

L'éducation des sourds et la formation des pédagogues sourds

Véronique Geffroy

► **To cite this version:**

Véronique Geffroy. L'éducation des sourds et la formation des pédagogues sourds : Étude exploratoire. 2015. hal-01682532

HAL Id: hal-01682532

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01682532>

Submitted on 22 Jan 2018

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.

L'ÉDUCATION DES SOURDS ET LA FORMATION DES PÉDAGOGUES SOURDS (RECHERCHE DOCUMENTAIRE)

Ce texte reprend l'ensemble des 20 résumés de toute la partie historique de la thèse intitulée « La formation des pédagogues sourds » (GEFFROY, 2015).

L'ensemble peut manquer d'unité parce que ces 20 textes ont été mis ici les uns à la suite des autres. À la suite de tous les résumés, il y a 6 encadrés (textes entourés en pointillés) qui attirent l'attention sur des points importants.

Les noms propres suivis de (S) indiquent que c'est le nom d'une personne sourde.

Pour les détails des ouvrages cités, consulter la bibliographie qui figure dans le mémoire principal de la thèse.

ACCESSIBILITÉ

Le registre de langue est peu soutenu pour être accessible au plus grand nombre. De plus, une version vidéo en langue des signes est prévue.

La mise en forme est prévue pour faciliter l'utilisation d'un lecteur d'écran.

SOMMAIRE

PARTIE I : L'ÉDUCATION DES SOURDS.....	5
1.1 La première période d'éducation en langue gestuelle	5
1.1.1 Jusqu'à la Renaissance.....	5
1.1.2 De la Renaissance à 1760	6
1.2 De l'abbé de l'Épée à la « sourde guerre de 100 ans ».....	6
1.2.1 Le partage des tutelles	7
1.2.2 Le Congrès de Milan	8
1.3 Plus près de nous	9
PARTIE II : LA PLACE DES PÉDAGOGUES SOURDS ET LEUR FORMATION	10
1.4 La place des pédagogues sourds (jusqu'à Milan)	11
1.5 Les premières initiatives visant à former les enseignants	12
1.5.1 Dans l'esprit de l'Abbé de l'Épée.....	12
1.5.2 Dans les institutions publiques au XIX ^e siècle	12
1.5.3 Dans les institutions religieuses au XIX ^e siècle	13
1.5.4 Quelques autres initiatives.....	14
1.6 Les cahots du retour à la langue des signes.....	15
1.6.1 Les sept premières décennies du XX ^e siècle.....	15
1.6.2 État des lieux au début des années 1970	16
1.6.3 La difficile construction d'un enseignement bilingue	18
1.7 La situation actuelle	19
1.7.1 La difficulté à imaginer une autre façon d'enseigner.....	19
1.7.2 Une quête de 30 ans pour trouver un statut aux sourds	20
1.7.3 Finalement.....	23
PARTIE III : DISCOURS DES PÉDAGOGUES SOURDS AU XXI^E SIECLE	23
SIX POINTS IMPORTANTS	25
ANNEXE : LES NOMS A RETENIR	32

PARTIE I :

L'ÉDUCATION DES SOURDS

1.1 LA PREMIÈRE PÉRIODE D'ÉDUCATION EN LANGUE GESTUELLE

1.1.1 Jusqu'à la Renaissance

Résumé 1 : Éduquer les sourds avant l'Abbé de l'Épée (p. 55 de la thèse)

On peut trouver des traces de ceux qui n'entendent pas loin dans le temps, mais ils n'étaient en général pas rangés dans une catégorie bien définie : ni complètement dans celle des « infirmes », ni vraiment dans une autre. Alors cela complique toute recherche. On sait pourtant que les enfants sourds (ainsi que les enfants aveugles) n'ont pas été placés dans la même catégorie que les enfants « difformes ». La surdité ne se voit pas, et quand on l'entrevoit, elle est longtemps attribuée à l'expression divine ou à une malformation.

Au Moyen-Âge, les sourds-muets sont cités dans des écrits regroupant les marginaux¹ : juifs, homosexuels, prostituées...

Ayant une véritable autonomie physique, ceux qui n'entendent pas (et ne parlent pas) ont autrefois travaillé dans les champs et dans l'artisanat, entre autres : ils se sont fondus dans le paysage social. Les gens que nous identifions maintenant comme sourds ont eu un statut social très « indéfini »² jusqu'au XIX^e siècle, et cela montre bien l'incompréhension de la société envers eux³.

Voilà pourquoi les auteurs sur lesquels je me suis appuyée sont tous assez prudents :

- peut-être qu'on a trouvé la trace de tel sourd parce qu'il y avait un motif particulier de le remarquer en son temps, motif qu'on ne connaît pas ;
- peut-être que c'est simplement son état de sourd qui fait qu'on a remarqué quelqu'un : alors cela montre peut-être un point généralisable à d'autres sourds.

Mais comment savoir ? Il faut bien supposer que ce que nous savons aujourd'hui était assez exceptionnel pour être inscrit dans un document (juridique, philosophique, religieux).

¹ A. de Saint-Loup, « Les sourds-muets au Moyen-Âge : mille ans de signes oubliés ». In : *Le pouvoir des signes*, 1989.

² Fabrice Bertin (S), « Les sourds, une minorité invisible », 2010.

³ A. de Saint-Loup, « Histoire de malentendus, histoire de sourds », 1996, p. 13.

1.1.2 De la Renaissance à 1760

Résumé 2 : Un enseignement formalisé pour les sourds (p. 59 de la thèse)

Avant le XVI^e siècle, les traces qui parlent des sourds sont encore rares.

Ces écrits aident à voir le statut que la société était prête (ou pas) à accorder aux sourds. Et en règle générale, ces textes disent peu de choses de leur vie quotidienne. Assez souvent, l'incapacité des sourds à parler conduisait leur entourage à une représentation proche de celle de l'« idiot du village ».

Pourtant, quelques familles ont fait le pari que leur enfant sourd était capable d'apprendre :

- certaines assez argentées payaient des précepteurs ;
- d'autres plaçaient leur enfant sourd auprès de moines « silencieux », en leur donnant de l'argent.

Mais on ne peut pas appliquer ce principe à tous les sourds de l'époque.

Les précepteurs qu'on connaît ont échangé des courriers parfois assez argumentés, mais pas très précis dans les faits pour éviter de voir leurs méthodes copiées par les « concurrents ».

Jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, dans une société où l'agriculture et l'artisanat dominaient, on confiait du travail aux sourds (quand ils n'avaient pas d'infirmités physiques et pouvaient agir en autonomie, simplement par imitation). Ils pouvaient donc survivre grâce à leur travail et avoir un rôle social sans grandes différences avec beaucoup de non sourds. Pour la même raison, les sourds ont donc rarement été mendiants.

Au milieu du XVIII^e siècle, l'Abbé de l'Épée aura principalement pour élèves des sourds de familles modestes : pour lui, les enfants de familles riches étaient « tolérés ».

1.2 DE L'ABBE DE L'ÉPÉE A LA « SOURDE GUERRE DE 100 ANS »

Une trentaine d'années avant la Révolution, l'abbé de l'Épée regroupa des enfants sourds, sans condition financière, pour en faire « de bons chrétiens » et pour qu'ils soient utiles à la société.

L'Abbé de l'Épée créa ainsi le premier lieu d'éducation et de vie communautaire ; cela donna à d'autres l'envie de pousser plus loin la vie collective entre sourds, et l'envie d'ouvrir d'autres écoles.⁴

⁴ Voir l'encadré 1 reproduit plus loin p. 26 : *Avec l'Abbé de l'Épée, qu'est-ce qui a changé ?* (qui se trouve p. 67 de la thèse)

Résumé 3 : De l'abbé de l'Épée au Congrès de Milan (p. 65 de la thèse)

Pendant la Révolution française et les années suivantes, les lieux de regroupements pour enfants sourds ont été de plus en plus nombreux. Quelques établissements se sont ouverts dans la continuité de celui l'abbé de l'Épée (gérés par la représentation nationale, royale ou impériale selon les périodes de l'Histoire). D'autres établissements étaient gérés par des religieux (Frères de Saint-Gabriel et Sœurs de la Sagesse, par exemple) qui organisèrent un véritable réseau d'écoles avec internat sur toute la France.

Dans les grandes institutions (et à Paris surtout), d'anciens élèves sourds ont pris en charge des élèves plus jeunes, et on commençait à imaginer vraiment la présence de pédagogues sourds : ils avaient le statut de répétiteur le plus souvent. Puis, certains sourds instruits ont quitté leur école d'origine pour enseigner dans d'autres établissements ou pour ouvrir à leur tour des écoles de sourds.

