



HAL
open science

Scolarité pour les enfants sourds : quels choix offerts pour les parents entendants ?

Stéphanie Gobet

► **To cite this version:**

Stéphanie Gobet. Scolarité pour les enfants sourds : quels choix offerts pour les parents entendants ?. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2023, Reconnaître la surdité au sein de la famille : l'engagement parental, 2023/2 (96), pp.77-93. 10.3917/nresi.096.0077 . hal-04198286

HAL Id: hal-04198286

<https://hal.science/hal-04198286v1>

Submitted on 8 Sep 2023

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

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

Public Domain

Tiré à part électronique de l'article

**Scolarité pour les enfants sourds :
quels choix offerts
pour les parents entendants ?**

Stéphanie Gobet

Publié dans le numéro 96 - Mai 2023

Pages 77 à 93

ISBN : 978-2-36616-105-2

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives

ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit

INSEI (ex INSHEA) 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : herve.benoit@inshea.fr

Scolarité pour les enfants sourds : quels choix offerts pour les parents entendants ?

« Les relations sociales supposent donc un degré de croyance de l'homme en l'homme » (Watier, 2008, p. 137)

Stéphanie GOBET
Maître de conférences
Université de Poitiers
Laboratoire FoReLLIS (UR15076)

Résumé : Avoir un enfant sourd quand on est un parent entendant, c'est appréhender un nouveau monde, culturel et linguistique. La surdité entraîne les parents dans un nouvel ordre de représentations face au handicap et à la communication (Dalle, 2003). Le rapport à la surdité est un rapport conflictuel mêlant interrogations sur comment traiter ce handicap, comment définir l'enfant sourd : est-ce un enfant non-entendant qu'il faut réparer, ou est-ce un enfant avec une langue dont la modalité est visuo-gestuelle (Mottez, 1977) ? Ces questions, particulièrement sensibles en France, seront abordées à partir des données recueillies auprès des parents français lors d'entretiens semi-guidés. L'accompagnement des parents, qui doivent rapidement se positionner au regard de ces questions dès l'annonce de la surdité, va impacter sur l'enfant : soit il sera suivi comme un enfant handicapé et alors son inscription dans des institutions/établissements qui sont sous la tutelle de la santé jalonna son enfance (Lachance, 2007), soit il sera accompagné comme un enfant ayant des incapacités, mais possédant une langue qui lui est propre (Gaucher, 2009).

Mots-clés : Accompagnement - Bilinguisme - Langue des signes - Scolarité - Surdité.

Schooling for deaf children: what choices are available for hearing parents

Summary: To have a deaf child when you are a hearing parent means apprehending a new cultural and linguistic world. Deafness leads parents into a new order of representations regarding disability and communication (Dalle, 2003). The relationship with deafness is a conflictual one, involving questions about how to deal with this handicap, and how to define the deaf child: is it a non-hearing child who needs to be repaired, or is it a child with a language whose modality is visual-gestural (Mottez, 1977)? These questions, which are particularly sensitive in France, will be addressed on the basis of data collected from French parents during semi-structured interviews. The support provided to parents, who must quickly take a position on these issues as soon as they are told they are deaf, will have an impact on the child: either he or she will be followed as a disabled child and will then be enrolled in institutions/establishments that are under the supervision of the health authorities (Lachance, 2007), or he or she will be supported as a child with disabilities, but with a language of his or her own (Gaucher, 2009).

Keywords: Bilingualism - Deafness - Education - Sign Language - Support.

L'instruction des enfants sourds est, depuis plusieurs siècles, au centre des questionnements à l'intersection de l'éducation et de la rééducation. L'enfant sourd est-il un enfant handicapé ou simplement locuteur d'une langue différente ? Selon la réponse à cette question, en plus de la prise en compte des politiques éducatives et linguistiques établies par le pays, les établissements accueillant des enfants sourds auront soit une orientation oraliste avec de la rééducation, soit une orientation bilingue, à savoir langue des signes/français écrit, avec pour chacune des orientations des paramétrages spécifiques à l'établissement lui-même.

Une grande variété de professionnels, appartenant au milieu médical, paramédical ou de l'éducation, encadrent et accompagnent les élèves sourds. Dans le projet *Étude sur l'espace d'engagement des parents d'enfants ayant des incapacités auditives* dirigé par Charles Gaucher de l'université de Moncton et en collaboration avec les universités de Ottawa, Namur et Poitiers ainsi que la Haute école de travail social de Fribourg (Suisse), nous nous proposons d'établir une cartographie des professionnels entourant l'enfant sourd et ses parents dans son parcours de jeune enfant et d'élève. Nous nous interrogerons sur les choix auxquels sont confrontés les parents lors de la mise en place de ce parcours, ainsi que sur leur ressenti. La première partie de notre article définira succinctement les types de scolarité existant dans les pays participant au projet, puis la deuxième partie sera consacrée à définir, à partir des témoignages des parents, quels sont les professionnels qui interviennent auprès de la famille ainsi que les modalités de leurs interventions. Dans une troisième et dernière partie, nous observerons quelles relations entre les écoles, les parents et les enfants, transparaissent dans ces témoignages, avec en filigrane la place de la langue des signes.

LES DISPOSITIFS SCOLAIRES

L'intégration individuelle

Selon les pays (Canada, France, Belgique et Suisse), l'enfant sourd ne bénéficie pas du même type de scolarité. Le point commun entre tous ces pays est la scolarité en intégration (ou inclusion selon la terminologie employée par les professionnels¹, bien que ces deux notions procèdent de philosophies différentes). La scolarisation en intégration dans la loi française (la loi du 11 février 2005 vient compléter celle de 1975 en reconnaissant le droit d'un enfant handicapé à la scolarisation en milieu ordinaire et celui d'un enfant sourd à recevoir la langue des signes comme langue d'apprentissage (Benoit et Mauguin, 2016). Comme le rappelle J.-Y. Le Capitaine (2011, p. 127), « avec l'intégration, le problème c'est l'enfant, qui pour être intégré doit avoir des dispositions, doit bénéficier des compensations et de toutes les réadaptations nécessaires pour le rendre comme les valides, et doit s'adapter au milieu dit ordinaire, au regard des normes de celui-ci – normes excluant par définition les "a-normaux" ». Dans de nombreux cas, ce n'est ni l'enfant ni les parents qui décident si l'intégration est possible, la décision revenant à l'équipe pédagogique et aux accompagnants. Ces derniers sont des professionnels qui entourent l'enfant

1. Cf. les travaux de J.-Y. Le Capitaine pour une réflexion détaillée sur ces deux terminologies.

dans le cadre médico-social ; des éducateurs, des orthophonistes, etc. Nous verrons ci-après quelles sont leurs fonctions.

