
Enfants sourds, fratrie entendante et langue des signes. Les processus de transmission culturelle en question.¹

Sophie Dalle-Nazébi
Cers-Cirus, UMR 5193
dalle@univ-tlse2.fr

En quoi la langue des signes peut-elle intéresser un sociologue ? Quel regard, quelle analyse peut-il apporter ? Les sociologues n'étudient pas les structures d'une langue mais peuvent s'attarder sur les pratiques, les représentations et les revendications autour d'un ou de plusieurs modes de communication. Ils s'attachent également à questionner l'évidence, ces allants de soi qui peuplent notre vie quotidienne et organisent notre conception du monde. On se propose dans cet article de reprendre tout d'abord brièvement quelques unes des questions que sociologues et anthropologues se posent aujourd'hui devant les pratiques gestuelles de personnes sourdes et leur essor dans les pays occidentaux. On développera ensuite les résultats d'une étude de terrain dans le sud de la France auprès de parents et d'enfants entendants investis, pour les enfants sourds de ces familles, dans la pratique de la langue des signes et la fréquentation d'adultes sourds. Ces deux aspects sont en effet étroitement associés en France, contrairement à d'autres pays qui ont organisé autrement les dispositifs d'enseignement de la langue des signes et d'accompagnement des familles dans l'éducation d'enfants sourds.

La gestion familiale du Français et de la LSF est trop communément décrite comme le résultat direct de différences de compétences. Les pratiques linguistiques observées varient pourtant selon les contextes, donnant à voir des comportements contradictoires et mettant à nu des logiques identitaires chez les membres sourds mais aussi entendants de ces familles. L'analyse se concentrera sur les expériences sociales vécues par ces derniers, et notamment par la fratrie entendante. On évoquera les voies de processus d'identification à la population sourde chez ces enfants entendants, les difficultés d'intégration à un monde de sourds qu'ils peuvent également rencontrer ainsi que leurs efforts pour exister aussi en dehors de cette référence à un monde de sourds. La possibilité de cette socialisation hybride et complexe chez des enfants entendants de parents entendants laisse entrevoir la richesse sociologique que peut renfermer la notion de culture sourde. Elle témoigne de l'existence de réseaux et de processus de transmission plus indépendants de ces grandes institutions scolaires de sourds communément décrites comme le berceau de la culture sourde. Les pratiques et parcours de la fratrie entendante mettent également en évidence, par contraste avec celui des enfants sourds, des processus de socialisation différenciés entre personnes sourdes et entendantes au sein d'une même famille et d'un même environnement social.

¹ Que soient remerciés ici P. Palikowsky, B. Thomas et les autres intervenants lors de la conférence organisée par IRIS à Toulouse en mai 2004 (S. Dalle-Nazébi, « La langue des signes en famille, Quand les parents ne sont pas sourds ») pour la qualité du débat qu'ils ont bien voulu engager.

1- « Comment peut-on être Sourd ? »

Les sourds et leurs usages de langues des signes bousculent les représentations à la fois populaires et scientifiques de la nation française mais aussi plus largement du langage et de la culture. Outre la question de l'écart par rapport à la norme que représente, pour beaucoup de peuples, l'expression quotidienne dans une langue gestuelle, ce sont aujourd'hui plus spécifiquement les processus de transmission et d'identification entre personnes sourdes qui interrogent. Les sourds naissent en effet, pour une écrasante majorité d'entre eux, de parents entendants. Les études sociologiques ou anthropologiques modernes qui prennent en compte l'investissement de personnes sourdes dans une langue gestuelle s'attachent alors à décrire les lieux où elle est apprise et les expériences sociales à travers lesquelles se joue cette identification à un groupe socio-linguistique de sourds².

Depuis la mise en place d'une instruction massive des sourds et jusqu'aux années 1980 environ, ces lieux seraient essentiellement les institutions scolaires (pensionnats) pour enfants sourds ainsi que les foyers ou associations rassemblant les adultes sourds. Bien que stigmatisés au tournant du 20^{ème} siècle dans les salles de classes et les réunions publiques, ce sont dans ces espaces, à l'occasion des échanges « entre sourds », que se transmettent encore langue gestuelle et savoirs faire propres à ce collectif. L'identification relativement claire de ces « territoires sourds » permet de penser cette population comme groupe socio-linguistique en transposant la sphère familiale à cet espace scolaire et associatif. L'originalité des processus de socialisation décrits réside cependant dans la faible présence d'échanges directs entre adultes et enfants sourds (les enseignants n'étant généralement pas eux-mêmes sourds et les parents entendants n'amenant pas leurs jeunes enfants dans des associations de sourds). La recherche par les scientifiques d'un espace social propre à des sourds qui soit stable, ancien et ostensible, a sans doute figé la conception que l'on peut avoir de ces processus de transmission et d'identification. Les sourds eux-mêmes attachent une grande importance à ces territoires, pour des raisons affectives et historiques. Ces espaces font partie d'une histoire collective, à l'échelle de plusieurs siècles comme à celle d'une génération.

