

Être et accueillir un adolescent sourd au collège

Françoise Duquesne-Belfais, Fabrice Bertin

► **To cite this version:**

Françoise Duquesne-Belfais, Fabrice Bertin. Être et accueillir un adolescent sourd au collège. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, Cnefei, 2005, pp.99-113. <http://inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue>. hal-02072712

HAL Id: hal-02072712

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02072712>

Submitted on 19 Mar 2019

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.

Être et accueillir un adolescent sourd au collège

Françoise BELFAIS-DUQUESNE
Professeure de mathématiques
Formatrice au Cnefei

Fabrice BERTIN
Professeur d'histoire-géographie
Formateur au Cnefei

Résumé : L'adolescent sourd ¹ est avant tout un adolescent mais sa quête d'identité est souvent compliquée par les problèmes liés à la déficience auditive et le manque de communication : elle en est parfois encore plus angoissante car l'enfant sourd deviendra un adulte sourd. Les acquisitions et expériences faites dans le cadre de la scolarité secondaire contribuent fortement à donner des repères généraux sur le cours de l'adolescence. La prise en compte des élèves sourds dans l'enseignement secondaire s'est effectuée tardivement dans notre pays. Jusqu'à ces dernières années, seule l'école primaire avait une tradition d'accueil de ces adolescents. Depuis 1999 et le rapport de l'IGAS-IGEN sur l'intégration scolaire, de nouveaux dispositifs et une nouvelle volonté s'affirment : les UPI (Unités pédagogiques d'intégration) ont pour vocation de combler ce retard dans l'accueil des collégiens à besoins éducatifs particuliers, dans la perspective d'une école inclusive. Cet élément nouveau s'inscrit en effet dans un défi ambitieux : il s'agit de repenser notre système éducatif en termes de *situations de handicap* (et non de *personnes handicapées*) et donc, de surmonter ces obstacles pour permettre une accessibilité à tous de l'école de la République. Cette logique et ces faits nouveaux interrogent inévitablement nos institutions éducatives et nos pratiques pédagogiques habituelles. Quelles sont les conditions préalables ? Comment allier respect de la différence, sans pour autant stigmatiser, et scolarisation effective, sans pour autant nier une spécificité ? Nous proposons dans cette contribution de réfléchir aux implications d'une présence accrue des élèves sourds au collège, et de lancer quelques pistes de réflexion.

Mots-clés : Adolescence - Bilinguisme - École inclusive - Identité - LSF - Sourds.

La mutation qui fera d'un enfant un adulte constitue un moment crucial dans la construction de l'identité personnelle, une crise psychosociale qu'il faut traverser.

Qui suis-je ? Qui voudrais-je devenir ? Qui serai-je ?

L'entre-deux que constitue l'adolescence représente souvent une période d'angoisse pour un jeune : angoisse de ne pas trouver qui il est, peur qu'on ne l'aime pas, qu'on ne le comprenne pas. Nombreux sont les adolescents qui disent à tout propos : *je suis*

1. Le terme générique employé ici, *sourd*, recouvre une variété de situations définies à partir de critères audiolinguistiques. Il ne s'agit pas ici de nier la réalité de celle-ci, mais, dans le champ pédagogique, nous considérons avant tout l'individu dans son ensemble et non à travers le degré de perte auditive.

nul ou personne ne me comprend. De cette incertitude doit naître un engagement : au niveau professionnel, sexuel, politique, religieux, en bref, dans tous les champs sociaux où différentes valeurs s'opposent, l'adolescent(e) doit se situer, faire des choix, s'engager et affirmer quel sera son style de vie d'adulte. En effet, l'adolescent doit faire face à quatre ruptures majeures dans son développement : l'acceptation de la sexualité, la fin des liens de dépendance à ses parents, la projection dans l'avenir, la maîtrise de ses émotions et de ses affects. Cette problématique, à laquelle se confrontent tous les individus, avec plus ou moins d'acuité, est communément regroupée sous le terme de *crise d'adolescence* : période complexe à vivre quel que soit le côté où l'on se place (acteur ou spectateur) ². L'adolescent sourd est avant tout un adolescent qui va devoir choisir les modèles qui fonderont sa future vie d'adulte mais l'enfant sourd deviendra un adulte sourd. Sa quête d'identité au moment de l'adolescence est souvent compliquée par les problèmes liés à la déficience auditive et le manque de communication : elle en est parfois encore plus angoissante.

Suis-je sourd? Entendant? Demi-sourd? Sourd parlant? Sourd signant?

En effet, pour un enfant sourd, avec l'adolescence apparaît souvent la perte de l'espoir de posséder une parole vocalisée audible malgré tous les efforts de rééducation qui ont été faits tout au long de l'enfance ³. C'est à l'adolescence aussi qu'arrive la prise de conscience des limitations imposées par la surdité, au niveau des relations sociales, du choix des études et d'un métier et aussi des possibilités de rencontres amoureuses. Être sourd à l'adolescence introduit une donnée supplémentaire ; même si un adolescent sourd est un adolescent dont une des caractéristiques (parmi d'autres) est d'être sourd, le regard social, les modèles sociaux sont mis à l'épreuve : le *terrain* d'expérimentation propre à l'adolescence est d'autant plus restreint que la société, l'École n'est qu'en mesure de proposer aujourd'hui des réponses universalistes à une situation singulière.

Non seulement, l'adolescent sourd doit réussir à s'accepter en tant qu'individu sourd, mais pour savoir quel adulte il pourrait être, il n'a que l'alternative de se référer à des modèles culturels supplémentaires : il est supposé pouvoir choisir, une fois devenu adulte, sa relation à la communauté Sourde ⁴, à supposer qu'il en connaisse l'existence. Les témoignages sont nombreux d'une découverte tardive de cette communauté qui correspond aussi à un parcours identitaire long et douloureux. Chaque jeune sourd aura à vivre et à faire quelque chose de particulier de sa vie mais aussi de sa surdité.

Où les adolescents rencontrent-ils les modèles auxquels se référer?