Que ce soit en France, au Canada, en Belgique ou en Suisse, l'intégration est fréquente dans le système scolaire. Concernant la Belgique, la majorité des enfants sourds est scolarisée dans des écoles spécialisées de type 7. Selon le site *Sourdsressources*, un enfant sourd peut être intégré dans une école normale : « *Il sera aidé quelques heures par semaine (environ quatre heures maximum) par une personne qui signe. Dans le cas où cela ne se passe pas bien, le corps professoral décide qu'il est plus bénéfique pour l'enfant d'aller dans le spécial.* » Le fait que l'enfant doive faire ses preuves pour rester dans l'école ordinaire n'est pas une condition dans tous les pays. Par exemple, en France, l'enfant a le droit de fréquenter une école ordinaire. La terminologie utilisée est tout à fait significative du regard porté sur l'enfant, qui est alors avant tout un enfant handicapé, en rupture avec une normalité qui est de mise. Une telle vision du handicap conduit à exclure les choix linguistiques et éducatifs de type bilingue. L'intégration ne reconnaît pas toujours la langue des signes comme langue du locuteur et lui propose, en complément, des outils à la communication tels que le Langage parlé complété (LPC), le français signé, voire l'Alphabet de kinèmes assistés (AKA), ancrant ainsi l'enfant sourd dans un système de rééducation où il doit apprendre le français, qui n'est pas sa langue naturelle. Le statut d'enfant à rééduquer prévaut sur son statut d'élève. Ce type d'intégration n'est pas spécifique à la Belgique puisque nous le retrouvons dans les pays participant à notre étude. En Suisse, l'intégration se réalise individuellement dans des écoles nommées *régulières*. Bien que des professionnels sourds interviennent pour soutenir et aider les élèves sourds, leur rôle consiste à aider à l'intégration et non à accompagner les élèves dans leur scolarité bilingue et leur développement cognitif. Il est à noter que ces formateurs ne bénéficient, à ce jour, d'aucune reconnaissance officielle.

Au Canada, lorsque la surdité est diagnostiquée, la famille est dirigée vers un centre de réadaptation dont les services sont composés d'audiologistes, d'orthophonistes, de psychologues, de travailleurs sociaux et d'éducateurs spécialisés, entre autres. Tout comme précédemment, la terminologie pour nommer ces centres est symptomatique du regard porté sur l'enfant sourd, enfant à réadapter en priorité. Dubuisson *et al.* (2009) notent que le choix de la société québécoise est d'intégrer le plus possible l'enfant sourd dans l'école régulière. Bien qu'il existe quelques écoles oralistes et quelques écoles gestuelles, ces deux types d'écoles sont considérés comme des écoles spécialisées. Ces dernières ne sont conçues que comme une étape vers une scolarité *régulière*. Au Québec, les parents d'enfants sourds profonds sont fortement incités à considérer l'implant cochléaire le plus tôt possible : cette recommandation est manifeste dans de nombreux pays où l'enfant sourd est considéré à travers sa surdité, donc une oreille à réparer. *A contrario*, certains pays comme la Finlande, à l'instigation de l'association des parents d'enfants sourds, a décidé que l'implantation ne pourrait se réaliser avant l'âge de 15 ans, associant ainsi l'enfant dans cette importante décision. Au Canada, la langue des signes est donc souvent le dernier recours, cette dernière étant encore moins présente que dans d'autres pays (notamment ceux ayant participé à notre étude). Il existe, toutefois,

une reconnaissance – partielle – de la Langue des signes québécoise (LSQ). En effet, seule la province de l'Ontario a reconnu l'American Sign Language (ASL) et la LSQ dans la loi sur l'éducation. En revanche, bien qu'au Québec, la LSQ ne soit pas reconnue, il existe un programme d'éducation bilingue ce qui implique une reconnaissance dans les faits mais non officielle.

À cela il faut ajouter que la disparité géographique propre au territoire est à prendre en compte. À ce propos, Dubuisson *et al.* (2005, p. 329), citent Veillette *et al.* :

« La comparaison entre les régions fait ressortir une réalité polarisée : il y a Montréal, où plusieurs personnes sourdes décident de se regrouper pour se retrouver entre elles, s'exprimer en LSQ et obtenir les services attendus et le reste de la province. La LSQ est surtout présente dans la région de Montréal. »

Comme nous le verrons dans la partie consacrée aux analyses, cette disparité géographique des services est un frein supplémentaire que doivent gérer les parents. En France également, l'intégration, c'est-à-dire la scolarisation en milieu ordinaire préconisée par la loi de 2005, est privilégiée. Bien que cette loi officialise la langue des signes comme langue d'enseignement, l'inclusion des enfants sourds dans des écoles ordinaires, n'a pas fait l'objet de modalités concrètes et efficaces pour l'accompagnement de ces élèves. Avec cette loi, la scolarisation de proximité est soutenue (article 19) alors que jusqu'à présent, la scolarité en établissements spécialisés était privilégiée. Comme l'indique J.-Y. Le Capitaine (*ibidem*), l'intégration est un modèle d'adaptation de la personne à la société environnante, mais pour l'enfant sourd c'est l'installer dans un environnement linguistique dominé par l'oral, augmentant les obstacles à son développement personnel et à sa participation sociale. Car la réalité est bien celle d'une scolarité qui doit faire face au manque d'accompagnants dans une politique de scolarisation de proximité où l'accessibilité dépend des moyens précaires mis en place. Tant que l'éducation de l'élève sourd dépendra de deux tutelles ministérielles, l'Éducation nationale et la Santé, l'étiquette de handicap prônera, minimisant la place de la langue des signes comme langue de l'enfant sourd qu'il a à apprendre et qui est sa langue d'apprentissage. Notons toutefois que la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République instaure une nouvelle politique éducative inclusive. L'inclusion est alors définie comme la prise en compte de la diversité des élèves dans la classe et où l'adaptation et les aménagements doivent être mis en place afin de favoriser la réussite de tous.