La disparition brutale (comme au Québec) ou progressive (comme en France) de cet espace scolaire séculaire spécialisé conduirait alors d'après certains sourds français, à la disparition de toute forme de transmission linguistique et culturelle spécifique. Pourtant, dans ces deux pays, les langues gestuelles et les personnes sourdes investissent l'espace scolaire dit normal et diverses scènes de l'espace public. Les foyers et associations de sourds ne se tarissent pas non plus. Le modèle théorique construit ne permet plus de rendre compte exhaustivement des pratiques modernes de transmission de la langue des signes et de manières d'être Sourd. Dans ce contexte, il peut être utile de changer d'échelle. Plutôt que de chercher à définir ce qu'est la « culture sourde » ou le concept même de « culture », on se propose de décrire certaines pratiques sociolinguistiques dans leur contexte particulier et les logiques identitaires qui les accompagnent. On le fera de surcroît auprès de familles se détachant le plus de ce modèle traditionnel des grandes institutions. Les parents rencontrés ici sont tous entendants. Leurs enfants sourds fréquentent collectivement les établissements scolaires de quartier dans le sud de la France, et s'expriment au quotidien en langue des signes. On espère ainsi contribuer à la compréhension des situations sociales, linguistiques et culturelles que la promotion sociale des personnes sourdes et de la langue des signes a créées.

² A titre indicatif, on peut se référer entre autre à C. Padden, 1998, Y. Delaporte, 2000, N. Lachance, 2002.

2- Enquête auprès de familles.

Une première étape de la recherche a consisté en une série d'entretiens menée en 1997 auprès de 20 familles de Toulouse et Poitiers, d'enfants sourds âgés de 6 à 16 ans. Ce matériau très riche a été partiellement exploité dans le cadre d'une maîtrise de sociologie. Ces entretiens étaient parfois menés individuellement avec chacun des membres de la famille. La majorité d'entre eux rassemblait cependant plusieurs personnes, dont des enfants sourds et entendants. Ceci donnait directement à observer la répartition des rôles et la gestion des situations de communication bilingue par la famille. Il fallait en effet choisir une langue et que quelqu'un assume les éventuelles contraintes d'interprétation. Par ailleurs, un aperçu du quotidien de ces familles a été rendu possible par leur grande hospitalité, m'invitant souvent à dîner ou dormir chez elles. Ces entretiens ont duré de 1h30 à 3h selon les interlocuteurs, et étaient organisés sur la base de grands thèmes (découverte de la surdité, réactions et parcours de chacun...) et de situations concrètes (à table, avec des invités, devant la télévision, dans la cour d'école, chez les commerçants...). L'analyse s'est par ailleurs enrichie des observations de P. Gach et P. Herrier (1994) des interactions entre enfants pendant les récréations au sein d'une des écoles accueillant une classe bilingue pour enfants sourds. J'ai étendu vers la même époque les observations du comportement et des discours spontanés des enfants entendants face à des personnes sourdes, au sein d'un centre de loisirs du même village. Des entretiens avec des personnes sourdes, dont un enfant et une adolescente, réalisés dans le cadre d'une précédente étude universitaire (Dalle, 1994), portaient également sur leurs parcours scolaires et leurs stratégies d'adaptation à des interlocuteurs ne connaissant pas la langue des signes. Le contact ayant été maintenu avec quelques membres des familles interrogées, une forme d'actualisation a pu être possible. D'autres opportunités d'observation auprès de nouvelles familles ont également permis de poursuivre l'étude. La réflexion sur leur situation a été considérablement enrichie par le jeu de contrastes et de ressemblances constatées avec celle des enfants entendants de parents sourds, décrite par A. Bacci (1997).

La particularité de l'ensemble de ces familles est d'avoir décidé, à travers différents parcours que l'on ne détaillera pas ici³, que leurs enfants sourds doivent toujours avoir la possibilité de s'exprimer et d'échanger en langue des signes, à la maison, au quotidien, comme en classe. Ce choix implique les différents membres de ces familles, comme leur environnement humain, en les contraignant à trouver une alternative au français parlé. Il ne s'agit donc pas d'une simple technique pédagogique mais bien d'un choix éducatif, voir d'un choix de société. Celui-ci a été rendu possible en France par un mouvement social et politique associant des personnes sourdes, des parents et des professionnels (2 Langues Pour une Education, 2LPE). C'est en son sein que les premières classes bilingues ont été créées dans plusieurs villes de France. Fondé en 1980 et auto-dissout pour des raisons financières en 1989, le réseau associatif de 2LPE est aujourd'hui la matrice d'une diversité d'associations, notamment des associations actuellement gestionnaires des classes bilingues qui ont survécues (notamment 2LPE-centre-ouest pour Poitiers et IRIS pour Toulouse). Les parents comme les enseignants (sourds dans leur majorité) sont donc étroitement associés à l'existence même de ces filières scolaires. C'est également à travers ce mouvement social et politique, impliquant 2LPE mais aussi l'Académie de la LSF, International Visual Theater et une multitude d'associations locales, que se sont mis en place les cours de LSF. Cet enseignement, comme l'ont souligné B. Mottez et H. Markowicz (1979), est dès lors donné en France par des personnes sourdes, sans le recours au français, dans des espaces déjà investis par les sourds (institutions, foyers, stages 2LPE, et associations de sourds).

³ S. Dalle, 1997 et 2000.

3- Les lieux d'apprentissage de la LSF, ou comment trouver sa place parmi les sourds.