Actuellement, il semble que l'institution qui contribue le plus à expliciter socialement le passage de l'enfance à l'adolescence est l'institution scolaire, en l'occurrence en France le collège ⁵. La scolarisation ne consiste pas uniquement en l'acquisition

2. A. Braconnier, *Les adieux à l'enfance*, Calmann-Lévy, 1990.

3. M. F. Laborit, «Adolescence et surdité», *Surdité et souffrance psychique*, Ellipses, 2001.

4. Le S majuscule, pour reprendre un usage établi par ailleurs, fait référence à une communauté culturelle et à l'usage de la LSF. Il ne s'agit pas d'une connotation sémantique mais de préciser ce à quoi il est fait référence.

5. P. Mallet, C. Meljac, A. Baudier, F. Cuisinier, *Psychologie du développement*, Belin, 2003.

de savoirs académiques mais le collège constitue aussi un mode de vie en collectivité, entre adolescents, qui intervient fortement dans l'apprentissage des rôles sociaux. Les situations scolaires sont vécues par les adolescents sur le registre cognitif certes, mais aussi sur ceux du relationnel, de l'affectif et du social. Ainsi, comme le souligne P. Mallet, entrer au collège c'est symboliquement entrer dans l'adolescence. Les acquisitions et expériences faites dans le cadre de la scolarité secondaire contribuent fortement à donner des repères généraux sur le cours de l'adolescence et permettent de franchir une étape majeure dans le développement de l'autonomie personnelle.

En outre, pour de nombreux élèves sourds, entrer au collège est une étape très valorisante en soi ! D'une part c'est accéder à plus de savoirs que la plupart des personnes sourdes de la génération précédente et d'autre part, c'est *grandir* comme les autres, comme les adolescents entendants.

C'est pourquoi, nous aborderons les préoccupations des adolescents sourds à partir d'entretiens avec des collégiens qui ont témoigné pour nous de leur vécu, de leurs difficultés, de leurs intérêts et de leurs aspirations, qu'ils soient intégrés ou non en milieu dit ordinaire ⁶.

CONCILIER BESOIN DE CONFORMITÉ ET D'ACCEPTATION DE SA SINGULARITÉ

L'équation qu'est amené à résoudre l'adolescent sourd est ardue. Elle se situe dans une dialectique de similitude/différence. L'identité, ce n'est pas seulement les caractéristiques de ma personnalité *qui suis-je*, c'est aussi, dans une perspective dynamique et anthropologique *qui suis-je par rapport aux autres et que sont les autres par rapport à moi*. C'est un donc un processus dynamique, il ne s'agit pas d'une pure production de la conscience individuelle mais du résultat des interactions sociales dans lequel le sujet est impliqué ⁷.

L'adolescent sourd va devoir, au seuil de l'adolescence, affronter plusieurs défis et expérimenter différents contextes :

Accepter sa surdité

Prendre la mesure de sa surdité est une étape incontournable. Se reconnaître comme *un sourd* c'est reconnaître sa surdité à soi, unique, mais qui génère des relations avec le monde ; ces relations s'ancrent dans les racines familiales, culturelles et sociales mais la surdité y occupe une place non négligeable ⁸. Ce qu'exprime en ces termes un jeune adolescent J. : *Quand j'étais jeune, il n'y avait pas d'autres sourds dans mon entourage donc, je me suis longtemps dit qu'un jour je finirai par parler comme tout le monde* ou encore Y. qui sait qu'il n'appartient pas au monde des entendants mais refuse celui des sourds : *Un jour, je n'aurai plus besoin de mes appareils !*

6. Une partie de ces adolescents interrogés sont des élèves sourds du collège Le Luzard à Noisiel (77) scolarisés dans une UPI bilingue suivie par le Seffis Laurent Clerc de Champ-sur-Marne. Un film est en cours de réalisation au Cnefei pour décrire les particularités de fonctionnement de cette structure en éducation bilingue.

7. G. H. Mead, *L'Esprit, le Soi, la Société*, Puf, 1964.

8. C. Malet, « Les adolescents sourds », *Actes du 6^e colloque « Adolescence et surdité »*, ARIEDA, Montpellier, 1990.

S'appuyer sur des repères identificatoires solides est essentiel pour les adolescents. La fonction est de leur redonner confiance, les rassurer, d'où la nécessité de lieux et de moments sécurisants. Ce sentiment de sécurité est fondamental pour tout apprentissage, particulièrement à l'enfance mais plus encore à l'adolescence. À défaut de rencontres avec des adultes sourds, certains enfants sourds s'imaginent par exemple qu'ils entendront plus tard, ou même qu'ils disparaîtront. À l'adolescence, se projeter dans l'avenir est vital. Voici ce que pense M. de sa première rencontre avec un jeune adulte sourd : *Je lui ai demandé s'il travaillait, s'il avait fondé une famille et ça m'a rassuré.*

Satisfaire un besoin d'autonomie

Le collège comporte une part de promotion mais aussi une part d'anxiété dans cette quête. Beaucoup de nouvelles données se présentent : plusieurs professeurs, lieu plus grand que l'école primaire et plus éloigné de la maison, nombre d'élèves plus important, tous inconnus, les nouveaux se retrouvent être les plus petits de l'établissement alors qu'ils étaient les plus grands de l'école. Ce changement de statut scolaire exige un saut dans l'autonomie par rapport aux adultes. Pendant longtemps, on a considéré que l'adolescence se caractérisait par une accentuation des conflits avec les parents ou encore *conflit des générations*. La vision d'un adolescent devant rejeter bruyamment les modèles parentaux pour adopter ceux des pairs est une conception qui a évolué depuis une vingtaine d'années : la plupart des adolescents actuels partagent les mêmes valeurs fondamentales et ne s'opposent que sur des aspects en apparence mineurs de la vie quotidienne⁹. Comme la relation de dépendance des enfants sourds vis-à-vis de leurs parents est souvent plus grande et plus passionnelle que pour des jeunes entendants, elle induit des difficultés supplémentaires dans la conquête de l'autonomie et peut contribuer à radicaliser certains conflits. Ces relations d'oppositions sont susceptibles de se retrouver dans le refus de la rééducation orthophonique, le rejet des prothèses auditives et de l'implant cochléaire, par exemple, mais peuvent aussi parfois aboutir à un rejet des adultes et plus particulièrement des adultes entendants : reproches aux parents de ne pas connaître la LSF, engagement dans les revendications identitaires.

