Document généré le 24 mai 2025 21:16

Développement Humain, Handicap et Changement Social
Human Development, Disability, and Social Change

Des inégalités dans l'éducation des jeunes sourds

Jean-Yves Le Capitaine

Volume 18, numéro 2, décembre 2009

L'expérience de la surdité : reconnaissances culturelles et soutien à la participation sociale
Deafness as a Difference in Human Experience: Cultural Recognition and Social Participation Support

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1087627ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1087627ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (imprimé)
2562-6574 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Le Capitaine, J.-Y. (2009). Des inégalités dans l'éducation des jeunes sourds. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, *18*(2), 103–116. https://doi.org/10.7202/1087627ar

Résumé de l'article

Il y a un certain consensus sur les principes d'égalité devant être mis en oeuvre dans la scolarisation des jeunes sourds, autour du concept émergent d'inclusion. Toutefois, dans les pratiques et les organisations de dispositifs, ce sont plus souvent des principes d'inégalité qui sont à l'oeuvre. On peut les observer tant dans les dispositifs d'organisation de la scolarisation (et dans les modalités d'enseignement dispensé), qui mettent en présence éducation spécialisée et éducation ordinaire, que dans le rattachement de la « prise en charge » des sourds par le secteur médico-social, avec ce qui s'y rattache de regards sur la surdité ou sur la langue des signes.

Ces dispositifs et cette organisation apparaissent comme le reflet des représentations que la société a de la surdité et des personnes sourdes, des capacités de celles-ci et de leur place dans la société (y compris par rapport aux questions de langue). Les acteurs de proximité de l'éducation des jeunes sourds sont les principaux porteurs de ces représentations, manifestant dans leurs propos et dans leurs actions une réalité souvent éloignée des principes d'égalité.

Tous droits réservés © Réseau International sur le Processus de Production du Handicap, 2009

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue Développement humain, handicap et changement social, 2009, **(18)**, 2, p. 103-116.
Journal of Human Development, Disability, and Social Change

Des inégalités dans l'éducation des jeunes sourds

JEAN-YVES LE CAPITAINE
Institut public la Persagotière, Nantes, France

Article de transfert de connaissances • Knowledge-Transfer Article

Résumé

Il y a un certain consensus sur les principes d'égalité devant être mis en œuvre dans la scolarisation des jeunes sourds, autour du concept émergent d'inclusion. Toutefois, dans les pratiques et les organisations de dispositifs, ce sont plus souvent des principes d'inégalité qui sont à l'œuvre. On peut les observer tant dans les dispositifs d'organisation de la scolarisation (et dans les modalités d'enseignement dispensé), qui mettent en présence éducation spécialisée et éducation ordinaire, que dans le rattachement de la « prise en charge » des sourds par le secteur médico-social, avec ce qui s'y rattache de regards sur la surdité ou sur la langue des signes.

Ces dispositifs et cette organisation apparaissent comme le reflet des représentations que la société a de la surdité et des personnes sourdes, des capacités de celles-ci et de leur place dans la société (y compris par rapport aux questions de langue). Les acteurs de proximité de l'éducation des jeunes sourds sont les principaux porteurs de ces représentations, manifestant dans leurs propos et dans leurs actions une réalité souvent éloignée des principes d'égalité.

Mots-clés : surdité, déficience, éducation, scolarisation, éducation spécialisée, médico-social, langue des signes, égalité, inégalités

Abstract

There is some consensus regarding the principles of equality that should be implemented in the schooling of deaf children, which are central to the emerging concept of inclusion. However, within the practices and organizational arrangements already in place, principles of inequality are more often at work. This is observed both in the organization of schooling (and teaching techniques) that bring together remedial and regular education, and in the implication of the medico-social industry with regards to the management of the deaf.

These dispositions and practices seem representative of the social outlook on deafness and the deaf, as well as on their abilities and position in society (including language issues). Those closely involved in the education of deaf children are the the most likely to bear this outlook, their words and actions often revealing a reality that is far from the principles of equality.

Keywords : deafness, education, schooling, special needs education, medico-social, sign language, equality, inequalities

Introduction

En France, depuis quelques années, le champ de l'éducation des jeunes sourds vit des mutations et des évolutions importantes. Des textes réglementaires[1] fondamentaux redessinent radicalement l'architecture de dispositifs d'éducation et de scolarisation des jeunes en situation de handicap, par conséquent ceux des jeunes sourds, en rupture avec une histoire de plus de deux siècles. Dorénavant, les jeunes sourds relèvent d'une scolarisation par le système d'éducation de droit commun, qui se doit de leur être accessible, et les services médico-sociaux ou de réadaptation viennent en appui de cette scolarisation.

Si ces textes affirment des principes et encadrent les organisations dans une perspective qui va vers davantage d'égalité et de reconnaissance, les mises en œuvre sur le terrain présentent des écarts importants avec les principes. Elles se font l'écho des représentations que la société et les acteurs professionnels ont des sourds, de la place de ceux-ci dans la société, et de ce qui doit leur être proposé en termes d'éducation. Ici, les représentations font parfois résistance aux évolutions.

Nous nous proposons de présenter ici (et d'en faire une analyse critique) les actuels dispositifs et organisations de l'éducation des jeunes sourds comme des symptômes ou des manifestations des représentations collectives et individuelles sur ces jeunes sourds. Le concept de représentation renvoie ici à des opinions, des images, des croyances, des préjugés, des savoirs, des connaissances, regroupés dans des ensembles plus ou moins organisés formant des modèles de pensée et d'action (Jodelet, 1989).

Les représentations en œuvre dans le champ de l'éducation des jeunes sourds se manifestent sur plusieurs registres :

- Les dispositifs d'organisation de la scolarisation, qui sont le reflet pragmatique des représentations des acteurs, à quelque niveau qu'ils interviennent, du rédacteur du Ministère à l'enseignant dans sa classe, en passant par les différents responsables hiérarchiques, dans un architecture qui articule le droit commun et le « spécialisé ».
- La scolarisation ne constitue qu'un des aspects de la problématique plus globale de l'éducation des jeunes sourds. Celle-ci s'inscrit dans un modèle médico-social, dans un champ d'action qui se situe dans un secteur d'activité spécifique, le secteur médico-social. Cette inscription détermine d'une certaine manière chez les acteurs le rapport à la déficience auditive, les pratiques éducatives et la place de la langue des signes.
- Les discours tenus par ces différents acteurs illustrent les modèles représentationnels en présence. Ils légitiment également les différents dispositifs qui sont mis en œuvre.

Les dispositifs de scolarisation

Les formes que prend la scolarisation sont en quelque sorte le résultat de la manière de concevoir les sourds, le reflet des représentations existantes quant à leurs capacités et incapacités, leurs besoins et les types de réponses que la société doit leur apporter.

