

Université de Neuchâtel
Faculté des lettres et sciences humaines
Année universitaire 2014-2015

Construction et représentation de la surdité dans le discours d'éducateurs spécialisés

Margaux Maradan

Filière d'études MA Migration et Citoyenneté

Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales

Prof. Janine Dahinden, Dr. Anna Neubauer et Prof. Anne Lavanchy

Assistants : Joanna Menet, Matthieu Bolay et Aurélien Petzold

Année académique 2014-2015

Table des matières

Introduction	3
Cadre de la recherche	3
Idée de départ, obstacles et processus de reformulation	3
Problématique et question de recherche finale	4
Cadre théorique	5
Cadre méthodologique	7
Méthodologie de recherche	7
Accès au terrain.....	8
Récolte des données.....	8
Méthodologie d'analyse des données	10
Analyse et présentation des résultats	14
Conclusion	19
Synthèse des résultats d'analyse	19
Réflexion critique	19
Bibliographie	21

Introduction

Cette recherche s'est effectuée dans le cadre du cours « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales », portant cette année sur le sujet des marginalités. Suivant actuellement un cursus « Migration et citoyenneté », j'ai bien sûr rapidement pensé traiter un thème directement en lien avec mon master, par exemple les requérants d'asile. Cela dit, pour des questions pratiques et d'accessibilité, j'ai préféré orienter ma recherche vers un autre domaine qui m'intéresse depuis toujours, la surdité.

Sensibilisée dès l'enfance à la langue des signes et à la thématique de la surdité en général par un membre de ma famille, éducatrice spécialisée, j'y portais toutefois un regard somme toute assez naïf. Ce n'est que dans le cadre de mon cursus universitaire en sciences sociales que j'ai été familiarisée avec les concepts d'appartenance, d'intégration, d'exclusion ou encore de catégorisation. Ces notions m'ont permis de considérer le domaine de la surdité d'un œil nouveau et m'ont poussé à me poser de nombreuses questions sur la place sociale de ce que Monica Companys appelle « la planète des sourds » (Companys, 1999). Ce travail représente le fruit de ces interrogations.

Cadre de la recherche

J'ai choisi de mener ma recherche au sein de l'Institut St- Joseph, centre scolaire et éducatif pour sourds et malentendants¹, à Fribourg. Deux membres de ma famille y travaillent, ce qui a facilité les démarches.

L'Institut St- Joseph accueille depuis la fin du 19^{ème} siècle des élèves sourds et/ou muets. Aujourd'hui, l'Institut agit sur quatre axes parallèles :

- scolarisation spécialisée d'enfants sourds et malentendants entre 3 et 18 ans, avec une prise en charge pédaogo- thérapeutique individualisée,
- soutien pédagogique spécialisé aux enfants sourds et malentendants intégrés dans les classes régulières du canton,
- soutien thérapeutique spécialisé aux enfants sourds et malentendants dont les parents en font la demande,
- centre d'accueil (internat) pour les enfants jusqu'à 12 ans.

Depuis plusieurs années, deux enseignantes, une psychologue et une logopédiste, passionnées de théâtre, ont décidé d'initier les enfants à cet art. Elles ont ainsi mis sur pied un atelier facultatif de théâtre accessible aux enfants et pré-adolescents de l'Institut qui le désirent. En s'inscrivant, ils s'engagent à prendre part à l'atelier chaque semaine durant toute l'année scolaire. Selon la volonté du groupe, une pièce est montée et présentée au public et à certaines classes de la ville. Cette troupe de théâtre particulière m'a semblé un terrain propice pour ma recherche.

L'Institut et les deux enseignantes en charge de l'atelier m'ont généreusement accueillie. J'ai ainsi pu assister à deux répétitions du groupe et me suis entretenue avec les enseignantes et le sous-directeur du centre. Le 18 juin, la troupe s'est produite sur la scène du Bilboquet, petit théâtre de la ville de Fribourg, devant une salle comble. Le public était principalement constitué de personnes avec des déficiences auditives ou muettes et de personnes dites « entendantes » (Delaporte, 2005), proches du domaine de la surdité, soit de par leur profession, soit pour des raisons familiales ou personnelles. La majeure partie d'entre elles était bilingue.

Idée de départ, obstacles et processus de reformulation

Dans le cadre de ce travail, je me suis dans un premier temps intéressé aux effets thérapeutiques du théâtre sur les enfants et adolescents sourds. Cette question de recherche semblait convenir parfaitement à mon terrain et m'a rapidement passionnée. Toutefois, elle ne convenait évidemment pas au spectre du cours de « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales ». Ne traitant pas des aspects sociaux, mais thérapeutiques, de l'atelier de théâtre que j'ai suivi, ma recherche n'aurait en rien constitué un travail en sciences sociales. De plus, il m'aurait été bien impossible d'évaluer les effets d'un tel atelier en termes thérapeutiques, puisque je ne possède pas les connaissances ni la formation nécessaires pour le faire.

¹ <http://guintzet.ch/index.php/fr/>

J'ai donc rapidement dû donner une perspective plus sociologique à ma question de recherche. J'ai alors pensé, tout en continuant de traiter dans une certaine mesure la question des effets thérapeutiques de l'atelier de théâtre, à la perception que les éducateurs impliqués en avaient. Mes entretiens m'avaient en effet permis de me rendre compte que, selon leur rapport à l'atelier, les éducateurs interrogés tenaient un discours sensiblement différents quant aux effets pouvant être attendus de la pratique du théâtre chez les enfants sourds. Cela dit, cet angle d'approche ne convenait pas encore tout à fait.

C'est finalement une discussion avec l'un des assistants du cours qui m'a permis de m'orienter vers ma problématique actuelle. En parlant des divers obstacles que je voyais à traiter différentes problématiques envisagées, nous sommes arrivés, en nous basant sur les données que j'avais récoltées, à la problématique traitée dans ce travail, précisée dans le sous-chapitre suivant.

Problématique et question de recherche finale

« Le handicap ne peut être envisagé en dehors de l'univers social qui le produit ; il n'existe pas à l'extérieur des structures où il est placé et des significations qui lui sont données ».

(Mike Oliver, cité par Boucher, 2001 : 1).

Partant de ce constat et influencée par une approche constructiviste, je me suis interrogée sur la façon dont était envisagée la surdité.

Définie comme une déficience de l'audition, ou plus largement un trouble de la communication, la surdité touche 5% de la population mondiale, selon les chiffres de l'OMS 2013². Au 18^{ème} siècle, l'Abbé de l'Épée crée la langue des signes et offre enfin un moyen de communication codifié à ces personnes qui étaient souvent considérées comme rien de plus que des débilés profonds. Mais en 1880, le congrès international d'enseignants à Milan décide que la pratique de cette langue sera désormais interdite, événement ressenti par les sourds comme une persécution. La situation a depuis heureusement changé. Dès les années 70, des mouvements de sourds voient le jour. Ils revendiquent non seulement leur langue, qu'ils se proposent même d'enseigner aux entendants (Delaporte, 2000 : 396), mais surtout leur culture. Au 21^{ème} siècle, le bilinguisme s'est diffusé, les sourds organisent des cours de langue, se produisent au théâtre ou dans les troupes de danse et font découvrir leur monde aux entendants à l'occasion de cafés culturels.

Concernant l'éducation des jeunes sourds, des structures spécialisées sont mises en place et des mesures sont prises pour favoriser l'intégration dans des classes « normales ». Dans le cadre de ce travail, mon intérêt s'est porté sur une telle structure, une institution fribourgeoise spécialisée dans la prise en charge et la scolarisation obligatoire d'enfants et de jeunes sourds. Je me suis penchée sur la façon dont la surdité était envisagée dans le cadre professionnel, par des personnes travaillant avec les sourds au quotidien, ou, comme formulé par Giami, comment « the representations of these individuals were organised as a part of their « professional self » in relation to a group of « handicapped individuals » (Giami et al., 2007 : 12). Je me suis ainsi posé la question de savoir comment des éducateurs spécialisés travaillant avec de jeunes sourds construisaient par leur discours certaines représentations de la surdité et quelles étaient ces représentations.

Je tenterai dans le cadre de ce travail de répondre à cette interrogation en procédant à une recherche de type qualitatif.

NB : Dans ce rapport, j'emploierai, pour des raisons de lisibilité notamment, les termes « sourd » et « surdité ». Cependant, l'Institut St-Joseph dans lequel j'ai effectué ma recherche ne prend pas uniquement en charge des enfants sourds, mais aussi des enfants muets ou souffrant d'autres troubles auditifs, ne correspondant pas tous à la seule appellation « surdité ».