S'affirmer en tant qu'élève et en tant que personne

L'adolescence est une période où il y a nécessité de faire ses preuves d'où l'inquiétude de ne pas être à la hauteur des attentes : ni au niveau scolaire ni au niveau du développement de la personnalité.

L'évaluation scolaire intervient aussi dans la représentation de soi de l'adolescent. Avoir de la valeur en tant qu'élève exerce un impact de manière plus générale sur le sentiment d'avoir de la valeur en tant que personne. En ce qui concerne les collégiens sourds, cette inquiétude est souvent encore plus grande et plus particulièrement lorsqu'ils sont en intégration. En effet, pour les élèves sourds profonds ou sévères, qui ne bénéficient que d'un enseignement exclusivement audio-oral, les possibilités de suivre un enseignement secondaire sont souvent limitées de par, principalement,

9. P. Mallet, *op. cit.*

des difficultés d'expression et de réception de la parole, une insuffisance de vocabulaire en langue française et une mauvaise maîtrise grammaticale. Par exemple, A. trouve que *l'intégration, c'est difficile, surtout les cours car il y a plein de mots nouveaux en intégration qu'on connaît pas; à l'UPI, c'est quand même plus facile, on connaît bien et l'UPI a un dictionnaire, alors je cherche. En intégration, il n'y a pas de dictionnaire!*

En effet, en intégration individuelle, sans l'aide d'interfaces ou d'interprètes, il est très difficile à ces élèves de suivre un discours tout en prenant des notes puisque le regard ne peut fixer simultanément les lèvres de l'enseignant pour y déchiffrer consignes et messages tout en contrôlant une prise de notes correcte. Suivre le cours du professeur requiert, de plus, de comprendre, aussi de façon simultanée, le contenu des savoirs véhiculé par le discours : tâche titanesque pour un élève sourd ! La concentration requise autour de la lecture labiale entraîne des efforts intenses qui très rapidement s'accompagnent d'une telle fatigue que la crainte de ne pas y arriver se fait encore plus intense que pour un élève entendant. Ainsi le collégien sourd a de fortes raisons de se sentir envahi par un sentiment d'impuissance, se décourager et ne pas avoir une bonne image de lui-même en tant qu'élève. Rééducation, soutien, travail scolaire de plus en plus lourd au collège, encadrement par les parents représentent une charge énorme pour certains adolescents qui saturent, sont submergés par l'angoisse et la fatigue et se démobilisent comme Al. : *Je n'y arriverai jamais, je ne serai jamais aussi bon élève qu'un entendant, même en travaillant bien plus.*

Au niveau du développement psychologique, le collège offre aux adolescents l'opportunité d'expérimenter de nouvelles manières d'être, de les essayer pour les adopter ou les refuser en se référant aux condisciples des classes supérieures. Adopter ces rôles comme expression de soi implique que l'élève participe aux interactions sociales avec des adolescents qui le reconnaissent comme étant des leurs¹⁰.

Le regroupement avec les autres sourds, des copains, est un excellent moyen de compenser ce sentiment de découragement, puisque l'adolescent trouve là une appartenance immédiate. Ainsi, M. élève de 6^e aime les temps de regroupement en UPI *parce que le professeur, même si elle est entendante, elle signe, quoi, ça va, on comprend, on peut apprendre des choses nouvelles. Et puis, entre sourds on peut bavarder; mon copain de droite et de gauche est sourd comme moi et c'est bien.*

Se faire accepter des autres

Les adolescents sourds se conforment à ce qu'ils perçoivent des attentes à leur égard : ce qui est recherché, c'est se faire accepter par les autres, pairs et adultes. Il arrive que certains sourds ressentent un sentiment d'infériorité par rapport aux entendants : par exemple, les difficultés à saisir un certain nombre d'interactions dans la vie de la classe en *intégration* entraînent un sentiment d'isolement et d'impuissance. Ils ont peur continuellement qu'on se moque d'eux : tout fou rire est potentiellement interprété comme une moquerie. *Ces mises entre parenthèses répétées produisent sur le jeune sourd des sentiments d'impuissance et d'isolement*

10. *Ibid.*

dont nous avons du mal à nous faire une idée ¹¹, sentiments d'autant plus difficiles à accepter au moment de l'adolescence dans le cadre d'un groupe.

Certains peuvent se sentir rejetés, d'autres se réfugient chez les groupes de sourds en ayant peur des entendants, tous éprouvent la difficulté de s'affirmer dans une singularité souvent perçue sous le regard social dévalorisant du handicap.

Éviter de développer des comportements de simulation pour masquer ses difficultés

L'adolescent sourd, ne se sentant pas en sécurité puisqu'il a toujours peur de ne pas comprendre, de ne pas être à la hauteur de ce qu'on attend de lui, ne s'autorise pas à échouer et à décevoir. D'où la possibilité pour lui de *sauver la face* ¹², par exemple vis-à-vis des enseignants, en développant des attitudes dissimulant leur non compréhension : on demande de répéter une fois, puis deux puis on fait comme si on avait compris parce que *le prof est tellement gentil qu'on ne veut pas abuser* et on ne veut pas s'humilier à lui en demander plus ! [Les élèves sourds] *perçoivent cette intégration comme une faveur, une gentillesse qu'on leur consent. Aussi s'efforcent-ils de se rendre transparents, rencontrant aux passages quelques aberrations pédagogiques que personne ne relève vraiment, et qu'eux-mêmes vivent comme un passage obligé* ¹³... Par exemple, citons les dictées musicales en flûte à bec qu'on impose encore à certains élèves sourds : cela tient presque du rite initiatique ! Et ces élèves subissent ces situations en tentant de donner le change *parce, quand même, ces profs sont gentils...*

