment pour un acte de mariage. En effet, dans certains cas, le mariage est refusé aux sourds non oralisants. Les sourds sont souvent considérés comme n'ayant pas de moralité et les juges n'hésitent pas à faire intervenir des médecins pour les examiner. Lorsqu'un interprète intervient, il s'agit d'une personne choisit par le magistrat, qui, le plus souvent, s'exprime en français signé. Cela exige pour les sourds, une connaissance de la langue française. Berthier demande le droit de faire appel à un interprète de son choix. Mais, loin de vouloir victimiser les sourds, Berthier réclame aussi que la justice soit pleinement appliquée pour les sourds qui sont jugés coupables et que ceux-ci n'échappent pas à la sentence sous prétexte de manque d'intelligence ou de moralité dû à leur surdité. Les sourds rassemblés dans les associations, ne cherchent pas à profiter de leur condition. Ainsi, lors du Congrès de Paris, le président éprouve de la honte à faire savoir qu'une motion propose que les sourds soient exemptés de l'impôt et bénéficient de réductions sur les titres de transport. Le Congrès qui rassemble majoritairement des sourds rejette la proposition à l'unanimité sous-prétexte qu'elle donnerait des sourds l'image de profiteurs se dérobant à leurs droits et devoirs alors même qu'ils cherchent à les faire valoir (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 425).

Par ses différentes actions, Berthier cherche à impliquer les sourds dans la défense de leurs droits. Pour ce faire, il publie « *Le Code Napoléon, code civil de l'Empire français mis à la portée des sourds-muets et de leurs familles et des parlants en rapport journalier avec eux* ». Il y explique la loi et les droits des sourds. Pour Berthier, l'instruction ne doit plus se limiter à un apprentissage de la parole, à des préceptes religieux ou aux rudiments de la lecture et de l'écriture, mais elle doit permettre aux sourds de pouvoir connaître et faire valoir leurs droits de citoyen. Comme l'affirme Encrevé : « *Grâce aux changements fondamentaux que la Révolution française provoque dans la société-, pour la première fois de leur histoire, des sourds revendiquent une appartenance à une minorité spécifique, sans territoire, ni frontière, une « fraternité » […]fédérée par une histoire, une langue et des usages qu'ils ont en commun »* (ENCREVÉ, 2012 : 13) Le code civil de 1804 représente l'occasion pour les sourds de se détacher des principes du code Justinien. Cependant, Berthier est conscient des limites posées par les décrets d'infériorité civile qui s'ajoutent aux codes et s'appliquent aux femmes. Dans le cas de femmes sourdes, elles sont même considérées comme inaptes au travail intellectuel.

Cependant, les sourds ne peuvent défendre leurs droits indépendamment d'un soutien d'entendants. Or, la fraternité d'entendants, constituée dans un contexte où les bourgeois et notables souhaitent se rapprocher des plus démunis suite à la révolution de 1848, n'entend pas véritablement faciliter l'émancipation des sourds. Les positions quant à l'usage de la langue des signes sont variées et le but de la fraternité est d'abord de proposer un soutien aux sourds sans pour autant favoriser l'exercice de leurs droits. Elle se dirige donc à l'encontre de Berthier qui cherche à favoriser une instruction et une éducation permettant aux sourds de ne pas devenir dépendants d'une assistance. Berthier réclame un droit à une instruction plus complète pour les sourds. La Société centrale d'éducation et d'assistance pour les sourds-muets en France s'efforce de changer les mentalités et de convaincre de la nécessité d'une instruction pour les sourds. Comme l'affirme Puybonnieux en 1854 : « *Ce qui vous importe, c'est bientôt que le sourd-muet soit considéré partout, non plus comme un être inaccessible aux salutaires inspirations de la morale, qu'il faille abandonner aux misères d'une existence purement instinctive* » (in ENCREVÉ, 2012 : 167). Berthier prône en plus d'une alphabétisation, des cours sur les droits et devoirs des sourds ainsi qu'un service religieux leur étant destiné. Les membres de la société reconnaissent l'utilité des sourds pour la société et facilitent leur embauche. Ils peuvent aussi solliciter une aide pour s'installer à leur compte ou bénéficier d'un livret d'épargne.

L'accès aux droits pour les sourds s'avère être un chemin long et difficile. Si les républicains s'efforcent de proposer l'égalité pour tous, la crainte d'établir des distinctions pour des personnes différentes ayant des besoins spécifiques entraine finalement nombre d'inégalités. Jules Ferry établit une hiérarchisation entre des races supérieures et des races inférieures, qui, selon Clémenceau, doivent être protégées par la loi. Mais ces « minorités juridiques » n'impliquent pas un droit à la différence, ni un accès à des moyens différents pour atteindre des fins communes.

5. Les sourds peuvent-ils entrer dans la norme par l'éducation ?

Faute de penser à l'égalité de fins, le régime républicain oblige les sourds à s'aligner sur les moyens mis en place pour accéder à l'instruction. Ils sont alors dans l'urgence d'oraliser et de lire sur les lèvres. Pour ce faire, l'ouïe est un outil indispensable. Les philanthropes de la Société qui avaient pour but de financer l'éducation des sourds sont de plus en plus convaincus par les conseils de médecins prônant l'observation voire la phrénologie. L'Etat, les médecins puis les éducateurs en viennent à chercher un contrôle du corps, une correction des déficiences. Les sourds doivent entrer

dans la norme non seulement par le langage mais aussi par la modification de leur physiologie. Cette recherche de normalité à tout prix est clairement définie par Foucault :

« Par pensée médicale, j'entends une façon de percevoir les choses qui s'organise autour de la norme, c'est-à-dire qui essaie de partager ce qui est normal de ce qui est anormal, ce qui n'est pas tout à fait justement le licite et l'illicite ; la pensée juridique distingue le licite de l'illicite, la pensée médicale distingue le normal de l'anormal ; elle se donne, elle cherche aussi à se donner les moyens de correction qui ne sont pas exactement des moyens de punition, mais des moyens de transformation de l'individu, toute une technologie du comportement de l'être humain qui est liée à cela… » (in ENCREVÉ, 2012 : 32).

Les sourds sont de nouveau associés à l' « anormalité » et exclus de toute décision les concernant. D'autant plus que le contexte de progrès et l'importance accordée à la médecine sont particulièrement propices à de nouvelles expérimentations.

Dès 1800 et jusqu'à 1838, le docteur Itard est intervenu au sein de l'Institution, prônant l'oralisation pure et refusant d'utiliser les signes qui représentaient pour lui un renoncement à faire bénéficier du progrès pour les sourds. Il établit une classification des différents types de surdité et réalise de nombreuses expérimentations qui s'avèrent douloureuses pour les enfants. Delaporte dénonce : « *des expériences abominables, des injections de liquides qui entrainaient des douleurs, étourdissements, fièvre, inflammations, tumeurs ; tout cela, évidemment, sans aucun résultat tangible »* (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 390). Devant l'absence de résultats convaincants, le docteur décide non plus d'agir sur l'origine de la surdité mais sur la conséquence. Il organise des classes d'articulation, puis se résigne à proposer l'utilisation des signes méthodiques pour les enfants n'ayant aucun reste auditif. Au sein de l'Institution, les résultats s'avèrent plus décevants que ceux escomptés et Itard, qui avait tant lutté pour l'oralisation, finit par reconnaître la langue des signes comme la langue naturelle des « sourds-muets ». Il construit même le projet d'une région qui regrouperait les sourds pour leur permettre de vivre en parfaite autonomie et où tout leur serait accessible en langue des signes.

D'après Poizat (1996 : 111), l'erreur d'Itard, et de nombre de ses contemporains, fut de se fonder sur l'idée que l'on ne peut pas développer la pensée ou la sociabilité en l'absence de parole au lieu de s'intéresser à l'observation des comportements et à l'isolement des sourds. Les décisions furent donc prises à partir d'une pensée d'entendants pour qui la parole est essentielle au lieu de se fonder sur la perception du monde par les sourds. La primauté de la parole est aussi renforcée par le fait que l'instruction à l'époque n'était envisageable que dans une école ordinaire que les sourds devaient s'efforcer de rejoindre au plus vite.

Valade-Gabel, l'enseignant d'articulation, ne partage pas le même point de vue qu'Itard. Il a déjà été formé à une méthode d'inspiration pestalozzienne dont il a pu juger de l'efficacité sur un jeune élève sourd. Il est cependant conscient de la principale limite de la méthode centrée sur l'oralisation et la lecture labiale : les phrases familières peuvent être comprises à condition de connaître le sujet de la conversation. La généralisation de l'oralisation exclut les professeurs sourds tels Berthier ou Lenoir qui ne peuvent articuler et à qui le poste de professeur principal est retiré. Pourtant, dans les faits, les enseignants sourds comme entendants continuent d'utiliser la langue des signes (ENCREVE, 2012). Le Conseil d'administration de l'Institution suit les recommandations des médecins et souhaite imposer dans le règlement la diminution de l'usage de la langue des signes, voire sa suppression dans les classes supérieures. Les enseignants sourds seraient alors relégués à « l'enseignement spécial », c'est-à-dire aux classes formées par les enfants incapables de suivre les cours en français oral. Mais les professeurs comme les élèves s'opposent à ce nouveau règlement et l'usage de la langue des signes perdure. Malgré cela, Itard persiste à croire que l'articulation est indispensable à l'instruction pour les sourds et fait un leg pour l'ouverture d'une classe d' « instruction complémentaire » qui propose l'articulation (POIZAT, 1996).

Après la mort d'Itard en 1838, le docteur Menière le remplace à l'Institution. Ce dernier n'est pas spécialiste de l'oreille et ne croit pas en la possibilité de guérir une oreille sourde. Il n'entreprend donc aucune démarche chirurgicale en vue de soigner la surdité des enfants. De plus, le fait que la surdité n'entrave pas la santé générale des enfants, il s'oppose aux démarches de son confrère, le docteur Blanchet, qui affirme avoir guéri des sourds et enseigné la parole articulée. Ce dernier est nommé chirurgien chargé du traitement de la surdi-mutité par le ministre de l'Intérieur, mais la guérison qu'il propose est finalement rejetée par l'Académie de médecine. Bien qu'il concède l'apport essentiel de la langue des signes qui permet d'enseigner aux sourds des droits de chrétien, d'homme et de citoyen, il condamne l'utilisation d'une langue qui place les sourds en dehors de la société. Il prône donc l'utilisation de la parole pour faciliter l'intégration et chercher à « corriger » un « déficit » sensoriel (POIZAT, 1996). Il traite la surdité par des soins et adopte une pédagogie favorisant l'intégration des sourds dans les écoles ordinaires.

Blanchet reconnaît à la langue des signes la possibilité d'exprimer des idées abstraites au même niveau que la langue orale, cependant, il continue à les considérer comme inférieurs aux entendants. Cette idée est renforcée par le lien que l'Institution établit de plus en plus étroitement entre la physiologie et l'enseignement. L'oralisme est fortement défendu par des médecins, tels que Guérin et des pédagogues, notamment par l'association fondée par le petit - fils de Pereire. Si l'Académie de médecine rappelle sa décision de proposer un enseignement mixte, l'enseignement

spécialisé est remis en cause. L'accès à la parole se présente alors comme incontournable (POIZAT, 1996 : 111-118). Parallèlement, l'association fondée par le petit-fils de Jacob Pereire fonde une école oraliste à Paris. Elle reçoit d'importants financements et organise un congrès auquel participent 27 établissements de sourds-muets dans le cadre de l'exposition universelle à Paris en 1878. Les conclusions sont modérées et le congrès réaffirme la nécessité de trouver un équilibre entre l'utilisation de la langue des signes et l'oralisation.

Nombre de médecins et éducateurs favorables dans un premier temps à l'oralisation et la lecture labiale reconnaissent les limites d'un tel enseignement. Puybonnieux, en charge des cours d'articulation, observe une catégorisation entre les devenus sourds et demi-sourds qui profitent de l'enseignement et les autres pour qui les progrès sont dérisoires. Dans tous les cas, les résultats lui paraissent artificiels et ne permettent pas aux enfants d'exprimer pleinement leurs émotions. La lecture labiale s'avère un exercice exigeant, obligeant les sourds à observer fixement et à faire répéter leur interlocuteur. Bébian et Itard remarquent aussi les groupes qui se forment entre les sourds profitant des enseignements et les autres. De plus, Bébian dénonce des exercices publics qui ne présentent qu'une partie des sourds afin de convaincre de l'efficacité d'une méthode qui omet l'autre partie des enfants sourds. Il souligne le choix spontané des sourds pour la langue des signes dès qu'ils ont l'occasion de l'utiliser. Pour lui, choisir l'oralisme, c'est « *choisir directement la faculté qui leur manque pour principal instrument de leur instruction* » (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 393). Enfin, Allibert, élève d'Itard, affirme que les leçons qu'il a reçues lui ont certes permis de perfectionner la parole mais qu'elles ont aussi représenté beaucoup de souffrance. Malgré un travail acharné, ce dernier expliquait pouvoir prononcer mais ne pas comprendre le sens des phrases. Valade-Gabel conclut que l'enseignement de la parole revient à placer les sourds en situation d'infériorité.

Si les médecins ont eu des difficultés à attirer la confiance par leur incapacité à guérir nombre de maladies dans les deux premiers tiers du XIXème, la situation évolue à partir de 1870 grâce à une baisse du taux de mortalité et le développement de l'hygiène dans la vie privée et publique. Dans les années 60, déjà, l'idée de progrès conquiert la société française. Les découvertes de Pasteur concernant la bactériologie et la médecine expérimentale de Bernard donnent une image particulièrement positive de la médecine. Les médecins interfèrent même dans le domaine politique. L'opinion des médecins concernant les sourds devient de plus en plus écoutée notamment au sein de l'Institution où ils prennent une place prépondérante. Les conclusions tirées du congrès de Milan jouent aussi en leur faveur. La pédagogie de l'Institution est désormais guidée par le milieu médical et les interventions nécessaires pour faciliter l'oralisation. Pour les Pereire et leurs contemporains

: « *la langue des mots est la langue du progrès »* (ENCREVÉ, 2012 : 218). Les participants s'accordent sur un enseignement de la parole « pure » :

« Le Congrès / Considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre le Sourd- Muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, /Déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des Sourds- Muets »[91] .

Pourtant, les décisions concernant l'oralisation créent un certain malaise. Ainsi, lors du Congrès périodique international d'otologie, Fournié démontre que la parole n'est pas possible pour les sourds-muets et il affirme :

« *que la mimique doit être le langage au moyen duquel le sourd muet pense et communique sa pensée aux autres. Ceci encore est une vérité physiologique absolue. La mimique est, aussi bien que la parole, l'expression naturelle d'un besoin de l'intelligence, et de plus, elle satisfait complétement à la définition que nous avons donnée du langage.*[92] »

Il va jusqu'à affirmer, contre le courant dominant à son époque, que « *le langage mimique [...] (est) arrivé aujourd'hui à être pour la pensée du sourd-muet un instrument aussi commode et aussi complet que l'est la parole pour la pensée de l'entendant-parlant* » [93]. La primauté de la parole sur les signes n'est que peu contestée lors du congrès de Milan mais tous les participants ne s'entendent pas sur l'interdiction de l'usage des signes. Il est en effet difficile de faire la part des choses entre les gestes et les signes. Au XXème siècle, la langue des signes est bannie des écoles au point de lier les mains des enfants qui la pratiquent. Delaporte et Pelletier dénoncent les situations extrêmes de ces interdictions :

« L'adoption de la méthode orale pure ira-t-elle jusqu'à interdire les gestes les plus spontanés, communs à toute l'humanité ? Au XXème siècle, ce sera fait : il y a eu en France, dans les années 70, des écoles où l'on a interdit à des petites sourdes-muettes de bercer leur poupée » (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 406).

Finalement, les décisions du congrès ne prennent pas en compte les réticences et questionnements quant à la mise en place d'un enseignement exclusif par la parole.

« Le bilan de l'oralisme est aujourd'hui connu : c'est un échec massif. Après douze années passées sur les bancs de l'école, 80% des sourds profonds sont aujourd'hui illettrés. Il n'y a pas lieu de s'en étonner : pendant cent années, les enfants auront subi des cours dont ils ne peuvent rien percevoir, si ce n'est des images labiales très partielles de mots qu'ils ne connaissent pas » (GILLOT, dans DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 406).

[91] Compte-rendu du Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880, Rome, Imprimerie Héritier Botta, 1881, p.10
[92] Congrès périodique international d'otologie – Congrès de Milan 1880 – Compte-rendu comprenant les procès-verbaux des séances, les mémoires lus ou déposés – imprimerie G. Caprin, 1882, Trieste, p.101
[93] id. p.102

Pourtant Binet et Simon avaient attiré l'attention sur les conséquences dès 1909 à partir de l'application de leur échelle métrique de l'intelligence et avaient fait connaître leurs résultats dans *L'année psychologique de 1909*. Dans ce document, ils ont réussi à transmettre ce que les sourds réclamaient depuis plus de 30 ans sans que les éducateurs n'en tiennent vraiment compte.

L'envie de rattacher les sourds à une norme a créé une certaine ambiguïté quant au rôle de l'Institution au XIXème siècle puis à celui des écoles spécialisées au XXème. L'influence médicale au sein même des écoles a entrainé une confusion entre pédagogie et médecine. Pendant longtemps, les médecins sont les décideurs des méthodes d'enseignement et font des choix médicaux en fonction des objectifs d'enseignement. L'Institution devient à la fois un lieu de soin et d'éducation où les sourds doivent lutter pour garder le droit d'émettre leur opinion concernant leur propre sort. Le point de vue médical a prévalu sur l'enseignement et l'acquisition de savoirs. Au mieux, les sourds pouvaient peut-être acquérir quelques savoir-faire qui faciliteraient leur insertion dans la société.

6. Les sourds doivent-ils s'orienter vers un métier manuel ?

Au Moyen-Age, nous l'avons signalé, d'après l'étude d'Aude de Saint-Loup (in DELAPORTE, PELLETIER, 2006), les sourds travaillent. Certains sont mendiants mais la plupart réalise des tâches manuelles : drapier, ouvrier, boucher, laboureur, servante, portier voir même religieux. Au XVIIIème siècle, l'enseignement dispensé par l'abbé de l'Epée se concentre sur la religion, la lecture et l'écriture, le calcul, le dessin et la gravure. Les enfants sont formés à des métiers : jardinier, cordonnier, menuisier, lithographe, tourneur, relieur, relieur ou sculpteur sur bois. L'esprit était peu sollicité, « *l'abbé de l'Epée faisait de bons chrétiens et de bons ouvriers, et c'était beaucoup »* (DELAPORTE, 2006 : 361).

Le choix d'enseigner l'oralisation est basé sur la volonté que les sourds puissent « s'intégrer » dans une société majoritairement entendante. Cette intégration est pensée comme la capacité d'exercer un métier et d'être financièrement autonome. Pour Pereire, il s'agit d'être capable d'exprimer sa pensée grâce à la parole et de pouvoir exercer tout métier qui n'exige pas d'entendre. De même, pour Desloges, l'instruction de la lecture, de l'écriture, de la lecture labiale et des rudiments d'oralisation complètent l'apprentissage d'un métier et l'intégration des élèves sourds dans la société. Le député Maleville constate en 1838 que les progrès du matériel, des enseignants, des méthodes ont permis aux sourds de parler et de lire sur les lèvres, leur facilitant ainsi l'entrée dans le monde (ENCREVE, 2012).

Les frères Emile et Isaac Pereire ainsi que leur cousin Olinde Rodrigues embauchent régulièrement des sourds dans leurs usines. Ils perçoivent l'industrialisation comme un moteur du progrès social. Pour eux, chacun a le droit de s'enrichir à hauteur de son mérite. Ils n'ont donc aucune objection au fait que les sourds s'élèvent dans l'échelle sociale, s'ils sont capables de parler de la même manière que les entendants. L'instruction est alors plus centrée sur l'apprentissage d'une langue qui permettrait de devenir actif dans la société, quels qu'en soient les coûts pour les sourds. A partir de 1859 et de la prise en main de l'enseignement des sourds par le ministère de l'Intérieur, le but de l'éducation des jeunes sourds se précise. La formation doit être essentiellement professionnelle et la question des études supérieures ne se pose pas pour la grande majorité des enfants. Itard met l'accent sur les cours de gymnastique espérant ainsi pallier une fragilité physique qu'il présume chez les enfants sourds. L'oralisation est imposée aux garçons, alors que les jeunes filles instruites séparément continuent d'utiliser la langue des signes (ENCREVÉ, 2012 : 255). L'enseignement de matières plus spécifiques (histoire, droit, chimie…) est réservé aux enfants exceptionnellement doués ou aux élèves de famille aisée.

Pour Armand Fallières, ministre de l'intérieur, il ne s'agit plus de produire « *des hommes instruits – on ne peut pas y arriver – mais des ouvriers capables* » (ENCREVÉ, 2012 : 199) Nombre d'élèves sont refusés à l'Institution pour des raisons médicales et sont orientés directement dans des établissements agricoles. La tendance s'accentue encore à partir de 1893, lorsque Deltour fait un bilan de l'enseignement et choisit d'orienter les sourds vers des activités qui ne requièrent pas l'usage de la langue orale. La communication avec les entendants s'avère trop compliquée et imprécise. Cette décision prouve l'échec de la méthode orale telle qu'elle fut utilisée au XIXème siècle. Contrairement aux revendications de Berthier qui souhaitait offrir une instruction et une éducation aux sourds et loin de l'idée de Valade-Gabel ou de John Wallis qui voulaient éveiller du plaisir et de l'épanouissement par l'instruction, l'enseignement proposé aux sourds s'oriente vers l'utilité de savoir gagner sa vie sans pour autant connaître ses droits ou développer sa réflexion.

Pourtant, Binet et Simon, par leurs recherches pour évaluer le QI ont montré que la communication avec les sourds s'avère impossible et qu'ils restent dépendants de leur famille alors même que l'oralisation a pour objectif premier de favoriser l'autonomie. Suite à leur enquête, les deux chercheurs réclament un retour à un enseignement par signes. Cependant, l'étude n'est pas prise en compte par les institutions qui modifient légèrement leur enseignement en tolérant les signes hors de la classe et en s'appuyant de manière plus régulière sur l'utilisation de l'écrit en classe. Contrairement à l'objectif recherché, la répression de la langue des signes favorise la

constitution de groupes exclusivement formés par des sourds. De même, l'accès au monde par la langue vocale est finalement très limité et les sourds se retrouvent en marge de la société.

7. Quels sont les enjeux politiques de l'instruction des sourds ?

La question de l'éducation et de l'instruction des sourds implique des notables aux profils très variés : des religieux, des députés, des médecins… Les opinions divergent quant à l'instruction qui est la plus efficace pour ce public différent. Cependant, la philanthropie n'est pas la seule motivation qui pousse ces éducateurs à s'intéresser au sort des sourds. En effet, les propositions faites pour l'instruction des sourds et notamment pour le choix de la langue qui doit être utilisée sont soumises au vote notamment de l'académie de médecine et de l'académie des sciences. Convaincre d'avoir la solution pour l'instruction des sourds revient donc à faire reconnaître de véritables connaissances et à se faire connaître dans les milieux scientifiques. Ainsi, Pereire présente son élève Azy d'Etavigny à l'Académie royale des belles-lettres de Caen qui donne son approbation pour l'oralisation des sourds (POIZAT ; 1996). Ce « succès » est connu du roi qui accorde une gratification au maitre dont la méthode se répand auprès des nobles de la cour. Quelques années plus tard, cette méthode est reconnue par l'Académie des sciences. Les meilleurs élèves sont introduits dans des salons littéraires ou philosophiques et certains liens se tissent entre sourds et entendants, comme entre Saboureux de Fontenay et Diderot, même si la compétence orale est toujours remise en question (Diderot appelle son ami « le muet »).

L'abbé de l'Epée tire une certaine gloire de l'enseignement aux enfants sourds, même s'il s'efforce d'en faire profiter ses élèves. Ainsi, les résultats qu'il rend publics, lui permettent d'attirer les donations et de solliciter un soutien pour les sourds. Mais l'abbé est aussi connu pour l'affaire du Comte de Solar. En effet, on lui présente un jeune enfant sourd recueilli en Picardie. Il réussit à communiquer avec lui en langue des signes et le place dans une famille. D'après une première enquête, on suppose que l'enfant est orphelin et qu'il a dû être enlevé. La justice conclut d'abord qu'il s'agit du fils du Comte de Solar, puis, après vérification, on découvre qu'il s'agit du fils d'un commerçant belge (POIZAT, 1996). L'affaire menée devant le tribunal expose l'utilisation de la langue des signes aux yeux de tous et promeut son utilisation dans les tribunaux. Par ces différentes formes de reconnaissance, l'abbé obtient des occasions de publier et de converser autour de sa théorie d'enseignement.

Le successeur de l'abbé de l'Epée est aussi un exemple de la promotion que pouvait offrir le travail auprès des sourds. Avant sa mort, l'abbé de l'Epée avait choisi son successeur pour diriger l'Institution de Paris avec l'espoir que celui-ci continuerait sur ses pas. Cependant, l'abbé Sicard, grammairien qui projetait d'entrer à l'Académie française, s'est substitué à l'abbé Masse en espérant que son travail à l'Institution lui permettrait d'être reconnu. Pour obtenir la place, il a présenté son meilleur élève, Jean Massieu, comme son « chef-d'œuvre ». Le jeune sourd, issu d'une fratrie de sourds signants, se voit récompensé de son travail par un poste de répétiteur mais n'aura jamais la promotion d'instituteur. En effet, Sicard poursuit le travail sur la technique des signes méthodiques mais ne croit pas en l'égalité des sourds. Il voit en eux des êtres à humaniser et à « remplir » de connaissances. Cependant, l'abbé Sicard est obligé de quitter l'Institution fréquemment pour des faits qui lui sont reprochés pendant la Révolution. Il confie donc la direction à Jean Massieu qui assure le bon fonctionnement de l'institution pendant de nombreuses années alors même qu'après 40 ans de pratique, l'abbé Sicard n'est pas capable de communiquer en langue des signes. Le directeur, Haüy, de l'école d'aveugles qui avait rejoint l'Institution, avait trouvé la faille qui lui permettait d'éloigner Sicard et de prendre une place plus importante dans l'école (ENCREVE, 2012).

Berthier n'est pas non plus exempt de tout intérêt personnel dans sa démarche. En tant que sourd, il se bat d'abord pour améliorer son propre sort. Sa lutte pour le droit à la citoyenneté est aussi un combat pour se faire reconnaître en tant qu'homme politique. S'il tient tellement à ce que les sourds connaissent et fassent valoir leurs droits, c'est aussi parce que lui-même veut faire valoir les siens et jouer un rôle politique dans la société. Il est d'ailleurs candidat aux élections législatives de 1848 (pour lesquelles il est refusé) et reçoit un an plus tard la légion d'honneur accordée par Napoléon. Berthier trouve du soutien auprès d'Eugène de Monglave (de son vrai nom, François Eugène Garay). Ce dernier se joint à Berthier pour structurer la « fraternité des sourds-muets ». Grâce à ses contacts avec des hommes de lettres et des écrivains, il fait connaître les intérêts des sourds à l'élite et aide Berthier à se créer un réseau. Monglave est opposant politique au régime de la Restauration et il profite des revendications des sourds pour contester le gouvernement en place. L'une de ces revendications est le rattachement de la branche « bienfaisance » (qui gère les écoles pour les sourds) au ministère de l'Instruction publique (ENCREVE, 2012).

Les médecins voient dans l'éducation ou la « normalisation » des sourds un moyen de se faire connaître auprès de l'Académie de médecine et d'accroitre leur influence sur une société parfois méfiante envers la médecine. A la fin du XIXème, ils sont largement présents à l'assemblée nationale et parmi les députés. Ils exercent un certain pouvoir sur les élites gouvernementales

républicaines et soutiennent des lois en faveur de changements radicaux dans la société : gratuité et obligation de l'enseignement primaire, lois sur le divorce, séparation de l'Eglise et de l'Etat..). Ils sont généralement en faveur de la laïcité et écartent les religions du pouvoir. Leur point de vue entraine aussi des changements radicaux dans les méthodes favorisant plus largement l'oralisme. Le docteur Ladreit de Lacharrière affirme ainsi que la surdité entrave l'intelligence et que la lecture labiale et la parole articulée sont les seuls moyens de la développer. Les médecins se prononcent en faveur du rattachement des écoles pour sourds au ministère de l'Instruction publique afin d'éviter l'influence religieuse ainsi que l'usage de la langue des signes. Même si le regard porté sur la surdité est bien différent de celui de Berthier, les deux points de vue sont en accord sur ce changement de ministère (ENCREVE, 2012).

Le changement de ministère, au-delà de l'intérêt qu'il peut représenter pour les sourds d'être associés aux entendants concernant leur éducation, représente des enjeux politiques. La généralisation de la parole articulée ne rencontre pas les résultats attendus dans la première partie du XIXème siècle. Adolphe Lanneau est alors nommé directeur de l'Institution pour remplacer Désiré Ordinaire et réduire l'influence du Conseil d'administration. Ce changement renforce la politique d'oralisation mise en place dans les écoles. Les coûts pour une instruction spécialisée des enfants sourds et la formation d'enseignants entrainent l'embauche d'instituteurs « ordinaires » pour instruire les sourds. Les écoles privées religieuses sont bien accueillies par le ministère qui perçoit dans ces établissements un moyen de réduire les frais (ENCREVE, 2012). Cependant, dans la deuxième partie du siècle, le ministère de l'Instruction publique réclame le droit d'instruire tous les enfants, même sourds. Pour ce faire et éviter des coûts trop importants, il propose d'enseigner la parole aux enfants sourds au sein même des écoles primaires. De cette manière, il espère réduire l'influence des congrégations.

Les deux ministères se mettent pourtant d'accord lors du congrès de Milan. Tous sont en faveur d'un enseignement unique de la parole. Les décisions prises pendant le congrès sont utilisées par le ministère de l'Instruction publique pour se faire entendre. Il dénonce une mise en place trop lente dans les écoles françaises. En conséquence, le ministère décide de supprimer les subventions aux établissements n'adoptant pas la méthode orale pure, ce qui entraine la disparition des dernières écoles utilisant la langue des signes. En 1882, Jules Ferry réclame le transfert de tutelle mais les professeurs et directeurs d'école se montrent réticents à l'accueil des enfants sourds dans leurs écoles (ENCREVE 2012). Il faudra finalement attendre la loi de 2005 pour que la scolarisation des enfants sourds dépende du ministère de l'Education nationale.

Lani-Bayle souligne l'importance de l'histoire dans la construction identitaire de l'enfant :

«*Les premiers instants scandant l'aventure d'une vie humaine sont ceux du passage nous liant dans le temps les uns aux autres. Ainsi, l'enfant démarre dans la vie précédé, (se) reposant sur ce que tous ces autres avant lui ont fait (pensé), construit (détruit), dit (non dit). Il a donc besoin de prendre connaissance de la configuration de ces préalables qui contribuent à le constituer à son insu. Pour de ces insus-là extirper, pour lui et en son nom, quelque « su ».* » (LANI- BAYLE, 1999 : 41).

Aujourd'hui, l'histoire des sourds ne peut donc être ignorée ou évincée sous peine de mettre à mal le développement des enfants sourds. Tout comme l'éducation du peuple en général, les sourds ont connu des formes d'instruction multiples et variées. La première se basait sur un contenu religieux. Mais l'importance du développement physique qui régnait dans l'Antiquité grecque s'est retrouvée dans les dispositions prises par les médecins du XIXème qui établissait un lien entre la condition physique et les capacités intellectuelles. L'économie a aussi joué un rôle important dans le choix d'orienter les sourds vers certains corps de métiers, notamment les métiers manuels. Au moyen-âge, les sourds sont égaux dans l'inégalité régnante. Comme tous, ils sont assujettis à leur condition sociale, ce qui ne distingue pas leur accès à l'éducation de celle de la population en général. En revanche, ils n'échappent pas non plus à l'idée d'égalité lorsque celle-ci défend les droits de chacun mais n'obtiennent pas d'égalité de moyens. Ils ne sont donc pas directement concernés par les bienfaits de la République et doivent se battre pour faire valoir leurs droits à l'instruction. Au XXème siècle, les finalités de l'Ecole restent difficilement accessibles pour les sourds. La question se pose alors de savoir si ces finalités sont pertinentes pour les sourds comme pour l'ensemble de la population ou si ce sont les moyens d'y accéder qui doivent être multipliés pour permettre à chacun d'atteindre des objectifs communs.

8. Des processus pour lutter contre l'exclusion

Forts des expériences d'enseignement et de communication en langue des signes aux Etats-Unis, les Sourds français cherchent à se faire connaître et à revendiquer le droit d'utiliser leur langue à partir des années 70. Soutenus par des entendants qui ne comprennent plus l'obstination des ministères à rejeter la langue des signes, des écoles bilingues et des cours de langue des signes pour entendants se mettent en place. Peu à peu, des processus sont élaborés pour éviter l'exclusion des sourds du système scolaire général. Les tâtonnements sur le terrain sont particulièrement visibles par le nombre de dénominations utilisées pour désigner les processus : assimilation,

intégration, inclusion, insertion… En quoi ces termes diffèrent-ils dans leur étymologie et dans les domaines qui leur sont associés ? Quelle(s) forme(s) de reconnaissance suggèrent-ils?

Les interprétations des termes mettent en évidence des volontés politiques et des conditions différentes pour les enfants handicapés. Notre analyse mène à identifier les termes choisis par les lois pour désigner le système appliqué aux handicapés, désignation dans laquelle sont inclus les sourds. Nous nous intéressons alors à la désignation du système définissant la relation entre la société et les personnes handicapées, et de manière plus précise, lorsque cela est possible, la relation entre la société et les sourds. Cette étude porte sur les lois de 1975 et de 2005 dont l'une s'intitule *Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées* et l'autre : *Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. La comparaison entre ces deux lois permet de montrer l'évolution des systèmes ayant pour objectif de proposer une place aux handicapés dans la société.

9. Les termes utilisés dans la loi comme reflet idéologique

La loi de 1975 suit trois axes principaux : le droit au travail pour les personnes handicapées, la garantie de ressources minimum grâce aux prestations et l'obligation de scolarisation pour les enfants et adolescents quelle que soit la forme de handicap. La scolarisation peut avoir lieu dans un établissement ordinaire ou spécialisé en fonction de la demande des parents et des places disponibles dans les établissements. Le terme utilisé est « handicap ». Elle encourage le dépistage et la prévention du handicap et indique l'obligation de rendre les lieux publics accessibles à toute personne handicapée.

Les intitulés sont déjà révélateurs de la volonté politique, celui de 2005 mettant en relief une définition, même si elle est très brève, des attentes formulées par cette loi, à savoir l'établissement d'une forme d'égalité et de participation à la citoyenneté pour tous, sans discrimination. Tout d'abord, nous remarquons que cette loi évoque le passage du terme « infirme »[94] à celui d' « handicapé », mais ceci de manière ponctuelle, aucune définition n'est proposée pour le handicap. De la même manière, toutes les formes de handicap (moteur, sensoriel, mental) ou différences semblent amalgamées sous ce terme. Le plus souvent le terme choisi pour désigner le

[94] Les termes stigmatisant tels qu'infirme, débile,… ont progressivement disparu dans les textes législatifs et réglementaires et ont été remplacés par le terme « handicap ». Parallèlement le langage juridique s'est approprié ce mot. Nous rappelons que c'est en 1957 que ce terme apparaît pour la première fois dans le droit français à propos d'une loi sur les travailleurs handicapés. Depuis il a été largement utilisé par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975. Il est confirmé dans la loi du 3 février 2005.

lien société / handicapés est celui d' « intégration » qui est étroitement rattachée à l'intégration sociale. Ce mot apparaît dès l'article 1er :

« La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale » .

L'intégration prenait, dans la loi de 1975, l'aspect d'une fin en soi : *« Art. 167. - Les centres d'aide par le travail, comportant ou non un foyer d'hébergement, offrent aux adolescents handicapés, qui ne peuvent, momentanément ou durablement, travailler ni dans les entreprises ordinaires ni dans un atelier protégé ou pour le compte d'un centre de distribution de travail à domicile ni exercer une activité professionnelle indépendante, des possibilités d'activités diverses à caractère professionnel, un soutien médico-social et éducatif et un milieu de vie favorisant leur épanouissement personnel et leur intégration sociale* . »

L'intégration sociale semble la condition *sine qua non* à l'épanouissement des personnes handicapées. Cette intégration peut, cependant, s'effectuer en marge de la société puisque l'article stipule que leur épanouissement peut avoir lieu dans un institut spécialisé. Le choix du terme semble quelque peu en contradiction avec les moyens proposés, ce qui souligne la complexité de la démarche et des pensées sous-jacentes. Si la volonté est bien visible, les moyens d'atteindre ce but ne sont pas clairement définis.

Dans le domaine professionnel, plusieurs termes apparaissent, mais il ne s'agit jamais d' « intégration ». Les expressions utilisées sont moins figées, peut-être par souci de neutralité, pour éviter des connotations non souhaitées. Ainsi, le plus souvent le terme « reclassement » est utilisé comme dans l'article suivant : « *Le reclassement des travailleurs handicapés comporte, outre la réadaptation fonctionnelle prévue par les textes en vigueur, complétée éventuellement par un réentrainement à l'effort […] »* [95]. Cet article renforce l'idée que le « reclassement » s'adresse à des personnes devenues handicapées.

En ce qui concerne une première ouverture sur le monde du travail, la loi propose : « *Les personnes handicapées pour lesquelles le placement dans un milieu normal de travail s'avère impossible peuvent être admises soit dans un atelier protégé si leur capacité de travail est au moins égale à un pourcentage de la capacité normale fixé par décret, soit dans un centre d'aide par le*

[95] Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 – art. 12 JORF 1er juillet 1975 date d'entrée en vigueur le 17 Aout 1976.

travail prévu à l'article 167 du code de la famille et de l'aide sociale » [96]. Pour un premier emploi de la personne handicapée, on parle donc de *« placement dans un milieu normal de travail ».* Nous sommes alors en mesure de demander pourquoi plusieurs termes ont été choisis pour désigner la place des personnes handicapées dans le domaine professionnel et pourquoi il est nécessaire d'établir une distinction entre le domaine social et professionnel.

Dans le domaine professionnel, on observe l'utilisation d'un autre terme dans l'article 56 : « *Art. 56. - En vue de faciliter l'insertion ou la réinsertion socio-professionnelle des handicapés, l'Etat, en collaboration avec les organismes et associations concernés, définit et met en oeuvre un programme d'information régulière du public, en particulier des élèves des établissements d'enseignement, sur les différentes catégories de handicapés et sur les problèmes et les capacités propres à chacune d'elle »*[97].

L'insertion apparaît dans le champ socio-professionnel, tentant de préparer l'environnement humain à l'accueil d'une personne handicapée. L'insertion peut apparaître comme le résultat obtenu grâce à cette adaptation mais il n'est pas précisé dans quel cas elle est considérée comme réalisée et ne met toujours pas en avant les compétences des personnes handicapées.

Les textes de loi proposent différents termes sans montrer réellement l'impact du choix des mots. Cependant, une distinction commence à apparaitre entre une intégration qui serait plus d'ordre social et l'insertion plutôt rattachée à un domaine professionnel. Les deux mots désignant un manque par rapport à une norme entendante. D'autres termes sont choisis pour évoquer le travail des personnes handicapées dans un « milieu normal » tout en conservant une forme de neutralité, même si ceux-ci sont malgré tout porteurs de sens. La retenue dans ces choix peut s'expliquer notamment par les polémiques ayant eu lieu dans les années précédentes concernant l'utilisation du terme « assimilation ». Controverses, qui, loin d'avoir disparu, continuent d'influencer le choix des mots dans la loi de 2005.

Si les deux termes d' « intégration » et d' « insertion » apparaissent de nouveau dans la loi de 2005, les champs d'utilisation sont plus visibles. Ainsi, le terme d' « intégration » est annoncé dès l'intitulé de certains chapitres : *« Chapitre 3 : missions et organisation de l'établissement de formation des personnels pour l'adaptation et l'intégration scolaires ».*

[96] Principe de la législation de 1987 en faveur de l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap.
[97] Loi n°75-534 du 30 juin 1975 ; art.56

L'intégration aurait d'abord lieu à l'école : « *Article 20-Art. L.916-1 – sixième alinéa. « Par dérogation au premier alinéa, des assistants d'éducation peuvent être recrutés par l'Etat pour exercer des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés dans les conditions prévues à l'article L351-3, ainsi que pour exercer des fonctions d'accompagnement auprès des étudiants handicapés inscrits dans les établissements supérieurs* ».

L'environnement est préparé à l'accueil de ces nouveaux élèves à la fois d'un point de vue matériel : « *Quatrième alinéa de l'article L.112-1 : lorsqu'une intégration en milieu ordinaire a été décidée pour l'enfant, l'adolescent ou l'adulte handicapé par la commission […] mais que les conditions d'accès à l'établissement la rendent impossible, les surcoûts imputables à la scolarisation dans un établissement plus éloigné sont à la charge de l'Etat ou de la collectivité territoriale compétente s'agissant de la construction, de la reconstruction ou de l'extension des locaux* », et d'un point de vue humain : « *Article 22-Art. L.312-15 du code de l'éducation : L'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société* ».

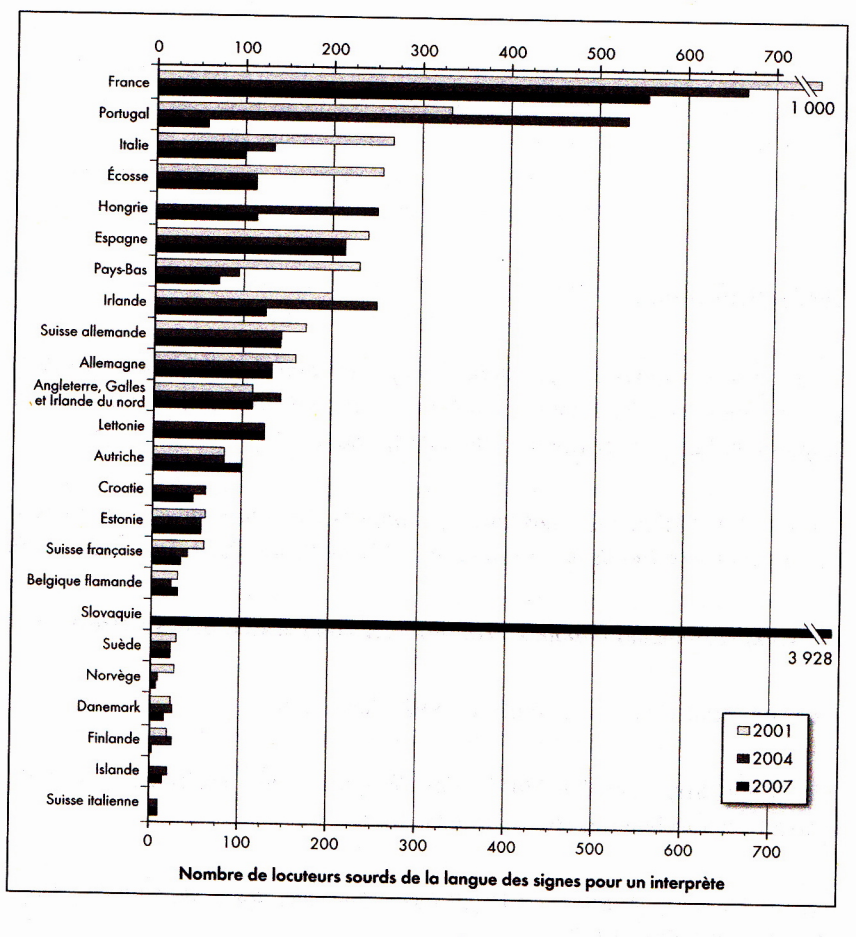
Dans la loi, l'accueil est essentiellement centré sur les personnes présentant un handicap moteur. Les spécificités des sourds ne sont pas évoquées. Le terme reprend aussi l'idée d'accompagnement qui est présentée dans la définition. Le domaine scolaire serait le lieu d'intégration, c'est-à-dire un lieu où se déroule le processus. Les cours d'éducation civique établiraient le lien entre les enfants « intégrés » et les autres, permettant ainsi au processus de se réaliser. L'enseignement montre que la différence est toujours méconnue de la société, et que le respect des personnes handicapées est encore en cours. Cependant, le dernier article cité parle d'une intégration dans la société, c'est-à-dire une finalité.

10.L'application de la loi

Selon les établissements, les enfants sourds peuvent être « intégrés » dans des établissements dits « ordinaires » de manière individuelle ou collective. L'intégration collective permet aux enfants d'utiliser leur langue au quotidien entre eux, ainsi que, dans certains cas, avec des enseignants. Cependant, il s'agit bien de mettre l'accent sur la notion d' « accompagnement » car les enfants ne sont pas autonomes dans ce milieu dit « ordinaire », qui, pour des enfants sourds, semble plutôt particulier voire hostile. En effet, l'accompagnement est indispensable pour que les enfants puissent

être actifs et reçoivent les informations. Sans accompagnement, les enfants sourds ne peuvent pas s' « intégrer », ni même vivre au quotidien dans cet établissement. Alors qui effectue cet accompagnement et quelle forme prend-il ?

Les enfants peuvent bénéficier de l'intervention d'un interprète qui traduit ponctuellement les interventions des enseignants. La présence de l'interprète est limitée à quelques heures par semaine et permet aux enfants sourds d'accéder à des informations transmises aux enfants entendants. L'intervention des interprètes représente un coût important pour l'éducation nationale et le nombre d'interprètes disponibles pour la population sourde en France. Si nous considérons le graphique[98] ci-dessous, nous pouvons observer que la France dispose de relativement peu de moyens en comparaison avec les autres pays de l'Union Européenne.



Les autres acteurs de l'accompagnement sont les enseignants sourds et entendants signants qui peuvent dispenser les cours à ce petit groupe. Quelles sont les limites de l'accompagnement et quel est son rôle dans le processus d'intégration ? L'accompagnement désigne le rôle de l'interprète

[98] Edition 2008 du rapport des interprètes en langue des signes en Europe, op.cit.

et des enseignants signants qui permettent un processus d'approche vers une norme établie dans l'établissement dit « ordinaire ». Ainsi, l'enseignant en charge du cours de français, dispense des connaissances de la langue qui vont permettre aux enfants sourds d'accéder autant que faire se peut, au programme d'enseignement des enfants « ordinaires ». Le programme n'est pas revu spécifiquement pour les enfants sourds, qui acquièrent pourtant le français écrit comme une langue étrangère. On pourrait alors s'attendre à ce que les exigences soient fixées en rapport avec les programmes de langue étrangère pour les enfants entendants. L'enseignant a donc un rôle d'accompagnement vers des connaissances pré-établies pour un groupe dominant et auxquelles les enfants sourds doivent se plier.

De la même manière, l'interprète apporte une aide linguistique pour faciliter la communication. Cette aide limitée à la traduction des consignes et informations ne signifie pas pour autant une adaptation du cursus aux enfants sourds. Ainsi, nous remarquons à quel point cette aide peut paraître insuffisante lors d'une séance de relaxation. La séance est construite pour tous les enfants de sixième de l'établissement et pour favoriser l' « intégration », ou éviter l' « exclusion », il est demandé aux enfants sourds d'y assister. Or, la première consigne dispensée consiste à fermer les yeux. Si la remarque peut sembler anodine, elle interdit pour les enfants sourds d'avoir accès à la suite des consignes et les contraint à la passivité, voire à l'inquiétude de ne pas savoir ce qui se passe autour d'eux. Le fait de fermer les yeux les condamne à un monde sans communication, coupés de toute activité ; loin de s'avérer comme relaxant, cette démarche entraîne l'inquiétude et l'angoisse, voire un sentiment de rejet ou de punition. Le rôle de l'interprète, ici, n'est rien de plus qu'un « accompagnement » mais ne suggère pas que l'enseignement soit adapté aux enfants sourds dits « en intégration ». D'autre part, le simple fait de faire intervenir une tierce personne dans ce processus de relaxation interfère de manière négative sur la séance. Bien qu' « intégrés », les enfants sourds ne profitent pas de l'activité au même titre que les enfants entendants.

Un des cours dispensés par l'enseignant de français destiné aux enfants sourds est intitulé « accompagnement ». Ce cours prend la forme d'un soutien scolaire au volume horaire d'une heure par semaine. Pendant ce cours, les enfants ont la possibilité de poser des questions ou d'obtenir des explications sur l'ensemble des matières dispensées. Pendant l'accompagnement, les explications peuvent être données en LSF et viennent en complément des cours suivis avec les entendants. Cependant, l'accompagnement est essentiellement utilisé en fonction des demandes des enfants sourds et l'enseignant n'est pas obligatoirement informé des objectifs ou contenus des matières dispensées. Le cours d'accompagnement a pour but de permettre aux enfants sourds de combler les moments d'incompréhension lors des cours suivis avec les entendants en posant des questions. Le

fait de mettre en place ce cours sous-entend donc que le programme ou les conditions pédagogiques ne sont pas appropriés aux enfants sourds, et que sans cette aide régulière, ils ne peuvent accéder au même niveau de compétences ou aux mêmes connaissances que les enfants entendants. L'accompagnement prend alors la forme d'une compensation par rapport un système qui n'est pas adapté.

Dans ce contexte, il est facile d'imaginer l'impact limité que peuvent avoir les cours d'éducation civique proposés pour développer un sentiment de respect envers la différence. L'établissement est entièrement organisé autour des besoins d'enfants entendants. Les sourds sont tenus de s'adapter autant que possible en utilisant les aides proposées. Ces aides sont cependant ponctuelles. En dehors de la classe, l'interprète n'intervient pas. La communication sourds-entendants ne peut avoir lieu à la cantine, pendant les moments de détente ou les jours d'absence de l'interprète. Dans les cas d'urgence, il est facile de mesurer l'ampleur du manque. En effet, comment agir lorsqu'un enfant blessé ou malade tente et doit communiquer des informations de manière rapide et efficace ?

Dans les lieux d'échanges entre enfants sourds et entendants, l'incompréhension due au manque de communication peut facilement entrainer des propos discriminatoires. Les enfants sourds évoluent dans un milieu qui n'est pas adapté à leur spécificité. Ils vont agir de manière à pouvoir être autonomes et à fonctionner « normalement ». Il est inévitable, par exemple, que les enfants sourds mangent entre eux ou jouent entre eux. Ils peuvent aussi facilement faire du bruit et « perturber » les enfants entendants. De la même manière, les gestes utilisés par les entendants peuvent être incompris ou utilisés de manière différente, créant ainsi des malentendus, voire des conflits. Le cours d'éducation civique, même s'il insiste sur la différence et la tolérance, sera probablement insuffisant pour dépasser ces « chocs » ou incompréhensions. Les cours de LSF sensibilisent certains entendants à ces différences de manière concrète et l'acquisition de la langue leur permet de communiquer avec les enfants sourds, palliant ainsi les incompréhensions linguistiques et culturelles. Malgré la proposition de cette option pour les enfants entendants, le choix rencontre peu de succès, probablement parce qu'il ne représente pas directement un enjeu professionnel ou parce qu'il n'est pas valorisé.

11. L'insertion et l'inclusion dans la loi

La loi de 2005[99] privilégie le terme d' « insertion » dans le domaine professionnel. L'expression « reclassement » est aussi utilisée mais dans une moindre mesure. La loi semble prendre en compte l'objectif final de l'insertion : Art. 25- Article L132-12 du code du travail – *« Les organisations mentionnées au premier alinéa se réunissent pour négocier, tous les trois ans, sur les mesures tendant à l'insertion professionnelle et au maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés »*. Dans ces articles, il ne s'agit pas uniquement d'accès à l'emploi, mais plutôt du maintien de l'emploi. Le titre du chapitre : « *Section 2 : insertion professionnelle et obligation à l'emploi »*, montre que l'insertion des personnes handicapées se fait sous la contrainte de la loi envers les employeurs et la société, et pas obligatoirement par la valorisation des compétences des personnes handicapées.

En effet, la loi peut obliger l'employeur à favoriser l'embauche d'une personne handicapée, mais cette personne sera choisie pour son handicap (et de préférence un handicap qui ne « dérange » pas) plutôt que pour ses réelles compétences professionnelles. L'insertion peut, comme l'intégration précédemment, souligner l'accompagnement des personnes handicapées : «*Art. L.323-11 - Des organismes de placements spécialisés en charge de la préparation, de l'accompagnement et du suivi durable dans l'emploi des personnes handicapées participent au dispositif d'insertion professionnelle et d'accompagnement particulier pendant la période d'adaptation au poste de travail des travailleurs handicapés mis en œuvre par l'État, le service public de l'emploi…* »

Dans les textes, l'insertion se définit aussi par son lien avec la « déficience ». D'autre part, elle est justifiée comme étant nécessaire pour lutter contre la discrimination, même si le fait de faire appel au terme de « déficience » établit déjà un jugement de valeur et une forme de discrimination : *« Article 3 : Art. L.114-2-1- A l'issue des travaux de la conférence nationale du handicap, le Gouvernement dépose sur le bureau des assemblées parlementaires, après avoir recueilli l'avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées, un rapport sur la mise en œuvre de la politique nationale en faveur des personnes handicapées, portant notamment sur les actions de prévention des* ***déficiences,*** *de mise en accessibilité,* ***d'insertion,*** *de maintien et de promotion dans l'emploi, sur le respect du principe de non-discrimination et sur l'évolution de*

[99] Deux grandes dates balisent la marche de la France vers « une insertion réussie » des personnes handicapées : la loi de 1987, qui fixe l'objectif de 6% embauche, et la loi de 2005, qui instaure une obligation d'emploi compensée, à défaut par le règlement d'une « amende », appelée contribution : c'est la voie dite « de l'obligation juridique avec sanction ».

leurs conditions de vie. Ce rapport peut donner lieu à un débat à l'Assemblée nationale et au Sénat ».