² http://www.ecoute.ch/Perte_Auditive_Statistiques_Malentendants_Chiffres

Cadre théorique

La thématique de mon travail s'inscrit dans le cadre très large des *disability studies*. Surtout populaire en Amérique du Nord, ce champ se construit en opposition aux sciences de la réadaptation, qui reposait sur des « notions de déficiences et d'incapacités » (Albrecht et al., 2001 : 45) médicales. Celles-ci doivent être « compensée[s], réparée[s] et permettre 'malgré' tout une adaptation au monde social » (Ibid : 46). Avec les *disability studies*, on voit émerger un nouveau paradigme, celui du « modèle social du handicap » (Ibid, 54): le handicap n'est plus seulement perçu comme une déficience - sans nier pour autant que celle-ci en reste une composante - et ce n'est plus à l'individu de s'adapter à son environnement, mais l'inverse. Le champ s'éloigne ainsi du modèle médical, concentré sur l'aspect pathologique, pour s'intéresser d'avantage « au traitement par la société des personnes qui fonctionnent différemment de la norme » (Ibid : 55), la norme étant ici comprise comme l'individu « physiquement et mentalement sain et socialement apte et valorisé » (Boucher, 2003:151). Dès lors, on se concentre plus sur la perspective des personnes handicapées et les expériences individuelles en privilégiant les méthodes qualitatives. Les personnes handicapées se voient accordées une place centrale dans ce domaine d'études et participent pleinement au processus scientifique. Bien qu'il existe différentes approches du paradigme, on distingue un consensus concernant son contenu. Il a été formulé ainsi lors du congrès de la « Society for Disability Studies » en 1993 (Albrecht et al., 2001 : 58) :

« Les *disability studies* restructurent l'approche du handicap en se centrant sur lui en tant que phénomène social, construction sociale, métaphore et culture, utilisant un modèle de groupe minoritaire. [...] » (Linton, 1998, cité par Albrecht et al., 2001 : 59).

Je retiendrai essentiellement de cette définition la conception du handicap « comme une situation socialement construite » (Albrecht et al., 2001 : 59).

Certains auteurs se détachent de ce courant, déçus par le peu d'impact qu'il a sur l'évolution des politiques et sur l'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées. Ils se revendiquent du mouvement émancipatoire, qui identifie le handicap comme un problème politique (Boucher, 2001 : 154). Leur but est la « démythification systématique des structures et des processus qui créent le handicap » (Ibid : 156), par une approche qualitative, privilégiant entre autre le recours à l'ethnographie et à l'analyse de contenu. Un point d'honneur est porté à la participation des personnes handicapées à cette démarche. Le mouvement émancipatoire, inspiré notamment des travaux de l'Ecole de Chicago, comprend le handicap comme « un statut social doté d'une certaine visibilité, produisant sur le corps un effet de marquage qui, reconnu par l'autre, entraîne une mise à l'écart ou des comportements singuliers dont résulte une mise hors norme » (Boucher, 2001 ; Stiker, 1999, cités par Boucher, 2003 : 150). On se rapproche avec cette perspective de la notion de stigmaté proposée par Goffman et reprise par Winance pour parler du handicap. Le stigmaté correspond à un « 'écart négatif' par rapport à une norme sociale prédéfinie » (Winance , 2004: 208).

Le champ des *disability studies* et le mouvement émancipatoire s'inscrivent tous deux dans une approche constructiviste de la personne, qui a pour objet d'étude « la réalité socialement construite et partagée » (Ville et Ravaud, 1994 :16). Selon cette approche :

« [...] la conception actuelle du fonctionnement de l'individu à l'oeuvre dans les cultures occidentales doit être envisagée à l'intérieur d'un système de représentations, croyances, valeurs qui constitue leur réalité sociale. Elle est construite dans la relation dialectique qui unit l'individu à la société : la structure sociale engendre des types d'identités, guides pour l'action, cadres pour l'élaboration d'identités personnelles [...] » (Berger et Luckman, 1966, cités par Ville et Ravaud, 1994 :16).

Le mouvement émancipatoire dénonce le processus de catégorisation politique et administratif, qu'il définit comme « l'assignation à une identité non choisie » (Lamoureux, 2002 : 185, cité par Boucher, 2001 : 158). Ce concept rejoint celui d'identification, proposé par Avanza et Laferté, et qui qualifie « toute action sociale où l'attribution identitaire est extérieure, s'exerçant sur un individu, dans le cadre d'une institution sociale, selon une technique codifiée » (Avanza et Laferté, 2005 : 142). L'identification, qui consiste en une « attribution

catégorielle » (Ibid : 147), se distingue selon eux très nettement de l'appartenance qui correspond à l'appropriation, par la socialisation, des identifications externes (Ibid : 144).

En rapport avec l'idée de labellisation catégorielle amenée par Avanza et Laferté, on peut s'interroger sur la saillance du handicap en tant que catégorie. Louvet et Rhomer se penchent sur la question concernant le handicap physique. Leurs résultats démontrent qu'il peut être considéré comme une « *caractéristique catégorielle particulièrement saillante, non seulement en raison du statut numérique inférieur de cette catégorie de personnes, mais surtout en raison de l'écart à la norme 'valide'* » (Louvet et Rhomer, 2006). Le statut de handicap prendrait ainsi une place prépondérante dans la représentation que l'on se fait de la personne. Même si cette recherche traite des handicaps physiques et non des déficiences sensorielles, les résultats semblent pouvoir être appliqués à la surdité en ce qu'elle est également visible, que ce soit en raison de l'appareillage ou du mode de communication utilisé, la langue des signes, qui s'accompagne parfois de sons assez forts, souvent assimilés à des cris. Le handicap en devient facilement identifiable et va, selon les conclusions des auteures précitées, fortement influencer la perception que les gens se font d'un individu sourd.

Les deaf studies se distinguent des disability studies en prônant une vision globale du handicap. Les deaf studies revendiquent les particularités culturelles et linguistiques de la communauté sourde. Elles se fondent sur une différenciation « *sourd (condition physiologique [négative]), et Sourd (identité culturelle positive)* » (Poirier, 2005 : 59). Inspirée des cultural studies, ce mouvement construit la surdité comme « *objet d'analyse culturel et identitaire* » (Ibid). La surdité est perçue comme une appartenance sociale différente de la majorité. La définition de la surdité comme un handicap ne disparaît toutefois pas totalement, puisqu'elle est jugée constitutive de l'identité sourde au même titre que la culture. La construction identitaire se fait alors, selon les deaf studies, « *sous la forme d'une dialectique [...] entre la pathologie et la culture* » (Ibid : 60-61).

Poirier pose l'existence d'une « *communauté culturelle distincte de celle des entendants* » (Ibid : 61) à laquelle les personnes sourdes s'identifient. La langue des signes occupe une place centrale dans ce sentiment d'appartenance. On comprendra ici le concept de culture dans la formulation qu'en a faite Lévi-Strauss :

« *Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres* » (Lévi-Strauss, 1960 : XVIV, cité par Poirier, 2005 : 62).

On notera l'emploi du néologisme « *entendants* » (Delaporte, 2000), terme employé uniquement dans le domaine de la surdité et parfois qualifié de surdisme (Delaporte, 2002, cité par Poirier, 2005 : 62). Ce nouveau mot exprime bien l'esprit des deaf studies. Les personnes entendants ne se qualifient pas comme tels, car il s'agit de la norme. Or, en mettant un nom sur le fait de ne pas être sourd, l'attribut 'entendant' situe son antonyme, 'sourd', non pas hors norme, mais dans une norme différente (Delaporte, 2000). Il est important de relever à ce stade que la culture sourde est entendue comme s'inscrivant dans une culture dominante, celle des non-sourds. Loin de se construire en opposition à celle-ci, la définition de sous-culture proposée par Terstriep lui semble plus appropriée :

« *Une sous-culture est un ensemble de croyances et de pratiques tantôt distinctives, tantôt conformes à des modèles culturels plus généraux. En lui-même, le terme n'est pas péjoratif, mais il a des connotations négatives qui l'ont fait sortir de l'usage* » (Terstriep, 1993 : 233, cité selon leur traduction par Poirier, 2005 : 64).

La construction identitaire se fait à travers une dialogique « *qui se déploie à l'intérieur et à l'extérieur de leur groupe d'appartenance* » (Farro, 2000, cité par Poirier, 2005 : 65), c'est-à-dire dans la sous-culture sourde et dans la culture dominante entendant. Cette identification se fait donc à la fois dans un « *rapport de ressemblance et un rapport d'opposition* » (Poirier, 2005 : 65).

D'autre part, Les deaf studies soulignent que, au même titre que la communauté entendante, la communauté sourde est hétérogène. Il existe d'ailleurs différentes langues des signes, comme il existe diverses langues parlées.