Faire reconnaître ses particularités par les adultes

Ce risque de dissimulation nous paraît encore plus grand dans le secondaire et requiert plus particulièrement des adaptations au niveau de l'encadrement de l'adolescent sourd. En effet, au vu de l'intensité des efforts accomplis par ces collégiens pour ne pas décevoir les attentes et investissements des adultes entendants, il est indispensable que ces efforts soient reconnus ; ce qui signifie bannir certains poncifs comme croire que : la lecture labiale est facile, donner un polycopié au lieu d'exiger une prise de note est un privilège, traduire en LSF l'énoncé écrit d'une consigne est *injuste* vis-à-vis des entendants... De surcroît, il nous paraît fondamental que le collégien sourd puisse s'appuyer sur un adulte référent qui soit attentif à autre chose qu'à la matière qu'il enseigne, à savoir à l'être psychologique de l'adolescent sourd (coordinateur d'UPI, enseignant de LSF, psychologue...). Et ce d'autant plus lorsque les parents sont entendants car la pauvreté de communication ne favorise pas les confidences à ses proches. D. psychologue pour adolescents sourds, signeur, nous rapporte : *Des exemples de difficultés que les élèves de l'UPI me confient, j'en ai à peu près toute la panoplie en réserve ; depuis les difficultés de relation avec les copains, avec les enseignants, avec la famille par rapport évidemment aux sorties, par rapport à la cigarette, aux problèmes sexuels, de Sida ou de contraception ; c'est-à-dire des problèmes d'adolescents, finalement ce sont des adolescents.*

11. J. L. Dorey, « L'intégration scolaire des enfants handicapés auditifs ou les sourdes violences », *Liaisons*, n°5/10, CNFEDS, Chambéry, octobre 2001.

12. E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Minuit, 1974.

13. H. Benoit, F. Bertin, F. Duquesne, A. Vanbrugge, « Des UPI pour déficients auditifs : une école d'ouverture », *La NRAIS*, n°21, Cnefei, 2001.

Penser une double appartenance groupale

Comment conforter son sentiment d'identité à l'expérience des liens noués avec divers groupes d'appartenance ? Les adolescents sourds se sentent avant tout *ados* ; ils ont les préoccupations de leur âge, ils recherchent une identité groupale de pairs qui incarnent la normalité mais comment s'y conformer sans pour autant nier sa différence ?

Établir des relations avec les pairs *ados*

Par exemple, l'engouement pour la communication par courriel, l'utilisation du net et de la webcam, pour les *chat*, les forums de discussions, ou les SMS sur les téléphones mobiles est identique chez les sourds et chez les entendants : il permet aux sourds d'être des acteurs à part entière de ce phénomène qui, élément nouveau, leur est pleinement accessible, à la différence d'un marqueur de la culture adolescente¹⁴ comme la musique. Et pourtant, la standardisation du comportement *ado* fait que par exemple, nombre de jeunes filles sourdes sont fans de chanteurs et tapissent les murs de leurs chambres d'affiches de leurs idoles, comme les filles entendantes !

Voici ce que pense Mi. de son intégration dans le collège : *J'aime bien être intégré car je peux aussi avoir des amis entendants, parce qu'on est nombreux, parce que j'aime bien être avec un grand groupe comme ça, j'aime trop ça.*

Cependant, pour choisir d'appartenir à un groupe de pairs, il ne suffit pas de partager un même style de conduite, un type vestimentaire ou des goûts musicaux ; il faut aussi partager des activités et des confidences. Avec l'adolescence, les amitiés deviennent plus intimes et *les relations amicales jouent un rôle croissant au cours de l'adolescence dans le maintien de l'estime de soi et le sentiment d'être accepté par autrui*¹⁵. Selon P. Mallet toujours, les capacités à établir une relation de confiance avec des amis, à cette époque de la vie, détermineraient les dispositions plus générales d'empathie à l'égard d'autrui. Or, l'intimité nécessaire à cet âge, requiert une proximité de communication, une langue suffisamment riche pour exprimer des sentiments et maîtrisée des deux parties. Mais les difficultés de communication entre les collégiens sourds et ceux qui sont entendants ne favorisent pas toujours la construction de relations intimes. Certains communiquent par les gestes et le mime : F. dit : *oui, j'ai des amies entendantes, j'ai une fille, elle, elle est toujours avec moi. Elle m'aide, elle me conseille, je la comprends par le mime, c'est facile, elle s'occupe bien de moi, c'est sympa.* D'autres communiquent par écrit comme S. et sa copine entendant qui lui écrit ses lettres d'amour ! Pour d'autres, la communication orale manque car il y a très peu d'élèves entendants qui signent d'une manière assez efficace pour être locuteur. Me. a un petit camarade qui tente d'apprendre la langue des signes pour pouvoir échanger avec lui ; celui-ci suit des cours organisés au collège par les enseignants de LSF. Lorsqu'on demande à Me. *L'aides-tu à apprendre la LSF ?* celui-ci répond : *lui, il va à un cours avec un professeur. Je ne peux pas l'aider, j'sais pas, il vient pas forcément vers moi. Mais, moi, je bavarde plus avec le groupe des sourds.*

14. M. Fize, *Les bandes*, « l'entre soi » adolescent, Epi, 1993.

15. P. Mallet, *op. cit.*

Par exemple, à la cantine, souvent, on est ensemble, nous les sourds, entre nous. On a l'habitude comme ça. C'est toujours comme ça.

Pour intégrer la communauté des entendants, un élève sourd a certes besoin de connaître la langue française mais aussi de *savoir comment gérer l'interaction avec un membre de cette communauté, savoir comment se comporter en tant que Sourd*¹⁶. Et pour cela, avant tout, il faut s'identifier comme Sourd, c'est-à-dire penser la surdité autrement que comme déficience ou handicap et dans cette recherche identitaire, la rencontre avec la LSF est souvent déterminante.

Se construire une identité Sourde

La recherche identitaire en tant qu'être singulier, voire l'affirmation de soi comme Sourd avec une langue et une culture propre, dépend de l'âge auquel s'effectue la rencontre avec la culture Sourde¹⁷, c'est-à-dire avec la langue des signes. La découverte de la LSF correspond souvent à une période *d'errance identitaire* vécue à l'adolescence, principalement en cinq temps distincts¹⁸:

- les efforts pour s'intégrer au groupe des entendants,
- des déceptions dues à des difficultés extrêmes,
- s'ensuit fréquemment, une période d'isolement, voire de rejet,
- la découverte de la LSF et de la communauté Sourde, vécue comme un moment fort,
- les stages de formation et de découvertes à la LSF.

