



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

51 | 2015

Acquisition du langage et phonologie

Jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration : quelle transmission de leur langue d'origine ?

*Young Deaf Migrants or Children of Migrants: What about the Transmission of
Their Native Language?*

Diane Bedoin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3770>

DOI : 10.4000/lidil.3770

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 30 mai 2015

Pagination : 217-239

ISBN : 978-2-84310-297-4

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Diane Bedoin, « Jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration : quelle transmission de leur langue d'origine ? », *Lidil* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 29 février 2024.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3770> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3770>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration : quelle transmission de leur langue d'origine ?

Diane Bedoin *

RÉSUMÉ

Dans le prolongement des travaux classiques dans le champ de la surdité centrés sur le bilinguisme français/langue des signes française (LSF), cet article s'intéresse à la place occupée par une troisième langue —   savoir la langue d'origine des jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration. Le croisement entre surdité et migration permet de réinterroger la complexe question de la transmission intergénérationnelle dans la mesure où 90 % des enfants sourds naissent de parents entendants locuteurs d'une langue vocale (et non signée). Comment des parents entendants —   fortiori quand ils sont immigrés et locuteurs d'une autre langue que le français — peuvent-ils transmettre leur langue et leur culture à leur enfant sourd ? Comment l'enfant sourd lui-même peut-il s'en emparer tout en s'insérant dans la communauté sourde française ?   partir de quarante-sept entretiens semi-directifs réalisés, dans la région lyonnaise, auprès de jeunes sourds, de leurs parents et de professionnels, il s'agira de mettre en évidence les spécificités de la transmission linguistique et culturelle dans le cas de ces jeunes sourds et des représentations sociales qui leur sont associées. Deux espaces de transmission seront abord s : la famille et l' cole.

ABSTRACT

Extending deaf studies focused on bilingualism French/French Sign Language, this article deals with the place taken by a third language which is young deaf migrants' native language. The concepts of deafness and migration are explored and allow us to re-raise the complex question of intergenerational transmission knowing that 90% of deaf children have hearing parents who speak a vocal language and not a signed one. How can hearing parents—especially when they are immigrants speaking another language than French—transmit their language

* Université de Rouen, ESPE Académie de Rouen, laboratoire CIVIIC.

and their culture to their deaf children? How can deaf children be aware of their family origins and at the same time be able to insert themselves into the French deaf community? Based on forty-seven semi-directive interviews conducted in the Lyon region with young deaf people, their parents and professionals, this study will highlight the specificities of linguistic and cultural transmission for young deaf migrants and the social representations associated with them. Two transmission spaces will be studied: the family context and the school environment.

1. Introduction

Les travaux dans le champ de la surdité se centrent majoritairement sur le bilinguisme français / Langue des signes française (LSF) en milieu familial ou scolaire. Or, comme le soulignent Dunant-Sauvin et Chaillaud (1993), « lorsque nous parlons de bilinguisme chez des enfants sourds, nous savons qu'une troisième langue est souvent présente (portugais, italien, bengali, etc.), mais nous avons trop peu de contrôle et d'observations sur son utilisation pour pouvoir en dire quelque chose d'intéressant » (p. 65). Afin d'ouvrir de nouvelles perspectives, le présent travail s'intéresse à la place que peut occuper une troisième langue — *i.e.* la langue d'origine des jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration. Il s'inscrit dans la lignée d'une précédente recherche exploratoire de Bedoin (2008) et vise à approfondir la réflexion auprès d'un échantillon plus large.

La question du choix de langues dans le contexte de la surdité est complexe puisque 90 % des enfants sourds naissent de parents entendants (Gillot, 1998), locuteurs d'une langue vocale (et non signée)¹. Ainsi, pour des raisons physiologiques, « l'enfant sourd ne connaît pas "spontanément", comme dans le cas des pairs entendants, un bain linguistique oral familial dans lequel il construit et se construit » (Sabria & Delamotte-Legrand, 2001, p. 82). De ce fait, la langue des signes peut être considérée comme la langue naturelle de l'enfant sourd, celle qu'il acquiert le plus facilement (Vonen, 1996). Se pose alors la problématique de la transmission intergénérationnelle dans le contexte de la surdité. Comment des parents entendants peuvent-ils transmettre leur langue, leur culture et les valeurs qui y sont liées à leur enfant sourd ? Comment l'enfant sourd lui-même peut-il s'insérer dans la communauté