Ma recherche s'inscrit également dans la veine de la théorie de la représentation sociale. J'entendrai le terme 'représentation' de la façon dont Von Glasferd le conçoit : « *la représentation d'une chose construite auparavant* » (Von Glasferd, 1985). Le concept de représentation nous vient de Durkheim. Moscovici reprendra cette notion et définira la représentation sociale comme :

« *A system of values, ideas and practices with a twofold function : first, to establish an order which will enable individuals to orient themselves in their material and social world and to master it ; and secondly to enable communication to take place among the members of community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual and group history* » (Moscovici, 1973 : XVII, cité par Flick, 2009 : 64).

Cette théorie est intéressante dans l'étude des déficiences, qu'elle considère comme des construits sociaux. Elle traite notamment de la façon dont les représentations de la déficience et les significations qui en découlent influencent les interactions (Giarni, 2007 : 7).

Cadre méthodologique

Méthodologie de recherche

Durant ce travail, j'ai appliqué la grounded theory (ou théorie ancrée) pour récolter mes données. Cette méthode a été développée par deux sociologues américains, Glaser et Strauss, dans leur ouvrage « *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research* », publié en 1967. Le principe est de partir des données pour arriver à la théorisation. Elle se caractérise par un va-et-vient constant entre les données, le terrain, la réflexion théorique et la littérature. Charmaz explique en effet : « *[...] grounded theorists look for ideas by studying data and then returning to the field to gather focused data to answer analytic questions and to fill conceptual gaps* » (Charmaz, 2003 : 676).

Ce n'est pas tant par choix que par la force des choses que j'ai opté pour cette méthodologie. D'une part, les rapports réflexifs que j'ai dû livrer régulièrement au cours de l'année, dans le cadre du cours, m'ont poussé à m'imposer une première réflexion analytique de mes données après chaque observation ou entretien, ce qui correspond à l'une des stratégies de la grounded theory : « *simultaneous data collection and analysis* » (Charmaz, 2003 : 677). L'étape suivante de récolte de données était dès lors forcément influencée par l'étape précédente. D'autre part, j'ai dû, comme expliqué en introduction, revoir ma question de recherche à plusieurs reprises. J'ai recueilli mes premières données avec une certaine idée en tête, qui a ensuite changé. C'est à la suite d'une première reformulation que j'ai mené mon second entretien. Il visait à compléter mes données selon l'orientation de ma nouvelle problématique. C'est finalement une ultime reformulation, pensée à partir d'une collection de données existantes, qui est traitée dans ce travail, ce qui correspond à une seconde stratégie de cette méthode : « *pursuit of emergent themes through early data analysis* » (Ibid).

Je tiens toutefois à souligner que je n'ai pas fait une application « à la lettre » de cette méthode, notamment dans le type d'entretiens menés. Il est également important à cet égard de relever qu'il n'existe pas une seule façon d'appliquer la grounded theory, mais qu'on distingue plusieurs courants et des évolutions de la pratique. Charmaz évoque notamment la distinction entre le courant constructiviste et le courant objectiviste. Dans ce travail, je m'approche plus du premier, même si, encore une fois, ce constat n'est pas absolu. Je rejoins notamment ce courant en deux points :

- les sens et significations sont construits par les individus,
- les données et l'analyse qu'on en fait sont situées dans un contexte local, temporel et culturel bien particulier ; elles sont également construites dans le cadre d'une interaction particulière entre le chercheur et l'interviewé (Ibid).

Pour récolter mes données, j'ai effectué deux exercices d'observation et deux entretiens. J'y reviendrai plus en détail dans le chapitre « Récolte des données ».

Accès au terrain

Comme expliqué plus précisément dans ma partie introductive, j'ai choisi de réaliser ma recherche dans le cadre d'un atelier facultatif de théâtre dispensé par deux enseignantes de l'Institut St- Joseph (FR), école pour sourds et malentendants en scolarité obligatoire, s'adressant à des élèves adolescents.

Je connais l'Institut de longue date, puisque deux membres de ma famille y enseignent. J'ai par contre découvert l'atelier de théâtre dans le cadre de la recherche d'un sujet d'études pour le cours « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales ».

J'ai très rapidement pu obtenir les coordonnées de l'une des enseignantes responsables de l'atelier par un membre de ma famille, enseignante d'intégration à l'Institut. Je l'ai contactée afin de lui exposer en quoi consistait le travail que j'avais à effectuer. Je lui ai notamment expliqué ce que cela impliquait au niveau de l'anonymat et en termes de charge de travail pour les enseignantes (à priori pas de travail supplémentaire) et pour moi (temps de présence à l'atelier). Elle a aussi pu me parler du déroulement et du but de l'atelier qu'elles organisent déjà depuis plusieurs années avec une collègue. Cela m'a permis d'envisager différentes pistes pour préciser ma problématique initiale. Nous avons convenu qu'elle reviendrait vers moi après en avoir parlé à sa collègue et que je devais, de mon côté, m'adresser à la direction de l'Institut pour obtenir l'autorisation formelle de réaliser ma recherche dans ce contexte.

J'ai donc pris contact par email avec le directeur adjoint de l'Institut, qui se trouve aussi être un membre de ma famille. Je l'ai appelé quelques jours plus tard. J'ai ainsi pu lui expliquer de vive voix les tenants et aboutissants de mon projet. Il m'a alors donné son accord de principe. J'ai finalement reçu l'autorisation d'effectuer ma recherche à l'Institut, aux conditions discutées auparavant, le 20 novembre, après que les trois éducateurs concernés se soient entendus à ce propos.

Récolte des données

Observation 1

Comme je n'avais toujours pas reçu l'accord de l'Institut St-Joseph au moment de l'échéance du premier rendu, j'ai dû trouver une alternative pour réaliser mon observation initiale et rendre un premier rapport réflexif conformément aux consignes du cours. Je me suis donc rendue à un « café des signes » dans un petit restaurant de Lausanne. Il s'agit d'une soirée organisée par la *Fédération Suisse des Sourds* afin de faire connaître la langue des signes. La soirée s'adresse à tout public, sans limite d'âge, avec pour seul point commun un intérêt, ou du moins une certaine curiosité envers la langue des signes. L'accès y est libre. De ce fait, il ne m'a pas été nécessaire d'entreprendre de quelconques démarches pour y participer.

Cette première observation m'a permis de me plonger dans un contexte de rencontre entre sourds et entendants.

Lors de cette soirée, j'ai choisi d'adopter un degré d'adhésion entre le type périphérique (peripheral membership) et le type actif (active membership) (Adler et Adler, 1994, cité par Angrosino, 2009). J'entends par cela que j'ai assisté à la soirée et que j'y ai participé, mais que je n'ai pas cherché à forcer ou à créer les interactions. J'y ai contribué naturellement lorsqu'elles se sont présentées, sans pour autant les provoquer. J'ai choisi cette méthode, car j'assistais à un événement ouvert au public. J'ai donc préféré me « calquer » sur le comportement des autres personnes présentes et ai « suivi le mouvement », pour que le contexte d'observation soit aussi naturel que possible. Ma volonté était d'observer les interactions entre personnes, qu'elles soient sourdes ou non, bilingues ou non, afin de voir les attitudes des unes et des autres face à une potentielle barrière communicationnelle et les stratégies des acteurs pour y remédier. Je voulais surtout tenter de cerner l'attitude des personnes non familières à la surdité face à la LSF, notamment de potentiels malaises face à ce monde, ou, si au contraire, elles démontraient un intérêt marqué et une curiosité saine face à cela. De fait, je retrouve dans cette observation différents groupes d'individus en lien avec la surdité, comme identifié par Delaporte : les sourds, les « entendants » et les « *entendants qui comprennent les sourds* » (Delaporte, 2005).

Observation 2

A la suite de la discussion avec les assistants concernant le premier rendu, j'ai rapidement convenu d'un rendez-vous pour réaliser une observation sur mon véritable terrain.

Les conditions d'observation étaient tout à fait différentes que lors de mon premier exercice. Etant dans un lieu privé et en contact avec des enfants, il m'était nécessaire de me présenter et d'expliquer ma démarche, mais aussi de participer davantage. J'occupais ainsi par moments une position d'observatrice périphérique (Adler et Adler, 1994, cité par Angrosino, 2009), par exemple lorsque les enfants répétaient une scène, et par moments une place plus participative, notamment durant l'échauffement et l'exercice de clôture de l'atelier, auxquels les enseignantes m'ont intégrée.

Comme pour la première observation, la question de la langue a été un enjeu important et m'a placée assez rapidement dans une situation de marginalité par rapport au contexte. A titre d'exemple, je peux mentionner une anecdote qui s'est déroulée à la fin du cours. Les deux enseignantes s'entretenaient à l'écart lorsqu'un des garçons est venu me saluer. Il m'a souhaité de bonnes vacances de carnaval en LSF, ce que je n'ai bien sûr pas compris. Désarmée sans l'aide des éducatrices pour jouer les traductrices, je ne savais pas comment réagir. C'est alors que l'une des élèves oralistes est venue à mon aide et me faisant la traduction. Ce type d'événements est intéressant en ce qu'il permet de comprendre que la barrière de la communication n'est pas due à la surdité, mais à une différence de langue (Delaporte, 2002 : 15).