Cette dernière étape est essentielle comme le montre ce témoignage d'une jeune adulte: *Quand j'ai fait des stages, là, j'ai vraiment eu un regard extérieur sur la langue des signes, ça m'a appris plein de choses sur ma langue, mon identité en tant que personne sourde*¹⁹.

La population dite des malentendants, c'est-à-dire souvent ceux pour qui les restes auditifs sont suffisants pour qu'il n'y ait pas d'entrave importante à l'émission/réception vocale (mais ce terme est ambigu et fourre-tout²⁰) ont à résoudre un dilemme plus difficile encore: ils ne se reconnaissent ni comme sourds ni comme entendants et l'identification en tant que Sourds est parfois difficile.

Au final, la question d'une double appartenance entre un groupe majoritaire (les entendants) et un groupe minoritaire (les Sourds) provoque souvent un décalage et un malaise pour le jeune.

16. F. Bertin & M. Abdallah-Preteuille, «Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds», *La NRAIS*, n° 23, Cnefei, Suresnes, 2003.

17. L'initiative d'IVT (International Visual Theater) de jouer une pièce de théâtre interactive est intéressante à plusieurs niveaux, et celui-ci notamment. L'idée est de faire rencontrer des collégiens sourds (mais aussi entendants) en intégration scolaire et des comédiens Sourds à travers une mise en scène intitulée *Une journée ordinaire dans la vie de...* où sont abordés des thèmes comme l'identité, les difficultés de communication, la violence... Voir le film de Marion Aldighieri, *Un rendez-vous si peu ordinaire*, diffusé sur France 5 (émission *L'œil et la main* le 12 mars 2005).

18. J. Billiez, dir., A. Millet, et al., *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, exemplaire photocopié, 2000.

19. *Ibid.*

20. Notons que le terme *malentendant* est ambigu dans la mesure où il peut s'appliquer à une personne sourde sévère voire profonde du premier groupe; la surdité totale (cophose) étant extrêmement rare. Une personne *malentendante* peut être aussi nommée demi-sourde et s'affirmer comme Sourde, ce qui renvoie à une autre réalité.

DES PARTICULARITÉS DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES ADOLESCENTS SOURDS

Dans une majorité de cas, les difficultés rencontrées dans les processus d'apprentissage sont dues à une prise en compte insuffisante des besoins éducatifs particuliers de ces élèves, en dehors de celles inhérentes à la surdité elle-même. La première question est celle du canal de transmission du savoir et différents modes de communication sont possibles. Tous les jeunes sourds sont différemment armés lorsqu'ils abordent l'adolescence : degré de surdité, diversité des environnements familiaux, choix des modes de communication. La transmission orale (vocale) seule n'offre pas un confort satisfaisant. La langue française orale, accompagnée d'un code manuel d'aide à la lecture labiale (en France, LFPC ²¹) suppose une connaissance préalable de la langue française et ne facilite pas toujours l'acquisition des concepts.

Une insécurité peu propice aux apprentissages

L'insécurité fondamentale des personnes sourdes est liée au fait qu'elles ne comprennent pas tout ce qui se passe en dehors d'elles. On néglige souvent d'expliquer aux enfants sourds ce qui s'est passé, le pourquoi et les conséquences de certains  v nements. D'où un vécu du *fait accompli* qui est une expérience quotidienne des jeunes sourds ²². Les  v nements peuvent être *vus*, par exemple à la télévision, sans être compris car toutes les informations ne sont pas données par l'image. D. le psychologue que nous avons interviewé raconte cette anecdote : *Récemment, j'ai rencontré un adolescent qui avait vu un match de foot à la télé, et il y a un joueur qui a été exclu. Bon. L'arbitre a montré un carton rouge. Et alors lui, à 16 ans, pensait que la punition consistait à montrer aux autres qu'il avait été m chant, la preuve, le carton rouge. Je lui dis non, il est trois mois sans salaire et il n'a plus le droit de jouer. Mais ça, ce n'est pas donné avec l'image et si le lien n'est pas mis en évidence, il ne peut pas être deviné.*

Dans le cadre de la scolarité, en situation d'immersion d'un élève sourd dans une classe d'entendants, l'insécurité se traduit dans différentes situations : par exemple l'élève sourd peut repérer l'entrée d'un surveillant dans la classe qui s'adresse au professeur et à la classe, mais lui ne perçoit pas le message et ne comprend donc pas la raison de cette intrusion ; ou bien, des élèves situés derrière lui en classe interviennent et lui ne suit pas ces échanges. Rappelons de plus que la somme de détails informels, ce qui se passe dans les couloirs de l'établissement ou pendant la récréation, font sens et constitue une sorte de vécu commun aux élèves entendants auxquels l'élève sourd n'a pas accès, d'où cette inquiétude permanente d'être exclu des situations de vie quotidienne. Ou encore, une allusion brève fait sourire ou déclenche un fou rire collectif parce qu'il se réfère à un souvenir partagé, parfois anodin, mais fondateur d'une certaine cohésion interne au groupe, dont est potentiellement exclu l'adolescent sourd qui n'a pas accès à ces messages. Ne sachant pas ce qui se passe lors d' v nements qui lui sont extérieurs, il peut avoir tendance à croire qu'il

21. Langue française parl e complétée.

22. C. Malet, « Les adolescents sourds », *Actes du 6  colloque « Adolescence et surdité »*, ARIEDA, Montpellier, 1990.

est concerné, qu'on parle de lui, qu'on dit du mal de lui et perdre toute confiance en développant un comportement plus ou moins paranoïaque.

Des efforts considérables pour comprendre la parole

Ces situations exigent de la part de l'adolescent sourd une attention soutenue, fatigante et le mettent dans la position d'être toujours sur ses gardes pour éviter la peur de ne pas comprendre les événements qui se déroulent dans la classe.