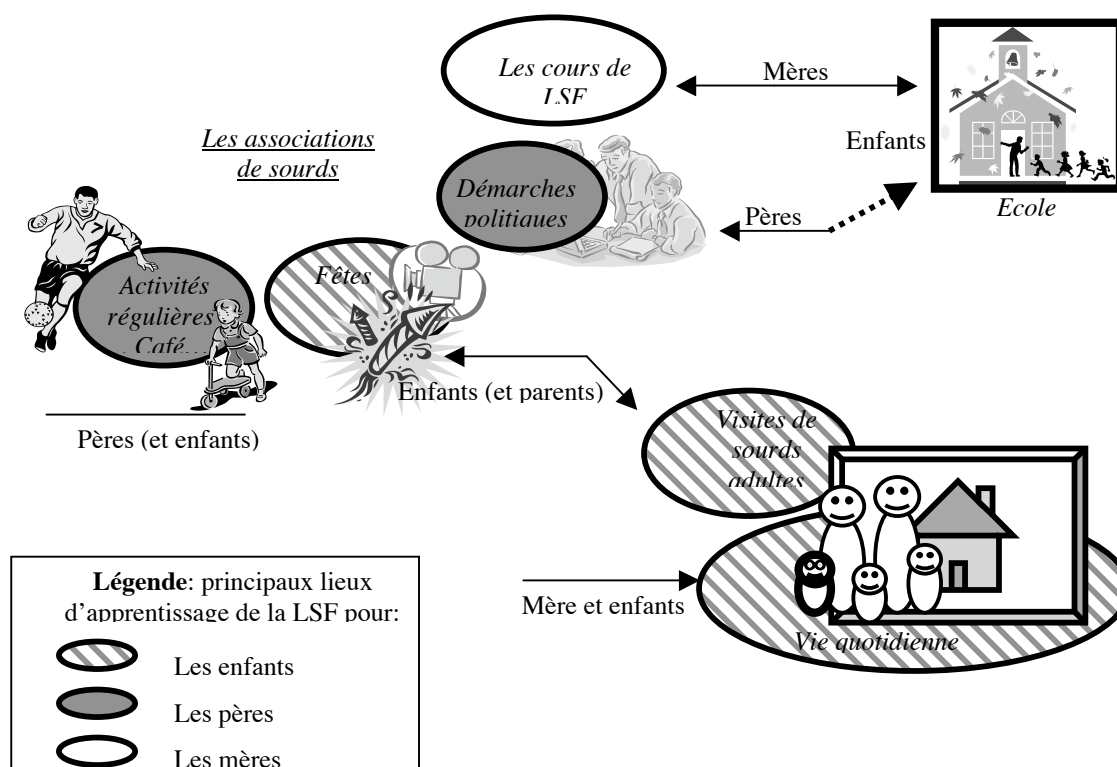
L'apprentissage de la LSF et l'inscription dans une filière scolaire en LSF suppose ainsi la fréquentation d'un monde de sourds. Cette caractéristique de la situation française enrichie les familles, qui apprennent de cette manière une langue des signes vivante. Mais cela complique également leur engagement. S'investir dans ce projet suppose de s'intégrer en quelque sorte dans un milieu sourd, s'approprier leurs manières de faire, associer du plaisir à cette fréquentation et y trouver une place. La problématique de l'intégration se trouve en quelque sorte inversée ici, et ce d'autant plus que beaucoup des membres des familles rencontrées ne développent pas leurs compétences en LSF dans les cours de LSF. Ceux-ci constituent bien une voie d'entrée, le lieu d'une première initiation. On assiste cependant à une diversification des modes d'apprentissage entre les pères, les mères et les enfants.

Les cours formels de LSF sont essentiellement investis par les mères, les enfants les plus âgés et très ponctuellement par les pères. Les mères y recherchent un vocabulaire de base et un moyen rapide pour entrer en communication avec leur enfant sourd. Elles développent leurs compétences dans ces échanges de la vie quotidienne, mais aussi en fréquentant les parents, professeurs et enfants sourds de l'école.

Les pères se sentent majoritairement mal à l'aise dans les cours de LSF. Les signes des sourds sont un sujet sensible pour beaucoup d'entendants. Le visage d'un locuteur de langue des signes serait beaucoup trop animé pour être « normal ». La plupart des gens ne se reconnaissent pas dans ces manières de faire. Sans cette impression de familiarité, sans ce quasi-automatisme de nos interactions, le corps, le nôtre comme celui de notre interlocuteur, devient « lourdement présent, terriblement embarrassant », pour reprendre les termes d'un sociologue, D. Le Breton (1988, p.133). Aujourd'hui, la LSF attire davantage, mais beaucoup de gens qui ne la pratiquent pas encore, se sentent mis à nu dans une communication par gestes. Les pères n'apprennent souvent que des rudiments de LSF. Lorsqu'ils développent davantage des compétences dans cette langue, c'est en s'impliquant dans des démarches politiques aux côtés de sourds ou en fréquentant les cafés et les rencontres culturelles de leurs associations. Encore faut-il qu'ils arrivent à y trouver « une place ».