Les enseignants sont initiés à recevoir des enfants en situation de handicap, notamment ils peuvent être formés aux pratiques pédagogiques inclusives. Toutefois, cette inclusion a ses limites surtout quand l'accessibilité est d'ordre linguistique. En effet, la formation des enseignants à la langue des signes n'est pas systématisée et est surtout un acte personnel, qu'il s'agisse du coût financier ou du coût temporel, surtout supporté par un seul parent. De plus, bien que la langue des signes soit inscrite dans les textes législatifs, elle apparaît encore trop souvent à côté d'outil de communication tel que le Langage parlé complété (LPC) sans devenir une priorité, exceptée dans les enseignements bilingues.

Le bilinguisme

Bien que l'intégration, voire l'inclusion, soit l'option la plus souvent présentée et proposée aux parents dans le champ des possibilités éducatives, des écoles bilingues existent et se développent sous différents formats. Toutefois, nous sommes loin des modèles suédois et finlandais où dès le diagnostic de la surdité, la Langue des signes (LS) devient celle de l'enfant et de la famille, les deux parents ayant droit à un congé de formation à la langue des signes. Les parents apprennent donc la langue de leur enfant, afin de lui assurer un développement social, cognitif et culturel au travers de ce qui est inhérent à l'homme, sa langue et de fait la langue des signes pour ses enfants. La LS devient une nouvelle composante de la famille, ancrant ainsi une nouvelle systémie linguistique et culturelle. L'objectif des classes bilingues est de permettre aux élèves sourds et malentendants d'atteindre le même niveau de formation que celui des élèves entendants dont les principes reposent sur des questions pédagogiques et linguistiques. Il n'est pas question de nier la déficience mais de la déplacer et d'établir la langue des signes comme langue de référence, référence linguistique mais également culturelle et sociétale. Quel que soit le pays, la grande majorité des chercheurs et une partie variable des professionnels s'accordent sur l'importance qu'elle soit enseignée car elle ancre l'enfant dans la culture sourde, cultures identitaire et linguistique, nécessaires à l'enfant pour se construire en tant que « *sujet parlant* » (Bouvet, 1984).

Force est de constater, et c'est ce que nous tenterons de mettre en avant dans cette partie, que la mise en place de structures pédagogiques bilingues (langues des signes/écrit) n'est pas le fait de politiques gouvernementales. Ces classes trouvent leur origine dans la volonté d'associations, de professionnels et surtout de parents de donner à l'enfant sourd SA langue, celle qu'il développe naturellement, même sous une forme non institutionnalisée (Goldin-Meadow, 2003).

Par exemple en Suisse, La Fédération suisse des Sourds travaille actuellement sur un projet dont l'objectif est l'officialisation de la profession des formateurs en langue des signes par les autorités fédérales. Cette reconnaissance est importante car elle aboutirait également à la légitimité de la langue des signes. Pour que les LS aient une place dans l'éducation des enfants sourds, il faut que non seulement les parents le souhaitent mais aussi qu'elles soient reconnues, soit comme langue officielle soit comme langue d'enseignement.

En Belgique, la création de la seule  cole bilingue, en 2000, est à l'initiative de parents d'un enfant sourd. Ces derniers souhaitaient que la langue des signes soit la langue de l'enfant ainsi que celle avec laquelle il apprend. Ghesqu re et Meurant (2016) indiquent que les classes bilingues sont accueillies dans une  cole ordinaire à Namur et ce dispositif est actuellement le seul en Fédération Wallonie-Bruxelles : « *les classes de co-enr llement comportent trois caractéristiques communes : (1) la classe inclut une quantité critique de sourds et malentendants, (2) elle est co-dirigée par un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé pour les sourds et malentendants, et (3) la langue signée et la langue parlée sont utilisées en classe* » (Antia et Metz, 2014, p. 24, citées par Ghesqu re et Meurant, 2016, p. 96).

Les parents à l'origine de ces classes bilingues ont souhaité une autre réponse à la proposition du système éducatif mis en place pour les enfants sourds, notamment au

regard de la place accordée à la langue des signes. Le point de départ de la création de ces classes est le décret d’immersion de 1998 qui autorise les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles à enseigner dans une autre langue que le français et par conséquent permet d’ouvrir des classes bilingues tout en respectant la législation en vigueur. Comme il a été mentionné dans la première partie, pour que les langues des signes aient une place dans les systèmes éducatifs consacrés aux enfants sourds, il faut non seulement que les parents le souhaitent – et en cela aient connaissance des dispositifs mis en place – mais également qu’elles soient reconnues comme langue à part entière. La reconnaissance d’une langue n’est pas identique selon les politiques linguistiques. En effet, elle peut l’être dans la constitution, dans une loi sur l’éducation, ou dans un autre texte législatif. En ce qui concerne le Canada, la Suisse, la Belgique et la France, les langues des signes sont reconnues par le biais des textes de lois qui peuvent couvrir les besoins éducatifs et également plusieurs aspects de la vie sociale.

Dans les classes bilingues en Belgique, l’équipe enseignante est composée d’un professeur sourd et d’un professeur entendant bilingue (français – langue des signes). La bimodalité est présente dans la classe pour presque tous les cours, exceptés ceux de langue. Il s’agit là d’une scolarité inclusive où chacun a sa place en tant qu’apprenant sans exclusion quiconque, au contraire des situations où la déficience auditive freine les apprentissages, faute d’accessibilité linguistique. Ce binôme pédagogique se retrouve dans certaines structures bilingues en France, issu d’un long combat mené depuis les années 1980, période du Réveil Sourd (cf. l’ouvrage de S. Kerbrouc’h, 2006 et Gobet, 2020). À cette période, la communauté sourde prend conscience du statut linguistique des LS. Le mouvement associatif met en place les premières classes bilingues « *sauvages* » (c’est-à-dire que peu d’entre elles ont reçu de soutien institutionnel et académique) dès 1984. Depuis, l’Éducation nationale a organisé l’enseignement bilingue dans le cadre de la loi sur l’accessibilité de 2005 qui reconnaît la langue des signes comme langue d’enseignement. Certaines de ces classes sont intégrées dans des Pôles d’enseignement des jeunes sourds (PEJS), ainsi évoqués par le ministère de l’Éducation nationale :

« Le regroupement des élèves sourds signant entre eux ou des élèves qui utilisent la Langue française parlée complétée (LfPC) favorise une communication quotidienne et naturelle en langue des signes ou en langue française parlée complétée.