Un autre aspect important qui est ressorti de cette observation est la multiplicité de cas spécifiques que l'on a tendance à regrouper sous la seule étiquette de « sourd » ou « surdité ». En effet, certains enfants sont sourds-muets, d'autres oralistes (qui s'expriment en langue parlée), d'autres encore sont appareillés, ce qui leur permet de saisir une certaine qualité de sons. Presque tous s'expriment principalement en LSF.

Entretien 1

Mon premier entretien s'est réalisé directement après la fin de la répétition durant laquelle j'ai réalisé mon observation.

Pour des raisons éthiques et pratiques évidentes, il ne m'aurait été difficile de m'entretenir avec l'un des élèves participant. J'ai donc choisi de m'entretenir avec l'une des responsables de l'atelier, psychologue de formation. Je suis notamment revenue avec elle sur le processus de création du cours facultatif et les motivations qui en étaient à l'origine. J'ai opté pour un entretien semi-directif, qui se voulait essentiellement exploratoire. L'entretien a par moments pris une tournure plus narrative, voire conversationnelle. J'ai laissé les rênes à l'interviewée durant certaines périodes pour tenter de capter sa façon de percevoir les choses. Même si l'entretien a été plutôt court, les données que j'ai pu en tirer restent intéressantes pour mon propos. *En effet, vu que j'ai eu tendance à laisser libre cours au discours de l'interviewée, ses propos sont intéressants en termes de représentations et de construction de sens, deux aspects auxquels je ferai particulièrement attention dans mon analyse.*

Entretien 2

Pour le second entretien, j'ai choisi d'interviewer le directeur adjoint de l'Institut, avec qui j'étais déjà en contact. Il se place selon moi dans un réseau de soutien et plus précisément dans la catégorie du « soutien institutionnel » puisqu'il a assisté à la création de l'atelier, initiative qu'il a par ailleurs toujours encouragée. De plus, il s'entretient régulièrement avec les deux responsables à ce sujet et suit le déroulement annuel et les éventuels progrès des participants de près. Cet entretien a pris la forme d'un entretien d'expert. Cette personne enseigne à l'Institut depuis le début de sa carrière. Il y a d'abord été titulaire d'une classe d'adolescents sourds durant 8 ans et est maintenant responsable de toute la section surdité depuis 12 ans. Il est à ce titre en charge non seulement des classes d'enseignement spécialisé, mais aussi du soutien aux enfants sourds et des programmes d'intégration, ainsi que de l'internat. De ce fait, il est en contact constant avec les élèves de l'Institut et les enseignants, sourds et entendants. Sa carrière et son poste actuel à l'Institut lui confèrent selon moi la position d'expert dans le cadre du sujet qui m'intéresse dans ce travail.

J'ai à nouveau conduit un entretien semi-directif. Je voulais mener cette discussion en partant d'un cadre très général ; le traitement de la surdité en Suisse romande, vers un cadre beaucoup plus restreint, celui de l'atelier. La première partie de l'entretien était de type biographique. J'ai demandé à l'interviewé de revenir sur son parcours et de m'expliquer le fonctionnement de l'Institut, notamment la prise en charge des enfants dans la section surdité. Par la suite, nous nous sommes concentrés sur l'atelier et la perception qu'il en avait. Nous sommes revenus sur la question de savoir comment l'atelier s'était créé, comme lors de mon premier entretien. Il est intéressant de voir que le second interviewé a beaucoup plus axé son discours sur les effets thérapeutiques de l'atelier. L'entretien s'est poursuivi avec des relances ou des demandes de précisions de ma part. L'entretien a été assez long et intense, me permettant de recueillir des données riches.

Un aspect qu'il me semble important de relever est que l'interviewé est un membre de ma famille. Cela n'a toutefois pas semblé poser problème, du fait que ce n'est pas quelqu'un que je vois régulièrement. D'autre part, cette personne est habituée à ce type d'entretiens et à répondre à des questions concernant l'institut, ce qui se ressent dans ses propos, proches d'un discours que l'on pourrait qualifier d'institutionnel.

Méthodologie d'analyse des données

Mon travail se penche sur les représentations des sourds dans le discours d'éducateurs spécialisés. J'ai choisi, pour traiter de cette question, une approche à cheval entre l'analyse du discours et l'analyse du contenu. C'est-à-dire que je vais non seulement m'intéresser à ce qui est dit, mais également à la façon dont cela est dit, notamment en étudiant l'emploi de deixis.

Ma démarche s'inspire notamment la logique de l'analyse du discours critique. Celle-ci apparaît avant la 2^{ème} Guerre Mondiale au sein de l'Ecole de Francfort (Agger 1992b; Rasmussen 1996, cité par Van Dijk, 1997 : 352). Ce courant s'intéresse à la façon dont la domination et les inégalités sociales sont reproduites à travers le discours. Je m'orienterai plus précisément vers le courant d'études sur l'ethnocentrisme. Cette approche aborde le traitement différencié de l'Autre dans le discours public, politique, médiatique ou institutionnel. On a à faire dans ce cas de figure à « une norme pragmatique définissant en son centre un énonciateur légitime s'arrogeant le droit de parler sur des 'altérités', déterminées par rapport à lui » (Angenot, 1988 : 90). En l'occurrence, l'Autre sera le sourd, se distanciant de la norme, la population non-sourde, et l'énonciateur légitime sera l'éducateur. Je viserai donc à démontrer « *how discourse expresses and reproduces underlying social representations of Others* » (Van Dijk, 1997 : 361). Ce type d'études vise généralement à dénoncer la domination d'une élite. Dans le cas présent, il s'agira simplement de montrer les représentations de l'Autre au sein du groupe majoritaire (non-sourds), et plus précisément dans le discours d'éducateurs spécialisés travaillant dans le domaine de la surdité.

Il est avant tout essentiel d'explicitier la notion de discours, qui fait débat au sein de la communauté scientifique. Dans le cadre de ce travail, j'opterai pour une définition inspirée de Foucault :

« *A discourse provides a set of possible statements about a given area, and organizes and gives structure to the manner in which a particular topic, object, process is to be talked about.* » (Kress, 1985 : 7, cité par Cheek, 2004 : 1142).

Le discours permet à l'individu d'exprimer des façons de penser et de faire, ainsi que de donner sens au monde qui l'entoure. Le discours est à la base des systèmes de classification qui permettent de créer du sens en ordonnant le monde en représentation. On rejoint ici la théorie de la représentation, évoquée dans mon cadre théorique, puisque le discours est constructeur de représentations sociales.

Avant de poursuivre, il est primordial de souligner que le discours est toujours contextualisé géographiquement, historiquement, socialement et politiquement. Il est en effet au centre d'enjeux de pouvoir importants. Bien qu'il semble naturel, le discours n'est jamais neutre en ce qu'il reflète une certaine vision de la réalité (Cheek, 2004) et est un produit (ou construit) social (Angenot, 1988 : 84).

L'analyse du discours demande une méthode rigoureuse. Cependant, il n'existe pas de méthode propre à cette pratique. Au lieu de cela, l'analyse du discours « uses 'conventional' data collection techniques to

generate texts able to be analyzed discursively form a particular understanding of discours analysis and driven by a certain theoretical frame » (Cheek, 2004 : 1446).

Me concentrant simultanément sur les aspects discursifs et sur la teneur des propos des éducateurs, j'ai choisi d'appliquer la méthode de codage de la grounded theory, selon l'approche de Strauss et Corbins, qui propose de partir des données pour arriver, par l'abstraction, à la théorie (Flick, 2009 : 307). Le codage est ici compris comme « the operations by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways » (Ibid) à travers l'analyse.

Le processus de codage se divise en plusieurs étapes. J'ai d'abord procédé à une analyse globale (Flick, 2009 : 329-329). C'est-à-dire qu'à l'aune de ce que j'avais lu et avec ma question de recherche en tête, j'ai relu une première fois l'entier de mes données. Cela m'a permis de surligner des passages qui me semblaient intéressants. J'ai également pris le temps d'annoter mes retranscriptions avec différents mots-clés et de faire le lien avec certains concepts issus de la littérature scientifique.

Une fois cela fait, j'ai procédé à l'**open coding**, proposé par Strauss et Corbins. Cette étape consiste à « *developping substantial codes describing, naming, or classifying the phenomenon under study or a certain aspect of it* » (Ibid : 310). Ce processus permet de mettre en exergue des concepts qui permettront par la suite l'analyse des données. Pour mon codage, je n'ai pas adopté une unité spécifique. Cela varie du simple mot, y compris des éléments discursifs, au paragraphe entier. Les codes émis sont tantôt des reformulations d'une idée ou une généralisation labellisant un certain phénomène, que j'ai moi-même opérées, tantôt des formulations tirées telles quelles de mes données, et donc attribuables à mes interviewés.