1. Les langues « vocales » sont à modalité audio-phonatoire et les langues « signées » à modalité visuo-gestuelle.

sourde dont il est le seul représentant dans son entourage direct ? Le contexte de migration complexifie encore ces questions, dans la mesure où les parents sont locuteurs d'une autre langue vocale que le français (comme l'arabe) et où leur enfant sourd est susceptible de maîtriser une autre langue des signes que la LSF². Il s'agira de s'interroger sur les spécificités de la transmission linguistique et culturelle dans le cas des jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration et des représentations sociales qui leur sont associées.

Les enjeux théoriques du croisement entre surdité et migration seront d'abord explicités. La méthodologie qualitative mise en œuvre sera ensuite exposée. Enfin, la présentation des résultats montrera comment différents critères liés à la surdité et à la migration se combinent et influencent les choix ou les contraintes de transmission de la langue d'origine.

2. Enjeux du croisement entre surdité et migration

2.2. *Cadrage interactionniste*

La perspective interactionniste offre un cadre théorique unifié pour penser le croisement entre surdité, langue et migration en tant que constructions socio-historiques.

L'approche culturaliste de la surdité est souvent privilégiée, notamment dans les travaux anglo-saxons issus des *Deaf Studies* (Lane, 1991 [1984]; Padden & Humphries, 1988; Ladd, 2003) : les sourds forment une minorité linguistique et culturelle, au même titre que d'autres minorités comme les Afro-Américains. Dans la lignée des travaux de Goffman (1975 [1963]), Mottez (2006 [1987]) affirme que « la surdité est un rapport » (p. 160), elle se joue dans les interactions sociales et dépend du contexte. Contrairement à la version culturaliste radicale des *Deaf Studies*, pour lui, « il ne suffit pas, en effet, d'être sourd physiquement pour partager les façons d'être, de sentir et de se comporter communes aux Sourds³ » (p. 165). Cette approche interactionniste de la

2. Il n'y a pas de langue des signes universelle : les langues des signes de chaque pays diffèrent les unes des autres tout comme les langues vocales. La LSF correspond à la langue des signes utilisée en France.

3. Le terme sourd s'écrit avec une minuscule s'il fait référence à la déficience auditive et avec une majuscule s'il désigne les membres d'une communauté linguistique et culturelle spécifique (Mottez, 2006 [1987]; Delaporte, 2002).

surdité⁴ permet de tenir compte à la fois des points de vue biologique (être sourd) et social (se sentir Sourd).

Les travaux sociolinguistiques sur le bilinguisme français / LSF (Grosjean, 1993 ; Millet, 2003 ; Sabria, 2006) montrent que la langue des signes est un marqueur identitaire central de la « culture sourde ». Ils abordent les usages et les statuts des différentes langues en présence chez les locuteurs sourds et entendants selon les contextes. Les représentations sociales de la surdité, des sourds et de la LSF s'élaborent au sein de différents espaces — familial, scolaire, social — par différents acteurs — entendants et sourds. Millet (2003) propose une typologie en quatre groupes, du plus restreint au plus large : la « communauté Sourde », le « microcosme sourd », le « microcosme surdité » et la société dans son ensemble.

Par ailleurs, le phénomène migratoire peut être appréhendé à partir des apports combinés de la démographie, de l'histoire, de la socio-anthropologie qui permettent de le penser de manière dynamique et non figée, en termes de trajectoire. En réfutant le point de vue culturaliste et en favorisant l'approche interactionniste, Barth (1995 [1969]) a forgé le concept d'ethnicité : l'ethnie est une catégorie dont la construction et le maintien dépendent des interactions entre deux populations mettant en exergue leurs différences. Dans la même perspective, Sayad (1999) rappelle, à partir de l'exemple algérien, l'importance d'analyser le phénomène migratoire dans sa globalité, c'est-à-dire en tenant compte du double processus d'émigration (depuis le pays d'origine) et d'immigration (dans le pays d'arrivée).