La suppléance mentale que met en œuvre le collégien sourd pour comprendre le discours de l'enseignant et suivre les échanges oraux qui ont lieu au sein d'une classe, représente un travail considérable puisque environ seulement 30 % (dans le meilleur des cas) du contenu du message peuvent être compris par un élève très bon labio-lecteur²³. Cet effort, cognitivement épuisant, non seulement se fait au détriment de la compréhension du contenu des connaissances transmises (la concentration se fait plus sur la forme que sur le fond) mais de plus, la suppléance mentale consiste principalement à anticiper, d'après le contexte, sur le sens de ce qui va être dit, ce qui est un non-sens en situation d'apprentissage car, par définition, apprendre c'est ne pas encore savoir !

LA PRISE EN COMPTE DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS POUR UNE SCOLARISATION ACTIVE DES ADOLESCENTS SOURDS

Comment aménager de façon plus confortable les conditions d'apprentissage et de scolarisation auxquelles tout adolescent a droit, tout en sachant qu'apprendre n'est pas confortable ?

Comment permettre à celui qui est sourd de trouver une juste place : qu'il se sente suffisamment soutenu dans ses difficultés et compris dans ses besoins, sans tomber dans les travers de la discrimination positive, qui n'est pas de nature à former un acteur de sa vie ?

Tout système éducatif ou d'enseignement qui prétend *intégrer* ce public d'adolescents doit se poser ces questions. L'intérêt d'une perspective inclusive serait de confronter les adolescents sourds aux mêmes problématiques de vie et défis qu'un adolescent entendant. On pourrait alors dire que la mission *d'intégration* que se donne l'École est remplie.

Des exigences scolaires à ajuster

Une plus grande souplesse dans les exigences scolaires mériterait d'être recherchée en fonction de la réalité de l'adolescent et de son fonctionnement : par exemple, le collègue a à s'adapter au mode de communication le plus confortable pour chacun, que ce soit le français oral, avec ou sans LFPC, en mettant un codeur à disposition par exemple, ou que soit la langue des signes en recrutant des interfaces et/ou des interprètes²⁴. Prendre en compte le surcroît de travail nécessaire pour ces élèves

23. La *lecture labiale* est un mythe et l'expression même est fautive : il est impossible de lire sur les lèvres ; beaucoup de sons ne se voient pas. Au mieux, on pourrait parler de lecture mimo-faciale, terme qui aurait l'avantage d'insister aussi sur l'importance de l'expression du visage, associée au contexte. Reste que cette pratique est aléatoire, la suppléance mentale étant la composante la plus importante...

24. On pourra se référer à l'article sur les UPI de H. Benoit, F. Bertin, F. Duquesne, A. Vanbrugghe, déjà cité et qui propose des adaptations du collège pour une éducation bilingue français/LSF.

éviterait certainement découragement et saturation de certains qui peuvent être amenés à rejeter l'école avec la dose d'efforts *hors norme* que les études exigent et même à tout abandonner. Mo. est un collégien qui préfère jouer au foot et suivre les cours en intégration car dans le cadre de l'UPI *on n'est que trois, bon, alors c'est toujours nous, nous, nous. Et puis, à l'UPI, il y a toujours des profs ; même s'il y a un prof d'absent, on a quand même cours et ça m'embête, ça. Et puis à l'UPI, il y a toujours des cours en plus, ils rajoutent des cours et des cours. Il faudrait qu'on soit comme les entendants. Eux, ils n'ont qu'un prof et s'il est absent, ils n'ont pas cours. Il y a des différences avec les entendants, on travaille bien plus et c'est pas juste, ça.*

Sécuriser et déstabiliser pour apprendre

C'est un apparent paradoxe car la déstabilisation implique en amont sécurité : lorsqu'on apprend à nager, on lâche les bords de la piscine quand on commence à prendre un peu d'assurance !

Nous pensons qu'il faut trouver un équilibre entre immersion en classe avec des élèves entendants et regroupement entre élèves sourds. Nous avons vu précédemment que l'insécurité liée aux besoins spécifiques par rapport aux relations établies dans un groupe et les fréquentes difficultés de compréhension et de production dues à une mauvaise maîtrise de la langue française, nous incitent à estimer qu'il n'est pas pertinent d'intégrer un élève sourd tout seul dans une classe d'élèves entendants, tant au regard de l'efficacité de sa scolarisation, qu'au niveau de son développement psychologique. Nous choisissons de lui proposer de vivre avec le groupe classe pour être avec les copains et se conduire en *ado* et de se retrouver entre pairs sourds pour des apprentissages plus spécifiques en y étant plus en sécurité. Nos observations, dans le cadre d'autres travaux, confortent cette hypothèse selon laquelle l'intégration collective, réalisée de façon flexible, remplit d'autant mieux sa fonction de scolarisation qu'elle est pensée et vécue de manière bilatérale et équilibrée ²⁵.

D'autre part, nous pensons en tant que pédagogues, qu'une déstabilisation dans les processus d'apprentissage est nécessaire, même si elle est difficile avec des élèves qui se sentent en constante insécurité. Il s'agit de les mettre en situation de construction de leurs savoirs, en situation de découverte et d'expérimentation ²⁶ : l'introduction d'un concept se fait à partir d'une situation-problème qu'on ne peut résoudre avec les outils qu'on possède déjà mais à laquelle le nouveau concept permet de répondre avantageusement. Rappelons, comme le dit Édouard Clarapède, que *l'intelligence est faculté de résoudre des problèmes* ²⁷ et la démarche constructiviste que nous défendons se situe bien dans cette perspective, alors que trop souvent encore, l'intelligence est subordonnée aux seules connaissances académiques et savoirs scolaires. Cela induit une situation momentanée de déstabilisation et

25. H. Benoit, F. Bertin, F. Duquesne, A. Vanbrugghe, *ibid.*

26. Nous en profitons pour souligner l'adéquation de cette démarche avec les orientations de la recherche actuelle. Voir « Conceptualisation et surdité », Actes du colloque Cnefei, *La NRAIS*, n° 17, 2001.