J'ai regroupé les différents codes en un tableau :

Colonne1	Colonne2	Colonne3	Colonne4
1. Spécificité des sourds: expressifs (2x)	16. Programme scolaire à la carte, individualisé	31. Création d'un esprit communautaire	46. Rencontre des cultures
2. Culture sourde et humour sourd	17. Parcours très variables	32. Les enfants habituellement/ nos élèves	47. Rendre accessible à tous les publics(3x)
3. Travailler sous forme d'échange (2x)	18. Aider les parents à communiquer avec leur enfant	33. ... chez les enfants sourds (plusieurs fois)	48. Démontrer le vivre ensemble
4. Faire connaître la culture entendante	19. Distinction école ordinaire-spécialisé/ ici/ St- Joseph/ ce genre d'école	34. Public plus large que juste la communauté sourde	49. La LSF pour aller vers l'autre
5. Travailler en fonction de communautés différentes	20. Spécificité de chaque enfant	35. Intérêt pour ce qui est présenté	50. L'autre = l'entendant
6. D'autres cultures, d'autres origines dans le groupe d'enfants	21. offre école spécialisée adaptée	36. Bulle de la communauté sourde	51. l'extérieur de l'institut comme extérieur de la bulle
7. Invitation des classes entendantes pour faire découvrir	22. Différence enfants signeurs-oralistes --> différents modes de communication	37. Atelier de théâtre, une chose qui se fait vers l'extérieur	52. Construire des ponts
8. Faire le pont entre les cultures	23. Pour quand ils seront à l'extérieur de l'Institut	38. Les gens de l'intérieur/ de l'extérieur de la communauté	53. Cultures différentes
9. Intérêt extérieur pour la LSF et le monde des sourds	24. Ecole simplifiée	39. Etre sourd et citoyen du monde	54. Faire le pas vers la culture de l'autre
10. Différents niveaux de maîtrise LSF	25. Préparer à la sortie	40. Valoriser la langue des signes	55. Ce qui est naturel vs ce qui arrive chez les sourds
11. Section surdité comme un cocon	26. Faire du sens	41. S'ouvrir plus largement que le "fait par des sourds pour les sourds"	56. Sortir du cocon
12. Distinction nous-là	27. Eux	42. Mise en valeur de la culture sourde	57. Parents d'enfants sourds/ parents standards
13. Capacités différentes des enfants	28. Adapter	43. Sensibilité à la langue des signes des éducatrices	58. Situation du "moi" par rapport à la surdité
14. Troubles/ handicap de la communication	29. Hétérogénéité au sein d'une classe, d'un groupe	44. But que les enfants s'approprient la LSF	59. Vécu d'expérience commune parmi les enfants sourds
15. Institut comme lieu communautaire, de rencontre	30. Institut = lieu de 1ère rencontre avec d'autres sourds	45. Rendre explicite à l'extérieur	

Sur cette base, j'ai ensuite débuté ce que Strauss et Cobin appellent **l'axial coding** (Ibid : 311-312), c'est-à-dire que, partant de mes codes, j'ai distingué différentes thématiques récurrentes, appelées catégories par les auteurs susmentionnés. J'ai également formulé des sous-catégories, à savoir des thèmes qui me semblent prégnants, mais qu'il me paraît pertinent d'analyser dans le cadre plus large d'une catégorie. Pour une lecture plus claire, j'ai classé les codes précédemment identifiés en 5 colonnes, chaque colonne représentant une catégorie, identifiée en en-tête. Les thématique de la l'hétérogénéité et de la place de l'institution seront, comme mentionné, abordées dans le cadre d'un aspect analytique plus important, respectivement celui de la représentation des sourds et celui de la communauté. Les codes y afférent sont listés sous le sous-titre concerné (en bleu plus foncé dans le tableau).

Représentation sourds	Distinction	Culture sourde	Communauté sourde	Rencontre et échange
1. Spécificité des sourds: expressifs (2x)	12. Distinction nous-là	2. Culture sourde et humour sourd	5. Travailler en fonction de communautés différentes	3. Travailler sous forme d'échange (2x)
14. Troubles/ handicap de la communication	19. Distinction école ordinaire-spécialisé/ ici/ St- Joseph/ ce genre d'école	40. Valoriser la langue des signes	31. Création d'un esprit communautaire	4. Faire connaître la culture entendante
43. Sensibilité à la langue des signes des éducatrices	21. offre école spécialisée adaptée	42. Mise en valeur de la culture sourde	36. Bulle de la communauté sourde	7. Invitation des classes entendantes pour faire découvrir
Hétérogénéité chez les sourds	24. Ecole simplifiée	46. Rencontre des cultures	38. Les gens de l'intérieur/ de l'extérieur de la communauté	8. Faire le pont entre les cultures
6. D'autres cultures, d'autres origines dans le groupe d'enfants	27. Eux	44. But que les enfants s'approprient la LSF	41. S'ouvrir plus largement que le "fait par des sourds pour les sourds"	9. Intérêt extérieur pour la LSF et le monde des sourds
10. Différents niveaux de maîtrise LSF	28. Adapter	49. La LSF pour aller vers l'autre	La place de l'institution	18. Aider les parents à communiquer avec leur enfant
13. Capacités différentes des enfants	32. Les enfants habituellement/ nos élèves	53. Cultures différentes	11. Section surdité comme un cocon	26. Faire du sens
16. Programme scolaire à la carte, individualisé	33. ... chez les enfants sourds (plusieurs fois)		15. Institut comme lieu communautaire, de rencontre	34. Public plus large que juste la communauté sourde
17. Parcours très variables	50. L'autre = l'entendant		23. Pour quand ils seront à l'extérieur de l'Institut	35. Intérêt pour ce qui est présenté
20. Spécificité de chaque enfant	55. Ce qui est naturel vs ce qui arrive chez les sourds		25. Préparer à la sortie	37. Atelier de théâtre, une chose qui se fait vers l'extérieur
22. Différence enfants signeurs-oralistes -> différents modes de communication	57. Parents d'enfants sourds/ parents standards		30. Institut = lieu de 1ère rencontre avec d'autres sourds	41. S'ouvrir plus largement que le "fait par des sourds pour les sourds"
29. Hétérogénéité au sein d'une classe, d'un groupe	58. Situation du "moi" par rapport à la surdité		51. l'extérieur de l'institut comme extérieur de la bulle	45. Rendre explicite à l'extérieur
39. Etre sourd et citoyen du monde			56. Sortir du cocon	47. Rendre accessible à tous les publics(3x)
59. Vécu d'expérience commune parmi les enfants sourds				48. Démontrer le vivre ensemble
				49. La LSF pour aller vers l'autre
				52. Construire des ponts
				54. Faire le pas vers la culture de l'autre

Au moment de l'analyse, j'ai effectué une dernière sélection parmi mes codes. J'ai décidé de ne pas me référer à la catégorie « Rencontre et échange » dans mon analyse finale pour deux raisons. Premièrement, les codes identifiés étaient pour la plupart directement liés au contexte de l'atelier et donc peu pertinents dans cette recherche. Deuxièmement, les codes pouvant quand même s'avérer intéressants entraient dans d'autres catégories et étaient donc traités dans une autre logique. J'ai ainsi d'une certaine manière appliqué le selective coding prescrit par Strauss et Corbin, qui stipulent :

« The analyst must decide between equally salient phenomena and weigh them, so that one central category resultats together with subcategories which are related to it. The core category again is developed in its features and dimensions and linked to (all, if possible) other categories by using parts and relations of the coding paradigm » (Flick, 2009 : 312).

Avant de poursuivre avec mon analyse, il me semble important de relever que je n'ai pas fait une application « idéale-typique » de la méthode de Strauss et Corbins dans le cas présent. J'en ai fait une application qui me semblait adaptée, non seulement à mes données, mais aussi à mon degré de connaissances. C'était en effet la première fois que j'utilisais cette méthode, je n'étais donc pas totalement à l'aise. Il est clair que ma pratique est perfectible.

D'autre part, il me semble essentiel de souligner que l'analyse qui va suivre est une clé de lecture possible de mes données. Comme Cheek l'explique à propos de l'analyse du discours, l'analyse « [...] *often refer to parital or situated reality, and view texts as constructed by and, in turn, constructing understandings of reality rather than describing a or the reality* » (Cheek, 2004 : 1147). Je n'ai donc, dans ce travail, aucune volonté généralisatrice et n'ai d'autre ambition que d'exprimer ma compréhension d'un discours émis dans un cadre limité et contextualisé.

Analyse et présentation des résultats

Mon analyse, conformément aux résultats obtenus par codage, s'organisera en plusieurs volets. Il s'agira de percevoir les représentations du « monde » des sourds véhiculées par le discours des deux professionnels interrogés.