Les Pôles d’enseignement des jeunes sourds (PEJS) ont ainsi été créés afin de favoriser les compétences linguistiques et sociales des élèves, tout en assurant la continuité de leur parcours » (Scolarisation des jeunes sourds ou malentendants, Ministère de l’Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports)

Notons que, bien que la LSF soit reconnue dans la circulaire de création des PEJS comme langue d’enseignement, elle l’est au même titre que le LfPC. Nous avons délibérément choisi de faire précéder LfPC par le déterminant masculin (au sens de Langage parlé complété), car il s’agit d’un code et non d’une langue comme l’affirment les textes ministériels. La confusion langue-langage-moyen de communication est ancestrale et devient une triste réalité lors de la mise en place des classes bilingues,

puisque code, communication totale et langue des signes peuvent s'entremêler. Concernant les classes LSF/français écrit, la langue des signes est la langue principale, à savoir qu'elle est la langue d'enseignement et également la langue enseignée. En France, deux types de classes bilingues coexistent : les classes qui sont composées exclusivement d'élèves sourds et où l'enseignant dispense ses cours en LSF. Ce type de classes correspond, par exemple, à celles présentes à Toulouse. L'autre modalité bilingue est l'intégration dans une classe mixte composée d'élèves sourds et entendants où deux enseignants dispensent les cours en LSF, pour l'enseignant sourd, et français oral, pour les enseignants entendants, à l'instar de ce qui existe en Belgique. La première classe suivant ce modèle en France fut celle créée en 1984 à Poitiers par l'association 2 langues pour une éducation (2LPE). Selon l'Association nationale des parents d'enfants sourds (Anpes), en 2019, il n'y avait que trois villes (Poitiers, Toulouse et Lyon) qui proposent une filière bilingue complète de la maternelle au lycée. Toutefois, la réalité du terrain montre que le maintien du bilinguisme jusqu'en terminale est un long combat pour les associations et les parents car le fonctionnement par binôme n'est possible qu'en classe de maternelle et primaire. Au collège et au lycée, l'équipe pédagogique s'organise par matière et non par classe. Par conséquent les cours ne peuvent plus être dispensés par des binômes mais doivent être traduits en LSF. Or, les interprètes ne peuvent répondre à la demande croissante.

Au Canada, la disparité géographique mentionnée plus haut est défavorable à la multiplication des classes bilingues. Pour autant, il existe un programme bilingue qui a émergé dans les années 1996/1997, à l'initiative de plusieurs organismes (l'AQEPA, l'école Gadbois et le groupe de recherche sur la Langue des signes québécoises (LSQ) et le bilinguisme de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui ont été contactés par le ministère de l'Éducation du Québec. L'objectif était d'élaborer un programme scolaire bilingue LSQ-français pour les élèves sourds du primaire. La première expérimentation date de 1998 en prenant appui sur le modèle suédois dont les résultats sont satisfaisants puisque le niveau de littératie est comparable à celui des entendants en situation d'apprentissage. Dans le modèle bilingue canadien, la LSQ est langue première, à savoir la langue usuelle et comme pour les autres pays, et est aussi une matière scolaire. Le français écrit est langue seconde. Cette notion de langue seconde est primordiale car l'approche didactique de l'enseignement du français écrit est différente de l'approche du français langue maternelle. En effet, les pratiques d'enseignement des langues secondes se basent sur l'hypothèse que les connaissances en langues premières sont essentielles pour développer la réflexion métalinguistique et les compétences psycho-sociales en langues secondes (Bertin, 2005)². Ceci est le point commun à tous les pays concernés par l'enseignement bilingue pour les enfants sourds.

Nous avons souligné l'importance du développement sociétal dans le cadre de ces classes. En effet, elles permettent aux enfants sourds de se réunir et aux parents d'être en contact avec des adultes sourds. Ces derniers sont le reflet d'un avenir

2. L'article de F. Bertin (2005) s'inscrit dans les travaux menés par Gérard Vergnaud, au début des années 2000 au Cnefei. Ces travaux ont donné lieu à la publication, en 2005, d'un numéro hors-série de *La nouvelle revue de l'AS*.

en tant qu'adulte. Les enfants sourds et leurs parents constatent alors qu'ils ne sont pas seuls dans leur situation et peuvent se projeter dans un futur plus serein, effaçant l'aspect rééducation souvent liée à la surdité.

LES PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANTS

Dès l'annonce de la surdité, les parents sont orientés ou s'orientent vers différents professionnels et dans différents cadres. Nous allons, dans cette partie, nous concentrer sur les professionnels – hors enseignants – qui accueillent ou s'occupent des enfants sourds. Le ressenti des parents vis-à-vis de ces professionnels diffère selon les structures et les professions.

Le protocole

L'étude sur laquelle nous nous appuyons a comme point de départ la question de l'engagement de parents francophones dans les services offerts à leur enfant vivant avec une surdité. Comme indiqué en introduction, cette recherche est dirigée par Charles Gaucher de l'université de Moncton et implique six autres chercheurs de cinq universités différentes et de disciplines variées (travail social, sociologie, psychologie, linguistique et anthropologie). Au total, 117 parents ont participé à l'étude, et sont répartis ainsi : 52 du Canada, 23 de la France, 15 de la Belgique et 27 de la Suisse. La recherche, exploratoire, est de type ethnographique basée sur le vécu subjectif des parents. L'objectif est notamment de documenter l'expérience dans une démarche empirico-inductive.

Ces entretiens semi-dirigés ont été construits afin que les parents relatent leur expérience retranscrite et codifiée selon des thèmes émergents qui peuvent concerner les modes de communication et technologique proposés aux parents, les contacts avec la communauté sourde, l'accompagnement proposé, etc.

Ils ont notamment permis aux parents de s'exprimer sur leur rapport à la surdité et à leur enfant. Pour notre propos, nous avons choisi d'analyser les entretiens dans lesquels étaient présentés les différents professionnels en lien avec la scolarité et intervenant auprès des enfants et les actions qu'ils mettaient en place pour accueillir ce dernier avec sa surdité, voire sa langue : les accueillantes/ assistantes maternelles, les orthophonistes/logopédistes, les interprètes.