Les modalités actuelles de la scolarisation des jeunes sourds

À l'issue des importantes mesures réglementaires prises depuis 2005, une nouvelle architecture de la scolarisation des jeunes sourds est en train de se mettre en place. On y trouve désormais trois types de dispositifs.

La première modalité envisagée, de manière privilégiée et chaque fois que c'est possible, est la scolarisation de droit commun, dans l'établissement scolaire de référence, l'école de proximité ou du choix de la famille, ce qui était nommé antérieurement « intégration indivi-

[1] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, ainsi que l'ensemble des textes réglementaires d'application.

duelle ». Dans ce contexte, les jeunes enfants ou adolescents peuvent bénéficier de diverses modalités de compensation : accompagnement de « compensation » (en langue des signes ou langue parlée complétée); accompagnement par un Auxiliaire de Vie Scolaire[2]; intervention d'un service médico-social spécialisé au sein de l'école; mise en place d'aides techniques (appareillage d'amplification acoustique, ordinateurs…). Des jeunes sourds peuvent aussi ne pas être accompagnés par un service spécialisé, vivre ainsi une scolarité des plus ordinaires, et parfaitement réussir une fois la compensation mise en place dans leur plus jeune âge devenue opérationnelle.

Lorsque ce type de scolarisation, malgré les aides apportées, trouve ses limites ou rencontre des obstacles importants, des solutions plus « spécialisées » ou adaptées peuvent être envisagées, soit dans le cadre du système éducatif de droit commun, soit dans le cadre d'une scolarisation au sein du système médico-social. Entre les solutions individuelles et les deux types de scolarisation spécialisée collective, des ponts peuvent être mis : temps partiel, temps partagé.

La deuxième modalité de scolarisation est collective, sous forme de Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) dans l'école primaire, ou d'Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) dans les établissements d'enseignement secondaire. Les dispositifs sont spécifiques à chaque déficience. Il s'agit là de classes ou de dispositifs spécialisés qui ont pour objectifs de répondre à des besoins d'enfants ou d'adolescents auxquels le système de droit commun d'éducation n'est pas en mesure de répondre : besoins d'adaptation des rythmes d'acquisition des apprentissages, de mise en place de modalités spécifiques de communication, d'apprentissages spécifiques, d'adaptation pédagogique, etc. Ils ont aussi pour objectifs de faire participer les jeunes, lorsque c'est possible, aux activités, notamment scolaires, que mènent les autres enfants de leur âge dans leurs classes.

Une troisième modalité de scolarisation est possible, hors du système éducatif de droit commun pour tous. Cette modalité est réalisée par les établissements spécialisés pour les jeunes ayant une déficience sensorielle, parfois à l'intérieur des murs de l'institution, bien plus souvent sous forme de classes externalisées au sein d'établissements scolaires ordinaires, sous forme d'« Unité d'Enseignement ». Cette situation est tout à fait singulière en France, depuis 1975, en regard des dispositifs de scolarisation des jeunes présentant une autre déficience que sensorielle.

Histoire et origine de l'enseignement spécialisé

La coexistence de ces dispositifs et leur organisation, et en particulier la double filière que constituent les deux dernières modalités, est liée à une idée très ancrée dans les milieux de l'éducation, spécialisée ou non : l'idée de la nécessité absolue d'un enseignement spécialisé, d'une pédagogie spécialisée, d'une éducation spécialisée, dont le corollaire est l'idée que le milieu ordinaire n'est pas en capacité d'assurer la mission d'éducation des jeunes sourds.

Identifier les sources de ce qui a fondé l'enseignement dispensé aux sourds, sous forme d'enseignement spécialisé, permet de comprendre les enjeux actuels autour de leur scolarisation. L'enseignement spécialisé pour les sourds est né d'une double préoccupation, sous des auspices contradictoires, dont les effets sont encore présents : d'une part l'éducation des sourds fut posée comme un pari éducatif, d'autre part elle fut pensée dans un geste séparateur (Bourgalais, 2008; Cuxac, 1983; Stiker, 1997, 1999; Virole, 1996).

Quels que soient les objectifs successifs qui ont été assignés à l'éducation des sourds : lutte contre l'indigence et la mendicité, charité, rédemption, philanthropie, instruction, formation professionnelle (Bourgalais, 2008; Lachance, 2008), l'éducation des sourds est is-

[2] L'Auxiliaire de Vie Scolaire n'est pas « spécialisé » : aussi peut-on s'interroger sur la pertinence de ce type d'accompagnement pour les jeunes sourds lorsque cet auxiliaire ne maîtrise aucune des modalités de communication utilisée par le jeune (Langue des Signes, Langue Parlée Complétée).

sue de l'acte fondateur qui a consisté à affirmer leur éducabilité. C'est avec Denis Diderot, d'abord dans la « Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient », en 1749, puis deux ans plus tard, dans la « Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent » qu'est posé sur le plan philosophique le principe d'éducabilité des personnes handicapées, ou du moins de celles d'entre elles présentant une déficience sensorielle. C'est à partir de ce postulat que se déploient, sur les deux siècles qui suivent, l'éducation, la rééducation, l'intégration, l'inclusion et l'émancipation de cette catégorie de population. En ce qui concerne plus spécifiquement les sourds, sur la base de ce courant philosophique et sur ce même postulat, l'Abbé de l'Epée a posé le principe de l'éducation collective des sourds, en faisant reconnaître un des vecteurs de cette éducabilité, la langue gestuelle.

Mais dans le même temps, cette éducation s'est construite dans un geste séparateur qui a placé l'action hors du champ de l'éducation de droit commun, dans une problématique de bienfaisance et de charité. L'éducation de droit commun, qui à cette époque ne scolarisait pas toute la population valide, ne pouvait ni ne voulait se préoccuper de l'éducation des jeunes sourds : si donc éducation il devait y avoir, ce ne pouvait être qu'en dehors de l'instruction ordinaire. L'éducation spécialisée s'est donc construite négativement pourrait-on avancer : c'est parce que ces populations étaient exclues de l'éducation ordinaire que des pédagogues, éducateurs et rééducateurs ont mis en place des systèmes permettant de les instruire de manière spécifique et en dehors des modalités destinées aux valides.

Cela a pendant longtemps été la seule possibilité d'instruction des jeunes sourds, quelques critiques qu'on puisse apporter aux systèmes successifs qui furent mis en place. Le principe fondateur de cette éducation est que l'accès à l'intelligence des sourds dépend de méthodes et de techniques spécifiques, dont n'ont pas besoin les entendants. Pendant longtemps, la formation des enseignants spécialisés pour sourds insistait sur des aspects comme la visualisation, les manipulations concrètes, la répétition, etc., techniques dont les intelligences dites normales, celles des entendants, étaient censées pouvoir se dispenser. Ce double statut, d'éducation, voire d'émancipation, en même temps que d'exclusion et d'inégalité, a été le principe fondateur de la construction et du développement de la pédagogie spécialisée, y compris dans toutes les innovations qu'elle a permises.