Les enfants pour leur part, qu'ils soient sourds ou entendants, apprennent langue des signes et manières de faire à travers la visite de sourds adultes à domicile, les échanges familiaux quotidiens, les fêtes proposées par les associations de sourds ainsi que les activités parallèles aux réunions, stages de formation ou cours de LSF tenus dans des espaces investis par des locuteurs de langue des signes. Les enfants acquièrent cette langue dans des situations informelles, où l'objet de la rencontre n'est pas focalisé sur le mode de communication ou sur la surdité. Cl. Eugène, ainsi que les intervenants au débat qu'une de ses conférences (1997) a suscité, a clairement mis en évidence le regard spécifique et pluriel des enfants entendants sur la surdité. La jalousie pour les appareillages ou pour la multitude de professionnels sollicités pour leurs parents n'est pas exclue chez eux. Ils peuvent autant redouter toutes pratiques marginales que souffrir de ne pas participer au même titre que leur frère ou sœur à certaines activités destinées aux enfants sourds. Leur investissement est traversé de contradictions et toujours ancré dans des motivations concrètes. Pas question pour eux par exemple d'aller à une fête simplement parce qu'il y a des sourds et que c'est une occasion d'apprendre la langue si urgente à acquérir pour communiquer avec leur frère ou sœur. La fréquentation de milieux sourds par des enfants entendants suppose et développe des sentiments de plaisir. Il se double ensuite également d'un sentiment de filiation avec ce milieu. Pour ce qui est des enfants

sourds, ils développent en plus leurs compétences linguistiques en classe, dans les interactions avec leur professeur comme dans l'enseignement formel de la LSF (qui peut être une matière scolaire), ou dans les activités parascolaires qui leur sont destinées.

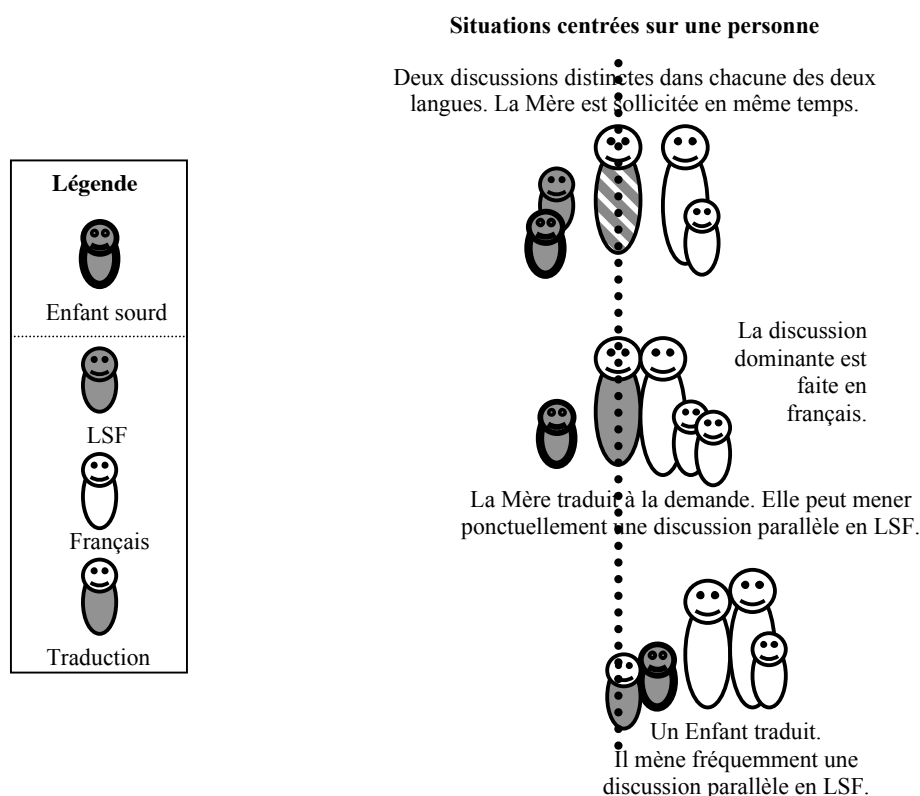


Les enfants sourds, bien qu'enfants, restent une référence en matière de langue des signes pour la famille. Des gestes mal réalisés peuvent être corrigés par leur entourage. Mais le choix d'anthroponymes (couramment appelés « noms en gestes ») pour les personnes entendant rencontrées par ces familles, relèvent de leur autorité. Si le lexique vient à manquer dans un échange entre frères et sœurs, les uns et les autres peuvent inventer des signes. L'enfant sourd tranche cependant sur la création la plus appropriée qui sera ensuite réutilisée. Si ces enfants apprennent ensemble la langue des signes et fréquentent ensemble différents territoires sourds, ils y reçoivent cependant différents statuts. Les enfants sourds se voient reconnaître des compétences particulières au sein de ces familles. Ils ont également une liberté de choix dans les modes d'expression, liberté qui n'est que rarement respectée en dehors. Il suffit en effet qu'un enfant sourd s'adresse un jour oralement à une personne entendant pour que celle-ci lui impose systématiquement ce mode de communication.

Bien que tous les membres de ces familles sachent, à quelques exceptions près, se faire comprendre en langue des signes, le français conserve une place prépondérante dans leurs échanges. Le fait qu'il y ait souvent un interlocuteur privilégié de l'enfant sourd (souvent la mère), empêche de voir semble-t-il l'originalité des situations observables. Ces familles donnent à voir une diversité de pratiques sociolinguistiques. Les différentes logiques de communication résultent d'une gestion collective du bilinguisme qui est susceptible de varier en fonction du contexte. Les pratiques observées se rapprochent en cela d'autres situations de bilinguisme où la surdité n'est pas impliquée, et avec lesquelles le rapprochement n'est curieusement que rarement fait.