Construction de la représentation des sourds

La catégorie « sourd » se forme de plusieurs manières dans le discours de mes interviewés. La surdité est définie chez eux comme un **trouble de la communication**. Cet aspect ressort à plusieurs reprises et il est d'autant plus important qu'il est aussi mobilisé en lien avec d'autres catégories analytiques, qui seront développées par la suite. Ainsi, le responsable de la section m'explique :

« Ce qui fait donc, de fait, que les enfants qui sont dans les classes et ceux que tu as vus dans le groupe théâtre, ce sont des adolescents sourds et des enfants sourds, qui ont tout d'abord une surdité, ça c'est le premier critère »

et

« La surdité, c'est vraiment un handicap de la communication ».

Sur cette base, l'identité sourde se construit en opposition avec la norme correspondant à « l'autre, à savoir l'entendant ». Il est intéressant de noter que, dans les données analysées, la surdité est relevée presque systématiquement comme élément caractéristique de la personne. C'est-à-dire qu'au moment de comparer des individus entendants à des individus sourds, c'est la surdité qui va être mentionnée, et beaucoup plus rarement la non-surdité :

« Puis ça c'est propre aux enfants d'avoir des représentations et il n'y a que le vécu qui fait qu'ils l'intègrent. Et chez les personnes sourdes, enfin chez l'enfant sourd encore plus [...] ».

La construction de la différence passe notamment par des exemplifications de ce qui est naturel ou normal, alors que « chez l'enfant sourd, rien n'est naturel » (en parlant de se faire des amis dans un groupe de pairs entendants). On l'observe notamment dans les questions de développement et d'apprentissage :

« Et tout ça, on l'apprend assez naturellement et on l'apprend de manière assez cadr e à l' cole, assez naturellement je pense dans le mode éducatif. Les enfants sourds, ils ont pas tout ça ».

On le note également dans cette anecdote, relevant un comportement déviant de ce qui normalement est attendu de la part d'un enfant :

« [...] habituellement, ils aiment pas tant l'école, à part la récré et les moments de jeu et puis les vacances, youpi ! Nos élèves, ils aiment aussi les récrés et les moments de jeu, mais ils aiment pas les vacances, parce qu'ils sont tous seuls [...] »

La construction de la différence se fait sur un registre dichotomique. A travers les entretiens, on retrouve des constructions binaires, opposant le monde des sourds à celui des entendants. Cela passe entre autre par l'emploi de pronoms différenciés ou de références déictiques. Par exemple :

« **Autant nous**, on est amené à travailler quand même, à l'école, même s'il y a de moins en moins de poésie, mais enfin quand même, on a toujours dû apprendre des choses par cœur, on doit s'exprimer en public [...] **Autant là** [dans les classes de la section surdité], on essaie aussi de demander des choses comme ça en classe, mais c'est plus difficile quand même »

Il est intéressant ici de voir que le locuteur se situe dans un « nous » se référant aux entendants. C'est un phénomène que j'ai retrouvé dans mes deux entretiens et qui montre que même s'ils travaillent avec les sourds, les deux éducateurs demeurent dans un monde entendant. Ils n'ont donc pas le même vécu, ni les mêmes références que les sourds, ce que l'on ressent aussi dans la citation ci-dessus. De facto, ils se retrouvent donc à l'extérieur du monde des sourds, ce que l'on retrouve dans des expressions telles que « chez les sourds » ou « chez eux », pointant vers un ailleurs, qui reviennent régulièrement dans les entretiens.

La différenciation se poursuit avec l'accentuation de « l'anormalité » de structures faisant partie de la vie quotidienne des sourds :

- **la structure scolaire** : Il y a une opposition entre « l'école ordinaire » et « les classes spécialisées de St-Joseph » ou « ce genre d'école » qui mettent en place des « moyens très adaptés », ou l'école se fait « de manière assez simplifiée, assez sommaire ».

Le terme « adapté » me semble ici important, puisqu'il implique un effort pour rendre accessible quelque chose à quelqu'un qui n'en aurait sinon pas les capacités. En ce sens, ce terme semble plus proche de la sphère de la déficience que celui par exemple de « spécialisé », qui indique uniquement un domaine de compétence plus spécifique différent, sans pour autant induire qu'il y ait une hiérarchie ou une asymétrie entre l'école ordinaire et l'école spécialisée.

Il me semble à cet égard important de souligner que la pratique actuelle est orientée vers l'intégration en classe ordinaire et que ce ne sont donc pas tous les enfants sourds qui sont placés dans des classes spécialisées, mais que cela se fait en fonction de leur capacité à suivre un programme normal, notamment selon leur niveau de langage.

« [...] si des enfants sourds ne pouvaient finalement pas faire leur école obligatoire pour plein de raisons diverses et variées, alors ils seraient réorientés vers les classes spécialisées de St-Joseph ».

- **la structure familiale** : On note également une distinction très nette entre « les parents d'enfants sourds » et « le parent standard ». On voit encore une fois ici que la spécificité de la surdité est accentuée, le parent d'un enfant non-sourd représentant la norme. Le parent d'un enfant sourd doit parfois adapter son comportement et ne peut pas « [faire] comme un parent standard ».

On voit avec ces éléments que la représentation de la surdité ne se fait pas uniquement autour de la personne, mais aussi relativement à certaines structures prégnantes dans sa vie.

Nous avons vu ici comment la distinction sourd-entendant se construisait principalement autour de la différence de la personne sourde avec la norme sociale, ou son 'anormalité'.

Cependant, on observe également des éléments d'identification positive, notamment dans le discours de la responsable de l'atelier théâtre :

« [...] puis tout le monde avait trouvé que justement les sourds étaient très expressifs ».

Cette phrase démontre la perception que les « valides » ont des sourds. Elle entre donc dans le processus d'identification, entendu comme une labellisation externe.

Un aspect important à analyser, que les deafs studies mettent également en avant, est l'hétérogénéité qui existe au sein de la communauté sourde, comme elle existe au sein de la communauté entendante. Cela se retrouve totalement dans les dires des deux professionnels interviewés, comme dans mes observations dans le groupe de l'atelier. Le responsable de la section dit d'ailleurs à ce sujet :

« Il y a autant de parcours, enfin autant d'enfants [sourds] que de parcours et autant de parcours que d'enfants »,

ce qui explique « la prise en charge très à la carte » proposés par la section et le besoin d'adaptation découlant, non pas seulement du handicap des élèves, mais aussi des disparités au sein du groupe et des particularités propres à chaque enfant. Les programmes se font donc en fonction « du bagage langagier de l'enfant, de ses compétences, de son besoin de langues des signes et j'en passe ». De plus, l'adaptation doit aussi se faire selon que l'enfant soit plutôt « signeur » (qui emploie la langue des signes pour s'exprimer) ou « oraliste » (qui emploie la langue parlée pour s'exprimer), deux termes propres au domaine de la surdité, qui induisent deux modes communicationnels et un apprentissage différenciés.

De plus, au-delà de leur identité sourde, les individus sourds ont, comme tout à chacun, un système d'appartenances multiple. Ils sont issus d'une classe sociale, ont une nationalité, sont « citoyen du monde, citoyen [d'un] pays » sont d'un genre ou de l'autre. Autant de caractéristiques qui contribuent, parallèlement à leur déficience, à construire leur identité individuelle. La responsable d'atelier explique à propos du groupe de participants :

« [...] pas mal d'enfants qui ont des origines différentes on peut dire, donc il y a des fois aussi d'autres cultures, par leurs origines et leurs nationalités ».

Selon mon analyse, l'identité sourde est principalement construite en opposition à l'identité entendante. Il est dès lors intéressant de se demander comment sont perçus les entendants dans le discours de personnes côtoyant les sourds au quotidien. Je rappelle à cet égard que les deux éducateurs se situaient, par recours discursifs, à l'extérieur de la catégorie des sourds, le « eux » et dans la catégorie des entendants, le « nous ». Dans mes données, deux profils d'entendants se sont distingués.

On a d'abord, les responsables de l'atelier théâtre qui se voient attribuées « cette sensibilité [à la langue des signes], cette volonté de le faire [le pont entre la culture sourde et la culture entendante] ». En somme, elles comprennent. Elles appartiennent donc à une catégorie qui se trouve à mi-chemin entre les deux communautés, celle des « entendants qui comprennent les sourds » (Delaporte, 2005).

Vient ensuite la catégorie où l'on m'a placée :

« Toi qui connais rien à la langue des signes ».

Ne parlant pas la langue des signes, mode de communication privilégié des personnes sourdes, leur monde semble m'être hermétiquement fermé.