À la crèche

Selon les parents, la crèche apparaît comme un lieu rassurant pour la communication, qu'elle soit en langue des signes (cf. exemples 2 et 3) ou non comme dans l'exemple 1.

Exemple 1 : « 4-405-1³: *Ils sont vraiment impliqués à apprendre quelques signes, mais basique, manger-boire-jouer, enfin voilà pour communiquer avant qu'il ne puisse vraiment parler. Ça c'était bien.* »

3. Tous les entretiens ont été codés avec un code spécifique à chaque entretien et à chaque pays. Les entretiens dont le code commence par 2 sont ceux menés auprès des parents français, ceux par 3 sont ceux réalisés en Belgique, 4 correspond à la Suisse et le Canada est représenté par 11 et 12.

Exemple 2: « 3-310-1: **Elle leur apprend des signes.** [...] C'est (nom de la personne) qui explique tout enfin aux accueillantes [...] elle lit une histoire en langue des signes pour tous les enfants. Ça c'est vraiment, ça je trouve ça super quoi. Et puis c'est vrai qu'au niveau soutien par rapport à l'annonce de surdité tout ça je trouve que [...] est vraiment chouette. **C'est une relation de confiance** vraiment qu'on a avec elle. »

Exemple 3: « 2-803-2: **Quand on a su qu'on la mettait à la crèche, ils sont tous appris la LSF** parce que c'était une crèche ou il y avait un programme, **leur raison d'être était l'accompagnement du handicap.** Ils formaient des gens chez eux. Donc, sa référente a appris la langue des signes, c'était génial ! »

L'investissement des personnels de crèche pour une meilleure intégration de l'enfant sourd contribue au bien-être des parents et des enfants. La crèche devient alors un lieu où les parents ont le sentiment d'être respectés, quel que soit leur choix de langue ou de mode de communication. Le fait que le personnel apprenne la LS établit une relation de confiance.

Cette confiance ne se manifeste pas seulement dans leurs pratiques langagières mais aussi dans la prise en compte de la surdité par la diffusion de l'information concernant les types d'appareillage (cf. exemples 4 et 5) et l'aménagement des locaux (exemple 6):

Exemple 4: « 3-310-1: **Elle aide vraiment les accueillantes à avoir le comportement** enfin qui faut pour un sourd, **expliquer un peu ce que c'est les implants.** C'est (nom de la personne) qui explique tout enfin aux accueillantes. »

Exemple 5: « 11-208-3: **Elle va rencontrer les autres enfants à la garderie avec des appareils qui fonctionnent plus puis elles leur montrent ça pour leur expliquer.** Les rendre plus conscients de ce que **c'est et comment ça marche pour elle** ».

Exemple 6: « 2-804-1: **Il se trouve que le médecin de la crèche est habitué à travailler avec les enfants aveugles, rien à voir mais il se dit il va falloir qu'on adapte alors au lieu d'appeler les enfants pour manger donc il faut un système lumineux pour que** (nom de l'enfant) voit. »

Les entretiens font ressortir que la crèche est certainement le lieu le plus tolérant quant à la surdité et aux choix parentaux, puisqu'il apparaît, dans les entretiens, que c'est l'équipe qui s'adapte à l'enfant, et non l'inverse. Cela est certainement d  au fait qu'ils n'ont pas gérer les injonctions médicales et pédagogiques existant dans des structures dont les visées relèvent de la santé ou de l' ducation.

Les orthophonistes/logopédistes

La présence de ces professionnels auprès des enfants est assez fréquente mais non obligatoire. Il s'agit d'accompagner l'enfant lors de son entrée dans la signification et l'échange, et surtout d'apporter une aide au développement oral (signé ou vocal). Ces professionnels peuvent aussi être présents pour les parents

entendants afin qu'ils comprennent mieux l'importance du visuel pour leur enfant sourd, en leur proposant des stratégies langagières spécifiques à la modalité visuo-gestuelle comme le pointage, la mimo-gestualité, etc. Les parents doivent pouvoir réinvestir les productions réalisées par leur enfant *via* la modalité signée pour entrer en communication avec leur enfant et les installer dans un contexte linguistique favorable pour interagir nécessaire pour interagir. Toutefois, notons que des parents qui ont fait le choix de l'oralisation font appel aux orthophonistes/logopédistes dans un but de rééducation de la parole vocale. L'accompagnement par ces professionnels se réalise soit en dehors de l'école, quand les parents font le choix d'une scolarité bilingue, soit dans le cadre la scolarité lorsque l'enfant est inscrit dans une structure spécialisée.

Les parents de notre étude qui ont évoqué leur relation avec ces professionnels sont majoritairement canadiens. Ils ont pointé deux principaux éléments : la coordination avec les services d'aide au développement de l'enfant et certaines contraintes liées au temps.

Dans les exemples suivants, les parents reconnaissent l'importance des logopédistes (ou audiologistes pour la terminologie canadienne) dans le développement langagier (exemple 7) et social (exemple 8) de leur enfant :

Exemple 7 : « **Beaucoup de coordination entre la logopède et l'institut pour faire les chansons et tout ça. Au début (nom de la personne) disait pas grand-chose en séance, un peu arraché, pis maintenant ça fait, c'est la troisième année et ça se passe très très bien.** »

Exemple 8 : « 12-506-2 : **Les orthophonistes ça aussi ils ont été essentiels dans son développement [...] C'est tout ce développement là avec les audiologistes, les orthophonistes tout ça justement l'a amené puis plus le domaine médical l'a amené à aller à l'école et avec des protocoles plus stricts [...] Ils ont toujours tenu la main tout le long à l'école.** »

Toutefois, la prise en charge peut être longue, au grand regret des familles, comme l'illustrent les exemples 9, 10 et 11 :

Exemple 9 : « 11-201b-2 : **Puis on demandait "C'est quand notre rendez-vous en ortho?" et la réponse était de 6 ou 9 mois.** »

Exemple 10 : « 12-106-1 : Mère : **J'ai été sur une liste d'attente, j'ai attendu 2 ans avant d'avoir une autre orthophoniste.** »

Exemples 11 : « 12-514-1 : Mère : **Il avait un peu d'attente, les orthophonistes c'est un peu compliqué. Moi mon fils avait un retard de langage, mais pas très élevé. Dans ce temps-là, on n'est pas tout de suite vu. Je ne pourrais pas te dire combien de mois que ça prit. Il a été diagnostiqué à l'automne, peut être au printemps, 3 4 mois. On a vu une orthophoniste.** »

Les difficultés liées au temps d'attente sont fréquentes et présentes dans de nombreux pays. En France, le délai est également long, le nombre des orthophonistes n'étant pas suffisant pour accueillir une demande toujours croissante. Les formations ne

sont pas assez nombreuses et les cohortes sont de 25 étudiants maximum. Le prorata professionnels/patients est donc négatif. À cela s'ajoute le dépistage de plus en plus précoce des troubles – langagiers et comportementaux – augmentant les demandes de prise en charge alors que les cohortes restent quantitativement les mêmes. Ce phénomène de délai est également constaté avec les interprètes.