4- La LSF et le français au quotidien. Portraits de famille.

On peut décrire les pratiques de communication lorsque la famille est rassemblée (typiquement, lors des repas collectifs), en fonction de la personne qui constitue l'interlocuteur principal de l'enfant sourd⁴. Dans plusieurs familles⁵, la mère est au centre des échanges, soit en se partageant entre deux discussions dans deux langues différentes, soit en faisant l'intermédiaire entre ceux qui s'expriment en français et celui qui le fait en LSF. Cette position peut également être tenue par un enfant qui tour à tour mène une discussion dans une langue et traduit les propos tenus dans l'autre.

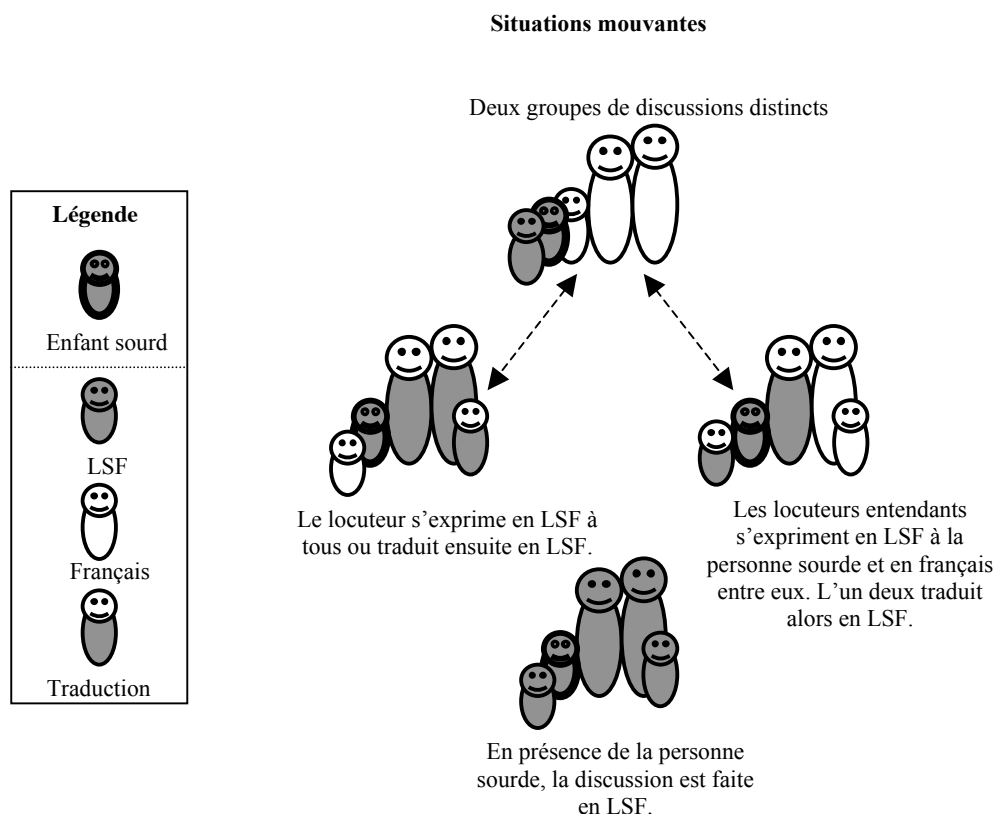


Dans d'autres familles, cette position d'interlocuteur principal est changeante. Par exemple, lorsque la discussion collective est en français, une personne se met à traduire en LSF. Ce peut être n'importe quel membre de la famille mais chaque famille a en quelque sorte sa tradition, ce rôle étant prioritairement tenu par l'un d'entre eux. Si celui-ci s'absente, le rôle sera automatiquement endossé par quelqu'un d'autre. La production en LSF n'est par contre pas traduite. Dans d'autres familles, toute discussion collective est censée être tenue en LSF. Si le locuteur préfère s'exprimer en français, il ne tient qu'à lui de le faire et de traduire lui-même ensuite en LSF. Ces situations alternent avec des moments de discussions séparées tenues dans deux langues différentes. Certaines familles fonctionnent essentiellement sur ce registre de la séparation des groupes de discussion. Enfin, une seule famille dans notre

⁴ Le schéma est organisé en fonction du principe que pose ces familles, à savoir que la personne sourde présente doit pouvoir s'exprimer en langue des signes. Certains des enfants sourds rencontrés ont parfois recours au français parlé, ce qui n'est pas représenté ici.