Les équipes pédagogiques se sont beaucoup interrogées sur le « langage mimique » (qui naît et s'entretient naturellement dans un regroupement d'enfants sourds) et sur son utilisation dans les écoles pour sourds, aucune réflexion propre à son enseignement n'existait encore.

Enfin, en 1850, la loi Falloux va faciliter l'ouverture de petites écoles privées qui avaient presque toutes choisi un projet oraliste : elles attirèrent les élèves de moins de 9 ans qui étaient trop jeunes pour aller dans les institutions.

1.2.1 Le partage des tutelles

Résumé 4 : L'éducation des sourds au XIX^e siècle (p. 91 de la thèse)

L'éducation des sourds a longtemps été financée par la Bienfaisance, puis contrôlée par le Ministère de l'Intérieur (dans l'idée de garantir l'ordre public).

Des religieux (en particulier les Frères de Saint-Gabriel et les Sœurs de la Sagesse) ont aussi financé en grande partie l'éducation des sourds, et donc leur enseignement. Les financements privés pouvaient aussi venir de bienfaiteurs (médecins, banquiers comme les frères Émile et Isaac Pereire, juriste comme Grosselin et sa Société, par exemple).

L'articulation de la parole demandait beaucoup de travail et les positions des écoles pouvaient être très différentes sur ce point. Mais le français oral a été progressivement imposé comme une nécessité avant l'apprentissage de l'écrit. Alors, il fallait mettre en place un « entraînement » de tous les instants.

Partout, on obligeait les enfants où les adolescents sourds à s'exprimer seulement avec la voix même entre eux, et on leur interdisait les signes, moyen de communication naturel pour eux⁵.

1.2.2 Le Congrès de Milan

Résumé 5 : La langue utilisée pour éduquer les sourds (p. 104 de la thèse)

Au XVIII^e et surtout au XIX^e siècles, les enfants sourds vivent en groupe dans des écoles et on parle de moins en moins des précepteurs. Les méthodes pédagogiques se structurent et se diffusent :

- l'utilisation ou non d'une communication gestuelle originale est très discutée et des gens comme Bébien, Berthier (S) ou Forestier (S) présentent des arguments forts ;
- des codes manuels ou visuels sont aussi créés pour soutenir les acquisitions par des procédés visuels ;
- une grande place est faite aux progrès de la médecine et aux théories sur l'hygiène.

L'oralisme installé par le Dr Itard à l'Institut des sourds de Paris était présenté comme moderne et devint de moins en moins exceptionnel.

Une loi (loi Falloux) a facilité l'ouverture de petites écoles privées, en 1850. Les frères Pereire, des banquiers de la famille de Jacob Pereire (le précepteur d'autrefois) ont souvent aidé financièrement les écoles qui appliquaient une méthode inspirée de loin par Jacob Pereire, justement. Ces écoles privées oralistes voulant s'organiser, elles organisèrent d'abord un congrès à Paris en 1878, puis un autre à Lyon en 1879.

Le débat éducatif était de plus en plus vif. Et quand un « Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets » se tint du 7 au 11 septembre 1880 à Milan, beaucoup d'enseignants oralistes français y allèrent. (Les frères Pereire financèrent le voyage d'une quinzaine de Frères de Saint-Gabriel qui souhaitaient se rendre à Milan.)⁶

L'interdiction d'utiliser des signes dans l'éducation des sourds, décidée à Milan, a ensuite été appliquée très largement et de façon brutale : c'était un choc pour les sourds et pour quelques entendants qui connaissaient l'utilité de la « mimique ».

⁵ Pour imaginer la vie des sourds à cette période, lire André Minguy, « Le réveil sourd en France », ou la préface de Ch. Cuxac dans le même ouvrage, p. 10 en particulier.

⁶ Voir l'encadré 2 (reproduit ici p. 26) : *Les principales résolutions du Congrès de Milan* (qui se trouve p. 93 de la thèse).

L'obligation stricte de n'utiliser aucun geste a duré une trentaine d'années en France. Puis, les signes ont été tolérés en dehors de la classe, dans quelques écoles.

1.3 PLUS PRES DE NOUS

Résumé 6 : Le XX^e siècle (p. 129)

Au tout début du XX^e siècle, environ quatre mille enfants sourds sont scolarisés en France : $\frac{3}{4}$ sont dans des établissements religieux ou privés et $\frac{1}{4}$ dans des établissements publics (nationaux ou départementaux). Mais tous sont dans des établissements spécialisés, financés autrement que par l'Éducation nationale car elle n'a pas prévu de classes spécialisées pour les « déficients sensoriels ».

En 1909, Alfred Binet (psychologue français né en 1857 et mort en 1911) a publié un rapport qui fit douter des professionnels de l'éducation des sourds. Les règles de vie ont ensuite été moins sévères dans plusieurs établissements spécialisés, mais rien n'a profondément changé dans l'enseignement. Les gestes étaient devenus la marque visible de l'inadaptation. Un modèle éducatif sans communication gestuelle sera encore proposé à plusieurs générations de sourds.

Il était toujours impossible d'imaginer qu'un « expert » en surdité puisse être sourd, même s'il avait réussi avec l'oral et/ou qu'il connaissait bien le français écrit. De plus, les sourds n'étaient pas consultés sur les questions d'éducation.

Dans les années 1970, des parents d'enfants handicapés se sont battus pour faciliter l'accueil de leurs enfants dans l'école ordinaire. Parmi eux, des parents d'enfants sourds ont créé l'ANPEDA.

Jusque dans les années 1980, le but principal de la prise en charge des enfants sourds restait l'utilisation de la langue française d'abord à l'oral avant de passer à l'écrit : c'était la langue nationale, la langue d'enseignement dans toutes les écoles (jusqu'en 1969 pour le basque et un peu plus tard pour d'autres langues régionales) et c'était aussi la langue utilisée par la famille pour une grande majorité des enfants sourds.

Les procédés mis en place au XIX^e étaient donc toujours valables⁷. Peu de changements s'étaient produits au fil du siècle entre le Congrès de Milan et les voyages au *Gallaudet College* de Washington en 1975.

Ce sont justement des rencontres entre Américains et Français qui vont soulever l'enthousiasme de quelques personnes : elles ont été à l'origine d'un mouvement de

⁷ Le constat a été établi par F. Encrevé, dans la conclusion de sa thèse « Sourds et société au XIX^e siècle (1830-1905) », soutenue en 2008.

réactions, porté par des familles, des professionnels de la surdité et des sourds pour une éducation bilingue. C'est ainsi que des sourds ont pu enfin retrouver une place dans l'éducation.

Cette période baptisée « réveil des sourds » a changé le regard sur la communication gestuelle, par les entendants, mais aussi par les sourds eux-mêmes. En même temps, les sourds de la fin du XX^e se sont intéressés aux grandes figures sourdes du passé et notamment à la « société des silencieux » du XIX^e siècle.

Dans les 25 dernières années du XX^e siècle, l'intérêt pour la communication gestuelle grandissait partout. Les sourds étaient très étonnés dans un premier temps, car habitués à ce qu'on méprise leur langue.

Pourtant à la fin du XX^e siècle, les parents étaient face à des choix toujours très tranchés : français oral presque partout (quelquefois modalité orale et gestuelle ensemble) ou langue gestuelle dans les rares classes bilingues ; classes spécialisées (avec internat si le trajet était long) ou inclusion. Et toutes ces questions se posaient aussi à propos des loisirs de leurs enfants. C'était le résultat d'une histoire douloureuse et de décisions administratives concernant les dispositifs scolaires.⁸

La loi de 2005 a eu comme objectif de personnaliser le parcours de chacun, mais pour tous les professionnels de la surdité, l'organisation de la prise en charge éducative des enfants sourds reste encore compliquée. C'est encore plus vrai pour des personnes non averties, et notamment pour les familles.

PARTIE II :

LA PLACE DES PEDAGOGUES SOURDS ET LEUR FORMATION

Résumé 1 : Présentation de l'histoire de pédagogues sourds (p. 173 de la thèse)

Le contexte des formations d'enseignants est difficile à résumer en quelques mots car il est très étroitement lié à l'histoire de l'éducation. C'est pour cela qu'il fallait rappeler l'histoire de l'éducation des enfants sourds dans un chapitre particulier.

Le chapitre qui s'ouvre maintenant porte plus précisément sur l'histoire des pédagogues sourds, puis sur l'histoire de leurs premières formations.