Des enjeux en tension constante

Cette double origine, pari éducatif et geste séparateur, a créé en France une double filière qui existe toujours et perdure, et qu'on retrouve encore dans l'architecture des derniers dispositifs mis en œuvre. De la fin du 18^{e} siècle à la fin du 20^{e} siècle, cette double filière a trouvé sa légitimité. La filière spécialisée s'est organisée en articulant des dispositifs de terrain à un arsenal réglementaire, en s'enrichissant d'une prise en charge de plus en plus complète, en se dotant de qualifications spécifiques (enseignants) ou en s'adjoignant des professionnels (médecins, éducateurs spécialisés, orthophonistes, etc.), pour constituer jusqu'aux années 1970 le seul secteur, hégémonique, à assurer la mission d'instruction et de formation des jeunes sourds.

Pourtant, pendant cette période, à épisodes réguliers, des acteurs divers ont tenté de sortir l'éducation des sourds de cette voie spécialisée, rattachée successivement aux ministères de l'Intérieur, de la Santé ou des Affaires sociales, pour la rapprocher du Ministère de l'Instruction Publique ou de l'Education nationale. Chacune de ces tentatives fut vouée à l'échec, pour diverses raisons, politiques ou idéologiques (Bourgalais, 2008). À partir de 1975, et surtout avec la loi de 2005, les principes inverses sont posés. L'éducation spécialisée ambitionnait une promotion, une éducation, une émancipation des sourds sur un substrat d'inégalité. Le propos est désormais délibérément celui de l'égalité (des droits, des chances) au sein de l'école ordinaire. L'éducation spécialisée a trouvé ses limites dans le fondement inégalitaire qui l'a vue naître et l'a faite exister. Elle a également trouvé ses limites dans la difficulté d'atteindre les objectifs

d'insertion (sociale, professionnelle, citoyenne) de la population éduquée (Stiker, 1999). Prenant acte de ces limites, un nouveau paradigme de pensée a vu le jour et s'est imposé, matérialisé dans la loi du 11 février 2005 : l'éducation « ordinaire » devient le modèle quasi unique, bannissant l'éducation spécialisée comme le stigmate de l'exclusion.

Il peut sembler donc qu'il y a inversion des principes : l'égalité est ici affirmée dans la scolarisation en milieu ordinaire, l'enfant handicapé pouvant bénéficier d'une compensation, et l'environnement devant mettre en œuvre l'accessibilité. « L'école inclusive » constitue le nouveau paradigme : les politiques d'inclusion considèrent que les enfants handicapés ont des besoins spécifiques, tout comme d'autres enfants non déficients, et que l'éducation « ordinaire » se doit de trouver des réponses pour accueillir en son sein la diversité des enfants. L'égalité de tous passerait donc par la reconnaissance de la diversité des individus, avec les besoins particuliers de chacun, et supprimerait l'inégalité représentée par les réponses spécialisées à des différences ayant statut de marqueur collectif.

Ces orientations trouvent pourtant une dérogation dans certaines dispositions réglementaires[3], qui maintiennent le rattachement de l'enseignement des sourds pour partie au sein du Ministère des Affaires Sociales et non à celui de l'Education nationale, la formation des enseignants spécialisés dans une filière d'entrée spécialisée et hors des systèmes de formation des maîtres, la scolarisation des enfants sourds dans des Unités d'Enseignement rattachés au secteur médico-social et des enseignants relevant du Ministère chargé des personnes handicapées. Les anciennes représentations fondatrices de la double filière sont donc encore présentes dans les choix qui se font aujourd'hui.

Les représentations de l'éducation spécialisée

L'argumentation récurrente sur la nécessité d'une pédagogie spécialisée pour les enfants sourds repose sur une supposée spécificité dans les modalités d'apprentissage (outre les éventuelles spécificités d'apprentissage que pourrait induire la langue des signes[4]). Cette spécificité est d'ailleurs définie négativement, par exclusion : c'est au nom de l'impossibilité de faire avec ce qui est proposé aux entendants que la pédagogie spécialisée trouve sa justification. Elle s'appuie sur l'idée qu'il faut des modalités spécifiques, sur le plan cognitif, pour réaliser les apprentissages.

Ce postulat, davantage dans le champ de l'inégalité que de la différence, définit une spécificité qui produit des schèmes de représentations « négatives » sur les capacités des sourds, et en conséquence la nécessité d'une réponse spécialisée, qui ne peut être donnée que par des professionnels spécialisés. C'est cette inégalité qu'on trouve dans *« C'est pas mal pour un sourd »*[5], caractérisant une situation de semi-réussite, et qui n'aurait pas valu un tel qualificatif pour un entendant. Un enfant sourd qui progresse satisfait naturellement le professionnel qui l'accompagne. Mais lorsque cette satisfaction n'est que la marque d'une limitation a priori de la représentation qu'on a de son intelligence et de ses capacités, on postule en quelque sorte de son inégalité fondamentale. Et cela conduit en définitive à des attitudes pénalisantes : faute d'attentes élevées, les élèves sourds ne seront pas en mesure d'atteindre des résultats élevés, et l'on tolèrera une moindre réussite, un retard et un développement moindres. En ayant des attentes plus élevées, on s'autorise à offrir des contenus plus riches et plus ambitieux dans le

[3] Décret du 2 avril 2009 relatif à la coopération entre les établissements scolaires et les établissements médico-sociaux et Arrêté du 2 avril 2009 sur les Unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux.

[4] Il est à noter d'ailleurs que la pédagogie n'a jamais été tant spécialisée que lorsqu'elle visait la normalisation langagière et la performance orale.

[5] Dans la suite du texte, les propos tenus par différents acteurs de l'environnement professionnel de l'auteur et relevés dans une période récente, sont indiqués entre guillemets et en italique. Il s'agit essentiellement de propos tenus dans un contexte professionnel : réunions, synthèses, bilans, compte-rendus.

domaine des informations, des connaissances et des savoirs, et à avoir des exigences plus fortes (« effet Pygmalion » : Rosenthal et Jacobson, 1971).

Des caractéristiques sont ainsi attribuées aux jeunes sourds, fondées sur une représentation et non sur des faits (même si l'on trouve évidemment des faits qui viendront confirmer ces représentations). *« En classe, un sourd a besoin qu'on lui répète davantage, qu'on donne plus d'explications »*. Autrement dit, un enfant sourd n'a pas les mêmes capacités qu'un enfant entendant; il présente des caractéristiques particulières à l'égard des apprentissages; il ne fonctionne pas normalement. La pédagogie spécialisée s'est construite sur une doctrine intellectuelle qui a placé les jeunes sourds dans une situation d'infériorité. Ainsi se dessine la figure du jeune sourd, dont l'architecture se construit sur des caractéristiques inégalitaires attribuées sur un registre quasi ontologique : les traits, les comportements, les attitudes, les compétences, etc. sont des attributs « de nature » attachés à la surdité. Ceci n'est pas sans rappeler les descriptions d'une certaine « psychologie de l'enfant sourd » (Colin, 1978; Oléron, 1969) attestant de l'infériorité des sourds. Ces caractéristiques vont conduire à des aménagements et des adaptations pédagogiques, qui vont être caractérisés comme spécialisés.