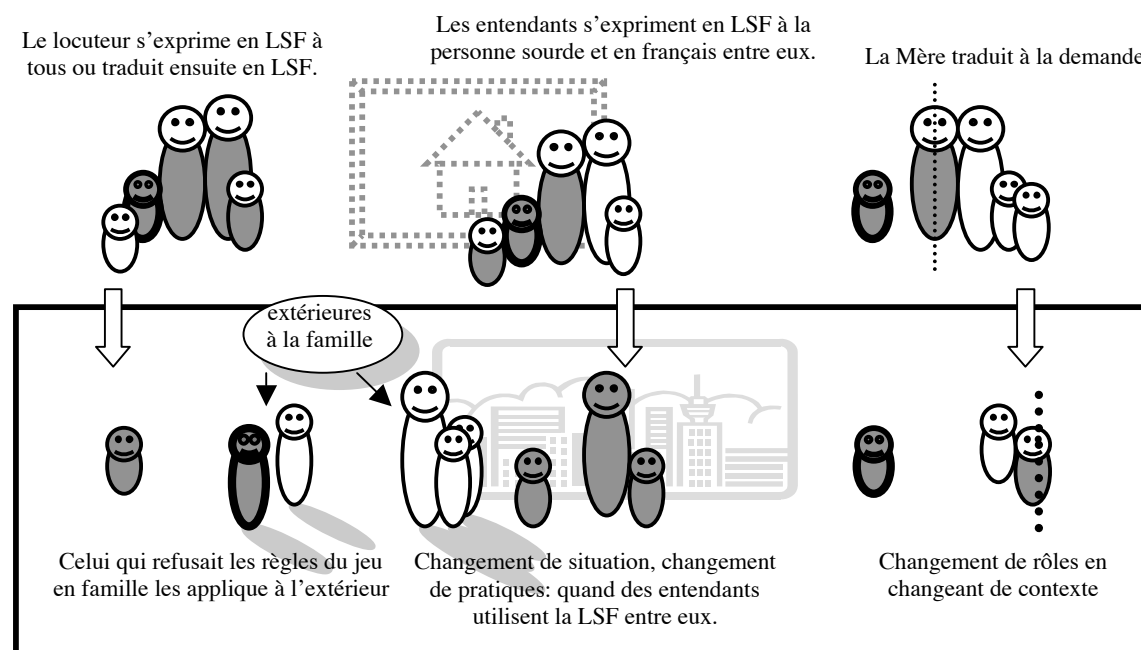
⁵ La démarche adoptée ici n'a jamais été statistique. On ne peut donc dire ici dans quelle proportion chaque type de communication familiale est représenté.

terrain utilise la LSF à partir du moment où la personne sourde est présente, et ceci même si elle ne participe pas directement à la conversation.



Ces pratiques relevant d'une gestion collective du bilinguisme peuvent être le lieu de revendications d'adolescents refusant de « jouer le jeu ». Dans le cas précédemment décrit où toute prise de parole doit être faite en LSF ou traduite, un enfant entendant peut refuser de traduire, s'opposant ainsi à ses parents. Les enfants sourds peuvent également feindre de ne pas comprendre ce qui est traduit pour obliger un membre de la famille à s'investir davantage dans la relation avec lui. Enfin, un enfant entendant peut s'imposer comme l'interprète de la famille, (re)trouvant là une position centrale dans les relations familiales. Le comportement des enfants permet donc de faire apparaître quelques uns des enjeux de ce bilinguisme en famille. Lors d'une de mes visites, une jeune fille entendant s'est révoltée contre sa mère qui, à table, s'est adressée à elle en langue des signes. « Mais ça va pas ! je suis entendant moi ! » s'exclame t-elle alors, outrée. Elle utilise pourtant parfois la LSF avec ses parents, mais dans un tout autre contexte. Le choix de la langue utilisée fait partie des marqueurs identitaires, mais ceux-ci ne fonctionnent certainement pas sur un mode figé. Cet enfant rappelle son statut d'entendant par l'usage du français à table avec sa mère. Mais elle rappelle de la même manière les frontières de la cellule familiale en utilisant la LSF avec tous les membres de sa petite famille lorsque sa maison se trouve envahie par des invités ou des parents éloignés entendants. Si l'on s'intéresse aux mêmes familles que précédemment, dans un autre contexte que leur domicile, on peut observer des situations contrastées. Ainsi, l'enfant qui refusait de jouer le jeu en famille adopte spontanément ces principes à l'extérieur. Des entendants qui préféreraient parler en français entre eux, au prix d'un travail d'interprétation de l'un d'eux, conversent en LSF dans la foule. Tandis que l'enfant entendant qui attendait toujours que sa mère traduise ce qu'il dit à table, prend spontanément ce rôle à l'extérieur, avec son frère comme avec tout autre enfant sourd. Ce changement de pratiques linguistiques en fonction du contexte, et l'utilisation du langage comme marqueur identitaire,

sont des phénomènes communs aux familles décrites par A. Bacci (où les parents sont sourds) mais aussi à d'autres bilinguismes n'impliquant pas de langues signées (Lipiansky & al., 1998).



La particularité des situations sociolinguistiques produites par la promotion de la langue des signes tient sans doute au fait qu'ici plus qu'ailleurs, langue et identité ont été étroitement articulées. Un bon locuteur de langue des signes est spontanément pris pour un sourd, que ce soit par des personnes sourdes ou entendants. Ceci occasionne des expériences sociales particulières, notamment pour les enfants entendants, sur lesquelles il est intéressant de s'attarder.

5- Être vu sourd, une expérience renversée.