Après une présentation des plus grands pédagogues sourds du XIX^e siècle, les lieux dans lesquels ils pouvaient débattre sur l'éducation et les actions qu'ils ont conduites sont présentés.

⁸ Voir l'encadré 3 (reproduit plus loin p. 26-27) : L'encadrement de la scolarité dans le rapport Gillot de 1998 (qui se trouve p. 127 de la thèse).

Le chapitre qui viendra ensuite décrira les formations auxquelles les pédagogues sourds ont pu participer, bien qu'ayant le plus souvent un statut différent des entendants.

1.4 LA PLACE DES PEDAGOGUES SOURDS (JUSQU'À MILAN)

« Bébian fut notre maître, c'est à lui que nous devons de pouvoir faire partager à nos frères d'infortune tout ce que nous éprouvons de jouissances de mille sortes, ou pour mieux dire de pouvoir le continuer lui-même auprès d'eux. » (Ferdinand Berthier, *Notice sur la vie et les ouvrages d'Auguste Bébian*, 1839)

Résumé 2 : Les pédagogues sourds jusqu'à Milan (p. 185 de la thèse)

Le premier quart du XIX^e siècle ne fut peut-être pas « l'âge d'or de la langue des signes » : c'est un mythe car tout au long du XIX^e siècle, le débat pédagogique était vif. Et si des sourds (dont Massieu, Clerc et Berthier) pouvaient en effet enseigner, ils devaient aussi beaucoup lutter pour avoir une place.

Le lien social que permet cette langue visuelle propre aux sourds a mieux résisté en dehors du temps scolaire. Une presse silencieuse a également pu exister.

Berthier fonda la Société centrale des sourds-muets d'abord, pour rassembler sourds et entendants autour de banquets rendant hommage à l'abbé de l'Épée. Elle s'occupait aussi d'aider les sourds en difficulté dans leur vie adulte.

Une autre société, la Société centrale d'éducation et d'assistance des sourds-muets en France, s'est créée en 1850. Elle a organisé un concours dans le but de valoriser des projets pour l'éducation des sourds trop jeunes pour entrer dans les instituts. Souvent, elle a eu un rôle d'expert, pour le gouvernement.

Grâce à tout cela, les représentations des entendants sur les sourds auraient pu changer. Mais les avancées de la médecine et les innovations techniques étaient considérées comme porteuses de formidables progrès. Les initiatives dans des domaines moins à la mode étaient sans cesse dévalorisés. Alors, les préjugés des décideurs entendants ont été de plus en plus défavorables à la langue gestuelle, qui n'a jamais été considérée comme prometteuse ni progressiste.⁹

Et puis, ajoutés les uns aux autres, certains événements empêchèrent les maîtres sourds et les maîtres entendants d'utiliser le langage mimique dans les écoles comme par exemple : les rotations qui obligent à garder les mêmes élèves pendant leurs 7 années de scolarité et excluaient les pédagogues sourds, l'ouverture de

⁹ Voir l'encadré 4, reproduit plus loin p. 27-28 : *Le principe de la rotation* (qui se trouve p. 187 de la thèse).

petites écoles privées partout en France, la priorité donnée à l'hygiène et à la rééducation de la parole.

On encouragea donc de moins en moins l'utilisation du langage mimique dans l'éducation des enfants sourds jusqu'à l'interdire en 1880.

Le Congrès de Milan marque donc le début d'un grand silence sur les « silencieux »

1.5 LES PREMIERES INITIATIVES VISANT A FORMER LES ENSEIGNANTS

1.5.1 Dans l'esprit de l'Abbé de l'Épée

Maryse Bézagu-Deluy, biographe de l'Abbé de l'Épée, nous dit :

« Tous ses soins vont également à la formation de maîtres pouvant tenir son rôle, ici ou là en France ou à l'étranger. Nous savons l'attachement qu'il a pour la création d'institutions publiques. Il accepte, à ce titre, durant toute sa période d'activité au service des sourds et muets, des élèves maîtres. Les cours se font en partie en présence des enfants et avec leur participation, en partie hors de leur présence. Il enseigne sa méthode, la langue des signes, il fait de nombreuses dictées en langue des signes que les apprentis maîtres doivent traduire dans leur propre langue. Il leur fait prendre le relais de ses cours auprès des enfants, sous son regard et son contrôle. Il suscite leurs interventions et les encourage par ses commentaires. Les futurs maîtres sont au deux tiers des ecclésiastiques, les autres sont des laïcs. Il y a deux femmes sur une vingtaine de candidats¹⁰. »

1.5.2 Dans les institutions publiques au XIX^e siècle

Résumé 3 : La formation pour les écoles publiques (p. 219 de la thèse)

Au début du XIX^e siècle, dans les deux grandes institutions publiques (Paris et Bordeaux), la formation des enseignants a essayé de se structurer. Elle était basée sur la lecture des ouvrages d'anciens spécialistes et sur les publications de cette époque par des spécialistes reconnus pour l'éducation des enfants sourds. Par exemple, les ouvrages de l'abbé de l'Épée et de l'abbé Sicard d'abord, ceux de Valade-Gabel surtout, mais aussi ceux de Degérando également.

Le choix méthodologique souhaité était appliqué « sans livre à la main » et il devait y avoir une unité dans la pratique de la méthode choisie. Les présentations publiques continuèrent d'exister après l'abbé de l'Épée, parce qu'elles permettaient aussi de faire connaître le travail à l'extérieur, et pouvaient servir éventuellement à motiver ceux qui aimeraient devenir enseignant.

¹⁰ Bézagu-Deluy (1990). « L'abbé de l'Épée. Instituteur gratuit des sourds et muets 1712-1789 », p. 216.

Par la suite, des rencontres appelées Conférences ont été organisées : elles ressemblaient à des cours magistraux pour présenter et partager les méthodes.

Pour aider les futurs enseignants pour sourds des écoles publiques à penser leur pratique, il y avait aussi des « leçons-modèles ». Il fallait donc assister aux cours d'un maître pour se former. Avec Sicard par exemple, le rythme était de trois leçons par semaine pendant 14 mois pour devenir « second répétiteur ».

Par ailleurs, Valade Gabel, enseignant à Paris puis à Bordeaux (et inspecteur à la fin de sa vie), disait combien il était important pour lui d'avoir fréquenté les répétiteurs et les élèves sourds pour étudier l'usage des signes. Il n'y avait pas de cours de « mimique » : c'était une formation informelle mais incontestable.

Aucun lieu de formation tourné complètement vers les compétences nécessaires au métier de professeur pour sourds n'a vraiment existé pour les institutions publiques. Des cours comparables à des conférences pédagogiques seulement ont été créés et ils ne conduisaient pas à un diplôme.

Mais l'Est de la France fait exception car Joseph Piroux y élaborait un projet de formation gratuite à grande échelle, destinée à des enseignants ordinaires. Pour cette formation, Piroux a mis en place des sessions de formation et il a diffusé un vocabulaire élémentaire ainsi qu'un alphabet manuel pour les classes accueillant des enfants sourds. Piroux était aidé par les autorités académiques de sa région. Il avait choisi un collaborateur, Claude Richardin (S), avec lequel il ouvrit un institut où les signes étaient utilisés. Mais l'enseignement proposé aux élèves sourds accueillis dans les classes ordinaires ne prévoyait pas la présence de pédagogues sourds.

Enfin, l'Institut Baguer d'Asnières s'est ouvert à la fin du XIX^e siècle en montrant un vrai dynamisme pour former les instituteurs du Ministère de l'Instruction publique qui y travaillaient. Mais puisqu'il n'y avait plus de place pour la communication gestuelle après le Congrès de Milan, les signes comme langue d'enseignement n'étaient pas abordés dans les formations, non plus.

1.5.3 Dans les institutions religieuses au XIX^e siècle

Résumé 4 : La formation pour les écoles religieuses (p. 227 de la thèse)

Au début du XIX^e siècle, la stratégie des écoles religieuses montfortaines pour la formation n'était pas très différente de celle des institutions publiques : lectures théoriques et observation de leçons assurées par des praticiens expérimentés.

Toutefois, les Montfortains (Frères de Saint-Gabriel pour les garçons et Sœurs de la Sagesse pour les filles, principalement) dirigeaient plusieurs écoles importantes et s'occupaient de beaucoup plus d'enfants que les institutions publiques. C'est

pourquoi leurs idées se sont transmises largement et rapidement dans tout le réseau des écoles religieuses. Il était aussi plus facile pour eux de se déplacer d'une école à une autre et d'échanger sur leurs pratiques.