L'un des domaines d'application du postulat d'inégalité de la pédagogie spécialisée est celui de l'apprentissage de la lecture. *« Les sourds ne peuvent lire que des textes simplifiés »*. Dans les diverses conditions d'apprentissage qui leur ont été proposées, il apparaît que certains, voire beaucoup de jeunes sourds ont eu des difficultés importantes dans l'accès à la lecture et à l'écriture, comme cela s'observe aussi parfois chez un certain nombre d'enfants entendants. Sur la base de l'attribution de ces caractéristiques, on voit fréquemment des professionnels ne proposer qu'un rapport tronqué à ce qui fait la nature de la lecture, comme par exemple la lecture des albums de jeunesse pour les enfants. Les albums de jeunesse sont difficiles à lire pour tous, sourds et entendants. On laisse les entendants exercer leur intelligence dans la construction de sens d'un album, quand le jeune sourd n'a plus qu'à traiter un sous-produit (phrases simplifiées, vocabulaire réduit, longueur diminuée) que l'éducateur ou le rééducateur a fabriqué pour lui, postulant de son incapacité. Ces pratiques dispensent par ailleurs bien souvent de faire l'hypothèse d'une autre manière d'entrer dans l'écrit, à partir des capacités existantes (Dubuisson & Bastien, 1998; Le Capitaine, 1998, 2002).

Le besoin de davantage d'explications est également emblématique de la représentation d'infériorité. Quand on se sent contraint de tout expliquer, de tout faire voir, de rendre transparent l'objet du discours, c'est que l'on postule de l'incapacité de celui à qui on explique à comprendre par lui-même (Benvenuto, 2008).

Il n'est pas question de dire ici qu'il n'y a pas lieu d'avoir de telles adaptations pédagogiques : dans le domaine de l'étude de la langue en particulier, lorsque la langue de communication et d'usage (langue des signes) diffère de celle de la majorité, certains concepts, certaines connaissances, certaines méthodologies font ou peuvent faire l'objet d'approches spécifiques (comme par exemple l'appropriation de la langue écrite, ou les concepts relatifs à l'espace et au temps). Lorsqu'également des difficultés associées (retards d'apprentissages, troubles du comportement ou de la personnalité) se sont accumulées dans l'histoire éducative et scolaire de certains jeunes sourds, l'écart peut parfois être tel que des aménagements pédagogiques et cognitifs deviennent nécessaires.

Des dispositifs d'enseignement spécialisés se mettent ainsi en place avec pour finalité de s'adapter aux caractéristiques ainsi définies. *« Les sourds sont plus lents, il leur faut plus de temps pour faire les apprentissages. »*. Face à ces représentations, les ayant souvent intégrées, les professionnels ne mettent pas toujours en avant les potentialités des jeunes sourds et se satisfont parfois de travailler sur leurs manques (et quels que soient les choix et les modalités de communication) et non sur les ressources de l'intelligence. À dire qu'ils sont

lents, on va travailler sur la réduction de la lenteur; à dire que les retards sont normaux, on va tolérer des écarts ou des retards d'apprentissages dont on peut craindre les résultats quelques années plus tard.

Les dispositifs et la présence de professionnels spécialisés sont aussi fréquemment justifiés par le manque d'autonomie de jeunes sourds, autre lieu commun[6] de l'éducation et de l'enseignement spécialisé (Le Capitaine, 2004). *« Les sourds ont davantage de difficultés à travailler seuls et en autonomie »*. Effectivement, la moindre observation dans une classe spécialisée fait apparaître ces difficultés, et l'on voit l'enseignant inciter fréquemment les élèves à travailler seuls. Et malgré tout cela, on observe des enfants sourds qui sont moins autonomes que des jeunes entendants du même âge. Pour expliquer cette réalité objectivement observable, diverses raisons seront invoquées, l'accès au langage, l'histoire éducative du jeune, quand ce n'est pas une caractéristique qui serait attachée à la surdité.

Mais l'on pourrait aussi bien inverser la problématique : n'est-ce pas la structure éducative et les représentations préalables qui font agir comme si les sourds étaient naturellement peu autonomes ? Lorsqu'il n'y a que trois ou cinq élèves face au maître, celui-ci sera systématiquement, et quoiqu'il veuille, plus présent à l'élève, l'incitant à se mettre au travail, à travailler, à aller plus vite, à reprendre son travail, à être attentif, à ne pas regarder ailleurs, à achever son travail, etc. Ce qui fait que l'enfant n'est plus en mesure de prendre d'autonomie dans ses tâches. Ce qui justifiera en retour la représentation du manque d'autonomie de ces enfants sourds, et la demande d'une plus grande présence d'adultes pour favoriser cette autonomie, qui n'en sera ainsi que plus difficilement atteinte. Les attitudes diffèrent souvent selon qu'on est face à un enfant entendant ou à un enfant sourd : on sollicite l'intelligence du premier pour résoudre par lui-même, au moins en partie, les problèmes d'incompréhension ou de méthodologie, alors que pour le jeune sourd, on postule de la nécessité d'un apport extérieur (et non de sa propre intelligence) pour qu'il puisse mettre en œuvre les tâches demandées.

Les risques de l'enseignement ordinaire

On pourrait croire que la pédagogie spécialisée perdrait sa légitimité dès lors que les jeunes sourds seraient scolarisés dans le système éducatif de droit commun. Il n'en est rien : les représentations qui avaient cours dans la pédagogie spécialisée se sont exportées dans le nouveau système, y recréant dans un autre contexte le même système de représentations inégalitaires. Ces représentations trouvent en réalité un écho dans l'organisation même des systèmes de scolarisation, tant en ce qui concerne les jeunes sourds que, d'une manière générale, l'ensemble des jeunes scolarisés.