La langue des signes est généralement perçue, dans les sociétés occidentales, comme la marque visible de la surdité. C'est la raison pour laquelle les personnes sourdes il y a peu de temps encore en France, et certaines personnes entendants aujourd'hui, ont pu chercher à cacher cette pratique. Il était donc assez rare de voir dans les espaces publics des groupes de locuteurs en langue des signes. Cette expérience est pourtant décisive pour les entendants, adultes et enfants, qui ne connaissent pas le monde des sourds. Le fait que les enfants sourds fréquentent collectivement une école de quartier transforme le regard de leurs camarades entendants. Ces derniers, en étant exclus d'une communication qu'ils sentent bien exister, perçoivent plus clairement les sourds dans leur différence linguistique. Beaucoup de leurs comportements sont alors interprétés et décrits en termes culturels et non plus comme les signes d'une anomalie inquiétante. Ce changement d'attitude, les enfants entendants des familles rencontrées le suscite également, lorsqu'ils passent d'une langue à l'autre, sous le regard perplexe de personnes entendants. Celles-ci constatent alors que cet enfant qu'elles croyaient sourd ou bizarre n'est finalement que quelqu'un comme elles qui s'exprimait avec les mains. Les bruits de bouche, le visage trop expressif, les balancements du corps, tout ceci est soudainement perçu comme des éléments volontaires d'un mode de communication codifié. Il arrive également que ces enfants entendants restent dans un registre gestuel et soient littéralement pris pour des sourds.

Ils peuvent en effet, après une discussion en LSF avec une personne sourde, répondre à une personne entendant dans cette même langue. Une expression gestuelle peut également être spontanément préférée en raison du bruit ou d'une marque d'incompréhension chez l'interlocuteur. Ces enfants ou adolescents expérimentent alors, comme leur frère ou sœur sourd, le regard des entendants sur les personnes sourdes. Certains s'enfuient, littéralement apeurés par cet échange gestuel. D'autres se mettent à articuler grossièrement ou à parler en anglais. D'autres encore se montrent très enthousiastes, enthousiasme qui disparaît soudainement quand les enfants « repassent » en français. Enfin, gênés de révéler la méprise de leur interlocuteur ou amusés d'être pris pour un autre, ces enfants jouent parfois aux sourds, continuant l'échange tel qu'il a été engagé. Ils feignent alors de ne pas comprendre les propos de leur interlocuteur, l'invitent à s'exprimer gestuellement ou par écrit et cherchent à adapter leur propre expression gestuelle. Ils mettent par là même en pratique des manières de faire observées dans leur entourage.

Ces jeux de rôle, où s'apprennent et s'expérimentent, des manières d'être socialement Sourd ne sont appréciés que dans la mesure où les enfants les contrôlent. Nombreux sont ceux qui disent avoir pris du plaisir à s'être fait passer pour sourd, mais tous rechignent les rôles imposés. Les enfants entendants peuvent en effet se voir attribuer, en dehors de l'espace familial, des rôles qui déforment ou restreignent à leurs yeux le champ de leurs expériences, de leurs intérêts et de leurs références. Ceci se joue dans différents espaces aussi bien « entendants » que « sourds », de façons parfois contradictoires. Ainsi certains enfants entendants se voient systématiquement rattachés par leur maîtresse, leurs voisins ou leurs camarades de classe au monde des sourds. Ils sont perpétuellement sollicités pour donner des signes ou des informations sur les sourds, au détriment d'autres sujets. Certains enfants s'y investissent totalement, trouvant là un mode de valorisation qui n'est pas sans quelques servitudes (certains acceptent par exemple de faire l'interprète pour des adultes entendants). D'autres souffrent de cette identité prescrite et cherchent différents moyens pour tempérer cette curiosité. Inversement, des personnes sourdes peuvent les renvoyer « à leur monde, celui des entendants », en marquant publiquement leur incompréhension devant leur fréquentation de milieux sourds, niant ainsi tout sentiment possible de plaisir, chez ces enfants, à être parmi des sourds. Beaucoup d'adultes sourds craignent en effet une forme de prise de pouvoir de personnes entendants sur leurs affaires et leurs lieux de rencontre. Pourtant ces enfants entendants ont appris, explicitement ou implicitement, les rôles qu'il ne leur fallait pas prendre parmi les sourds. Ils n'ont pas eu accès aux mêmes activités (ou pas dans les mêmes conditions) que leur frère ou sœur sourd. Ils n'ont pas les mêmes relations qu'eux avec les adultes sourds que fréquente leur famille. Ils savent ne pas être la référence en matière de langue des signes. Ils ont souvent été témoins des rapports conflictuels entre adultes sourds et entendants, dont parfois leurs propres parents. Mais ils ont également vécu de nombreuses expériences heureuses en tant qu'entendants parmi des sourds. Ils vivent ainsi comme une forme de reconnaissance la méprise de personnes sourdes sur leur réel statut d'entendants.

Conclusion.

S'intéresser au mode d'insertion de personnes entendants dans un milieu sourd contribue à renouveler le regard sur les processus de transmission linguistique et culturelle propres à un collectif de sourds. La problématique inversée de l'intégration témoigne d'une structuration des réseaux de sourds qui, pour une grande part, reste étrangère à la population entendant. Elle révèle également, pour ce qui est des enfants, des logiques de socialisation différenciées. Il est intéressant de souligner que les parents entendants rencontrés contribuent autant que les adultes sourds au respect des différences entre sourds et entendants chez leurs

enfants. La fratrie entendante a ainsi tout au plus un statut d'initié au sein d'un monde de sourds. Le travail permanent de distinction des rôles et des compétences entre sourds et entendants reproduit toujours cette frontière anthropologique. La prise en compte et le respect de cette frontière semblent bien faire partie des apprentissages reçus par les enfants de ces familles.