« T'étais tout aussi handicapée de te retrouver dans le groupe de théâtre que t'es allée voir, parce que toi t'as pas la langue des signes, t'as pas le langage, t'as pas la même langue, c'est ça. Ça t'a coûté un effort [...] »

En me plaçant dans la catégorie « handicapée », le responsable de section montre bien que, dans un contexte particulier, la norme change. Ainsi, représentant une minorité, car ne parlant pas la langue des signes, et donc ne maîtrisant pas les codes de l'interaction, je me situais, au sein de l'Institut, hors de la norme. Il s'agit non seulement d'une observation que l'éducateur fait, mais aussi de quelque chose que j'ai très clairement

ressenti lors de mes observations et de la représentation de la pièce de théâtre de la petite troupe. On voit ici que, comme prescrit par les deaf studies, que la communauté sourde ne vit pas hors norme, mais dans une norme différente.

Cette catégorisation, qui montre l'hétérogénéité du groupe « entendants » dans son rapport à la surdité, rejoint l'expression de cette même caractéristique dans le groupe « sourds ». En effet, dans ce second cas, les éducateurs ont d'eux-mêmes employé le terme, alors que c'est moi qui le suggère dans le cas des entendants, en distinguant plusieurs profils que les interviewés n'ont en soit jamais nommés.

Les sourds comme une communauté

J'ai, au cours de ce travail, plusieurs fois fait référence à une communauté sourde. Une appellation à fonction avant tout pratique et qui se retrouve dans la littérature.

Cette terminologie revient également dans le discours des éducateurs interrogés. Elle se construit parallèlement à la communauté entendante. L'éducatrice responsable de l'atelier m'explique ainsi que leur démarche s'inscrit aussi dans une volonté d'échange entre des « communautés différentes », à savoir la leur, entendante, et celles des enfants, sourde.

Dans le discours du responsable de section, la communauté sourde apparaît comme un espace plutôt cloisonné:

C : Parce que pour eux [les enfants de l'atelier], ce qu'ils font ça a plus d'importance que juste leur petite personne ou leur petit monde à eux, parce que c'est ça...parce que la communauté des sourds ou le monde des sourds ou l'Institut, c'est un petit monde, une petite communauté ou tout le monde connaît tout le monde. Elle s'auto-gère, elle s'auto... enfin, il y a quelque chose !

Moi : Un peu une bulle ?

C : Ouais, c'est ça. Avec vraiment des synergies très fermées comme ça. Alors là, quand il y a comme ça des choses qui se passent vers l'extérieur, c'est intéressant que ce soit un peu plus large. »

Il évoque ici le manque d'initiatives, à son sens, de la communauté sourde vers « l'extérieur », que l'on peut comprendre ici comme le monde entendant. Il regrette par exemple qu'elle soit trop fermée sur elle-même :

« Ce que je reproche à la communauté des sourds, à la Fédération qui fait beaucoup de démarches de sourds pour les sourds par les sourds ».

L'esprit communautaire passe entre autre par le fait de vivre des **expériences similaires** :

« Et comme chez les enfants sourds, il y a pas, les parents ont pas les bons outils langagiers, l'enfant non plus, ben il y a pas ça. Ça frustre, ça explose et puis il passe plus rien. La plupart des enfants qu'on a chez nous, c'est ces situations là, c'est ces situations qu'ils ont vécues [...] ».

Delaporte explique : *« Chacun reconnaît sa propre expérience dans celle de l'autre, et de cette expérience partagée naît une identité collective »* (Delaporte, 2005 : 6).

L'institution spécialisée revêt à cet égard une importance toute particulière. Elle est le **lieu communautaire**. Le responsable de section raconte :

« Il faut imaginer quand même que dans les belles années, comme diraient les personnes sourdes qui sont passés par l'Institut, donc les années 60-70-80, il y avait beaucoup de personnes sourdes. Tous les sourds de Suisse romande étaient scolarisés à St-Joseph ou presque parce qu'il y avait une prise en charge globale : internat, prise en charge thérapeutique, et puis là aussi la prise en charge depuis le plus jeune âge jusqu'à la fin de la scolarité, voire un peu plus. Et c'était assez, enfin la plupart des personnes sourdes que l'on croise maintenant adultes disent oui j'étais à St-Joseph, j'ai des bons souvenirs. Oui, il y avait les sœurs, c'était dur, c'était affreux, elles étaient méchantes, mais il y avait une ambiance d'école, une vraie communauté ».

Elle est aussi souvent le **premier lieu de rencontre** avec des pairs sourds (Delaporte, 2000 : 390-391) :

« Parce que quand les élèves sourds arrivent chez nous, alors ils sont très contents de venir à St-Joseph parce qu'ils...enfin ils croisent les autres enfants sourds, donc il y a un vrai esprit communautaire, de communauté qui se constitue »

L'institution joue également un **rôle central dans la socialisation** des enfants sourds, éprouvant des difficultés à communiquer dans un monde entendant :

« Nos élèves ils aiment aussi les récréés et les moments de jeu, mais ils aiment pas les vacances, parce qu'ils sont tout seuls, perdus, seul sourd dans leur famille où ils ne sont pas compris et perdu dans leur région où ils ont pas de copain. Donc qu'est-ce qu'ils sont contents de revenir à St-Joseph pour pouvoir passer la semaine ensemble à l'internat et pouvoir faire des choses ».

Cette citation introduit l'opposition très prégnante qui s'opère entre l'intérieur et l'extérieur. Selon les éducateurs, l'Institut est une sorte de « cocon » pour les enfants, alors que l'extérieur représente l'inconnu, pour lequel ils ne sont pas toujours armés. L'accent est alors mis sur la préparation à la sortie. Il s'agit de leur « donner les outils » pour « qu'ils soient prêts [...] pour aller à l'extérieur ». L'idée de cocon renforce la dimension fermée de l'institution et, a fortiori, de la communauté sourde. J'avais à ce propos noté, lors de ma seconde observation, à quel point les enfants étaient curieux par rapport à mon intrusion. Les éducatrices m'ont expliqué qu'ils n'avaient en effet pas forcément l'habitude de voir de nouvelles têtes. Cette anecdote illustre l'hermétisme relatif de la communauté, mis en avant par le discours du responsable de section.

Je me dois de préciser à cet égard que l'atelier de théâtre dans le cadre duquel j'ai effectué ma recherche a, entre autres, la volonté de favoriser l'échange culturel entre les deux communautés et de faire le pont entre elles, par exemple en rendant la pièce « accessible à tous les publics ». Cet objectif rompt avec la fermeture du monde sourd évoquée précédemment. Cela dit, il s'agit d'une initiative d'entendants, certes proche de la communauté sourde, mais n'en faisant toutefois pas partie, comme mentionné dans la première partie de cette analyse. D'autres initiatives, telles que « les cafés signés » (voir Observation 1), organisés par la Fédération, vont dans la même direction de favoriser l'échange entre les communautés. Pourtant, comme je l'avais noté lors de ce terrain ou lors de la représentation de la troupe de l'Institut, le public de ce genre de manifestations reste essentiellement composé de sourds et de personnes proches de la sphère sourde et généralement bilingues ou, autrement dit, d'entendants qui comprennent les sourds.

La surdité comme culture

Dans le discours des éducateurs, la surdité apparaît également comme une culture à part, à l'instar de la représentation véhiculée par les deaf studies. La responsable de l'atelier m'explique :

« [...]l'aspect culturel qui nous intéressait, c'est qu'il y a une culture sourde qui existe. Il y a certains spectacles en langues des signes, un humour typiquement sourd, qui passe beaucoup justement par des gags visuels. »

La culture sourde est ouverte sur certains aspects de la culture entendant :

« C'est aussi pour ça que je parlais de Benny Hill, c'est le genre d'humour entendant qui peut rejoindre...ou Mister Bean »

Ainsi, l'éducatrice évoque les ponts qui peuvent se créer entre sourds et entendants grâce à la culture.

La culture sourde passe énormément par la langue des signes, qui en est un vecteur central. Elle est revendiquée non seulement comme mode de communication, mais aussi comme mode d'expression culturelle et artistique. La volonté de mettre en valeur la langue des signes plus comme objet de culture que comme outil de communication a été récurrente dans mes entretiens :

« Cette langue est belle, importante, elle est entière. Elles sert autant à la communication pragmatique, mais aussi à transmettre des émotions, à faire de la poésie et du théâtre, donc cette dimension artistique ».

Cette volonté s'exprime bien sûr dans le but de valoriser la langue des signes, mais aussi, dans une logique de transmission culturelle, « pour que les élèves se l'approprient » et pour « améliorer leur accès à la culture langue des signes ».