Une tradition sociologique française (Bourdieu & Passeron, 1970; Dubet, 2008; Dubet & Martucelli, 1996; Durut-Bellat & Van Zanten, 2006; Van Zanten 2000) a mis en évidence qu'à côté de la fonction d'instruction et d'éducation de l'école, existe aussi une fonction de sélection, de reproduction et d'exclusion. Les inégalités sont reproduites et se reproduisent au sein du système éducatif, dans son organisation, dans ses programmes, dans ses méthodologies de travail et d'enseignement. Alors que l'école française « laïque, gratuite et obligatoire » répond à l'injonction républicaine de l'égalité, les pratiques de l'école sont inégalitaires. Le système français est conçu, malgré de constantes ambitions déclarées de démocratisation ou de massification, comme un système préparant plutôt bien les élites et échouant davantage avec une large fraction de la population (Baudelot et Establet, 2009). Dans cette tension permanente entre instruction et sélection, les jeunes en situation de handicap, et parmi eux les jeunes sourds, peinent parfois à trouver une véritable place. Ceux-ci font partie, malgré des discours volontaristes et des résultats organisationnels affichés, des situations

[6] Nous n'évoquerons pas ici un autre lieu commun, l'approche de l'éducation à la langue orale, considérée comme une *« construction de la langue de l'extérieur, contrairement à l'enfant entendant »*, qui relève de la même dépendance instituée de l'enfant par rapport à son éducateur.

d'exclusion d'une fraction des jeunes scolarisés.

Dans une tradition qui considère que l'éducation des jeunes sourds relèvent des spécialistes et face à des discours qui confirment cette tradition, les enseignants se considèrent encore très souvent comme incompétents à l'égard des populations en situations de handicap, et parmi elles les sourds (Le Capitaine, 2004) *« Ces élèves-là, ce n'est pas pour nous, il y a des spécialistes pour ça ».* L'histoire des filières parallèles de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé a exclu du champ professionnel ordinaire tous ceux qui n'entraient pas dans la norme des exigences posées dans ce champ professionnel. Certaines catégories de populations sont ainsi exclues de l'enseignement ordinaire : les enfants non méritants des classes populaires à une certaine époque (Bourdieu et Passeront, 1970; Charlot et al., 1992), les jeunes handicapés et les jeunes sourds encore aujourd'hui (Le Capitaine, 2007; Lesain-Delabarre, 2000).

Ce système extrêmement normatif est encore accentué par la généralisation d'une évaluation systématique. L'égalité n'est acquise que dans la conformité à un standard, à une norme, d'élève moyen ou bon. Pour les jeunes sourds, cette égalité passe par l'adaptation à la norme entendante, y compris parfois jusque dans la négation de la surdité. Pendant longtemps, les critères de l'intégration scolaire ont été basés sur les capacités de ces jeunes, ou du moins de certains d'entre eux, de faire comme les entendants : maîtrise de la langue orale, bonne intelligence, bons résultats scolaires, etc. L'égalité n'était acquise qu'à condition que le jeune sourd puisse faire la route qui l'amenait vers le monde entendant. Ceux qui n'étaient pas en mesure de la faire n'avaient pas droit à l'intégration. Cette idée de norme se rencontre encore assez fréquemment chez les acteurs de l'éducation spécialisée ou ordinaire, dans les craintes ou les réticences à scolariser des enfants très « différents ».

La scolarisation individuelle reste basée sur la réduction, voire la suppression de la différence. Pour faire partie de l'école de droit commun, il faut « ressembler », être capable de faire comme les entendants. Dans ce contexte, les « bons » sourds sont ceux qui auront mis en œuvre des capacités d'oralisation et d'intégration sur le registre des entendants. Lorsque ce mode de scolarisation est préconisé (et c'est aujourd'hui le premier droit de tous les enfants en situation de handicap), le système éducatif prend en compte la diversité (chacun est singulier), non les besoins spécifiques, comme pourrait l'être le besoin de s'approprier et de partager une langue commune, mais différente, par exemple. La scolarisation individuelle accueille de la diversité, mais pas de la différence, surtout lorsque celle-ci doit s'exprimer à plusieurs (Meynard, 2002, 2008). Privilégier ce mode de scolarisation, c'est prendre le risque de pénaliser un certain nombre de jeunes sourds.

Par ailleurs, la deuxième modalité de scolarisation, le dispositif collectif, est souvent un moyen de ne pas « scolariser à égalité de droits et de chances » les enfants sourds. Ainsi par exemple au niveau du collège, qui a vocation d'accueillir tous les élèves des classes d'âge correspondantes, les jeunes sourds vont, à difficultés égales, se retrouver en dispositif collectif spécialisé. Là où ils auraient dû partager avec les entendants les conditions d'apprentissages (avec les aides appropriées relatives à leur déficience), les difficultés et les enjeux, les modes de réponses institutionnelles aux jeunes en difficultés, des dispositifs spécifiques à des catégories des personnes leur sont destinés. Le système de droit commun n'a fait qu'importer en son sein les organisations, les exclusions, les ségrégations et les séparations. Les dispositifs sont installés de plein droit dans le système éducatif de droit commun, mais ils constituent parfois de facto un système de ségrégation ou d'exclusion à l'intérieur même du système, là où la ségrégation était auparavant à l'extérieur du système (Le Capitaine, 2008).

L'inscription de l'éducation dans le champ médico-social

La problématique de l'éducation des sourds s'est inscrite dans une logique d'assistance, qui est devenue au fil de son histoire une lo-

gique médico-sociale (Bourgalais, 2008). Au-delà de la seule problématique de la scolarisation, encore entachée de cette histoire, la question de la surdité reste fortement attachée à la logique médico-sociale. Cette inscription dans un champ spécifique n'est pas sans structurer et alimenter les représentations qui y sont construites sur les sourds et sur la surdité, avec comme entrée la déficience.

La logique de la déficience

Les sourds[7], en particulier au sein de la communauté sourde, récusent le terme de « déficients auditifs » pour les qualifier (Cuxac, 1983; Goasmat, 2008; Mottez, 2006). Ce n'est pas qu'ils nient la déficience auditive, phénomène physiologique mesurable qui qualifie un écart avec le standard des performances auditives moyennes de la population. C'est plutôt qu'ils récusent le fait, les qualifiant ainsi, de les réduire à cette seule caractéristique physique, stigmate de leur statut d'inégalité. Il s'agit donc de considérer que si la déficience auditive est à l'origine d'une situation particulière, celle-ci ne se réduit pas à cette origine ou à cette cause. D'autres catégories de personnes se reconnaissent dans la terminologie ou la catégorie de « déficients auditifs », en ce qu'elle constitue soit une anomalie moins importante et qui ne fait que caractériser un écart relatif par rapport à la population valide (ce sont les « malentendants »), soit un phénomène qui a surgi après un état de validité (ce sont les « devenus sourds ») et pour lesquels c'est avant tout cette anomalie qui est constitutive du manque de participation sociale. Mais quand il s'agit de sourds de naissance ou pré-linguaux, le rapport au monde ne peut pas se définir par rapport à un manque jamais ressenti, mais par rapport à une construction originale de ce rapport au monde, qui n'est pas la déficience auditive, mais l'activation d'une perception du monde sur une modalité originale (Delaporte, 2002; Lachance, 2008 ; Mottez, 2006). Pour ceux-ci, le manque, marque de la déficience, n'est ressenti que par ceux qui n'ont pas ce manque.