Nous remarquons que les termes utilisés sont sujets à un soin particulier dans les choix. Le choix entre insertion et intégration relève souvent d'un lien soit avec le champ social, soit avec le domaine professionnel. Enfin, comme le dit Benoît « *Les lois désignant plus spécifiquement les Sourds ne font apparaître ni l'un, ni l'autre des termes* » (BENOÎT, 2005 : 17). Nous pouvons offrir deux explications possibles à ce fait : il peut s'agir d'une précaution afin de ne pas se prononcer sur le processus qui doit être appliqué aux sourds, ou bien ceux-ci sont tellement associés à un groupe généraliste, les handicapés, qu'il devient superflu de proposer une différence pour les sourds. Par observation chez nos voisins (comme l'Italie ou la Suède), nous pourrions imaginer que le terme « inclusion » est appelé à prendre le relais de l' « intégration ».

Cependant, le terme est d'abord omis dans les textes de lois : « *De toutes façons, notre législation ne fait aucune référence à l'inclusion malgré les textes très novateurs qui sont récemment sortis (loi du 11 février 2005 et ses textes d'application) qui affirment une obligation de scolarisation pour tous les élèves handicapés, il n'est pas déclaré que cette scolarisation se fera en milieu ordinaire pour tous les élèves et peut tout aussi bien s'effectuer en milieu spécialisé* » (PHILIP, 2009 : 19). Selon Philip, la législation va pourtant dans le sens de l'inclusion, puisqu'elle s'intéresse à la scolarisation.

L'inclusion insiste sur la nécessité de scolariser les enfants dans un milieu dit « ordinaire ». Les enjeux sont de taille puisqu'il s'agit de réduire la différence entre enfants handicapés et enfants « normaux », faisant disparaître les contraintes d'une scolarisation éloignée du domicile familial par exemple. Le terme d' « inclusion » apparaît dans la loi de 2013 (loi n°2013-595 du 8 juillet 2014 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République). Elle insiste sur la formation des enseignants, la coopération entre les établissements dits « ordinaires » de l'éducation nationale et les services médico-sociaux. Pour Bergier et Galasso- Chaudet (2016), adopter une pédagogie inclusive signifie la centrer sur les besoins éducatifs particuliers. D'après Galasso-Chaudet et Chaudet (2015), le terme d' « inclusion » est bien souvent remplacé par « *prise en compte des besoins éducatifs particuliers* ». Or, cette expression regroupe une quantité importante de besoins divers dans la classe ce qui serait source à la fois d'obstacles mais aussi de créations pédagogiques.

12. L'assimilation

L' « assimilation » tient son origine du latin*, similatio,* signifiant « simulation, feinte » et « ad » qui signifie « vers ». Le groupe assimilé imite alors le mode de vie et les comportements du groupe assimilant. Dès sa création, le mot prend le sens d' « intégrer un élément extérieur ». Puis, au XVIIème siècle, « assimilation » devient l'équivalent de *rapprochement, identification*[100]. Ce terme sous-entend que le groupe minoritaire doit imiter le groupe dominant et simuler sa similitude. Il ne s'agit ni d'un véritable changement de la part du groupe minoritaire, ni d'une acceptation de sa différence, mais plutôt d'une forme d' « ignorance » de son existence dans un ensemble plus vaste. Le groupe minoritaire adopte alors une nouvelle langue, une nouvelle culture, des comportements et des modes de vie qui ne permettent plus de le distinguer du groupe dominant. Sa différence, son originalité disparaissent quels que soient les efforts et les blessures entrainés par cette démarche.

L'assimilation est un processus destiné à faciliter l'acceptation des immigrés dans la société d' « accueil ». Selon Park et Burgess, l'assimilation est « *un processus d'interpénétration et de fusion dans lequel les personnes et les groupes acquièrent les souvenirs, les sentiments et les attitudes d'autres personnes et d'autres groupes et, en partageant leur expérience et leur histoire, s'intègrent avec eux dans une vie culturelle commune »* (PARK et BRUGESS cité par SCHNAPPER, 2007 : 73). L'objectif de l'assimilation est souligné dans cette définition, à savoir le partage d'une norme culturelle. Ce processus se réalise par l'imitation et la suggestion. D'après les auteurs, *« la communication entraîne une modification progressive et inconsciente des attitudes et des sentiments du groupe »* (PARK et BRUGESS cité par SCHNAPPER , 2007 : 75). L'état final est la création d'une communauté de but et d'action. La définition proposée met en évidence la nécessité pour le groupe minoritaire de se plier à une nouvelle forme culturelle. Si la modification est supposée se réaliser de manière inconsciente, le travail du groupe minoritaire est probablement essentiel pour atteindre l'objectif final dans des délais acceptables.

D'après cette définition, l'assimilation peut prendre deux formes différentes. L'une consiste à l'approche du groupe immigré vers un centre (culture dominante), l'autre serait une forme de « creuset » ou multiculturalisme. La « réussite » de l'assimilation serait atteinte dans le cas où le groupe assimilé se verrait conféré un statut égal à celui de la population d'origine. Pour Francis (cité par SCHNAPPER, 2007 : 76), cette réussite suppose la dissolution des groupes ethniques et la disparition des traits spécifiques du groupe minoritaire. L'assimilation repose alors sur quatre axes :

[100] Dictionnaire de l'Académie Française, *op. cit*. p. 1698.

- Une vision individuelle (l'individu est assimilé et son groupe d'origine en tant que « groupe » doit disparaître)
- L'assimilation est un processus naturel et inconscient. Il ne repose pas sur des règles clairement énoncées mais sur un processus progressif.
- L'assimilation est un phénomène de convergence entre l'individu et la société dominante
- La notion de noyau central de la société d'accueil (mainstream).

Gordon (cité par SCHNAPPER , 2007 : 78) différencie plusieurs phases du processus d'assimilation qui permettent d'atteindre un état final. L'assimilation s'établirait dans le domaine culturel, puis structurel, conjugal, identificatoire et enfin, civique. Ces différentes phases font apparaître l'idée que le processus s'établit de manière linéaire, ce qui sera contesté par les défenseurs de l'intégration. Les différentes phases mettent aussi en évidence les véritables enjeux recherchés par l'assimilation : l'acquisition d'une culture (autre que la culture d'origine du groupe immigré), le mélange des populations et l'accès à la citoyenneté.

Cependant, le processus d'assimilation n'a pas été retenu pour différentes raisons. Tout d'abord, l'idée de « mainstream » sous-entend l'existence d'un groupe dominant homogène, « purifié », et central, ce qui élude la stratification qui peut exister dans la société d'accueil. Ensuite, le besoin de rallier ce courant dominant souligne que *« les caractéristiques et les conduites des immigrés sont toujours interprétées en termes de « manquements » par rapport aux normes de la société d'accueil »*. Pour Le Capitaine (2004 : 97*), « L'assimilation s'appuie sur l'appropriation de l'universalité (l'autre est un autre moi-même) par un groupe »*. Le but final est de faire disparaître la distance entre l'autre et moi. Cette distance disparaît par l'adoption totale des normes de référence et donc le renoncement à la culture d'origine. La personnalité, l'identité et les normes pré-existantes chez l'autre disparaissent. « *La personne étrangère est assimilée dans la collectivité nationale comme un aliment est assimilé par un organisme »* (BOUCHER, 2000 : 45) La différence n'a pas le droit d'être.

D'autre part, Park (cité par BOUCHER, 2000 : 80) revient sur son idée de départ et montre que l'assimilation est en partie vouée à l'échec du fait des différences physiques qui peuvent exister chez les groupes immigrés, ce qui aboutirait au souhait contraire à l'assimilation, c'est-à-dire à la création de « castes » ou minorités. De plus, force est de constater que ce processus n'a pas lieu ni au même rythme, ni de la même manière, pour les différents groupes. Enfin, le principal reproche formulé à l'assimilation est l'utilisation qui en a été faite dans les colonies. En effet, l'assimilation

était considérée comme un processus d'alignement des comportements des colonisés aux normes et valeurs de la civilisation occidentale. Cette attitude favorise le rejet d'une culture pour une autre, la première étant considérée comme supérieure.

13. L'intégration

Le concept d'intégration a pour origine le mot « *integratio* » emprunté au bas latin, signifiant « renouvellement, rétablissement », dérivé du latin classique *integrare* (intégrer), lui-même ayant le sens de « rendre entier », « faire participer, associer », puis, au XXème siècle, « introduire un élément dans un ensemble », ou encore « réparer, remettre en état, renouveler, recréer, refaire[101] ». L'étymologie met en évidence deux idées principales: la notion d'intégrité et celle de réparation. Le terme souligne une volonté de rendre entier, mais dans le cas des sourds, nous sommes en droit de nous demander à qui ou à quoi s'applique le terme. S'agit-il de rendre à la société son intégrité (en retirant les sourds, par exemple, de la marge de la société et en souhaitant les y faire entrer) ou bien de voir chez les sourds une incomplétude due à leur différence. Les entendants chercheraient à rendre aux sourds toute leur « intégrité », en leur proposant de combler un manque physiologique, ou bien, d'un point de vue plus idéologique, en leur accordant tous les éléments qui permettent aux Hommes de faire partie de la société, c'est-à-dire des droits à l'éducation, à la citoyenneté, etc. Cette interprétation fait écho à la seconde idée de réparation qui viendrait en complément pour les sourds ou handicapés, leur donnant la chance, lorsque cela s'avère possible, de retrouver aussi une intégrité physique en réparant leurs « défauts », « en comblant leur manque ». L'acception formée au XXème siècle, elle, met en avant l'existence de deux groupes dont l'un serait absorbé par l'autre.

Comme l'indique Le Capitaine (2004 : 16), le verbe « intégrer » possède des sens contradictoires en fonction de sa forme. « Intégrer » serait synonyme d' « assimiler » à la forme active, puisque le sujet s'approprie des informations. De même, la forme pronominale indique une démarche de la part du sujet pour entrer dans un groupe, alors qu'à la forme passive, le point de vue est différent, puisque le sujet, lui-même, est intégré suite à des interactions qui sollicitent la communication. Cependant, quelle que soit la forme du verbe, *« intégrer une personne consiste à l'assimiler dans un tissu social dont elle ne fait pas partie, c'est-à-dire la faire entrer dans un*

[101] Dictionnaire de l'Académie Française, neuvième édition, 1992, p. 2015.

ensemble en tant que partie intégrante » (KORFF-SAUSSE, 1999 : 34). Pour Detraux et Biot, l'intégration se définit *« comme la construction d'un projet (complexe) de coopération. Il s'agit en effet de créer une œuvre commune dont rien n'est totalement défini au départ de la rencontre effective »* (DETRAUX, BIOT, 2003 : 198) D'après toutes ces définitions, la personne à « intégrer » est une personne qui se situe en marge de la société. « *S'il y a lieu de s'interroger aujourd'hui sur l'intégration des sourds, c'est que la question de leur non-intégration s'est posée ou se pose peut-être encore »* (LE CAPITAINE, 2004 : 9). L'intégration conduit alors au partage d'un espace commun.

Schnapper définit l'intégration comme « *Le produit direct du nombre des individus de la société et de l'intensité de leurs interactions* » (LE CAPITAINE, 2004 : 74). Il ne s'agit plus de demander à un groupe de se « soumettre » à des normes pré-définies, mais de lui demander de participer à la construction de ces normes ou des règles de vie de la société. Schnapper poursuit : *« l'intégration d'un groupe est aussi l'effet de l'acceptation de la production de valeurs et de pratiques communes, de la formulation d'un but commun qui dépasse les intérêts immédiats des individus ».* Il met ainsi en évidence la pensée Durkhémienne qui se centre sur l'intégration du groupe et non de l'individu. L'intégration, comme la constitution d'un groupe, n'est effective que par la création de liens entre les individus. Elle ne se limite donc pas à une adaptation matérielle ou pédagogique. La personne intégrée a véritablement un rôle à jouer. Pour Le Capitaine (2004 : 20), l'intégration se différencie de l'insertion par son caractère constructif. En cela, elle ne correspond pas à une finalité mais à un processus.

Pour le Haut- Conseil de l'intégration, il s'agit d' *« un processus permettant la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, dans une égalité de droits et d'obligations [...] par ce processus, il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité »* (BOUCHER, 2000 : 45).

Au-delà de cette volonté d'attribuer à chacun le droit d'agir dans la société, l'intégration est un processus dans le sens où il s'agit « *d'un cheminement vers l'acceptation de l'autre tel qu'il est*» (DETRAUX, BIOT, 2003 : 198). Dans ce cas, la démarche s'effectue dans les deux sens, par celui qui est intégré et celui qui intègre. Enfin, il s'agit d'un processus qui n'est ni linéaire, ni définitif :

« Être intégré n'est pas un état définitif, comme on se plait à l'imaginer habituellement (car les catégories rassurent), et être exclu non plus. Chaque enfant peut passer d'un état à l'autre, dans

les deux sens, se sentir tantôt exclu, tantôt intégré, au gré des mouvements psychiques qui dépendent aussi bien des circonstances extérieures que de facteurs internes » (KORFF-SAUSS, 1999 : 35).

Ce processus repose sur cinq piliers définis par Jacqueline Costa-Lascoux comme « *l'égalité de traitement par l'alignement du statut des travailleurs étrangers et de leurs familles sur celui des nationaux ; la prévention et les répressions des propos, des actes ou des omissions discriminatoires […] ; les politiques sociales ou éducatives*. » (COSTA-LASCOUX, cité par SCHNAPPER, 2007 : 90) Les intégrationnistes ne proposent pas de réponse unanime concernant l'expression de la culture d'origine dans l'espace public. La réussite de l'intégration peut être évaluée dans les lieux publics ou dans les instances. L'Allemagne, la France et la Grande-Bretagne s'appuient sur quatre points pour la mesurer :

- l'intégration structurelle (c'est-à-dire la participation aux structures sociales),

- l'intégration sociale (les échanges sociaux ou familiaux),

- l'intégration culturelle (les pratiques religieuses, les systèmes de valeurs),

- l'intégration identificatoire (les manières dont les immigrés s'identifient au pays d'origine et à la société d'installation). L'intégration est donc visible à travers des institutions telles que la famille, l'Ecole, l'Eglise, l'armée, l'entreprise ou les partis politiques.

Le terme « intégration » est préféré à celui d' « assimilation » dans la loi de 1975. Alors que l'assimilation se définit en opposition avec l'exclusion, Schnapper (2007 : 68) oppose l'intégration à la socialisation. En effet, l'intégration est présentée comme faisant appel à la notion du collectif et implique une certaine cohérence entre les groupes en présence. D'autre part, les chercheurs communautaires des années 80 soulignent que l'intégration serait plus effective si les identités particulières, au lieu d'être refoulées dans la sphère privée, comme le prônait l'assimilation, étaient reconnues dans l'espace public. Cette démarche permettrait de reconnaître le sens et la dignité des cultures d'origine. L'intégration se différencie de l'assimilation par la volonté de faire intervenir les groupes dans la vie citoyenne, c'est-à-dire dans la prise de décisions et les institutions mais aussi par un véritable questionnement sur la place et l'identité.

En résumé, le dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisée (FUSTER, JEANNE, 2004 : 166) souligne le lien d'interdépendance entre l'individu et les membres d'une société dans le processus d'intégration. Elle recouvre alors trois dimensions qui découlent de ce lien d'interdépendance :

-l'intégration physique (qui consiste à se trouver dans les mêmes lieux que les citoyens dits « ordinaires »),

-l'intégration fonctionnelle (qui ajoute à la première dimension le fait de réaliser les mêmes actions que les personnes dites « ordinaires »)

-l'intégration sociale (qui consiste à nouer des relations positives avec ses pairs).

En d'autres termes, l'intégration touche à la fois la notion d'espace et de rencontre. D'un point de vue social, l'intégration correspond au processus d' « accommodation » qui se caractérise par un mouvement d'acceptation et de rejet de l'autre permettant un échange d'éléments appartenant à son univers et qui seront intégrés. « *L'acceptation de l'autre y est réciproque et il n'y a pas de rapport de soumission ou de modélisation mais d'ajustement des attentes, des désirs, des doutes, des peurs, des émotions et de manière plus pragmatique, des modes de fonctionnement quels qu'ils soient. L'accommodation se fonde sur le désir et la volonté d'accompagner l'autre et sur la capacité d'empathie »* (LOUIS, RAMOND, 2013 : 17).

Les avis diffèrent quant au contraire du terme intégration. Le mot pourrait s'opposer à l'exclusion, puisque l'intégration consisterait à mettre en place un accompagnement et un aménagement de l'accueil qui permettent à la personne de devenir autonome et de ne plus vivre en marge de la société. Cependant, Benasayag (cité par KAUFMANN, 2009 : 406) souligne que, tout en étant inclus, il est possible de ne pas être intégrés, chacun occupant une place ou un lieu différent. D'ailleurs, Korff-Sauss explique qu' « *on admet habituellement comme une évidence que l'intégration est préférable à l'exclusion. Or un enfant peut souffrir de l'intégration, car l'intégration dans un milieu « normal », qui ne prendrait pas en compte sa singularité, peut être une forme d'exclusion* » (KORFF-SAUSS, 1999 : 35). L'exclusion consisterait alors à exprimer son accord avec cette organisation sociale. Cette exclusion prend forme dans certaines situations concrètes dites d' « intégration ». Ainsi, l'absence d'informations visuelles en complément des sonneries dans une école peuvent être un obstacle à la transmission d'informations pour les sourds, qu'ils soient enseignants ou élèves.

Le terme d'intégration soulève clairement la question de « *l'interaction entre des facteurs personnels[…], le contexte dans lequel la personne vit et la réalité de sa participation aux activités liées au rôle socioculturel de tout individu* »(LOUIS, RAMOND, 2013 : 10). Ces interrogations se retranscrivent couramment à travers la question de la « place » due ou accordée aux sourds, ou de manière plus générale, aux handicapés.

Si le terme d' « intégration » est largement prôné par la loi de 2005, «*rien n'indique, quand il s'agit de la mise en place de l'intégration des enfants sourds et malentendants, la place que vont trouver ceux qui vont s'intégrer ou être intégrés* » (LE CAPITAINE, 2004 : 17). La loi ne précise pas s'il s'agit d'un processus formel ou adaptatif. L'enfant doit-il simplement entrer dans l'école ou une place lui est-elle clairement définie au sein de l'école ? En bref, la loi ne précise pas s'il s'agit d'une intégration physique ou fonctionnelle. D'après Louis et Ramond, l'intégration se traduit par la prise de conscience de « *l'ailleurs de l'autre* », c'est –à-dire d'un univers où le temps et le lieu y sont perçus différemment pour ensuite, faire entrer la personne à intégrer dans un espace commun et partagé (LOUIS, RAMOND, 2013 : 16). Le processus consiste alors à « *Accompagner l'autre dans sa reconstitution nécessitée par de nouveaux repères pour lui, de nouvelles adaptations nécessaires, de nouvelles exigences portées par son projet* » (LOUIS, RAMOND, 2013 : 17). De ce point de vue, l'intégration consiste véritablement à demander à la personne de se détacher de son fonctionnement pour s'adapter à un autre qui correspond à celui de la majorité. Pourtant, cette notion d'espace est conçue différemment par nombre de chercheurs.

L'assimilation tentait d'offrir à chacun l'accès à des biens communs, l'intégration s'intéresse au partage d'un espace commun (LE CAPITAINE, 2004 : 26). L'Ecole devrait alors se présenter comme un lieu où les identités et les différences pourraient vivre et se développer. La distance qui nous sépare de l'autre devrait être occupée et devenir une zone de communication et d'interaction. « *Ne pas postuler l'occupation commune de cet espace, c'est vouloir ou assimiler, rendre les sourds et les malentendants identiques aux autres, ce qui est impossible et conduit à leur dévalorisation et à leur exclusion, ou au contraire vouloir maintenir cet espace comme « no man's land » infranchissable qui radicalise les différences* » (LE CAPITAINE, 2004 : 92). Mais le partage de cet espace suppose des dispositifs particuliers qui permettraient à chacun de répondre à ses propres besoins. « *Ceci ne peut aller sans modifications, dont l'absence signifierait le déni de la place à prendre* » (LE CAPITAINE, 2004 : 77). Cette occupation d'un espace commun de rapprochement dans lequel chacun aurait un rôle à jouer pose la question du rapport de l'identité à la norme, notamment pour les groupes minoritaires. Le Capitaine met en garde contre un rapprochement ciblé comme finalité qui chercherait à faire se ressembler, déshumanisant ainsi les interlocuteurs (LE CAPITAINE, 2004 : 93). Il revendique l'occupation de cet espace commun par un processus d'influences qui favoriseraient non pas la dissolution de certaines cultures mais la création d'une culture identitaire commune s'apparentant à une forme de métissage (LE CAPITAINE, 2004, 94). Le partage d'un espace commun fait disparaître la question d'une « place » à occuper par un

individu dit « différent » pour poser la question du rôle à accorder aux différences dans cet espace commun.

Comme nous l'avons signalé, le terme « intégration » dans les lois reste ambiguë quant aux formes que doivent concrètement prendre le processus et plus particulièrement quant au regard à apporter sur la différence ou le handicap. Pour Louis et Ramond (2013 : 11), l'approche fonctionnelle ne s'intéresse pas suffisamment à la réalité psychique et identitaire de l'enfant. Elle ignore donc les paramètres fondamentaux de la « différence » et du « sentiment de différence ». Pourtant, l'intégration relève de ce processus complexe de faire valoir une différence tout en considérant l'identique de la personne. Selon Le Capitaine, l'enjeu est de reconnaître en l'autre sa partie humaine, elle-même constituée de particularités individuelles : « *Ce qui fonde l'humain, c'est cet ensemble de traits distincts qui font que l'autre n'est pas moi, et que l'ensemble de ces différences singulières constitue la nature de l'être humain. […] En le reconnaissant différent de moi, je le reconnais d'abord en tant qu'être humain »* (LE CAPITAINE, 2004 : 82). Le chercheur souligne la difficulté d'échapper à une catégorisation, nécessaire à l'appréhension du monde, qui met en retrait ce qui diffère de soi et la reconnaissance du caractère humain de celui qui est différent de soi (LE CAPITAINE, 2004 : 82). Cependant, la pluralité des différences constitue sans aucun doute une richesse indéniable, ne serait-ce que c'est par ma confrontation avec l'autre différent que je me construis. « *Sa différence me révèle à moi-même »* (LOUIS, RAMOND, 2013 : 16). L'intégration se pense donc en termes de relation avec l'autre, d'espace, d'aménagement matériel et humain, mais aussi et surtout en termes d'enrichissement pour et par l'autre différent. Dès lors, pour préserver cette richesse, *« Ce qu'il convient de revendiquer […] n'est ni le droit à la différence, ni le gommage de toute particularité, mais la coexistence du semblable et du dissemblable, c'est-à-dire de ce que nous nommons diversité »* (KORFF-SAUSS, 1999 : 40).

Dans le milieu scolaire, l'intégration désigne une *« Démarche éducative destinée à permettre à de jeunes handicapés de vivre dans une école ordinaire et d'y suivre une scolarité de droit commun »*[102]. La forme même de l'intégration varie, elle peut être partielle ou totale, momentanée ou temporaire, individuelle ou collective. La loi d'orientation sur l'éducation, du 10 juillet 1989 précise : « [intégrer, c'est] *placer l'élève au centre du système éducatif*. » Le rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés complète cette idée en exigeant que « *La société scolaire s'adapte aux besoins spécifiques de l'élève et non l'inverse »*[103] .

[102] Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisée, *op.cit*. p.166
[103] *Idem*. p.167

Dans le cas, de l'intégration scolaire, Le Capitaine dénonce la désignation même du terme. Au-delà de la réalité qu'il recouvre, l'usage même de ce processus révèle que l'enfant sourd n'appartient pas à l'Ecole : « *Parler d'intégration scolaire, c'est encore instaurer un statut particulier à des individus. Il est besoin de spécifier le processus en tant qu'intégration scolaire, et non comme pour tous les autres enfants en tant que scolarisation : les enfants non handicapés sont scolarisés, les enfants handicapés sont en intégration scolaire. L'intégration scolaire laisserait donc penser que l'égalité de statut n'est pas acquise, prenant acte ou instituant une certaine exclusion de ceux qui ne peuvent être scolarisés mais seulement intégrés. S'il faut intégrer, c'est que celui qui fait l'objet d'une démarche intégrative est par définition étranger, « hors de » »* (LE CAPITAINE, 2004 : 7-8). Pourtant, comme nous venons de le signaler, l'intégration de personnes souffrant de handicap ou exclues par leur différence enrichit véritablement l'Ecole, et ce, à plusieurs niveaux.

Les difficultés rencontrées se situent d'abord sur le type d'intégration à adopter. Si l'intégration est souvent pratiquée de manière individuelle, Korff-Sauss (1999 : 11) explique que l'enfant différent ressent aussi le besoin d'être au milieu d'enfants qui lui ressemblent ou qui comme lui, présentent des différences. La diversité des profils d'élèves minimise le risque d'exclusion et réduit l'effort produit par l'enfant différent pour faire partie du groupe. Mais l'enfant différent remet aussi en question le fonctionnement de l'établissement et les normes de référence qui y sont appliquées. Le décalage entre les intentions politiques et les habitudes scolaires de l'enseignant exige une remise en question du processus même (ZAFFRAN, 2007 : 21). D'où la nécessité de rappeler, comme le fait Le Capitaine qu'il ne s'agit plus « *De faire entrer l'enfant dans l'école* mais *que l'institution s'adapte à eux en modifiant ses pratiques »* (LE CAPITAINE, 2004 : 100). Et le principal changement consiste à modifier les références de l'Ecole (LE CAPITAINE, 2004 : 105). La présence d'enfants différents oblige l'Ecole à rejeter son fonctionnement normatif et sélectif pour reconnaître une culture autre. Le processus pédagogique « *Redonne une place fondamentale aux besoins éducatifs qui favorisent l'apprentissage : la place du corps, des sens, de l'activité et du mouvement »* (LOUIS, RAMOND, 2013 : 2). L'intégration est un moyen de s'ouvrir aux différences et de partager un vécu avec des personnes différentes mais elle permet aussi à l'Ecole de s'ouvrir sur la culture, la citoyenneté et la professionnalité (LOUIS, RAMOND, 2013 : 17). Le contenu en lien avec l'intégration scolaire est secondaire, pour tous les enfants, au processus de socialisation. L'intégration donne la primauté au vivre-ensemble sur les connaissances. « *A l'inverse de la centration sur les savoirs et les contenus à enseigner, on trouve une centration sur l'enfant et ses apprentissages »* (LE CAPITAINE, 2004 : 106).

L'intégration n'est pas productive lorsque le processus est réduit aux procédures d'ordre essentiellement administratif. Selon Louis et Ramond, il serait justifié de remplacer le terme d' « intégration scolaire » par celui de « scolarisation ». Le premier processus « *Partait des possibles de l'environnement scolaire humain ou matériel pour aider l'enfant ou l'adolescent à s'y conformer et répondre à ses attentes. La scolarisation s'attache à définir comment cet environnement scolaire va devoir s'adapter, se modifier pour faire de lui un écolier et un élève. Il y a ici un recentrage sur le sujet lui-même* » (LOUIS, RAMOND, 2013 : 20). Et le principal acteur de cet environnement s'avère être l'enseignant qui, au lieu de s'appuyer sur un spécialiste pour faire passer son enseignement, pourrait s'ouvrir à l'hétérogénéité des élèves (LE CAPITAINE, 2004 : 204). Les résultats de l'étude menée par Le Capitaine montrent que la présence d'un enfant handicapé ou différent en classe avait obligé les enseignants à modifier leur pratique de classe et avait éveillé leur regard sur la non-homogénéité d'enfants dits « ordinaires ». L'intégration se présente alors comme une remise en question des pratiques pédagogiques pour le bien-être des enfants différents qui peuvent suivre un enseignement « ordinaire » dans un lieu de socialisation mais aussi pour l'ensemble des enfants dont la diversité a tendance à être ignorée. Cependant, Bergier et Galasso -Chaudet (2016 : 165) soulignent la difficulté pour l'enseignant de répondre à l'ensemble des besoins spécifiques : «*Les enseignants sont invités à « différencier », « individualiser », « personnaliser », « décloisonner », travailler en équipe, en fonction d'élèves différents, selon la composition effective de chaque groupe classe regroupant ou non, des élèves porteurs de handicap, des élèves en difficultés, voire en échec scolaire, des élèves allophones ou encore des élèves précoces*. »

14. Insertion

D'après le dictionnaire de l'Académie Française[104], « insertion » est un dérivé du latin « *inserere* » signifiant « *mettre dans, insérer, introduire; mêler, intercaler; greffer*». Le terme « insertion » connaît un premier sens botanique de « greffe » à la fin du XIVème siècle. Le mot est ensuite utilisé dans le domaine de l'anatomie et des lettres pour finalement être associé au domaine social comme synonyme d' « intégration dans un groupe » par Bergson en 1932. L'origine du mot fait apparaître une considération du groupe « inséré » comme n'étant pas constitutif à l'origine du groupe dominant. L'idée même de « greffe » montre qu'une petite partie extérieure au corps

[104] *Ibid*., (1992), p. 1915.

d'origine est « accrochée » à l'ensemble. De la même manière, les sourds, externes au groupe dominant des entendants, seraient « accrochés » tant bien que mal à la société plus importante des entendants. Dans l'usage, le terme est souvent attribué à des groupes d'immigrés qui se sont « greffés » à un groupe culturel dominant par déplacement géographique. Cependant, en considérant la société française comme groupe culturel dominant, le terme semble peu adapté au cas des Sourds puisqu'il sous-entendrait que ceux-ci ne font, à l'origine, pas partie de la société française mais qu'ils ont engagé une démarche pour s'y introduire.

Dans l'usage, le terme d' « insertion », est cependant présenté comme la finalité du processus d'intégration. Ainsi, pour Le Capitaine, l'insertion est une « intégration réussie » (2004, 20) même si la place de la personne insérée n'est pas clairement définie. L'insertion serait le résultat positif de l'intégration dans le domaine professionnel, social ou scolaire. Louis et Ramond précisent le terme en indiquant que l'insertion consiste à « *Trouver sa place dans l'univers social, à trouver une maitrise de son quotidien et à gérer sa vie de manière autonome.* » De ce point de vue, les personnes insérées ne sont pas obligées à faire ce que font les autres mais à faire ce qu'elles sont en mesure de faire dans la société. La notion est associée à l'expression « d'emplois réservés ». Louis et Ramond (2013 : 13) insistent sur le caractère marginalisant de l'insertion qui contrairement à l'intégration, exige de la personne qu'elle s'adapte autant que faire se peut à son environnement et non l'inverse. L'insertion se présente donc comme une mesure basée sur l'empathie. « *Il est différent, il ne peut pas faire la même chose que nous mais qui ne développe par l'équité*[105] *dans la société. Les deux étapes* semblent pourtant complémentaires : *l'insertion permet à la personne handicapée de trouver une place, l'intégration lui permet d'avoir sa place »* (LOUIS, RAMOND, 2013 : 16). D'après cette définition, qui se rapproche du sens premier du terme, l'insertion précéderait l'intégration mais n'en serait pas la finalité.

15. Inclusion

L'étymologie du mot « inclusion » fait apparaître une connotation relativement péjorative, puisqu'il vient du latin classique « inclusion » signifiant « enfermement ». Le mot est d'abord attribué aux moines qui, entrant dans la vie monastique, débutent une vie de réclusion, dans l'enceinte du monastère. Au début du XVIIème, le terme prend le sens de « action de déclarer

[105] Louis et Ramond distinguent l'égalité , qui se situe dans le registre des principes et du Droit, de l'équité, qui se situe dans les faits (LOUIS, RAMOND, 2013, p.15).

inclus, d'inclure » soit de « contenir, comprendre [106]» (dans le sens de « prendre avec »). Si le sens moderne est très proche de celui d'intégrer, l'origine du mot met en évidence le fait que l'action peut être subie et ne se révèle pas toujours être un choix. Le signe en LSF est révélateur de cette pensée. En effet, la main gauche se referme sur la droite. Le groupe dominant se referme sur celui qui est « inséré », celui-ci ne pouvant plus se déplacer dans l'espace. Le groupe minoritaire (désigné par la main droite) réalise le mouvement vers le groupe dominant. La démarche d'adaptation se fait alors du groupe minoritaire vers le dominant.

D'après Gardou[107], l'inclusion se définit d'abord par rapport au contraire qui lui est associé « l'exclusion ». Exclure signifie « ne pas laisser entrer », mais l'adjectif « exclusif » met aussi en lumière un privilège qui ne se partage pas. L'exclusion, comme l'inclusion, comprend alors l'idée d'un double refus. Le refus d'une société, d'une école, d'un univers professionnel, de lieux de culture, de sports ou de loisirs réservés à une catégorie de personnes, dans le cas de l'immigration, la population d'origine du territoire, dans le cas des handicapés, les « biens portants ». Le second refus concerne « *L'insularisation de ceux que l'on juge gênants, étrangers, incompatibles, de leur exil dans une culture de l'aléa »*.

Cependant, le terme d'inclusion prend tout son sens par distinction avec le concept d'intégration. Si l'inclusion n'est pas prônée par les textes de lois en France, elle connaît un essor de plus en plus important dans les pays frontaliers – Italie ou Grande-Bretagne par exemple – suite à un rejet du concept d'intégration. Gardou[108] montre ainsi que le terme même d'intégration suggère que l'accent est posé sur les difficultés de l'individu à s'adapter. La démarche s'effectue de l'individu vers un groupe ou à un système auquel il doit s'ajuster. Dans le cas de l'inclusion, le groupe ou le système est suffisamment flexible pour modifier son fonctionnement lors de l'arrivée d'un nouvel individu. L'accent est alors porté sur le droit à la singularité et l'appartenance à l'universel s'établit par le lien social. Cette idée souligne le mouvement permanent qui existe dans la société d'accueil en perpétuelle adaptation en fonction des individus nouvellement arrivés.

Le terme d'inclusion ne s'impose pas seul dans le vocabulaire des chercheurs, celui-ci étant étroitement lié à la dénomination des enfants handicapés appelés désormais *enfants ayant des besoins éducatifs particuliers*. Le choix de l'appellation souligne une volonté d'éviter des catégorisations entre les différentes formes de handicaps et, de manière plus générale dans le milieu scolaire, entre les enfants. L'inclusion, appliquée à l'école, se résume en France, d'après Plaisance

[106] *Ibid*. p. 1825
[107] GARDOU cité par PHILIP, C., *Les parents d'enfants handicapés en France sont-ils demandeurs d'une scolarité inclusive ?* , dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, HS n°5, juillet 2009, p.71
[108] *Idem.* p. 72

et Schneider à « *La mise en pratique nouvelle d'une scolarisation généralisée dans les lieux ordinaires »*[109]. Malgré des moyens d'action relativement réduits, l'objectif exprimé est pourtant de changer les regards sur les différences. Il s'agit alors d'un processus qui peut commencer à s'établir à l'école. Un des écueils de cette volonté de ne pas dissocier les différences pourrait être de tomber dans l'ignorance du handicap. A cela Kristeva[110] répond : « *Je comprends ceux qui préfèrent remplacer le terme d' « intégration » par celui d' « insertion » ou d' « inclusion ». Loin d'être politically correct, ce souci sémantique invite non pas à « intégrer » au sens d'effacer la différence, mais à inclure des personnes différentes dans l'espace public (écoles, entreprises, etc.) à condition d'y aménager des parcours individualisés et des accompagnements singuliers ».* Alors, il est légitime de se demander en quoi l'inclusion se différencie de l'intégration. Dans le cas de l'intégration, le parcours individualisé est réservé à l'enfant handicapé. L'environnement s'adapte à l'individu présenté comme différent.

Dans le cas de l'inclusion, chaque enfant ou individu est considéré comme ayant des besoins différents ; le diagnostic médical justifiant du parcours proposé à l'enfant handicapé dans le cas de l'intégration, n'a plus d'utilité dans le cas de l'inclusion. L'environnement est pré-établi pour recevoir chacun selon ses particularités et les parcours spécifiques sont proposés à chaque individu. Le fait d'être handicapé constitue alors une des nombreuses différences en présence dans la société. Dans le cadre scolaire, Alessio[111] propose une définition de l'inclusion mettant en évidence les objectifs à atteindre : « *L'éducation inclusive est considérée comme un processus de transformation des systèmes éducatifs et des cultures qui permet à tous les élèves de participer entièrement et équitablement au processus d'apprentissage dans les classes ordinaires. »*

Les buts recherchés, bien que nobles, exigent un travail matériel et humain important. En effet, si nous prenons l'exemple de l'école, l'inclusion suppose que les bâtiments soient pensés et réalisés de telle sorte que chaque enfant puisse les utiliser de manière fonctionnelle quelle que soit leur différence. D'autre part, les enseignants, en charge d'un groupe, doivent identifier et prendre en compte les besoins de chacun. Le travail pédagogique est donc largement augmenté même si le nombre d'élèves dans chaque classe est réduit. Par ailleurs, la distinction entre les élèves ayant disparu, les raisons qui justifient une adaptation de l'environnement pour un enfant handicapé sont mises au même rang que celle d'un enfant ne présentant pas de handicap. La justification du choix de faire appel à ces adaptations ou non risque alors de poser un problème. Selon quels critères peut-on juger des besoins de l'enfant et des objectifs à atteindre sans évaluer ses capacités ?

[109] PLAISANCE et SCHNEIDER cités par PHILIP, C., o*p. cit*. p. 91
[110] KRISTEVA J. cité par BENOÎT, H., *La nouvelle revue de l'A.I.S.* (décembre 2005, n° 28), *op. cit*. p.120
[111] ALESSIO cité par PHILIP, C., o*p. cit*. p. 91

La problématique soulevée par Benoit[112] met en évidence les limites du concept d'inclusion dans le domaine scolaire : « *Tout a-t-il bien été mis en œuvre dans l'environnement scolaire pour créer les conditions d'accessibilité pédagogique destinées à « réduire » la situation de difficulté ? »* L'environnement s'adapte aux besoins de l'enfant. Il n'est pas construit autour de l'enfant. Frances résume la distinction intégration- inclusion en deux questions : « *Dans le fond, la question posée par le modèle traditionnel est : l'enfant est-il assez bon pour l'école ? Alors que la question posée par le modèle inclusif est : l'école est-elle assez bonne pour l'enfant* ? » (FRANCES, dans BELMONT, VERILLON, 2004 : 101). Or, dans ces deux questions, il s'agit bien de l'enfant de manière générale et non pas uniquement de l'enfant handicapé. L'inclusion rejette l'ensemble des lois et des adaptations qui supposent un traitement spécifique de la personne handicapé. Elle tend vers une *« Homogénéité du corps social au-delà des différences, de quelque ordre qu'elles soient »* (LOUIS, RAMOND, 2004 : 13). Elle se définit alors comme une finalité dont les moyens sont la scolarisation, l'emploi et la participation citoyenne.

Le tableau suivant permet de faire le point sur les différences et les similitudes dans les différentes politiques d'intégration. L'absence de considération du handicap pour le cas de l'assimilation se justifie par le fait que le terme était utilisé pour les immigrés et la prise en considération du handicap est apparue en 1975 dans les textes de lois, c'est-à-dire à une époque où l'assimilation était dénoncée comme non respectueuse de la culture d'origine des immigrés. Cette remarque permet de souligner la question de la culture pour les personnes handicapées. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il est complexe de parler d'une culture du handicap, mais il existe bien des différences d'approches de l'environnement qui doivent être prises en compte dans les applications des méthodes d'intégration. D'autre part, le tableau met en évidence une volonté d'application de deux concepts considérés comme des valeurs pour la société française : l'égalité et l'efficacité. L'une prime sur l'autre à certains moments de l'histoire de l'intégration mais l'évolution des termes met en évidence la volonté de développer les deux points.

[112] BENOÎT, H, *op. cit*. p. 122.

	Assimilation	**Intégration**	**Insertion**	**Inclusion**
Epoque	Début du XXème siècle	A partir de 1975	A partir de 1975	A partir des années 90
Champs d'utilisation	Immigration Assimilation à la société (culturelle, structurelle, conjugale, identificatoire, civique) Evolution linéaire	Intégration physique/ fonctionnelle/ structurelle Intégration sociale/ culturelle/ scolaire Evolution parallèle	Insertion professionnelle	Inclusion scolaire
Etymologie	Simulation Rapprochement, identification	Introduire dans un ensemble Réparer/ renouveler Notion d'intégrité	Introduire Mettre dans Greffer	Enfermer Contenir
Considération de la surdité		Surdité comme manque, déficience	Déficience	Besoins éducatifs particuliers
Applications	Limiter la culture à la sphère privée	Adaptation de l'environnement ordinaire	Adaptation de l'environnement (espace et temps) Obligation d'un nombre minimum d'embauche de personnes handicapées	Parcours individualisés
Contraire	Exclusion / marginalisation	Exclusion	Discrimination	Exclusion/ discrimination
Objectifs	Disparition des différences (sources d'exclusion) Adaptation à la norme dominante	adaptation de la personne et de l'environnement reconnaissance des compétences	Reconnaissance des compétences	Individualisation Disparition de la notion de norme dominante
Relation au handicap		Différenciation des handicaps	Faire entrer le handicap dans le milieu professionnel	Pas de différenciation des handicaps, ni du handicap

				Absence de diagnostic médical
Méthode		Alternance travail en groupe/ individualisé	Maintien, promotion de l'emploi	Travail spécialisé
Valeur dominante	Ressemblance	Efficacité	Egalité (des chances)	Egalité / Efficacité
	Résultat	Processus	Résultat	Processus/ Résultat
Acteurs	Démarche de l'individu vers l'assimilation	Démarche collective (individu et société)	Démarche collective (individu, lieu de travail, institutions)	Démarche individuelle ? collective ?

Alors que ces termes se sont succédés, l'un remplaçant l'autre pour répondre aux exigences du « politiquement correct », et correspondre aux initiatives politiques, l'étymologie met en évidence des regards différents et connotés sur la place que les politiques souhaitent accorder aux sourds ou aux handicapés. Les attentes varient, les termes supposant parfois que le groupe « assimilé » doit faire *semblant* [113] de ressembler au groupe majoritaire, ou qu'il est enfermé dans ce groupe, qu'il y est greffé, voire qu'il doit permettre au groupe majoritaire de retrouver son intégrité.

Les lois de 1975 et 2005, si elles n'utilisent pas les mêmes termes, soulignent une volonté identique de définir une place pour les handicapés, au sein de la société. L'objectif de combattre les discriminations et l'exclusion est clairement énoncé mais la question d'une place « juste » pour les personnes handicapées reste polémique. Combattre l'exclusion est une volonté commune. Mais les manières de le faire sont nombreuses. Les enjeux sont importants, les paramètres multiples, la situation n'est jamais définitive. Comme le souligne Schnapper (2007 : 60) : « *Il existe de nombreuses manières d'être « inclus » ou « exclus ». Les individus ne sont pas une fois pour toutes « intégrés » ou « exclus », moins encore des « intégrés » ou des « exclus* » ». La question de l'intégration est toujours controversée car difficile à évaluer et parce qu'elle joue un rôle dans de nombreux domaines. Cependant, Schnapper formule une problématique qui nous semble commune aux démarches intégratives, à savoir : « *Jusqu'à quel point les identités, les références culturelles et les fidélités particulières peuvent ou doivent-elles être reconnues dans l'espace*

[113] Dictionnaire de l'Académie Française, (1992), *op. cit*. p. 1699.

politique ? (SCHNAPPER, 2007 : 91) Ou de manière plus large : *Comment concilier la liberté et l'égalité individuelle de tous les citoyens […] et la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles qui sont collectives ? »* (SCHNAPPER, 2007 : 91). Car il s'agit bien là du véritable enjeu qui suscite tant de discorde à propos des lois formulées pour les handicapés et sur le choix des termes. Quelles sont les politiques intégratives qui apparaissent en filigrane derrière le choix des mots ? Si l'évolution des termes souligne des volontés proches mais des applications divergentes, la question se pose de savoir désormais quelle relation peut être établie entre la volonté d' « intégration » et la reconnaissance. En quoi consiste exactement la reconnaissance ? S'agit-il d'un concept complémentaire ou complètement différent de celui d' « intégration » ? Quelle « politique d'intégration » s'approche « au mieux » de la notion de reconnaissance ?

16. Conclusion :

Dans le cas des sourds, le corps-en-soi est amputé d'un sens. Le corps-pour-soi et le corps-pour-autrui sont pleinement actifs. Les fonctions du corps (perception, communication, apprentissage) sont les mêmes pour les sourds et les entendants. Cependant, la manière dont le corps est sollicité et, par conséquent, la perception du monde diffèrent entre les deux populations. Si le corps gagne en importance dans l'enseignement-apprentissage, les approches pédagogiques ont tendance à favoriser le corps entendant. Les corps différents, bien qu'admis dans les établissements, ne sont pas dans un contexte qui leur est favorable. La prise en compte du corps à la fois comme mode de communication et comme premier lieu de l'apprentissage est fondamentale car, comme l'affirme Dizerbo « *les savoirs ne se transmettent pas d'une conscience à l'autre, mais sont bel et bien portés par des personnes dont l'intelligence et le corps ne sont pas dissociés* » (DIZERBO, 2016 : 79). Il est donc temps de réunir le corps et l'esprit lors des moments d'apprentissage. Le corps de l'enfant lui permet de percevoir le monde mais l'enseignant transmet lui aussi une réalité et une vision du monde véhiculées par son corps et qui influencent l'enfant dans son apprentissage.

L'évolution dans l'utilisation des termes pour définir une place pour les handicapés met en évidence une évolution de la pensée en fonction des époques. L'utilisation des différents termes révèle un décalage entre une volonté d'égalité entre tous et le regard réel du groupe dominant sur un groupe dominé. Les époques, l'histoire et les connotations remettent en question successivement le choix des termes, même si l'état final à atteindre reste sensiblement le même, c'est-à-dire un accès à la citoyenneté pour tous. La différence principale réside dans le processus qui s'établit jusqu'à cet

état final. Cependant, nous remarquons que les termes utilisés sont les mêmes pour les immigrés et les handicapés. Le processus s'appliquerait de manière égale à tout groupe minoritaire, celui-ci effectuant une démarche d'adaptation vers un groupe dominant. Quel que soit le terme choisi, la distinction entre les différentes formes de handicaps n'est pas évoquée. Pour les Sourds, la question est d'autant plus intéressante que l'existence d'une langue et d'une culture spécifique (même si celle-ci recoupe la culture entendante sur certains points) renforce le lien existant entre leur situation et celle des immigrés.

III. TROISIÈME PARTIE: Quelle(s) démarche(s) pour une École et une société équitables ?

La variété des termes utilisés pour définir la scolarisation des sourds, et des enfants handicapés de manière plus générale, montre à quel point la démarche est complexe. Les revendications de « reconnaissance », la recherche d'une « place » dans la société sont révélatrices d'un manque ou d'une déficience dans le fonctionnement de notre société. Derrière une recherche d'égalité se pose la question de l'équité des moyens mis en place pour accéder à un même objectif, à une « égalité des chances ». Les enjeux ne sont pas moindres puisque la « réussite scolaire » est souvent déterminante pour la « réussite » professionnelle. L'école est aussi le lieu de construction de la société future. Les enjeux ne touchent donc pas uniquement les enfants sourds mais bien l'ensemble des enfants qui construiront une société à partir des principes qui leur auront été transmis à l'école.

Bident (2003) met en évidence les différents points qui doivent être considérés dans ce travail afin de pouvoir établir un lien entre les propositions de scolarisations faites pour les sourds ou, de manière plus générale, pour les handicapés et les exigences induites par le concept de « reconnaissance ». Nous établirons tout d'abord les domaines dans lesquels peut intervenir la reconnaissance, puis les formes qu'elle peut prendre ainsi que les moyens mis en œuvre pour y accéder. Nous développerons ensuite les raisons pour lesquelles l'accès à la reconnaissance est déterminant pour les Sourds.

La suite de notre travail évaluera les manques qui s'établissent dans le fonctionnement de notre société et les démarches qui pourraient y remédier, en s'appuyant notamment sur une volonté d'offrir l'hospitalité et en prenant en compte les « voix vulnérables » mises en évidence par les chercheurs du « care ».

A. La reconnaissance comme revendication : quelles sont les significations sous jacentes à une demande de reconnaissance ?

De nos jours, la langue des signes, reconnue comme langue à part entière, est enseignée dans des instituts privés et publics à des sourds et des entendants. Les manifestations qui la promeuvent sont nombreuses et elle est l'objet de nombreuses recherches (CUXAC, 2007, LE CORRE 2007, BLONDEL, TULLER, 2000, GARCIA, PERINI, 2010). Cet intérêt pour la langue mais aussi pour les Sourds met en évidence une volonté de connaître et de faire connaître une population et sa langue. Il révèle aussi le besoin, que peuvent ressentir certains Sourds, d'être écoutés (ANNEXE 10). Il témoigne d'un besoin de « reconnaissance », d'un besoin de faire partie d'un groupe majoritaire, d'y avoir, du moins, une place.

1. Les origines du besoin de reconnaissance

La revendication d'une « reconnaissance » n'est pas spécifique aux Sourds. Haroche distingue différentes étapes dans l'histoire de la France qui expliqueraient l'évolution du besoin de reconnaissance. Celui-ci serait étroitement lié à l'idée d'égalité et, par conséquent, à la période révolutionnaire. En effet, depuis la déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen affirmant l'égalité des hommes, chacun devrait avoir le droit à une même considération et un même regard. Au-delà des droits établis par les lois et contrôlés par la justice, l'égalité suppose que la même attention soit accordée à chaque citoyen par l'ensemble de ses congénères. La déférence autrefois réservée aux nobles ou aux bourgeois devient alors exigible par tous. La démocratie favorise l'individualisation dans le sens où chaque citoyen peut et doit se sentir sur le même niveau hiérarchique que l'ensemble de la société.

L'accès à l'égalité laisse à penser que tous doivent recevoir une égale attention. Ainsi, quelle que soit la catégorie sociale, professionnelle ou culturelle d'appartenance, le regard porté sur les personnes doit être identique. Haroche (2008 : 69) explique que « *La question sociale ne se poserait désormais plus dans les mêmes termes : elle serait conférée, assurée par les institutions, les sociétés démocratiques, à tout homme, pauvre ou puissant : ce sont là les effets de la fin des privilèges, des rangs, des conditions : chacun a désormais « une haute*

idée de sa valeur personnelle». Or, si les lois permettent d'assurer une certaine égalité de traitement dans le travail ou l'accès à des aides sociales, par exemple ; elles ne peuvent garantir de l'attention qui sera portée entre les citoyens.

De plus, l'idée d'une déférence partagée est à l'origine d'un paradoxe social. En effet, les institutions démocratiques encouragent certains traits de caractères ainsi que l'estime de soi. Si *dans la démocratie, désormais, l'attention doit être également distribuée : « Chacun doit pouvoir recevoir une égale part d'attention, mais dans le même temps la hâte et l'orgueil font que celle-ci n'est plus tant valorisée »* (HAROCHE, 2008 : 72). Un déséquilibre se créé donc entre l'offre individuelle et la demande individuelle de reconnaissance, chacun la percevant comme un dû mais non comme un devoir.

Le paradoxe se manifeste aussi dans le milieu scolaire. L'égalité des chances, telle qu'elle est défendue dans l'éducation nationale, est un leurre. En effet, les mesures mises en place visent à donner à chaque enfant une même chance de « réussir » scolairement quel que soit son environnement d'apprentissage. Pour les enfants « en difficulté », une attention particulière est portée ponctuellement par des spécialistes pour peut- être compenser un manque d'attention de la part des parents ou des enseignants. Cependant, seuls les enfants qui connaitront une forme de « succès » auront la chance de recevoir un regard valorisant de la part de la société. Preuve en est tout le système de médiatisation et de sponsorisation qui s'attache à rendre visibles des célébrités dans un but essentiellement économique. Un chanteur, un sportif ou un acteur seront mis en avant et profiteront d'attentions particulières qui en font une classe privilégiée de la société. L'inégalité que la démocratie cherche à réduire, se rétablit d'elle-même par un simple déplacement de critères. Les classes privilégiées ne sont plus désignées par les origines de naissance mais elles n'ont pas pour autant disparu. La société hiérarchise inévitablement ses citoyens selon des critères plus ou moins explicites. Cette hiérarchisation transmet un sentiment d'injustice et de manque parmi les groupes situés au bas de l'échelle. Haroche en conclut qu'en démocratie « *C'est la possibilité du respect dû à chaque homme qui se dessine, en aucun cas la garantie, l'assurance de ce respect »* (HAROCHE, 2008 : 74).