Les interprètes

La formation des interprètes diffère selon les pays. Historiquement, ce sont les enfants entendants de parents sourds (Child of Deaf Adult - CODA) qui traduisaient pour leurs parents. Un cadre déontologique et une formation professionnelle ont été réclamés par les différentes associations dans plusieurs pays. Les formations sont donc assez récentes et disparates selon les pays participant à notre étude. En France, pour devenir interprète diplômé, il faut avoir un master « Sciences du langage », parcours « Interprétariat », ou suivre un master à l'ESIT (École supérieure d'interprétariat et de traducteurs). Au Canada, la seule université qui propose ce type de cursus l'UQAM. En Belgique, depuis 2017, il existe un master à l'université de Louvain. Quant à la Suisse, le morcellement en canton ne facilite pas la mise en place des formations, d'autant que le pays compte trois langues vocales officielles (français, allemand et italien) et trois langues des signes (LSF, DSGS et LIS). Seule la Suisse alémanique propose une filière d'étude *bachelor* pour la formation en langue des signes suisse alémanique (DSGS). Actuellement, face à ce manque, la Fondation des Sourds de Suisse recrute des interprètes diplômés en France et en Italie.

Les interprètes en langue des signes peuvent être sollicités par les parents et aussi par différents services qu'ils soient pédagogiques, médicaux ou paramédicaux, selon le mode de communication choisi par les parents. Quel que soit le pays, le manque d'heures est un élément signalé par les parents comme dans les exemples 12, 13 et 14 :

Exemple 12 : « 12-501-1 : Mère : *On pourrait me dire l'année prochaine on a un interprète **juste 20 heures semaine**, j'ai aucun pouvoir, je peux pas rien dire, je peux pas rien faire. C'est frustrant, parce que ta fille est pas sourde 20 heures semaine [...], **le restant des heures elle aura pas personne.** »*

Exemple 13 : « 12-106-1 : Mère : *parce que j'ai droit à **10 heures par année de service** d'interprétation de personnes sourdes de (région). 10 heures là, tu ne vas pas loin avec ça hein ? »*

Exemple 14 : « 11-201a-2 : *Les services sont pas nécessairement toute là et puis ceux-là qui donnent **les services ben y sont surchargés eux autres aussi.** comme Suzanne peut pas en faire plus. Mélissa peut pas en faire plus. Annie peut pas en faire plus. et puis y saute d'école en école et puis y font les grands territoires. »*

Le manque d'interprète entrave le choix linguistique des parents et ne peut contribuer suffisamment au développement langagier des enfants, surtout dans le cas des exemples ci-dessus puisqu'ils sont extraits d'entretiens de parents canadiens, pays

qui ne dispose que d'une seule école bilingue, ce qui est insuffisant pour répondre à la demande des parents de tout le territoire dont le choix de la langue de l'enfant est la langue des signes.

Un autre élément que nous avons souligné à la lecture des entretiens est lié à des problèmes relationnels avec le professionnalisme des interprètes, comme l'illustrent les exemples 15 et 16 :

Exemple 15: « 12-504-1 : *V a dit : mais ça me donne quoi, elle ne me regarde pas. Ça ne dérange pas, fait des signes. Mais, elle ne le fait pas. On va à un spectacle de musique, moi je suis là comme parent et je regarde. M est assis et l'interprète est assise en arrière, ne me fais pas croire qu'elle fait des signes [...] J'ai parlé à la professeure et elle me dit qu'elle là voit faire des signes. Je lui ai dit que c'était censé être en tout temps. Elle me dit qu'elle vient seulement quand c'est la dictée ou des choses du genre, le reste du temps elle est sur son ordinateur. [...] Elle dit qu'elle a 5-6 mains de levées et l'interprète est en train d'apprendre du LPC en anglais, c'est quoi l'affaire ? »*

Exemple 16: « 12-105-1 : Mère: *Mais (nom de la fille) aurait pu se ramasser avec un interprète que c'est déjà arrivé les bras croisés, pendant toute la journée, un interprète qui a les bras croisés. Il est syndiqué on peut rien faire. Fait que s'il signe pas de la journée... Ça fait 3-4 ans, puis il se passe rien. À chaque année elle les avise, c'est lui qui est là. »*

Comme vu plus haut, les formations en interprétariat de langue des signes sont assez récentes, ce qui peut expliquer parfois certains problèmes relationnels tels que mentionnés plus haut. Toutefois, les interprètes peuvent aussi être celles/ceux qui sont à l'écoute des parents et des enfants comme l'ont expliqué des parents canadiens (exemples 17 et 18) et un parent suisse (exemple 19) :

Exemple 17: « 12-301-3: *Troisième année ça super bien été puis moi avec son interprète, on a une confiance énorme avec elle. J'y laisserais pendant un mois sans qu'il revienne et je ne serais même pas inquiète. »*

Exemple 18: « 12-108-1 : Mère: *Non elle c'était beaucoup à travers son expérience d'interprète et à travers l'école c'est parce qu'elle a toujours été avec des enfants sourds dans les écoles. Donc elle avait tout ce bagage-là qui faisait que je me sentais en sécurité aussi. Je savais que cette personne là c'était bien pour [nom de la fille], c'était quasiment sa deuxième mère, ça a été les six années avec [interprète] puis [fille] était en sécurité avec elle. »*

Exemple 19: « 3-302-1: *Depuis le secondaire elle a des interprètes. Cette personne-là était vraiment à l'écoute. »*

L'interprète à l'école a un rôle qui diffère légèrement par rapport à l'interprétation dans d'autres services. En effet, il est celui qui permet l'accès au savoir, accompagne l'enfant et il arrive que celui-ci le sollicite pour des soucis de compréhension ou de difficultés, ce qu'un enfant entendant fait avec l'enseignant. Il est tout autant interprète et traducteur.