Au milieu du XIX^e siècle, les actions de formation des Frères se sont donc organisées et ont pris de plus en plus d'importance en raison :

- du nombre d'élèves concernés bien sûr,
- d'une grande quantité de publications (et revues) sur l'éducation des sourds,
- des atouts organisationnels du réseau,
- de la totale disponibilité de tout le personnel.

Les Frères de Saint-Gabriel organisaient des rassemblements professionnels (comme des congrès) pour présenter les nouveautés et réfléchir sur l'éducation des sourds. Ils participèrent aussi à d'autres congrès, comme ceux encouragés par les descendants de Jacob Pereire, Émile et Isaac (deux grands de la finance), qui ont offert le voyage au Congrès de Milan à un groupe de Frères enseignants.

Le ministère de l'Intérieur a mis des certificats en place seulement en 1884 (circulaire de Waldeck-Rousseau) pour valider officiellement les compétences des enseignants des écoles privées pour sourds. (Grâce à cela, les Montfortains n'ont pas vraiment été inquiétés en 1905 quand l'État français a voulu mettre fin à l'influence des Églises sur les écoles en France.)

À la fin du XIX^e siècle, la quantité d'ouvrages publiés, les conférences, les congrès, les nombreux déplacements et les échanges entre praticiens montrent une véritable politique éducative montfortaine. Finalement, les principes pédagogiques des institutions dirigées par les Frères de Saint-Gabriel étaient assez comparables à ceux des institutions publiques, puisque toutes appliquaient les directives du congrès de Milan : l'oralisme pur. Mais l'action des écoles religieuses a marqué la formation des enseignants avant, pendant et après le siècle d'oralisme.

1.5.4 Quelques autres initiatives

Résumé 5 : Dans les écoles privées (p. 231 de la thèse)

Les petits cours isolés qui ont pu s'ouvrir (en s'appuyant la loi Falloux de 1850), défendaient très souvent les principes éducatifs de médecins, de financiers comme la famille Pereire, et parfois d'un pédagogue, comme Bébien (entendant) à Paris ou Forestier (sourd) à Lyon. La grande majorité de ces petites écoles n'avaient pas de réserves financières suffisantes pour former leurs professionnels. Donc les principes

défendus à l'ouverture du cours s'appuyaient sur les certitudes des fondateurs et leurs publications afin d'y être appliqués.

Magnat, professeur dans une petite école privée financée par les banquiers Pereire en 1875, ouvrit un cours gratuit et un certificat pour enseigner l'articulation. Quelques professeurs des institutions religieuses et certains instituteurs des écoles communales y participèrent. La Société Pereire encouragea aussi les enseignants des écoles privées oralistes à organiser des congrès en 1878 et 1879. C'était déjà la préparation du Congrès de 1880 à Milan, auquel pour plusieurs professeurs de ces petites écoles privées participèrent financés par les Pereire, à condition qu'ils soient des oralistes convaincus.

Forestier (S) est aussi allé à Milan, de son côté, et en est revenu très touché.

1.6 LES CAHOTS DU RETOUR A LA LANGUE DES SIGNES

1.6.1 Les sept premières décennies du XX^e siècle

Résumé 6 : Synthèse des sept premières décennies du XX^e siècle (p. 261)

Durant près d'un siècle (c'est-à-dire des préparatifs du Congrès de Milan jusqu'aux années 1970), les sourds ne pouvaient pas participer à titre professionnel à l'éducation de leurs pairs : impensable qu'un « expert » compétent soit sourd lui-même.

Les écoles spécialisées ont adopté le modèle éducatif décidé par le Congrès de Milan, refusant la communication gestuelle pour plusieurs générations de sourds. Au moment de la loi de 1905, qui marque la séparation des Églises et de l'État, un arrangement est trouvé pour ne pas exclure les religieux des écoles pour sourds, parce qu'on ne veut pas perdre leur grande expérience.

À la même époque, tout l'enseignement spécialisé a pris une orientation décisive : la répartition des élèves a été définie en fonction de critères scolaires (par exemple avec les travaux d'Alfred Binet, en 1909). Les élèves ne pouvant pas suivre à l'école étaient répartis entre « anormaux pédagogiques » (déficients intellectuels) et « anormaux médicaux » (handicapés sensoriels, moteurs ou psychiques). Même si quelques uns ont dénoncé cette façon de voir l'enseignement spécialisé, la séparation entre écoles relevant de l'Éducation nationale et écoles relevant de la Santé était impossible à éviter.

Cette organisation de la scolarité a donné une répartition particulière dans le champ de la surdité : toutes les écoles pour enfants sourds (petites ou grandes, en lien historique avec les institutions religieuses ou pas) dépendaient du Ministère de la

Santé. Alors, l'Éducation nationale n'a pris en charge que quelques classes d'enfants pouvant utiliser le français à l'oral, et les instituteurs spécialisés étaient formés dans cette perspective. En même temps, le Ministère de la Santé continuait à former des professionnels capables de prendre en charge la rééducation de la parole, ainsi qu'un enseignement adapté proposant des bases scolaires, et des éducateurs spécialisés étaient prévus pour assurer le temps non scolaire.

Les élèves sourds avaient pour perspectives professionnelles le seul éventail de formations possibles dans les écoles spécialisées : les métiers proposés n'étaient pas très valorisants, alors les enfants utilisant l'oral se trouvaient dans une position renforcée parce qu'eux pouvaient viser d'autres métiers. Les gens extérieurs à la surdité et même les familles des enfants « malentendants » voyaient donc l'établissement spécialisé comme un lieu d'enfermement, même s'il y avait des élèves « éducatibles » pédagogiquement.

Pendant tout ce temps, la langue des signes continuait à être utilisée entre sourds dans certaines grandes institutions. Mais le plus souvent, les entendants proches des sourds ne l'acceptaient pas comme langue de conversation : il était donc impossible de s'imaginer comment elle aurait pu être une langue d'enseignement.

En effet, le but principal de la prise en charge des enfants sourds restait l'utilisation de la langue française, qui est aussi en général la langue de la famille, à l'oral avant de passer à l'écrit. Les gestes sont donc vus comme preuve concrète de l'inadaptation.

Au milieu du XX^e siècle aussi, le développement technologique va améliorer les appareils de dépistage et de compensation auditive. À l'école (pour la rééducation surtout, mais aussi pour le travail en classe) comme à la maison, prothèses et micros étaient utilisés au quotidien avec les sourds.

Un peu avant 1970, les parents ont créé une association, l'ANPEDA, qui aura une grande influence dans les décisions concernant l'éducation des enfants sourds. Elle refusa surtout que les enfants n'aient que le choix des métiers auxquels préparaient les écoles spécialisées, et elle se battit pour l'intégration individuelle.

1.6.2 État des lieux au début des années 1970

Résumé 7 : Tutelles et certifications au XX^e siècle (p. 272 de la thèse)

L'unanimité autour de l'éducation oraliste n'est vraiment remise en question que dans les années 1980, alors que plus aucun sourd n'a enseigné depuis une centaine d'années. Les choix éducatifs se poursuivent sans grands changements du XIX^e au XX^e. Ce sera difficile et long de faire revenir des sourds adultes dans les écoles.

La formation des enseignants pouvait se faire dans les écoles publiques (INJS Institut national des Jeunes Sourds, et Institut Bager) ou dans un centre tenu par la FISAF, Fédération des Instituts pour Sourds et Aveugles de France, pour les écoles privées.

La rivalité entre le Ministère de la Santé et celui de l'Éducation nationale est toujours là. D'un côté, le ministère de la Santé gère le champ du « soin » au motif que les sourds sont considérés comme des handicapés à rééduquer. De l'autre côté, l'Éducation nationale accepte de s'occuper de l'intégration scolaire des enfants sourds, s'ils peuvent suivre les cours à l'oral, en justifiant que ses professionnels ne maîtrisent pas les techniques plus spécialisées pour les autres enfants sourds.

Cela se retrouve évidemment dans les formations, où s'organise la compétence professionnelle des différents intervenants. Pourtant, en 1975, une loi a permis d'ouvrir les écoles aux professionnels du secteur médico-social. Les familles d'enfants handicapés principalement s'étaient battues pour cela et en particulier l'ANPEDA qui poussait dans le sens de l'intégration avec des « prises en charge » dans les écoles, par les orthophonistes.