27. E. Clarapède, *L'intelligence fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1968.

les élèves sourds se raccrochent plutôt à la démarche inverse et au demeurant *traditionnelle* qui va de la définition vers les applications. La pédagogie de soutien à ces collégiens se résume trop souvent à notre avis à un apport de vocabulaire *hors contexte* par les enseignants spécialisés. B. professeur de collège témoigne : *On travaille en équipe avec la coordonnatrice de l'UPI ; je lui donne la liste des mots de vocabulaire que je vais utiliser dans le prochain cours pour qu'elle puisse l'étudier avec l'élève, en avance. Comme ça, l'élève pourra comprendre ce que lui traduit l'interprète en classe.* Une conception fait encore souvent obstacle chez certains enseignants, celle qui consiste à confondre la capacité qu'ont les élèves à utiliser des mots pour nommer les concepts et l'élaboration des notions elles-mêmes, c'est-à-dire leur utilisation dans différentes situations problèmes comme outils efficaces et pertinents. L'expression d'un concept ne suffit pas à prouver qu'il est construit et réciproquement, ce n'est pas parce que le langage est incomplet que le travail d'élaboration des caractéristiques du concept n'est pas enclenché ! S'interroger sur les relations entre l'énonciation et la conceptualisation est un domaine de recherche sur lequel le département surdité du Cnefei travaille depuis plusieurs années ²⁸.

Développer les capacités d'abstraction

C'est à l'adolescence qu'apparaît le stade de la pensée formelle, c'est-à-dire la possibilité intellectuelle de prendre de la distance par rapport à ce qui est perçu concrètement, de se représenter ce dont on n'a pas l'expérience directe mais qui rationnellement pourrait l'être. Le langage, de l'adulte dans la petite enfance et de l'apprenant par la suite, est un vecteur nécessaire pour objectiver les contextes et expériences vécues par l'enfant. La pensée formelle consiste à raisonner sur des énoncés hypothétiques et fait ainsi référence non plus à la réalité perçue mais à l'univers des possibles : elle opère alors sur des propositions formulées verbalement à l'aide de signes langagiers et/ou de symboles.

C'est le *faire* et le *dire* sur le *faire* qui vont occasionner de nouvelles représentations, de nouvelles manières de poser les problèmes et de les résoudre donc de transformer les moyens de penser. *L'adolescence est caractérisée par l'avènement d'une pensée plus abstraite* ²⁹. Corollairement, le collège et l'enseignement secondaire exigent un niveau d'abstraction qui va de pair avec la complexité des concepts abordés.

D'après les travaux de C. Courtin ³⁰, ce n'est pas la surdité en elle-même qui engendre chez les élèves sourds des difficultés d'abstraction mais plutôt un déficit expérientiel ainsi qu'un défaut de communication par un mode qui leur est pleinement accessible. En effet, pour pouvoir extraire des ressemblances entre des situations qui paraissent différentes et en identifier des processus invariants, il est nécessaire que l'apprenant soit confronté à un nombre suffisamment conséquent de situations pour se constituer une base d'expériences, ce qui ne semble pas le cas d'une majorité d'enfants sourds dont le temps de jeu, par exemple, peut être *mangé* par de nombreuses rééducations de la parole.

28. Plusieurs colloques sur le thème « Conceptualisation et surdité » ont eu lieu au Cnefei (en 2001 et 2003, voir les actes publiés par *La NRAIS*). Le prochain aura lieu en mai 2006.

29. P. Mallet, *op. cit.*

30. C. Courtin, « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd », Actes du colloque Cnefei, *La NRAIS*, n° 17, 2001.

De plus, rares sont les enfants sourds issus de familles sourdes dans lesquelles existe une langue maternelle (la LSF), ce qui implique qu'ils sont d'autant plus rares à disposer d'une langue structurée et rigoureuse à l'adolescence. Le manque d'un moyen de communication élaboré entraîne alors des difficultés supplémentaires à prendre de la distance sur les actions et situations vécues, à les commenter, à les généraliser et à raisonner sur des énoncés. Au final, sans actions suffisantes sur le réel et sans système linguistique structuré ni de langue faisant fonction de métalangage, les processus de conceptualisation et d'abstraction ne peuvent se mettre spontanément en place : les démarches pédagogiques doivent prendre en compte ces spécificités.

Développer la maîtrise du français écrit et reconnaître la LSF

Comment alors répondre aux besoins de confort indispensables pour des apprentissages réussis ainsi qu'à la nécessité d'un système linguistique élaboré ? Nous pensons que l'éducation doit permettre à tous les élèves sourds d'accéder au français écrit et ce par le biais d'un mode de communication et d'une langue de travail maîtrisés. Pour ceux qui peuvent ou veulent utiliser le français oral, le collège doit améliorer l'accès à l'information par le soutien du LFPC en leur proposant l'aide de codeurs. Pour ceux qui ont choisi ou ont besoin de la LSF comme langue première, non seulement l'institution doit favoriser le recours à des interprètes mais il faut aussi qu'elle s'attache à leur donner les moyens d'accéder à un niveau élevé de LSF pour pouvoir aborder des concepts abstraits : non pas que celle-ci ne le permette pas en tant que langue mais parce que la plupart de ces élèves n'ont pas un niveau de maîtrise suffisant du fait que la langue des signes n'est, pour la plupart d'entre eux, pas une langue maternelle. Ainsi, une éducation bilingue, comme elle existe dans certains collèges, offre le maximum de chances de réussite scolaire aux adolescents sourds : les fonctions de chacune des langues sont différentes et elles sont utilisées selon des besoins et des contextes différents.

Certaines idées reçues sur la langue des signes résistent encore comme l'opinion, par exemple, qu'elle jouerait un rôle de séparateur entre la communauté Sourde et celle des entendants : dans la mesure où grâce à l'interprétation, elle permet à des personnes sourdes d'accéder à de nombreuses activités sociales du monde entendant, la langue des signes est au contraire un facteur d'intégration. Comme le souligne A. Meynard, *intégrer la surdité, c'est intégrer des sujets attirés par des langues signées, donc intégrer aussi la langue des signes et pour ceci il convient d'intégrer le groupe, la dimension du groupe des pairs*³¹.