Le caractère non-inédit de la recherche de reconnaissance, celle-ci ayant trouvé force dans les fondements de la Révolution de 1789, donne matière à observer le déplacement des critères d'attribution de la déférence. Les critères de naissance ont été remplacés par une valorisation du mérite, celui-ci étant associé à des talents en éloquence, adresse, force ou autres. L'évaluation de ces critères s'avère particulièrement subjective et n'atteste en aucun

cas d'une égalité de moyens ou de fins accordée à tous les citoyens ce qui amène à la conclusion qu' « *Il ne saurait y avoir d'égalité dans la considération et dans la reconnaissance »* (HAROCHE, 2008 : 85).

Alors que les fondements de la démocratie reposent notamment sur l'égalité, les revendications n'ont de cesse. L'origine de ces revendications peut être associée à des critères d'attribution peu précis. Cependant, pour Poché, le besoin de reconnaissance serait issu des divers types de mépris distingués selon qu' *« Ils blessent ou détruisent tel ou tel degré de la relation à soi-même que l'individu développe dans l'échange avec les autres »* (POCHÉ, 2004 : 181). Le mépris entraine la souffrance et accentue l'importance des dimensions conflictuelles du social, notamment la montée des inégalités sociales intragroupes. Le mépris et les humiliations seraient issus d'un culte de la performance qui développe des images stéréotypées de la réussite (argent, statut social…). La reconnaissance intervient alors dans les liens affectifs (dont l'expérience est faite dans les relations d'amour et d'amitié), la reconnaissance juridique et l'adhésion à un groupe solidaire. Le système démocratique tente d'établir la partie institutionnelle de la reconnaissance – bien qu'elle pose la question d'une égalité des fins ou des moyens – mais aucune institution ne peut garantir la reconnaissance au niveau affectif ou dans le cadre d'une adhésion à un groupe. Le manque apparaît alors dans ces deux sphères.

Or, la nouveauté en termes de reconnaissance est bien dans l'expression de ce manque : « *Ce qui est nouveau, c'est l'explication insistante du besoin de reconnaissance, d'un droit à la reconnaissance : la tentative de concrétisation, de codification, davantage de légifération d'un droit à la considération, l'affirmation de liens entre le droit et les sentiments de respect de soi et de l'autre, entre les sentiments et l'idée même de justice. Ce qui est nouveau encore, c'est l'apparition de ces mouvements qui – à partir de la question des minorités, du multiculturalisme – cherchent à systématiquement promouvoir un droit à la reconnaissance, à inscrire la reconnaissance, la considération dans de nouvelles législations »* (POCHÉ, 2004 : 88).

On cherche donc à inclure dans la loi, une notion abstraite fondée sur des sentiments, des ressentis. Or, s'il est possible de légiférer des comportements, il est impossible de contraindre à des sentiments. Les politiques de reconnaissance tentent ainsi de combler ce qu'Haroche (2008) appelle « *la part oubliée des Droits de l'Homme* », à savoir des sentiments moraux considérés aujourd'hui comme des droits, qui distinguent l'injustice de l'inégalité.

Selon la sociologue, la reconnaissance est observable à travers les actes de déférence. Celle-ci est visible dans les règles de conduite de l'ordre de l'étiquette, des lois ou de la morale. Elle en retrace l'évolution historique :

« L'impératif de retenue à l'œuvre dans les traités de civilité des XVIè et XVIIè siècles rappelle les limites que l'individu doit observer quant à son propre corps par pudeur, par respect des autres, pour se conformer au bon déroulement de la vie religieuse, sociale, institutionnelle : ce précepte tend à se transformer en un devoir de considération et se muer au-delà en un droit politique à partir du XVIIIè siècle, avant de devenir au XXè siècle une revendication dans le même temps politique, sociale, psychologique et éthique. Ces revendications touchent alors aux droits moraux et sociaux, aux droits de la personne : elles rappellent l'existence de besoins psychiques rarement pris en compte en tant que tels, instaurent, traduisent, assurent et renforcent l'existence d'une frontière – originelle mais vacillante- entre l'homme du dehors et l'homme du dedans » (HAROCHE, 2008 : 6).

Cependant, le droit à la reconnaissance se limiterait au respect liminaire de l'être humain. La reconnaissance liée au mérite serait un droit abstrait et inégalement accordé. Dans ce sens, la lutte pour la reconnaissance s'apparenterait à la volonté de se placer au-dessus des autres.

Taylor (1994 : 41-42) ne réduit pas la reconnaissance à la déférence. Il partage l'idée que *« La reconnaissance n'est pas une simple politesse que l'on fait aux gens »* mais surtout *un « besoin humain vital »*. La lutte pour la reconnaissance révélerait alors le besoin de compenser un manque ou de corriger une perception. Les enjeux de la reconnaissance seraient de l'ordre de la visibilité sociale et de l'affirmation identitaire. Cette situation soulève un nouveau paradoxe. Alors que les sourds sont souvent définis par le manque d'audition, leurs revendications dénoncent le manque de considération, donc de regard, de la société. La surdité ne serait pas à l'origine de l' « erreur » de perception ou du manque. L'absence d'ouïe ne serait pas la cause de la mise à l'écart des sourds. Ce serait la société qui transmettrait une forme de mépris envers ceux qui n'atteignent pas « la réussite » telle que définie socialement. La souffrance qui transparait dans la demande de reconnaissance ne viendrait alors non pas directement de la différence physiologique mais de la mise à l'écart qui en découle.

2. Le rapport à la norme comme critère de reconnaissance

Bident (2003) a montré que la reconnaissance ne se limite pas à un champ mais intervient dans plusieurs domaines et sur plusieurs objets. La reconnaissance des Sourds intervient dans le domaine professionnel, scolaire, sociétal, institutionnel et personnel. Il s'agit non seulement de reconnaitre des personnes dans leur spécificité mais aussi ce qui construit leur identité, c'est-à-dire leur langue, leur histoire, leur culture. La condition pour la reconnaissance est donc la conformité à une forme de « norme », à la fois dans la recherche d'emploi et dans l'activité professionnelle, dans l'accès à l'éducation et à la formation, dans les relations humaines, ou encore dans l'accès aux institutions et aux lois. Il s'agit de la recherche d'une égalité par rapport à une norme dominante dans la société.

Lors de la lutte pour la reconnaissance, telle qu'elle est décrite par Hegel, la norme est le repère sur lequel se base la revendication : « *La «Lutte pour la reconnaissance » est la revendication par l'agent d'une attestation de capacités, lesquelles sont reconnues et jugées conformes à un usage acceptable par la société vers laquelle est dirigée cette revendication »* (HEGEL, cité par NADEAU, 2009 : 115) Le rapport à la norme juge de la compétence intellectuelle ou de l'adéquation physiologique de la personne. La question se pose alors de savoir ce qui peut être « un usage acceptable » pour la société. Pour être reconnus, les capacités des sourds doivent s'approcher suffisamment de l'usage normé de la langue, des connaissances ou d'une physiologie pour que la société les reconnaisse comme ayant droits.

Une fois les conditions remplies, c'est-à-dire que le rapprochement à la norme dominante est établi, la reconnaissance peut avoir lieu. Pour Ferrarese (2009 : 205), l'acte de reconnaissance ne peut se définir sans être rattachée à la notion de pouvoir et à l'acte performatif. Elle prend forme d'un point de vue institutionnel ce qui peut entrainer un droit à la considération. Si l'acte même est performatif, Ferrarese ne précise pas l'objet réel de cette reconnaissance. Le fait de revendiquer le droit à la différence en étant sourd permet-il une reconnaissance de la différence physiologique, culturelle, linguistique… ?

Si l'adéquation à la norme peut être un critère d'accès à la reconnaissance, son opposé, l'exception s'y prête tout autant. Ainsi, la considération peut être attribuée à une personne qui, en terme de capacités, fait partie du groupe majoritaire mais elle peut aussi être accordée à un être d'exception pour peu que son talent soit valorisé dans la société. Dans les deux cas, la reconnaissance n'est pas un « droit » accordé à vie mais peut-être retiré en fonction des aléas et des circonstances. Le processus de reconnaissance s'effectue donc par comparaison avec

une norme à laquelle l'individu s'apparente ou de laquelle il se distingue positivement. La considération liée à la reconnaissance est attribuée par la société une fois que l'acte performatif a eu lieu. La possibilité de reconnaître appartient à un individu ou un groupe de pouvoir qui décide d'accorder ou non la reconnaissance, c'est-à-dire le regard sur la personne ou le groupe demandeur qui se trouve en position de vulnérabilité.

Cependant, il est possible de concevoir autrement le rapport à la norme. Ainsi, la reconnaissance pourrait correspondre à une composante des pratiques collectives d'administration de normes. Ces normes sociales seraient collectivement reconnues ou autorisées, et créées. Ainsi, reconnaître une personne consisterait à la reconnaitre comme une co-autorité des normes sociales partagées. Pour Poché, la reconnaissance serait alors étroitement liée au sentiment d'être aimé, ou à minima de se sentir regardé à partir du principe de multiplicité qui permet d'échapper à l'écueil de catégorisation et de stigmatisation. L'absence de ce sentiment entrainerait un concept de « *communauté éthique vide »* (POCHÉ, 2008 : 176). Dans ce cas, les appels à la participation citoyenne seraient vains car l'individu ne se sentirait pas comme « un visage » mais « dévisagé » et l'agir et la parole publique, c'est-à-dire l'investissement dans la société deviendraient impossibles.

3. Les enjeux de la reconnaissance

Il est apparu dans notre propos que la reconnaissance peut toucher plusieurs niveaux : la reconnaissance de et par l'individu et la reconnaissance collective. Les chercheurs s'accordent à dire que la reconnaissance agit sur deux sphères principales : la sphère familiale ou primaire et la sphère politique (dans son sens premier). Les opinions divergent en ce qui concerne le sens dans lequel la reconnaissance est promue. En effet, Honneth, Taylor, Cooley et Caillé considèrent que le processus débute dans la sphère familiale pour ensuite être légitimée dans la sphère politique, alors que Rawls (cité par MERLE, 2009 : 15) affirme que la reconnaissance dans la sphère politique et notamment par les lois, facilite l'acceptation de la différence dans la sphère primaire. Sans prendre part à ce débat, il nous semble que le processus est double et que la reconnaissance s'effectue de manière progressive effectuant un va et vient entre la sphère primaire et la sphère politique.

La complexité réside non seulement dans l'interaction entre les différentes sphères mais aussi dans la définition de l'objet de la reconnaissance et de ses enjeux. Bident affirme :

« Sujette à l'extension infinie des contingences, récusée de toute élévation au concept, elle [la reconnaissance] *n'en décide pas moins des destins singuliers (on reconnaît un enfant, on reconnaît un mort), des destins collectifs (on reconnaît un État, une langue, une communauté, un peuple, une nation), des rapports éthiques (on reconnaît un acte, une dette, un tort, un crime), des seuils juridiques (on reconnaît un droit, un souverain, un sujet), des événements métaphysiques (on reconnaît un dieu, une vérité)… »* (BIDENT, 2003 : 13).

Selon les chercheurs et les philosophes, les éléments dominants et les valeurs liées à la reconnaissance diffèrent.

Honneth (2000) distingue trois dimensions qui font de la reconnaissance un élément indispensable à l'épanouissement de l'Homme : l'amour, le respect et l'estime. L'expérience de l'amour apporterait confiance en soi, l'expérience de la reconnaissance juridique permettrait le respect de soi et l'expérience de la solidarité donnerait accès à l'estime de soi. Le respect de soi est défini comme une conscience que le sujet possède de sa propre valeur. Shils pose que l'essence de la « dignité » est « une question obscure » mais que le « *désir 'd'avoir de la valeur' est un 'besoin' des êtres humains » (SHILS, cité par HAROCHE, 2008 : 90)*. Si la reconnaissance fait intervenir des acteurs variés (les institutions, la famille…) et peut prendre des formes différentes, les enjeux placés derrière ce processus sont loin d'être anodins. Comme nous l'avons évoqué précédemment, Honneth (2000 : 24) reprend cette idée et précise, en s'appuyant sur la théorie d' « Anerkennung » d'Hegel, qu'il s'agit d'attitudes interpersonnelles d'amour, de respect et d'estime. Ces trois espèces d'attitudes jouent un double rôle. L'être humain ne peut s'épanouir dans l'estime de soi et par conséquent, en tant qu'être humain, s'il n'a pas connu la reconnaissance. Ensuite, ces trois formes constitutives de la reconnaissance sont à la base de l'intégration et de cette manière, favorise la construction des communautés et sociétés par distinction avec des agrégats d'individus. Honneth (2000) insiste profondément sur les impacts psychologiques de la non reconnaissance et fonde sur cette approche l'ensemble de sa théorie.

Le fait d'être reconnu au sein de sa communauté, permet à l'individu d'adopter une attitude positive à son propre égard. Le respect de soi est aussi appelé « dignité », acquise par le sujet par des droits garantis. Cependant, le respect de soi s'acquiert par le regard de l'autre.

« *Si l'individu n'était pas confronté aux réactions que son comportement suscite chez l'autre, il ne pourrait pas s'affecter lui-même »* (POCHÉ, 2008 : 176). La perception de soi-même par une seconde personne joue alors un rôle sur le développement de la conscience de soi. L'absence de la reconnaissance renvoie une image négative de soi. De la même manière, « L*a non-reconnaissance ou la reconnaissance inadéquate peuvent causer du tort et constituer une forme d'oppression, en emprisonnant certains dans une manière d'être fausse, déformée et réduite*. »

Pour Honneth (2000), la reconnaissance est mutuelle et favorise l'estime de soi, le respect de soi et la confiance en soi, facilitant ainsi l'intégration sociale et l'épanouissement en tant qu'être humain. Elle représente une « importance vitale » d'un point de vue psychologique mais aussi d'un point de vue socio-ontologique car elle est à la base de l'infrastructure sociale et interpersonnelle. Si le fait que la reconnaissance comme un besoin « vital », tel que le définit Honneth (2000 : 16), et par conséquent, universel, est contestable, Ikaheimo (2009 : 101-122) montre qu'elle n'en est pas moins nécessaire.

Selon Ikäheimo (2009 : 109), le besoin de reconnaissance est ancré bien plus profondément dans l'être humain. Les aspects psychologiques seraient un impact d'un besoin vital apparaissant avec l'esprit même. Il reprend la pensée de Hegel concernant l'esprit en comparant l'Homme à l'animal. Alors que l'animal ne distingue que trois catégories : les proies, les prédateurs et les concurrents ; l'Homme est capable de médiation entre ses désirs et autrui. Cette médiation existe grâce au remplacement du désir par l'intentionnalité. Ce déplacement est appelé « esprit ». Selon la communauté, l'utilisation de l'esprit et donc sa proximité avec une forme d'idéal sera plus ou moins grande. *« Plus une communauté est proche de l'idéal, plus elle incorpore de reconnaissance et plus cette reconnaissance est égalitaire. Plus elle s'éloigne de l'idéal, plus elle ressemble à l'état de nature »*. La reconnaissance correspond alors à l'influence de l'esprit sur l'être humain, ce qui le différencie de l'animal. Bien avant de souligner des conséquences d'un manque de reconnaissance dans le domaine psychologique, Ikäheimo (2009) montre que la reconnaissance est au centre de la construction de la personne. La reconnaissance est aussi indispensable à l'Homme que l'amour tel qu'il est défini par Honneth : *« Être une personne suppose donc la possession des capacités psychologiques requises pour aimer »* condition à laquelle il ajoute le besoin d' « *être aimé des autres »* (HONNETH, 2000 : 16).

Un troisième point marque la différence entre l'Homme et l'animal, à savoir la capacité à dépasser l'instinct pour accéder au projet et au travail. Quelle que soit la relation

aux autres (l'Autre comme menace, coopérateur…), les relations interpersonnelles ne peuvent être omises du projet et du travail. L'Autre facilite ou empêche la réalisation du projet mais dans tous les cas, il interfère, ce qui oblige à le reconnaitre comme jouant un rôle dans la réalisation du projet ou du travail.

L'opinion d'Ikäheimo diverge de celle d'Honneth en ce qui concerne l'estime. Selon Honneth (2000 : 16), l'estime suppose que l'on soit reconnu : « *Comme une personne dont les capacités ont une valeur constitutive pour une communauté concrète* ». Or, la « valeur constitutive » regroupe chez Honneth toute forme de participation à la vie de la communauté, aussi bien la contribution à la création des normes que l'utilisation instrumentale qui peut être faite d'un individu par un autre individu, ce qu'Ikäheimo appelle une *« évaluation instrumentale* ».

Cependant, Ikäheimo objecte que dans le cas d'une attitude interpersonnelle de reconnaissance « *L'attitude en question doit attribuer à son objet une signification ou un statut spécifiquement « personnifiant » (person-making), analogue aux statuts de co-autorité de quelqu'un dont le bonheur ou le bien-être a intrinsèquement une valeur aux yeux d'autrui, et qui lui sont attribués par les attitudes de reconnaissance que sont respectivement le respect et l'amour »* (2009 : 116). La reconnaissance s'apparente alors à la « gratitude » et seules les actions libres et altruistes peuvent donner lieu à cette attitude.

En résumé, les enjeux de la reconnaissance sont bien au-delà d'une forme de pouvoir ou d'un accès à la citoyenneté, un besoin fondamental de l'être humain. Comme le souligne Poché : « *On mesure alors que le paradigme de la reconnaissance nécessite un rattachement à l'ensemble de la société »* (POCHÉ, 2008 : 201). La reconnaissance limitée à un petit groupe risque de nuire à l'épanouissement de la personne. Bien que souvent associé à la lutte, le besoin d'être reconnu soulève la question de la vulnérabilité de la ou des personne(s) qui réclame(nt) cette reconnaissance. Ce serait la non-conformité à la norme que la société ferait ressentir aux sourds qui provoquerait le sentiment de vulnérabilité et leur besoin de revendication. Par l'expression de ces revendications et la réclamation d'une reconnaissance, les sourds obtiendraient une certaine légitimité due à l'acte performatif de la reconnaissance.

La revendication de reconnaissance relèverait donc :

-d'une nécessité psychologique pour se respecter, développer l'estime de soi, jouer un rôle de co-autorité sur les normes sociales

-d'une nécessité pour se construire en tant que personne par distinction avec l'animal, en valorisant l'importance intrinsèque de sa vie et de son bonheur et en contribuant de manière libre et altruiste à des actions qui appellent la gratitude d'autrui.

Haroche pose que la question de la reconnaissance souligne les limites des sociétés démocratiques. En effet, la disparition des hiérarchisations oblige chacun à « *Imposer sa propre valeur, et il ne peut le faire qu'en gagnant la reconnaissance de ses pairs »* (HAROCHE, 2008 : 92). De plus, la reconnaissance s'impose comme une exigence morale à laquelle chacun peut et doit prétendre, créant par là même une forme de concurrence entre les citoyens. *Or, « les revendications politiques contemporaines veulent, par le biais des identités, des minorités en particulier, garantir, imposer la reconnaissance, le droit à la reconnaissance de façon concrète et immédiate : imposer, de fait, un droit égal à la reconnaissance »* (HAROCHE, 2008 : 92) Mais ce droit n'a d'égal que les possibilités offertes et non pas les résultats. Aussi, il est légitime de se demander de quelle manière cette égalité de droit à la reconnaissance est mise en place dans notre société.

4. Les processus de reconnaissance

Le besoin d'être « reconnu » répond à un sentiment d'inégalité. Or, la recherche d'une forme d'égalité peut prendre différentes tournures. Nous pouvons distinguer notamment un processus d'adaptation ou un processus de compensation. Pour Habermas, « *Il suffit, dans un premier temps, de considérer les individus comme étant tous égaux, peu importe leur communauté d'appartenance et, dans un second temps, de corriger les inégalités entre les individus, par exemple en compensant les privilèges des uns avec des droits individuels spécifiques pour les autres »* (1993 : 23). Cependant, Blanchard considère cette définition comme trop limitée et ajoute une autre dimension : « *Cette conception individualiste du droit est insuffisante et il faut également insérer les communautés dans des relations égalitaires si l'on souhaite que les individus deviennent concrètement des égaux »* (BLANCHARD, cité par CAILLÉ, 2009 : 24). Dans cette démarche, « reconnaître » signifie établir une égalité entre les individus et les communautés. La manière dont cette égalité se met en place dépend du regard porté sur l'individu ou sur la communauté à reconnaître. Cette mise en place joue aussi sur le ressenti de l'individu ou de la communauté en termes d'égalité et de reconnaissance.

Pour Habermas, l'attribution de droits compensatoires est suffisante pour atteindre l'égalité entre les individus. Le terme de « compensation », notamment dans le cas des sourds, évoque une vision médicale et hiérarchisante dans le processus même de reconnaissance. L'attribution de droits spécifiques semble être une tentative de compensation pour une absence physiologique. La reconnaissance par une démarche de compensation s'apparente à la démarche médicale de compensation de l'absence de l'ouïe par un implant. Finalement, compenser évite de remettre en question le fonctionnement de la société par des installations précaires pour apporter une forme d'égalité. Haroche (2008) souligne le côté ambigu d'un processus de compensation. Elle explique que l'abolition des privilèges à la Révolution avait pour but d'atteindre une égalité mais que l'absence de privilèges est aussi à l'origine de la diminution de considération accordée à l'autre. Autrefois, le degré d'attention à accorder à une personne était fixé par son rang dans la société. La disparition de cette hiérarchisation a entrainé à la fois une volonté de tous de recevoir cette considération, puisque tous égaux, et une disparition de cette attention envers les autres puisqu'elle n'est plus imposée par un rang. La hiérarchisation semble indispensable au processus de reconnaissance alors même qu'elle entraine une situation d'injustice et un besoin de compenser pour certains.

L'attribution de droits pour compenser des privilèges ne prend en compte qu'une égalité juridique ou matérielle. Or, selon Honneth (2000 : 15), la reconnaissance est établie par les instances selon trois critères : l'amour (dans le sens de ce qui renvoie aux relations primaires qui impliquent des liens affectifs puissants envers un nombre limité de personnes, tels les rapports érotiques, amicaux ou familiaux), la capacité civique et les rémunérations matérielles ou symboliques[114]. L'amour fait appel à une expérience de sollicitude mutuelle dans laquelle les deux sujets se savent dépendants l'un de l'autre. Les instances peuvent prendre la forme d'institutions ou être représentées par la famille et la sphère primaire. Le processus de compensation apparaît comme une démarche incomplète. Il rétablit une forme d'égalité juridique ou matérielle mais ne modifie par le regard porté sur l'individu ou la communauté, et bien au contraire, tend à renforcer une certaine stigmatisation de la différence. Etre différent implique alors d'être repéré, puis catégorisé pour, enfin, avoir le droit à des compensations.

[114] Les différents critères suivant une hiérarchie, tel que nous l'avons précisé précédemment, p.199.

Pour Dufoix (dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009 : 98-99), la reconnaissance passe avant tout par l'évocation de l'histoire personnelle et collective. Qu'elle s'applique aux descendants d'immigrés ou aux nouvelles générations de Sourds, la reconnaissance de l'histoire constitue une étape essentielle pour éviter l'oubli : *envisagée « ainsi, la reconnaissance inclut la prise en compte de deux dimensions temporelles : la trace du passé traumatique d'une part, et le poids présent que fait peser ce passé non reconnu d'autre part, comme si le passé n'était lourd à porter qu'en raison de cet indicible »* (dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009 : 95) Le poids du passé est particulièrement prégnant pour les Sourds et les souffrances endurées peuvent aussi être comparées à celles connues par les immigrés. Cette partie de la reconnaissance est pertinente dans le cas des Sourds qui défendent leur Histoire commune et douloureuse.

Dufoix (dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009 : 98-99) distingue huit étapes dans le processus de reconnaissance et l'applique à la reconnaissance du passé, notamment dans le cas des génocides ou crimes qui ont pu être commis dans l'histoire. Ces huit étapes peuvent cependant être étendues à de plus nombreuses situations et notamment à la reconnaissance des Sourds et de leur discrimination à travers les siècles. Le parallèle entre ces étapes et le cas des sourds met en évidence que les différents statuts accordés aux sourds à travers l'histoire n'établissent qu'une reconnaissance partielle de ces derniers.

D'après Dufoix (dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009), le processus prend la forme de :

- **Repentance** : il s'agit pour les responsables de la discrimination (ou pour ceux qui leur succèdent) d'admettre la faute commise et de s'en excuser publiquement. Si le statut des sourds a connu une évolution, les excuses publiques qui correspondent à la première étape de repentance, n'ont pas été faites par le gouvernement, ni par des responsables.
- **Réparation** : elle correspond à une somme attribuée en compensation des préjudices subis, soit par une somme forfaitaire, soit par une somme correspondant à un calcul réaliste des dommages et intérêts. La réparation n'a pas eu lieu pour les Sourds. Il peut paraitre saugrenu d'offrir une somme d'argent aux Sourds pour compenser la discrimination, car les actes de discrimination envers eux ne sont pas décrits dans l'histoire de la France, ni véritablement acceptés (notamment parce que la première étape n'a pas non plus eu lieu). Contrairement à d'autres discriminations, comme la traite de l'esclavage, les sourds ne disposent pas de lieu de mémoire pour rappeler les préjudices subis à travers l'histoire. De plus, la partie financière est difficilement

acceptée par les gouvernements et les citoyens. Ainsi, les descendants d'esclaves noirs dans les Antilles françaises qui réclament une dédommagement financier symbolique ne sont pas entendus par les hommes politiques. Cette démarche est perçue comme un profit non justifié de leur histoire. Alors même que les sourds ne sont pas entendus sur leurs spécificités et les souffrances endurées, cette étape n'est pas en passe d'avoir lieu.

- **Rééquilibrage** : il prend en compte non seulement les torts subis dans le passé mais aussi leurs répercussions dans le présent. Dufoix cite l'exemple du multiculturalisme qui *« Non seulement récuse la théorie de l'assimilation à la culture dominante du pays, mais proclame de surcroît l'égalité, l'égale dignité et l'incommensurabilité de toutes les cultures, ce qui doit offrir à ceux qui se reconnaissent dans ces cultures, la possibilité de ne pas perdre contact avec elles et de les pratiquer »* (DUFOIX, dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009 : 100). La discrimination positive serait une des formes de rééquilibrage, mettant en place des politiques préférentielles afin de compenser la persistance de certaines formes de discriminations. La loi de 2005 constitue une partie de l'étape de rééquilibrage. Ce rééquilibrage se divise en deux parties : d'une part, par une compensation financière (allocations accordées aux handicapés), d'autre part, par des obligations d'embauche professionnelle et d'adaptation de l'environnement pour l'accueil des handicapés. Ce rééquilibrage s'apparent à la démarche de compensation suggérée par Habermas. Si elle permet de faire face à des discriminations existantes, elle n'est malgré tout pas satisfaisante en terme d'égalité et de reconnaissance de l'individu ou d'une communauté.
- **Restitution** : elle consiste à admettre juridiquement ou politiquement, la prise de possession de biens et à les restituer aux propriétaires. Si actuellement les sourds sont rarement dépossédés de leurs biens, l'histoire montre qu'ils ont pu être déshérités du fait de leur handicap. La loi prévient aujourd'hui contre ce type d'escroquerie et la restitution peut sembler inadaptée à notre époque, même si elle aurait pu être une étape essentielle à un moment donné de l'histoire.
- **Requalification** : elle s'attache à la dimension des événements et de leurs acteurs. Les responsables requalifient leurs actes afin de mettre en évidence le traumatisme du passé. L'essentiel consiste à restaurer la dignité humaine et à décriminaliser certaines actions (par exemple, pour les victimes de l'apartheid qui s'étaient opposées au régime). La requalification pose deux questions essentielles : qui peut être tenu pour

responsable de la discrimination dont les sourds ont été (et peut-être sont encore) les victimes ? Certaines actions menées par les sourds ont-elles été criminalisées ?

- **Remémoration** : il s'agit de se souvenir du traumatisme afin d'éviter l'oubli. Elle souligne l'importance de la parole qui représente la première forme de la reconnaissance. Selon Dufoix : « *Prendre pour soi le passé, l'assumer, le reconnaître comme tel, c'est aussi précisément refuser de le taire plus longtemps »* (DUFOIX dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009 : 102) La remémoration existe dans le milieu des Sourds, ceux-ci transmettant des connaissances sur les personnes qui ont joué un rôle important dans leur histoire, comme l'Abbé de l'Epée. Cette étape existe dans un milieu donné et limité, c'est-à-dire essentiellement entre les Sourds signants et faisant partie de ce groupe. L'effort de mémoire n'est pas réellement entretenu par les entendants et les commémorations sont organisées par les Sourds ou les entendants vivant en contact avec les Sourds. Il ne s'agit pas d'une préoccupation nationale.
- **Reconstitution** : elle consiste à la recherche des faits tels qu'ils se sont réellement passés. Si la vérité des faits historiques peut être une source de division de la nation, elle est aussi le fondement pour la construction de la réconciliation, et de ce fait, est indispensable. Ainsi, « *Reconnaitre, cela peut aussi être ne plus méconnaitre et enfin savoir »* (DUFOIX, dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009 : 103) La reconstitution représente un enjeu important pour lutter contre l'exclusion des sourds. En effet, nous avons souligné que la méconnaissance ou l'ignorance de la vérité des faits historiques entravait la reconnaissance véritable. Cependant, la connaissance de la vérité peut entrainer, elle aussi, la division d'un ensemble. L'histoire des sourds n'est pas enseignée dans les écoles et la population française est peu sensibilisée à l'évolution de leur condition. La reconstitution marque la différence entre l'histoire des sourds et celle des entendants. Elle permet aux Sourds de parler de leur histoire mais surtout de la place qu'ils ont acquise par les combats menés par leurs prédécesseurs. Elle constitue un rôle essentiel pour atteindre la dernière étape, celle de la réconciliation entre Sourds et entendants.
- **Réconciliation** : la reconnaissance au présent engage aussi les relations dans l'avenir. Les groupes qui se sont affrontés, doivent pouvoir vivre dans un même ensemble commun.

En considérant ces différents critères et en les projetant sur l'histoire des Sourds, nous remarquons que la reconnaissance du passé joue un rôle essentiel dans l'équilibre de notre société, notamment entre Sourds et entendants. Or, les différentes étapes n'ont pas toutes été complétées, ce qui peut expliquer les incompréhensions qui peuvent persister au sein de notre société. De plus, contrairement aux discriminations fondées sur des faits religieux ou culturels, les sourds ont subi et subissent parfois encore l'exclusion pour une caractéristique physique « naturelle » puisqu'elle peut apparaître dès la naissance. Une autre spécificité des sourds est l'isolement dans lequel ils « apparaissent ». En effet, un groupe ethnique peut être discriminé pour sa couleur de peau ou tout autre caractéristique physique mais il s'agit d'un « groupe » qui transmet cette caractéristique de génération en génération. L'individu n'est donc pas isolé dans sa différence contrairement aux sourds dont la caractéristique physique est rarement génétique.

Les trois dimensions perçues par Honneth sont essentielles au processus de reconnaissance mais elles supposent d'être mises en place par un sujet extérieur à celui qui est reconnu. Les Sourds peuvent être reconnus au sein de leur groupe, d'un point de vue affectif mais aussi en ce qui concerne leurs capacités civiques et leurs besoins matériels. La loi de 2005 qui accorde à la LSF un statut de langue, est une preuve de la volonté d'entendants d'accorder un statut égal aux Sourds. Elle représente une avancée politique importante en offrant des droits politiques et matériels jusqu'à présent refusés aux Sourds. Cependant, la partie affective ne peut pas être imposée par la loi. De même, l'Histoire des Sourds n'est aucunement évoquée ni prise en compte dans les textes de lois ou les contenus scolaires.

La reconnaissance est un concept qui concerne plusieurs niveaux. Les moyens qui peuvent être mis en place pour la promouvoir sont donc variés et complémentaires. Nous avons observé dans la loi l'évolution du statut des Sourds et de leur langue. La loi est un des moyens de légitimer un groupe. Cependant, son application réelle dépend des moyens mis en place en parallèle pour la faire accepter par la population. Son application peut être contrôlée dans les institutions et dans le domaine professionnel. Elle peut aussi offrir la compensation économique qui permet d'obtenir un rééquilibrage. Mais la reconnaissance passe aussi par l'éducation, le rôle économique et professionnel. Le rééquilibrage peut alors avoir lieu non seulement du point de vue financier, mais aussi par la représentation dans les différents milieux professionnels, par le pouvoir économique accordé ainsi que par la représentation dans le domaine politique et culturel.

Ce que la "confiance en soi" est à l'amour, le "respect de soi" l'est à la relation juridique (POCHÉ, 2008 : 183). Les droits légaux représentent alors une forme de respect social. La reconnaissance juridique permet aux individus de se sentir partie d'une communauté qui a accès à une co-autorité. Mais cette reconnaissance juridique connaît un double rôle. L'individu dont les droits sont reconnus reçoit aussi un devoir de reconnaissance envers l'autre :

« *Un individu se comprend comme porteur de droits, s'il a connaissance, dans le même temps, des obligations normatives auxquelles il est tenu vis-à-vis d'autrui. Il est ainsi nécessaire d'avoir intégré la perspective normative d'un « autrui généralisé », - qui nous apprend à reconnaître les autres membres de la communauté comme également porteurs de droits – pour pouvoir se comprendre soi-même comme une personne juridique »* (POCHÉ, 2008 : 182).

La reconnaissance juridique est marquée par ce mouvement réciproque entre l'individu reconnu et celui qui le reconnaît. La reconnaissance apparaît bien comme un processus qui se met en place par des va-et-viens entre la sphère familiale et politique, entre les individus eux-mêmes mais aussi grâce à une législation qui donne une voix à chaque individu.

5. Penser la reconnaissance de destins individuels et de destins collectifs

Le tableau ci-dessous rassemble les attentes qui sont associées au terme de « reconnaissance ». La variété des champs expose à la fois le caractère essentiel de la revendication et la difficulté de prendre en compte l'ensemble des critères. Lorsqu'un groupe réclame « de la reconnaissance », il n'est pas toujours évident de déterminer qui doit en être l'acteur véritable, ni quel en est l'objet. En effet, si les démonstrations publiques ont le plus souvent pour but de faire réagir l'Etat, est-ce qu'une démarche politique peut modifier l'attitude ou le sentiment des acteurs de la sphère primaire ? Pourtant, la volonté de faire appliquer une nouvelle loi ou norme a bien souvent pour intention réelle de modifier non seulement la sphère politique mais aussi la sphère primaire. De même, la variété des formes que peut ou doit prendre la reconnaissance souligne à quel point un processus de reconnaissance est complexe si l'on veut qu'il soit perçu comme « satisfaisant » par les personnes la réclamant.

Sphères de la reconnaissance	-primaire → politique -politique→ primaire -primaire↔ politique
Acteurs de la reconnaissance	-famille -société/ communauté (relations humaines) -éducateurs -lois/ responsables
Objets de la reconnaissance	-langue -capacités physiologiques/ intellectuelles -histoire -culture -reconnaissance de l'individu -reconnaissance collective/ communauté
Formes de la reconnaissance	-accès à la norme (compensation) -relation égalitaire entre individus, entre communautés -accès au pouvoir -amour / capacité civique / rémunération matérielle ou symbolique -huit étapes (Dufoix) -acte performatif (parole)

Les paramètres multiples qui apparaissent dans le tableau traduisent la complexité cachée derrière le terme de « reconnaissance ». Penser la reconnaissance exige de savoir quelles sont les limites spatiales et/ou temporelles qui encadrent le concept. Poché souligne certaines conditions pour la reconnaissance, qui touchent tout d'abord à l'entité concernée. Pour lui, la reconnaissance doit être pensée « *à partir de l'irréductible singularité d'autrui* » (POCHÉ, 2004 : 192), cette démarche relègue alors la différence physiologique au second

plan, le projet de l'individu étant le critère fondamental de la reconnaissance. Ensuite, avant même d'aborder les thèmes de droit à l'expression de soi ou du désir de reconnaissance d'une souffrance, la reconnaissance doit avoir lieu par principe, sans même savoir ce qu'il en est de la situation de la personne. Enfin, la reconnaissance prend place dans une problématique non seulement de coexistence mais du « sens de la coexistence ». Pour Gomez-Muller, la problématique repose sur « *la coexistence, à l'intérieur d'un territoire et d'un système d'institutions communes, des diverses représentations sociales du sens de l'existence*. » (GOMEZ-MULLER, 1999 : 71) D'où la question « *Est-il possible, et à quelles conditions, de poser à neuf la question du sens de l'existence-en-commun-ou, ce qui revient au même, du sens de la coexistence-, sans tomber pour autant dans l'affirmation d'un dogmatisme particulariste ?* » (GOMEZ-MULLER, 1999 : 174)

La question se pose alors de savoir si toute forme de catégorisation de la personne doit être évincée. En effet, selon Ikäheimo, la reconnaissance passe par l'établissement d'un statut « personnifiant » qui permet d'adapter son attitude envers autrui. Or, selon Poché, la reconnaissance s'impose d'elle-même avant d'avoir perçu qui est véritablement « autrui ». D'après le raisonnement d'Ikäheimo, la connaissance ou catégorisation de la personne permet d'accorder une reconnaissance « adaptée » mais elle passe nécessairement par une forme de discrimination ou un a priori d'inégalité. La démarche de Poché tend à éviter les a priori ou les catégorisations mais ignore aussi, du moins dans un premier temps, les caractéristiques qui font la personne. Ikäheimo adopte un processus de reconnaissance qui pose la question de « qui je reconnais » ou « qu'est-ce que je reconnais » dans la personne.

Poché choisit de reconnaître avant toute chose en laissant de côté la question de la forme de reconnaissance et donc sa pertinence vis-à-vis de celui qui est reconnu. Les deux processus soulèvent la question de la pertinence d'une « discrimination positive » qui, en elle-même, reste une discrimination mais qui permet d'ajuster la situation à la différence. Pour Ikäheimo, dans le cas de destins singuliers, la reconnaissance s'établit dans la sphère primaire par l'estime (des autres pour soi, et par conséquent, de soi-même). Dans le cas du collectif, elle donne lieu à une pluralité des normes. Dans le cadre juridique, elle suppose un rééquilibrage (une prise en compte des torts passés et de leurs conséquences dans le présent) et une dénomination appropriée.

D'après la démarche d'Ikäheimo, la catégorisation prend place d'abord par la reconnaissance de la physiologie. Elle consiste à prendre en compte le manque d'audition, non pas comme un handicap mais comme une différence. La reconnaissance passerait pour les

Sourds par la question de l'intellect souvent mis à mal par des liens non-fondés entre l'absence d'audition et la déficience intellectuelle. La reconnaissance de l'intellect, c'est-à-dire des compétences intellectuelles des sourds de manière égale à celles des entendants, s'exprime pour l'individu, par un accès au travail et aux institutions, ce qu'Honneth (dans PAYET, BATTEGAY, 2008 : 47) appelle la capacité civique. « Reconnaître » leur intellect reviendrait donc à constater un accès au travail égal dans les pourcentages et dans les tâches demandées.

Dans la sphère primaire, la souffrance de l'individu peut être reconnue par un acte d'affection, par un amour venant des acteurs (dans HONNETH, dans BATTEGAY, PAYET, 2008 : 48). Cependant, l'histoire et la culture sont deux catégories qui n'interviennent que partiellement dans le domaine des destins singuliers. En effet, les histoires des individus constituent l'Histoire des sourds. Ce sont les similitudes entre ces histoires qui tendent à être reconnues. La question se pose différemment pour les sourds implantés qui, le plus souvent, sont associés à l'histoire entendante et distanciés de celle des Sourds. Les points communs entre les histoires individuelles tracent les caractéristiques d'une Histoire particulière, partagée par un groupe culturel des Sourds. De la même manière, la culture sourde existe parce qu'elle est partagée par un groupe. En terme d'individu, la culture peut être reconnue par l'expression d'un respect de la différence culturelle. Cette reconnaissance n'est pas spécifique aux Sourds. En effet, comme nous l'avons signalé précédemment, la question de l'appartenance culturelle se pose pour chaque individu, chacun cumulant l'appartenance à des cultures et ces combinaisons formant la spécificité de chaque individu.

Les destins individuels peuvent difficilement se penser sans lien avec les destins collectifs. La reconnaissance des sourds dans la sphère primaire est étroitement liée à la place accordée aux sourds dans la société. La reconnaissance d'une communauté[115] ou d'une langue se traduit par l'accès aux institutions, c'est-à-dire par la possibilité d'une co-autorité, par le partage dans les prises de décisions. La communauté et la langue partagée par cette communauté mettent en place d'autres normes, différentes de celles de la communauté dominante. L'existence d'une pluralité dans les normes révèle une forme de reconnaissance de la différence physiologique, un droit à une physiologie autre et à une langue adaptée à cette physiologie. La souffrance est aussi un élément partagé par la communauté. Les expériences de rejet, d'exclusion ainsi que les peines qui peuvent être engendrées par des démarches médicales sont ressenties de la même manière par une partie des sourds. Cette souffrance peut

[115] Nous entendons ici « communauté » au sens large comme l'« *ensemble des personnes unies par des liens d'intérêt, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs.* » Définition du Larousse en ligne http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communauté/17551, consulté le 23 juin 2016

être reconnue par une requalification, telle qu'elle a été proposée par Dufoix (dans CAILLÉ, LAZERRI, 2009 : 103), c'est-à-dire par la mise en évidence des traumatismes du passé. La reconnaissance de l'Histoire des Sourds passe par la remémoration des événements passés et par leur transmission d'une génération à l'autre, notamment par l'enseignement. La prise en compte de destins collectifs implique donc un rôle actif des différentes communautés en présence. Ce rôle interfère dans le domaine juridique, éducatif mais aussi dans la définition des valeurs partagées. Ainsi, la co-existence de la culture sourde avec la culture dominante fait apparaitre une pluralité des valeurs renforcées par la pluralité des identités sourdes évoquées en première partie de ce travail qui souligne le besoin d'élargir l'éventail des valeurs acceptables et reconnues.

Les enjeux de la prise en compte des destins individuels et collectifs relèvent de la dimension éthique de notre société. En effet, savoir nommer de manière adaptée et clairement définie un groupe qui possède une culture spécifique, lui donner la possibilité égale aux autres membres de la société, d'être co-autorité dans le domaine des normes et des lois, consiste simplement à lui reconnaître son existence en tant qu'être humain. Or, cette possibilité n'ayant pas toujours été offerte aux sourds, la démarche requiert certaines étapes. En effet, selon Bident (2003 : 16), la construction de rapports éthiques s'établit sur la reconnaissance des torts, des dettes ou des crimes. C'est probablement dans le domaine de l'éthique que les étapes proposées par Dufoix semblent les plus pertinentes à appliquer. Le système de reprise s'applique particulièrement bien aux Sourds, car il prend en compte à la fois la souffrance, la différence, l'histoire et la culture.

Dans le domaine de l'éthique, il est difficile de dissocier la physiologie de la souffrance puisque les deux ont été particulièrement liées dans le passé. La repentance est un processus qui permet de mettre des mots sur la souffrance et d'admettre la faute commise. L'Histoire appelle à la remémoration de ces événements ainsi qu'à la reconstitution, c'est-à-dire à une recherche de la vérité historique. Enfin, l'aspect culturel des relations éthiques exige une réconciliation entre les deux groupes.

La prise en compte juridique de l'intellect de manière égale à celle des entendants s'exprime, comme pour la prise en compte du collectif, par une co-autorité, un droit de décision et l'accès au pouvoir législatif. Ainsi, la souffrance peut être reconnue par un système de réparation et de restitution défini par les lois. Ces deux points prennent en compte l'aspect financier et matériel permettant de compenser les préjudices subis. Le rééquilibrage, fixé par des lois d'égalité ou de protection, permet de mettre fin aux discriminations ou aux

torts subis à travers les siècles. Cette étape met en avant le principe de multiculturalisme, qui offre une place à toute communauté de manière théorique. Cependant, les conditions réelles d'application sont encore à définir. Le rééquilibrage ouvre la voie pour une reconnaissance de la culture et une pluralité des normes dans le cadre législatif.

Ce travail est d'autant plus complexe qu'il est l'issue des autres formes de reconnaissance, notamment de la reconstitution, et qu'il exige une démarche volontaire de la part des deux groupes. De plus, ces groupes ne sont pas déterminées par des « frontières » précises et sont constituées d'individus ayant des sensibilités différentes quant à ce que les sourds ont vécu et au besoin de faire une démarche de réconciliation. Haroche exprime toute la difficulté de saisir le besoin ressenti par les demandeurs de reconnaissance :

« *On se trouve là devant un espace difficile à appréhender, un espace où se laissent entrevoir les besoins permanents et généraux dont Tocqueville posait l'existence, où s'articulent en profondeur les comportements et les sentiments ; s'y expriment, ou du moins s'y révèlent, les sentiments individuels, moraux ; des sentiments peu explicites, plus éprouvés que dits. Parfois diffus, voire indéfinissables, ces sentiments ne sauraient toujours être aisément qualifiés : ni par ceux qui les observent ni davantage par ceux-là même qui les ressentent. Des sentiments qui ont pu inspirer des événements politiques majeurs, qui inspirent à présent des mouvements politiques aussi cruciaux que ceux des politiques de reconnaissance ».* (HAROCHE, 2008 : 76)

La reconnaissance est un enjeu aussi vital que complexe à cerner. « *Comme la déférence, elle est à la fois liée à des phénomènes tels que le prestige, l'honneur, le respect, la renommée, la gloire, la dignité , mais également, à l'inverse, l'obscurité, la honte, le déshonneur, l'irrespect, l'infamie, l'ignominie et l'indignité »* (HAROCHE, 2008 : 76).

6. Le rapport à la reconnaissance dans les différents processus

La partie historique de ce travail ainsi que l'analyse des termes utilisés dans les textes législatifs soulignent l'évolution du regard porté sur les sourds. En confrontant les motifs de la reconnaissance à cette évolution plusieurs questions surgissent. Tout d'abord, la reconnaissance met au centre la valeur de la réalisation de soi. Quels sont les moyens (dans les processus d'insertion, d'intégration et d'inclusion présentés précédemment) mis en place pour favoriser cette réalisation ? Ensuite, elle fait partie du registre de la reprise : réparation,

repentir, réconciliation, démarches qui permettent d'accorder de la valeur à la responsabilité d'autrui et sensibilisent au souci d'autrui. Qu'en est-il de ce processus ? Est-il déjà mis en place voire achevé ?

Les conditions de la reconnaissance pour les sourds sont-elles réunies ? Si nous avons remarqué une évolution des termes, peut-on pour autant dire que cette évolution est achevée ? Car il semble que «*ne peut être reconnu que ce qui est déjà stabilisé, nommé, circonscrit »* (BATTEGAY, PAYET, 2008 : 31). Cette étape est-elle déjà franchie ? Une autre remarque d'Ikäheimo vient compléter ce questionnement : « *Quand les sujets affectés seront capables d'articuler les causes de leur souffrance et de leur déception et de les considérer comme « typiques » d'un groupe tout entier, cette blessure intime des relations à soi deviendra, sous réserves que d'autres conditions nécessaires soient remplies, le fondement motivationnel d'une résistance collective »* (IKÄHEIMO, 2009 : 105) Les Sourds se sentent-ils partie d'un groupe ayant vécu les mêmes souffrances ? Les conditions pour mettre en place un processus de reconnaissance sont-elles réunies ?

Cependant, la pluralisation ne s'avère pas obligatoirement plus souhaitable car celle-ci ne traduit pas de manière évidente une pluralisation des valeurs et des normes, mais elle se présente plutôt sous forme d'un processus qui peut accentuer un relativisme normatif et déboucher sur l'individualisation. Si la reconnaissance totale n'est pas un objectif que l'on peut raisonnablement chercher à atteindre, qu'en est-il de la reconnaissance égalitaire ? Quel est le processus qui semble s'en approcher le plus ? Le tableau suivant, inspiré de l'article de Payet et Battegay (2008 : 30-42), nous aide à établir une grille d'analyse de la reconnaissance des sourds :

Lieux de reconnaissance	**Objets de reconnaissance**	**Moyens de reconnaissance**	**Objectifs de reconnaissance**
Dénomination	Différence	Pluralité des valeurs	Estime de soi
Justice	Identité culturelle	Pluralité des normes	Ancrer les valeurs dans la vie réelle
Institutions	Droit à l'ambivalence		
	Le mouvement		
	Les identités		

Le tableau fait apparaitre la multiplicité des possibilités de reconnaissance. Ce phénomène explique les remaniements des systèmes qui ont été proposés jusqu'à aujourd'hui. Certes, ils sont en partie dus à une évolution du regard sur les sourds mais aussi à des critères divers rassemblés sous un même terme de « reconnaissance ». D'autres questions surgissent alors, comme celle de savoir si reconnaître les sourds signifie reconnaître une personne ou un groupe. La confrontation entre les domaines dans lesquels peut intervenir la reconnaissance et les objets qui sont au centre du processus, met en évidence la complexité du concept.

Le tableau suivant récapitule les différents moyens qui peuvent apparaître pour mettre en œuvre une reconnaissance pour les Sourds.

Domaines / Objets	Destins singuliers	Destins collectifs	Relations éthiques	Seuils juridiques	Enjeux
Partie intellectuelle	Accès au travail Accès aux institutions Capacité civique (ouverture de l'espace intime)	Accès aux institutions Co-autorité (ouverture de l'espace public)		Co-autorité	Egalité
Partie physiologique	Estime	Pluralité des normes	Requalification	Dénomination	Droit à la différence
Souffrance	Amour	Requalification	Requalification	Réparation Restitution	Réconciliation
Histoire		Remémoration	Remémoration Reconstitution	Rééquilibrage	Construction du présent
Culture	Respect	Dénomination Pluralité des valeurs	Réconciliation	Pluralité des normes	Multiculturalisme
Enjeux	Epanouissement personnel	Constitution d'une société (par opposition à agrégat)		Société égalitaire	

intégration
inclusion
INSERTION

Les domaines de la reconnaissance sont ceux définis par Bident (2003), et les objets correspondent à ceux qui sont apparus dans les différentes théories évoquées précédemment. Nous remarquons que le concept d'insertion se limite à une préoccupation professionnelle ou technique, mettant l'accent sur des compétences avec un objectif d'égalité. L'assimilation n'apparait pas dans le tableau puisqu'elle s'efforce de faire disparaitre les critères qui pourraient être des revendications pour une reconnaissance, à savoir la pluralité des normes ou des différences.

Si le processus est en marche, il est aussi nécessaire de se demander quelle pourrait en être l'issue. Il ne faut pas perdre de vue que la demande de reconnaissance est inextinguible : « *La conception d'un sujet pleinement réconcilié avec lui-même parce que pleinement reconnu semble enclencher un cycle sans fin de méconnaissance/ reconnaissance – qui se nourrit du ressentiment et de la culpabilité »* (BATTEGAY, PAYET, 2008 : 35). La re-catégorisation entraine un nouveau risque d'erreur et de méconnaissance mais s'avère bénéfique dans le cas des populations dont les droits ont été explicitement bafoués, ou lorsqu'elles ont été humiliées voire qu'elles sont « mortes socialement ». Cet idéal de reconnaissance est alors une duperie.

L'analyse souligne que chaque forme de reconnaissance selon qu'elle prend en compte l'individu ou la communauté répond à des enjeux et des objectifs différents. La reconnaissance dans le domaine des destins singuliers représente une ouverture pour un épanouissement personnel, alors que la reconnaissance de la communauté joue un rôle dans un objectif de constitution d'une société par opposition à un agrégat d'individus. Si l'on considère les objets, la reconnaissance de l'intellect facilite l'accès à une forme d'égalité alors que la reconnaissance de la physiologie ouvre sur un droit à être différent du groupe dominant. La reconnaissance de la souffrance facilite la réconciliation, celle de l'Histoire à la construction du présent par détachement avec le passé et celle de la culture à l'existence du multiculturalisme.

La superposition entre les points mis en évidence dans les différents concepts de lutte contre l'exclusion et ceux soulevés par le tableau permet de visualiser les priorités de chaque système. Les remarques faites à propos de l'insertion correspondent à certains enjeux du concept de reconnaissance : la réconciliation et la constitution d'une société. Cependant, les objets de la reconnaissance ne correspondent pas à ceux décrits précédemment. L'objet de la reconnaissance dans le cas de l'insertion reste abstrait. Une explication à cette situation pourrait être le fait que l'insertion correspond à une démarche essentiellement dans le

domaine professionnel, effectuée par la personne sourde pour se comporter comme un entendant. Si les enjeux sont bien visibles, les moyens mis en place n'apparaissent pas.

Dans le cas de l'intégration, les destins singuliers et collectifs sont considérés. Ainsi, l'enjeu de l'égalité est souligné par la volonté d'offrir un accès au travail et aux institutions, ainsi qu'une capacité civique et une co-autorité. Si la pluralité culturelle et de ce fait, la pluralité des valeurs ne fait pas l'unanimité, le respect d'une autre culture dans la sphère primaire est clairement énoncé. Les enjeux prioritaires sont l'égalité et l'épanouissement personnel. Même si l'accès à la sphère publique n'est pas contesté, la mise en place, notamment du point de vue culturel, semble continuer à poser problème. Le tableau fait apparaitre l'absence totale de prise en compte de la différence physiologique, qui est révélatrice de la pensée sous-jacente dans l'étymologie du terme, à savoir que cette différence devrait être « réparée ».