Certains certificats pour l'enseignement ont fusionné jusqu'à ce qu'il n'en reste plus que deux :

- un seul certificat pour le Ministère de la Santé (qui évoluera en 1986). Et pour la première fois en 1976, des sourds suivront cette formation, ce qu'aucun texte officiel n'avait pu imaginer avant.
- et un certificat pour le Ministère de l'Éducation Nationale (qui évoluera en 1987, puis au début du XXI^e siècle) actuellement décliné en deux volets, un pour les enseignants en primaire, et un autre pour les enseignants en secondaire).

Résumé 8 : Les points importants du XX^e siècle (p. 283 de la thèse)

Durant près d'un siècle, les sourds ne peuvent pas, une fois adultes, participer à titre professionnel à l'éducation de leurs pairs.

La rivalité entre les deux tutelles ministérielles se reflétera évidemment dans la formation (qui aide à construire l'identité professionnelle des personnels) et bien sûr dans les certifications des enseignants en conformité avec l'idéologie régnant au sein de chaque tutelle.

Toutes les décisions concernant les autres branches de l'enseignement spécialisé n'ont pas été appliquées dans le champ de la surdité qui avait une place particulière. Le développement technologique a amélioré les appareils de dépistage et de correction auditive. Dans les écoles (pour la rééducation surtout, mais aussi pour les

apprentissage) comme à la maison, prothèses et micros font partie du quotidien des sourds. Ces appareils renforcent les possibilités de travailler la voix.¹¹

1.6.3 La difficile construction d'un enseignement bilingue

Le retour de la LSF, Langue des Signes Française, dans le paysage français a suivi deux axes :

- encourager les entendants à apprendre cette langue non reconnue¹²,
- lui faire une place à l'école, et ce sera le grand combat de l'association Deux Langues Pour une Éducation (2LPE).

Résumé 9 : Retour des pédagogues sourds à l'école (p. 309 de la thèse)

À la fin des années 1970, la présence de la LSF ainsi que des pédagogues sourds dans les lieux d'enseignement se renforce et s'organise :

- premier cours de LSF dans la formation des enseignants des INJS (1977),
- premiers cours pour les enfants sourds (école des Guiblets à Créteil, en mai 1978),
- créations d'associations qui proposent des cours de LSF : International Visual Theatre (IVT) en 1977, l'Académie de la LSF (ALSF) en 1979,
- l'Association Ferdinand Berthier s'ouvre à l'été 1978 « pour la communication totale par la diffusion et l'enseignement du langage gestuel et l'amélioration des relations entre sourds et entendants ». Elle se donne notamment pour mission d'assurer l'enseignement et la diffusion de la LSF en formant les professionnels de la rééducation afin qu'ils la pratiquent. Paul Jouison était un de ses membres fondateurs,
- la LSF est utilisée comme langue de communication pour un cours de français écrit (assuré par un sourd signeur, Louis Clerget, à destination d'adultes sourds mauvais lecteurs).

En 1980, on compte une vingtaine de formations à la langue des signes en France¹³, et la grande majorité des cours signalés, sont assurées par des sourds.

¹¹ Voir l'encadré 5 (reproduit plus loin p 28): *L'étude de Mottez sur la vie des sourds* (qui se trouve p. 269 de la thèse).

¹² Voir l'encadré 6 (reproduit plus loin p. 29) : *L'IVT, premier lieu de rencontre* (qui se trouve p. 289 de la thèse).

¹³ Kerbourc'h (2006) « Le Réveil Sourd. D'hier à Aujourd'hui (1971-2006) » p. 164 et suivantes.

C'est aussi la période à laquelle de nouveaux outils de communication écrite apparaissent, qui ont facilité l'accès à l'information et bouleversé les échanges à distance : fax, Minitel, boîtier de sous-titrage pour la télévision.

La formation des premiers pédagogues sourds se fait dans des rencontres où sont présentées les diverses expériences professionnelles, idée qui est considérée comme « profitable à ceux qui enseignent et à ceux qui voudraient franchir le pas »¹⁴. Les associations du « réveil sourd » organisent des rassemblements qui aident largement à la formation des professionnels en dehors du circuit officiel. La revue *Coup d'œil* garde la trace de toute cette activité avec les photocopies de l'association 2LPE, parce que c'est le meilleur moyen de mutualiser les idées.

L'association 2LPE est à l'origine de l'ouverture des classes bilingues dans plusieurs villes de France. En 1982, son premier congrès national sur l'éducation bilingue des enfants sourds réunit des représentants du Ministère de la Solidarité et de l'Éducation Nationale aux côtés des autres participants.

La formation des enseignants sourds en France s'est s'inspirée de ce qui se passait aux États-Unis (où Laurent Clerc était parti avec T-H. Gallaudet ouvrir la première école pour sourds au début du XIX^e siècle). Cependant, les sourds français montrent une vraie originalité : l'iconicité de leur langue des signes a été préservée par sa longue interdiction. De plus, ils ne s'orientent pas vers une simple imitation de ce qu'ils ont vu aux États-Unis, ni vers la « communication totale » qui est bien en place là-bas. Ils choisissent de s'appuyer sur ce que propose Gil Eastman : progresser de la communication gestuelle non verbale vers la langue signée conventionnelle. Voilà pourquoi les recherches françaises vont pouvoir approfondir la question de l'iconicité pour nourrir plus tard les recherches américaines en retour.

1.7 LA SITUATION ACTUELLE

1.7.1 La difficulté à imaginer une autre façon d'enseigner

Résumé 10 : Le dernier quart du XX^e siècle (p. 357 de la thèse)

Quand les classes de 2LPE n'étaient pas encore créées, il y a eu quelques événements dans le champ de l'éducation qui ont aidé des sourds à s'engager pour devenir enseignants : le plus marquant est l'entrée de trois candidats sourds, dont Christian Deck (S), dans une formation.

La profession d'interprète s'est organisée autour d'un diplôme et d'une formation, ce qui lui apportait une crédibilité plus importante.

¹⁴ *Coup d'œil* n°9 Jan-Fév 1978.

La LSF s'est glissée aussi dans le champ de la culture : émission jeunesse avec « Mes mains ont la parole » en LSF, un « Dossier de l'écran » sur les sourds, première tournée de l'IVT. Cela a donné des occasions à la LSF de se montrer à un large public. (Avant, et depuis 1969, il y avait quelquefois une messe télévisée associée bien sûr à l'idée de charité chrétienne.)

Le Ministère des Affaires Sociales participait petit à petit aux rencontres où la question de la LSF dans l'éducation était débattue. A l'inverse, le Ministère de l'Éducation nationale se tenait beaucoup plus éloigné, laissant quelques académies décider éventuellement de projets locaux « à titre expérimental ». Et on peut remarquer qu'entre chaque pas en avant, il y a eu quelques pas en arrière.

1.7.2 Une quête de 30 ans pour trouver un statut aux sourds

Résumé 11 : Les difficultés à obtenir la titularisation (p. 348 de la thèse)

La difficulté des sourds à être titularisés dans le système éducatif est liée à la politique éducative française (tournée principalement vers la langue nationale), ainsi qu'à la place de la communauté sourde dans l'histoire de l'éducation. Le mouvement associatif sourd qui a jailli après 1975 a eu plusieurs conséquences majeures, dont la mise en place de formations pour les enseignants sourds.

Pendant presque 30 ans, des associations du milieu sourd ont fait des propositions très précises pour enseigner la LSF, et donc la diffuser. Cela permettait que des adultes proches d'enfants sourds ou des professionnels du champ de l'éducation l'utilisent.

Des programmes de formation pour les enseignants sourds signeurs responsables des cours ont été créés par les principales associations sourdes, à partir de rien. Ainsi, les formations de l'IVT et de l'ALSF, puis celle de Visuel-LSF, une autre association, ont encore du succès.

Longtemps, le centre de formation de Suresnes a proposé la seule formation nationale ouverte à des pédagogues sourds : le diplôme d'« experts en LSF » qui se préparait sur quelques semaines réparties sur 3 ans. Ce centre est engagé avec l'Université de Paris 8 et l'association Visuel-LSF, dans un partenariat pour créer la Licence professionnelle, diplôme universitaire accessible en LSF, ouvert en 2004. C'était le premier diplôme national pour enseignants sourds. C'était aussi une reconnaissance indirecte du travail des associations, puisque les formations des associations sourdes sont devenues officiellement un des critères pour l'entrée dans la Licence professionnelle.

D'autres partenariats entre une association et une université se sont ensuite mis en place, ailleurs en France.