L'école ne peut prétendre organiser un enseignement pour des enfants et ne pas reconnaître les adultes qu'ils seront un jour. Cette reconnaissance est le socle, le point de départ d'une éducation bilingue pour les enfants sourds en assurant un enseignement dans deux langues. *Il s'agit de reconnaître sa différence d'être au monde, de faire en sorte que l'éducation s'adresse à des adultes en devenir, en proposant des réponses aux défis qu'ils seront amenés à relever en tant que citoyens*

31. A. Meynard, « Accueil des enfants Sourds : les langues signées vont-elles disparaître ? », *La NRAIS*, n° 23, Cnefei, Suresnes, 2003.

*sourds vivant dans une société où l'oral est largement prédominant*³². Notre but, est de former des citoyens éclairés, capables de comprendre le monde qui l'entoure, dotés d'un esprit critique et de stratégies de communication qui lui sont propres.

Intégrer tout en favorisant la construction identitaire

Outre les fonctions pragmatiques de la LSF, il convient de prendre en considération sa fonction identitaire : reconnaître et accorder une visibilité à cette langue, c'est reconnaître une singularité de manière valorisante et permettre une meilleure prise en compte des besoins des adolescents, besoins qui peuvent être exprimés. Rappelons que l'identité est toujours une recherche d'équilibre entre le semblable et le différent. Il nous semble donc fondamental que le collège suscite des occasions pour les adolescents sourds de rencontrer des adultes de la communauté Sourde, ce que le milieu familial, lorsqu'il est entendant, ne peut pas toujours offrir à l'enfant. La connaissance de la langue et des personnes qui la font vivre, non seulement favorise l'émergence des phénomènes identificatoires mais peut permettre aux adolescents sourds comme aux adolescents entendants de se situer les uns par rapport aux autres.

Or, actuellement, l'immersion dans un milieu uniquement entendant de certains élèves sourds a pour impact que ces derniers rencontrent des adultes sourds de plus en plus tard : ce n'est plus au moment de la construction identitaire qu'ils les rencontrent et peuvent se projeter en tant que futurs citoyens mais c'est au sortir de l'adolescence, après les études secondaires, qu'ils prennent conscience de l'existence de la LSF et d'une communauté Sourde. Le confort donné alors par la pratique d'une communication aisée et la sécurisation retrouvée au sein d'un groupe de pairs, risquent de développer chez eux une attitude de radicalisation face à la culture Sourde. Cette revendication identitaire tardive peut entraîner un effet inverse de celui visé par l'intégration, à savoir, un désir accru de se retrouver uniquement entre soi, entre Sourds.

CONCLUSION

En conclusion, conjuguer universalité et singularité : cet équilibre est la condition d'une scolarisation effective pour les adolescents sourds, et particulièrement à partir du collège. L'enjeu est de permettre à ces jeunes de faire partie de la culture adolescente, avec ses codes et ses symboles, tout en leur donnant les moyens d'assumer une particularité d'être, non perçue à travers le prisme exclusif d'une déficience sensorielle.

Le cadre d'une éducation bilingue (français-LSF) réalise une synthèse : celle de concilier une langue de travail, efficace et confortable avec accès à la connaissance, au savoir *comme les autres*, celle de se retrouver parmi les pairs et d'être reconnu du groupe majoritaire. Avoir accès aux deux langues, dans le cadre d'un vrai bilinguisme offre une véritable liberté de choix : l'adolescent sourd a le droit de choisir quelle

32. F. Bertin & M. Abdallah-Preteuille, «Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds», *La NRAIS*, n° 23, Cnefei, Suresnes, 2003.

part de lui-même, de son temps et de son énergie sociale, il souhaite consacrer à la communauté des Sourds et quelle part il veut consacrer à celle des entendants. Au final, il s'agit aussi d'offrir un éventail de choix à l'élève pour se dire dans une langue ou dans l'autre, et se réaliser dans sa vie d'individu. Notre expérience et nos confrontations avec le *terrain* confortent ce point de vue, pour peu que des conditions particulières soient réunies.

Dans la perspective inclusive dans laquelle nous nous situons, qui ne comprend pas que le système éducatif mais qui englobe le cadre de vie, il convient que tous soient confrontés aux mêmes gageures et adaptations que suppose l'existence. La mission citoyenne dont est investie l'École est en jeu et sa crédibilité est engagée.



Bibliographie

BERTIN (F.), CUXAC (C.), dir., « Langues des signes française (LSF) : enjeux culturels et pédagogiques », *La NRAIS*, n° 23, Cnefei, 2003.

BENOIT (B.), BERTIN (F.), DUQUESNE (F.), Vanbrugge (A.), « Des UPI pour élèves déficients auditifs : une école d'ouverture », *La NRAIS*, n° 21, Cnefei, 2001.

BRACONNIER (A.), *Les adieux à l'enfance*, Calmann-Lévy, 1990.

BILLIEZ (J.), dir., MILLET (A.), *et al.*, *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, exemplaire photocopié, 2000.

CAMILLERI (C.), *Stratégies identitaires*, Puf, 1990.

CLARAPÈDE (E.), *L'intelligence fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1968.

COURTIN (C.), « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd », Actes du colloque Cnefei, *La NRAIS*, n° 17, Cnefei, 2001.

DOREY (J. L.), « L'intégration scolaire des enfants handicapés auditifs ou les sourdes violences », *Liaisons*, n° 5/10, CNFEDS, Chambéry, octobre 2001.

ERICKSON (E. H.), *Adolescence et crise de la quête de l'identité*, Flammarion, 1972.

FIZE (M.), *Les bandes, l'«entre-soi» adolescent*, Epi/DDB, 1993.

GOFFMAN (E.), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Minuit, 1974.

LABORIT (M. F.), « Adolescence et surdité », *Surdité et souffrance psychique*, Ellipses, 2001.

LIPIANSKY (E. M.), *Identité et communication*, 1992.

MALLETTE (C.), « Les adolescents sourds », *Actes du 6^e colloque « Adolescence et surdité »*, ARIEDA, Montpellier, 1990.

MALLET (P.), MELJAC (C.), BAUDIER (A.), CUISINIER (F.), *Psychologie du développement*, Belin, 2003.

MEAD (G. H.), *L'Esprit, le Soi, la Société*, Puf, 1964.