La recherche initiale du diagnostic de la déficience, nécessaire sur un plan médical pour déterminer les réponses médico-techniques à apporter, nécessaire sur le plan administratif pour déterminer les droits relatifs aux situations de handicap, conduit à des catégorisations ou à des classements qui font parfois l'objet d'extension abusive : il n'y a pas loin de considérer que la catégorie de déficience est aussi une catégorie humaine, ou que la déficience qualifie des comportements, des attitudes, des pratiques, des caractères, des capacités, etc. Les « déficients auditifs » ne sont pas une catégorie humaine; la déficience auditive est une catégorie descriptive sur un plan physiologique, ou une catégorie administrative. Les personnes qui présentent une déficience auditive constituent une mosaïque d'individus singuliers qui parfois sont susceptibles de se retrouver sur un plan sociologique, culturel, dans des groupes d'affinités ou identitaires. Faire des personnes qui présentent une déficience auditive une catégorie de population qu'on nommerait les « déficients auditifs » relèverait d'une identification sans doute abusive de la déficience et de l'être.

L'approche par la déficience, réduisant la personne à ses caractéristiques physiques et physiologiques de manque à réduire ou à réparer (Meynard, 2002) positionne d'emblée la personne sourde dans une place d'inégalité. Dans la logique de la déficience, le « bon sourd » est un sourd qui entend (prothèses auditives, implants cochléaires, éducation auditive, etc.) et qui parle (orthophonie, autres rééducations, langue parlée complétée, etc.), le « bon sourd » est un sourd qui n'est plus sourd. Sortir de la problématique de la déficience, c'est sortir de la qualification de la personne en fonction des caractéristiques qui lui sont attribuées, c'est situer la question comme un rapport que chacun établit avec les autres. C'est ainsi que Bernard Mottez (2008) qualifie la surdité comme un rapport au sein de l'organisation sociale. Et que parlant de surdité ou de sourd, on ne parle pas que de l'anomalie anatomique

[7] Nous ne nous référons ici qu'aux personnes qui sont sourdes de naissance ou qui le sont devenues à un âge précoce, et non à la catégorie de ceux que l'on nomme les « devenus sourds », et ceci à un âge postérieur à l'acquisition du langage, dans l'enfance, l'adolescence ou l'âge adulte.

ou physiologique initiale, on ne réduit pas la personne à cette anomalie, on lui accorde un statut d'égalité avec ce qu'il est dans sa construction originale et singulière d'être humain, plutôt qu'en dépit de ce qu'il est et qu'il faudrait rééduquer ou réparer.

Affirmer que la surdité est un rapport n'est pas nier la déficience auditive, mais la situer dans une interaction entre un sujet et un autre, dont l'un entend et l'autre n'entend pas, entre une personne et son environnement humain (Fougeyrollas, 2001). Une représentation égalitaire peut avoir lieu lorsque l'on considère le fait de ne pas entendre comme étant une caractéristique humaine autant, et tout autant, que celle de ne pas entendre, même si elle est moins fréquente. Dans un positionnement déficitaire, quand la déficience auditive est prééminente dans la caractérisation de l'humain, le manque est à combler, l'anomalie est à réparer, l'intégrité est à rétablir. Mais c'est penser ainsi que la caractéristique de l'humain n'est acquise que dans l'intégrité. Ce qui signifie, en termes de représentations, que l'homme déficient est dans une position d'inégalité dans son incomplétude.

La logique médico-sociale

Le champ de la « prise en charge » ou de l'accompagnement des jeunes sourds relève du secteur médico-social, dans le champ plus général des personnes handicapées. La notion de déficience, dont on a vu combien elle pouvait être source de représentations inégalitaires, en constitue la porte d'entrée. Mais cette évidence contemporaine de l'appartenance de cette problématique au champ médico-social est susceptible d'être interrogée. La « prise en charge » des personnes handicapées en général, et celle des sourds en particulier a fait référence à des paradigmes successifs ou simultanés de représentations et de politiques : police (lutte contre la mendicité), bienfaisance ou charité, philanthropie, perfectionnement ou réadaptation, soins, instruction et éducation, etc. (Bourgalais, 2008; Gateaux-Mennecier, 1999; Stiker, 1997). La stabilisation actuelle autour de la notion de médico-social n'est par conséquent qu'une construction sociale et culturelle qui catégorise une catégorie de population dans un cadre réglementaire factuel.

Mais il est important de prendre en considération le fait que ce cadre réglementaire affecte en retour le regard qui est porté sur la catégorie de population ainsi encadrée. Appartenir au secteur médico-social, en particulier dans le domaine de la surdité, a pour effet de mettre en avant les aspects médicaux (la déficience), thérapeutiques, sociaux et éducatifs, qui sont de fait présumés être attachés aux enfants et jeunes présentant une déficience auditive, au même titre que d'autres catégories de population appartenant au même secteur.

L'appartenance au secteur médico-social, de par la composition des équipes et de la fonction sociale du secteur, par « sensibilité professionnelle » (Lavigne, 2004), va induire des approches spécifiques et encore focalisées sur la personne. Parce qu'il y a déjà une porte d'entrée déficitaire, l'audition, il y a bien souvent comme une généralisation du regard qui va conduire à attribuer les difficultés du côté du dysfonctionnement de la personne, soit sur le plan physique (déficience), soit sur le plan des aptitudes ou des capacités, y compris sur d'autres aspects que l'audition. *« Cette petite fille a sûrement des troubles cognitifs »* : un tel propos tenu au sujet d'une enfant sourde (et alors qu'un autre regard pouvait amener à d'autres hypothèses) a conduit à une modification du regard porté par son environnement (familial et professionnel) sur elle. Elle fut dès lors considérée comme un « cas pathologique » et non plus comme relevant d'une situation de diversité ou de différence à prendre en compte.

L'appartenance au secteur médico-social va transformer des difficultés en troubles, des réponses éducatives et sociales en réponses thérapeutiques. La préoccupation médico-sociale, lorsqu'elle peut s'affirmer, va installer des troubles là où ailleurs on ne verrait que des difficultés. Dans ce contexte, il n'est pas rare que dans les services médico-sociaux à destination de l'éducation des jeunes sourds, les besoins (en dehors même des besoins en orthophonie) en psychologie, psycho-motricité,

ergothérapie, psychologie cognitive, voire d'autres spécialités médicales ou paramédicales, soient souvent en demande inflationniste. L'existence de ces nombreux « troubles » systématiquement associés à la surdité, du simple effet du regard « médico-social » va positionner l'enfant sourd dans une situation d'inégalité par rapport aux entendants, avec des troubles comme autant de stigmates attachés à la personne présentant cette déficience, ouvrant à une véritable « caractérologie » du sourd, telle que la présente d'un point de vue critique Virole (1996).