L'inclusion, largement prônée ces dernières années, recouvre d'autres moyens et d'autres priorités. Elle se détache du concept d'intégration, notamment par son souci de pluralité des normes qui prend en compte la différence physiologique et de cette manière accorde une nouvelle priorité pour le droit à être différent. Cette priorité apparait aussi par un questionnement sur la dénomination dans les textes officiels, et notamment ceux concernant l'enseignement, dans lesquels les enfants sourds sont désignés comme faisant partie des « enfants à besoins spécifiques ».

Si le choix des termes peut être discuté, l'importance accordée à la dénomination d'un point de vue juridique est indéniable. L'un des enjeux essentiels de l'inclusion est la constitution de la société. Cependant, comme nous l'avons souligné précédemment un excès de prise en charge individuelle peut s'avérer mener à l'individualisme plus qu'à la constitution d'un groupe. Or, les Sourds comme les entendants, pour se construire comme société, ont besoin de retrouver ce sens de la communauté. Il semble nécessaire de définir les limites qui permettront d'accéder à un juste équilibre afin d'atteindre l'objectif fixé.

De l'analyse de ce tableau, il apparait que certains points n'ont pas été pris en compte par les différents systèmes. Tout d'abord, les seuils juridiques sont peu pris en charge. La souffrance et l'histoire ne sont pas évoquées et par conséquent, les enjeux de réconciliation et de construction du présent ne sont pas des priorités. Enfin, toute la partie des relations éthiques est totalement évincée. Le multiculturalisme, s'il n'est pas contesté, reste sujet à discussion dans la sphère publique. Le processus de lutte contre l'exclusion s'approche plus

d'une volonté de similitude que d'une réelle égalité laissant place à l'existence de la différence, exceptée dans le cas de l'inclusion dans laquelle on distingue des « besoins spécifiques » qui, cependant, stigmatise certains enfants. Les modes de lutte contre l'exclusion mettent l'accent sur la volonté d'une reconnaissance politique des sourds mais laissent de côté la reconnaissance éthique. Les lois règlent la « cité » obligeant les citoyens à laisser une place à l'Autre. Mais l'aide apportée par l'Autre, par sa différence ou sa fragilité, n'est pas prise en compte. La fragilité de l'Autre remet en question le fonctionnement de la société.

Lorsque la société « intègre » l'Autre, la question politique est résolue. Mais le point de vue éthique, c'est-à-dire : « Qu'est-ce que la différence apporte à la société ? Qu'est-ce que cette différence remet en question dans la société ? » n'est pas pris en compte. Qu'est-ce que l'Autre vient dire à la société qui nécessite la notion de l'intégration ? L'organisation remise en question est alors repensée à partir de la situation de l'Autre. Or, l'ignorance de la fragilité ou de la différence est un manque pour la société. Comme l'affirme Pothier : *Si je n'accepte pas l'Autre dans sa différence, je m'ampute de sa richesse*[116]. Ces constatations ouvrent notre regard sur les raisons pour lesquelles le processus de reconnaissance n'est pas achevé et sur le chemin qu'il reste à faire. De quelle manière pouvons-nous accéder à une plus large prise en compte des différents domaines de reconnaissance ?

[116] POTHIER, B., Discours de remise des palmes académiques du 21 avril 2006

B. La démarche du care : comment prendre en compte les voix « vulnérables » ?

1. L'Autre vulnérable

Quel que soit le processus mis en relief pour l'accès à la reconnaissance, le terme est lié à un certain nombre de questions sur l'objet, le sujet, le mode de reconnaissance, qui mènent à une catégorisation. On reconnaît des droits, des langues attachés à des identités, des cultures. Comme le soulignent les défenseurs de l'inclusion (LUHMANN, ARMSTRONG et BARTON), reconnaître le droit à la différence s'apparente à offrir des droits à une population qui, dans le fond, n'est pas considérée comme égale au reste des citoyens, parce qu'elle met en avant une différence. Ce droit devient finalement un don dont on devient redevable puisque sa légitimité n'est pas évidente. La revendication d'une reconnaissance souligne un manque ressenti par une population considérée comme vulnérable par le groupe dominant. Ce groupe peut être dominant par son nombre qui détermine alors une norme ou par sa visibilité ou son pouvoir dans la société.

Le terme même de « care », difficilement traduisible par sa richesse de sens, touche plusieurs facettes de la condition des sourds. Pour Nurock, l'impossibilité de rendre le terme « care » en français « *est probablement symptomatique d'un malaise non seulement dans le langage mais peut-être aussi dans la pensée et le concept »* (NUROCK, 2010 : 11) L'absence d'équivalence en français serait alors révélatrice d'un manque linguistique et conceptuel qui pourrait être mis en lien avec les revendications de reconnaissance. Le terme « care » désigne cependant une réalité. Gilligan regroupe derrière ce mot les populations qui apportent du soin et celles qui reçoivent les soins. Par ces deux actions, ces groupes de personnes sont considérées comme vulnérables et peu reconnues dans les prises de décision alors même qu'elles sont indispensables au fonctionnement de la société. Les populations du « care » sont distinguées du groupe dominant, symbole de la réussite professionnelle et sociale, majoritairement masculin. Mais toutes ces populations sont interdépendantes.

Le « care » s'intéresse aux soins apportés par des personnes peu visibles ou peu valorisées dans la société et qui, pourtant, jouent un rôle fondamental dans son fonctionnement. Ainsi, dans un schéma traditionnel, la réussite professionnelle de l'homme

n'est possible que s'il donne priorité à ses choix personnels et qu'une autre personne (sa femme, sa mère…) prend soin de lui (par la gestion du quotidien, des enfants…). Si la démonstration de Gilligan s'appuie sur le genre, elle ne s'y limite pas. « *Être féministe commence par la nécessité de faire entendre des voix rendues inaudibles pour penser une éthique de l'égalité des voix à l'encontre de la domination masculine accolée à une norme morale qui la sert et la confirme »* (BRUGÈRE, 2011 : 16). Du fait que le féminisme dénonce l'inégalité de visibilité et de décision qui touche les femmes, il met en lumière une partie de la population dite « vulnérable ».

Pour Gilligan, l'observation des rôles en fonction des genres est simplement révélatrice de la présence de groupes vulnérables et de groupes dominants. La réussite professionnelle et économique d'un groupe n'est possible que par le soutien d'un autre groupe qui apporte du « care ».

Loin de hiérarchiser les groupes majoritaires ou minoritaires, dominants ou vulnérables « *La théorie du care est d'abord élaborée comme une éthique relationnelle structurée par l'attention aux autres. Aucun être humain ne peut se suffire à lui-même ; fondamentalement vulnérables et interdépendants, les individus ont souvent recours à un moment ou un autre de leur vie à des relations de protection, d'aide au développement, de traitement de la dépendance pourtant ignorées, euphémisées ou méprisées »* (BRUGÈRE, 2011 : 7). D'ailleurs, Hétier (2016 : 2) souligne la distinction entre « attention » et « attentionnalité » notamment dans le milieu scolaire. La première est exigée de l'enfant pour se concentre sur des objets de savoir alors que la seconde est moins sollicitée et touche la relation à autrui. Dans cette démarche du care, la prise en compte de l'alternance des positions (vulnérable, dominant) pour un même individu écarte l'écueil de la stigmatisation.

2. Relativiser la morale

La distinction entre des groupes dominants et des groupes vulnérables (groupes non figés puisque les individus sont appelés à passer des uns aux autres) soulève la question du pouvoir et de sa mise en place par un système de justice, de lois et de normes. Gilligan observe la morale imposée, notamment à travers un système de justice, par un groupe dominant. La justice s'applique de manière égale et universelle à tous les individus sans prendre en compte le contexte ou les particularités de la personne en cause. Sans contester le

besoin d'une base universelle, elle revendique la possibilité et le devoir de penser la morale autrement que telle qu'elle nous est imposée par un groupe majoritaire. A travers la voix des femmes, elle montre que la morale n'est pas unique et que les différentes formes n'ont pas à être hiérarchisées mais doivent toutes être considérées. Elle s'appuie notamment sur l'observation d'une étude faite en collaboration avec Kohlberg (GILLIGAN, 2008 : 47-59). L'étude consistait à interroger des enfants (filles et garçons) sur l'attitude morale à adopter devant le dilemme de Heinz.

Heinz est un homme dont la femme est mourante. Il n'a pas les moyens de payer pour le médicament qui pourrait la sauver. On demande donc aux enfants comment ils agiraient dans cette situation. Kohlberg établit des stades de développement de la morale chez les enfants et adultes en fonction des réponses produites. Ces résultats prennent en compte la hiérarchie établie entre le besoin égoïste (Heinz doit sauver sa femme à tout prix pour qu'elle continue à lui faire à manger), le respect de la loi et la centration sur l'autre. Gilligan conteste cette hiérarchisation d'un développement moral. Pour elle, tous les points de vue sont acceptables et moraux. Simplement, certains centrent leur morale sur un système universel qui prime sur l'intérêt personnel alors que d'autres valorisent l'humain avant de penser à la loi, d'autres encore cherchent un compromis entre le mal qui pourrait atteindre le pharmacien dans le cas d'un vol et le besoin de sauver une vie. Dans les deux derniers cas, c'est le souci de l'autre qui prime sur une décision morale universelle. Pour Gilligan, les points de vue sont complémentaires et tous ont une place à occuper dans la justice. Cependant, la prise en compte de ces différents points de vue exige une remise en question du système judiciaire et législatif en place. Pourtant, ce besoin d'écouter une autre voix ou d'autres voix se posent de manière prégnante dans le cas des Sourds. Eux aussi font partie des minorités dites «vulnérables » en lien direct avec le care.

De manière générale, la morale rassure par son caractère universel. Elle assure une certaine forme d'égalité et d'impartialité. Ne pas distinguer les profils de personnes, notamment dans le domaine de la justice, évite les discriminations. La loi s'applique à tous de la même manière et nul n'est censé l'ignorer. Cependant, l'éthique, revendiquée par le « care », exige de prendre en compte un contexte, des croyances sociales ou culturelles, des histoires affectives et remet en question la place des valeurs, des règles ou des lois. En s'intéressant au vécu de la personne, à sa complexité, elle instaure une certaine forme d'insécurité quant au jugement à porter ou l'attitude à adopter. La morale est perçue de manière plus individuelle et moins figée, ce qui met en lumière la complexité de l'Homme et

de la société. Mais si la voix du care pose question, c'est aussi parce qu'elle révèle que nous ne sommes pas tous égaux malgré notre statut de sujet de droit.

La volonté d'avoir des « citoyens libres et égaux en droits » est alors mise à mal par un système qui propose des moyens identiques pour tous d'atteindre cette égalité face à des populations qui ont des besoins différents. Une partie de la population ne pourra pas accéder à l'égalité pronée. Brugère explique cette mise à l'écart de certaines voix par le fait que notre société ne valorise pas des comportements qui ne correspondent pas aux « *valeurs ancrées dans l'espace public et la réussite individuelle »* (BRUGÈRE, 2011 : 26), soit des valeurs et une définition de la réussite qui correspondent à un groupe dominant. Du propos de Gilligan, Brugère dégage deux points de vue sur la morale, une moralité de droits qui vise à trouver des solutions impersonnelles et logiques et une moralité de responsabilités qui pousse à restaurer des relations avec autrui (BRUGÈRE, 2011 : 27). La moralité de droits est fondée *« Dans une théorie normative du sujet autonome devenue le plus souvent dans la culture ordinaire une rhétorique sur l'indépendance »* (BRUGÈRE, 2011 : 30). Cette moralité de droits est celle qui est prise en compte dans notre société aux dépends de la moralité de responsabilités qui est perçue comme « inférieure » et non valorisée. Finalement, la recherche de reconnaissance tend à faire valoir des droits afin d'accéder à l'indépendance alors que la prise en compte d'une moralité de responsabilités serait plus à même de permettre une égalité entre les individus.

Pour qu'une société fonctionne avec l'ensemble des individus qui la constituent, les voix différentes doivent être entendues. L'indifférence face à ces voix mène à des modèles d'injustice et anti-démocratiques puisqu'ils excluent ceux qui se différencient de la norme dominante. C'est ce que dénonce Gilligan encore aujourd'hui : *« Il est difficile de comprendre la perpétuation de modèles d'injustice ou le maintien de ce que Richards nomme l' « esclavage moral », l'oppression de groupes de personnes sur des bases qu'ils n'ont pas le droit de contester équitablement » (GILLIGAN, citée par NUROCK, 2010 : 7).* La voix, le message de chacun a, au moins autant d'importance que les principes imposés par une majorité. Or, toutes ces voix n'ont pas les mêmes moyens de s'exprimer, de se faire entendre et d'imposer leur fonctionnement dans la société. Le rapport à la norme dominante s'effectue par une comparaison plus ou moins discriminante qui hiérarchise les individus. Le « care » suggère une approche qui met le terme de « norme » au pluriel afin de permettre à l'ensemble des choix moraux d'être acceptés et aux individus d'être valorisés quel que soit leur profil.

3. L'interdépendance entre les individus et groupes d'individus

Prendre en compte les différentes voix implique d'accorder une place primordiale à la relation interpersonnelle. La théorie du « care » s'oppose donc à un point de vue unilatéral qui impose « *Les normes de la perfection morale que constituent l'autonomie individuelle et la capacité à justifier rationnellement sa conduite »* (BRUGÈRE, 2011 : 16). Elle admet la possiblitié que la morale puisse se baser sur le soin accordé à autrui avant toute chose. Elle privilégie l'interaction entre soi et autrui et doit « *Permettre de sortir de l'opposition individualiste entre soi et l'autre pour être du côté d'une mise en perspective de l'interdépendance et de la coopération »* (BRUGÈRE, 2011 : 23). Dans une éthique du « care », l'interdépendance est un point central et elle fait particulièrement sens dans le cas des sourds.

En effet, certains Sourds avaient tenté l'expérience de vivre en communauté fermée au 19ème siècle. Or, l'expérience avait montré qu'il était impossible de vivre en parfaite autonomie, d'abord parce que nombre de Sourds ont des liens familiaux avec des entendants, ensuite parce qu'un village ne peut vivre dans un certain confort uniquement grâce au travail de ses habitants. L'échec de l'entreprise met en évidence l'impossibilité de détacher une communauté sourde du fonctionnement de la société. Pour autant, le rôle que les sourds jouent dans notre société n'est pas négligeable. Lorsqu'ils en ont la possibilité, ils occupent des postes de travail qui aident au fonctionnement et à la productivité. Leur présence nous oblige à adopter un regard différent sur notre entourage, comme en témoignent les enseignants qui signalent que la présence d'enfants sourds dans leur classe les obligent à remettre en question leur pédagogie (LOUIS, RAMOND, (2006), 2013). De plus, la LSF est un mode de communication qui s'avère utile à d'autres populations que les sourds. La langue des signes est notamment utilisée dans certains cas avec les enfants autistes ou disphasiques, celle-ci étant plus adaptée au développement de la parole pour des enfants ayant des troubles de la communication. L'apport est bien mutuel. Les sourds sont trop peu nombreux et trop attachés affectivement aux entendants pour s'en dissocier totalement. Le mode de communication et la vision du monde des sourds ouvrent le champ des possibles des entendants.

Puisque cette interdépendance et inévitable est nécessaire, il devient alors indispensable de percevoir le « prendre soin » comme « *Un principe de redistribution dont la finalité est le passage des dépendances subies aux interdépendances assumées »* (BRUGÈRE,

2011 : 122). La prise de conscience porte sur l'existence des interdépendances et le rôle de chacune des voix qui constituent ces connexions. La dépendance n'est plus perçue comme une vulnérabilité due à une différence ou un manque par rapport à une norme mais comme un échange inévitable entre les individus.

Le « care » se distingue de la reconnaissance par la primauté d'une relation horizontale entre individus. Comme l'explique Paperman :

« Les personnes qui s'expriment d'une voix différente ne demandent pas la « reconnaissance » au sens que donne Axel Honneth à ce terme, n'attendent pas d'une source d'autorité externe qu'elle confère une légitimité à leur vision morale. La radicalité du geste est bien dans le fait de s'instituer source d'autorité habilitée à parler de sa propre vie, de ses dilemmes, des conflits moraux » (PAPERMAN, 2010 : 85).

Comme l'explique Honneth, la reconnaissance est attribuée par une forme d'autorité mais les personnes vulnérables, bien qu'elles aient besoin d'une écoute de la part de cette autorité, ne réclament pas d'être jugées comme ayant droit à cette reconnaissance. Elles souhaitent prendre part à l'autorité. Il n'est plus question de « droit », de « place » ou de « reconnaissance » mais bien d'une légitimité qui s'impose d'elle-même parce que la personne est une personne au même titre que les autres, quels que soient son statut social, sa langue ou ses particularités physiologiques. Il ne s'agit plus qu'un groupe dominant ou majoritaire offre ou propose à un groupe vulnérable, mais que ce groupe s'exprime, juge, décide au même titre que les autres. C'est en cela que les termes « interdépendants » et « coopération » sont essentiels.

Cette légitimité renforce la mise en place de la démocratie par le débat public et le dialogue. Ainsi, plutôt que d'imposer une morale commune, les principes peuvent être reconsidérés d'un point de vue éthique. L'éthique suppose de ne pas considérer l'humanité comme une idée « *Englobante et abstraite* mais comme une *pluralité de personnes [avec des] altérités [...] et des différences de position de pouvoir »* (BRUGÈRE, 2011 : 40). On ne peut parler de démocratie que si cette pluralité devient visible par une pluralité de voix qui s'expriment et qui sont légitimées. Pour Brugère, l'égalité des citoyens est un mythe remis en cause par l' éthique du « care », qui elle-même remet en cause le discours démocratique. Elle signale que la position féministe est le prétexte à une critique de la dépendance « *Qui permet de poser la question des égalités plutôt que celle de l'égalité ce qui revient à concevoir le projet d'une société comprise dans ses usages horizontaux plutôt qu'à travers un axe vertical*

et des positions hiérarchiques » (BRUGÈRE, 2011 : 72). Nous sommes donc en présence d'éthiques qui exigent que la morale, posée en tant que principe universel, soit nuancée afin de valoriser l'ensemble des groupes « vulnérables » et « dominants ».

Rendre légitime des voix plurielles n'appelle cependant pas à un regard de compassion. Le « care » ne s'appuie pas sur un sentiment de pitié ou de simple reconnaissance. L'éthique du « care » consiste à introduire la vulnérabilité dans l'autonomie. Chacun connaît des phases de vulnérabilité, ce qui n'entrave pas sa capacité à devenir autonome. Le « care » sollicite donc la complémentarité de la subjectivation de la sollicitude et du soin dans l'universalité de la justice. L'éthique est fondée sur l'asymétrie permanente des relations qui implique la prise en compte de la différence et de l'écart afin d'éviter des abus de pouvoir. Dans l'éthique du « care », il s'établit une perspective de respect de l'autre qui se base sur *« La position de l'autre tel que lui-même l'exprime et non en supposant que l'autre est exactement identique à soi »* (BRUGÈRE, 2011 : 54). La voix de l'autre est alors pleinement entendue, il n'est pas comme moi mais il n'est pas non plus comme je le décris, j'écoute pleinement la manière dont il se définit. La compassion est remplacée par un accompagnement qui permet de développer l'estime de soi, du désir de faire et d'être. L'accompagnement ne prend pas l'aspect d'une démarche humanitaire mais cherche à *« Structurer le lien social pour que tout humain puisse voir tout autre humain comme un humain et non comme un humain inférieur (le colonialisme) ou un humain invisible (les migrants, les travailleurs clandestins) »* (BRUGÈRE, 2011 : 120). Le « care » insiste donc sur les relations verticales entre personnes, sur l'écoute de l'autre et l'institution de normes ou d'éthiques prenant en compte l'ensemble des voix en présence dans le but de laisser à chacun la possibilité d'être autonome tout en gardant des relations d'interdépendance constitutives d'une démocratie.

4. Les voix des sourds

L'idée d'interdépendance transparait dans les nombreuses expressions autour du mot « care » en anglais « *take care* », « *care about* », « *care for* », *« I don't care*[117] ». Ces expressions se traduisent en français par des expressions de sollicitude, d'attention, d'affection, de soin qui s'opposent à l'indifférence (NUROCK, 2010 : 11). Ces différentes

[117] « prendre soin », « se soucier de », « être attaché à », « je m'en fiche »

acceptions peuvent être mises en lien avec les choix que font les sourds d'utiliser la langue des signes ou d'être médicalisés. Nous l'avons vu, être sourd signifie faire partie d'un groupe « vulnérable ». Les sourds sont parfois les receveurs de soins, notamment dans une approche médicale de la surdité. Pour ceux qui ne sont pas médicalisés, ils font partie des populations auxquelles la société essaye d'apporter une attention particulière. Mais l'éthique du care ne se limite pas à une attention, une place ou une légitimité offerte par sollicitude.

Les voix des sourds, comme la voix des femmes, ou la voix de toute autre groupe, doit être écoutée et doit pouvoir agir dans la société. Cette écoute est non seulement un geste d'humanité mais elle fait partie du processus démocratique :

« *L'attention aux autres et la responsabilité face aux besoins du monde ont un sens éminemment politique et social : faire entendre toutes les voix, et particulièrement celles qui ne participent pas au processus de décision, quels qu'ils soient. Si s'occuper des autres doit se faire dans le silence, c'est la preuve que nos sociétés ne sont pas encore totalement démocratiques*.» (BRUGÈRE, 2011 : 25).

Malgré les droits qui leur sont reconnus, malgré la reconnaissance de la langue des signes comme langue à part entière et langue d'enseignement, certains sourds-signants continuent à manifester leur mécontentement. Leur voix a besoin d'être entendue. Il ne s'agit pas uniquement d'attribuer des droits ou de reconnaître une langue ou un statut, comme le voudrait une moralité de droits. La revendication sous-jacente concerne finalement la légitimité de cette voix au-delà des lois et des droits, comme une collaboration à la construction de notre société.

Pourquoi a-t-on besoin d'indiquer dans des lois des droits spécifiques pour les sourds alors qu'ils sont avant tout des Hommes et sont donc directement concernés par l'ensemble des droits attribués aux Hommes ? La question qui se pose à l'échelle de la société est aussi pertinente dans le cadre de l'Ecole. Pourquoi doit-on justifier de la présence d'enfants sourds à l'école, alors que pour eux, comme pour les autres, la scolarisation est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans ? Les revendications des sourds et toutes les voix différentes s'inscrit dans ce besoin d'une morale de responsabilités qui met en valeur les relations entre les sujets et non seulement l'autonomie ou l'indépendance d'un sujet. Finalement, l'universalisme qui prône l'Ecole pour tous, impose un système qui convient à une majorité dominante mais qui exclut ceux qui sont extérieurs à ce groupe. Comme l'indique Brugère, l*e « Questionnement inauguré par Gilligan remet en cause un dogmatisme moral nourri par un universalisme qui,*

au lieu d'inclure, exclut » (BRUGÈRE, 2011 : 32). Il exclut ceux qui valorisent les relations entre individus avant ou autant que l'autonomie des individus. Brugère dénonce une *« Universalité déterminée trop rapidement, pouvant être de ce fait trompeuse et mensongère pour apprécier la singularité d'un cas »* (BRUGÈRE, 2011 : 35). Or, l'Ecole a d'abord affaire avec la singularité de chacun des enfants. S'il s'agit de « prendre soin », alors les valeurs, les règles et les lois sont soumises au contexte.

Le « care » remet en cause le processus démocratique de nos sociétés puisqu'il remet en question l'égalité immédiate. Contrairement aux valeurs promues d'une égalité pour tous, la société et l'universalité des principes est source d'inégalités. Cette remise en question touche profondément les revendications faites par Berthier au XVIIIème siècle. Les sourds ont une voix qui est légitime. L'universalité des moyens ne mène pas toujours à l'égalité des fins. L'application de principes considérés comme universels ne tient pas compte des contextes, des situations, de la part « vivante » des hommes. Or, Hétier questionne l'intérêt de dénoncer le déni d'interdépendance en éducation si cette dénonciation n'ouvre pas « *à une possibilité de transformation, par les acteurs, de leur manière d'habiter la relation éducative, d'identifier et de reconnaître leur propre dépendance* » (HÉTIER, 2016 : 3).

5. Une démarche du « care » à l'école

Comme l'a montré Le Capitaine (2004) par les résultats de son étude, la présence d'enfants sourds dans la classe révèle l'ensemble des particularités de chaque enfant et souligne l'hétérogénéité d'un groupe-classe souvent pensé, dans une certaine mesure, comme homogène. Cette présence oblige donc les enseignants et l'Ecole à développer une nouvelle pédagogie qui remet en cause les fondements d'un enseignement unique. Comme le souligne Bergier (2013 : 696-697), éduquer revient à prendre en compte la dimension universelle, la dimension particulière et la dimension singulière de l'éduqué. L'enseignant ne peut alors « *fixer à l'avance la fin de l'éducation, tout au plus un horizon. Il lui faut compter encore et toujours avec la liberté d'un sujet qui, en dépit de l'influence de l'éducateur ou encore des déterminations associées aux particularités de son héritage et à l'inscription socioculturelle, peut décider de son chemin. L'éducation trouve précisément sa raison d'être dans cette possibilité*. » (BERGIER, 2013 : 697)

Entre l'écueil d'un relativisme extrême et celui d'une Ecole unique fondée sur la

majorité, peut se développer une approche de l'Ecole qui s'appuierait sur une démarche telle que pronée par l'éthique du « care ». Le « care », tel que défini par Gilligan est une approche qui prend en compte l'ensemble des acteurs de la société, quelle que soit leur identité, leur appartenance culturelle ou leur différence vis-à-vis de la norme. L'approche de Gilligan qui remet en question une vision unique de la morale peut alors être transférable à la conception universelle de l'Ecole. Si l'Ecole est un lieu d'apprentissage dont nous avons déjà évoqué les finalités, c'est avant tout un lieu de relations humaines. L'Ecole est le premier lieu de socialisation. Elle transmet les bases pour le fonctionnement de notre société. Elle est porteuse de valeurs et de normes. C'est donc bien à l'école que se joue d'abord l'acceptation d'une ou plusieurs normes, d'un ou plusieurs schèmes pour notre société. Brugère dit du « care » qu'il *« ne saurait […] se limiter à un simple mécanisme empathique et consiste en un processus relationnel plus complexe qui se développe et s'éduque »* (BRUGÈRE, 2011 : 49).

« Pour adopter une éthique du « care », le processus doit se mettre en place dès l'Ecole. Les enfants sont aussi porteurs de voix différentes, par leurs origines, leurs différences physiologiques etc. Cependant, nous avons déjà observé que les finalités de l'Ecole s'orientent aujourd'hui vers la construction d'un « homo oeconomicus ». L'Ecole enseigne à devenir un « actif » dans la société. Les contenus enseignés sont basés sur leur utilité pour devenir productif pour notre économie. La norme de la société, qui devient la norme enseignée, est en lien direct avec le développement économique du pays ou de l'Union Européenne. La construction de l'Union Européenne rassemble des voix multiples sous l'égide de la norme dominante du développement économique. De cette manière, elle favorise la norme patriarcale déjà établie. Le « care » se présente comme une résistance à cette norme unique. Selon l'éthique du care, l'Ecole devrait être pensée comme un lieu d' *« affirmation (et non seulement la reconnaissance) de l'interconnexion entre les personnes» » (NUROCK, 2010 : 53).* Ainsi, l'éthique du « care » remet en question non seulement les pédagogies d'enseignement mais surtout les finalités de l'Ecole et les normes en place.

Le relativisme n'aboutit pas lui non plus à un enseignement adapté puisqu'il prend en compte des caractéristiques et des normes trop individuelles pour permettre de partager un ensemble de connaissances ou de construire un fonctionnement commun à tous. Le « care » se distingue de la démarche relativiste par le fait qu'il s'intéresse moins à un sujet qu'aux relations dans lesquelles le sujet est pris (WORMS, 2010 : 145). Le « care » rejette une homogénéisation et met en avant les singularités des individus sans exiger que chacun puisse

remplir toutes les exigences de la vie sociale et politique. Il se concentre sur les relations qui permettent d'adopter d'autres allures de vie et de combler des inégalités matérielles. L'Ecole devient un lieu rassemblant des singularités qui interagissent et s'enrichissent. Son rôle est de faciliter les relations entre des normes plurielles et d'ouvrir les esprits sur la pluralité des individus. Cette position présente des inconvénients non négligeables. Elle suppose l'amour du proche et elle sous-tend un certain relativisme. Mais la principale difficulté reste l'absence de prescriptions qui servent d'appui pour corriger ou promouvoir des conduites.

Par une prise en compte de la pluralité, le « care » souligne l'hétérogénéité des perspectives qui peuvent être adoptées et qui n'ont pas lieu d'être hiérarchisées. De ce fait, l'application est plus confuse et plus complexe. Elle suppose de se détacher des principes pour s'adapter à des contextes. Worms définit cette approche en trois étapes. La première consiste à élargir les éthiques et les politiques démocratiques au « vivant », la deuxième implique de faire surgir, par une application profonde du « care », les inégalités dans les relations, la troisième demande de croiser les deux premières étapes pour permettre au sentiment à l'origine du « care » d'être reconnu dans le domaine professionnel et que la part créatrice et individuante du « care » soit reconnue dans un contexte de soin (WORMS, 2010 : 149). L'intérêt pour l'Ecole serait d'élargir l'accueil des établissements à l'ensemble du « vivant » puis à prendre conscience des inégalités qui apparaissent au moment de cet accueil, dues à l'application d'une norme dominante présente au sein de l'Ecole. La prise de conscience de ces inégalités permettrait enfin de redéfinir des normes et des fonctionnements basés sur l'expression des voix présentes dans l'enceinte de l'école ou d'une classe. Cette approche bénéficierait aux sourds qu'ils soient signants ou oralistes, en traitement ou sans implant, mais elle bénéficierait à l'ensemble des enfants qui pourraient s'exprimer dans leur singularité et rétablir des relations de « care » les uns envers les autres.

Prendre en compte le care oblige à changer de point de vue, à accepter d'autres conceptions de la morale et des fonctionnements différents pour notre société. L'approche consiste d'abord à adopter un nouveau paradigme en sciences humaines qui englobe l'ensemble des humains et les liens entre les humains. Le « care » remet en question des principes tenus pour des évidences et acceptés comme la « réalité ». Ces principes sont fondés sur les normes et les valeurs du patriarcat qui mettent à l'écart l'expression d'une perspective différente. La voix du « care » s'efforce d'articuler « *Les normes et les valeurs démocratiques (l'importance du fait que tous aient une voix, et qu'ils soient confrontés à des conflits inhérents aux relations) »* (GILLIGAN, 2010 : 25). Il oblige à penser à des normes et

des valeurs plurielles qui proviennent de voix différentes et qui soutiennent les relations humaines. Cette approche appliquée à l'Ecole nous pousse à repenser l'espace et l'accueil. En effet, l'école est avant tout un espace d'accueil conditionné à des règles et des normes. La volonté de faire entrer dans cet espace tous les enfants, notamment les sourds, soulève la question de l'hospitalité ; à savoir qui accueille qui et selon quelles conditions ?

C. L'hospitalité : un processus vers l'égalité ?

1. L'accueil de l'Autre

L'analyse proposée dans ce travail met en évidence l'incomplétude des systèmes proposés aux Sourds en comparaison avec leurs attentes de reconnaissance. Le terme de reconnaissance recoupe un grand nombre de domaines et d'actes et chacun des systèmes ne tient compte que d'une partie de ces aspects. Au-delà de ces systèmes, les Sourds souhaitent aujourd'hui voir disparaitre la discrimination[118] dont ils se sentent victimes. Bien plus qu'une simple reconnaissance législative de la langue, la disparition des discriminations repose sur un contact direct et positif de la population même. Les Sourds cherchent à être accueillis par la société entendante. Cependant, les différents processus proposent la reconnaissance d'un ou de plusieurs objets.

La question principale en lien avec la reconnaissance est centrée sur l'objet à reconnaître ce qui hiérarchise les individus selon qu'ils reconnaissent ou sont reconnus. Les principes du « care » soulèvent la question d'une société horizontale dans laquelle chacun pourrait jouer un rôle et non pas recevoir passivement une aide ou une compensation. Chaque individu serait alors accueilli de manière égale dans la société. L'idée sous-jacente à celle des processus d'intégration est celle d'un accueil de l'Autre dans un cadre préconstitué. Cela correspond donc à l'ouverture d'un espace à l'ensemble des individus, notamment l'espace scolaire.

La question est désormais de savoir ce que suppose l' « accueil » d'un enfant dans le milieu scolaire et l'accueil de l'Autre- différent- dans la société. Le dictionnaire de

[118] ANNEXE, Les revendications des Sourds à Angers lors de la Journée mondiale des Sourds (septembre 2010)

l'Académie Française[119] propose la définition suivante du terme « accueil » : « *1- Réception que l'on fait à quelqu'un qui arrive ou que l'on rencontre. 2- Ensemble des dispositions prises pour recevoir une ou plusieurs personnes* ». La première définition ne donne aucune information concernant la personne qui est reçue si ce n'est qu'elle vient de l'extérieur. Cette personne « arrive » ou « est rencontrée ». Il s'agit donc d'une entrée dans un espace qui est déjà possédé, régulé par un ou des individu(s) installés dans cet espace. Cette entrée suppose que l'individu qui reçoit prend des dispositions et, par conséquent, modifie son mode de vie, pour faire entrer l'Autre dans son espace.

Korff-Sausse (1999 : 59) ajoute une autre dimension au terme « accueil ». Pour elle, l'expression est d'abord connotée positivement et évoque la morale et le religieux. L'accueil se révèle être une obligation morale d'ouverture à l'Autre. Cependant, il explique que les principales limites de l'accueil sont d'abord son association presque systématique au domaine du privé, puis une généralisation de l'utilisation du terme qui affaiblit le sens. L'auteur fait aussi référence à l'obligation de rendre ce qui nous a été accordé dans une situation d'accueil. Le terme soulève encore une fois la question de la « place » qui est « donnée ». Au-delà d'ouvrir un espace par « gentillesse », l'accueil suppose la conception d'un tissu social dans lequel la personne qui a reçu l'accueil comme un don, devient en quelque sort « débiteur » de celui qui le lui a donné. L'accueil suppose un don et un retour du don.

L'accueil permet d'éviter l'exclusion du tissu social, la mise en marge de la société. Cette situation d'exclusion n'implique par pour autant que la personne est épargnée par les dettes. Au contraire, Korff-Sausse explique que « *L'exclusion […] a pour effet d'empêcher l'enfant handicapé d'entrer dans ce monde de la réciprocité, où les dons appellent les dettes. Il ne reçoit rien, il ne rend rien. Il restera éternellement redevable, et donc coupable* » (KORFF-SAUSSE, 1999 : 59). Le handicap devient une culpabilité envers les parents qui auraient souhaité un enfant qui leur ressemble et envers la société a qui un enfant difforme est imposé. La personne différente doit alors se fondre dans le statut de la personne handicapée qui n'est pas active dans la société et qui ne peut y jouer un rôle.

L'accueil représente une transition entre ce statut de victime vers celui d'acteur social. Cependant, dans le processus d'accueil, il s'agit toujours de donner une place. La personne différente (c'est-à-dire tout personne externe à la société) entre donc dans la société avec une première dette qui est due au don de l'accueil qu'elle a reçu. Est-ce que cela signifie que chercher à faire partie de la société quand on présente une différence implique qu'on soit

[119] Dictionnaire de l'Académie Française, 9ème Edition, 1992, p. 1615.

redevable avant toute chose ? Comment trouver un autre équilibre face à ces exigences et proposer une société plus hospitalière ?

2. L'hospitalité comme processus d'égalité

Si l'accueil suppose l'ouverture à l'Autre d'un espace pré-existant, le terme d' « *hospitalité* » implique d'autres nuances. Le terme est dérivé du latin « *hostire* » signifiant « *traiter d'égal à égal* », « *compenser* », « *payer de retour* » (MONTANDON, 2004 : 35). Il couvre à la fois l'idée de compensation déjà évoquée lors d'un processus de reconnaissance, celle d'égalité mais aussi celle de la dette associée au don de l'accueil. Le verbe latin a donné à la fois le terme « *hôte* » (au double référent) et celui d' « *hostilité* ». « Hôte » et « ennemi » seraient donc deux termes liés et feraient référence à la notion d'égalité. Par sa double référence, le mot « hôte » évoque aussi la réciprocité du processus qui est mis en exergue dans la définition de l'Académie Française : « *1- Lien de réciprocité entre deux personnes, deux familles, deux villes en vertu duquel on se devait de rendre à son hôte l'hébergement qu'il vous avait accordé »*[120]. L'hospitalité ne s'effectue pas dans une direction unique mais suggère une démarche des deux parties. D'autre part, elle peut à la fois être *« la libéralité ou le devoir [exercée] en recevant chez soi, pour leur donner gîte et repas, les étrangers, les voyageurs, les amis ».* L'hospitalité peut donc prendre la forme d'un droit ou d'un devoir.

Le terme « *hospitalité* » fait appel à une démarche double et mutuelle, de droit et de devoir. Dans le cas de la réciprocité sourds-entendants, il met en avant le droit pour les sourds d'être reçus dans la société entendante et le devoir pour les entendants d'accueillir les sourds parmi eux mais aussi le devoir pour les sourds de recevoir les entendants et le droit pour les entendants d'être reçus. La réciprocité souligne l'appartenance à un système dans lequel je reçois et je donne, je règlemente et je respecte. Le système de compensation permet aux sourds de recevoir des allocations et des aides, qui, bien qu'apportant un meilleur confort de vie, ne correspondent pas à une participation active. Comme le remarque Dufourmantelle (2008 : 526) : « *Donner du pain au mendiant n'est pas lui offrir l'hospitalité ».* De la même manière, il vaut mieux offrir un champ à cultiver que de donner un bol de riz à un homme qui

[120] Dictionnaire de l'Académie Française, 9ème Edition, 1992, p. 1615.

meurt de faim.[121] Plus qu'une solution de compensation, les sourds aspirent à obtenir une situation valorisant leurs compétences.

L'hospitalité se met donc en place à travers les relations humaines. Elle fait intervenir les notions d'interaction, de générosité et de réciprocité. D'un point de vue philosophique (RICOEUR, 1997 : 93-106), l'hospitalité est une marque d'humanité et un signe de la sociabilité de l'homme. Elle suppose une mise à disposition inconditionnelle de soi sans contrepartie. Scherer rappelle : « *L'hospitalité apparait comme une attitude fondamentale pour la constitution même de la communauté humaine. C'est pourquoi je pense que l'hospitalité est l'une des caractéristiques de l'humain* » (SCHERER, 1993 : 37). D'un point de vue sociologique (MONTANDON, 2004), elle correspond à une manière de vivre ensemble, à un échange mutuel, un don. L'hospitalité peut être une forme de reconnaissance dans la société. D'un point de vue religieux, l'hospitalité est une forme de pratique qui s'apparente à la charité. Elle est bénie et récompensée de Dieu. Enfin, dans l'histoire (REECE, 2008 : 505-518) et les mythes, elle correspond à l'arrivée d'un personnage nouveau dans un nouvel espace, à qui le gîte et la nourriture sont offerts. Le don appelle un contre don.

A la dimension relationnelle, Zied [122] ajoute les dimensions situationnelle et émotionnelle. La dimension situationnelle se subdivise en deux éléments : les acteurs de l'accueil et la mise en scène. Selon la discipline, l'accent est mis sur l'un ou l'autre des éléments. Ainsi, en philosophie, les acteurs sont l'hôte et un invité. La mise en scène correspond à une simple visite chez l'autre. En sociologie, l'hospitalité suppose un accueillant, un accueilli et un lieu d'accueil. L'acte fait partie de la vie quotidienne. D'un point de vue religieux, l'hôte est un croyant qui fait face à un inconnu. La mise en scène est régie par les lois divines. En histoire, la situation correspond à un moment de rencontre entre un voyageur et un résident, et la mise en scène est ritualisée. La dimension situationnelle fait apparaître l'importance de la notion d'espace ainsi que celle des codes qui régissent la rencontre.

La dimension émotionnelle ajoute l'idée de sécurité et de confiance qui permet d'établir la relation et de respecter les exigences situationnelles. En philosophie, la sécurité correspond à la protection physique, à une marque de paix universelle. La confiance se traduit par une liberté totale offerte à l'invité. D'un point de vue sociologique, l'idée de sécurité se

[121] Propos de B. POTHIER lors d'un séminaire de recherche
[122] ZIED, M., De l'hospitalité à l'hospitalité virtuelle : pour une clarification des concepts, p.9 ; http://www.cirmapfea.org/fichiers, site internet consulté le 25-09-2010

manifeste par une compensation et une mise à égalité de l'invité. La confiance se traduit par l'intégration et l'insertion mais elle ne correspond pas à l'idée de liberté totale pensée en philosophie. En religion, l'hôte, qui reçoit, offre un refuge, c'est-à-dire un lieu sécurisé, à l'inconnu mais le soutien moral relève de la dimension spirituelle, de la confiance en Dieu. Dans tous les cas, il s'agit d'ouvrir un espace privé à l'Autre, inconnu ou voyageur, ce qui traduit une marque de confiance. Dans une démarche d'hospitalité, l'Autre est d'abord perçu comme ayant les mêmes besoins que moi-même : la sécurité, la confiance. L'inconnu entre dans mon espace privé.

3. Les Sourds, ces étrangers

Cet Autre, cet inconnu me ressemble dans ses besoins fondamentaux. Cependant, la question se pose de savoir s'il va respecter mes codes ou si je vais devoir m'adapter aux siens. Les interrogations portent aussi sur les limites temporelles et les conditions de l'hospitalité. Ces questionnements sont les mêmes que cet Autre soit un étranger ou une personne différente. En effet, comme le montre Grassi (2004 : 45), le terme « étranger » est étroitement lié au concept d'hospitalité et de différence culturelle. Le mot grec « *xenos* » signifie à la fois « *hôte* » et « *étranger* ». Cette pensée linguistique est révélatrice du statut de l'étranger dans la cité grecque. L'étranger est désigné soit par sa non-appartenance à la *polis* (étranger politique), soit par sa non-appartenance à la culture (étranger culturel). Le « *barbare* », tel qu'il est défini par Hérodote se distingue par sa langue, ses coutumes et ses mœurs. Les mots fonctionnent comme le miroir de notre société dans laquelle avoir une langue ou des mœurs différentes, comme les Sourds, revient à être considéré comme ne faisant pas partie de la cité. En cela, la situation des Sourds est proche de celle des étrangers et de ce fait, ils sont également concernés par l'acte d'hospitalité.

Dans le cas d'un « accueil » ou d'un « acte d'hospitalité », il s'agit de faire entrer l'Autre dans son propre espace. Cependant, Gotman(1999 : 46) insiste sur l'aspect moins spontané de l'acte d' « *accueil* ». Dans la première définition, « *accueil* » est associé à la « *réception* ». Selon cet auteur, la réception suggère l'organisation et la maîtrise, qui ne sont pas sous-entendues dans l'hospitalité. Recevoir implique alors une sélection. De la même manière l'accueil fait appel à des formes de ritualisation. Aujourd'hui, l'accueil répond à des logiques utilitaristes et pragmatiques, voire peut se réduire à une activité de filtrage.

En ce qui concerne les étrangers postulant pour une autorisation de séjour, il est possible de parler d'accueil puisque la délivrance d'un titre de séjour est soumise à conditions. On parle aujourd'hui d' « immigration choisie » par opposition à « subie », ce qui met clairement en évidence la volonté de sélectionner et non pas de faire acte d'hospitalité. Si l'idée d'accueillir ou d'offrir l'hospitalité peut porter à discussion dans le cas des étrangers, la position est beaucoup moins discutable en ce qui concerne les sourds. Les sourds naissent avec les mêmes droits et les mêmes devoirs que les entendants. Leurs compétences, leurs connaissances et leur histoire ne sont pas des conditions d'accès au territoire. Leur présence n'est pas soumise à condition. En revanche, leur entrée dans la société, comme à l'école, n'est pas aussi évidente. Il y a donc deux espaces : l'espace géographie, territorial, dont les sourds ne peuvent être exclus et l'espace actif de la société où l'entrée des sourds peut être soumise à conditions.

4. L'espace comme clé du vivre ensemble

La question de l'hospitalité se pose alors en terme de répartition ou de partage des lieux communs, du travail, de la scolarité et autres domaines permettant à chacun de devenir un citoyen de la *polis*. La loi française encourage l'embauche de personnes handicapées dans les entreprises[123]. D'un point de vue législatif, les sourds font partie des personnes handicapées et sont donc concernés par cette embauche forcée. Cependant, si la loi pousse à l'embauche, elle n'assure aucunement le type de poste ni l'égalité des chances quant à l'accès à certaines fonctions. En effet, l'employeur peut décider d'embaucher des personnes handicapées pour des postes peu qualifiés afin de limiter les adaptations à faire au sein de son entreprise tout en respectant la loi. L'obligation d'embaucher au moins 6% de personnes handicapées pour une entreprise de plus de 20 salariés assure une certaine forme d'accès à l'emploi mais ne permet pas de réduire la discrimination envers des personnes handicapées lorsqu'elles postulent pour le même emploi que des « valides ». Dans le domaine professionnel, les personnes sourdes semblent donc forcer l'entrée dans un espace qui ne leur appartient pas vraiment.

L'hospitalité est fondée sur ce paradoxe d'accueil et d'hostilité, notamment parce qu'elle consiste en une modification des limites d'un espace possédé par une ou des

[123] LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

personne(s). L'hospitalité correspond à un franchissement de frontières, de limites. Avant d'être attribuée comme vertu, l'hospitalité désigne d'abord (à partir du XIIIème siècle) un lieu. Les « *hospitalités sont alors des établissements religieux destinés à accueillir à titre gratuit, les indigents et les voyageurs »* (VILLEMINOT, 2008 : 519). Mais l'hospitalité est parfois confrontée au sentiment d'invasion : « *Il n'y a d'hospitalité pure que là où j'accueille, non pas l'invité, mais le visiteur inattendu, celui qui m'envahit, d'une certaine manière, qui vient chez moi alors que je n'y étais pas préparé ».* (DERRIDA, 1999 : 103). L'hospitalité consiste alors à accueillir de manière spontanée, à ouvrir l'espace à celui qui demande à y entrer, sans l'anticiper.

Ouvrir son espace à l'Autre est une contrainte. Si l'hospitalité peut être perçue comme une vertu, elle relève aussi d'un besoin humain car « *penser, c'est accueillir l'autre originairement en soi. L'autre comme possibilité même d'être soi. Acte de rencontre et de reconnaissance, elle [*l'hospitalité*] nécessite au moins deux personnes et un espace où avoir lieu »* (DUFOURMANTELLE, 2008 : 525). Offrir l'hospitalité n'est pas uniquement un acte de charité mais aussi un acte égoïste. Je vois mon visage dans celui de l'Autre à qui j'ouvre la porte. Il me renvoie à ma finitude, à l'insécurité qui me menace. Je lui offre un espace sûr comme j'aimerais pouvoir en trouver un, si j'étais à sa place. C'est ce sentiment d'empathie qui pousse à ouvrir l'espace personnel.

L'hospitalité suppose l'ouverture d'un espace pour y faire entrer l'Autre qui se présente à la frontière de cet espace. Les sourds, bien qu'étant présents physiquement sur le même territoire que les entendants depuis la naissance, se trouvent à la frontière de nombreux lieux, comme l'école. Les processus présentés précédemment ont pour objectif de leur faire franchir cette frontière. Cependant, Scherer remet cette démarche en question et propose de porter un autre regard sur la problématique : « *Comment penser une société meilleure autour de l'étranger ? L'Autre devient une priorité au centre de la pensée, dénonçant ainsi le repliement, ou la clôture sur soi »* (SCHERER, 2004 : 7). Au moment du franchissement de la frontière, l'enfant sourd est dans la même position que l'étranger. Selon le processus suggéré par Scherer, l'entrée de l'étranger peut entrainer une nouvelle organisation de l'espace. Les espaces publics comme privés ne sont plus des entités fixes ou stables, mais des lieux adaptables en fonction de l'Autre.

L'hospitalité soulève alors la question de la délimitation des espaces. Faire entrer l'Autre, différent, dans la société, n'engage pas autant l'hôte que de le faire entrer dans son espace privé ou professionnel. L'hospitalité ne se limite pas à la simple ouverture d'un espace

mais pose aussi la question de la place que l'Autre va occuper dans cet espace. Ainsi, le concept d'hospitalité joue à la fois sur la frontière d'appartenance à un groupe, sur les registres de la vie collective et de la vie privée, ainsi que sur le passage entre le domestique et le politique. A ce moment de la réflexion, l'importance des interactions entre les groupes, et donc les passages d'un espace à l'autre, doit être précisée.

Les interactions entre groupes jouent sur la définition des limites et la possibilité de les franchir. Le groupe se forme suite à des interactions plus ou moins répétées, qui répondent à un besoin de résoudre un problème ou qui s'effectuent par le biais d'une activité commune.[124] Comme l'indique Rémy : « *un groupe suppose toujours l'existence d'une frontière, donc la délimitation d'un dedans et d'un dehors […] Cette frontière peut être plus ou moins étanche […] fixe ou fluctuante »*[125] . Mais l'appartenance d'un individu à plusieurs groupes n'est pas exclue. On assiste alors à des relations à l'Autre multiples, à la fois en termes de distance et de proximité. Le fait d'ouvrir son espace à l'Autre ne signifie pas que l'on est identique mais plutôt que l'on partage quelque chose ou que l'on va mettre quelque chose en commun. C'est cet échange qui permet de redéfinir les limites.

Nous l'avons dit, l'hospitalité peut être perçue comme une vertu. Faire entrer l'Autre dans son espace, préexistant à l'Autre paraît être un acte généreux. Les processus d'intégration partent de cette volonté d'ouvrir un espace peu accessible à l'ensemble de la population et notamment aux Sourds. Or, comme le souligne Dufourmantelle : « *Demander à l'autre de venir vers vous dans un espace commun est déjà une forme de violence. Est-ce encore de l'hospitalité ? […]Quelqu'un qui serait invité nommément dans un espace où il n'y a aucun point de reconnaissance (ni langue, ni identité, ni aucun code) peut de fait être tenté de faire violence à cet espace, car là où il a cru être accueilli, en réalité, violence lui est faite. L'hospitalité n'est pas une mise en demeure »*[126]. Vouloir faire entrer des individus dans un espace qui appartient déjà à une population, dont les règles sont posées, les codes déterminés, peut se révéler contraire à l'intention de départ.

Un exemple de cette violence est visible à travers le ressenti des gens du voyage. Alors que des lieux sont créés pour accueillir les personnes de manière temporaire, ils perdent la possibilité de choisir l'endroit dans lequel ils préféreraient s'installer. De ce fait apparaissent

[124] REMY, J, Construction des liens sociaux et transactions. L'analyse des manières d'habiter, in *Hospitalité et solidarité*, Presses universitaires de Strasbourg, 2006, p.163
[125] *Idem*
[126] DUFOURMANTELLE, A, Un ravissement sans violence, in Etudes, *Revue de culture contemporaine*, Paris, Avril 2008, p.527

des incompréhensions entre des sédentaires qui pensent faire preuve d'hospitalité et des gens du voyage qui se sentent « parqués » dans un lieu. L'intention d'hospitalité devient conflictuelle. L'ouverture d'un espace devient une obligation de se soumettre à des règles et des codes qui ne sont pas toujours compris de la part de la personne reçue.

Pour les sourds, la violence liée à une volonté d'offrir l'hospitalité peut se lire à plusieurs niveaux. L'étude de Dagron[127] offre un exemple de cette violence et souligne la nécessité d'unités de soins en LSF, c'est-à-dire à un accueil de l'Autre avec sa langue. Après une étude de 1990 auprès de la population sourde, un constat dramatique a été établi : les sourds étaient plus nombreux (proportionnellement) à être touchés par le virus du SIDA que les entendants. Les médecins révélaient que lors des consultations, l'annonce de la maladie devait être accompagnée d'une séance d'information sur les origines et les conséquences de la maladie. Les sourds n'avaient donc pas accès à l'information sur le virus.

Dagron a remarqué que les sourds étaient réticents au dépistage du SIDA et les séropositifs se refusaient à avoir accès aux soins. Ces constatations ont été expliquées de deux manières : les sourds ne comprenaient pas les informations données par les médecins et la consultation devait se faire avec l'accompagnement d'une personne de la famille ou avec un proche. Suite à une enquête, Dagron découvre alors que 98% des médecins et du personnel soignant se dit satisfait de la communication avec les patients ss, alors que 98% des Sourds se disent frustrés dans cette relation. Ils souffrent de devoir s'adapter à un espace qui n'est pas conçu pour eux. En 1995, le ministère de la santé prend la décision de développer une unité de soins en LSF à la Salpêtrière. En trois ans, l'unité reçoit 2000 patients sourds. Le besoin s'avère réel. L'ouverture des lieux de soins aux sourds est conditionnée à l'usage de la LSF.

Cependant, Dagron (1999) souligne un deuxième point concernant le choix d'utiliser la LSF dans les unités de soins. En effet, dans un premier temps, les interprètes en LSF pouvaient intervenir à la demande du médecin ou du personnel soignant. Leurs interventions étaient limitées et répondaient à un besoin des entendants de communiquer avec les sourds et non pas l'inverse. Si la langue de la personne accueillie était bien prise en compte, l'effort de communication venait encore une fois des sourds vers les entendants. Or, comme nous l'avons indiqué précédemment le ressenti entre sourds et entendants est différent. Lors de la création des Unités d'accueil et de soin des patients sourds en LS, une nouvelle règle est

[127] Les informations et les chiffres qui suivent sont issus de l'intervention de Jean Dagron «Citoyenneté des Sourds et accessibilité : comment créer le pôle d'accueil en LSF en CHU d'Angers » le 06 novembre 2010 à Angers.