Conclusion

Synthèse des résultats d'analyse

A travers cette analyse, j'ai voulu rendre compte des représentations de la surdité vehicul es dans le discours d'educateurs spécialisés. L'identification des sourds se construit principalement sur le mode binaire de l'opposition à une norme (eux-nous). Ce processus ne s'applique pas seulement à des caractéristiques propres à l'individu, mais aussi aux structures présentes dans sa vie, notamment le cadre scolaire et la cellule familiale. Dans les données analysées, la labellisation est essentiellement externe, y compris lorsque positive. Cela s'explique par le fait que les personnes interrogées se situent à l'extérieur de la catégorie « sourd », puisqu'elles sont tous deux entendantes. Il serait intéressant d'observer comment les représentations des sourds se construisent dans le discours d'une personne elle-même sourde.

L'hétérogénité de la catégorie sourde est saillante dans le discours des educateurs et est évoquée consciemment. Elle se construit d'une part par rapport aux spécificités liées au handicap propre à chaque individu et, d'autres part, par rapport aux appartenances multiples de la personne.

Il est intéressant de voir que les entendants, dans leur rapport à la surdité, sont également perçus comme un groupe hétérogène. Toutefois, la construction des différents « profils » semble moins consciente. On distinguera ici les « entendants qui comprennent les sourds » des profanes.

Les sourds sont présentés comme formant une communauté, fondée notamment autour d'expériences de vie similaires. Cette communauté, parallèle à celle des entendants, apparaît relativement hermétique et une frontière nette entre l'intérieur et l'extérieur est exprimée. L'institution occupe une place centrale dans l'appartenance communautaire, puisqu'elle est à la fois le lieu de première rencontre avec d'autres sourds, le lieu communautaire et le lieu de socialisation. L  aussi, la frontière intérieur/ extérieur est claire. Le sein de l'institution est perçus comme un cocon, où les enfants sont en quelque sorte accompagnés et guidés. Durant leur séjour, leur formation sera orientée vers la préparation à la sortie. Il s'agit ainsi de s'armer pour la vie à l'extérieur.

La surdité est finalement représentée comme une culture parallèle à la culture entendant, image qui correspond à la vision proposée par les deaf studies. Elle se constitue en une culture propre, principalement vehicul e par la langue des signes. Cette dernière est décrite à la fois comme un outil de communication et comme un objet culturel qu'il faut valoriser. La transmission de cette valeur aux jeunes sourds apparaît comme très importante aux yeux des educateurs. Ceux-ci prônent d'autre part les échanges entre la culture sourde et la culture entendant.

Cette analyse présente une lecture possible des données récoltées et ne se veut ni exhaustive ni représentative de « LA » réalité.

Réflexion critique

Je dois avouer que ce travail a été pour moi un long chemin de croix. Partie d'emblée sur une problématique qui ne fonctionnait pas du tout, j'ai eu beaucoup de peine à réorienter ma recherche. J'ai avancé à t tons une grande partie de l'année, ce qui a été dommageable pour la qualité globale de mon travail. Cela s'est, je pense, particulièrement ressenti par rapport à la récolte de mes données. Je me suis basée sur une question de recherche qui était «   côté de la plaque » pour le formuler simplement, ce qui s'est très clairement ressenti lors de mon premier entretien et qui fortement impact  sa qualité. Je n'ai donc pas réussi à récolter beaucoup de données intéressantes lors de cet exercice. De plus, comme j'étais un peu perdue par rapport à

la direction à prendre, je n'étais pas à l'aise dans la position de chercheur et je n'ai probablement pas suffisamment guidé l'entretien.

Lors du second exercice, ma problématique avait été retravaillée, mais ne convenait toujours pas. Toutefois, mes questions étaient mieux orientées et j'étais beaucoup plus à l'aise dans la situation d'entretien. Même si tout ne m'a pas été utile, je pense avoir obtenu beaucoup de données intéressantes au cours de cet entretien.

Ce tâtonnement concernant ma problématique m'a aussi posé problème par rapport à la littérature. J'ai effectivement perdu beaucoup de temps dans la recherche et la lecture d'ouvrages et d'articles qui ne m'ont finalement été d'aucune utilité. De plus, j'étais peu sûre de la direction à suivre au niveau méthodologique. J'ai eu tendance à m'éparpiller et ne savais pas quelle méthode choisir in fine. Cela m'a aussi pris beaucoup de temps à résoudre.

Cela dit, une fois réorientée vers une problématique adaptée, j'ai pu avancer plus aisément et orienter mes recherches de littérature vers des textes qui se sont avérés très pertinents.

J'ai particulièrement apprécié de m'essayer, pour ce travail, à la méthode de codage de la grounded theory. Alors que tout cela me paraissait plutôt obscur en théorie, j'ai trouvé cette méthode relativement simple d'application dans son principe. Il est par contre clair qu'une personne habituée sera bien plus efficace et précise. Il ne s'agissait pour moi que d'une « première fois » et j'ai beaucoup à améliorer dans la pratique. J'ai toutefois apprécié cette méthode, que je trouve rigoureuse et permettant une grande minutie. J'ai été étonnée de voir tout ce que je pouvais extraire de mes données, alors que comme je l'ai dit, je n'étais pas particulièrement satisfaite de la façon dont mes entretiens s'étaient déroulés.

De manière générale, même si c'est un travail de longue haleine, j'ai apprécié de pouvoir mettre la théorie en pratique grâce à cet exercice. Même si je suis persuadée que, avec le recul, mon travail me semblera bien incomplet et perfectible, je pense qu'il aura été un excellent exercice en vue de la réalisation de mon travail de master l'année prochaine.

Concernant le sujet de ma recherche, il est important de rappeler qu'il faut, en tant que chercheur faisant partie du monde social, se questionner quant à la place de la notion de handicap dans la recherche. Giami explique à ce sujet « *du fait qu'elle occupe la place d'objet représenté, elle y est traitée comme le référent d'objectivité, de manière explicite ou implicite. Cette situation témoigne de la prégnance d'une notion qui fonctionne souvent, pour les chercheurs aussi bien comme thème, comme objet de recherche et comme grille de lecture et construction des phénomènes de représentations* » (Giami, 1994 : 32). A cet égard, il faut donc souligner que, en tant que chercheur, j'ai abordé mon enquête avec moi aussi une représentation du handicap historiquement, géographiquement et socialement située, même s'il s'agissait pour moi d'un référent analytique. Cela montre encore une fois que la notion de handicap est un construit social.

Bibliographie

Albrecht, Gary L., Ravaud J.-F. et Stiker Henri-Jacques (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*. Volume 19, n°4, pp. 43-73.

Angenot, Marc (1988). Pour une théorie du discours social : problématique d'une recherche en cours. *Littérature*, N°70. *Médiations du social, recherches actuelles*. pp. 82-98.

Angrosino, Michael V. (2009). *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE Publications.

Avanza, Martina et Laferté, Gilles (2005). Dépasser la « construction des identités » ? Identification, image sociale, appartenance. *Genèse* 61, Décembre 2005, pp. 134-152.

Boucher, Normand (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées. *Lien social et politique*, n°50, pp. 147-164.

Charmaz, Kathy (2001). "Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis", in Gubrium, Jaber F and James A Holstein (eds.) *Handbook of Interview Research. Context and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp.675-694.

Cheek, Julianne (2004). At the Margins ? Discourse Analysis and Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, Octobre 2004 : Sage Publications, pp. 1140- 1150.

Delaporte, Yves (2000). Etre sourd dans un monde entendant : destin, rencontre, transmission et rupture. *Ethnologie Française, Société d'ethnologie française (SEF)*, distribution PUF, pp. 839-499.

Delaporte, Yves (2002). Les sourds, c'est comme ça. *Ethnologie de la surdimutité*. Collection Ethnologie de la France. Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.

Flick, Uwe (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. [Fourth Edition] London: Sage Publications

Giami, Alain (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. *Sciences sociales et santé*. Volume 12, n° 1, pp. 31-60.

Giami, Alain, Korpès, Jean-Louis et Lavigne, Chantal (2007). Representations, Metaphors and Meanings of the « Handicap » in France. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Volume 9, n° 34, pp. 199-213.

Louvet, Eva et Rohmer, Odile (2006). Le handicap physique : une catégorie de base ? *Revue internationale de psychologie sociale*, Volume 19, p. 282

Poirier, Daphnée (2005). La surdité entre culture, identité et altérité. *Lien social et Politiques*, n° 53, pp. 59-66

Van Dijk, Teun A. (1997). 18 Critical Discourse Analysis. *The Handbook of Discourse Analysis*, pp. 351- 371

Ville, Madame Isabelle et Ravaud, J.-F. (1994). Représentations de soi et traitement social du handicap. L'intérêt d'une approche socio-constructiviste. *Sciences sociales et santé*, Volume 12, n°1. *Handicap : identités, représentations et théories*, pp. 7-30.

Von Glasersfeld, Ernst (1985). Séminaire sur la représentation. 21 novembre 1985, n° 7 (revu par l'auteur en mars 1008), CIRADE, Université du Québec   Montréal.

Winance Myriam (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, Volume 17, n° 66, pp. 201-227.