Ce n'est pas parce qu'à l'origine de la situation il y a une anomalie physiologique sur le plan auditif que l'adaptation de la personne est pour autant soumise à la seule compensation physique ou artificielle de cette anomalie. Et pour la déficience auditive en particulier, la problématique n'est pas d'évidence, du point de vue de la compensation, dans une logique médico-sociale. La réaffirmation de la logique médico-sociale se situe dans le déterminisme ancien d'une relation mécanique de cause et d'effet : déficience → incapacité → handicap. Déterminisme d'autant plus justifié que de nouvelles technologies performantes (l'implantation cochléaire) se conjuguent avec une biologisation de la société (qui se manifeste par exemple avec le dépistage systématique de la déficience auditive à la naissance ou des troubles du comportement avant trois ans) pour restaurer la prééminence d'une problématique d'une déficience à réduire ou à supprimer, ou d'une norme de santé à atteindre, problématique qui, en boucle, relégitime l'existence de la mission médico-sociale.

En focalisant sur des difficultés que la logique médico-sociale transforme en troubles, on attribue en définitive les difficultés à l'enfant, sans prendre en considération la complexité des facteurs qui font qu'un enfant peut avoir des difficultés et non être en difficulté. En analysant une situation de difficulté en troubles, il est fréquent que les professionnels attribuent un caractère ontologique aux difficultés, sans pouvoir s'expliquer la nature complexe et les raisons des difficultés (les facteurs environnementaux en particulier sont niés, malgré l'excuse récurrente qu'on trouve paradoxalement dans un propos comme : *« la famille n'est pas porteuse »*). Ceci rend difficile la recherche de réponses pertinentes aux difficultés en dehors de la préconisation de soins ou de thérapies des troubles.

Prenant acte de ce cadre réglementaire d'appartenance, il y a lieu d'être tout particulièrement vigilant de ne pas laisser ce cadre administratif construire un regard ou une représentation qui génère un principe d'inégalité de pensée. Il ne s'agit pas de faire des sourds des malades ni d'en faire des personnes qu'il faut absolument remettre dans une norme entendante.

La langue des signes

Dans une approche des jeunes sourds du côté de la déficience, approche déficitaire et réparatrice, la langue des signes acquiert presque toujours le statut d'obstacle, d'échec ou de modèle négatif. Elle est la marque de l'altérité, de la différence, de ce qui s'oppose à la réparation, de ce qui laisse les individus hors du monde. Les rêves fantasmés de « retour au monde » ou « sortie du silence » ne sont pas seulement de l'ordre de la réhabilitation auditive, ils sont aussi de l'ordre de représentations négatives et de préjugés sur la langue des signes.

Dans cette approche, la langue des signes ne peut être véritablement reconnue, et n'a même véritablement pas de place, sauf à servir d'outil, d'appoint ou de préalable à l'acquisition de la langue orale, qui constitue la finalité (Cuxac, 1983, Delaporte, 2002, Meynard, 2002). Le public non initié aux problématiques d'éducation des jeunes sourds, ou plus généralement aux problématiques de vie sociale des sourds, le grand public, est toujours étonné de la longue histoire de l'interdiction de la langue des signes et des débats encore récurrents sur son utilisation dans leur éducation. Des parents, à l'annonce du diagnostic et dans l'élaboration de leur projet éducatif, peuvent avoir des approches diverses, certains pouvant la refuser et d'autres la saisir. Mais c'est chez les professionnels que l'on trouve les plus

grandes réticences à la reconnaissance de la langue des signes et à son utilisation en tant que langue : médecins, audioprothésistes, orthophonistes, enseignants spécialisés ou non spécialisés, et généralement dans toutes les professions ayant à faire avec les jeunes sourds.

Malgré une reconnaissance officielle de la langue des signes comme langue à part entière, les préjugés négatifs sur cette langue demeurent largement partagés dans ces milieux professionnels (Lavigne, 2004). *« Les parents ont choisi la langue des signes pour leur enfant sourd … alors qu'ils sont entendants ! »* Aurait-on le même étonnement, ou la même réprobation, si c'étaient des parents sourds d'un enfant entendant qui « choisissaient » la langue orale ? Alors pourquoi ce type de réaction ? Au-delà des réalités sociales et des contraintes éducatives évoquées pour justifier de telles réactions (langue dominante et langue minoritaire), il y a, plus profondément ancrée, une affirmation d'inégalité de valeur entre les deux langues. La maîtrise de la langue majoritaire constitue inconsciemment la valeur de référence, au-delà même de l'intérêt que donne cette maîtrise. Le jacobinisme linguistique français, élaboré comme fondement de la construction nationale, n'est sans doute pas étranger à ce rejet, de même que les représentations dévalorisantes de la langue « mimique, gestuelle » (Meynard, 2002). Que des parents sourds choisissent la langue des signes, de nombreux professionnels l'admettent comme une fatalité inévitable. Mais que des parents entendants fassent de tels choix heurte les représentations de nombreux professionnels.

Car la langue des signes est encore, aux yeux de nombreux professionnels qui interviennent auprès des jeunes sourds, dans les milieux médical, médico-social ou éducatif, et malgré les acquis de la recherche linguistique ou psycho-sociale, une langue indigne, *« pauvre », « qui ne permet pas d'abstraire complètement », « qui ne permet pas l'accès à la symbolisation »*[8].
Évidemment, aujourd'hui, le déni des langues des signes est plus difficile : elle est aujourd'hui reconnue réglementairement comme langue à part entière et a acquis un statut universitaire en enseignement et en recherche au sein de plusieurs universités. Mais le déni dans les pratiques sociales et professionnelles est profond chez de nombreux professionnels : ignorance de la langue des signes justifiée par une fonction de rééducation ou d'apprentissage de la parole, non utilisation de cette langue dans les interactions sociales quotidiennes sous prétexte qu' *« il faut bien lui donner des modèles d'oral »,* séparation des enfants plus oralisants de leurs pairs plus signants de crainte que les premiers n'oralisent plus suffisamment et *« se mettent à la langue des signes par facilité »*. D'où aussi les tentatives permanentes de ces professionnels de soustraire les enfants sourds à la contagion de la langue des signes en préconisant l'intégration individuelle.

L'utilisation de la langue des signes est reconnue ou même préconisée pour des enfants sourds ayant davantage de difficultés, indiquant a *contrario* qu'elle n'est pas faite pour des sourds d'intelligence normale. *« Il a de très bons résultats scolaires, il faudrait qu'il rejoigne une filière orale ».* Derrière ce propos, qui finit par être banal, se profile un jugement de valeur, et d'inégalité, sur les choix possibles. Pour les « bons », ou pour être « bons », il ne saurait y avoir d'autre choix que l'oral, gage et résultat de la conformité langagière. C'est aussi l'idée que la langue des signes ne serait pas la langue susceptible de permettre d'accéder à des niveaux d'études élevées.