établie : les professionnels et les patients peuvent demander l'intervention d'un interprète. Le nombre de 2000 consultations en trois ans passe alors à 3680 en une année. Dagron indique que lorsque la LSF est disponible, le besoin réel de communiquer en LSF devient visible.

La constitution des unités de soin a été réglementée et pour obtenir la dénomination, il faut aujourd'hui remplir plusieurs conditions. L'unité doit comprendre un médecin formé en LSF, un travailleur social signeur, un interprète et un professionnel sourd. L'espace de soin n'est plus un espace pour entendants adaptés aux sourds mais un espace construit pour les sourds. D'après plusieurs témoignages, la nécessité de ces structures devient évidente. Les sourds évoquent plusieurs situations critiques : un homme doit se faire opérer sans comprendre ce qui lui arrive ; après une urgence en pédiatrie, des parents ne savent pas ce qui a touché leur enfant et repartent à la maison sans information ni consigne ; ayant besoin de soins réguliers, une femme ne reçoit aucune information de son médecin. Tous évoquent la possibilité de faire appel à un interprète et les frais qui s'ensuivent.

La création des unités de soins paraît alors répondre non seulement à l'urgence mais aussi à l'acte d'hospitalité. Il ne s'agit plus de forcer les sourds à utiliser un système de soins qui les angoisse et les ignore (les médecins relèvent deux à trois fois plus de plaintes psychologiques chez les sourds que chez les entendants révélant ainsi une plus grande souffrance quotidienne due notamment aux problèmes de communication), mais plutôt de leur proposer un lieu construit autour de leurs besoins et de leurs spécificités. Ces unités connaissent un franc succès puisque sur l'ensemble des unités (13 en 2010), on compte désormais plus de 2000 consultations par mois.

De la même manière, l'école propose aux enfants sourds d' « intégrer » des classes d'entendants avec des emplois du temps aménagés. La violence s'exerce donc à travers l'obligation de se plier à l'usage d'une nouvelle langue et n'ont plus la possibilité de communiquer librement avec tous, ni de participer à tous les cours puisque la langue utilisée ne leur est pas accessible. L'école ayant été organisée autour d'enfants entendants, les enfants sourds, en « intégration » en milieu ordinaire depuis quelques années seulement, n'ont pas contribué à la définition des règles et des codes de l'école, ce qui peut être source de violence lorsqu'ils leur sont imposés.

5. L'espace-langue : une ouverture sur une autre vision du monde

La langue présente un obstacle important dans l'accueil des sourds à l'école. Or, le lien étroit entre la cohabitation linguistique et l'hospitalité est clairement établi par Bary :

« Comprendre le langage du voisin étranger, c'est l'accueillir dans sa langue maternelle, découvrir derrière les mots une autre lecture du monde, changer de perspective. C'est offrir ses mots, son écriture à une autre pensée, une autre écriture. C'est pratiquer ce que Ricoeur appelle « l'hospitalité-langue » : laisser l'autre, l'étranger, habiter sa langue, les recevoir chez soi, accueillir sa parole dans toute son étrangeté, sans essayer de la dompter, jusqu'à ce qu'elle ressemble à sa propre parole » (BARY, 2008 : 523).

L'hospitalité-langue prend en compte le droit pour une autre langue, que la langue dominante, d'exister en tant que telle et d'entrer sur un territoire intime, c'est-à-dire déjà possédé par un ou des individu(s). Non seulement la personne est accueillie, mais avec elle, sa vision du monde et sa langue. L'hôte ouvre alors la porte sur un espace personnel mais aussi sur sa propre langue et sa pensée. N'est-ce pas là ce que demandent les Sourds lorsqu'ils défilent dans la rue, récitant des poèmes avec les mains gantées de blanc. « *Regardez ma langue, elle est belle »*[128] . Une langue qui attire le regard, la curiosité par son « étrangeté » mais qui montre que les Sourds attendent d'être accueillis dans un espace commun aux entendants, avec leur langue, sans que celle-ci ne soit domptée. Cet intérêt pour la langue facilite non seulement le processus d'accueil mais permet aussi de s'enrichir de la différence.

La LSF devient le symbole des Sourds. D'ailleurs, les associations fondées par les Sourds sont non seulement des lieux d'échanges en LSF mais aussi des lieux d'enseignement de la LSF. Si les familles de sourds peuvent s'intéresser à ce type de cours, elles ne sont pas les seules et les enseignants cherchent à attirer plus d'entendants afin de promouvoir leur langue.[129] Les classes de LSF connaissent un certain succès et les Sourds commencent à sensibiliser les entendants à la nécessité de connaître une langue pratiquée sur leur territoire.

[128] Lors de la Journée mondiale des Sourds (Angers, septembre 2010)
[129] Le centre IRIS a inauguré, par exemple, une nouvelle salle de classe destinée à l'enseignement de la LSF en novembre 2010

Si les cours ont débuté au sein d'associations sourdes, la LSF commence à pénétrer dans les universités[130] touchant ainsi le territoire entendants.

La première étape semble franchie, même si l'intérêt serait la coexistence du français et de la LSF dans tous les lieux. A cette proposition s'oppose souvent l'argument affirmant qu'il s'agirait d'une utopie que d'espérer que les Français soient bilingues français oral-LSF. Cependant, la proposition devient pertinente si l'on détache l'apprentissage d'une langue de son intérêt économique. Nous l'avons dit, l'Union Européenne prône le plurilinguisme dans les écoles. Le but est de permettre aux enfants de développer des compétences linguistiques et surtout des compétences d'apprentissage qui permettront de transférer des acquis lors de l'apprentissage d'une langue à une nouvelle découverte linguistique.

Le plurilinguisme est un mode de protection des langues et cultures existant sur le territoire européen. Mais l'apprentissage des langues est aussi choisi en lien avec la finalité de l'Ecole de faire de l'enfant un adulte actif et productif pour la société. L'enseignement de l'anglais n'est pas contesté par les enseignants ou les parents d'élèves qui perçoivent dans cette langue un outil indispensable pour l'avenir professionnel des enfants. Certes, la LSF n'est pas un outil essentiel pour l'insertion professionnelle des entendants. Mais toute langue, tout apprentissage doit-il être lié à un intérêt économique ? Si la réponse est oui, alors la LSF mais aussi bien d'autres langues minoritaires n'ont pas lieu d'être enseignées dans les écoles. Si la réponse est non, alors en quoi l'enseignement de la LSF pour tous les enfants serait-il utopique puisque c'est une démarche particulièrement courante pour une langue comme l'anglais ?

Si la LSF est désormais reconnue comme une langue à part entière, elle n'en reste pas moins une langue « réservée ». Son usage (et la possibilité d'y avoir accès dans l'enseignement) est réservé aux sourds dans certains lieux et dans certaines situations. Des lieux et des situations qui sont encore trop limités. Dagron[131] milite pour la création de cellules de santé en LSF, mais d'autres lieux, s'ils offraient la possibilité d'utiliser cette langue offriraient plus d'autonomie à la communauté sourde. La LSF n'est pas présentée comme une langue « possible ». Les lieux qui proposent des traductions, des intervenants en LSF sont rares (même si on remarque un développement de l'offre, notamment dans les musées).

[130] L'université catholique de l'ouest propose des cours de LSF en enseignement transversal depuis plusieurs années.
[131] DAGRON J., « *Citoyenneté des Sourds et accessibilité linguistique aux soins : comment créer le pole d'accueil en LSF à Angers* », Conférence du 6/novembre, Angers, 2010.

Comme l'affirme Dagron[132], si l'offre de LSF n'est pas visible, le besoin ne l'est pas non plus. Or, à partir du moment où l'accès en LSF est proposé, les sourds qui souhaitent en bénéficier affluent, révélant un besoin important. Si aucune offre n'est faite, les sourds contournent la difficulté en faisant appel à des interprètes, des membres de leur famille etc. perdant ainsi leur autonomie. Cette démarche de proposer des services en LSF peut paraître utopique, mais elle a déjà été partiellement mise en place au Japon. Dans ce pays, les entreprises se voient dans l'obligation d'embaucher un minimum de 1% de sourds signants, tout en respectant la contrainte de ne jamais embaucher un sourd seul pour éviter l'isolement. Bien au-delà d'une volonté de proposer une « insertion professionnelle » à des « personnes handicapées », les entreprises japonaises respectent de cette manière une qualité de service qui fait partie des préoccupations premières des lieux commerciaux dans le pays.

En effet, si un sourd se présente dans une entreprise pour obtenir un service, il ne peut pas communiquer aisément avec le personnel. Si en France, les professionnels ont tendance à répondre que les sourds peuvent faire des démarches et trouver des solutions à ce problème, au Japon, il est culturellement impossible de ne pas répondre aux besoins du client. Les employés sont fortement embarrassés et ne peuvent pas faire face de manière confortable à la situation. La présence d'un sourd signant évite cet embarras et permet de satisfaire les clients sans exiger de ceux-ci qu'ils effectuent des tâches qui ne sont pas les leurs (comme chercher un moyen de communication). Dans cette organisation, le sourd est considéré comme un client à part entière d'un côté et comme un employé aux compétences particulières valorisées dans l'entreprise, de l'autre.

D'autre part, le recours à l'interprète engage des frais personnels ou des démarches administratives importantes. Le rôle à jouer pour les entendants, afin d'œuvrer pour l'hospitalité envers les sourds, consiste alors à porter un autre regard sur la présence et l'utilisation de la LSF, dirigeant la France vers une forme de bilinguisme. La LSF deviendrait une alternative officielle à la langue française vocale. Cependant, même si elle était reconnue comme langue officielle, la démarche d'apprendre la LSF exigerait une sensibilisation particulière.

Le Canada montre à quel point le bilinguisme d'un Etat et l'utilisation de manière égale d'une langue dominante et d'une langue minoritaire ne sont pas synonymes. En

[132] DAGRON J., *idem.*

observant la situation au Canada, on remarque que le fait que le français soit la langue parlée par un tiers de la population ne favorise pas le bilinguisme dans toutes les provinces. Officiellement, les institutions fédérales sont tenues de servir la population dans la langue de son choix. Un tiers des bureaux et points de service fédéraux sont bilingues. Les deux langues sont proposées dans la formation du personnel et 40% des postes de la fonction publique requièrent les deux langues officielles[133]. Malgré le concept de l'égalité des langues, neuf provinces sont restées juridiquement unilingues (toutes à l'exception du Nouveau-Brunswick[134]). Les organismes communs sont effectivement bilingues, mais ce bilinguisme ne s'étend pas aux organismes provinciaux ou municipaux.

Le bilinguisme se limite au Parlement et institutions qui relèvent du gouvernement fédéral, et depuis 2002, aux municipalités et aux hôpitaux. Le bilinguisme est relativement complexe à mettre en place dans un pays où deux langues vocales sont parlées à répartition de un quart et trois quarts. Alors que la population sourde est évaluée à 0,12%[135] des Français, répartie sur l'ensemble du territoire, on voit bien à quel point la mise en place du bilinguisme et l'égalité des langues peuvent être complexes à mettre en place. Cependant, les différentes mesures prises par le gouvernement canadien pour les deux langues officielles pourraient répondre aux besoins de la population sourde en France (accueil dans la langue de son choix, accès juridique dans sa langue, etc.). Un principe essentiel au Canada permettrait aux sourds d'obtenir plus d'autonomie : « *Bien que vous ayez le droit de travailler dans la langue officielle de votre choix, le droit qu'ont les membres du public de choisir la langue officielle qui leur convient prévaut* » [136].

Dans le cas d'un bilinguisme français vocal et LSF, les sourds auraient le choix d'utiliser leur langue pour communiquer dans les institutions, mais aussi sur leur lieu de travail. Les deux langues seraient alors utilisées de manière égale dans les réunions et les temps de travail avec une proposition de traduction. Les offres de formation dans le cadre des plans de carrières pourraient sensibiliser les entendants à la nécessité de pouvoir communiquer aussi en LSF. Si cette forme de bilinguisme et la formation en langue étrangère n'est pas contestée pour l'accueil de populations étrangères (les formations en anglais, espagnol ou autres langues vocales sont de plus en plus nombreuses), pourquoi le serait-elle dans le cadre d'un service proposé à une population qui naît et vit sur le territoire français ?

[133] Chiffres du secrétariat du Conseil des Trésors au Canada consulté le 05 décembre 2010, www.tbs-sct.gc.ca
[134] Site de l'université de Laval, politiques linguistiques, consulté le 05 décembre 2010, www.tlfq.ulaval.ca
[135] Chiffre donné par DAGRON, J., lors du colloque : « *Citoyenneté des Sourds et accessibilité linguistique aux soins : comment créer le pole d'accueil en LSF à Angers* », Conférence du 6/novembre, Angers, 2010.
[136] Site du secrétariat du Conseil du Trésor du Canada consulté le 05 décembre 2010, www.tbs-sct.gc.ca

La difficulté de mise en place repose sur le fait que les sourds sont une minorité. L'hospitalité voudrait que la langue des sourds soient pourtant prise en compte par l'hôte afin de proposer un accueil non violent et de profiter pleinement de la richesse qu'ils apportent.

7. La loi : perversion de l'hospitalité

L'hospitalité, dans sa définition, est à la fois un droit et un devoir. D'après Levi-Strauss, l'hospitalité *est « Un concept universel, qui fait partie de l'humanité, même si la réalisation de cette hospitalité prend des formes différentes selon les cultures »* (LEVI-STRAUSS, 1986 : 46). Le besoin de remplir son devoir pousse l'Homme à l'inclure dans ses lois. Selon Derrida (1999 : 99), ce passage au droit, à l'acte législatif est un premier acte de perversion de l'hospitalité.

En effet, le droit établit des conditions d'hospitalité et détruit le caractère inconditionnel de l'hospitalité. La personne est «filtrée », choisie, invitée et le caractère spontané de l'hospitalité disparaît. L'accueilli se doit alors d'informer sur qui il est, et l'hospitalité subit les règles de l'accueil. Ainsi, Gotman dénonce :

« *L'hospitalité au sens spatial du terme, a laissé place à un système de protection monétaire dont les murs sont devenus invisibles, mais dont l'accès dépend de frontières multipliées. On peut considérer, jusqu'à un certain point, qu'il y a dans les Etats-Providence, autant de frontières qu'il y a de guichets, et que l'épreuve de l'hospitalité contemporaine consiste à entrer dans l'organisé. Mais les droits […] sont localisés, et les guichets ne sont pas hors-sol* » (GOTMAN, 1999 : 131). Ainsi, l' « accueil » des étrangers en France est soumis à des conditions.

Pour les étrangers demandant l'hospitalité, la candidature est soumise à des risques politiques (demandeurs d'asile), à des moyens financiers (pour les candidats aux études), à des compétences linguistiques, à des liens familiaux (rapprochements familiaux) ou autres, qui justifient d'un droit à s'installer temporairement ou définitivement sur le territoire. Seffahi (1999 : 89) détaille les conditions administratives qui permettent aux étrangers de faire une demande d'entrée sur le territoire (ANNEXE 11). L'auteur montre que les conditions reposent sur l'identité du postulant, sur son visa(ge) d'entrée : *« Voilà un fait. L'Autre (l'Hôte) visage que j'attends, n'est pas venu. Une obligation, une thématique, s'est interposée entre lui et moi »* (1999 : 91). L'obtention d'un visa de courte ou longue durée présuppose de la bonne

volonté du candidat à se plier aux règles existantes sur le territoire et de la correspondance entre son « visage » et les attentes de la société.

Derrida (cité par SEFFAHI, 2001 : 21) distingue deux formes d'hospitalité :

- l'hospitalité pure, qui fait référence à la notion de visitation
- la conditionnalité de l'hospitalité qui renvoie à la notion d'invitation

Dans les situations citées précédemment, l'hospitalité est soumise à conditions, ce qui entraine sa légiférération et donc sa perversion (DERRIDA, DUFOURMANTELLE, 1997). Les lois régulent le vivre ensemble sur la scène publique. Gotman précise alors que l'hospitalité a pour caractéristique d'être : *« transitoire, elle est offerte à des étrangers qui ne sont pas destinés à rester tels, mais à entrer dans la communauté d'appartenance et dans les droits gradués attribués à ses membres et dont elle n'est que le seuil »* (GOTMAN, 1999 : 133). L'hospitalité se présente comme un processus dont les conditions, si elles sont respectées, permettent de devenir acteur de la société. Ce processus évince la possibilité d'une hospitalité pure, telle que définie par Derrida.

L'hospitalité sans condition, suppose que le « je » qui accueille l'Autre, ne lui impose rien et ne demande rien sur son identité ; « *Dans l'hospitalité sans condition, l'hôte qui reçoit, devrait, en principe recevoir avant même de savoir quoi que ce soit de l'hôte qu'il accueille. L'accueil pur consiste non seulement à ne pas savoir ou à faire comme si on ne savait pas, mais à éviter toute question au sujet de l'identité de l'autre, son désir, ses règles, sa langue, ses capacités de travail, d'insertion, d'adaptation… »* (DERRIDA, 1999 : 98). Dans cette démarche, la ressemblance ou l'adéquation à des caractéristiques identitaires n'est pas fondamentale pour l'ouverture de l'espace à l'Autre.

L'hospitalité pure est évoquée comme une utopie. Or, l'étymologie du mot *u-topia*, dans le sens « un autre lieu », se présente comme une alternative à l'ouverture d'un espace préexistant et au respect de conditions prédéfinies. En effet, si faire entrer l'Autre dans mon espace peut être une forme de violence, pourquoi ne pas partager un autre lieu, un espace tiers que chacun pourrait s'approprier ? L'utopie est associée à l'imaginaire ou à l'impossible[137]. Elle n'en reste pas moins une étape importante pour définir les objectifs réels de la société. Schérer dit de l'utopie que « *C'est l'impossible d'une société, mais un impossible exigible, d'une certaine manière même, nécessaire, appelé par les injustices et les contradictions de cette société »* (SCHERER, 2004 : 6). Selon lui, deux types de relations peuvent exister entre

[137] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/utopie/80825, consulté le 8 juillet 2016.

l'utopie et l'hospitalité : « Hospitalité ? Utopie » ou « Hospitalité : utopie ! ». Dans le premier cas, l'hospitalité est associée à des balivernes et semble bien trop irréalisable pour être prise en compte. Dans le second, l'utopie apparaît comme le moyen de concrétiser l'hospitalité. Selon cette utopie, l'accueil de l'étranger, c'est–à-dire celui qui vient d'un espace géographique défini hors des frontières du pays d'accueil, suppose la définition de conditions nécessaires à son accueil ainsi qu'une invitation. L'hospitalité prend alors le sens de « ce que notre temps se propose », les conditions variant selon les priorités des sociétés de chaque époque.

Malgré cela, l'utopie est nécessaire « *Si nous voulons vivre au rythme d'une société mondiale, une société cosmopolite »* telle qu'elle est en train de se construire. L'utopie devient alors un des possibles latéraux à la réalité. Elle explore « *Des possibles qui ne sont pas réels, qui peuvent le devenir ou qui doivent le devenir* » (SCHERER, 2004 : 6). C'est l'utopie telle qu'elle est définie par les Stoïques, c'est-à-dire à l'échelle de l'immanence du monde avec la recherche de citoyens du monde. Les Stoïques ne se limitent pas aux règles prédéfinies par la « cité » mais proposent une nouvelle logique de création de cités avec hospitalité. C'est ce que Derrida nomme la « déconstruction » de l'Etat, pour une reconstruction autour du concept d'hospitalité.

8. Une reconstruction sous forme de co-construction

Notre analyse a mis en évidence la sélection des critères pris en compte par chacun des systèmes de lutte contre l'exclusion. Certains mettant la priorité sur la partie juridique, d'autres sur les critères professionnels, d'autres encore sur la sphère privée. Comment prendre en compte l'ensemble des enjeux apparaissant dans le concept de reconnaissance ? Quel système dit « d'intégration » pourrait offrir aux sourds un autre accès à la société française ? Le questionnement porte justement sur cette envie ou ce besoin d' « incorporer », donner une place dans une société préexistante. Un système créé autour d'une communauté et qui fonctionne déjà comme tel. La volonté d'incorporer exige que l'un ou l'autre des groupes, voire les deux, s'adapte(nt). Elle suppose aussi que la société n'est pas faite « pour ça » mais qu'il faut trouver une solution.

Alors que l'idée présente dans les systèmes est celle de construire une société idéale et de considérer comment l'Autre peut y entrer, Scherer soulève la question suivante : Dans

quelle mesure l'utopie (la pensée et la proposition d'une société idéale) peut-elle se concilier avec l'hospitalité ? C'est cette question que nous souhaitons reprendre en l'appliquant plus spécifiquement au cas des sourds, à savoir : dans quelle mesure l'utopie d'une société idéale se construit-elle en prenant en compte une hospitalité pour les Sourds ? Autrement dit : « *peut-on penser [l'] horizon d'un monde meilleur non seulement à partir des «gens de peu » mais de ceux qui, de par leur situation économique, sociale, culturelle, scolaire…, sont les plus vulnérables, à partir de ceux qui ne peuvent pas, ne peuvent plus ou pas encore participer à l'œuvre commune ?* » (BERGIER, 2014 : 31) Cette démarche, Bergier, Patard, Sabatini et Séradin la nomment « *humanisme sociologique* ». Elle consiste à « *ouvrir le dialogue entre la pédagogie et la sociologie, pour progressivement substituer au discours figé et hypocrite de l'égalité la réalité d'une équité en construction.* » (BERGIER, PATARD, SABATINI, SÉRADIN, 2014 : 21)

Au-delà du cadre législatif, qui protège la différence, l'hospitalité ouvre la société sur la différence et offre un partage de l'espace. Il ne s'agit plus de protéger la différence mais de la vivre. Dans sa réflexion, Wieviorka dénonce l'écueil de la dualité « nous et l'Autre » : « *Dans notre société, cette altérité, ces différences relèvent de plusieurs statuts : il n'y a pas un type de différences mais plusieurs. Il y a la différence qui arrive du dehors ou qui était là depuis un certain temps, plus ou moins laminée par le processus historique : dans ces deux premiers cas, la différence est plus ou moins désireuse de se reproduire » (WIEVIORKA, 1999 : 128).* Il n'y existe pas « un » mais « des » Autres, avec des différences et des histoires particulières.

Dans une démarche d'hospitalité, s'agit-il de construire un espace pour les entendants de sorte qu'ils puissent accueillir les sourds, ou s'agit-il de construire un espace pour tous où l'accueil pourrait être mutuel ? Dans ce cas, les rôles ne seraient pas prédéfinis par l'appartenance à un groupe mais les sourds comme les entendants pourraient à la fois être accueillants et accueillis. La sociologie souligne que l'acte d'hospitalité fait partie de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il intervient dans de multiples lieux à de multiples occasions. Plutôt que de demander aux sourds d'entrer dans un espace préconçu pour des entendants, pourquoi ne pas proposer un nouvel espace, de nouveaux lieux construits autour du droit à la différence et ouverts sur chacun ?

En pensant de manière utopique, comme le suggère Derrida (1999 : 55), nous en arrivons à proposer de recréer un système et un espace autour de ces deux groupes. Il ne s'agit donc plus de se demander ce qui doit être reconnu pour que les Sourds fassent partie

intégrante de la société française. La question n'est plus de se demander quel doit être ou quels doivent être les objets de la reconnaissance, mais plutôt de savoir de quelle manière l'hospitalité réciproque entre les deux groupes peut s'exprimer. Cet échange d'hospitalité prend place dans un espace commun, donc créé pour les deux groupes (et non plus un territoire déjà possédé puis ouvert à un autre groupe).

Dans le cas où la rencontre aurait lieu dans un espace tiers, les acteurs de l'hospitalité seraient à la fois les sourds et les entendants. L'espace ne serait plus organisé selon des codes ni des règles prédéfinis mais à définir. De même la langue pourrait être en création au lieu d'être enseignée. Dans le cadre d'un projet artistique avec des enfants, une enseignante a amené les enfants à communiquer sans utiliser la langue vocale ni la LSF. Concentrés sur la tâche et le but à atteindre, les enfants ont, peu à peu, développé un langage leur permettant de répondre à leurs besoins. (BLONDEL, 2017) Détachés des codes et des règles de leur quotidien, ils ont créé eux-mêmes leurs règles et élaboré un fonctionnement de groupe dans lequel la surdité n'était pas un obstacle. Si l'expérience n'a pas duré suffisamment longtemps pour évaluer l'efficacité et l'évolution de ce langage, elle est tout de même révélatrice des possibilités de co-créer dans un espace qui n'est pas possédé à l'avance par l'un des deux groupes.

Un espace neutre favorise l'hospitalité mutuelle. Si l'espace n'est possédé par aucun des acteurs de l'interaction, le code ou les règles ne sont pas imposées mais se construisent au fur et à mesure de la rencontre autour des différents acteurs. Les normes ne sont pas établies mais se construisent peu à peu autour de moi-même et de l'Autre différent. L'attention n'est plus portée sur la différence vis-à-vis d'une norme préexistante mais sur les solutions de communication et de vivre ensemble qui se mettent en place selon les besoins.

La prise en compte de la dimension émotionnelle évoquée par Zied se traduit par un sentiment d'égalité et de sécurité au sein de l'espace partagé. La co-construction des normes et des règles évite la création de situations inadaptées à l'un ou l'autre des individus. Cette expression d'une hospitalité pure peut prendre la forme d'un droit à l'expression culturelle, linguistique de son altérité et à l'accès aux lieux, aux informations de tous.

Dans ce nouvel espace, chaque individu peut exprimer pleinement son identité sans avoir à la justifier. Les normes et les règles étant en construction, la justification de compétences physiques ou intellectuelles n'est plus nécessaire. Les normes s'établissent selon un point de vue nouveau autour des individus en présence et à partir de leurs particularités.

La co-construction de codes, de lois et de normes engendre une modification du regard porté sur l'Autre, différent de moi, différent de mes normes. En effet, créer ensemble implique que la loi n'est plus garante d'un don passif (une allocation par exemple) ou actif (comme un accès à l'autonomie dans un société préconstruite) mais qu'elle pose des règles qui transcendent les différences pour permettre à tous d'agir de manière identique et égale dans la société. De la même manière, le handicap n'a plus besoin d'être défini puisqu'il fait partie de la multiplicité des profils d'individus en présence. L'idée d' « adapter » la loi, de « s'adapter » à une norme ou même de « compenser », n'ont plus lieu d'être si ces nouvelles normes sont conçues par l'ensemble des individus. Alors que dans les concepts de lutte contre l'exclusion évoqués précédemment la tendance est à « modifier », « aménager », « adapter », l'environnement social ou scolaire, la co-construction propose de penser l'environnement autour d'une double communauté. Il ne s'agit plus d' « enseigner le handicap » dans les cours d'instruction civique, mais de considérer les Sourds comme une partie de la société autour de laquelle s'organisent les activités humaines.

L'utopie d'une société d'intégration suppose la construction et l'organisation autour de celui qui est « fragile ». « Fragile » parce que différent, ou plus exactement parce qu'il ne faisait pas partie du noyau, du groupe ou de la communauté autour desquels a été organisée la société. L'intégration cherche à faire entrer ceux qui se trouvent à l'extérieur, dans ce fonctionnement, dans ce groupe. Comme l'a indiqué Scherer (SCHERER, 2004 : 6-7), l'utopie consisterait plutôt à déconstruire la société pour la reconstruire autour d'un groupe plus large, autour de plusieurs communautés. Quels seraient alors les fondements de cette reconstruction ?

L'hospitalité pure est la première étape, celle qui accueille le visage de l'Autre sans l'inclure dans une catégorie. L'hospitalité constitue les fondations pour la reconstruction de la société. Cette étape n'a pas véritablement été mise en place dans le cas des sourds puisqu'avant même une possible rencontre par un partage de lieux, d'échanges et de connaissances, les sourds ont été mis à l'écart et finalement ont obtenu une forme de reconnaissance juridique qui les catégorise, qui attribue une dénomination et qui définit des identités concernées par ces lois spécifiques. Autant dire que la véritable rencontre entre sourds et entendants n'a pas encore eu lieu. Les sourds ont obtenu une forme de reconnaissance juridique, qui répond à des besoins politiques, mais la reconnaissance éthique, l'échange et le partage entre sourds et entendants de manière ontologique, n'a pas encore été vécue.

9. Apprendre la co-construction à l'École

L'idée d'une co-construction de la société exige une remise en question complète de son fonctionnement. Cette démarche peut donc paraître irréalisable. Cependant, à plus petite échelle, elle peut être applicable. La classe s'y prête particulièrement bien du fait que les élèves n'y sont que de passage. Si l'enseignant fait abstraction de ses habitudes de fonctionnement, le lieu n'est plus imprégné de règles ou de normes pré-définies et la rencontre des élèves peut devenir la première étape pour une nouvelle construction autour du groupe-classe quels que soient les profils d'enfants. Dans le domaine pédagogique, l'orientation change aussi. Plutôt que de se demander comment adapter un cours pour qu'il devienne accessible aux sourds, la question dominante devient de savoir comment organiser le cours pour qu'il convienne à tous. Hatchuel rappelle que « *les savoirs peuvent […] être libérateurs quand on en maitrise la conception et l'organisation, ou au contraire instruments de domination quand ils consistent à appliquer ce qui a été conçu ailleurs* » (HATCHUEL, 2005 : 32). Il s'agit donc d'offrir la possibilité à tous de sélectionner et organiser des savoirs plutôt que de se plier à une sélection ou une organisation conçues pour d'autres.

Ainsi, des activités comme la mise en place d'une pièce de théâtre dans le cadre scolaire peut soulever la question de l'organisation pédagogique. En effet, si la pièce est conçue pour des acteurs et un public d'entendants, les rôles ne seront pas tous accessibles aux enfants sourds. L'enseignant, doit alors se poser la question de savoir quel(s) rôle(s) pourrai(en)t être attribué(s) aux sourds alors qu'ils ne communiquent pas de la même manière que les enfants entendants. Les compétences des enfants sourds sont évincées par leur mode de communication ou le « handicap » qui devient le principal critère d'attribution des rôles.

Ce problème lié à l'adaptation se ressent aussi pour le spectateur. La pièce peut comprendre des moments d'obscurité pendant lesquels la voix est le seul guide pour les spectateurs. Or, les enfants et parents sourds ne pouvant recevoir ces informations seraient automatiquement exclus lors de ces passages. Au-delà d'un sentiment d'exclusion, les sourds peuvent céder à l'inquiétude de ne pas savoir ce qui se passe autour d'eux, si la situation est voulue ou non. Alors, plutôt que d'adapter une pièce qui ne s'y prête pas, pourquoi ne pas plutôt construire une pièce qui prendrait en compte la richesse des intervenants. Plutôt que de se demander : « Quels rôles peut-on donner aux enfants sourds (sans trop perturber le déroulement de la pièce) ? », pourquoi ne pas chercher à savoir ce que les enfants sourds peuvent apporter à cette pièce. Pourquoi ne pas concevoir la pièce autour des acteurs plutôt

que d'insérer les acteurs dans une pièce. Les Sourds sont riches de leur différence, de leur regard particulier, de leur langue. Pourquoi ne pas organiser la pièce autrement pour permettre aux enfants sourds et entendants de créer ensemble une pièce qui s'adresserait à un public plus large. La démarche permettrait aussi de prendre en compte des enfants qui, habituellement, s'adaptent difficilement à un exercice d'oral devant un public. Organiser les activités ou les cours autrement devient alors une priorité de l'utopie de cette société idéale.

Penser la pédagogie autour d'une communauté multiple permet de mettre en évidence la richesse de chacun et non plus sa capacité d'adaptation à une norme donnée. De cette manière, les enseignements deviennent accessibles à tous et les formations supérieures ne relèvent plus d'un double effort pour les sourds en comparaison avec les entendants. « *Dès lors, le Sourd ne se trouve plus dans la position du « handicapé qui ne sait ni parler ni entendre » mais se présente plutôt comme un qui parle autrement avec d'autres* » (MEYNARD, 2008 : 135). Pothier pousse cette idée plus loin dans le sens de H. Arendt : « *L'éthique de la diversité est cette rencontre de l'Autre comme Autre. Elle s'appuie sur l'exigence de la liberté d'autrui; sur le respect de sa complexité et de ses contradictions. Elle a comme lieu propre la relation entre des sujets et non l'action sur l'Autre. Il s'agit d'agir avec et non sur autrui* »[138].

Si la pensée de la pédagogie peut connaître une évolution, il en est de même pour les contenus enseignés. Si l'Histoire des sourds est enseignée dans les programmes destinés aux enfants sourds, elle n'occupe aucune place dans le système scolaire destiné aux entendants. Les sourds complètent leurs connaissances par une approche de l'Histoire de France. Les entendants, eux, n'ont aucune occasion de découvrir, dans le cadre scolaire, l'Histoire d'un groupe qui vit sur le même territoire. Les connaissances ne sont donc plus partagées entre sourds et entendants. Ce type de différences contribue à la séparation entre les deux groupes. De la même manière, les Sourds se trouvent en contact avec des activités symboliques (l'art, la poésie, le cinéma sourds) qui sont le plus souvent ignorées des entendants. Pourquoi ne pas proposer dans les programmes scolaires une approche de ces différents mouvements, comme c'est déjà le cas pour d'autres mouvements tels que le romantisme ou l'impressionnisme ? La « reconstruction » proposerait alors de constituer des programmes prenant en compte l'ensemble des activités symboliques existantes avant de sélectionner celles qui pourraient être prises en compte dans les programmes scolaires.

Enfin, l'utopie de la société idéale nous mène à penser que le visage de l'Autre est

[138] Arendt, H., citée par B. Pothier : *le métissage de la langue*. Colloque CIRHILL

bienvenu, avant même de savoir qui il est réellement. Avant d'être sourd ou entendant, l'Autre est un individu à qui j'offre l'hospitalité, celui qui entre dans la société. L'organisation prend en compte chaque individu et si une adaptation doit se faire, elle s'effectue dans les deux sens, du sourd vers l'entendant et de l'entendant vers le sourd. Dans une démarche de co-construction, la question de la surdité disparaît. Les individus se rencontrent et mettent en place les stratégies utiles à leur interaction dans un lieu et un moment donnés sans chercher à se rapprocher d'une norme. On peut imaginer que dans une telle démarche des rapports de pouvoir s'établissent, comme dans tout processus de construction de groupe. (OBERLE, 2015) Cependant, la répartition ne repose plus sur une catégorisation autour de la différence ou du mode de communication mais en fonction d'autres critères tels que les compétences ou la personnalité. Chacun devient un semblable quant au rapport potentiel au pouvoir.

10. Les limites de la démarche

Si l'utopie aide à se former une image idéale à atteindre, elle n'établit pas de manière concrète le rôle que chacun peut tenir dans la démarche d'hospitalité. En effet, la « déconstruction » pour la reconstruction d'une société française, est un procédé, qui, bien que probablement nécessaire, ne peut avoir lieu de manière radicale. Et parce qu'il ne peut se faire de manière radicale, la première étape du processus commencerait par la remise en question d'une pensée « ethnocentrée ». Si la reconstruction semble si loin d'une possible réalisation, c'est d'abord, parce qu'elle incite à détruire des avantages, un certain confort, construits autour des entendants. Elle suppose une remise en question des normes existantes mais cette remise en question est perpétuelle puisque les normes se réajustent en fonction des acteurs en présence. Elles évoluent en fonction du groupe et deviennent donc instables. L'interaction fait aussi appel à des canaux de communication variés selon les acteurs et leurs modes de communication. Il s'agit bien de construire autour des personnes en présence à un moment donné ce qui exige une évolution des normes, des lois, des modes de communication en fonction des changements dans les groupes et dans la population.

L'hospitalité a cette limite qu'elle n'est pas éternelle. Un proverbe swahili indique : « *Un visiteur est invité pour deux jours. Le troisième jour, mettez-le à travailler en lui donnant une houe »* . Il est donc nécessaire d'être le visiteur de l'autre et de commencer à travailler ensemble. La co-construction impose une implication de chacun dans l'interaction et

dans les différents domaines et niveaux de la société. Ce fonctionnement entraine non seulement la nécessité de faire participer les Sourds mais efface aussi la distinction entre sourds (tentant de s'approcher de la norme entendante) et Sourds (qui revendiquent leur distinction culturelle). Le choix du canal de communication et d'expression culturelle devient libre dans le sens où il n'impacte plus la place occupée dans la société. La démarche consiste à exiger des sourds qu'ils œuvrent pleinement dans et pour la société réduisant ainsi la nécessité de distribuer des compensations. Cette démarche s'avère possible si la société fonctionne autour des deux groupes.

11. Conclusion

La démarche du care rassemble le besoin législatif de reconnaissance et le besoin éthique de l'hospitalité. La reconnaissance seule ne prend pas en compte l'humanité des personnes reconnues. La besoin de reconnaissance provient du mépris qui est issu du culte de la performance basé sur des images stéréotypées de la réussite. Cependant, la reconnaissance intervient aussi dans l'établissement des liens affectifs. Pour Ikaheimo, reconnaître permet l'affirmation identitaire. Cela consiste à offrir une co-autorité des normes sociales partagées. Mais comme le montre Gilligan, ces normes sociales sont basées sur un modèle patriarcal. La reconnaissance tente de compenser l'inégalité existante par des droits. Telle que définie par Dufoix, elle consiste en une étape pour mettre fin à la discrimination et à l'exclusion.

L'hospitalité seule ne permet pas l'égalité des personnes. Comme l'affirme Gotmann, faire de l'hospitalité une loi, revient à détruire l'hospitalité. Le care apparaît donc comme une éthique qui rassemble l'ensemble des critères et des besoins nécessaire pour la vie en société. Il réunit à la fois un processus d'intégration essentiellement basé sur des lois et un processus d'inclusion qui se fonde sur l'éthique et les relations humaines. Tout comme reconnaissance et hospitalité sont complémentaires, intégration et inclusion sont indissociables. Cependant, le choix des termes « inclusion » et « intégration » pose toujours la question d'une entrée dans un système pré-existant. Or, le care revendique ce besoin de prendre en compte l'ensemble des voix pour construire autour de cette pluralité. C'est cette reconstruction qui permettra vraiment d'atteindre une égalité qui se distingue d'une similitude. Les identités seront porteuses d'objectifs d'apprentissage et de mode d'apprentissage différents. Cette pluralité d'identités n'est pas problèmatique si la construction se réalise autour des personnes en présence et n'est donc pas prédéfinie sur un modèle universel.

Dans ce système, les identités sourdes n'ont pas besoin d'être définies et peuvent co-exister. La définition de l'identité n'est pas pertinente pour l'organisation pédagogique mais la pluralité identitaire vient enrichir le processus. Les enfants sourds, quel que soit leur mode de communication et leurs choix identitaires peuvent avoir accès à l'école de la même manière que tout autre enfant pris en compte dans sa singularité. Si les défenseurs de l'inclusion perçoivent dans ce processus un moyen de faire entrer les enfants sourds au même titre que tous les autres dans l'Ecole, la question se pose néammoins de nommer le « processus ». Encore une fois, le besoin même de parler d' « inclusion » signifie que les enfants sont extérieurs à l'Ecole. Des enfants « vulnérables » entrent dans un lieu habituellement conçu pour la majorité dominante.

Si l'on applique les principes du care à l'Ecole, l'institution devrait accueillir les enfants dans un premier temps sans se poser la question de leur identité. Tous les enfants présents dans l'Ecole sont de futurs acteurs de la société. Ils sont voués à être interdépendants et à coopérer. Quelle que soit leur réussite scolaire puis sociale ou professionnelle, ils sont appelés à vivre ensemble. Finalement, l'éthique du care pose la question des finalités de l'Ecole telles qu'elles sont définies par l'Union Européenne. La volonté de faire de l'enfant un futur acteur économique oriente l'Ecole vers la performance avant le vivre-ensemble. Ces finalités valorisent les individus qui se destinent à une « réussite » professionnelle, c'est-à-dire à développer le rendement économique. Or, nous savons que ces individus sont dépendants de ceux qui prendront soin d'eux. Les finalités de l'Ecole sont donc problablement à redéfinir afin de prendre en compte l'ensemble des acteurs de la société.

CONCLUSION

Ne regardez pas le visage du visiteur, mais voyez plutôt son estomac.[139]

La demande de reconnaissance apparaît comme inextinguible. Le processus de reconnaissance est fondé sur un paradoxe entre le droit de recevoir et le devoir de donner. La question semble sans issue et surtout ne mène jamais à la satisfaction ni au sentiment de bien-être. Sous le terme de « reconnaissance » transparait une volonté de participation à une société qui met en marge de ses décisions certaines populations. Or, la participation à une co-construction d'un espace commun et partagé pourrait être mise en place au sein de l'école.

En effet, l'école peut être considérée comme un lieu à construire et non plus comme un lieu ou un système préconstruit dans lequel il faut entrer. La démarche consisterait alors à laisser les enfants apprendre à se connaître et à communiquer ensemble de la manière la plus aisée pour tous. Ils pourraient dans leur classe définir un fonctionnement et des règles de vivre-ensemble qui ne seraient pas imposés par un groupe majoritaire ni par les principes de l'enseignement mais qui s'établiraient en fonction des besoins d'une classe d'élèves. L'expérience mise en place à l'école d'art de Blois[140] montre que la co-construction de ce nouvel espace et d'un nouveau système peut être mise en œuvre par les enfants eux-mêmes. Cette co-construction efface les frontières pré-établies entre les langues et les groupes « dominants » et « vulnérables ». Dans la société actuelle, les sourds ont du mal à sortir du groupe « vulnérable », que ce soit en France ou au Rwanda. Les revendications montrent qu'ils souhaiteraient pouvoir devenir co-décideurs pour la société et faire entendre leurs voix.

Jusqu'à aujourd'hui, le Rwanda a suivi les traces de pays dits « développés » pour établir des choix concernant les sourds. Cependant, leur accès à la scolarisation et à la formation professionnelle est particulièrement réduit. Les sourds en France se voient dans l'obligation de choisir entre deux alternatives :

[139] proverbe rwandais
[140] *Le Corps tympan*, École d'art de Blois, Agglopolys, Cahier pédagogique, Blois, 2017.

- l'implant cochléaire et la médicalisation afin d'entendre ;

- l'usage de la LSF et la rencontre d'obstacles de communication pour interagir avec la société entendante.

Aucun des deux choix ne paraît satisfaisant puisqu' aucun des deux ne propose aux sourds de devenir autonomes en préservant leur spécificité. Actuellement dans la société française, le sourd doit choisir entre « être soigné » ou devenir dépendant de son entourage, voire être exclu de la société. Si la reconnaissance de la LSF en tant que langue à part entière, dans les textes de lois, ouvre l'esprit sur une autre possibilité de communication, les revendications des associations sourdes sont la preuve qu'il subsiste encore des besoins. Notre question de départ consistait à se demander vers quel avenir pouvait se tourner les sourds.

En France, des associations de défense des droits et d'entraides se sont créées permettant à la « communauté » sourde de continuer à exister malgré la disparition des institutions spécialisées. L'implication dans ces associations est révélatrice du sentiment qu'ont les Sourds d'être en marge de la société malgré la reconnaissance de la LSF. De ce constat est apparue notre problématique : Dans quelles mesures les spécificités sourdes sont-elles reconnues dans le processus scolaire en vue d'un objectif de socialisation en France ? Cette problématique nous a amené à interroger les différents concepts liés à l'idée d'intégration. Les termes d' « assimilation », « insertion », « intégration », « inclusion » véhiculent une volonté de modifier le regard porté sur les sourds et une recherche d'égalité, mais préservent l'idée de groupes dominant et dominé. Or, le groupe dominé ou minoritaire est toujours celui qui « pose problème ». Peut-être est-il temps de se demander si, au contraire, le groupe dominant, ou majoritaire, n'est pas celui qui « empêche » les autres de s'épanouir. Plutôt que de remettre en question l'adaptation ou la place d'un groupe minoritaire, il pourrait être judicieux de se demander comment réduire l'importance d'un groupe dominant dans les prises de décision ou dans l'organisation de la société. Ainsi, chaque groupe pourrait apporter sa pierre à l'édifice de manière égale, quel que soit le nombre des personnes qui le compose.

Les acteurs d'une reconnaissance pour les sourds sont nombreux. La reconnaissance peut avoir lieu dans le domaine juridique donc par les lois et leur application, dans le domaine de l'enseignement par la pédagogie, dans le domaine professionnel (par un accès total aux différents postes), de manière générale dans la sphère privée et publique, juridique et éthique. Notre étude montre que la reconnaissance juridique joue un rôle

important depuis quelques années. La reconnaissance prend acte d'un point de vue linguistique et communicationnel dans les textes de lois. Le droit à la différence est promu et protégé grâce à des lois contre la discrimination et grâce à des comités (comme le Comité d'éthique) qui mesurent l'impact de l'utilisation des nouvelles technologies.

Cependant, la mise en application de l'hospitalité touche plus profondément le domaine éthique et ne se limite pas à une reconnaissance législative. Si la loi protège des droits ou reconnaît l'égalité, elle ne change pas radicalement le mode de pensée d'une société. La pensée évolue par étapes et notamment grâce à des rencontres et à des lieux de découvertes sans préjugés. Or, la reconnaissance législative des spécificités des sourds se met en place alors que la rencontre, c'est-à-dire l'acte d'hospitalité, n'a pas encore eu lieu. Sourds et entendants ne se sont pas encore « rencontrés ». Avant de faire une démarche envers la personne, la rencontre s'établit sur un préjugé, sur une catégorisation : « J'ai rencontré un sourd » ou « J'ai rencontré un entendant ». La catégorisation oblige l'Autre à s'adapter au milieu dans lequel il entre. Il abandonne sa vision du monde, sa langue, sa différence avant d'entrer. Il se plie sans considération à la vision du monde et à la langue du groupe dominant. Autant dire qu'une étape essentielle, celle d'accepter l'Autre dans sa complétude, avec sa langue, sa différence et son mode de vie, a été omise. Comment reconnaître quelqu'un que l'on n'a pas rencontré, que l'on n'a pas appris à connaître ? Comment construire autour de lui et de moi-même, une organisation de la société, alors que je ne sais pas comment l'Autre communique, quels sont ses besoins ou ses priorités ? Comment découvrir ses richesses s'il les laisse devant la porte ? Une des questions de départ concernait la communication entre sourds et entendants, et par cette communication la forme de « connaissance » que les entendants avaient des sourds. Or, notre étude montre que dans un premier temps, les sourds mis en marge de la société, n'étaient pas connus des entendants. Aujourd'hui encore, si les sourds ont des droits et cherchent à faire partie intégrante de la société, la communication entre sourds et entendants est presque inexistante. Lorsqu'elle a lieu, elle passe par un interprète ou un entendant-signant. Malgré la reconnaissance officielle de la LSF, la communication à proprement parler n'existe pas. Comment parler alors d'une « connaissance » des sourds ?

Est-ce que l'Ecole peut être le lieu de rencontre et de co-construction entre sourds et entendants ? Les processus mis en place à l'Ecole ont-ils un lien avec l'accès au monde professionnel pour les sourds ? Il serait pertinent aujourd'hui, de pouvoir mettre en parallèle les modes de scolarisation des sourds et leur accès au travail afin de savoir si ces choix ont un

impact sur la vie sociale des sourds.

Offrir l'hospitalité aux sourds, ou aux entendants consiste à construire autour des deux groupes, non pas en pensant comment « adapter » les lieux, les fonctionnements, la société, mais en se demandant comment « construire » des lieux, organiser les fonctionnements et la société pour que chacun puisse y trouver sa place et puisse les utiliser de manière égale. Il s'agit désormais de « Construire » autour des deux groupes pour que la question « Sourd ou entendant » ne soit plus une question dont la réponse est appréhendée, pour que chacun avec sa langue et sa culture puisse s'épanouir au sein d'une même société. L'idée semble utopique mais l'utopie offre une perspective pour la construction d'une société idéale ou au moins, meilleure. Viser une reconstruction de la société pour lui permettre d'avancer vers de meilleures conditions de vie pour tous.

Les propositions d'application de l'acte de l'hospitalité requièrent un long travail de mise en place, de remise en question. Elles exigent des moyens financiers importants et une sensibilisation importante des sourds et surtout des entendants, pour un nouveau fonctionnement. Si, idéalement, elles peuvent s'appliquer à la société française, même si elles présentent des difficultés, les obstacles se posent de manière différente dans le contexte rwandais. En effet, les conditions économiques et le mode de vie privilégient ou défavorisent certaines considérations. Au Rwanda, le regard porté sur les sourds reste stigmatisant, à la fois à travers la langue mais aussi à travers les coutumes. L'évolution du regard reste minime et les sourds sont soit considérés comme une charge pour la famille, soit mis à l'écart dans une institution spécialisée. Cette institution unique au Rwanda est tenue par des religieux qui éprouvent de la « compassion » pour les sourds. Le regard le plus doux de la société sur les sourds est alors une forme de pitié et non pas un sentiment d'égalité. Dans la sphère privée, les droits ou les capacités des sourds ne sont pas connus et le sourd est difficilement accepté dans la vie familiale ou la vie du village.

Dans la sphère publique, la reconnaissance législative de l'égalité des sourds et de l'existence de leur langue est d'autant plus importante et délicate que les actes de discrimination ayant menés au génocide de 1994 posent toujours problème et sont encore aujourd'hui la source de conflits. Si, officiellement, les différentes « ethnies » présentes sur le territoire rwandais possèdent les mêmes droits, l'application de ces droits n'est pas toujours une évidence. Les décisions prises par le tribunal international pour les crimes commis pendant le génocide ne sont pas systématiquement appliquées pour des raisons pratiques et politiques. Alors que des populations qui ont subi de terribles souffrances ne trouvent pas

encore de réel terrain d'accord, la question d'une reconnaissance législative pour les sourds est complexe à réclamer et ne figure pas parmi les priorités politiques. La coexistence de plusieurs groupes, divisés par des différences soulignées par le regard extérieur des occidentaux, pose problème à la société rwandaise. Les sourds sont aussi confrontés à ces « appartenances ethniques » et doivent aussi faire face à leur spécificité, ce qui représente à la fois une urgence et une difficulté supplémentaire pour la société rwandaise.

Cependant, si l'idée de reconnaissance ou d'égalité des Sourds ne retient pas toute l'attention qu'elle mériterait, la notion d'hospitalité n'est pas un concept novateur dans la société rwandaise. En effet, si la culture occidentale a vu la forme de l'hospitalité évoluer, s'approchant de plus en plus d'une démarche d'« accueil », elle est toujours prégnante au Rwanda. Un proverbe dit : « *Il n'y a pas de touriste au Rwanda* ». Toute personne entrant sur le territoire y apporte son mode de vie, son caractère, sa langue… et fait partie intégrante de la société. Avant même d'être connu, il s'installe tel qu'il est. Les Rwandais font la démarche d'aller vers l'Autre, de trouver un moyen de communiquer avec lui avant de le catégoriser pour une reconnaissance potentielle de sa différence. L'hospitalité se fait sans condition. Si une personne se présente à l'heure du déjeuner, elle ne partira pas sans avoir pris un repas, quelle que soit la quantité de nourriture disponible. A l'école, les enfants apprennent à ne jamais fermer la porte au moment du repas. La coutume veut que celui qui trouve les autres en train de manger, mange avec eux. Refuser serait insultant. Si, en France, une personne peut être invitée pour l'apéritif ou le dessert, il est inconcevable au Rwanda de ne pas prendre la totalité du repas avec ses hôtes.

Au Rwanda, l'Autre est reçu tel qu'il est, avant même d'être connu ou catégorisé, mais l'hospitalité n'est pas totalement inconditionnelle. Celui qui a reçu doit apporter sa part dans la relation qui se crée. Il ne lui est pas permis de rester passif et il lui est demandé de transmettre des connaissances en échange, sous forme d'informations, d'anecdotes, de récits d'expériences personnelles, de ce qu'il a appris de l'extérieur durant son voyage. Les enfants apprennent à s'approcher des « étrangers », à les saluer en serrant la main ou en s'inclinant, à s'assurer de leur bien-être et à les orienter si nécessaire. L'inconnu n'est pas une menace et les enfants reçoivent les consignes d'accueillir toute personne dans l'enceinte de la maison même en l'absence des parents. Les enfants ne poseront pas de questions à l'inconnu, ou, du moins, elles devront rester évasives. Le regard ne sera pas posé directement sur le nouvel arrivé. Ses attitudes ne seront pas jugées et ne porteront pas à sourire. La bienvenue est souhaitée à l'étranger qui est considéré comme une « bénédiction ». L'Autre est une richesse,

sa visite est une chance pour la famille.

Si cette démarche d'ouverture ne s'applique pas aux sourds dans le contexte rwandais, elle existe déjà dans de nombreuses situations. La société rwandaise sait spontanément faire acte d'hospitalité et dans le cas où le concept serait retenu pour modifier la situation des sourds, il est possible d'imaginer qu'elle serait relativement simple à mettre en place. Alors qu'en France ce sont les actes juridiques qui constituent une première étape pouvant donner lieu à une démarche éthique, au Rwanda c'est le processus inverse qui est susceptible de se produire.