La description de la diversité et de la mobilité des pratiques linguistiques a permis de souligner l'importance des enjeux collectifs mais aussi identitaires qui s'y jouent. Ces différents comportements linguistiques constituent également un espace de jeu où s'expérimentent différents rôles sociaux. B. Mottez a insisté dans l'ensemble de son travail sur les sourds, sur l'importance des expériences sociales dans les constructions identitaires. Ce que les enfants entendants apprennent, en étant pris pour des sourds ou en jouant au sourd, ce sont encore et toujours les différentes manières d'être, de dire et de faire propres à deux communautés. Ils n'innovent pas. Ils jouent un rôle observé ailleurs. Il n'y a pas de méprise sur ces jeux de rôles. Ils sont un lieu d'expérimentation et d'appropriation de ces différences culturelles et contribuent à une forme d'initiation au vécu de « l'autre ». On a vu que certaines confusions dans les pratiques et les identités sont intolérables pour ces enfants entendants qui y réagissent alors fortement. Il est intéressant à cet égard de noter que la remise en question de leur présence dans un milieu de sourds est mal vécue, de même que leur rattachement systématique à un monde de sourds par leur entourage entendant. Il n'est pas impossible que les acteurs même de la promotion sociale de la langue des signes et d'une éducation bilingue n'aient pas entièrement pris conscience de la réalité sociale qu'ils ont contribué à créer.

Cette étude demanderait à être poursuivie. On n'a pas exploré par exemple les expériences propres aux enfants sourds et notamment les voies de transmission entre ces derniers. Des enseignants de filières bilingues constatent en effet que des néologismes et des informations enseignées dans leurs cours sont transmises entre les différentes promotions d'élèves. L'intégration et l'accompagnement de jeunes adultes sourds ne maîtrisant pas la langue des signes se fait également entre pairs, au travers de réseaux plus informels. Bien que de jeunes adultes sourds fassent état d'un clivage entre leur génération et la précédente, plusieurs observations nous permettent de dire qu'une forme de prise en charge ou de soutien entre générations de sourds sur différents aspects de la vie quotidienne (comment être mère par exemple) existe bien. Il est fort probable que les jeunes adultes entendants ne participent pas à ces réseaux d'entraide et d'apprentissage mutuel. Il reste à comprendre quelle est la forme de leur participation à un milieu de sourds en tant qu'adultes. Comment s'organise la communication lorsque la famille s'agrandit et qu'arrivent de nouveaux enfants ? Qu'est-il transmis à ces derniers de cette gestion familiale du bilinguisme français-LSF et de ces manières de faire propres aux sourds et aux entendants ?

Bibliographie

- Bacci A., 1997, *La politesse est morte, vive la sincérité ? Le cas des Enfants Entendants de Parents Sourds*, Mémoire pour le diplôme de l'EHESS, Section Anthropologie sociale et historique, sous la direction de D. Fabre, 87p.
- Dalle S., 1994, *Discours et stratégies de sourds*, Dossier de licence, Anthropologie sociale et culturelle, sous la direction de F. Morin, Université Toulouse 2.
- Dalle S., 1996, *Le choix de la langue des signes dans les familles entendants d'enfants sourds*, Mémoire de Maîtrise de Sociologie, sous la direction de Cl. Rivals, Université Toulouse 2.
- Dalle S., 2000, « Parcours de familles dans le bilinguisme », *Surdités* n°3 (décembre 2000) « Familles, Fratries », pp29-46.
- Delaporte Y., 2000, « Tu es sourde comme nous ! Constructions identitaires dans les établissements spécialisés pour enfants sourds », dans Djamila Saadi-Mokrane (éd.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Éditions du Conseil scientifique de l'université Charles-de-Gaulle, Travaux et recherches, pp.123-132.
- Eugène Cl., 1997, conférence du 17 novembre 1997 organisée par G.E.S.T.E.S., sur les frères et sœurs entendants d'enfants sourds, Paris, Vidéo-GESTES.
- Gach P. & P. Herrier, 1994, « Les rapports interethniques à l'école », Dossier de Deug de Sociologie, sous la direction de J. Thoemmes, Université Toulouse 2.
- Lachance N., 2002, *Analyse du discours sur la culture sourde au Québec. Fondements historiques et réalité contemporaine*. Thèse de doctorat. Département d'anthropologie, Université de Montréal.
- Le Breton D., 1988, *Corps et Société ; Essai de sociologie et d'anthropologie du corps*, éd. Méridiens Klincksieck, 230p.
- Lipiansky E.M., C. Camilleri, J. Kastarsztein, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, 1998, *Stratégies identitaires*, éd. Puf, Paris, 240p.
- Mottez B. et H. Markowicz, 1979, *Intégration ou droit à la différence ; Les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire, les sourds*, Rapport CORDES, EHESS, Centre d'Etude des Mouvements Sociaux, document ronéo, 156p.
- Padden C., 1998, «From the Cultural to the Bicultural : The Modern Deaf Community» Ila Paransnis (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, Cambridge : Cambridge University Press, pp.79-98.