Actuellement, deux cursus pour enseigner à des enfants sourds existent toujours au niveau national. Le premier assuré par le Centre de formation du ministère en charge des Affaires Sociales, situé à Chambéry (créée en 1986 après réaménagement des anciennes formations) permet d'enseigner dans les établissements spécialisés, après deux ans de formation et de stage. La seconde formation nationale permet à un enseignant « ordinaire », titulaire donc déjà formé une première fois par l'Éducation nationale, de se spécialiser. Il doit alors suivre une année de formation, alternant entre cours dans le centre de formation de l'Éducation nationale, situé à Suresnes¹⁵, et pratique en responsabilité dans une classe.

Dans ces deux formations, il faut premièrement avoir un diplôme universitaire :

- soit une Licence, avant la formation spécialisée de Chambéry,
- soit un Master, pour pouvoir accéder d'abord à la formation initiale d'enseignant obligatoire, et poursuivre avec la spécialisation de Suresnes (qui dure en 15 semaines pour l'enseignement primaire, ou 6 semaines pour l'enseignement secondaire).

Il faut également :

- soit relever d'un établissement (ou d'un service spécialisé) pour sourds, qui finance la formation de Chambéry,
- soit être déjà titulaire d'un poste de l'Éducation nationale, pour la formation de Suresnes.

Or, seuls quelques sourds ayant réussi à faire des études supérieures. Parmi eux, tous ne se choisissent pas d'être enseignant et ensuite, cela leur est très difficile d'entrer dans les formations nationales. À l'inverse, ceux qui sont motivés pour enseigner n'ont pas nécessairement pu prouver leur compétence sous la forme de critères universitaires. C'est donc une situation assez paradoxale.

Résumé 18 : Trente ans de textes de lois (p. 363 de la thèse)

En 30 ans (1975-2005), les textes réglementaires montrent que le point de vue s'est inversé : l'élève en situation de handicap ne doit plus s'adapter seul car l'école doit d'abord lui proposer une scolarité dans des dispositifs adaptés à ses besoins.

¹⁵ Il est possible aussi de suivre la spécialisation pour enfants sourds et malentendants à Lyon.

Sur le terrain, cela ouvre d'autres parcours scolaires que les institutions spécialisées pour les enfants handicapés :

- Avec la loi de 1975, les professionnels du secteur médico-social ont commencé à intervenir en-dehors des institutions médico-sociales car ils pouvaient aller dans les écoles d'intégration ou chez l'enfant pour assurer l'éducation précoce. On parle alors de services « à domicile ». Ce ne sont plus les enfants handicapés qui se déplacent pour aller en rééducation : les écoles ordinaires ont accueilli de plus en plus d'enfants sourds, et des intervenants du secteur médico-social ou des enseignants de soutien venaient sur place. Par exemple, les orthophonistes ont pu venir dans les écoles d'intégration.
- Depuis la loi de 2005, un enfant ayant des « besoins éducatifs particuliers » doit avoir la possibilité d'être scolarisé sur le modèle des autres enfants : il est d'abord inscrit dans une école ordinaire, près de son domicile si la famille le souhaite. Pour suivre sa scolarité, un « projet personnalisé de scolarisation » prévoit pour chaque enfant les aides à mettre en place et le dispositif le mieux adapté. La famille peut toujours confier l'enfant à un établissement spécialisé, notamment quand la scolarité est impossible dans le milieu ordinaire. Cette loi de 2005 a aussi permis aux projets existants, grâce à des associations en particulier, de se fixer dans les écoles. Elle a aidé à organiser et à financer tout un ensemble de mesures. Ceci est vrai pour les projets qui encouragent la LSF mais aussi pour les autres projets, qui doivent en principe respecter le choix des parents.

Entre ces deux grandes lois de 1975 et 2005, il y a eu :

- Pour les enfants sourds, la loi de 1991 qui était la première à parler de bilinguisme. Elle laissait le choix du mode de communication aux familles, et plus seulement aux spécialistes. Cette loi a peut-être surpris, pourtant quelques indices montrent que les textes des années précédentes préparaient à ça.
- Pour tous les enfants handicapés, plusieurs textes de 2002 ont encouragé l'ouverture de dispositifs ouverts (qui sont devenus actuellement des Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire, ULIS) dans des établissements ordinaires, alors qu'auparavant on trouvait des classes spécialisées éventuellement annexées. Grâce à ces nouveaux textes, certaines classes bilingues pour sourds ont trouvé un cadre légal autonome.

- Un outil de référence, utilisé pour les langues européennes¹⁶, a été appliqué à la LSF en 2002. Ainsi, elle était rangée parmi les langues européennes, donc en dehors du champ du handicap.

Tout cela a fait changer le regard et a aidé les enfants sourds utilisateurs de la LSF à être moins marginalisés.

1.7.3 Finalement

Résumé 19 : Mise en place du choix des parents (p. 376 de la thèse)

Le mode de communication pour un enfant sourd appartient aux parents depuis une loi de 1991. La réflexion des parents est « accompagnée » dès le diagnostic par des équipes médico-sociales. En 2005, ce droit est renforcé et leur permet, en principe, de décider pour l'ensemble du parcours éducatif entre l'oral ou une éducation bilingue.

Depuis 2008, des programmes de LSF, un concours pour être professeur et une option LSF au Bac ont été mis en place par l'Éducation nationale. Pourtant, il y a encore bien peu de dispositifs qui proposent à long terme un bilinguisme équilibré prévoyant la LSF comme langue d'enseignement.

Des pôles doivent être mis en place partout en France pour s'occuper des élèves sourds des élèves ayant fait le choix d'une scolarité en LSF. Ils vont finalement se transformer en pôle pour tous les enfants sourds ayant fait le choix de l'oral et les moyens seront mutualisés. Mais comme les enseignants compétents en LSF sont rares, c'est compliqué de tout accorder.

PARTIE III : DISCOURS DES PEDAGOGUES SOURDS AU XXI^E SIECLE

Résumé 20 : L'analyse des entretiens (p. 487 de la thèse)

En regroupant les informations données par les sept enseignants sourds de l'étude, on voit que ceux-ci ont une représentation de leur métier assez proche de celle du référentiel, conçu pour des entendants. Un seul élément n'est jamais signalé : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Par contre, les

¹⁶ La transposition officielle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (élaboré entre 1996 et 2001 qui concernait alors 43 langues), fait à la LSF en France, une place aux côtés de toutes les langues d'Europe. C'est la première pierre de la reconnaissance de la LSF comme discipline possible à l'école.

C'est un outil didactique officiel pour le Ministère de l'Éducation nationale, qui offre enfin à la LSF de quoi organiser le travail dans une modalité orale (face à face) et dans une modalité s'approchant de l'écrit des langues vocales (la LS-vidéo).

pédagogues sourds sont très attentifs à l'idée de transmettre le mode de vie des sourds et de représenter la communauté sourde. Il semble que les principales facettes qui dominent leur vision du métier glissent parfois vers une position d'éducateur.

Auprès de tous les publics mais surtout auprès des enfants sourds, leur rôle n'est pas seulement vu comme celui de transmettre la langue et la culture. Quelque chose d'inhabituel pour les autres langues apparaît : la rencontre avec d'autres sourds qui ont vécu les mêmes difficultés dans les échanges avec le milieu entendant. On trouve également l'importance de partager des stratégies de communication efficaces, l'utilisation des dessins et la représentation de la pensée par des images. Plusieurs collaborateurs ont signalé aussi vouloir faire le maximum pour éviter de reproduire les fonctionnements scolaires qu'ils ont vécus, eux, dans le passé.

Quand on observe comment les sept enseignants sourds de l'étude ont choisi d'exprimer leurs idées en LSF, on retrouve des usages particuliers d'unités lexicales du champ de l'enseignement :

- Les signes [ENSEIGNER2] ET [ENSEIGNER3] (voir le « Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française... » d'Y. Delaporte) permettent des effets de sens propres à la LSF qui s'appuient sur l'utilisation sémantique de l'espace et les possibilités des verbes directionnels. Mais ils jouent aussi beaucoup sur les configurations des mains ainsi que sur les emplacements. Dans l'ensemble, personne n'est dans une position supérieure très marquée.
- Le signe [PROFESSEUR] est utilisé dans tous les entretiens pour parler des entendants - ceux qui ont vraiment ce statut officiel - ou des sourds qui enseignent. Mais en général, rien ne précise s'il s'agit d'enseigner une discipline en LSF ou si la LSF est la discipline enseignée. L'impression qui se dégage de l'ensemble des entretiens est que les pédagogues sourds se voient avant tout enseigner en LSF mais qu'ils se destinent finalement à l'enseignement de la LSF parce qu'il est difficile de se faire une autre place.