Un autre obstacle se pose à l'application de l'hospitalité pour les sourds au Rwanda. En effet, la visibilité de la langue, c'est-à-dire l'offre d'utilisation de la langue signée dans les lieux publics et dans les services suppose des moyens financiers importants. L'embauche d'une personne signante peut signifier un salaire plus important puisque la personne possède une formation particulière, ou dans le cas de l'embauche d'un sourd signifie que les tâches attribuées sont spécifiques et peuvent être moins directement « rentables » d'un point de vue financier, pour l'entreprise. L'Etat doit alors faire le choix d'investir dans ce domaine. Cela induirait probablement des retombées financières intéressantes qui ne sont pas visibles immédiatement (augmentation de l'utilisation des services, ou diminution des frais engagés. La prise en charge médicale des sourds si elle intervenait plus tôt, par exemple, engagerait moins de dépenses de santé par la suite). Convaincre de l'utilité de ce type de services risque de prendre du temps. Certes, en France, le problème se pose de la même manière. Cependant, la population rwandaise a difficilement recours aux services de soins et aux services publics d'aide ou d'assistance. Alors que le système même n'est pas encore stable, la contrainte de la langue signée au sein du service semble irrationnelle.

Si la création de la paix au Rwanda écarte les sourds des préoccupations politiques, la situation actuelle, bien qu'elle soit due à l'Histoire tragique du pays, offre un atout pour l'application du concept d'hospitalité. La fin de la guerre a déclenché une période de reconstruction pendant laquelle chacun a été contraint d'apprendre à accepter l'Autre, souvent son voisin voire un membre de sa famille, avec sa différence, c'est-à-dire le plus souvent avec son « appartenance ethnique ». Les sourds sont différents des entendants, comme les Hutu sont dits différents des Tutsi. Tous ont subi la guerre de manière violente et ont parfois fait partie des victimes. Le Rwanda offre un contexte de « reconstruction » autour de plusieurs groupes de population. Si l'attention est portée sur les sourds comme un de ces groupes, la reconstruction de la société et son nouveau fonctionnement peuvent se mettre en place dès

aujourd'hui autour des deux groupes sourd et entendant. Alors que la France doit remettre en cause tous les « privilèges » ou le « confort » que connaît la population entendante dans le fonctionnement de la société, la situation des entendants au Rwanda n'est pas si profondément établie. Le besoin de « déconstruction » évoqué par Scherer est moindre au Rwanda comparé à la situation de la France.

De la même manière, la pédagogie et les moyens scolaires sont encore limités. Quant à créer, autant créer « bien » directement. La société française, par le concept d'hospitalité, remet en question la pédagogie, les lieux, les acteurs de l'éducation. L'Ecole rwandaise peut dès aujourd'hui, par un développement des moyens mis en place pour l'éducation, offrir une Ecole construite autour des deux groupes. Certes, les moyens sont moindres comparés à ceux mis en place en France, mais l'opposition à un changement est aussi minime. L'histoire de la scolarisation en est à ses débuts et toute proposition peut encore être considérée. Les préceptes d'un fonctionnement précis de l'Ecole ne sont pas encore ancrés dans les esprits des enfants, des parents ni des enseignants. Le taux de scolarisation moins élevé qu'en France diminue le fossé d'accès aux études entre sourds et entendants. De plus, l'usage d'une langue vocale comme moyen d'enseignement, en France comme au Rwanda, se résume à une norme imposée par la majorité. Cependant, comme l'indique Oberle (2015), les normes d'un groupe peuvent changer. Elles suivent un processus de « décristallisation » qui a lieu grâce à des discussions ou un partage d'informations qui remettent en question la norme existant. Une deuxième étape consiste en un déplacement vers d'autres possibilités. Puis, la prise de décision en commun donne lieu à une « recristallisation » et à la stabilisation d'une nouvelle norme. La réussite de ce processus réside dans l'implication des différents acteurs. Si chaque membre du groupe se sent concerné par le besoin de redéfinir la norme alors celle-ci pourra être acceptée par l'ensemble du groupe. Avant même de se demander quelle norme sera la plus efficace, peut-être faut-il d'abord se demander comment chacun peut se sentir impliqué dans une prise de décision et la remise en question d'une norme qui concerne une minorité ? Comment sensibiliser chacun pour qu'il ait envie de s'impliquer dans cette démarche ?

En modifiant le regard porté sur les sourds, la valorisation des compétences professionnelles ne devrait pas être un problème majeur. La véritable question qui se pose alors dans le cas du Rwanda est de savoir comment changer le regard porté sur les sourds. Comment valoriser leur mode de communication et leurs compétences dans la société rwandaise ? Comment transmettre un nouveau message ? Dans un pays où la scolarisation n'est pas une priorité pour tous, comment sensibiliser à la différence ? Une fois cette étape

franchie, l'ensemble de la « reconstruction » ou de la « construction » de la société autour des deux groupes semble relativement simplifiée. Si les politiques considèrent dès aujourd'hui l'enjeu que peuvent représenter les sourds, la reconstruction du Rwanda peut s'établir dans les lignes d'une société « idéale » ou du moins s'approcher de l'utopie formulée par Scherer. Le pays contournerait ainsi les questions d'intégration et de discrimination qui ont fait partie de l'Histoire des pays occidentaux.

Comme l'affirme Scherer : « *En deça de la responsabilité, il y a la solidarité, par delà, il y a l'hospitalité* » (SCHERER, 2004 : 6). La prise en charge juridique de la question des sourds permettrait au Rwanda de franchir l'étape entre une démarche de solidarité vers l'hospitalité sans condition. Les pays occidentaux, et notamment la France, s'ils ont débuté une démarche vers la prise de responsabilité, doivent encore trouver comment mettre en place l'hospitalité alors que la question même de la solidarité est encore en suspend. L'étude de la situation telle qu'elle se présente en France peut permettre au Rwanda d'éviter de « tâtonner » et de bénéficier dès maintenant des « erreurs » commises en France. Mais la France peut aussi apprendre du Rwanda comment penser différemment et faire acte d'hospitalité, afin de faire évoluer la situation des sourds dans la société française.

Si la reconnaissance de la LSF constitue une étape vers la reconnaissance des sourds, elle n'en est pas la seule constituante. Foucambert insiste sur la nécessité de considérer, au-delà de la langue, tous les autres paramètres. Il affirme que l'observation d'une situation ne se limite pas aux signes effectués par un sourd mais s'étend à l'ensemble du contexte qui l'entoure[141]. La langue n'est pas le seul mode de différenciation, voire de discrimination. L'exemple du Rwanda où la population partage une langue commune (le kinyarwanda) met en évidence le fait que la discrimination peut trouver sa source dans de multiples domaines.

Reconstruire autour de plusieurs langues et plusieurs cultures pose alors d'autres questions : comment valoriser des richesses dues à la différence sans diviser ni opposer des groupes sociaux ? La « reconstruction » semble utopique et peut faire peur parce qu'elle suppose une « destruction » préalable. Cependant, la France a connu une forme de « déconstruction » de la « communauté » sourde. En effet, la disparition des institutions spécialisées pour sourds a obligé la « communauté » à développer d'autres modes de rencontres et de communication. Gaucher et Vibert affirment que ces changements ont aidé

141 FOUCAMBERT J., *Dans quelles conditions d'enseignement la surdité reste-t-elle un handicap pour l'apprentissage de l'écrit*, lors que Colloque : *La LSF dans l'accès des Sourds à l'écrit, organisé par l'Association Française pour la Lecture*, du 18-19 novembre 2010.

à « Penser la transformation – et la reconstruction- d'espaces de rencontre et d'une forme de vie collective entre [S]ourds ». Il s'agit d' « *Une entrée décisive pour penser à la fois les cadres sociaux et historiques de leurs reconstructions identitaires individuelles, et les bouleversements et défis auxquels les membres de ce groupe peuvent être confrontés* » (GAUCHER, VIBERT, 2010 : 119).

Dans cette reconstruction, comment éviter l'opposition entre groupes dominants et groupes dominés ? Comment transmettre les différences de cultures et de visions du monde sans individualiser à l'extrême ? L'enjeu de ces différents points est essentiel dans le cas des Sourds. Si ces questions peuvent être résolues, alors le titre de Mottez : « *Les Sourds existent-ils* ? » n'aura plus lieu d'être, car « *l'estime d'autrui permet la construction de l'estime de soi* » (MOTTEZ, 2006). En « reconstruisant » la société autour de ces différents groupes qui, plus qu'ils ne s'opposent, se complètent, les Sourds pourront prendre conscience et donner de la valeur à leur existence, au même titre que les entendants.

Les Sourds et les entendants, malgré des systèmes variés, ne partagent pas les mêmes espaces, ni les mêmes modes d'accès à l'éducation ou au travail. Sans vouloir soutenir une victimisation des Sourds, il est évident que cette situation n'est pas souhaitable, ni incontournable. L'utopie qui propose la « déconstruction » de la société pour une « reconstruction » autour de deux communautés a déjà été réalisée dans d'autres pays sous d'autres formes. En effet, l'apartheid en Afrique du Sud était un système installé et difficile à remettre en question. La séparation des communautés semblait indispensable pour la population, car les deux communautés fonctionnaient différemment. La remise en question de l'organisation pour en adopter une autre qui existait déjà à l'étranger, ne s'est pas faite sans revendications ni difficultés. Mais elle a bien eu lieu. De la même manière, la situation peut évoluer pour les Sourds en France. Si aucun pays n'a véritablement proposé une organisation autour des deux groupes, il faut accepter que le projet débute dans son propre pays. La mise en place exige de la patience et ne peut se faire sans tâtonnement. Cependant, l'utopie n'est pas obligatoirement destinée à en rester une.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

ARNAUD, P., (1983). *Les savoirs du corps –Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

ARISTOTE, *Petits traités d'histoire naturelle*, traduit par P.M. Morel, (2000). Paris, (Vol. I, XVI, 437a.) : Editions Flammarion.

BATTEGAY, A., PAYET, J.P., (2008). *La reconnaissance à l'épreuve, Explorations socio-anthropologiques*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, collection Le regard sociologique.

BEDOIN, D., (2018). *Sociologie du monde des sourds*, Paris, La découverte, collection Repères.

BELMONT, B., VÉRILLON, A., (2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*, Paris : CTNERHI/ INRP, collection CRESAS,.

BENVENUTO, A., (dir.), (2006). *Bernard Mottez, Les Sourds existent-ils ?* Paris : L'Harmattan.

BERGIER, B., (2014). *Comment vivre ensemble ?, La quadrature du sens*, Lyon : Chronique sociale.

BERGIER, B., PATARD, J.M., SABATINI, S., SÉRADIN, J.Y., (2014). *Lier pédagogie et sociologie, Aider l'élève à s'aventurer culturellement*, Lyon : Artémis, Chronique sociale.

BERNARD, A., (1995). *Recherche autour d'un dialogue de sourds : Etude et analyse du conflit des représentations que se font les professionnels entendants au sujet des enfants sourds,* Thèse de doctorat en psychologie clinique, Université de Paris VII.

BERNARD, A., ENCREVÉ, F., JEGGLI, F., (2007). *L'interprétation en langue des signes*, Paris : PUF.

BERNARD, Y., (1999). *Approche de la Gestualité à l'Institution des Sourds-Muets de Paris, au XVIIIe et au XIXe siècles*, 3 tomes, Université de Paris V, Thèse de doctorat.

BERNARD, Y., KURZ, M., (2012). *L'héritage de l'abbé de l'Epée*, Paris : Editions CNFEDS.

BERTHIER, F., (1840). *Les sourds avant et depuis l'abbé de l'Épée*, Paris : Ledoyen.

BERTIN, F., (dir), (2010). *Les Sourds : Une minorité invisible*, Paris : Editions Autrement, Collection Mutations, n°260.

BIDENT, C., (2003). *Reconnaissances, Antelme, Blanchot, Deleuze*, Paris : Petite Bibliothèque des idées.

BLAIS, M., RHEAUME, J., (2009). *Apprendre à vivre aux frontières des cultures sourdes et entendantes, Histoires d'enfants entendants issus de parents sourds*, Laval : PUL.

BLANCHET, A., (1850). *La Surdi-Mutité, traité philosophique et médical, Première Partie, Chapitre X,* Paris : Chez Labé.

BLONDEL, M., TULLER, L., (2000). « La recherche sur la LSF : un compte rendu critique », *Recherches linguistiques de Vincennes* [En ligne], DOI : 10.4000/rlv.1197

BONJOUR, P. et LAPEYRE, M., (2000). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, des intentions aux actes*, Toulouse : Éd. Érès.

BOUCHER, M., (2000). *Les théories de l'intégration*, Paris : Lharmattan.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Editions de Minuit.

BROULAND, J., (1855). *Explication du Tableau-spécimen d'un dictionnaire des signes du langage mimique*, Paris : Boucquin, Imp. de l'Institution Impériale des Sourds-Muets.

BRUGÈRE, F., (2011). *L'éthique du « care »,* Paris : Que sais-je ?

CAILLE, A., LAZZERI, C., (2009). *La Reconnaissance aujourd'hui*, Paris : CNRS Éd.

CAIN A., ZARATE G. (dir.), (2006). *L'entretien : ses apports à la didactiques des langues*, Paris : Manuscrit Université.

CHOBAUX, J., (1993). *Les corps clandestins, L'école, l'enfant et le quotidien*, Paris : Desclée de Brouwer.

COLIN D., (1978). *Psychologie de l'enfant sourd*, Paris : Masson.

COLL, J., (1979). *L'enfant malentendant : le comprendre et l'aider*, Toulouse : Privat, « Nos enfants ».

COMPÈRE, M.-M., (1985). *Du collège au lycée*, Paris : Archives Julliard-Gallimard.

CUCHE, D., (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La découverte, (troisième édition).

CUXAC, C., (1983). *Le langage des sourds*, Paris : Payot.

CUXAC, C., (1996). *Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris V.

CUXAC, C., (2007). « Une manière de reformuler en langue des signes française », *La linguistique*, 1/2007 (Vol. 43), p. 117-128. DOI : 10.3917/ling.431.0117.

DAGRON, J., (1996). *Représentations sociales de la surdité* dans B. Virole Dir, *Psychologie de la Surdité*, Louvain : De Boeck Supérieur .

DAGRON, J., (2008). *Les silencieux*, Paris : Presse Pluriel.

DAIGLE, D., DUISSON, D., (1998). *Lecture, Ecriture et surdité*, Québec, Canada : Les Editions LOGIQUES inc.

DE LA FONFAINE J., (1668). *Les Fables*, Paris : Ed. 1678-1679.

DELAPORTE, Y., (1999). *Le rire sourd : figure de l'humour en langue des signes*, dans DAPHY, E., REY-HULMAN, D., (dir.), *Paroles à rire*, (pp. 233-262), Paris : Inalco, collection Colloques Langues'O.

DELAPORTE Y., (2002). *Les sourds, c'est comme ça*, Paris : Ed. De la maison des sciences de l'homme.

DELAPORTE, Y., PELLETIER, A., (2006). *Moi, Armand, né sourd et muet*, Paris : Collection Terre Humaine, Editeur-Plon.

DELAPORTE Y., LAMBERT, (abbé), (2005). « *Le Langage de la Physionomie et du geste mis à la portée de tous »,* Paris : Jacques Lecoffre Librairie-Éditeur.

DE L'EPEE, (1984). *La véritable manière d'instruire les sourds et muets*, Tours : Fayard, (Paris, 1784).

DERRIDA J., (1999). *Manifeste pour l'hospitalité*, Paris : Editions Paroles d'aube.

DERRIDA, J., DOUFOURMANTELLE, A., (1997). *De l'hospitalité*, Paris : Calman Lévy.

DESCARTES, R., (1994). *Les Passions de l'âme* (1ère édition 1649), Paris : Vrin, Art. XXX.

Delory-Momberger, C., (eds). (2016) Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant. Toulouse, Erès.

DE SAINT-EXUPERY A., (1946). *Le petit prince,* Paris : Gallimard.

DE SAINT-LOUP, A., ((1989). *Les sourds-muets au Moyen Age : mille ans de signes oubliés* dans *Le pouvoir des signes.* Catalogue de l'Exposition organisée pour la commémoration du bicentenaire de l'Institut national de Jeunes Sourds de Paris.

DE RIEDMATTEN, R. (dir.), (2000). *Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le handicap*, Genève : Éditions médecine et hygiène.

DIDEROT, D., (1975). « *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et parlent adressée à M*** » dans Œuvres, Tome IV, Esthétique et théâtre, Paris : Robert Laffont, (1996).

DIZERBO, A., *Être et avoir un corps à l'école – Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire*, dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant,* Toulouse : Erès.

DROULERS, M., (2001). *Brésil : une géohistoire*, Paris : PUF.

DUMONT, A., (1997). *Implant cochléaire, surdité et langage*, collection Questions de Personne, Bruxelles : Editions DeBoeck Université.

DUMONT, A., (1998). *Implantation cochléaire : guide pratique d'évaluation et de rééducation*, Isbergues : ORTHO.

DULONG, R., GRUSCON, P., (sous la dir. de), (1999). *L'expérience du déni : Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Paris : Maison des sciences de l'homme.

ENCREVÉ, F., (2012). *Les sourds dans la société française au XIXe siècle. Idée de progrès et langue des signes*, Grâne : Créaphis.

FISCHER, G.N., (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris : Dunod.

FLEURY J., (2008). « *La culture* », Paris : Collection : Thèmes et Débats, 2ème Edition, Breal.

FOUCAULT, M., (1975). *Surveiller et punir*, tome 2, Paris : Gallimard.

FRIOUX D., (2001). « *Nature et Culture* », Paris : Armand Colin.

GARDOU, C., (1999). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Toulouse : Érès.

GARDOU, C., (1991). *Handicaps, handicapés : le regard interrogé*, Toulouse : Éditions Érès.

GARDOU, C., (1996). *Naître ou devenir handicapé* ; *le handicap en visage,* Toulouse : Éditions Érès.

GALISSON, R., (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris : Clé International.

GAUCHER, C., VIBERT, S., (2010). *Les Sourds : aux origines d'une identité plurielle*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, Diversitas.

GELLNER, E., (1991). *Nations et nationalisme*, Paris : Payot.

GENDRE, C., (2000). *Résultats de l'implantation Cochléaire chez l'enfant sourd*, thèse pour l'obtention du doctorat de médecine, Tours.

GERANDO, J.M., (1827). *De l'éducation des sourds-muets de naissance*; Paris : Méquignon l'aîné.

GILLIGAN, C., (2008). *Une voix différente, Pour une éthique du care*, Paris : Champs essais, Flammarion (1982).

GOFFMAN, E., (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris : Éditions de Minuit.

GOMEZ-MULLER, A., (1999). *Éthique, coexistence et sens*, Paris : Anthropologiques, Desclée de Brouwer.

GOTMAN, A., (1999). *Hospitalité et solidarité*, Paris : Editions Paroles d'aube.

GROSBOIS, J., LE PELLEC, M. (2006). *Surdités et troubles de l'audition : prothèses et aides auditives*, Paris : La feuillée éd. Cop.

HABARUREMA, J.D., (2007). *Intégration scolaire des enfants Sourds : enjeux et avantages*, Mémoire de Master II recherche, Sciences de l'éducation.

HABERMAS, J., (1993). *La lutte pour la reconnaissance dans l'Etat de droit démocratique*, Paris : Fayard.

HALL, E. T. (1971). *La dimension cachée*, Paris : Seuil.

HALL, E.T, (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Seuil : Paris.

HAMONET, C., (2000). *Personnes handicapées*, Paris : Collection, Que sais-je ?, PUF.

HANDOURTZEL, R., (2010). *Vichy ou l'échec de l'"école nationale" (été 1940-été 1944),* dans *L'école et la nation* : Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris.

HAROCHE, C., (2008). *L'avenir du sensible, les sens et les sentiments en question*, Paris : PUF.

HATCHUEL, F., (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris : La Découverte.

HERROU, C., KORFF SAUSSE, S., (1999). *Intégration collective de jeunes enfants handicapés*, Toulouse : Editions Erès.

HEURTAUX, S., (eds). (1982). *A corps retrouvé – Éducation corporelle en milieu scolaire – expériences-témoignages E3* – Paris : Caterman.

HONNETH, A., (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris : Cerf.

HUBERT, D., (2013), *S'épanouir à l'école, c'est possible ! Vivre l'Éducation biocentrique au collège et au lycée.* Lyon : Chronique sociale.

HUMBOLDT, W., von (1812). *Essai sur les langues du Nouveau Continent*, dans LEITZMANN, A., *et al.,* eds, *Wilhelm von Humboldt Gesammelte Schriften*, im Auftrag der Königlichen Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, Behr, vol. III : 300-342. – (1903).

HUMES, D., (1739). *Traité de la nature humaine*, *Livre 1 : De l'entendement*, Partie 4 section 6, Paris : Aubier, Flammarion éditions (1946).

JEANNE, P., LAURENT, J-P., (1999). *Enfants et adolescents handicapés*, Paris : ESF.

JACQUARD, A., (1983). *Moi et les autres, initiation à la génétique,* Paris : Édition du Seuil, collection Points.

JODELET, D. (Ed), (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

JOUSSE, M., (1974). L'anthropologie du geste, Mayenne : Gallimard.

KESTELOOT, L., (1968). *Anthropologie Négro-africaine*, Malakoff : Nouvelle édition EDICEF.

KLOBAS, L., E., (1988). *Disability Drama in Television and Film*, Jefferson : McFarland.

KORFF-SAUSSE, S., (1999). *Pour une intégration collective de jeunes enfants handicapés, Semblables et différents*, Toulouse : Eres.

LACHANCE, N., (1993). *Les Sourds en tant que groupe culturel : appartenance à la communauté et processus d'identification* , mémoire de maîtrise en anthropologie, Université de Montréal.

LACHANCE, N., (2006). *Discours sur la culture sourde ou quand un concept veut dire une chose et son contraire, Surdité et société : perspectives psychosociales, didactique et linguistique,* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, collection Santé et société.

LA METTRIE, O., (1748). *L'Homme machine*, Leyde: Elie Luzac, Fils,

LANE, H. (1991). *Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets*, Paris : Odile Jacob.

LANE, H., (1994). *Deaf Studies Before and After the Revolution* , dans ERTING, C.J., JOHNSON, R.C., SMITH, D.L ., SNIDER, B.D., (sous la dir. De), *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture* , Washington (D.C) : Gallaudet University Press.

LANGOUET, G., (dir.), (1999). *L'enfance handicapée en France*, Paris : Hachette.

LANI-BAYLE, M., (1999). *L'enfant et son histoire, Vers une clinique narrative*, Ramonville Saint-Agne : Erès.

LAZZERI, C., (2009). *Reconnaissance et identité sociale*, Paris : Presses Universitaires de Paris ouest.

LE BRETON, D., (1992), *La sociologie du corps*, Paris : Presses Universitaires de France.

LE CAPITAINE, J.Y., (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire – L'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*, Paris : L'Harmattan.

LELIÈVRE, C., (1990). *Histoire des institutions scolaires (depuis 178*9), Paris : Nathan pédagogie.

LELIÈVRE, C., NIQUE, C, (1994). *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris : Nathan pédagogie.

LENOIR, Y., XYPAS, C., JAMET, C., (2006). *Ecole et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris : Armand Colin.

LÉON, A., ROCHE, P., (1967). *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : PUF, Paris, (2003, 2018).

LÉVI-STRAUSS, C., (1952). *Race et histoire*, Paris : Denoël, (1987).

LEVI-STRAUSS, (1986). *Du sauvage à l'artifice*, Paris : Ed. Gallimard.

LOUIS, J.M., RAMOND, F., (2006). *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris : Dunod, Deuxième édition, (2013).

LUHMANN, N., (1995). *Social systems*, Stanford : Stanford University Press.

MABILON-BONFILS, B., Durpaire, F., *Ruses du corps et corps de la ruse à l'école*. dans Heurtaux, S., (eds). (1982) dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant. Toulouse : Erès..

MARZANO, M., *Un corps contraint : tracé d'une anorexie* (entretien avec Christine Delory-Momberger). dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant. Toulouse : Erès.

MEYNARD A., (1995). *Quand les mains prennent la parole. Dimension désirante et gestuel*, Toulouse : Edition Eres, Collection trames.

MEYNARD A., (2008). *Surdité, l'urgence d'autre regard- Pour un véritable accueil des enfants sourds*, Toulouse : Edition Eres, Collection trames.

MONTAIGNE, M., (1985). « *Les Essais »,* Paris : livre de poche, collection classique d'aujourd'hui.

MONTANDON, A. (dir.), (2004). *Le livre de l'hospitalité, Accueil de l'étranger dans l'histoire et les cultures*, Paris : Bayard.

MONTESSORI, M., (2016). L'éducation élémentaire – pédagogie scientifique tome II. Nanterre : Desclée de Brouwer.

MOODY, B., (1983). *La langue des signe*s, tome 1, Paris : Ellipses.

MORCOS G. (dir.), (1989). *Bilinguisme et enseignement du français*, Canada, Québec : Edition du Méridien.

MURPHY R.F., (1990). *Vivre à corps perdu*, Paris : Plon, 1990.

MOUGNIOTTE, A., (2001). *L'interculturel en questions, L'autre, la culture et l'éducation*, Paris : L'Harmattan.

NOUR, S., (2009). *Reconnaissance, identité et intégration sociale*, Paris : Presses universitaires de Paris ouest.

NUROCK, V., (2010). *Carol Gilligan et l'éthique du care*, coordonné par Nurock, V., Paris : PUF.

OBERLE, D., (2015). *La dynamique des groupes*, Grenoble : Psycho +, Presses universitaires de Grenoble.

ORDIONI, N., (2007). *Corps et société*, Paris : Ellipses.

PENA-RUIZ, H., (1999). *L'école*, Paris : Dominos Flammarion.

PIAGET, J., (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris : PUF.

PLATON, (1950). *Les dialogues de Socrate et Cratyle*, Paris : Flammarion.

POCHÉ, F, (2004). *Une politique de la fragilité, Ethique, dignité et luttes sociales*, Paris : CERF.

POIZAT, M., (1996). *La voix sourde, La société face à la surdité*, Paris : Métailé.

PREISLER, C. (2001). *Les implants cochléaires chez les enfants sourds*, éditions du conseil de l'Europe.

RICŒUR P., (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

RICŒUR P., (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock, collections *Les Essais*.

ROBERT, A., D., (2015). *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble : PUG, (2010).

ROCHE, G., (1998). *Quelle école pour quelle citoyenneté ?*, Paris : ESF éditeur.

ROSANVALLON, P., (1995). *La nouvelle question sociale, repenser l'Etat-Providence*, Paris : Seuil.

SCHALLER, J.J., *La place du toucher dans une humanité de la rencontre*. dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant. Toulouse : Erès.

SAUSSURE, F. de (1972) [1916]) *Cours de linguistique générale,* édition critique préparée par Tullio De Mauro, Paris : Payot.

SCHERER, R., (1993). *Zeus hospitalier, éloge de l'hospitalité*, Paris : Armand Colin.

SCHERER, R, (2004). *Hospitalités*, Paris : Ed. Economica.

SCHERZ, B., (2000). *Éléments d'une culture* : *visions d'artistes sourds*, Boston.

SCHNAPPER D., (2007). *Qu'est ce que l'intégration*, Paris : Ed. Gallimard.

SEFFAHI, M., WIEVORKA, M., (1999). *Manifeste pour l'hospitalité*, Paris : Editions Paroles d'aube.

SEFFAHI, M, (2001). *De l'hospitalité autour de Jacques Derrida*, Vénissieux : Ed. La passe du vent.

SEGUIN, E., (1847). *Jacob Rodrigues Péreire, premier instituteur des Sourds et muets en France : notice sur sa vie et ses travaux, et analyse raisonnée de sa méthode*, Paris : J.-B. Baillière.

SERO-GUILLAUME, P., (2008). *Langue des signes, surdité et accès au langage*, Paris : Editions du Papyrus.

SFORZINI, A., (2014). *Michel Foucault, Une pensée du corps*, Paris : Presses universitaires de France.

SICARD, R.-A., (1800). C*ours d'Instruction d'un Sourd-Muet de naissance, pour servir à l'éducation des sourds-muets,* Paris : Chez Le Clere.

SOËTARD, M., (2002). *Guy Avanzini et la question des finalités en éducation*, in Regards croisés sur l'éducation, Hommage au professeur Guy Avanzini, Les Editions de l'UCO, Paris : L'Harmattan.

STIEGLER, B., (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Paris : Flammarion.

STIKER, H-J., (1997). *Corps infirmes et sociétés*, Paris : Dunod.

STONEQUIST, E. V., (1937). *The Marginal Man: a Study in Personality and Culture Conflict*, New York : Charles Scribner's Sons.

TAYLOR C., (1992). *Multiculturalism and The Politics of Recognition*, Etats-Unis, Princeton : Princeton University Press.

TOURAINE A., (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble* ? Egaux et différents, Paris : Fayard.

TROGER, V., RUANO-BORBALAN, J.C., (2015). *Histoire du système éducatif*, Paris : PUF.

VALLI, C., (1993). *Poetics of American Sign Language Poetry*. Doctoral dissertation, The Union Institute Graduate School.

VERMES, G., (éd.), (1988). *25 Communautés linguistiques de la France – Parler sa langue aujourd'hui en France*, Paris : L'Harmattan, vol. 1.

VIAL, J., (2009). *Histoire de l'éducation*, Paris : PUF (1995).

VIROLE, B., (1996). *Psychologie de la surdité*, collection « *Questions de personne* », Bruxelles : éditions DeBoeck Université, 2ème édition augmentée, (2000).

WIEVIORKA, M., (2001). *La différence*, Paris : Balland.

ZAFFRAN, J., (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés* ?, Paris : La découverte.

Revues et Articles

BENOÎT, H., (2005). Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive dans *La nouvelle revue de l'A.I.S.* (28).

BERGERON, H., CLOUTIER, R., COTE J., COTE, M., FOUGEYROLLAS, P., ST MICHEL G. (1996). *«Révision de la proposition québécoise de classification : processus de production du handicap », RIPPH, CQCIDIH / SCCIDIH*.

BERGIER, B., GALASSO-CHAUDET, N., (2016). La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive, dans *Recherches en éducations : Les ateliers philo en contexte scolaire,* (24).

BLONDEL, M., (2017). Gestualité et musicalité partagées, Le corps tympan, *Les cahiers*

pédagogiques, Agglopolys, École d'art de Blois.

BOUNOT, A., MEDINA, V., SANCHEZ, J., SENPÉRÉ, M., contributions LE NORMAND, M.T., VIROLE, B., (2006). *Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds pré-linguaux implantés et appareillés, Premier rapport global à 5 ans*, http://www.cultura-sorda.eu/resources/Estudio_IC_Francia_2006.pdf

BOUTET, D., GARCIA, B., (2006). Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la langue des signes française (LSF), dans *Les langues des signes (LS) : recherches sociolinguistiques et linguistiques* (7).

BUSQUET D., DENOYELLE F., DESCOURTIEUX C., GAILLARD D., GARABEDIAN, E.N, LOUDON N., REBICHON C., ROGER G., (2003). Indications de l'implant cochléaire chez l'enfant, intervention lors du colloque international ACFOS IV, Paris, 8, 9,10 novembre 2002, dans *Connaissances Surdités* (HS 1).

BROSSAIS, E., JOURDAN, I., « Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve », Recherche et formation [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 04 février 2017. URL : http:// rechercheformation.revues.org/1064 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1064

BROSSAIS, E., TERRISSE, A., « Chapitre 7. Le poids de l'institution sportive dans l'analyse d'un enseignant débutant-expert en judo », *in* André Terrisse et al., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2009(), p.115-132. DOI 10.3917/dbu.terri.2009.01.0115

CALMELS, M.N., COCHARD, N., DEGUINE, O., FRAYSSE, B., (2003). Service ORL du CHU de Toulouse, intervention lors du colloque international ACFOS IV, Paris, 8, 9, 10 novembre 2002, in *Connaissances Surdités* (HS 1).

CHALUDE, J., (2006). Bloc notes, *Connaissances surdités* la revue Acfos, (15).

Entretien du Pr CHOUARD à A. Fohr, Sourds, 1994ceux qui veulent entendre, dans *Le nouvel Observateur*, (59).

CHAUDET, V., GALASSO-CHAUDET, N., (2015). L'inclusion scolaire en question(s) – Impacts sur les pratiques enseignantes, dans *Vie sociale*, (11).

COLLEAU, A., (2004). L'implantation cochléaire précoce en France : état des lieux dans *Rééducation orthophonique* (217).

CROUCH, R., (1997). Letting the deaf be deaf. Reconsidering the use of cochlear implants in prelingually deaf children, *The Hastings Center Report*, (Vol. 27, 4) pp. 14-21.

CUCHE, D., (2008). Roger Bastide, le " fait individuel " et l'école de Chicago, *Cahiers internationaux de sociologie*, (124), p. 41-59.

DAEMERS, K., DE BEUKELAER, C., DE CEULEAR, G., GILLIS, S., SCHAUWERS, K.,

YPERMAN, M., (2004). *Implantation précoce et/ou bilatérale* dans *Rééducation orthophonique* (217).

DE WIT, M., (2011). *A sign language interpreter in inclusive education: The view of deaf persons on their quality of life*, http://www.academia.edu/3520438/

DUFOURMANTELLE, A., (2008). Un ravissement sans violence, *dans Etudes, Revue de culture contemporaine.*

DURKHEIM, E., (2013). « Communauté et société selon Tönnies », *Sociologie* [En ligne], N°2, vol. 4 | 2013, http://sociologie.revues.org/1820

EBERSOLD, S., (1999). Le champ du handicap : métamorphoses et enjeux, *Réseaux* (FISAF), (7).

FAURE, S., GARCIA M.C., Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. In: *Revue française de pédagogie*, volume 144, 2003. Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. pp. 85-94. DOI : 10.3406/rfp.2003.2973

GARCIA, B., PERINI, M., (2010). " Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française ", *Langage et société* (131) DOI : 10.3917/ls.131.0075. Consulté le 05 mars 2017.

GROSJEAN, F. (1993). *Une personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants* , dans M. HILLION, J. LABRECHE et M. VALLIERES (sous la dir. de), *Nouvelles Pratiques sociales*, (vol. 6. 1).

HÉTIER,R., « La réception d'un savoir de l'attention dans les contes merveilleux », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 12 février 2018. URL : http://journals.openedition.org/edso/1582 ; DOI : 10.4000/edso.1582

HONNETH, A., (1999). Intégrité et mépris : principes d'une morale de la reconnaissance, *Recherches sociologiques* (30).

HONNETH, A., (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse et Visibilité et invisibilité : sur l'épistémologie de la 'reconnaissance', *Revue du MAUSS* (23).

JOURNET N., (2000). Cultures : La construction des identités, *Sciences Humaines*, Mensuel (110).

JUAREZ SANCHEZ, A., (2004). L'implantation cochléaire précoce chez l'enfant dans *Rééducation orthophonique* (217).

KERBRAT-ORECCHIONI C., (1996). Variations culturelles et universaux dans le fonctionnement de la politesse linguistique, dans D. Luzzati et al. (éds), *Le Dialogique*, Berne : Peter Lang.

LACHHEB, M. (2008). L'idéaltype du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. Education et sociétés, 22,(2), 145-159. doi:10.3917/es.022.0145.

LE CORRE, G., « La langue des signes française (LSF) », *Enfance*, 3/2007 (Vol. 59), p. 228-236. DOI : 10.3917/enf.593.0228 – consulté le 05 mars 2017.

LEHNHARDT, E., (1993). Implants cochléaires et réhabilitation, dans *Communiquer* (111).

LENORMAND, M-T., (2004). Evaluation du lexique de production chez des enfants sourds profonds munis d'un implant cochléaire sur un suivi de 3 ans dans *Rééducation orthophonique* (217).

LUCRECE, A., (1971). Le mouvement martiniquais de la Négritude, *Acoma,* (2).

O'DONOGHUE, G., (2003). Les défis posés par l'incidence du dépistage néonatal systématique de la surdité et l'implantation cochléaire pédiatrique, intervention lors du colloque international ACFOS IV, Paris, 8, 9,10, novembre 2002, in *Connaissances Surdités* (HS 1).

PARK, R. E., (1928). Human Migration and the Marginal Man, *American Journal of Sociology*,.

PERSONNIC, M.A., (2006). Implantation cochléaire et rééducation. Une approche multimodale dans *Connaissance Surdité*, Acfos, (14).

PHILIP, C., (2009). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (HS 5).

POIRRIER P., (2002). Les Politiques culturelles en France, *La Documentation française*.

POTHIER B., (2001). Pour une éducation bilingue et raisonnée des enfants sourds, *Réadaptation* (512),

POTHIER, B. (2006). *Discours de remise des Palmes Académiques*

RAGOUET, P., (2000). Usages probatoire et exploratoire de l'entretien unique, Éléments de discussion à partir de l'étude de deux travaux de sociologie des sciences, dans *Sociologie et sociétés*, (Volume 32, 1), Les Presses de l'Université de Montréal.

RICOEUR, P., (1997). Etranger-moi-même, dans *Semaines sociales*, L'immigration, Bayard Paris : Editions Centurion.

ROUSSEAU, M.C., (dir.), (2008). *Mémoires, traces, récit(s*), Cahiers du CIRHILL (30).

SILLON, M., VIEU, A., (2004). Evaluation de l'enfant sourd congénital et prélingual avant et après implantation cochléaire, dans *Rééducation orthophonique* (217).

STIKER, H-J., (1999). Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales, *Revue Esprit*, (décembre).

TAGGET N., (1999). Un paradoxe de l'intégration scolaire : l'élève sourd accompagné de son médiateur linguistique, *Nouvelle Revue de l'AIS*, (8).

THÉRY, H., (2014). *Les populations du Brésil, dispartités et dynamiques, Espace populations sociétés*, DOI : 10.4000/eps.5733

Témoignage, (2004). Courrier d'une marraine*, Info SOS Enfants sans frontières*, (56).

« Voyage humanitaire au Rwanda : Comment améliorer le quotidien des enfants sourds ? » (2005). *Journal des sourds*, (210), pp 14-15, *Les Mains du CRAL*, Genève.

« Voyage humanitaire au Rwanda : Rencontre avec les élèves sourds de l'E.S.E.D.A. » (2008). *Aux Ecoutes*, (8), FOROM, Lausanne.

VILLEMINOT, V., (2008). *Enfermons les pauvres !,* dans Etudes, *Revue de culture contemporaine*, p.519

VIROLE, B., (2003), Indications et contre-indications psychologiques aux implantations cochléaires chez l'enfant sourd, http://www.benoitvirole.com

VIROLE, B., (2006), Aux sources de la culture sourde, Être biculturel – le cas des sourds - Conférence pour la journée du GERS du 25 novembre 2006. http://pagesperso-orange.fr/virole/DA/Culture.pdf

ZIED, M., (2010). *De l'hospitalité à l'hospitalité virtuelle : pour une clarification des concepts*, http://www.cirmapfea.org/fichiers

Publications gouvernementales :

Conseil de l'Europe. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurielle* – Etude de référence – Strasbourg, CASTELLOTI, V., MOORE, D.

Commission européenne. (2006). *Histoire de la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation, Comment l'Europe se construit – Un exemple, Belgique*, Les publications officielles des communautés européennes.

Programme SOCRATES (2000). *Rapport de synthèse sur la mise en œuvre des actions décentralisées COMENIUS et LINGUA en Communauté française de Belgique 1995 – 2000.* RICHELLE, G.,

Groupe Européen d'Ethique des Sciences et des Nouvelles Technologies auprès de la Commission Européenne, *Aspects éthiques des implants TIC dans le corps humain*, Avis

n°20, adopté du 16 mars 2005, [en ligne], http://ec.europa.eu/european_group_ethics/index_fr.htm.

Assemblée nationale, le 30 novembre 2010 : Commission des Affaires Sociales : Examen, en application de l'article 88 du Règlement, des amendements à la proposition de loi visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition (n°2752), M. Jean Pierre Dupond le rapporteur.

Comité Consultatif National d'Ethique pour les Sciences de la vie et de la santé ; « *Ethique et surdité de l'enfant : éléments de réflexion à propos de l'information sur le dépistage systématique néonatal et la prise en charge des enfants sourds* », AVIS n° 103 ; 06-12-2007

Dictionnaires

Dictionnaire de l'Académie française, 1ère édition (1694), 4ème édition (1762), 8ème édition (1932-5), 9ème édition, (1992).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, http://www.cntrl.fr

Dictionnaire Larousse http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/utopie/80825.

Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisée, (2004). FUSTER, P., JEANNE ; P., Paris : Bordas.

Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, (2004). CANTO-SPERBER, M., Paris : PUF.

Dictionnaire de l'essentiel en sociologie, (2002). COUET, J.F., DAVIE, A., troisième édition, Paris : Liris.

Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, (2003). FERREOL, G, JUCQUOIS, G., Paris : Armand Colin.

Dictionnaire des Sourds-Muets, L'ABBÉ DE L'ÉPÉE, daté de 1787 et publié en 1896.

*Dictionnaire encyclopédique d'éthique chrétienn*e, (2013). LEMOINE, L., GAZIAUX, E., MÜLLER, D., (dir.), BERGIER, B., article « éducation », Paris : Cerf.

Sites spécialisés sur les implants cochléaires

http://www.bionicear-europe.com

http://www.cochlear.com

http://www.medel.com

Sites spécialisés sur l'art sourd

www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm, Sri KONNADA P., Deaf Art, our firt *bettigee.purple-swirl.com*, MILLER B. G.

Textes de lois

Loi 75-534 du 30 juin 1975 Loi d'orientation sur l'Education
Loi dite « Savary » 84-52 du 26 janvier 1984
Loi 89-486 du 10 juillet 1989.
Loi n°2005-102 du 11 février 2005

Décret n°72-581 du 4 juillet 1972
Décrets 75-1195, 75-1197 et 75-1199 du 16 décembre 1975
Décret 77-1546 du 31 décembre 1977.
Décret 77-551 du 23 mai 1977
Décret 86-1151 du 27 octobre 1986
Décret du 15 juin 1987
Décret 88-423 du 22 avril 1988.
Décrets n°89-798 du 27 octobre 1989 et n°88-423 du 22 avril 1988.
Décret 92-1132 du 8 octobre 1992.

Circ. n°82/2 et n°82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés, B.O. n°5 du 4 février 1982
Circulaires 82-048 du 29 janvier 1982 et 82-082 du 29 janvier 1983.
Circulaire 87-08 du 7 septembre 1987.
Circulaire 91-304 du 18 novembre 1991
Circulaire 93-201 du 25 mars 1993.
Circ. n°2002-113 **du 30 avril 2002**

Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil du 9 février 1976, J.O. C 38 du 19.2.1976

Articles

Art. 11. I de la Loi 94-665 du 4 août 1994.

Arrêté du 31 juillet 2001, JO n°180 du 5 août 2001.

Article 2 de l'arrêté du 31 juillet 2001.

Arrêté 15 juillet 2008, J.O. du 13 août 2008

Arrêté du 03 juin 2009, J.O. du 27 juin 2009

Bulletin officiel n°19 du 9 mai 2002.

Bulletin officiel n° 29 du 16 juillet 2009

Colloques

Dr BERGERON, F., audiologiste, membre de l'équipe du Dr Pierre Ferron et professeur à l'université Laval, en entretien le 19 juillet 2004.

DUBIN, J., *L'unité d'Implantation Cochléaire d'Angers*, Janvier 2000.

MONDAIN, M., *Le chemin d'une implantation* in Acte du colloque *Démystification de l'Implant Cochléaire*, Namur (Belgique), 22 et 23 novembre 2003, édités par l'APEDAF.

VIROLE, B., *Aux sources de la culture sourde*, conférence pour la journée du GERS, du 25 novembre 2006.

Colloque : *Sourd et scolarité bilingue en France*, les 25 et 26 février 2010 à Angers.

Colloque : *La LSF dans l'accès des Sourds à l'écrit*, organisé par l'Association Française pour la Lecture, du 18-19 novembre 2010.

Colloque : *Citoyenneté des Sourds et accessibilité linguistique aux soins : comment créer le pole d'accueil en LSF à Angers*, Conférence du 6/novembre, Angers, 2010.

Colloque CIRHILL, *Le métissage de la langue*, POTHIER, B.

Compte-rendu du Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880, Rome, Imprimerie Héritier Botta, 1881, p.10

Congrès périodique international d'otologie – Congrès de Milan 1880 – Compte-rendu comprenant les procès- verbaux des séances, les mémoires lus ou déposés – imprimerie G. Caprin, 1882, Trieste.

ANNEXE 1

Entretien réalisé à la COTRA (service des transports en commun) – Angers, 2008.

- D'abord, j'aimerais bien vous demander quel poste vous occupez ?
- Alors, donc, justement, j'allais y venir. Ici, au départ, on avait juste une avance qu'on appelait « les guichets commerciaux » et qui avait pour but, pour seul but, les renseignements sur réseau et la vente de titres de transport. Depuis 2006, on s'est restructuré en agence commerciale, ce qui implique une plateforme téléphonique, et un accueil guichet fraude, qu'on avait déjà avant mais qui était structuré plus globalement. Guichet fraude et accueil clientèle, maintenant qu'on appelle « boutique ». Pour gérer cette agence clientèle, on a trois responsables. On a le responsable d'agence clientèle, qui est en vacances aujourd'hui, qui chapeaute l'ensemble, et deux sous-responsables : un qui chapeaute le plateau téléphonique lié aux encaissements et à la gestion des paiements des infractions. Et donc moi en tant responsable au niveau de l'accueil physique des clients.
- D'accord, merci.
- J'ai répondu à votre question ?
- Oui, oui, alors juste pour commencer notre entretien, ma première question serait : et si un sourd, par exemple, se présente à l'accueil, ou souhaite effectuer une démarche dans vos services, quelles sont les possibilités de communiquer avec lui ?
- Alors, les possibilités de communiquer avec lui, sont essentiellement, l'aptitude de la personne à communiquer elle-même dans le monde des entendants. Donc, souvent, par exemple, ce matin, il y a une personne qui est venue avec un bout de papier « Je viens acheter ma carte de bus », voilà… Et autrement, en fait, souvent, nous les clients qu'on a, parlent quand-même un peu, donc savent s'exprimer et on arrive, je dirais, à peu près, à les comprendre. Après, c'est à nous de faire attention en articulant au maximum pour qu'ils puissent comprendre ce qu'on dit en lisant sur nos lèvres et inévitablement, on a une gestuelle qui s'instaure qui n'a rien à voir avec le langage des signes mais qui permet de compléter un petit peu, ce qu'on peut expliquer à la personne.
- D'accord.
- C'est tout…. concernant notre compétence en la matière d'accueil et de gestuelle de langage des signes. Donc on n'a rien sur le… on l'a évoqué comme ça, en termes de formation qu'on

pouvait peut-être amener à faire à une personne ou deux comme ça, mais après, il faut que ça remonte au service RH et éventuellement qu'on fasse une demande, que cette demande soit étudiée en commission et acceptée et redescendue et bon… Et jusqu'à maintenant, ça se passe donc par écrit, en articulant plutôt d'une manière exagérée pour que la personne en face puisse comprendre.

- D'accord.
- Alors, je sais pas si vous, vous avez eu dans vos enquêtes différentes, des retours sur leur manière d'être acceptés ici et comment ils ont été… comment ils l'ont perçu, je sais pas mais…
- Non, pas encore. Alors, si je comprends bien, donc les sourds doivent prévoir un moyen de communiquer avec vous, par exemple, comme un interprète, si la personne vient ici ?
- Aujourd'hui, on est, on n'a eu jamais besoin d'un interprète.
- D'accord.
- Même s'il y a eu des moments difficiles de compréhension mutuelle, en fait, on a toujours réussi à trouver quelque chose pour faire comprendre. Donc comme on a des plans, on a des guides… Bon, j'en ai pas mal. On a des guides horaires, en fait, qui nous permettent en fait de montrer à toute personne sachant lire, la réalité de notre offre et de nos produits.
- D'accord.
- Donc aujourd'hui, on n'a pas eu le besoin d'avoir recours à un interprète. Vous voulez qu'on embauche un interprète en langage des signes pour…
- Non, mais je dis, par exemple, si par exemple, c'est une question mais… y a-t-il des adaptations, par exemple, de l'environnement, ici, pour travailler ? Je demanderais si, il y a des adaptations de l'environnement pour l'accueil de ces personnes sourdes, ici, par exemple, dans votre service ?
- On n'a pas, c'est ce que je disais, on n'a aucune adaptation… on a un guichet, qui s'appelle « guichet handicapés » qui a été surbaissé pour … mais on n'a pas pensé… à part du visuel, comme des panneaux d'affichage et qui sont ouverts à toute personne et qui, normalement, on peut imaginer, peuvent être suffisants pour… mais on n'a pas de spécificité pour les personnes handicapées sourdes et muettes.
- Si, par exemple, un sourd doit faire appel à un interprète, par exemple, est-ce que vous auriez un budget qui permet de rémunérer cette personne ?
- Aujourd'hui, je n'ai pas, à ma connaissance, de budget. Si vraiment ils rencontraient des difficultés, à ce moment-là, il faudrait qu'effectivement, on puisse avoir un budget qui le permette. Alors, en dehors des sourds, on a les aveugles, aussi et nos grilles horaires, par exemple, on les fait frapper en braille par Montéclair. Donc, vous voyez, on a des relations

avec des organismes sachant que ça nous coûte… la grille horaires, pour une ligne donnée, ça nous coûte le prix d'un carnet global d'horaires.

- Est-ce que votre institut, votre service embaucherait-il des sourds ?
- Dans mon service même, là, à l'accueil ?
- Oui.
- Pour moi, ce serait difficile.
- D'accord.
- Pour moi, ce serait difficile parce que, sauf si la personne a une réelle capacité à lire sur les lèvres de la personne qui se trouve en face mais… pour moi, ce serait plutôt délicat.
- D'accord.
- Parce que, on a des demandes, on a des niveaux d'élocution des clients, des étrangers, donc qui fait que … bon… Aujourd'hui, à la plateforme, on a embauché deux personnes qui sont en mesure de parler anglais, italien, espagnol, pour pouvoir répondre à des quelquefois qui sont un petit peu délicates. Une personne sourde-muette qui serait en face à face avec un client, à part un renouvellement de carte, qui demande pas une compréhension très importante… sur tout ce qui est renseignement réseau, par exemple, ce serait peut-être plus délicat.
- D'accord.
- Si on avait vraiment des postes administratifs, de vente, par exemple, pourquoi pas ? mais aujourd'hui, on fait travailler nos agents, plutôt en polyvalence. C'est-à-dire qu'une personne qui travaille au guichet, qui est agent commercial de guichet, va être en mesure d'aller en plateforme téléphonique, et faire une partie du travail administratif de vente, derrière. Mais on n'a pas un poste administratif qui soit ouvert de telle manière qu'on puisse dire « on va l'octroyer ». Aujourd'hui, comment a été imaginé le service…
- D'accord.
- Voilà.
- C'était justement ma question. C'était de savoir à votre avis dans quel service penseriez-vous que la personne sourde pourrait travailler ? C'était ça ma question…
- Alors, si on pensait une partie administrative de la vente plus développée, c'est-à-dire qu'on supprime la polyvalence mais alors là, après… y'a des gens qui vont pas être contents… on pourrait dire « bah oui, y'a un poste administratif qui pourrait être ouvert à … » Pourquoi pas ? mais je dirais dans le bus, par exemple, ça pourrait être délicat dans la mesure où n'importe quel client peut poser une question et il faut être en mesure de pouvoir appréhender la question et pouvoir y répondre. On ne peut pas mettre sur cinquante bus qui tournent par jour, cinquante

interprètes qui soient en mesure de répondre à une question par mois dans le bus… Enfin, juste lier… je sais pas…y'a quelque chose qui… ça paraît un peu démesuré, quoi, pour l'instant…

- D'accord. Est-ce que vous embauchez, à part les sourds, vous embauchez des personnes handicapées ?
- Donc, aujourd'hui, on reclasse les personnes qui arrivent à un handicap. On a une personne, à ma connaissance, handicapée qui a été embauchée. Mais autrement, on n'a pas de … Je vais poser la question si… Aujourd'hui, on n'embauche pas de personne handicapée de manière…
- D'accord…
- Par contre, il faudrait voir auprès du service RH comme je vous le disais tout à l'heure. Eventuellement, ils ont peut-être des stratégies aujourd'hui ouvertes dans le redimensionnement des services grâce à l'ouverture du Tram. Il peut peut-être y avoir des choses qu'ils ont imaginées autour des personnes handicapées.
- D'accord.
- Et là, j'avoue, moi je peux pas. Ma connaissance de l'entreprise est pas encore assez large pour répondre à ça.
- D'accord. Je vous remercie beaucoup.