QUELS REGARDS DE LA PART DES ÉCOLES ET DES ENSEIGNANTS ?

Les enseignants non spécialisés

Parmi les solutions éducatives, et comme nous l'avons décrit infra, les enfants sourds peuvent être intégrés dans des classes non spécialisées. Il est fréquent de constater que les écoles ne sont pas spécialement adaptées et/ou avec des enseignants qui ne sont pas formés pour recevoir un public avec un handicap. Ce manque de connaissance/formation peut avoir des répercussions négatives sur la scolarité de l'enfant, et notamment être à l'origine d'un sentiment de rejet dont certains parents nous ont fait part, quel que soit le pays. La manifestation du rejet peut se réaliser par le refus d'accueillir l'enfant comme dans les exemples 20 et 21 :

Exemple 20: « 4-412-1: *Non... une maîtresse de l'école juste public du village qui n'a pas accepté qu'on lui mette un enfant handicapé dans sa classe. Donc elle était au début en phase de rejet. On a fait un réseau. Après elle a eu une longue phase d'acceptation.* »

Exemple 21: « 3-301-1: *On a eu une réunion avec lui. Il a dit je vais demander à l'équipe enseignant s'ils sont d'accord, s'ils ne sont pas d'accord je ne prends pas d'enfant sourd. Il y a eu des enseignants qui ont dit ok, d'autres ont dit non, je n'en voudrais pas. C'est comme ça que les choses sont faites.* »

Dans d'autres situations, l'enfant est intégré mais subit l'ignorance de l'enseignant :

Exemple 22: « 3-312-1: Mère: *Parce qu'en troisième y'a une institutrice qui est arrivée d'une autre école qui était prioritaire comme on dit, Madame (nom de la personne) comme égocentrique, je retiens toujours ce nom [...] Elle voulait pas d'enfants sourds dans sa classe donc elle les a ignorés complètement. [...] Donc (nom de la personne) quand elle venait elle disait toi tu te fourres dans ta place et ça duré presque un mois ça.* »

L'enfant sourd peut aussi être perçu comme une charge compliquée à gérer par les enseignants :

Exemple 23: « 2-708-3: Père: *Et la même violence la réponse, c'était la directrice qui m'a répondu oh-la-la il est sourd, oh-la-la vous savez y'a déjà une trentaine d'enfants... [...] Si c'est pour avoir un enfant avec handicap en plus ça va être très compliqué monsieur.* »

Exemple 24: « 12-306: *Y dit j'ai deux cas bien particuliers dans ma classe, y dit c'est la première fois que ça m'arrive des choses pareilles en voulant deux enfants qui sont, deux jeunes qui sont pas comme les autres. Y dit j'en ai une y dit qui a de la misère à écrire pis y'a quelqu'un qui prend des notes pour elle, j'pense qu'a paralysie cérébrale pis j'en ai un autre qui est sourd pis qui va avoir une interprète dans classe. Y dit imaginez-vous j'ai deux choses pareilles dans ma classe.* »

Dans ce dernier exemple, nous pouvons constater que certains enseignants ne voient l'enfant sourd que comme « *une chose* », niant son identité d'enfant et d'élève, sans se rendre compte de la violence verbale que cela peut représenter pour les parents. Cette violence n'est pas le fait de l'école mais bien de personnes. À l'inverse, les écoles peuvent être des lieux où l'enfant est pris en considération par l'enseignant. Dans cette situation là également, il s'agit d'un fait d'une personne et non de l'institution en elle-même :

Exemple 25 : « 12-401-1 : Mère : *Elle a commencé la maternelle à 4 ans donc c'est sa deuxième année dans l'école et puis les institutrices sont très bonnes. On a des rencontres régulièrement, on avait une rencontre en début d'année et...* »

Exemple 26 : « 3-313-1 : *Finally l'histoire nous a montré que c'est vraiment une chouette école, qu'ils s'investissent beaucoup et qui y'avait pas vraiment d'inquiétude à avoir quoi [...] c'est qu'on avait vraiment une proximité avec les profs, ils nous connaissaient, ils connaissaient l'histoire et tout.* »

Quand les écoles s'adaptent

Cet investissement peut également se retrouver dans la prise en compte de la langue de l'enfant, même si ce sont des bribes de langue des signes :

Exemple 27 : « 3-308-2 : *On a beaucoup de chance parce que y'a une école ici à côté où on avait rencontré la directrice et elle a un fils qui est sourd [...] Et en plus l'équipe, l'équipe d'enseignantes était vraiment super, elles étaient tout à fait motivées à l'idée d'apprendre quelques bases en signe pour aller avec lui même [...] Elle signe avec lui en classe et ça se passe super bien aussi, il l'adore et non, mais ça se passe vraiment très très bien, on est vraiment très très content. C'est un super service et comme ça il a aussi un peu de langue des signes à l'école.* »

Exemple 28 : « 2-803-2 : *Elle a trouvé la classe de LSF de l'école de maternelle [...], de Tourenne, qui est une classe LSF dans une école d'entendants, une école. Et là, on est allé voir le directeur qui nous a fait une très bonne impression. Il nous a proposé de prendre notre fille aînée au primaire qui était juste à côté. Donc, on a dit oui. Il s'avère que c'est une très bonne école, on est content. Et Alma-Rose est dans une classe d'enfants CODA ou de flatterie ou enfin, avec la surdité. L , ça été la très bonne surprise, on ne s'y attendait pas, donc elle a un peu des cours de LSF aussi.* »

Exemple 29 : « 3-302-1 : *Les profs faisaient un peu de langue des signes aussi comme jeu. Donc c'était vraiment très chouette [...] En 3  maternelle elles ont eu un prof extraordinaire qui a vraiment travaillé autour du handicap.* »

L'implication des enseignants pour une meilleure communication rassure le parent qui se sent écoute dans les besoins de son enfant, dans la place que lui accorde le groupe classe. L' cole et plus spécifiquement la classe doivent être le lieu de développement intellectuel, social, cognitif et linguistique. La place donnée est

une mesure de soutien indispensable pour la famille. L'investissement se réalise également par des adaptations proposées par l'école. Ces adaptations peuvent se situer au niveau de l'intégration elle-même (exemple 31), ou par la sensibilisation des autres enfants à la surdité et ce que cela représente (exemples 32 et 33) :