En s'éloignant des réponses aux questions précises du guide d'entretien, les discussions avec les collaborateurs ont montré que le partage de l'expérience professionnelle avec les tuteurs pendant la formation était fondamental. On trouve ici des points communs avec les métiers de l'artisanat où la formation s'appuie sur la pratique accompagnée par un maître de stage.

Finalement, les demandes des collaborateurs sourds rencontrés prouvent une adaptation judicieuse aux contraintes qui s'imposent à eux car ils sont dans une

situation de discrimination structurelle. En réalité, la motivation à rester entre soi est sous-tendue par le confort communicationnel que cela offre, et moins par la préservation de leur « identité sourde ». Les échanges avec des entendants exerçant le même métier sont toujours appréciés. Mais comme il y a si peu d'échanges entre collègues sourds, ils passent en premier. Les situations de stages pratiques, par contre, sont presque exclusivement envisagées entre homologues sourds.

La mutualisation des outils, des supports et des façons d'agir dans le métier est aussi très souvent souhaitée entre pairs. Mais cette question pose alors le problème des rencontres et des échanges entre pédagogues sourds, tuteurs ou non.

SIX POINTS IMPORTANTS

Les points les plus importants pour comprendre comment les pédagogues sourds ont pu occuper petit à petit une place dans l'éducation sont présentés ici.

Encadré 1 : Ce qui a changé avec l'Abbé de l'Épée ? (p. 67 de la thèse)

- Une éducation de groupe : son enseignement ne s'appuyait pas sur un face à face, comme avec un précepteur.
- La « pantomime » n'était pas écartée des moments d'enseignement, au contraire.
- L'acquisition de la parole articulée n'était pas prioritaire car elle demandait trop de temps (l'équivalent d'une année complète d'efforts, répondit l'abbé de l'Épée aux accusations de J-R Pereire sur sa façon de procéder avec les gestes). Elle pouvait être un supplément à l'instruction¹⁷, si c'était opportun pour certains élèves.
- L'instruction ne s'effectuait pas à proximité du lieu de vie des élèves, contrairement aux précepteurs qui venaient dans les familles.
- Aucune rémunération n'était demandée aux familles, en grande majorité modestes. Sur ce point, il faut distinguer l'abbé de l'Épée et Étienne de Fay à Amiens, par exemple.

¹⁷ Pour l'Abbé de l'Épée, l'enseignement du français parlé devait venir en dernier lieu, en fonction du temps et des moyens de l'enfant, et aussi des moyens en personnel de l'Institution parisienne. Malgré cela, il conseillait une technique de démutisation très intéressante pour l'époque, destinée à l'entourage de l'enfant qui avait du temps pour s'en charger. L'idée d'une éducation à la parole en dehors de l'institution sera reprise plus tard par Jean-Jacques Valade-Gabel et par Joseph Piroux, dans une autre perspective : celle d'accompagner l'éducation des enfants sourds de moins de 9 ans, dans leurs familles et au sein des écoles locales, avant qu'ils arrivent dans une institution spécialisée (cf. paragraphe 1.2.3).

Or, l'Abbé de l'Épée était seul, avec sa servante. Alors, les sourds les plus âgés (et les plus performants scolairement) sont venus le soulager dans sa lourde tâche, comme dans beaucoup de classes uniques au temps du certificat d'études primaires. Ainsi commença l'enseignement mutuel des sourds par des sourds.

Encadré 2 : Le Congrès de Milan (p. 93 de la thèse)

Voici les quelques extraits des principales résolutions :

Résolution I

« Le Congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue [ici le français], déclare : que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets. »

Résolution II

« Le Congrès, considérant que l'usage simultané de la parole et des signes a l'inconvénient de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées, déclare : que la méthode orale pure doit être préférée. »

[...] Résolution IV

« Le Congrès, considérant que l'enseignement des sourds-muets par la méthode orale pure doit se rapprocher, le plus possible, de celui des entendants-parlants, déclare : 1°) que le moyen le plus naturel et le plus efficace par lequel le sourd parlant acquerra la connaissance de la langue, est la méthode objective (intuitive), celle qui consiste à désigner d'abord par la parole, puis par l'écriture, les objets et les faits mis sous les yeux de l'élève [...] »

[...] Résolution VIII

« Le congrès préconise que "les élèves nouvellement venus dans l'école... soient absolument séparés des autres sourds-muets, qui étant trop avancés ne peuvent plus être instruits par la parole et dont l'éducation sera terminée avec les signes. »

Encadré 3 : L'encadrement de la scolarité dans le rapport Gillot de 1998 (p. 127 de la thèse)

Datant maintenant d'une quinzaine d'années, ce texte proposait une synthèse sans équivalent de la situation des sourds et décrivait les différentes possibilités de scolarisation ainsi :

- Les quatre établissements spécialisés nationaux relevant du Ministère de l'Emploi et la Solidarité assuraient la scolarité des enfants sourds et leur prise en charge médicale et paramédicale, ainsi que le suivi social des familles. Ces INJS intégraient aussi des élèves sourds en milieu ordinaire d'une manière

importante ; le personnel, dont des professeurs des INJS, assurait leur accompagnement dans le cadre de services de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS).

- Des enseignants relevant du ministère de l'Éducation nationale, titulaires d'un certificat de spécialisation pour la déficience auditive, étaient placés dans certains établissements spécialisés rattachés à la Fonction publique hospitalière¹⁸. Mais on pouvait trouver à leurs côtés des enseignants contractuels de la Fonction hospitalière dans les établissements publics départementaux (Saint-Brieuc, Nantes, Rodez, Clermont-Ferrand, Asnières).
- Des établissements privés gérés par des associations (Loi 1901) étaient à la tête d'un ensemble de classes spécialisées et de lieux d'éducation, au sein desquels l'Éducation nationale mettait des enseignants à disposition (et dont le reste du personnel relevait le plus souvent de la Convention collective de 1966).

Tous ces établissements qu'on pouvait estimer à 120 sur tout le territoire, en 1998, employaient quelque 1200 enseignants et 800 éducateurs et rééducateurs, pour assurer le suivi de 10 000 jeunes sourds.

Encadré 4 : Le principe de la rotation (p. 187 de la thèse)

Mettre en place des « rotations » d'enseignants, cela veut dire que chaque groupe d'élèves reste attaché au même professeur pendant tout un cycle d'études (soit sept années), plutôt que chaque niveau de classe soit confié à un professeur différent (auparavant, les élèves changeaient de professeur en montant d'une classe chaque année).

La rotation est mise en place bien avant le Congrès de Milan, mais le principe est déjà dans l'esprit de ce congrès. Les rotations sont instaurées à partir de 1832, par le Conseil d'administration de l'Institution de Paris, pour généraliser l'enseignement de la parole à tous les élèves : cela permet d'évaluer les résultats des enseignants à travers leurs élèves sur un projet plus long. La mise en place en est confiée à Désiré Ordinaire, nommé directeur en 1831 en remplacement de l'Abbé Borel.

Or, les enseignants sourds (notamment F. Berthier et A. Lenoir, nommés professeurs en 1829) n'apprennent pas la parole aux élèves sourds, alors que Désiré Ordinaire

¹⁸ Les quatre INJS restent totalement rattachés au ministère de l'Emploi et de la Solidarité (tutelle budgétaire et pédagogique), alors que les autres établissements sont soumis au contrôle budgétaire des Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale, avec un contrôle pédagogique assuré théoriquement par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

veut tout faire pour rendre cet enseignement obligatoire¹⁹. Un cycle confié entièrement à un enseignant sourd n'aurait proposé aucun cours d'articulation aux élèves, ce qui était devenu inconcevable.

Comme les professeurs continuaient à utiliser les signes, même des entendants qui enseignaient aussi « l'articulation », le règlement a été renforcé (*Troisième circulaire* de 1836) : l'usage de la langue des signes devait diminuer progressivement au fil de la scolarité pour ne plus être qu'un « instrument accessoire » dans les classes supérieures. Et en classe comme en promenade, les élèves devaient communiquer uniquement en parlant ou en écrivant sur des petites ardoises, même entre eux.