ANNEXE 2

Débat à l'assemblée nationale sur le dépistage précoce de la surdité

Assemblée nationale XIII[e] législature Session ordinaire de 2010-2011 Compte rendu intégral
Deuxième séance du mardi 30 novembre 2010
Dépistage précoce des troubles de l'audition
Discussion d'une proposition de loi
M. le président. L'ordre du jour appelle la discussion de la proposition de loi de M. Jean-Pierre Dupont et plusieurs de ses collègues visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition (n[os] 2752, 2986).
La parole est à M. Jean-Pierre Dupont, rapporteur de la commission des affaires sociales.
M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur de la commission des affaires sociales*. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État chargée de la santé, mes chers collègues, la proposition de loi qui vous est présentée aujourd'hui est issue d'un long travail parlementaire et constitue un bon exemple de la coproduction législative que défend le groupe majoritaire de notre assemblée et qu'a permise la révision constitutionnelle de 2008.
Quelques explications pour commencer sur l'historique de la proposition. À l'occasion d'un colloque organisé par la Fondation Jacques Chirac et consacré notamment au handicap auditif, notre attention a été attirée sur la problématique du dépistage précoce des déficiences auditives. Aussi, en février dernier, Jean-François Copé – alors président du groupe UMP – a-t-il confié à Mme Edwige Antier, à M. Jean-François Chossy et à votre serviteur une mission sur le dépistage précoce de la surdité. Dans ce cadre, nous avons rencontré l'ensemble des acteurs de ce dossier : les experts médicaux, le ministère, la Haute Autorité de santé, le Comité consultatif national d'éthique, l'Académie de médecine, la CNAM et, bien sûr, l'ensemble des associations concernées.
En définitive, il nous est apparu indispensable, sans attendre la prochaine loi de santé publique, de rédiger la proposition de loi qui vous est proposée aujourd'hui et que la commission des affaires sociales a examinée les 16 et 23 novembre derniers. Je veux à ce propos souligner la qualité des travaux de la commission : ce sujet a fortement mobilisé les commissaires qui ont très activement participé aux débats. Je voudrais, à cette tribune, les en remercier.
Revenons maintenant au fond du dossier. Chaque année, un enfant sur 1 000 naît avec une déficience auditive et près de 800 sont diagnostiqués avant l'âge de deux ans. Bien sûr, ces déficiences auditives sont susceptibles de retentir à la fois sur toutes les acquisitions de l'éducation, sur la scolarité et l'ensemble de la vie sociale, en raison de leur impact sur les possibilités de communiquer avec autrui.
Hélas, aujourd'hui, le diagnostic de la surdité est posé en moyenne entre seize et dix-huit mois, et parfois beaucoup plus tard. Or l'ensemble de la communauté médicale considère que le dépistage et la prise en charge précoces de la surdité sont décisifs pour l'avenir de l'enfant, quels que soient le traitement et la prise en charge – appareillage, implants cochléaires, rééducation, oralisme, langue des signes française. J'insiste sur ce dernier point : il n'est en aucune manière dans nos intentions de privilégier telle ou telle forme de communication pour les enfants qui auront été diagnostiqués comme sourds ; toutes les options devront être présentées aux parents à qui il reviendra de faire un choix libre et éclairé, comme le demande

le Comité consultatif national d'éthique. Tout malentendu sur ce point doit être impérativement dissipé.

M. Jean-François Chossy. Très bien !

M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur*. Plusieurs expérimentations de dépistage précoce des troubles de l'audition dans des maternités ont été mises en place avec succès ces dernières années, mais ces initiatives ne sont pas toujours bien coordonnées et sont surtout très inégalement réparties sur le territoire, ce qui aboutit à des inégalités injustifiables en termes d'accès aux soins.

C'est pourquoi les autorités scientifiques et sanitaires unanimes soulignent le bénéfice qu'il y aurait à généraliser le dépistage de la surdité chez l'enfant à certaines conditions, comme le prévoyait d'ailleurs la loi de santé publique d'août 2004. En février 2010, la Haute Autorité de santé a ainsi renouvelé sa recommandation de 2007 en faveur d'un dépistage systématique de la surdité permanente bilatérale au niveau national, rejoignant ainsi les préconisations de l'Académie nationale de médecine.

Dans le cadre de la loi de 2004, la Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés expérimente depuis 2005 la faisabilité d'une généralisation du dépistage des troubles de l'audition à la maternité. Cette expérimentation, qui s'est déroulée dans six villes – Paris, Lille, Lyon, Marseille, Toulouse et Bordeaux –, visait à mettre en place un dépistage systématique en maternité et, si nécessaire, à orienter l'enfant et sa famille vers un centre de dépistage et d'orientation de la surdité.

Par ailleurs, en février 2010, le Gouvernement a annoncé un plan triennal « Surdité 2010-2012 » qui propose une série de mesures en matière de prise en charge et d'accompagnement de la surdité à tous les âges de la vie, mais ne prévoit pas la généralisation du dépistage des troubles de l'audition du nourrisson, contrairement aux préconisations des autorités sanitaires et scientifiques.

C'est pourquoi, et sans attendre la révision de la loi de santé publique de 2004, nous vous proposons de généraliser, dans un délai de deux ans, au niveau régional, le dépistage des troubles de l'audition chez le nouveau-né. Ce dépistage aura lieu en deux temps : un premier repérage à la maternité avec la méthode la plus fiable afin de permettre à l'ensemble des familles d'en bénéficier et d'éviter au mieux les erreurs de diagnostic ; en cas de suspicion de troubles de l'audition ou lorsque le premier examen n'aura pas permis d'apprécier les capacités auditives du nouveau-né, orientation avant la fin du troisième mois de l'enfant vers un centre de diagnostic, de prise en charge et d'accompagnement référent pour la réalisation d'examens complémentaires permettant d'établir un diagnostic. Un cahier des charges type, publié par décret, après avis de la Haute Autorité de santé et du Conseil national de pilotage des agences régionales de santé viendra préciser les conditions de réalisation de ce dépistage.

Un tel dépistage présenterait plusieurs avantages. Sur le plan médical, il permet de gagner un temps précieux et décisif pour le développement futur de l'enfant, quel que soit le mode de communication choisie. Sur le plan médico-économique, il permet de réduire les coûts de prise en charge et d'accompagnement d'un enfant atteint de troubles auditifs dépisté tardivement. Sur le plan social, il permet d'atteindre toutes les familles, y compris celles qui sont les plus éloignées des soins, et donc de réduire les inégalités de santé. Sur le plan pratique, la régionalisation du dépistage permet un déploiement progressif, souhaité par la plupart des acteurs concernés, dans un délai de deux ans.

Selon les estimations de la direction générale de la santé, la généralisation du dépistage coûterait environ 12 millions d'euros par an. Mais cela ne tient pas compte des économies qu'entraîneraient le dépistage et la prise en charge précoce de ce handicap. Reste que cette généralisation du dépistage devra être accompagnée d'un renforcement des structures d'accueil en aval afin d'accompagner au mieux les familles. Cela est déjà en partie prévu par le plan « Surdité » lancé par le Gouvernement, mais cette dynamique doit être impérativement

amplifiée.
La commission des affaires sociales a apporté diverses modifications au texte initial, afin de lever certaines ambiguïtés de rédaction et répondre aux inquiétudes qui s'étaient fait jour au sein de la communauté sourde. Elle a précisé que, si un premier repérage avait bien lieu lorsque l'enfant était à la maternité, le diagnostic définitif n'intervenait que dans les trois premiers mois. Elle a par ailleurs souhaité réaffirmer, dans la logique de la loi de 2005, la place primordiale de la langue des signes française parmi les moyens de communication offerts aux enfants atteints de surdité.
Deux questions restent aujourd'hui en suspens, madame la secrétaire d'État. La première est celle du financement : dès la réunion de la commission, le Gouvernement a déposé un amendement levant le gage – et je vous en remercie –, mais nous souhaiterions disposer de précisions sur les financements qui seront disponibles en 2011. On sait que le Fonds national de prévention, d'éducation et d'information sanitaires est aujourd'hui très largement sous-consommé : comptez vous puiser dans ses ressources ?
La seconde question concerne la suite du parcours parlementaire de cette proposition, qui devra être examinée très rapidement par le Sénat. Pouvez-vous nous indiquer les intentions du Gouvernement sur ce point ?
Je ne doute pas que cette proposition de loi pourra faire l'objet d'un très large consensus. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*
M. le président. La parole est à Mme Nora Berra, secrétaire d'État chargée de la santé.
Mme Nora Berra, *secrétaire d'État chargée de la santé.* Monsieur le président, monsieur le rapporteur, mesdames et messieurs les députés, la surdité chez le jeune enfant est source de désavantage en matière d'acquisition du langage et d'insertion scolaire puis professionnelle, particulièrement si elle n'a pas été détectée au cours de la période d'acquisition du langage.
Or, si le diagnostic de surdité sévère est aujourd'hui posé à un âge compris entre seize et dix-huit mois, il est beaucoup plus tardif en cas de surdité dite moyenne : il intervient quand l'enfant a quatre ans.
Le développement, au cours des dix dernières années, des méthodes objectives de dépistage des troubles de l'audition a été à l'origine, en Europe et aux États-Unis, de plusieurs programmes de dépistage de la surdité permanente néonatale, soit en maternité, soit dans les premières semaines de vie.
En France, la Haute autorité de santé a publié, en 2007, des recommandations préconisant une extension progressive du dépistage néonatal de la surdité. Elle a ensuite publié, en 2010, des recommandations pour le suivi des enfants sourds de la naissance à six ans et l'accompagnement de leurs familles.
Les seuls programmes de dépistage de la surdité permanente néonatale répertoriés ont eu lieu, entre 2005 et 2007, en maternité, dans le cadre d'un programme expérimental engagé sur six sites, comme l'a rappelé M. le rapporteur. Cette expérimentation a été financée par la caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés, la CNAMTS. L'organisation et le suivi ont quant à eux été confiés à l'Association française pour le dépistage et la prévention des handicaps de l'enfant.
Une évaluation externe de ce programme a conclu à la faisabilité du dépistage dans les conditions de l'expérimentation, c'est-à-dire dans des villes comportant un CHU et des services ORL hospitaliers référents. La CNAMTS a donc décidé, au terme de l'expérimentation, de reconduire le dépistage de la surdité dans les six sites expérimentaux.
Parallèlement, d'autres programmes ont pu être mis en œuvre dans les régions Alsace, Champagne-Ardenne, Haute-Normandie, Languedoc-Roussillon, Centre et Picardie. Ces expérimentations ont permis de montrer que le dépistage en population générale est efficient au prix d'une organisation rigoureuse, fondée notamment sur la formation des personnels de maternité, un suivi minutieux des enfants dépistés positivement à la naissance et, bien

entendu, un accompagnement des parents.
De plus, l'analyse des résultats obtenus dans d'autres pays montre que la mise en place d'un dépistage systématique de la surdité permanente néonatale et la prise en charge des enfants avant l'âge de neuf mois se traduisent par de meilleures performances en termes d'acquisition du langage et des capacités de communication, par comparaison avec les situations d'absence de dépistage systématique et de prise en charge des enfants plus tardive.
Il ressort également que la prise en charge de ces enfants doit être pluridisciplinaire et se fonder sur l'information et le soutien des familles, dans le strict respect du libre choix de celles-ci quant aux modalités d'accompagnement de leur enfant.
Par conséquent, il s'agit de proposer un dépistage généralisé de la surdité en s'appuyant, d'une part, sur les maternités, de manière à garantir un dépistage de tous les enfants, et, d'autre part, sur des structures de coordination et d'accompagnement qui veilleront à proposer aux parents les différents modes de prise en charge possibles de leur enfant : prise en charge d'ordre médical, mais également prise en charge non médicalisée.
Ces structures de coordination, qui restent à créer, permettront d'offrir toutes les possibilités de prise en charge et d'accompagnement des enfants. Le cahier des charges national, qui définira les modalités d'organisation de ce dépistage, précisera ce point.
Vous souhaitez, monsieur le rapporteur, disposer de précisions sur le financement des mesures proposées. Effectivement, le Gouvernement a pris la décision de lever le gage et donc de soutenir votre proposition de loi. Je peux donc vous confirmer que le budget de 18 millions d'euros, au total, est garanti dans les budgets hospitaliers dès 2011, pour une mise en œuvre de la généralisation du dépistage dans les deux ans suivant la publication de la loi.
M. Denis Jacquat. Excellent !
Mme Nora Berra, *secrétaire d'État.* S'agissant de votre deuxième question, monsieur le rapporteur, vous savez que je ne peux pas m'engager sur une date. Mais vous pouvez compter sur moi pour veiller à ce que cette proposition de loi soit mise à l'ordre du jour du Sénat.
En définitive, il s'agit donc d'assurer non seulement la prise en charge et l'accompagnement de la surdité mais aussi, dorénavant, son dépistage systématique chez le nourrisson, sans attendre la révision de la loi de santé publique de 2004.
Ce type de dépistage permettra un diagnostic plus précoce, une prise en charge rapide et adaptée des enfants et une réduction des inégalités de santé sur le territoire en matière de dépistage de la surdité, sans pour autant remettre en cause, bien au contraire, les mesures d'accompagnement des enfants et la place primordiale de la langue des signes française parmi les moyens de communication offerts aux enfants atteints de surdité. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*
Discussion générale
M. le président. Dans la discussion générale, la parole est à M. Roland Muzeau.
M. Roland Muzeau. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, mes chers collègues, le principe même d'un dépistage de la surdité plus précoce que l'actuelle moyenne nationale, qui est de seize mois, fait, bien évidemment, consensus.
La proposition de loi de nos collègues UMP visant à généraliser le dépistage néonatal des troubles de l'audition, initiative *a priori* de bon sens,…
M. Jean-François Chossy. Oui, c'est du bon sens !
M. Roland Muzeau. …a néanmoins suscité de nombreuses réactions, beaucoup d'incompréhension, voire une certaine opposition de membres de la communauté sourde, mais aussi du corps médical. Et pour cause !
La surdité est un handicap très singulier, un handicap de communication qui prive la personne de sa capacité de parler avec la majorité de ses semblables. N'oublions pas que le regard collectif de notre société sur la population sourde a longtemps été marqué par le lien entre parole et intelligence : on considérait les enfants sourds comme déficients et incapables

d'accéder à un niveau intellectuel normal. Ce n'est que très laborieusement et très récemment qu'il a évolué, non sans laisser des traces douloureuses, grâce notamment à la reconnaissance officielle en 2005 de la langue des signes comme une langue à part entière.
Votre volonté de systématiser le dépistage néonatal hyper-précoce, à l'âge de trois jours, afin d'accélérer la prise en charge de la surdité, a fait ressurgir un fort sentiment de fragilisation de la situation de l'enfant né sourd et, par ricochet, de celle de ses parents.
La multitude de courriels que nous avons reçus de parents sourds ou même non sourds, caricaturés parfois par certains de nos collègues de droite comme « faisant la promotion exclusive de la langue des signes », comme « paraissant souhaiter une sorte de culture de la surdité », n'avait d'autre sens que d'appeler chacun de nous au respect de la liberté de choix de ces personnes, de leur liberté d'user de formes de communications non orales et de manières différentes d'être au monde.
Ces parents ne refusent pas l'oralité à leurs enfants : ils craignent simplement que la généralisation du diagnostic trop précoce ne serve à orienter quasi exclusivement les familles vers de la prise en charge médicale par appareillage pour normaliser le langage et la parole de l'enfant. Ils craignent que cette approche médico-technique réparatrice de la surdité ne se fasse au détriment de l'apprentissage de la langue signée. Si, aujourd'hui, le bilinguisme est un droit pour ces enfants, n'oublions pas que, malheureusement, tous n'ont pas la chance d'y accéder. Faute de structures spécialisées, la langue des signes, dont l'apprentissage est pourtant déterminant pour le développement cognitif et psychosocial de l'enfant, reste quasiment absente de son environnement jusqu'à ses trois ans.
Bien au-delà donc d'un enjeu étroit de santé, ce texte touche à l'éthique.
Appelé en 2007 à donner son avis sur la généralisation du dépistage néonatal de la surdité, le Conseil consultatif national d'éthique nous mettait en garde : « Les évolutions technologiques portées par la louable ambition de favoriser l'intégration de l'enfant dans l'univers des entendants en développant ses capacités d'audition et d'oralisation s'accompagnent d'une interrogation éthique que notre société ne peut se permettre de négliger. Il serait notamment regrettable que les avancées accomplies en matière de dépistage précoce et d'audiophonologie contribuent indirectement à réactiver d'anciens préjugés sur la surdité longtemps perçue comme un handicap mental. De tels préjugés [peuvent] être propagés involontairement par le choix de politiques de dépistage et de suivi trop contraignantes pour les parents et les enfants sourds, avec le risque que les progrès réalisés dans la sophistication des techniques de dépistage et de l'aide acoustique donnent lieu à une politique sanitaire standardisée, trop médicalisée et indifférente aux aspects humains des déficits auditifs. »
Cette dimension essentielle était absente de l'exposé des motifs de la proposition de loi. Nous avons été très peu nombreux à insister sur cet aspect en commission. Les arguments invoqués par Comité consultatif national d'éthique à l'appui de son avis négatif auront été déterminants dans notre décision de nous abstenir, en commission des affaires sociales, sur un texte dont l'ambition est de généraliser le dépistage de la surdité profonde dès le troisième jour après la naissance.
Désormais, après une rencontre avec le président du Comité consultatif national d'éthique, dont nous n'avons pas encore de compte rendu à ce jour, ce que je regrette profondément, le rapporteur écrit avoir « le sentiment […] que […] le dispositif de la proposition de loi pourrait répondre aux exigences de ce comité ». Je ne suis cependant pas persuadé que, s'agissant de la dimension humaine, psychologique et sociale de la prise en charge de la surdité, essentielle et tout aussi importante que la dimension médicale, les conditions qui, hier, faisaient obstacle à la généralisation du dépistage néonatal aient réellement changé. La prise en charge des coûts correspondants demeure elle aussi largement hypothétique, voire franchement compromise par le contexte de restriction budgétaire que nous connaissons. Au final, l'impréparation des conditions effectives – pédagogiques, culturelles et psychologiques – de ce dépistage

systématique chez les différents acteurs risque fort, comme le redoutait en 2007 le Comité national consultatif d'éthique, de conduire aujourd'hui encore à « une médicalisation excessive de la surdité qui la réduirait à sa seule dimension fonctionnelle et organique, polarisant du même coup la prise en charge sur l'appareillage technologique ».
Avec ma collègue Jacqueline Fraysse, sans remettre en cause la légitimité d'un programme de dépistage en France de la surdité, nous avions également tenu à rappeler, le 17 novembre dernier, que le problème de la surdité ne pouvait se résumer au seul dépistage précoce. Relayant les craintes exprimées notamment par la Fédération française des sourds vis-à-vis, non du principe même d'un dépistage, mais de son caractère trop précoce et du risque de voir les enfants systématiquement aiguillés vers le seul traitement par le son, nous vous avions invité à la prudence et au respect de la liberté de choix des familles.
Nous avions développé un autre argument, avancé par les psychiatres, qui tient à la violence de l'annonce à une mère de la surdité profonde de son enfant, au lendemain de la naissance de ce dernier, au moment même où doit se tisser entre elle et lui un étroit lien psychique nécessaire au bon développement de l'enfant. On devine des conséquences pathologiques qui peuvent en découler, aussi bien pour la mère que pour l'enfant, et ce d'autant que, globalement, l'accueil de la femme au moment de l'accouchement se déshumanise de plus en plus par la faiblesse des moyens en personnels.
Nous étions seuls alors à oser exprimer nos doutes sur le moment initialement retenu pour ce dépistage, à savoir dès la naissance et non pas aux trois mois, ou aux six mois, de l'enfant, sur la finalité même du dépistage au regard de l'intérêt exclusif de l'enfant – celui-ci risque bien sûr de perdre une chance si sa surdité n'est pas dépistée le plus tôt possible, mais il risque tout autant de souffrir et de se couper de son environnement à la suite d'un appareillage hâtif par implant cochléaire –, sur les conditions enfin dans lesquelles le diagnostic serait réalisé, à savoir par des médecins ORL hospitaliers, libéraux, en présence de psychologues spécialisés dans la petite enfance.
Sur ce point, nous déplorons qu'aucun bilan précis des expérimentations en cours, dont vous avez parlé à l'instant, madame la secrétaire d'État, n'ait été communiqué préalablement à la généralisation du dépistage sur l'ensemble du territoire. Il est tout aussi préjudiciable qu'aucune leçon n'ait été tirée des remontées d'éléments défaillants dans l'organisation et la prise en charge actuelle des bébés suspectés de surdité à la naissance ainsi que de leur famille. Les tests de repérage en maternité seront-ils demain effectués par des personnels non spécialisés, comme les puéricultrices et sages-femmes, ou par des pédiatres ? En cas de suspicion de surdité, le bébé et ses parents seront-ils effectivement reçus dans un délai maximal de trois mois après la sortie de la maternité par une équipe pluridisciplinaire de professionnels dans une structure spécialisée dans le diagnostic et non rattachée au centre ORL d'implantation cochléaire, à la différence des centres de diagnostic et d'orientation de la surdité actuels ?
Quant à la levée du gage par le Gouvernement, dont vous vous félicitez, si elle permet effectivement de garantir que cet acte de dépistage ne sera pas à la charge des familles – c'est tout de même un minimum –, elle ne garantit en rien que les maternités, ou désormais les maisons de naissance démédicalisées, et les centres spécialisés dans le dépistage pourront mener à bien leur nouvelle mission sans craindre le manque de moyens humains et financiers. Vous tentez de nous faire croire qu'il sera possible demain, à crédits constants redéployés, de faire plus et mieux qu'aujourd'hui, de remplir cette nouvelle obligation, d'équiper les maternités des matériels les plus fiables possibles afin d'éviter les faux positifs et de former des équipes pluridisciplinaires au diagnostic et à l'accompagnement des familles.
Ouvertement questionnés sur la pertinence, y compris médicale, d'un acte systématique de dépistage de la surdité à trois jours de la naissance, vous avez ignoré le message de la trentaine de médecins responsables de pôles de santé, d'accueil en langue des signes française

pour les personnes sourdes et malentendantes, qui rappelaient l'absence de consensus de la communauté scientifique et médicale sur le dépistage néonatal, de même que l'inexistence d'études rigoureuses prouvant que la découverte de la surdité dès les premiers jours apporte une amélioration à la qualité de vie de l'enfant.
Les auteurs de cette proposition de loi et son rapporteur ont dû toutefois consentir à organiser des auditions supplémentaires et accepter un certain nombre de modifications : il est désormais question de repérage à la maternité et de diagnostic de la surdité avant la fin du troisième mois de l'enfant. Par ailleurs, il a été précisé que ce diagnostic ne préjugeait en rien de la solution thérapeutique, et une mention spéciale a été réservée à la langue des signes.
Si nous apprécions positivement – nous n'y sommes d'ailleurs pas pour rien – l'affichage des trois mois tant celui des trois jours était vécu comme une provocation, nous ne sommes pas pour autant totalement convaincus par la sincérité de la démarche.
M. Denis Jacquat. C'est tout de même un peu gonflé !
M. Roland Muzeau. Dans les faits, les limites entre repérage et diagnostic seront celles que les professionnels de santé se fixeront eux-mêmes, avec les risques d'inégalités de traitement et de dérives selon les territoires.
Mais, surtout, faute de volonté doublée de moyens pour garantir des conditions dignes de l'annonce de ce handicap, pour assurer le suivi de l'enfant et de sa famille et pour permettre aux parents de faire un vrai choix éclairé, en dehors de toute pression, entre appareillage ou langue signée, comme cela a été rendu possible en Suède, le risque est grand que cette proposition de loi, au mieux, reste un vœu pieux…
M. le président. Monsieur Muzeau, je vous prie de bien vouloir conclure.
M. Roland Muzeau. …au pire, qu'elle nous engage sur la voie étroite et dangereuse du tout médical en raison de considérations économiques sacrifiant l'intérêt de l'enfant et le respect du droit à la différence.
Pour toutes ces raisons, nous confirmons aujourd'hui ce que j'avais annoncé en commission : nous sommes dans l'impossibilité de voter ce texte. Hormis l'un de nos collègues qui votera probablement pour la proposition de loi, nous nous abstiendrons.
Mme Marie-Louise Fort. C'est condamner les enfants à rester dans leur bulle !
M. le président. La parole est à M. Jean-Luc Préel.
M. Jean-Luc Préel. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, mes chers collègues, cette proposition de loi concernant le dépistage précoce des troubles de l'audition est intéressante, car elle nous amène à réfléchir sur un problème de société et à tenter d'y apporter une solution raisonnable.
Les troubles de l'audition constituent un réel problème, perturbant l'intégration dans la société de ceux qui en sont atteints malgré la langue des signes. Celle-ci est tout à fait remarquable par ailleurs puisqu'elle permet une réelle communication pour ceux qui ont la chance de la pratiquer.
Cette proposition de loi pose toutefois plusieurs problèmes.
Son titre – proposition de loi visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition – est-il bien choisi ? Les troubles de l'audition peuvent être congénitaux, apparaissant dès la naissance, mais ils peuvent également se manifester tout au long de la vie.
M. Denis Jacquat. Avec les walkmans !
M. Jean-Luc Préel. Les spécialistes constatent aujourd'hui, avec l'utilisation des baladeurs et autres appareils, des troubles de l'audition chez les jeunes, qu'il convient de prévenir et de dépister. Nous savons, hélas ! que de nombreux jeunes connaîtront ce type de problèmes. Leur diagnostic précoce est donc souhaitable et il est nécessaire de mettre en œuvre une prévention efficace.
Monsieur le rapporteur, je vous sens moins attentif à mes propos. L'audition diminue avec l'âge, mais vous êtes encore très jeune. *(Sourires.)*

M. Jean-Pierre Door. Vous aussi !
M. Jean-Luc Préel. On sait qu'un appareillage précoce est souhaitable chez les adultes vieillissants pour être bien toléré et efficace. Dans ces cas également, il est donc nécessaire de dépister précocement les troubles de l'audition pour inciter à l'appareillage qui favorisera la poursuite de la vie sociale
Finalement, un dépistage précoce des troubles de l'audition est souhaitable tout au long de la vie. Il aurait donc été préférable d'indiquer dans le titre de la proposition de loi qu'elle ne concernait que le dépistage précoce du nouveau-né plutôt que de laisser entendre qu'elle traitait l'ensemble du problème. Cette précision aurait pu être apportée par amendement.
Si notre système de santé est reconnu comme performant pour le soin, il est toujours médiocre pour la prévention et le dépistage. Par conséquent, il est souhaitable de prévoir le dépistage des troubles de l'audition, et il faut l'organiser pour qu'il soit effectif. Mais faut-il une loi spécifique pour le faire ? Ne devrait-on pas intégrer le dépistage dans le projet de loi de santé publique dont nous débattrons prochainement.
Faut-il une loi ou même un décret ? Nous sommes tous d'accord pour dire et répéter que nous votons trop de lois – et de surcroît trop de lois bavardes, comme le répète Pierre Méhaignerie.
Les troubles de l'audition chez le nouveau-né concernent près de mille enfants par an. Mais leur dépistage ne devrait-il pas être compris dans l'examen réalisé systématiquement par le pédiatre dans les premiers jours ? Ne recherche-t-il pas déjà, par exemple, les anomalies cardiaques ou la luxation de hanche ? N'a-t-il pas pour mission de détecter toutes les anomalies à la naissance ? Ce dépistage ne doit-il pas tout simplement figurer dans l'examen de tout nouveau-né au titre des bonnes pratiques ? N'est-ce pas ce que propose la Haute autorité de santé ? Faudra-t-il également une loi pour indiquer que l'on doit dépister la phénylcétonurie ou toute autre anomalie ? Je ne le pense pas.
Chez le nouveau-né, le dépistage des troubles de l'audition doit être systématique et faire appel aux potentiels évoqués auditifs automatisés ou, mieux encore, à la technique des oto-émissions acoustiques automatisées. Il convient donc de doter les maternités de l'appareillage approprié. Si, aujourd'hui, elles ne disposent pas de ces équipements, ce n'est pas d'une loi que nous avons besoin, mais plutôt des moyens financiers nécessaires.
Mme Marie-Françoise Clergeau. C'est vrai !
M. Jean-Luc Préel. Lorsque des troubles de l'audition ont été diagnostiqués, il convient de proposer un traitement, soit par implants cochléaires, soit par la langue des signes, après un accord entre les professionnels et les parents. L'intérêt de l'enfant, c'est de pouvoir s'intégrer dans la société ; pour cela, la communication est nécessaire. Il appartient donc aux professionnels, dans un dialogue avec les parents, de proposer le traitement souhaitable
Une remarque enfin sur la langue des signes. Celle-ci a permis à beaucoup de sourds de s'intégrer dans la société. Il n'est pas question de mettre en cause son enseignement et son utilité. Mais il est primordial également de rappeler que le dépistage précoce des troubles de l'audition, permettant un appareillage adapté et une intégration dans la société, est un objectif majeur qui nous tient à cœur.
Au nom du Nouveau Centre, je salue cette proposition de loi dont l'objectif est louable. Je la voterai…
M. Jean-Pierre Door. Très bien !
M. Jean-Luc Préel. …tout en souhaitant que le diagnostic précoce des troubles de l'audition soit réalisé tout au long de la vie, notamment chez l'adolescent et l'adulte vieillissant, et en m'interrogeant sur la nécessité d'une loi. En effet, de mon point de vue, ce dépistage devrait plutôt s'intégrer dans les bonnes pratiques médicales lors de l'examen du nouveau-né, et la loi ne résoudra pas le problème financier d'équipement des maternités, qui relève de la volonté du ministère et de la CNAM.
M. le président. La parole est à Mme Edwige Antier.

Mme Edwige Antier. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, monsieur le rapporteur, mes chers collègues, je souhaite remercier très vivement mes collègues M. Jean-Pierre Dupont et M. Jean-François Chossy de m'avoir associée pleinement à la mission préparatoire à cette proposition de loi, qui a donné lieu à plus de quarante auditions.

De qui parlons-nous ? Nous parlons de trois bébés qui naissent chaque jour ; trois bébés qui restent dans le monde du silence. Ils n'entendent rien, et personne ne peut s'en douter.

Je dis bien personne, cher collègue Jean-Luc Préel. C'est un pédiatre de maternité qui vous l'affirme. Oui, nous pouvons écouter un cœur avec nos stéthoscopes ; oui, nous pouvons palper les hanches avec nos mains, mais personne ne peut savoir qu'un bébé n'entend pas. Il peut très bien sursauter à un claquement de porte, mais ce ne sont pas les mêmes vibrations que les bruits de la voix humaine.

Personne, ni ses parents ni les médecins, ne sait qu'un bébé n'entend pas. Tous l'ignoreront jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge où la parole ne viendra pas, lorsque l'on s'étonnera que l'enfant ne parle pas, vers dix-huit mois, parfois deux ans. Que de temps perdu ! Pendant toute cette période, il passera pour un enfant désobéissant, un enfant bruyant, un enfant qui n'écoute pas. On se fâchera, pour le moins, et personne ne le comprendra. Et comme il n'entend rien, ses circuits de la parole ne sont pas stimulés : autrement dit, il perd une compétence dont disposait. En effet, ce n'est pas parce l'enfant est sourd que son cerveau n'a pas les circuits de la parole.

Mes chers collègues, vous avez montré en commission combien vous étiez tous sensibles à ce problème grave. Vous êtes d'accord pour le dépistage, mais vous êtes troublés par plusieurs questions.

Premièrement, suspecter le risque de surdité dès les premiers jours va-t-il nuire à l'attachement de la mère à son enfant ?

Mes quarante ans de pratique pédiatrique en maternité me permettent de vous dire que non : une mère aime son enfant tel qu'il est. Cela est confirmé par l'expérience de la région Champagne-Ardenne : les 100 000 mamans auxquelles on a proposé le dépistage ont répondu oui à 99 %. Les soixante-douze bébés dépistés comme n'entendant pas ont été ensuite bien accompagnés par leurs parents tout au long de leur développement.

Deuxième question : pourquoi un dépistage dès la maternité ?

Tout d'abord, parce que, par la suite, les bébés sont perdus de vue. Ils ne reviennent pas se faire tester, même s'ils consultent pour des vaccinations ou un suivi. Pour parvenir à très faible nombre de faux positifs, il faut utiliser un équipement très spécifique – et non les oto-émissions comme le suggérait Jean-Luc Préel. La loi permettra d'équiper toutes les maternités, mais il ne sera pas possible d'effectuer cet examen chez tous les pédiatres ou chez tous les généralistes. J'ai connu des enfants pour lesquels un doute existait : on avait vraiment beaucoup de mal à amener les parents à effectuer les tests.

Les tests proposés par le texte sont aujourd'hui beaucoup plus fiables que ceux qui existaient auparavant et qui sont encore utilisés à la va-comme-je-te-pousse dans certaines maternités à la demande des parents.

Les parents avertis, même en cas d'un simple doute, chercheront à communiquer davantage par gestes et mimiques, grâce à la langue des signes, avec leur nouveau-né en quête de message, qui veut savoir ce qu'il fait dans ce monde. On dit qu'un bébé est en stratégie de recherche : il cherche à capter, mais là, il n'entend pas. Si ces parents le savent, ils s'efforceront immédiatement d'être plus en phase et en communication avec lui en utilisant des mimiques, et on les y aidera en les accompagnant. Voudriez-vous priver ce bébé de tout cela ?

Troisième interrogation : la langue française des signes risque-t-elle de ne plus être reconnue ?

L'émotion est grande chez les parents et chez les enfants concernés, ils ont déjà tellement

souffert de ne pas être compris dans leur besoin de communiquer par signes. Durant les travaux de la mission, nous les avons reçus et nous en avons entendu un très grand nombre. Ces parents seront associés dès le dépistage au sein des CDOS dont nous a parlé Jean-Pierre Dupont.

M. le président. Madame Antier, il faut vous acheminer vers votre conclusion.

Mme Edwige Antier. La langue des signes est une richesse pour le bébé sourd. Le bilinguisme, selon qu'il se trouve avec d'autres sourds ou avec des entendants, lui sera d'autant plus facile que ses parents auront été encouragés précocement à communiquer par gestes avec lui.

Enfin, pourquoi une loi, s'est interrogé Jean-Luc Préel ? Une simple directive ministérielle n'aurait-elle pas suffi ? L'expérimentation menée par la Caisse nationale d'assurance maladie dans des régions témoins nous a beaucoup encouragés dans cette démarche. En effet, sans loi, il n'y a pas d'universalité des moyens, et l'accompagnement des parents par des équipes spécialisées ne se ferait pas. On bricolerait, avec de mauvais textes et du personnel non formé, et l'on continuerait de lâcher dans la nature des parents dans le désarroi.

M. le président. Il faut conclure, madame.

Mme Edwige Antier. Cette loi sera emblématique du dépistage des handicaps, souvent bien tardif dans notre pays. C'est pourquoi je veux remercier le Premier ministre, François Fillon, qui a su dégager les fonds nécessaires, 9 millions d'euros, pour la formation des équipes et le suivi des enfants.

M. Roland Muzeau. Il n'a rien dégagé du tout !

M. le président. Il faut conclure, madame Antier.

Mme Edwige Antier. Mes chers collègues, je vous demande de reconnaître toute personne comme elle est. Si vous ne votez pas la proposition de loi, c'est que vous ne reconnaissez pas le bébé comme une personne. *(Applaudissements sur quelques bancs du groupe UMP. – Protestations sur les bancs des groupes SRC et GDR.)*

M. Roland Muzeau. Pas vous, pas ça !

M. le président. La parole est à M. Simon Renucci.

M. Simon Renucci. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, monsieur le rapporteur, mes chers collègues, le regard de la société sur la surdité a évolué, laborieusement mais favorablement, au cours des dernières décennies, grâce à la forte implication des familles et des associations.

Alors que les innovations scientifiques et technologiques sont généralement saluées comme des progrès par l'opinion, une partie de la population sourde s'inquiète d'une éventuelle remise en cause du choix des parents en cas d'application trop directive du dépistage précoce des déficits auditifs et du mode de traitement préconisé. La différence de situation dans laquelle se trouve l'enfant sourd, selon que ses parents sont eux-mêmes sourds ou entendants, est considérable. Au cours des nombreuses auditions menées ces dernières semaines, nous avons été alertés par les inquiétudes des familles. La Fédération nationale des sourds et l'ANPEDA ont ainsi exprimé leur crainte d'une trop grande médicalisation et d'une « filiérisation » de la surdité. À toutes ces familles, je veux dire qu'il ne s'agit pas, ici, de leur forcer la main en imposant une solution thérapeutique.

M. Jean-Pierre Door. Très bien !

M. Simon Renucci. Nous partageons tous le souci de promouvoir un repérage précoce afin d'assurer un meilleur suivi et une plus grande égalité d'accès aux soins.

M. Jean-Pierre Door. Très bien !

M. Simon Renucci. Le concept de dépistage précoce de la surdité, souhaité par les uns mais vécu par les autres comme une intrusion inacceptable, est frappé d'une ambiguïté majeure. Dans le monde du handicap, il faut savoir être accueilli, mais aussi consentir l'effort que cela suppose, par le fait que ceux qui vous accueillent n'ont pas forcément vos références. C'est ce

qui explique que la situation, telle qu'elle se présente aujourd'hui, est une situation de conflit émotionnel. N'oublions pas que l'acquisition des outils de communication – le langage des signes, le langage oral, la technologie qui arrive – entre parents et enfants est toujours le fruit d'un effort. C'est un parcours de souffrance dont on cherche à se protéger, et les familles voient la technologie comme un frein à ce que parents et enfants ont vécu ensemble. C'est pourquoi j'appréhende cette question avec beaucoup d'humilité. Ceux de nos collègues qui ont des enfants sourds nous ont d'ailleurs été d'un grand secours ; en les écoutant, on se rend compte que, même en ayant raison, on n'a pas forcément raison… Et au bout du compte, il faut choisir : Camus choisissait sa mère ; nous, nous choisissons les enfants.

Le repérage précoce ne doit pas avoir pour seul objet de hâter l'implantation cochléaire. Il doit permettre de réfléchir à une prise en charge personnalisée, qui offre plusieurs possibilités. Encore une fois, c'est l'intérêt de l'enfant qui doit servir de fil conducteur. La légitimité d'un programme de repérage précoce en France se justifie d'autant plus que l'âge moyen de diagnostic de surdité profonde – seize mois – demeure beaucoup trop tardif, comparé aux autres pays européens. J'ai cru comprendre que nous serions derrière l'Albanie… Je n'ai rien contre les Albanais, mais tout de même !

L'objectif de la proposition de loi est donc louable : en insistant sur le temps gagné pour le développement futur de l'enfant, elle permettra de réduire le coût d'une prise en charge tardive et d'atteindre toutes les familles, y compris les plus éloignées du système de soins. En effet, si le dépistage n'intervient pas dans les maternités, beaucoup d'enfants sourds seront perdus de vue, et pour longtemps.

Par ailleurs, ce repérage recouvre une autre réalité, celle des surdités syndromiques et des surdités unilatérales. Nombre d'enfants sourds souffrent en effet de pathologies associées, que seul le repérage permet de détecter. Ce repérage, qui conduira à un diagnostic plus poussé, doit être considéré comme un atout pour l'enfant. Il permet de repérer un enfant sur cent ; parmi les enfants repérés, un sur dix est dépisté comme sourd.

Rappelons qu'il existe différents types de surdité : la surdité moyenne peut être traitée par l'apprentissage de la langue orale, un appareillage et la langue des signes ; la surdité sévère nécessite un appareillage, l'apprentissage de la langue des signes et de la langue orale – on voit qu'il n'y a pas d'opposition entre les différents modes de communication. La surdité profonde enfin, plus rare, nécessite un implant et l'apprentissage de la langue des signes.

Toutes les possibilités offertes doivent être promues et portées à la connaissance des parents. En tout état de cause, nous devons encourager le bilinguisme : le cortex cérébral est composé de trois parties et, tout comme le bilinguisme français-anglais ou autre, l'apprentissage précoce d'une langue est bénéfique au développement psychomoteur de l'enfant. C'est un élément essentiel du développement cérébral de l'enfant. Enfin, il faut respecter la liberté de choix des parents tout en leur offrant des moyens d'information sur tous les modes de communication possible.

Je me permets de citer un extrait de l'avis 103 du Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé, que j'interprète comme favorable au repérage : « La question éthique du dépistage néonatal de la surdité dépasse largement la seule dimension fonctionnelle et organique. L'humanité d'une personne s'accomplit dans une diversité d'interactions sociales et d'échanges avec ses semblables, où la langue orale joue évidemment un rôle majeur. Mais il ne faut pas oublier qu'un enfant sourd appareillé n'est pas aussi bien entendant que les autres. » Je serais tenté d'ajouter : et pour cause. La surdité est une barrière et l'appareillage ne la fera jamais tomber complètement. Il faut simplement s'organiser avec les familles afin qu'il soit mieux accueilli ; c'est ce que j'appelle lever les ambiguïtés.

« La richesse de la langue des signes, poursuit le Conseil, restera pour lui un élément essentiel de communication, même après la pose d'un implant – et je rappelle que les implants sont rares. Ainsi, non seulement implant et langue des signes ne sont pas contradictoires, mais ils

sont essentiels dans leur conjonction ».
Ce texte sera une première étape, une étape fondatrice, mais qui ne saurait suffire. Rappelons que, neuf mois après l'annonce du plan gouvernemental Handicap auditif 2010-2012, une seule des vingt mesures qui devaient être prises au cours de l'année 2010 l'a été. On a le sentiment que tout cela va très vite. En tout cas, nous avons été surpris, voire débordés, par la levée de boucliers des familles de malentendants, qui ont vécu cela comme une agression. Dans un tel cas, même si l'on a raison, il faut s'interroger.
M. Jean-Pierre Door. Excellente remarque !
M. Simon Renucci. Lorsque les hommes s'interrogent, ils se rapprochent les uns des autres. Or cette proposition de loi arrive, hélas ! après de nombreux rapports qui montrent que les malentendants sont nombreux – on l'a encore vu à l'occasion de la loi sur les retraites *(Sourires)*…
M. Jean-Pierre Door. Non, Simon, pas sur ce sujet ! Ou alors, ils sont plus nombreux de ce côté de l'hémicycle que de l'autre !
M. Simon Renucci. Si nous parvenons à établir un rapport de confiance en convaincant que notre vote ne traduit pas un choix pour ou contre telle action, ce vote sera constructif. Nous devons donc nous entourer de toutes les garanties pour que l'adoption de ce texte ait un sens positif.
M. le rapporteur lui-même a rappelé en commission la nécessité de renforcer les structures d'accueil. Ce point me semble fondamental. Les associations auditionnées ont toutes insisté sur la difficulté des parcours des familles. Notre rôle est de répondre à leurs attentes, de nous assurer que cette proposition de repérage n'est pas qu'une annonce, mais bien le début d'une véritable prise en charge au sein de structures suffisamment nombreuses et prêtes à aider les enfants ainsi que leur famille.
Les inquiétudes des familles sont fondées. En effet, la création de 480 nouvelles places dans les services d'accompagnement familial et d'éducation précoce – SAFEP – et de trois nouveaux centres d'action médico-sociale précoce – CAMPS – a été reportée. Par ailleurs, des classes d'intégration scolaire ont été supprimées et de nombreux auxiliaires de vie scolaire n'ont pas vu leur contrat renouvelé ; je précise que ceux dont le contrat a été renouvelé peuvent bénéficier, en Corse, dans le cadre du CNFPT, d'une formation en langue des signes.
La mobilisation doit être générale et, ce qui n'est pas le cas, le climat apaisé. Or, ces éléments n'instaurent pas un climat de confiance. À cet égard, le texte demeure incomplet, car la surdité ne doit pas être qu'une question de repérage, mais aussi une question de santé publique, de scolarisation, d'apprentissage et d'éducation. Néanmoins, je reste persuadé qu'il peut être une première étape importante pour une meilleure reconnaissance et une meilleure prise en charge.
Le choix parmi les différents modes de communication et la décision d'appareiller ou non les enfants sourds sont conditionnés par le type de surdité, mais ils doivent en définitive revenir aux parents, dans le cadre d'un dialogue avec les professionnels. Les parents et l'environnement familial de l'enfant déterminent le traitement qu'ils estiment le plus approprié. Encore une fois, les choses sont différentes selon que l'on a affaire à un enfant malentendant dans une famille d'entendants ou à un enfant entendant dans une famille de malentendants. C'est là toute la difficulté.
Notre devoir est d'encourager et de soutenir l'ensemble des modes de communications, qui sont tous nécessaires et doivent tous être promus. C'est pourquoi les familles ont besoin d'information, de personnels adaptés, d'accompagnement, de moyens et, surtout, d'un climat de confiance, car la pratique de la médecine est toujours fondée sur une relation de confiance.
Nous devons nous efforcer d'améliorer notre compréhension du monde du handicap, pour faire le parcours avec les familles et pour les familles. N'oublions pas, en effet, que ce sont

elles qui font ce parcours ; évitons donc toute intrusion. J'espère que vous aurez pardonné mes nombreuses digressions, mais c'est un sujet qui me passionne : car pour moi, cela a été la vie de tous les jours. *(Applaudissements sur les bancs du groupe SRC.)*

M. le président. La parole est à M. Jean-François Chossy.

M. Jean-François Chossy. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, monsieur le rapporteur, quand Jean-Pierre Dupont m'a demandé de cosigner sa proposition de loi, j'ai accepté avec enthousiasme : non seulement elle s'inscrit dans la parfaite continuité de la loi de 2005, mais c'est une première réponse aux objectifs du plan 2010-2012. Il faut, en effet, aller au bout des choses. Mais il faut commencer par le commencement : le dépistage précoce de la surdité.

J'ai rapproché cette démarche de celle dont j'entends parler en permanence lorsque je rencontre des familles de jeunes autistes. On me dit sans arrêt qu'un dépistage précoce de ce handicap qu'est l'autisme est nécessaire, afin d'assurer à l'enfant un accompagnement qui lui permettra de se socialiser et d'entrer en communication avec les autres. Celle que nous propose Jean-Pierre Dupont est identique : son objectif de dépister le jeune enfant sourd le plus tôt possible pour lui permettre d'entrer en communication avec les autres le plus facilement possible. Voilà pourquoi j'ai accepté avec joie d'être associé à cette proposition de loi que je trouve judicieuse et utile à la société.

Bien entendu, nous nous heurtons à quelques spécificités. Lorsqu'on est sourd ou malentendant, on a plusieurs moyens d'entrer en communication. Il y a, tout d'abord, le langage des signes, reconnu comme une langue à part entière par l'article 75 de la loi de 2005, dont j'étais le rapporteur. Ce n'était pas rien ; il a fallu convaincre.

Si nous l'avons fait en 2005, ce n'est pas pour le défaire aujourd'hui, en déclarant la fin du langage des signes. Le diagnostic précoce ne doit pas conduire à ne plus s'intéresser qu'à l'implant cochléaire ou autre appareillage. *(« Très bien ! » sur les bancs du groupe UMP.)* Nous devons continuer à nous intéresser au langage des signes et à faire en sorte qu'il soit utilisé – c'est aussi pour cette raison que je suis monté à la tribune aujourd'hui.

Je veux transmettre à notre assemblée un témoignage que je crois être représentatif des nombreux messages que nous avons reçus. Une maman m'a fait part de ses craintes : informer trop tôt les parents de la surdité de leur enfant pourrait rompre le lien entre mère et enfant en déclenchant un rejet du bébé, inciter à l'acharnement médical, ou encore pousser à l'implantation de l'enfant en oubliant d'informer les parents sur l'existence de la langue des signes française. Or il ne s'agit pas du tout de cela : la préoccupation des porteurs de cette loi est justement de permettre d'identifier le handicap le plus tôt possible, afin de l'accompagner de la meilleure façon.

M. Denis Jacquat. Très juste !

M. Jean-François Chossy. Si cela doit passer par le langage des signes, c'est un bon signe. *(Sourires.)* Si cela doit passer par d'autres choix, il faut accompagner les parents dans leurs recherches ; ils doivent pouvoir obtenir les explications nécessaires afin de prendre la bonne décision. C'est aussi le sens de cette proposition de loi : faire en sorte que les parents ne soient pas isolés ; que le désarroi qu'ils vont ressentir à l'annonce du handicap de leur enfant soit accompagné ; que toutes les dimensions du problème leur soient exposées, notamment le risque de voir leur enfant s'enfermer dans l'isolement mais aussi, à l'inverse, la possibilité qu'il aura de s'exprimer s'il est aidé.

Le Premier ministre m'a confié une mission sur l'évolution des mentalités et le changement de regard de la société sur le handicap. Pour faire évoluer les mentalités et changer le regard sur le handicap, il faut se préoccuper le plus tôt possible des signes qui définissent ce handicap. La proposition dont nous débattons permet d'ouvrir le débat et de faire comprendre que plus tôt on saura, mieux on accompagnera. Telle est la démarche que nous vous proposons, une démarche dépassionnée, qui ne justifie pas les nombreux courriels s'alarmant

d'une possible disparition de la langue des signes. Aux personnes inquiètes, je veux dire qu'il n'est absolument pas dans l'intention du législateur de mettre fin à l'utilisation de la langue des signes. Notre seule intention est d'accompagner l'enfant, dès son plus jeune âge, afin qu'il puisse ouvrir son existence aux autres, être accepté par les autres, vivre sa vie comme les autres.

Je vous remercie, madame la secrétaire d'État, d'avoir bien compris l'intention de notre proposition et de la soutenir en lui donnant des moyens. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*

M. le président. La parole est à Mme Marie-Françoise Clergeau.

Mme Marie-Françoise Clergeau. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, mes chers collègues, je tiens à associer à cette intervention ma collègue, Martine Carrillon-Couvreur, qui s'est beaucoup investie sur ce sujet.

En prenant connaissance du texte dont nous débattons aujourd'hui, j'ai pensé qu'il représentait un certain progrès, puisqu'il permettait d'améliorer le dépistage plus précoce de troubles de l'audition. Il s'agissait ainsi d'informer plus rapidement les parents des difficultés auditives rencontrées par leur enfant. Nous savons qu'un enfant sur 1 000 naît avec une déficience auditive. La question du dépistage méritait donc d'être posée.

Nos travaux en commission, les échanges que nous avons pu avoir avec des représentants d'associations, avec des familles, ainsi que la lecture d'un abondant courrier électronique, nous ont fortement interrogés. Il faut en convenir, le sujet est plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord. En effet, loin de faire l'unanimité que nous imaginions *a priori*, ce texte soulève de nombreuses questions, des inquiétudes et, pour certains, une vive opposition.

Je crois que nous devons donc porter une attention particulière à ces hommes et ces femmes malentendants, sourds et sourdes eux-mêmes ou parents d'enfants sourds, qui ne comprennent pas les objectifs de cette proposition de loi et nous font part de leurs craintes. À cet égard, je souhaite que vous puissiez lever toute ambiguïté.

Ce qu'il faut retenir en premier lieu, c'est que le dépistage en lui-même n'est pas remis en cause. La nécessité de ce dépistage est reconnue – sauf, peut-être, en ce qui concerne le moment et les conditions dans lesquelles il est effectué. Doit-il être pratiqué dans les quelques jours qui suivent la naissance, ou peut-on attendre les trois mois de l'enfant ? Cette question est importante, d'une part parce qu'il faut que le test de dépistage soit efficace – or, certains émettent une réserve sur un test pratiqué dans les tout premiers jours de l'enfant, estimant que la fiabilité des tests est plus grande à trois mois. D'autre part, parce qu'il convient de bien considérer l'impact psychologique sur les tout jeunes parents d'un diagnostic de surdité sur leur enfant nouveau-né.

Ne serait-il pas préférable que le diagnostic soit porté une fois le lien mère-enfant et père-enfant établi ? Commencer la relation avec le nouveau-né par cette annonce difficile constitue un facteur assez déstabilisant pour les parents et est facteur de risques majeurs de troubles psychopathologiques pour l'enfant. Malgré le professionnalisme des équipes dans les maternités, il ne faut pas sous-estimer le choc ressenti par les parents à qui on annonce la surdité de leur enfant – d'autant que rien ne garantit qu'ils bénéficieront d'un suivi psychologique adapté. Un dépistage un peu décalé dans le temps pourrait donc s'avérer plus judicieux.

Par ailleurs, il est important que cet examen reste facultatif, que les parents aient la possibilité de le refuser *(Exclamations sur les bancs du groupe UMP)* et, bien entendu, qu'il ne soit pas à la charge des familles, mais bien financé par l'assurance maladie.

M. Denis Jacquat. Allons, madame Clergeau !

Mme Marie-Christine Dalloz. Vous vous enfermez dans des positions politiciennes !

M. Arnaud Robinet. Vous ne pouvez pas croire à ce que vous dites !

Mme Marie-Françoise Clergeau. Sur ce point, vous avez apporté des garanties, madame la

secrétaire d'État, mais nous attendons toujours des garanties du Gouvernement sur la mise en place des structures d'accueil nécessaires et des équipes de professionnels. En tout état de cause, les fonds que vous proposez d'engager ne sont pas à la hauteur des attentes des familles.

Mme Edwige Antier. Votre position est intenable !

Mme Isabelle Vasseur. Indigne d'une femme et d'une mère !

Mme Marie-Françoise Clergeau. Vous avez engagé des expérimentations visant la proposition systématique des dépistages sur un certain nombre de sites. Nous aimerions connaître les résultats de cette mesure.

J'en viens maintenant aux inquiétudes soulevées par les suites réservées au dépistage. Il ne faudrait pas que le dépistage révélant une surdité ne se traduise que par une seule réponse médicale. Il est indispensable qu'à ce stade, les parents puissent d'abord bénéficier d'un accompagnement psychologique, ensuite d'une information complète, et pas uniquement médicale. *(Exclamations sur les bancs du groupe UMP.)*

Calmez-vous ! j'ai tout de même le droit de dire ce que je veux !

Mme Catherine Lemorton. Bravo !