Dans le discours de nombreux professionnels, la langue des signes est considérée comme un obstacle à l'autonomie. *« Je sais bien qu'il y a des interprètes, mais quand même, c'est mieux qu'il oralise pour s'intégrer. »* En dehors de

[8] Il est à noter que ce sont fondamentalement les mêmes arguments qui servirent déjà au Congrès de Milan en 1880 à défendre la primauté de l'oral et à dissuader de l'utilisation de la langue gestuelle dans l'enseignement aux sourds.

l'affirmation historique, qui a culminé au congrès de Milan, selon laquelle la langue des signes empêcherait de parler, qui relève davantage d'une appréhension fantasmatique que d'une réalité avérée, ce sont toutes les situations sociales qui semblent compromises avec la langue des signes, celle-ci exigeant la présence de l'interprète dans maintes situations, et cette présence de l'interprète étant synonyme de manque d'autonomie ou de dépendance.

Pourrait-on imaginer de qualifier de la même manière la situation d'une personne présentant une déficience motrice, utilisant un fauteuil, et contrainte d'utiliser l'ascenseur pour se rendre aux étages ? L'ascenseur devient une condition de l'autonomie de la personne dans ses déplacements, pendant de l'utilisation du fauteuil; l'interprète est également une condition de l'autonomie d'une personne sourde dans les relations avec des entendants, pendant de la maîtrise d'une langue, la langue des signes. Il y a un étrange paradoxe à penser que la langue des signes et le fauteuil électrique, l'interprétariat et l'ascenseur, nonobstant leur différence de nature et de statut, et alors qu'ils permettent l'autonomie des personnes dans un environnement qui se doit de devenir accueillant, soient perçus comme ayant des effets inverses de dépendance et d'autonomie.

Conclusion

Dans l'architecture des dispositifs d'éducation des jeunes sourds, qu'il s'agisse du champ d'appartenance (secteur médico-social) ou de l'organisation éducative, les dispositifs, les actions et les représentations sont en écart avec les principes d'égalité posés sur le plan réglementaire et éthique. Cet écart ne peut se réduire que par des modifications, par nature lentes, dans les représentations courantes sur les sourds et la surdité, pour enfin les voir autrement que comme des personnes ayant une déficience. Sur le plan éthique, la clé en est un postulat : l'affirmation du principe d'égalité, quelles que soient les différences individuelles ou collectives.

Références

BAUDELOT, C. ET ESTABLET R. (2009). L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, Paris : Editions du Seuil.

BENVENUTO, A. (2008). Le sourd émancipé ?, Les Cahiers de la Salamandre, Editions de l'APEDAF ASBL, n° 3, p.38-51.

BOURDIEU, P. ET PASSERON, J-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris : Editions de Minuit.

BOUGALAIS, P. (2008). Les miroirs du silence : l'éducation des jeunes sourds dans l'Ouest, 1800-1934, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. ET ROCHEIX, J-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues… et ailleurs, Paris : Armand Colin.

COLIN, D. (1978). Psychologie de l'enfant sourd, Paris : Masson.

CUXAC, C. (1983). Le langage des sourds, Paris : Payot.

Delaporte, Y. (2002). Les Sourds, c'est comme ça, Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'homme.

DUBET, F. (2008). Faits d'école, Paris : Editions de l'EHESS.

DUBET, F. ET MARTUCELLI, D. (1996). À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris : Le Seuil.

DURUT-BELLAT, M. ET VAN ZANTEN, A. (2006). Sociologie de l'école, Paris : Armand Colin (1ière éd. 1992).

DUBUISSON, C. ET BASTIEN, M. (1998). Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? in : DUBUISSON, C. et DAIGLE, D. (dir.) Lecture, écriture et surdité (p.73-102), Montréal : Les éditions Logiques.

FOUGEYROLLAS, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise, in : DE RIEDMATTEN (dir.) Une nouvelle approche de la différence, comment repenser le handicap (p.101-122), Genève : Editions médecine et hygiène.

GATEAUX-MENNECIER, J. (1999). L'intégration : l'empire des mots, le discours des faits, La nouvelle revue de l'AIS, n°8-1999, p.27-51.

GOASMAT, G. (2008). L'intégration sociale du sujet déficient auditif, enjeux éducatifs et balises cliniques, Paris : L'Harmattan.

JODELET, D. (1989). Les représentations sociales, Paris : PUF.

LACHANCE, N. (2007). Territoire, transmission et culture sourde, Québec : Presses de l'Université Laval.

LAVIGNE, C. (2004). Handicap et parentalité. La surdité, le handicap mental et le pangolin, Paris : Editions du CTNERHI.

LE CAPITAINE, J-Y. (1998). L'écrit et son apprentissage comme pratiques sociales et culturelles, Colloque International ACFOS, Surdité et accès à la langue écrite, Paris, novembre 1998, Actes, t.2, p.31-43.

LE CAPITAINE, J-Y. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ? Les Actes de Lecture, Association Française pour la lecture, n°80, p.63-70.

LE CAPITAINE, J-Y. (2004). Des enfants sourds à l'école ordinaire, l'intégration des principes aux pratiques pédagogiques, Paris : L'Harmattan.

LE CAPITAINE, J-Y. (2007). De l'intégration à la scolarisation, le choc des mots, le poids des faits, Liaisons, Bulletin du CNFEDS, Université de Savoie, Chambéry, n° 6-7, p. 49-56.

LE CAPITAINE, J-Y. (2008). L'exclusion de l'intérieur ou les paradoxes de l'UPI, Liaisons, Bulletin du CNFEDS, Université de Savoie, Chambéry, n° 11, p. 8-11.

LESAIN-DELABARRE, J-M. (2000) L'adaptation et l'intégration scolaires, innovations et résistances institutionnelles, Paris : ESF.

MEYNARD, A. (2002). Quand les mains prennent la parole, Ramonville Saint-Agne : Erès.

MEYNARD, A. (2008). Surdité, l'urgence d'un autre regard. Pour un véritable accueil des enfants Sourds, Ramonville Saint-Agne : Erès.

MOTTEZ, B. (2006). Les Sourds existent-ils ?, Paris : L'Harmattan.

OLERON, P. (1969). Les sourds-muets, Paris : Presses Universitaires de France, collection Que sais-je ?

ROSENTHAL, R. ET JACOBSON, E. (1971). Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Paris : Casterman.

STIKER, H-J. (1997). Corps infirmes et sociétés, Paris : Dunod (1ière éd. 1982).

STIKER, H-J. (1999). Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales, Esprit, décembre 1999, p.75-106.

VAN ZANTEN, A. (dir.) (2000). L'école, l'état des savoirs, Paris : édition La Découverte.

VIROLE, B. (1996). Psychologie de la surdité, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.