Encadré 5 : L'étude de Mottez sur la vie des sourds (p. 269 de la thèse)

La surdité dans la vie de tous les jours

B. Mottez (Cahier du CTNERHI, 1981)

- De façon assez inattendue, cette enquête a montré que :
L'enfant sourd de parents entendants apprend la langue des signes par ses pairs, mais surtout par ses a n s ;
- Dans les écoles de sourds, les a n s instaurent tacitement un « parrainage » : le jeune est fier d'être choisi et l'a n  est dépositaire d'une sorte d'orthodoxie de la surdité et de la langue ;
- Les a n s sourds de parents sourds sont envi s du fait qu'ils ont la chance de pouvoir s'expliquer avec leurs parents, alors que les parents entendants d'un enfant sourd croiront toujours le professeur ou le directeur, sans que l'enfant ait eu la possibilité de s'expliquer vraiment ni avec ses parents, ni avec le professeur, ni avec le directeur. De plus, les parents sourds sont moins gênés de la surdité de leur enfant que les parents entendants.
- Les a n s sourds de parents sourds sont identifiés comme des bons informateurs sur les choses de la vie.
- Les enfants sourds retiennent les mots incompris et se les font expliquer aux récréations ou au réfectoire par les a n s (de parents sourds ou entendants). C'est là une forme sauvage d'enseignement mutuel (alors qu'il était le moteur de la transmission chez l'Abbé de l'épée).

La description de ce fonctionnement allait à l'encontre des représentations les plus répandues : la chance serait d'avoir des parents sourds, peu importe leur niveau socioculturel. L'image parentale positive ne serait pas celle de parents cultivés,

¹⁹ Voir Cuxac (1983) « Le langage des Sourds », p. 99, et Bernard Y. (1999) « Approche de la gestualit  à l'Institution des Sourds-Muets de Paris aux XVII  et XIX  siècles ».

ayant atteint un bon niveau scolaire ou exerçant une activité professionnelle en prise avec des connaissances savantes.

Dans le milieu sourd, les grosses inquiétudes ne devraient pas porter sur les sourds de parents sourds ayant un faible niveau scolaire, alors que la société entendante présuppose que cela induit un milieu "défavorisé".

Encadré 6 : L'IVT, premier lieu de rencontre (p. 289 de la thèse)

**« Vincennes »,
port d'attache du réveil sourd²⁰**

Alfredo Corrado, sourd américain venu en France après le voyage d'un groupe de Français (sourds et entendants) à l'université Gallaudet de Washington, voulait organiser des activités théâtrales, autant pour enfants que pour adultes. Jean Grémion avait invité Alfredo Corrado (S) au festival de Nancy, et ils mettront en place ensemble la première troupe de théâtre sourd²¹.

Cherchant à contacter des sourds sur Paris, il rencontra J-C. Bouillon, ancien enseignant de l'INJS, alors en poste au ministère où travaillaient une quinzaine de sourds ayant pour habitude de se retrouver au moment du déjeuner.

La rumeur fit le reste, et presque cinquante sourds se sont retrouvés en février 1977, d'abord essentiellement des anciens élèves d'Asnières, rejoints par d'autres de l'INJS qui avaient fréquenté les premiers séminaires de B. Mottez.

Corrado avait une personnalité vraiment charismatique, mais respectait le choix de ceux qui décidèrent de ne pas rester, évitant très souvent par ailleurs que les choses prennent un tour conflictuel. Pour beaucoup, Corrado fut le premier modèle sourd possible autre qu'oraliste car, même dans les associations sourdes, on utilisait les signes tout en organisant sa pensée en français, en s'inspirant des formulations des sourds les plus à l'aise avec l'oral qui étaient admirés et avaient servi de modèle²².

Le metteur en scène Jean Grémion était aux côtés de Corrado et, bien qu'entendant, il utilisait les signes, ce qui ne manqua pas d'étonner les sourds. Un pont était possible entre un sourd et un entendant, ce qui se confirma ensuite avec l'arrivée de Bill Moody²³.

²⁰ Ces propos, moins factuels que ceux qui figurent dans les tableaux reflètent l'émotion et l'enthousiasme qui ont pu s'emparer des sourds à cette période.

²¹ *Dixit* M-Th L'Huillier (S), séminaire EHESS, Paris, 17/03/2014 ; voir aussi le film « Avec nos yeux », de Marion Aldighieri, sur l'histoire de l'IVT.

²² M-Th L'Huillier (S) précise que Christian Deck (S) forçait l'admiration car, bien qu'il soit oraliste, il signait incroyablement bien.

²³ D'après V. Abbou, Bill Moody (alors interprète en langue des signes américaine) est arrivé en

Corrado partagea les éléments de l'histoire des sourds qu'il connaissait, ce qui eut d'abord pour effet de faire monter la colère des sourds français mais les aida aussi à surmonter cette colère. En effet, beaucoup purent orienter leur envie de revanche vers une démarche plus constructive visant à montrer que les sourds étaient capables de faire ce dont on les croyait incapables : par exemple, en mettant en avant l'originalité de la dimension visuelle de la culture sourde. Et puis les sourds pouvaient aussi se consacrer à améliorer les choses entre eux.

Le travail des ateliers théâtre du lundi a permis de donner forme à cette prise de conscience grâce aux premières pièces intitulées²⁴ « [] » et «] [», puis « 1x80 ».

Comme les sourds étaient prêts à tout pour aider l'IVT, à faire le ménage, ou à tenir les comptes, etc., mais qu'aucun ne pouvait s'imaginer enseigner les signes aux entendants, Moody commença : un rideau séparait le groupe de comédiens sourds et le groupe de stagiaires venus apprendre la langue des signes. Dès l'année 1977-78, on approchait les 120 inscrits et les sourds en vinrent à enseigner eux-mêmes pour soulager Moody : ces pionniers ont servi de modèles à l'enseignement de la LSF qui se répandit ensuite.

Bref, il y a eu un avant et un après l'IVT.

V. Abbou (S), R. Benelhocine (S) et M-Th. L'Huillier (S)
à partir de leurs témoignages
au séminaire de l'EHESS, à Paris, le 17/03/2014

France pour un mois environ, mais il y est resté sept ans. Corrado était de plus en plus sollicité par des journalistes et Jean Grémion ne pouvait pas faire fonction d'interprète en permanence. Bill Moody a aussi été le premier modèle d'interprète authentique en activité.

²⁴ La première pièce, intitulée « [] », traitait du rapport identitaire des sourds à leur propre culture, et de son importance pour l'estime de soi. La deuxième pièce, intitulée «] [» traitait des relations très asymétriques entre sourds et ceux dont on croit qu'ils savent, les non sourds, mais dont on s'aperçoit qu'ils ne disent pas que des choses complètement sensées depuis qu'ils sont traduits fidèlement par des interprètes. La troisième pièce, intitulée « 1X80 » et montée en 1981, portait sur l'histoire des sourds en jouant sur le chiffre des centaines dans plusieurs dates historiques dont 1480, 1880 et 1980.

ANNEXE : LES NOMS A RETENIR

Les enseignants sourds ayant été le plus souvent « répétiteurs » :

- Jean Massieu
- Laurent Clerc
- Ferdinand Berthier et ses collègues
- Claude Richardin

Les pédagogues sourds devenus directeurs d'écoles (pp. 181 et 182) :

- 1815 : Comberry (S) fonde une école à Saint-Étienne.
- Après 1817 : Desongnis (S) reprend la direction de Mlle Duler à Arras.
- 1819 : Bertrand (S) fonde une école à Limoges.
- 1824 : René Dunant (S), ancien élève de Sicard, fonde une école à Nantes, rue Crébillon, et pour laquelle le Conseil municipal lui octroie un crédit de 500 francs.
- 1824 : Jean Bonnefous (S), formé à Bordeaux, est appelé par l'abbé Breuillot pour prendre en main une école pour sourds à Besançon. Des jeunes filles sourdes-muettes avaient déjà été rassemblées par une sœur entendante qui s'était formée auprès de M. Pernet, alors directeur à Paris.
- 1824 : Comberry (S) part fonder une école à Lyon et y transfère l'école de Saint-Etienne.
- 1831 : Massieu (S) reprend la direction de l'école de Lille.
- 1835 : Plantin (S), ancien élève de Bordeaux puis de Paris, ouvre une école au Puy et il est secondé par l'Abbé Gérard.
- 1837 : Dubois (S) ouvre une école oraliste à Paris, qui comptera jusqu'à quarante élèves, et qui sera transférée à l'Institut des sourds de Paris en 1855. Il intégrera alors l'équipe enseignante.
- 1840 : Forestier (S), après avoir enseigné 12 ans aux sourds de l'Institution parisienne sans obtenir de place de professeur, prend la succession de Comberry dont il a épousé la fille, à la tête de l'école de Lyon. Cette école, victime des décisions du Congrès de Milan, fermera en 1884, à la mort de Forestier.