Mme Marie-Françoise Clergeau. Des garanties doivent être apportées pour qu'il n'y ait pas de suspicion sur les objectifs mêmes du texte. Il ne s'agit pas de privilégier une solution systématiquement médicale, polarisant la prise en charge des problèmes auditifs sur l'appareillage technologique ou la chirurgie, mais de donner aux parents un libre choix pour une communication orale ou une communication bilingue, qu'il s'agisse de la langue des signes ou de la langue française orale. Pour cela, il faut permettre une large information, notamment par les associations. Nous souhaitons, là encore, que le Gouvernement et la majorité nous donnent des garanties en la matière.

M. Jean-Pierre Door. Cela figure dans le texte !

Mme Marie-Françoise Clergeau. Enfin, il me paraît très important de poser la question des moyens mis en œuvre par l'État pour permettre une bonne intégration des sourds et malentendants dans la société.

Il ne suffit pas de pousser au dépistage précoce sans se poser la question de l'insertion à part entière de ces enfants dans le système scolaire et de leur accès à la formation, à la culture, au sport et, plus tard, à l'emploi. La vraie question consiste à se demander comment garantir l'égalité réelle, comment permettre à des enfants malentendants de devenir des citoyens à part entière.

Alors que le gouvernement supprime des AVS dans les écoles…

Mme Isabelle Vasseur. C'est faux !

Mme Marie-Françoise Clergeau. …et que de nombreux parents attendent des mois, voire plus d'un an pour obtenir des prises en charge, ce qui pénalise les enfants et remet en question tous les efforts consentis, les parents sont trop souvent laissés dans une extrême solitude. C'est à ces questions essentielles que le Gouvernement ne répond pas.

M. le président. Il faut conclure, madame Clergeau.

Mme Marie-Françoise Clergeau. Nous sommes favorables au dépistage précoce…

Mme Isabelle Vasseur. Ah, tout de même !

Mme Marie-Françoise Clergeau. …mais le dépistage n'est pas une fin en soi : il doit être le premier jour d'un véritable accompagnement, d'une véritable prise en charge.

Parce que ces éléments n'existent pas aujourd'hui, parce que c'est bien l'environnement inadapté qui crée la situation de handicap pour la personne, parce qu'il n'y a pas de véritable politique permettant l'égalité réelle, le groupe socialiste s'abstiendra en première lecture. *(Exclamations sur les bancs du groupe UMP.)*

M. Jean-François Chossy. Courage, fuyons !

M. Christian Eckert. Silence, les godillots !

Mme Martine Carrillon-Couvreur. Ils ne nous laissent même plus le droit de nous exprimer !
M. le président. La parole est à Mme Marianne Dubois.
Mme Marianne Dubois. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, mes chers collègues, jamais nos collègues, en présentant cette proposition de loi, ne se seraient attendus à une telle levée de boucliers de la part de la population sourde et à de telles interrogations de la part de certains députés. Par centaines, des courriels nous ont été envoyés, venant d'associations, ou de particuliers sourds.
Face à l'incompréhension des députés, j'ai souhaité réagir, et je remercie le président Bernard Accoyer d'avoir pu rendre accessible ce débat au sein de l'hémicycle. En effet des personnes sourdes sont présentes dans le public et peuvent bénéficier d'une traduction *via* le canal interne télévisé, c'est une première. Je leur souhaite la bienvenue.
Plusieurs députés du groupe de l'Union pour un mouvement populaire. Très bien !
M. Jean-Pierre Door. Merci !
Mme Catherine Coutelle. Ce n'est pas dans l'hémicycle même !
Plusieurs députés du groupe de l'Union pour un mouvement populaire. Mais si !
Mme Marianne Dubois. Mère d'un fils de trente ans, sourd profond de naissance, j'aimerais apporter un éclairage sur le sujet qui nous préoccupe. Le repérage de la surdité chez le nourrisson est une démarche intéressante, et je salue initiative de cette proposition de loi de nos trois collègues.
Cependant, tout n'est pas si simple. La population sourde a développé, depuis le milieu du XVIII^{e} siècle, un mode de communication original : la langue des signes, une langue à part entière, où des images et des actions sont signées avec les mains. Au fil des années, cette langue a connu bien des entraves, jusqu'à son interdiction décrétée dans un congrès réunissant des pédagogues censés se prononcer sur la meilleure méthode pour instruire les sourds et muets, comme on disait à l'époque : c'est le fameux congrès de Milan de 1880.
La langue des signes ayant été interdite en France jusqu'en 1991, avec la mise à l'écart des enseignants sourds et l'éradication des gestes, les sourds ont dû oraliser, de gré ou de force, pour entrer dans la normalité, s'intégrer, s'immerger en milieu ordinaire. Les enseignants sourds ont émigré et sont à l'origine de la diffusion de la langue des signes dans le monde, en particulier aux États-unis.
Depuis cette période funeste pour le monde des sourds, l'oralisation a été et est toujours présentée, de manière trompeuse, comme le remède permettant la guérison, et les parents ont été fortement invités à se détourner des gestes. Fort heureusement, la langue des signes n'a pas disparu ; elle a toujours été utilisée au sein des familles sourdes et dans la cour de récréation des institutions spécialisées.
Après ce bref historique, vous comprendrez que les sourds ont eu un passé extrêmement douloureux, qui explique cette grande méfiance pour le milieu médical ou paramédical spécialisé. Ils ne se sentent ni malades ni diminués. Ils ne veulent ni entrer dans la normalité coûte que coûte, ni être dépossédés de leur identité. Ils revendiquent leur droit à la différence, une identité sourde et une culture sourde.
Ils sont contraints de recourir à des manifestations originales, consistant par exemple à procéder à des envois massifs de courriels ou à brûler leurs cartes d'électeurs au moment des élections, car les débats politiques ne sont que très rarement traduits.
Les sourds sont pourtant des Français comme les autres et c'est aussi à nous de les associer dans la vie citoyenne à tous les niveaux.
M. Jean-Pierre Door. Bravo !
Mme Marianne Dubois. Le vote de cette proposition de loi doit s'accompagner des garanties et moyens nécessaires à une information détaillée à la naissance auprès des parents pour une meilleure orientation.

Il ne faut plus que cette orientation soit exclusivement tournée vers le milieu entendant, avec une forte pression médicale en faveur d'une opération chirurgicale consistant à placer des électrodes dans le cerveau ou des implants cochléaires.
Opérations et appareillages entraînent une lourde prise en charge de l'enfant par une rééducation orthophonique : le jeune sourd apprend le français pendant de longues années d'efforts et, parfois, de souffrance. Selon le degré de surdité, le résultat est incertain et la déception peut être grande. Le jeune se trouve alors entre deux mondes et ne trouve pas sa place : même s'il parle, il reste sourd. Le bilinguisme doit être la solution, avec l'apprentissage de notre langue et celle des signes. Il est prouvé que l'enfant sourd développe mieux sa communication orale lorsqu'il utilise aussi la LSF. Ces deux moyens de communication sont complémentaires, et non en opposition.
La loi du 11 février 2005, en son article 75, reconnaît cette langue comme langue à part entière. Mais qu'en est-il réellement ? C'est un magnifique patrimoine culturel qu'il faut préserver, promouvoir et valoriser. Je souhaite que la langue des signes trouve enfin réellement et naturellement sa place dans notre société ; que nous soyons tous sensibilisés ; qu'elle soit utilisée dans les lieux de petite enfance et enfance – crèches, écoles maternelles, garderies –, à l'image de certains pays anglo-saxons. Signalons qu'aux États-Unis, cette langue s'est développée sans tabou et se classe dans les premières langues enseignées.
Le repérage précoce de la surdité chez les nourrissons peut être un gain de temps. Les parents, très sensibilisés en amont, pourront s'informer et acquérir sans précipitation et appréhension les premiers gestes.
Enfin, la crainte qu'une maman entendante puisse se détourner de son bébé à l'annonce de la surdité me paraît très exagérée.
M. Jean-François Chossy. Bien sûr !
Mme Marianne Dubois. Certes, il est douloureux de faire le deuil de l'enfant idéalisé et normalisé, mais qui sont les meilleurs défenseurs des enfants handicapés ou différents, sinon les parents ? Qu'ils soient dans des associations ou isolés, ils ne reculent devant aucun obstacle pour donner le meilleur ou ce qu'ils pensent être le meilleur pour leur enfant. Mais pour donner le meilleur, encore faut-il qu'ils aient reçu une information objective et détaillée des orientations, de leur mise en place et des possibilités de résultats. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP et sur plusieurs bancs du groupe SRC.)*
M. le président. La parole est à M. Élie Aboud.
M. Élie Aboud. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, mes chers collègues, je suis heureux de voir le législateur se pencher enfin sur un problème majeur de santé publique, malheureusement assez méconnu de la population et des médias. La déficience auditive largement ignorée chez les jeunes enfants est un réel problème qui touche toutes les acquisitions sociales et scolaires extrêmement utiles à cet âge.
Comme vous tous, j'ai pu néanmoins mesurer l'impact mitigé de cette proposition de loi dans le monde associatif des malentendants. Comme l'a si justement fait observer Simon Renucci, il s'agit là d'un débat émotionnel. Mais en disant certaines vérités, nous ne manquons de respect à personne. Je félicite quant à moi le rapporteur et mes collègues cosignataires de cette proposition de loi qui ont proposé de généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition.
De par mon expérience de praticien, et à la suite de discussions avec mes collègues ORL, j'ai pu mesurer la gravité d'une situation qui conduit parfois ces enfants à rester durant des mois dans des centres de pédopsychiatrie alors qu'ils n'avaient aucun problème comportemental : ils souffraient tout simplement d'un problème organique méconnu depuis la naissance.
Je suis satisfait que la Haute autorité de santé ait renouvelé récemment ses recommandations en faveur d'un dépistage systématique de la surdité permanente bilatérale au niveau national, rejoignant ainsi les préconisations de l'Académie nationale de médecine. Même si ce

dépistage était effectué dans certains centres, il était temps, mes chers collègues, que la règle s'applique à tous dans un cadre législatif.
Je ne voudrais pas porter de jugement sur le mauvais accueil du monde associatif à l'égard de cette proposition de loi. Cela montre en tout cas qu'il nous faut être très pédagogues. Il ne s'agit pas pour nous en effet de prendre des mesures contre la culture et les habitudes des sourds : nous sommes dans une démarche de santé publique, une démarche cohérente et nécessaire dans un pays où l'égalité des chances doit s'appliquer partout – cette égalité des chances qui vous est chère, chers collègues socialistes…
M. Jean-Patrick Gille. Nous nous préoccupons de l'égalité réelle !
M. Élie Aboud. Justement, et en nous accusant ! Je ne comprends donc pas votre décision de ne pas voter ce texte.
Du reste, la régionalisation du dépistage va permettre un déploiement progressif dans un délai de deux ans, ainsi que le souhaitent les acteurs concernés.
Mes chers collègues, nous ne pouvons nous prévaloir d'avoir le meilleur système de santé au monde et être les derniers à nous impliquer dans une préventologie utile. Utile d'abord pour les enfants et leur avenir tant médical que social, utile sur le plan médico-économique, en réduisant les coûts de prise en charge avec une détection précoce, utile enfin sur le plan moral dans une société moderne, égalitaire et juste. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*
M. le président. La discussion générale est close.
Discussion des articles
M. le président. J'appelle maintenant les articles de la proposition de loi dans le texte de la commission.
Article 1er
M. le président. Plusieurs orateurs sont inscrits sur l'article 1er.
La parole est à M. Gérard Gaudron.
M. Gérard Gaudron. Cette proposition de loi est extrêmement intéressante et il convient de saluer cette initiative et ceux qui l'ont portée. Elle touchera tous les nouveau-nés. Je maintiens toutefois qu'il faudra également prévoir un dépistage pour les adolescents. À la suite d'une rencontre avec des enseignants, inquiets de voir monter les troubles de l'audition dans leurs effectifs, j'ai ainsi déposé, il y a quelque temps, une proposition de loi relative à la prévention des troubles de l'audition des jeunes en milieu scolaire. Je suis convaincu qu'un dépistage organisé, en plus du dépistage précoce, est indispensable.
Comme chacun le sait, les troubles de l'audition connaissent en effet une hausse exponentielle au point de devenir un réel problème de santé publique. Cela est dû par exemple à certaines pratiques de loisir, comme l'utilisation de baladeurs MP3 qui ont des effets notoirement préjudiciables pour l'ouïe.
Quelque 30 000 enfants en âge d'aller à l'école sont malentendants. Leur surdité était souvent passée inaperçue et la proposition de loi déposée par nos collègues répond à une préoccupation de santé publique : plus le dépistage intervient tôt, plus l'accompagnement pourra être efficace. Il faut néanmoins aller plus loin car la surdité peut se déclarer beaucoup plus tard. C'est pourquoi j'ai déposé un amendement après l'article 1er tendant à élargir ce dépistage au milieu scolaire grâce à une information généralisée avant que nous n'organisions un dépistage systématique chez les adolescents.
M. le président. La parole est à M. Jean-Pierre Door.
M. Jean-Pierre Door. Cette proposition de loi nous interpelle tous. Elle touche à l'affectif, comme c'est le cas chaque fois qu'il est question de personnes atteintes d'un handicap.
Après Jean-François Chossy, je tiens à rappeler que nous avions majoritairement approuvé la loi relative au handicap de 2005, qui prévoyait précisément la défense et la promotion de la langue des signes. Cette mention avait recueilli l'assentiment des associations et de tous les

malentendants. Cela constituait un réel progrès.
Comme je l'ai dit en commission, j'ai eu pour ma part le plaisir et la joie de faire élire un conseiller municipal – également conseiller communautaire – malentendant. Il est responsable des problèmes du handicap dans la ville que je dirige. Grâce à lui, nous avons ouvert un site public, Websourd, qui permet d'assurer de la visio-interprétation *via* internet. Je tenais à lui rendre hommage ici, ce soir.
Alors que cette proposition de loi semble aller dans le bon sens, nous avons été surpris par l'avalanche de mails que nous avons reçus, nous enjoignant généralement de ne pas aller plus en avant dans le vote de ce texte, considérant que le dépistage ainsi prévu est trop précoce.
Tout a été dit en commission, et l'on peut en rendre hommage au rapporteur : il a mené la concertation et a apporté des réponses aux questions soulevées. Cela va dans le sens de l'apaisement. Je pense notamment à la disposition figurant dans l'annexe et prévoyant que le dépistage se ferait en deux temps et à plusieurs reprises sur l'année. Il est également précisé que la défense de la langue française des signes est confortée. La famille sera parfaitement informée.
Je m'étonne donc de constater encore certaines oppositions. Je regrette que sur les bancs de la gauche on refuse ce texte. J'encourage bien entendu le groupe UMP à voter majoritairement cette proposition de loi qui va dans le bon sens. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*
M. le président. La parole est à M. Denis Jacquat.
M. Denis Jacquat. Dans une vie antérieure d'ORL en milieu hospitalier public, j'ai eu pendant un certain temps à m'occuper de guidance parentale. J'avoue avoir été choqué par certains propos prononcés depuis cette tribune. *(Exclamations sur les bancs du groupe SRC.)*
Cette proposition de loi aurait pu être déposée par n'importe quel groupe parlementaire. Je tiens pour ma part à féliciter Jean-Pierre Dupont pour la qualité de son rapport et surtout Marianne Dubois pour son intervention émouvante de maman concernée.
Ce texte vise à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition chez tous les nouveau-nés. Il faut bien avoir présent à l'esprit que, plus le constat est tardif, plus les conséquences seront importantes sur les acquisitions, sur la scolarisation et la socialisation de l'enfant. Les autorités scientifiques et sanitaires – les vraies – soulignent unanimement le bénéfice que constituera la généralisation du dépistage à la maternité. Cela fait quarante ans qu'on en parle !
Le dépistage ne préjuge absolument pas des solutions qui seront proposées aux parents. À ce propos, j'ai été choqué par le « harcèlement textuel » que nous avons subi à propos ce texte. Simon Renucci a souligné fort justement qu'il s'agissait d'un débat émotionnel. Mais il faut rappeler aussi qu'il n'est nullement question ici de forcer la main à qui que soit. Notre rôle de parlementaire est de mettre en place une véritable politique de santé publique : cette proposition de loi répond parfaitement à cet objectif.
Pour conclure, je tiens à féliciter le Gouvernement d'avoir levé le gage. Je considère en effet que les familles n'ont pas à payer. Elles doivent donc être exonérées de toute contribution financière. Il s'agit de santé publique et de l'avenir d'enfants qui méritent, comme tous les autres, d'avoir leur place dans la société. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*
M. le président. La parole est à Mme Catherine Coutelle.
Mme Catherine Coutelle. À l'occasion de débats précédents, des associations avaient interrogé le comité consultatif national d'éthique, qui avait rendu un avis très intéressant, l'avis 103 dont je vais citer quelques passages.
« La première attitude éthique est de prendre au sérieux les témoignages des personnes sourdes lorsqu'elles prétendent avoir une qualité de vie sociale et intellectuelle.
« L'inquiétude de nombreux membres de la population des sourds et muets face au projet d'un dépistage précoce et systématique peut se comprendre à la lumière de données

historiques qui attestent des traitements avilissants qui leur ont été infligés. » Mme Dubois l'a rappelé avec beaucoup d'intelligence et de sensibilité.
« C'est précisément la tentation de réduire cette démarche à un simple problème de gestion médico-technique qui soulève une question éthique. Quels sont les bénéfices qu'on est en droit d'attendre du dépistage néonatal de la surdité ? Il est essentiel que les finalités soient rigoureusement explicitées. »
Le groupe européen d'éthique, qui a également pris position sur cette question, a souligné cette approche et mis en garde contre une vision trop convenue de la normalité.
Bien sûr, il n'est pas question de refuser le dépistage – nous regrettons suffisamment par ailleurs le déficit des politiques de prévention. Si, en France, l'âge moyen de diagnostic de surdité demeure tardif, faut-il néanmoins aller vers un dépistage aussi hâtif ? Rien ne l'atteste ; il n'y a pas de consensus sur le sujet.
Madame la secrétaire d'État, je ne comprends pas que vous n'attendiez pas la fin des expérimentations engagées pour prendre une décision. Pourquoi faut-il qu'en France on n'attende jamais la fin d'une expérimentation et son évaluation complète pour en tirer toutes les conséquences ?
Après les résultats du dépistage, les parents doivent pouvoir prendre le temps de l'information, de la rencontre avec des personnes sourdes, des professionnels et des équipes pluridisciplinaires qui les accompagneront le cas échéant.
Nous le voyons dans le débat que nous avons ce soir et qui s'est déjà déroulé en amont : les solutions sont tout sauf évidentes lorsque l'on découvre ce monde, quand on n'y a pas été confronté auparavant.
M. le président. Ma chère collègue, il faut conclure.
Mme Catherine Coutelle. En l'absence de consensus aussi bien dans le monde médical que dans la communauté des sourds, est-il nécessaire de passer par une loi ? Ne fallait-il pas plus d'écoute plutôt que le passage en force de ce texte ? S'il doit ouvrir un débat, pourquoi conclure celui-ci dès ce soir ? Rétablissons la confiance, comme vous l'a demandé Simon Renucci. *(Applaudissements sur les bancs du groupe SRC.)*
M. le président. La parole est à Mme Catherine Lemorton.
Mme Catherine Lemorton. Monsieur le président, madame la secrétaire d'État, monsieur le rapporteur, mes chers collègues, je voudrais m'adresser à Mme Antier. Je l'ai entendue affirmer – mais elle n'était pas la seule – que le fait d'annoncer à des parents qui ne s'y attendent pas du tout que leur bébé pourrait présenter un problème de surdité ne modifiera en rien leur relation à leur enfant. Cela me paraît passer à côté de la réalité.
La plupart d'entre nous ici avons été parents. Dans l'attente du bébé, nous avons tous un enfant imaginaire dans la tête. Je n'invente rien : ce sont les psychiatres qui le disent. Quand cet enfant imaginaire arrive, on l'attend parfait, bien évidemment – c'est un peu ce que disait notre collègue Mme Dubois. Avec le diagnostic précoce que vous préconisez, pour peu que l'on soupçonne un problème potentiel de surdité chez le bébé, on va l'annoncer aux parents en les prévenant qu'il va falloir attendre quelque temps pour confirmer ce diagnostic, puis on va les laisser repartir.
Je ne fais pas ici de discours politicien : quelle va être, je vous le demande, la vie de ces parents avec cet enfant dont ils pensent qu'il a des chances d'être sourd, même s'ils n'en sont pas encore totalement sûrs ? Sans aller jusqu'à parler de « normalité » – à supposer que cela existe – leur rapport avec cet enfant sera-t-il le même que ce qu'il aurait été s'il n'avait pas été soupçonné d'être sourd ? Rappeler que 10 000 mamans ont accepté le dépistage en Champagne-Ardenne, ce n'est pas pour moi une démonstration. Si on me l'avait demandé à la naissance de mes filles, j'aurais évidemment dit oui…
Mme Catherine Coutelle. Bien sûr !
Mme Catherine Lemorton. …car jamais je n'aurais imaginé qu'elles puissent avoir ce

problème. Mais quand on l'annonce aux parents, c'est un peu différent !
Mme Edwige Antier. Une personne avertie en vaut deux !
Mme Catherine Lemorton. Je lis dans le rapport la phrase suivante : « Il est absolument nécessaire de mettre en place un dispositif de prise en charge et d'accompagnement personnalisé de l'enfant et de sa famille. » Il faudrait, certes… À ceci près que la Haute autorité de santé met en évidence une faille dans le dispositif : la moitié des départements n'ont pas de structure spécialisée !
M. le président. Il faut conclure, madame Lemorton.
Mme Catherine Lemorton. D'ailleurs, je n'ai que trop rarement vu nos débats traduits dans la langue des signes pour les gens atteints de surdité.
Mme Edwige Antier. Et c'est bien dommage !
Mme Catherine Lemorton. Alors que vous mettez à mal les collectivités territoriales, je ne vois pas bien comment celles-ci vont pouvoir réunir des conditions d'accompagnement des parents et des enfants, quelles que soient les options prises par ces familles.
C'est la raison pour laquelle nous nous abstiendrons dans un premier temps. Lorsque l'on voit les difficultés que rencontre la mise en place des ARS, comment être certain que les moyens seront mis en place afin de garantir une réelle possibilité de choix pour les parents, quel que soit le territoire sur lequel ils habitent ?
M. le président. La parole est à Mme Edwige Antier.
Mme Edwige Antier. Je comprends les inquiétudes de Mme Catherine Lemorton. Mais il arrive parfois de détecter un souffle au cœur chez le nouveau-né. Pour savoir si cela va correspondre à une réelle cardiopathie, il faut attendre le bilan cardiologique. Ce n'est pas pour cela que la maman ne s'attache pas à l'enfant !
Mme Catherine Lemorton. Ce n'est pas du tout pareil !
Mme Edwige Antier. Il en va de même quand vous trouvez une anomalie au rein, ou chez le prématuré un tonus un peu défaillant qui fait craindre des anomalies plus graves. Dans tous ces cas, vous l'annoncez aux parents. Ce que les parents demandent toujours au docteur, c'est la vérité. Faut-il les tromper ou leur dire, quelques mois plus tard, qu'on ne savait pas ? Ça, non, ils ne nous le demandent pas ! *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*
M. Denis Jacquat. Très juste !
Mme Catherine Lemorton. Ce n'est absolument pas ce que j'ai dit !
M. le président. Nous en venons aux amendements à l'article 1er.
La parole est à Mme la secrétaire d'État, pour présenter l'amendement n° 5 rectifié du Gouvernement.
Mme Nora Berra, *secrétaire d'État.* Cet amendement vise à introduire une modification rédactionnelle. Il s'agit d'inscrire plus clairement le dépistage dans les dispositifs existants.
M. le président. Quel est l'avis de la commission ?
M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur*. La commission n'a pas examiné cet amendement, mais, à titre personnel, j'y suis favorable à titre personnel.
M. le président. Je vais mettre aux voix l'amendement n° 5… *(Exclamations sur les bancs du groupe SRC.)*
Mme Catherine Lemorton. Le fait de nous couper la parole ne vous suffit pas ?
M. le président. Mme Lemorton, je ne vous permets pas de mettre en doute la présidence. Ce que vous sous-entendez est invraisemblable. J'ai appelé l'amendement n° 5 rectifié. Le Gouvernement l'a présenté, puis le rapporteur a donné son avis. Personne d'autre ne m'a ensuite demandé la parole. J'ai donc entrepris de le mettre l'amendement aux voix. Cela me paraît tout à fait naturel !
La parole est à M. Simon Renucci.
M. Simon Renucci. Monsieur le président, nous ne vous avons pas entendu appeler l'amendement. Peut-être avons-nous adopté ce matin une disposition similaire ?

(Exclamations sur les bancs du groupe UMP.)
M. Denis Jacquat. Décidément, ils sont sourds, à gauche ! *(Sourires.)*
M. le président. Monsieur Renucci, j'ai bien appelé l'amendement n° 5 rectifié en demandant au Gouvernement de le défendre.
(L'amendement n° 5 rectifié est adopté.)
M. le président. La parole est à Mme la secrétaire d'État, pour soutenir l'amendement n° 6.
Mme Nora Berra, *secrétaire d'État.* Le Gouvernement vous propose de préciser le contenu du rapport qui a été prévu par la loi. Celui-ci doit permettre, non seulement le bilan de la réalisation des objectifs de dépistage, mais aussi l'évaluation des coûts associés au dépistage et des moyens de financement mobilisés.
Il comprendra ainsi des notions d'efficience et de service rendu par le dispositif. Celui-ci pourrait être revu s'il s'avérait qu'il était inadapté. C'est aussi la raison pour laquelle le Gouvernement vous propose de décaler la remise de ce rapport au 15 septembre 2012. Nous disposerons ainsi du temps et du recul nécessaires pour évaluer le dispositif à une date qui coïnciderait ainsi avec la fin de la généralisation.
M. Denis Jacquat. Très bien !
M. le président. Quel est l'avis de la commission ?
M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur*. Cet amendement n'a pas été examiné en commission, mais je crois qu'il vient utilement préciser le contenu du rapport demandé. J'y suis donc favorable à titre personnel. Je vous prie de noter que, si cet amendement est adopté, il fera tomber les amendements nos 2 et 3.
M. le président. La parole est à M. Simon Renucci.
M. Simon Renucci. Monsieur le président, je précise que le précédent amendement proposait une disposition que nous soutenions. Mais nous n'avons pas pu savoir de quoi il s'agissait, parce que vous alliez trop vite. Ce n'est pas plus compliqué que cela !
M. le président. Monsieur Renucci, je ne pense pas avoir été trop vite. En tout cas, ce n'était nullement mon intention.
M. Simon Renucci. Vous êtes un vrai TGV ! *(Exclamations sur les bancs du groupe UMP.)*
M. le président. La parole est à Mme Annick Girardin.
Mme Annick Girardin. Si nous avons eu ce petit échange, c'est tout simplement parce que nous nous attendions à ce que les amendements soient appelés dans un ordre différent. En effet, le classement de la liasse ne correspondait pas à la feuille jaune. Nous nous attentions à commencer par les amendements nos 2 et 3. Je suis donc très étonnée d'apprendre que l'amendement du Gouvernement les fait tomber alors que je m'apprêtais à les défendre au nom des députés radicaux de gauche, qui auraient aimé exprimer leur position. Mais ce n'est pas grave.
M. le président. La parole est à M. Roland Muzeau.
M. Roland Muzeau. Une simple remarque, monsieur le président. Cet amendement du Gouvernement, bien tardif, nous propose de modifier la date de la remise du rapport sur les expérimentations. Si nous sommes par principe favorables aux expérimentations, il eût été utile, nous semble-t-il, d'en avoir un sur celles qui sont en cours !
Mme Catherine Coutelle. Eh oui ! À quoi sert-il de faire des expérimentations si on n'en fait pas le bilan ?
M. Roland Muzeau. Il s'agit quand même là d'un véritable manque qui nuit à la qualité de nos débats.
(L'amendement n° 6 est adopté.)
M. le président. En conséquence, les amendements nos 2 et 3 tombent.
(L'article 1er, amendé, est adopté.)
Après l'article 1er
M. le président. Je suis saisi d'un amendement, n° 1, portant article additionnel après

l'article 1er.
La parole est à M. Gérard Gaudron, pour le soutenir.
M. Gérard Gaudron. J'en ai déjà suffisamment dit tout à l'heure. Je voulais simplement, à travers cet amendement, appeler l'attention sur la proposition de loi que j'ai déposée relative à la prévention des troubles de l'audition des jeunes en milieu scolaire. J'ai donc bien conscience que je dois retirer cet amendement.
(L'amendement n° 1 est retiré.)
Article 2
M. le président. L'article 2 ne faisant l'objet d'aucun amendement, je le mets directement aux voix.
(L'article 2 est adopté.)
Après l'article 2
M. le président. Je suis saisi de deux amendements, nos 7 et 4, portant articles additionnels après l'article 2 et pouvant être soumis à discussion commune.
La parole est à Mme la secrétaire d'État pour présenter l'amendement n° 7.
Mme Nora Berra, *secrétaire d'État.* Le Gouvernement vous propose, à travers cet amendement, de préciser que, dans les collectivités d'outre-mer, où il n'existe pas d'agence régionale de santé, ce sont les autorités compétentes en matière d'organisation des soins qui sont chargées de mettre en œuvre la généralisation du dépistage précoce.
M. le président. La parole est à Mme Annick Girardin, pour présenter l'amendement n° 4.
Mme Annick Girardin. Notre fonctionnement est assez particulier. J'étais venu, au nom du PRG, pour voter ce texte de loi sur lequel nous avions travaillé et déposé trois amendements. Or vous faites en sorte qu'ils tombent.
Sur la question de l'outre-mer, je crois que vous auriez pu, par correction, me laisser d'abord expliquer pourquoi j'avais souhaité déposer l'amendement n° 4.
M. Denis Jacquat. Il n'y a pas que Saint-Pierre-et-Miquelon !
Mme Marie-Christine Dalloz. Vous avez besoin d'exister !
Mme Annick Girardin. Je me félicite que le Gouvernement reprenne la substance de mon amendement, mais vous auriez pu me laisser le présenter.
C'est important car les gens s'intéressent à nos débats, dont ils lisent les comptes rendus. Il faut donc qu'ils comprennent bien ce que nous demandons au Gouvernement à travers les amendements déposés.
Je voudrais revenir sur la question de Saint-Pierre-et-Miquelon, qui concerne aussi d'autres outre-mer. À cet égard, c'est une bonne chose que vous y ayez ajouté, madame la secrétaire d'État, les autres territoires, également concernés.
M. Jean-Pierre Door et **M. Jean-Pierre Dupont***, rapporteur*. Eh oui !
Mme Annick Girardin. Or si le Gouvernement ne l'a pas fait dans un premier temps, c'est qu'il méconnaissait que, à Saint-Pierre-et-Miquelon comme ailleurs, nous avons des commissions territoriales de coordination des politiques publiques de santé. Notre petite taille a nécessité une adaptation, ce qui explique que cela ne fonctionne pas exactement comme en métropole.
Il est aussi important de rappeler à cette occasion qu'il s'agit d'un dépistage généralisé, mais optionnel. Les habitants de Saint-Pierre-et-Miquelon, comme ceux des autres outre-mer, ont besoin de l'entendre : les parents conservent la possibilité de refuser s'ils le souhaitent.
En outre, dans mon archipel comme dans beaucoup d'autres endroits, il est essentiel que ce dispositif ne soit pas considéré comme l'alphaet l'oméga. Il doit être complété par un important travail d'accompagnement – on l'a dit, et je crois que sur tous les bancs nous sommes d'accord. Ajoutons que l'éloignement de Saint-Pierre-et-Miquelon – mais d'autres endroits en métropole sont peut-être confrontés au même problème – compliquera sérieusement le travail d'accompagnement.

Enfin, il ne faut pas voir dans ce texte un renoncement au langage des signes. Il est primordial – mais nombre de collègues y ont insisté – de maintenir et d'approfondir la place de son apprentissage sur l'ensemble du territoire national.
Tel était l'esprit dans lequel je voulais défendre mon amendement. Le Gouvernement en a repris la substance et c'est tant mieux, mais j'ai eu plaisir à ajouter ces informations pour ceux qui suivront ces débats.
M. le président. Je voudrais tout de même vous rappeler que nous avons un règlement. Quand un amendement est déposé, le service de la séance arrête sa place dans l'ordre de discussion. Si l'adoption d'un amendement qui précède en fait tomber parmi ceux qui suivent, ceux-ci ne peuvent pas, par définition, être discutés. En l'occurrence, les deux amendements que nous examinons à cet instant sont en discussion commune ; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle je les ai appelés en même temps.
Quel est l'avis de la commission sur ces deux amendements ?
M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur*. Elle n'a pas examiné l'amendement du Gouvernement, mais elle avait accepté l'amendement n° 4, qui avait le même objectif. Celui du Gouvernement est plus large : il va plus loin que Saint-Pierre-et-Miquelon, puisque tous les territoires d'outre-mer sont concernés. J'y suis donc favorable à titre personnel.
M. le président. La parole est à Mme Edwige Antier.
Mme Edwige Antier. Je suis très heureuse de voir nos collègues demander l'application de ce texte jusqu'à Saint-Pierre-et-Miquelon. Je les remercie de leur enthousiasme. *(Rires.)*
M. François Pupponi. Ce qui était anormal, c'est justement qu'il n'y était pas applicable
(L'amendement n° 7 est adopté.)
M. le président. En conséquence, l'amendement n° 4 tombe.
Explications de vote
M. le président. Dans les explications de vote, la parole est à Mme Marie-Françoise Clergeau.
Mme Marie-Françoise Clergeau. Nous ne remettons pas en cause, nous l'avons dit, le principe d'un dépistage précoce des troubles de l'audition. Cependant, il avait été convenu en commission, me semble-t-il, que si les parents ne souhaitaient pas que le dépistage soit fait, ce serait noté sur le carnet de santé. Or j'ai cru comprendre tout à l'heure qu'il existait un désaccord sur ce point : j'aurais donc aimé quelques précisions.
Nous ne sommes donc pas opposés au dépistage précoce ; mais votre proposition de loi suscite de sérieuses interrogations, voire des oppositions, car elle n'offre pas toutes les garanties nécessaires sur les suites données au dépistage. De nombreuses associations représentatives des familles, ainsi que des spécialistes, continuent à se mobiliser contre le risque d'une approche purement médicale des troubles de l'audition et de la surdité ; nous devons tenir compte du message qu'ils nous adressent, et améliorer le texte en conséquence.
Il faut offrir aux parents un véritable choix sur le plan de la communication, par la langue orale comme par la langue des signes. À côté des solutions techniques comme l'appareillage et les implants, ces solutions doivent avoir toute leur place ; elles doivent être présentées aux parents.
M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur*. Tout cela est dans le texte !
Mme Marie-Françoise Clergeau. La question essentielle à mes yeux, c'est celle de la bonne insertion sociale des personnes atteintes de surdité et de troubles auditifs. Il est de la responsabilité de l'État de permettre une bonne intégration des sourds et des malentendants.
Si le dépistage précoce peut s'avérer utile pour que les problèmes d'audition chez l'enfant soient pris en compte rapidement, il ne fait que poser la question des moyens déployés pour réussir l'intégration et garantir l'égalité réelle.
À quoi servirait un diagnostic si l'on ne se préoccupe pas des réponses apportées ensuite ? À quoi servirait un diagnostic si les parents ne sont pas accompagnés dans la vie quotidienne,

pour la garde des jeunes enfants, à l'école, pour l'accès aux loisirs, au sport, à la culture ? À quoi servirait un diagnostic si rien n'est fait ensuite pour permettre aux enfants concernés de devenir des citoyens à part entière ?
Les députés socialistes sont favorables au dépistage précoce, mais dans un cadre qui permette l'accompagnement et une véritable prise en charge. Aujourd'hui ces moyens n'existent pas ou sont insuffisants. Dans ces conditions, nous nous abstiendrons sur ce texte en première lecture.
M. le président. La parole est à M. Roland Muzeau.
M. Roland Muzeau. Monsieur Jacquat – je prends vos propos comme référence, même si c'est une référence dont je me serais bien passé –, la réalité de notre position se lit dans les comptes rendus intégraux des réunions de la commission des affaires sociales qui se sont tenues les 17 et 24 novembre, et pas dans la relation ou l'interprétation que vous avez pu faire de mes propos ou de ceux du groupe que je représente ce soir.
Le compte rendu de nos débats montrera, soit que vous vous êtes trompé, soit que vous étiez malintentionné.
M. Denis Jacquat. Je n'étais pas malintentionné !
M. Roland Muzeau. Je penche effectivement pour la première hypothèse.
Il est important, me semble-t-il, de rappeler ce que nous avons pu dire dans l'hémicycle et lors de ces deux réunions de la commission des affaires sociales. Je ne crois pas que nous ayons été inutiles, ni que nous n'ayons pas fait prospérer le débat. Chacun en jugera.
Nous n'avons pas jugé comme quantité négligeable les appels, les sollicitations, les avis et les explications que nous avons reçus. Nous avons considéré que tout ceci méritait d'être regardé, étudié ; nombre de parlementaires sur vos bancs ont d'ailleurs fait ce même travail. Il ne sert donc à rien de nous jeter à la figure des propos plutôt désagréables à cette heure avancée de la soirée.
L'important pour moi, et pour mon groupe, est de bien comprendre l'avis des principaux intéressés, des familles confrontées à ce qui a été relaté tout à l'heure par l'une d'entre vous, de manière tout à fait sensible et émouvante. Pour ma part, je n'ai strictement rien à ajouter à ses propos.
La lecture de ce qu'écrit le Réseau d'actions médico-psychologiques et sociales pour enfants sourds et de ce qu'écrit la Fédération nationale des sourds de France – en ce mois de novembre, pas il y a trois ou quatre ans –, comme la lecture des recommandations du Comité national d'éthique, constitue, me semble-t-il, une base de travail et de réflexion ; les propositions qui en sont issues ont autant de mérite que vos propres avis.
C'est là-dessus qu'est fondée notre décision de nous abstenir. Nous verrons ce qu'il en sera lors d'une éventuelle lecture ultérieure. Nous ne savons même pas quel sera le cheminement parlementaire de cette proposition de loi : Mme la secrétaire d'État a reconnu tout à l'heure qu'aucune date ne peut encore être avancée pour son passage au Sénat : cela devrait vous inquiéter…
M. Denis Jacquat. Mme la secrétaire d'État a dit qu'elle défendrait cette proposition !
M. Roland Muzeau. Soyons donc attentifs à ces questions, plutôt que vindicatifs.
M. le président. La parole est à Mme Edwige Antier.
Mme Edwige Antier. Une petite précision pour commencer à l'adresse de Mme Clergeau : dans un dialogue avec les associations, nous avons opté pour une mention par le médecin que le dépistage a été proposé aux parents du bébé. C'est tout ce qui sera inscrit ; nous ne demandons pas autre chose. Les parents auront donc toute liberté de choix.
Cette proposition de loi, mes chers collègues, est emblématique. Elle servira, j'en suis convaincue, de modèle pour d'autres dépistages précoces ; c'est un domaine dans lequel notre pays est particulièrement défaillant. Elle montre l'utilité du dépistage précoce du handicap, mais aussi l'importance de l'accompagnement des parents et de la stimulation des enfants qui,

comme tous les enfants porteurs d'un handicap, ont besoin d'être encadrés beaucoup plus tôt.
Je veux remercier M. le Premier ministre et vous-même, madame la secrétaire d'État, car je sais combien il est devenu difficile de trouver des financements. Chaque jour, trois bébés seront dépistés grâce à vous ; trois bébés pourront communiquer.
Je veux aussi rassurer tous les professionnels de la langue des signes. Ils seront intégrés dès le début et je suis persuadée que, loin de disparaître, cette langue se développera : les enfants qui n'entendent pas y seront initiés beaucoup plus tôt. Quand ils le pourront, ils deviendront bilingues ; mais tous connaîtront la langue des signes.
Je voudrais enfin remercier tous nos collègues de leur participation à ce projet si important. *(Applaudissements sur les bancs du groupe UMP.)*
Vote sur l'ensemble
M. le président. Je mets aux voix l'ensemble de la proposition de loi.
(L'ensemble de la proposition de loi est adopté.)
M. le président. La parole est à M. le rapporteur.
M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur*. Je voudrais remercier tous mes collègues, et particulièrement M. Renucci, qui nous ont accompagnés dans ce qui a été un véritable marathon : nous avons commencé les auditions au mois de février pour aboutir aujourd'hui. Nous avons entendu beaucoup de monde. De nombreuses inquiétudes se sont manifestées çà et là ; on pourrait encore répondre longuement à ce que j'ai entendu tout à l'heure. Nous avons reçu M. Grimfeld, président du Comité national d'éthique, à deux reprises, et encore la semaine dernière ; nous avons senti des changements dans la position du comité.
M. Roland Muzeau. Il n'y a pas eu de nouvel avis.
M. Jean-Pierre Dupont, *rapporteur*. En effet. Le dernier date de 2007, et les choses ont évolué depuis.
Qui qu'il en soit, merci à tous. Nous avons bien travaillé, me semble-t-il, et nous sommes parvenus à faire comprendre aux défenseurs de la langue des signes que c'est le bilinguisme que nous voulions promouvoir : nous voulons l'oral quand c'est possible, mais il faut en tout cas que le bilinguisme soit pratique courante. Lorsqu'un enfant naît d'un couple de sourds, même si l'on arrive à l'amener à la langue orale, il est tout à fait compréhensible qu'il apprenne la langue des signes, ne serait-ce que pour communiquer avec ses parents. En cela, nous avons franchi un obstacle très important.
Ajoutons que nous venons de mettre en place pour la première fois le dépistage d'un handicap sensoriel. Cela aussi est très important.

ANNEXE 3

ART SOURD

Luisella Zuccotti[142]



[142] ZUCCOTTI L, *« Symbolism in paintings by living Deaf Artists »*: www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.

ANNEXE 4

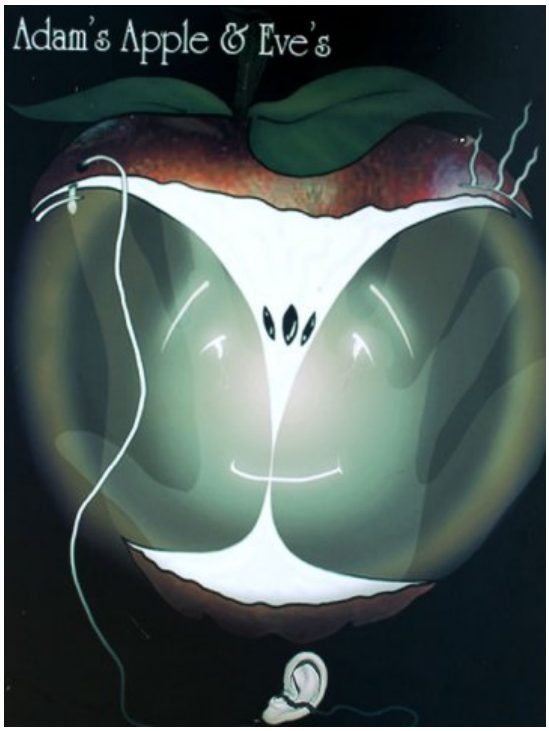
Ameslan prohibited – Betty Miller[143]



[143] MILLER B. G, Web site : http://www.deafart.org/Artworks/Selected_Touring_Works/selected_touring_works.html site consulté le 25 avril 2015

ANNEXE 5

Sri Pathy Konnada[144]



[144] Sri KONNADA P., Deaf Art...our firt steps www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.

ANNEXE 6

Sri Pathy Konnada[145]



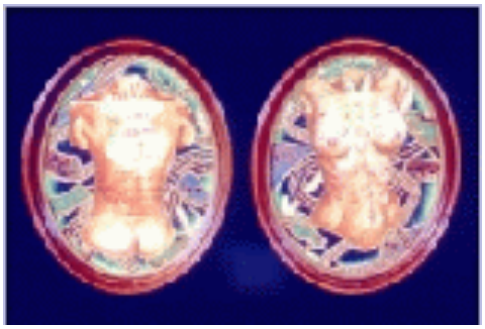
[145] Sri KONNADA P., Deaf Art...our firt steps www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.

ANNEXE 7

Sri Pathy Konnada[146]



[146] Sri KONNADA P., Deaf Art...our firt steps www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.



ANNEXE 8

Sri Pathy Konnada[147]

[147] Sri KONNADA P., Deaf Art...our firt steps www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.

ANNEXE 9

Sri Pathy Konnada[148]



[148] Sri KONNADA P., Deaf Art...our firt steps www.mydeafjourney.com/deaf-life/deaf-art.htm site consulté le 28 avril 2015.

ANNEXE 10

Revendications –Journée Mondiale des Sourds – 25 septembre 2020.

Le 25 septembre 2010 marque la **4ème journée mondiale des sourds à ANGERS.**
Notre but est de vous sensibiliser à notre existence, à notre culture et à notre langue des signes.
Un peu d'histoire :
Connaissez-vous la langue de signes ?
C'est grâce à l'abbé de l'Epée (1712-1789) que ses élèves sourds ont construit la langue des signes.
Cette langue est notre langue naturelle, riche et vivante.
Nous communiquons avec nos mains, notre corps.
Reconnue par la Loi du 11 février 2005, elle n'est pas suffisamment accessible dans certains domaines comme la santé, la culture...
Pour cela, nous sommes là pour vous montrer que notre langue est belle, toujours vivante et elle façonne la culture sourde.
Nous disons non à la discrimination, non au terme de déficient auditif, non à l'intégration individuelle dans des écoles…
Nous agissons pour le droit à la citoyenneté des Sourds, pour l'intégration collective des élèves sourds dans des écoles, pour une véritable éducation bilingue avec la présence des professionnels sourds, pour le respect de nos revendications…
Nous sommes fiers d'être Sourds.
Vive la langue des signes.
Hommage à Jean-François MERCURIO, initiateur sourd de l'éducation bilingue.
Merci de ne pas jeter ce papier dans la rue.

ANNEXE 11

LE VISAGE DE L'HÔTE - Mohammed Seffahi –Extrait de Hospitalités – SCHERER, R, Editions Economica, Paris, 2004

Visa(ge) d'entrer
Il est plusieurs manières de considérer les frontières qui séparent les nations, tout comme il est plusieurs manières d'envisager le droit de visite des personnes étrangères au pays d'accueil.

En effet, on peut traiter la question de la visite d'une personne à son proche en privilégiant sa dimension et son aspect contractuel, dans la mesure où elle est aussi, d'une certaine manière, une relation inter-étatique et, avant cela, une relation de société à société ; mais aussi on peut en traiter et en parler comme une réalité intrinsèque à l'accueillant et à l'accueilli.

Ces deux perspectives se retrouvent, bien sûr inégalement, sur le terrain administratif et juridique toutes les fois qu'il est question de visa d'entrer pour un séjour. Elles enferment, peut-on dire, tout le discours qu'il est possible de tenir aujourd'hui sur la relation d'hospitalité qui unit l'étranger aux hôtes de son pays d'origine, à savoir : un visa d'entrée, celui-ci correspond à la version d'un discours suspect, c'est-à-dire nourrit de suspicion à l'égard de celui qui reçoit comme étant quelqu'un qui héberge un clandestin sans papiers ; suspicion à l'égard de l'hôte comme étant quelqu'un qui a entrepris de quitter son lieu d'origine pour émigrer avec ou sans papiers de manière clandestine.

Voici comment la loi nous permet de recevoir un hôte :

Important : toutes les rubriques doivent être complétées en majuscules. En cas d'erreur ou d'omission, il ne pourra être donné suite à votre demande.
Nom, autres noms, prénoms, date et lieu de naissance, nationalité actuelle, situation familiale, conjoint, enfants, nature du passeport, profession, employeur, adresses professionnelle, visa sollicité pour moyen de transport, motif de votre séjour, hébergement en France (Renseignements concernant la personne qui vous hébergera pendant votre séjour en France : nom, prénom, date et lieu de naissance, profession, adresse, lien de parenté avec vous, conjoint, (profession).)

Avez-vous déjà résidé en France ? Quelle date ? Avez-vous déjà obtenu des visas d'entrée en France (combien, quand et pour quelle durée de séjour ?) ? Avez-vous à nous communiquer d'autres informations que vous estimez utiles ?

Pièces à fournir obligatoirement :
Formulaire de demande de visa de court séjour, deux photos d'identité récentes identiques, une enveloppe format 114 x 162 mm libellés à vos nom et adresse.

Motif du voyage : pour les visites familiales : certificat d'hébergement établi par l'hébergeant en France.

Ressources (copie des documents) : pour les visites familiales : attestation récente (moins de deux mois) du retrait de comptes-devises (6 000 francs/ mois de séjour).

Marche à suivre :
Nous vous prions de bien vouloir remplir, en français, de façon précise et lisible, cet imprimé « demande visa de court séjour/transit » sur lequel seront agrafées, en bas à droite, deux photos d'identité récentes identiques.

Les formulaires incomplets ou illisibles ne pourront pas être traités.
Si votre demande est recevable, nous vous adressons par courrier une convocation pour un rendez-vous au Consulat général de France.
Vous vous présenterez au Consulat général de France à la date fixée sur la convocation dans le courrier que nous vous enverrons, muni de : votre passeport, votre convocation originale, les documents originaux que vous aurez auparavant adressés en copie au bureau des visas, l'argent pour payer le visa.

Sous réserve de vérification de ces documents, le consulat pourra vous délivrer le visa.

Il est inutile de téléphoner, d'envoyer des télécopies. Les consulats ne reçoivent que sur rendez-vous.

Certificat d'hébergement
Article 21 de l'ordonnance du 2 novembre 1945, modifiée par la loi du 5 juillet 1972 : « Tout individu qui, par aide directe ou indirecte, a facilité ou tenté de faciliter l'entrée, la circulation ou le séjour irrégulier d'un étranger est passible d'un emprisonnement de deux mois à deux ans et d'une amende de 2 500 francs à 200 000 francs. »

J'atteste sur l'honneur l'exactitude des renseignements portés ci-dessus.

Je suis informé(e) de ce que, sur la demande éventuelle du Maire, un agent de l'Office des migrations internationales peut venir procéder à mon domicile à une vérification de la réalité des conditions d'hébergement et je déclare donner mon consentement à cette visite.

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE / EDUCATION LANGAGES, INTERACTIONS COGNITION, CLINIQUE

Titre : Les conditions éducatives de la reconnaissance au miroir de l'identité : le cas des sourds

Mots clés : sourd – reconnaissance – identité - école – hospitalité – care – co-construction

Titre : Les conditions éducatives de la reconnaissance au miroir de l'identité : le cas des sourds

Mots clés : sourd – reconnaissance – identité - école – hospitalité – care – co-construction

Résumé : Après une longue histoire d'exclusion, les sourds sont aujourd'hui accueillis dans les écoles dites « ordinaires ». Cependant, nous observons un décalage entre les attentes des parents sourds et les moyens mis en place dans les écoles. Cet écart peut s'expliquer par le fait que les sourds se définissent par leur mode de communication plus que par leur « déficience » auditive mais aussi par un manque de prise en compte du sentiment d'appartenance identitaire. A travers l'histoire, la place accordée aux sourds révèle que les entendants ont cherché à en faire des entendants. Nous distinguons alors une vision médicale de la surdité et une approche de la surdité comme une spécificité physique qui permet de développer une particularité culturelle et linguistique, voire identitaire.

Notre travail se propose de définir ce que signifie « être sourd » ainsi que de développer les différents regards portés sur la surdité. Apparaît alors la multiplicité des fins qu'il est nécessaire de prendre en compte dans une démarche de socialisation. Nous évoquons, ensuite, les finalités de l'école et la place qui est accordée à l'identité personnelle ou collective de l'enfant sourd dans le cadre scolaire, à travers l'histoire, à travers les lois et par les différents modes de socialisation. Ces observations soulèvent la question de la « reconnaissance » de l'identité de l'enfant dans le processus de socialisation. Enfin, nous questionnons les conditions éducatives en rapport à la reconnaissance identitaire. Comment peut-on « reconnaître » en évitant les écueils de la catégorisation ou de la discrimination ? Existe-t-il une alternative à la reconnaissance pour la prise en compte de l'identité ?

Title : The Educational Conditions Of Recognition In The Light Of Identity : The Case Of Deaf People

Keywords : deaf – recognition – identity – school – hospitality – care – co-construction

Abstract After a long history of exclusion, deaf people are nowedays welcomed in so-called « ordinary » schools. However, we observe a gap between the expectations of deaf parents and the means set up in schools. This difference can be explained by the fact that deaf people are often defined by their mode of communication more than by their auditory "deficiency" but also by a lack of consideration of the sense of identity. Throughout history, the place given to deaf people reveals that hearing people has tried to change them into hearing people. We then distinguish between a medical vision of deafness and an approach to deafness as a physical specificity that allows to develop a cultural, linguistic and even identity particularity.

Our work sets out to define what it means to be deaf and to develop the different perspectives on deafness. Then appears the multiplicity of ends that it is necessary to take into account in a process of socialization. We then discuss the aims of the school and the place that is given to the personal or collective identity of the deaf child in the school setting, through history, through the laws and by the different modes of socialization. These observations raise the question of the "recognition" of the child's identity in the process of socialization. Finally, we question the educational conditions related to identity recognition. How can one "recognize" by avoiding the pitfalls of categorization or discrimination? Is there an alternative to recognition for the consideration of identity?