Exemple 30 : « 2-804-1 : *À l'école bien alors il a fait une intégration la meilleure qui puisse exister, c'est-à-dire une enseignante adorable qui pouvait se mettre en quatre pour lui pour essayer d'adapter les choses, pour recevoir cet enfant sourd.* »

Exemple 31 : « 11-205-1 : *Comme à tous les fois qu'il a commencé l'école, il y avait toujours une présentation qui se faisait dans la première semaine [...] Puis c'est ça, je crois que ça aide parce que tu sais le monde arrivions à l'école, ils savaient déjà que c'était [nom de l'enfant].* »

Exemple 32 : « 12-401-1 : *Ils sont à l'école avec des enfants qui ne sont pas malentendants puis ils leur expliquent ce qu'ils ont et chaque année, ils font des tours de classe pour expliquer les appareils ou l'implant et que si ils en trouvent un dans la cour, ils doivent le ramener au directeur.* »

Ainsi, que ce soit pour les parents ou l'enfant, les sentiments de différence et d'isolement sont effacés au profit d'une inclusion où chaque enfant a sa place et son rôle d'élève.

CONCLUSION

Cette étude nous a montré que les systèmes scolaires, d'un pays à l'autre, diffèrent très peu. La place accordée à l'enfant avec une déficience auditive ne va pas de soi et surtout n'est pas automatique. Bien que certains pays aient reconnu la langue des signes, cette reconnaissance n'est pas obligatoirement marquée puisqu'il s'agit, dans les textes encadrant l'action des professionnels d'un choix parmi d'autres propositions qui sont avant tout des aides à la communication, plus qu'une langue. Par conséquent, elle est souvent présentée comme un outil (dans le sens linguistique d'un code) et considérée comme tel dans de nombreuses institutions spécialisées, certainement par manque de connaissance et de mise en place des formations. Ne plus regarder l'enfant sourd à travers sa surdité exige de dépasser le handicap, de redéfinir la notion de déficience ainsi que celle de langue. Cette dernière notion est souvent associée à des représentations ancestrales dans lesquelles la vocalisation est considérée comme un paramètre de la normalité, en témoigne la terminologie employée pour définir les écoles accueillant des enfants entendants (*normale, régulière*). Pour autant, nous pouvons constater que le bilinguisme langue des signes/français écrit se met en place progressivement, parents et associations s'élevant pour une reconnaissance de la langue de leur enfant. Le développement de ces structures ne pourra se réaliser qu'à la condition que la politique, et notamment celle qui définit le regard porté sur le handicap, change à l'instar des politiques suédoises ou finlandaises par exemple. Ce changement est fondamental pour que les parents ne soient plus démunis face aux différents services et qu'ils se retrouvent en position

de parents collaborateurs face à eux – et ce quel que soit leur choix. Le mot *choix* est certainement le mot fil conducteur de ces entretiens car il implique les notions de respect et de tolérance, mais est aussi synonyme de violence verbale, comme lorsque l'enfant sourd est nommé *chose*, laissant les parents et les enfants dans un « *no man's langue* » (Gobet, 2020), niant sa culture identitaire et linguistique. Les témoignages des parents sont des plus importants car ils présentent une réalité avec des dysfonctionnements (le temps pour avoir un rendez-vous, ou encore le manque de compétences de certains professionnels par exemple) mais également des fonctionnements positifs, ces derniers étant surtout le fait de facteurs individuels. À travers leurs paroles, nous pouvons constater que les institutions n'arrivent pas encore à pérenniser l'accompagnement de l'intégration individuelle de manière efficiente.

Références

- Benoit, H., et Mauguin, M. (2016). Du discours juridique à son application : liberté de choix entre une éducation bilingue et une éducation oraliste pour les sourds. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75, 31-46. <<https://doi.org/10.3917/nras.075.0031>>
- Bertin, F. (2005). Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue. *La nouvelle revue de l'ALS. Adaptation et intégration scolaires*. <<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02072701>>
- Bouvet, D. (1984). *La Parole de l'enfant sourd*. PUF.
- Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. *Langue française*, 137, 32-59. doi : <<https://doi.org/10.3406/lfr.2003.1055>>
- Dubuisson, C., Daigle, D., et Parisot, A.-M. (2009). *Scolarisation des enfants sourds au Québec*. Site Web de l'Unapeda (Union nationale des associations de parents d'enfants déficients auditifs). <http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=959>
- Ghesquière, M, et Meurant, L. (2016), L'envers de la broderie. Une pédagogie bilingue français-langue des signes. *Glottopol*, 27, 95-111.
- Gobet, S. (2020). La résilience, un facteur de vitalité pour les langues des signes. *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain. Cahiers du MIMMOC*, 23 [En ligne], consulté le 5 janvier 2021. <<https://inria.hal.science/hal-03098216/>>
- Goldin-Meadow, S., & Singer, M. A. (2003). From children's hands to adults' ears: Gesture's role in the learning process. *Developmental Psychology*, 39(3), 509-520. <<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.509>>
- Kerbourc'H, S. (2006). *Du Mouvement Sourd à la parole publique des sourds. Les Sourds dans la Cité*. Ehess de Paris.
- Le Capitaine, J.-Y. (2011). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89, 125-131.
- Mottez, B. (1977). À s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds. *Sociologie et sociétés*, 9(1), 20-32. <<https://doi.org/10.7202/001390ar>>

Watier, P. (2008). De la société aux formes de socialisation. *Sociétés*, 101, 49-61.
<<https://doi.org/10.3917/soc.101.0049>>

Sites

Les écoles spécialisées de type 7. Sourds ressources (consulté le 12 mai 2021).
<<https://sourdsressources.wordpress.com/les-ecoles-specialisees-de-type-7/>>

Scolarisation des jeunes sourds ou malentendants. Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports (consulté le 26 mai 2021). <<https://www.education.gouv.fr/scolarisation-des-jeunes-sourds-ou-malentendants-89501>>

Anpes Informations. Site d'information de l'Association nationale de parents d'enfants sourds (consulté le 26 mai 2021). <<http://www.anpes.org/>>