2.2. Problématisation autour de la transmission

Être migrant et être sourd relève, en première analyse, d'une même problématique. Les populations migrantes représentent une minorité dans la société française comme les sourds au sein de la société entendante. Tous sont « mis en minorité » (Clerc & Rispaïl, 2011) puisque locu-

Dans cet article, cette marque typographique n'est pas utilisée, les deux dimensions étant conjointement présentes dans les analyses.

4. Stiker (2003 [1982]) recense quatre théories sociales du handicap : « la théorie du stigmatisme (Goffman) ; la théorie culturelle (Lane et Mottez) ; la théorie de l'oppression (Oliver) ; la théorie de la liminalité (Murphy) » (p. 252). Ce classement peut être discuté tant Mottez paraît davantage dans la filiation de Goffman que de Lane (Benvenuto, 2009).

teurs d'une langue numériquement minoritaire et socialement minorée : la langue d'origine pour les migrants et la langue des signes pour les sourds⁵. Pour autant, les sourds ne sont pas membres d'une minorité linguistique et culturelle comme les autres, notamment du point de vue de la transmission.

De manière générale, la langue qualifiée de « première » (L1) fait l'objet d'une acquisition et d'une transmission intergénérationnelles, des parents aux enfants, au cours de l'enfance (Dabène, 1994). En cas de migration, les individus peuvent soit perdre progressivement l'usage de leur langue d'origine au profit de la langue majoritaire (du fait de l'acculturation), soit continuer à la parler pour conserver des liens avec leur pays d'origine et les membres de la famille qui y sont restés (Condon & Régnard, 2010). Le contexte de la surdité amène à remettre en cause ce schéma traditionnel (Cuxac, 1983 ; Estève, 2011).

Dans 10 % des cas, au sein des « familles sourdes », les parents sourds peuvent directement transmettre la langue des signes à leurs enfants. Bien que minoritaires, ces familles ont donc un poids symbolique fort (Delaporte, 2000). Dans 90 % des cas, les enfants sourds n'ont à la maison qu'un accès parcellaire à la langue vocale de leurs parents entendants, ce qui nécessite une rééducation orthophonique fastidieuse. La langue des signes relève alors d'une transmission extra-familiale (Lachance & Dalle-Nazébi, 2007) : elle se transmet de « pairs à pairs », c'est-à-dire par des enfants sourds à l'école ou des adultes membres d'associations de sourds (Delaporte, 2002 ; Lucas & Schatz, 2003). Le bilinguisme sourd (Grosjean, 1993 ; Vonen, 1996) se distingue donc du bilinguisme entendant — minoritaire ou non — du fait du manque d'accès direct et entier à la langue vocale majoritaire et de la différence de modalité (vocale et gestuelle) entre les deux langues en présence.

Si le mode de communication (langue vocale, signée ou bilinguisme) est officiellement reconnu⁶, son application dans les faits demeure contrastée : « La question du choix linguistique se pose d'emblée aux parents d'enfants sourds qui ne sont pas préparés à l'occurrence de la

5. La langue des signes a fait l'objet d'une interdiction séculaire à partir du Congrès de Milan en 1880 jusqu'au « réveil sourd » dans les années 1970 et sa reconnaissance officielle par la loi du 11 février 2005 (Mottez, 1977 ; Cuxac, 1983 ; Delaporte, 2002 ; Bertin, 2010).

6. La loi Fabius de 1991 puis la loi sur le handicap de 2005 reconnaissent le droit à une « communication bilingue » (langue des signes française et français oral et/ou écrit).

surdité et qui n'ont aucun élément objectif pour affronter la question.» (Sabria, 2006, p. 18).

À l'instar de la langue des signes, on peut donc se demander si la transmission de la langue d'origine relève du libre choix ou d'un choix sous contrainte. Quels sont les degrés d'autonomie des parents — à fortiori quand ils sont immigrés et locuteurs d'une autre langue que le français — et des professionnels dans la décision de transmettre ou non la langue d'origine ? Dans quelles conditions ces choix peuvent-ils s'opérer ? Si une nette tendance au monolinguisme français se dessine, nous verrons que les marges de liberté peuvent s'avérer plus larges que ne le laisse supposer le poids des institutions médicale, familiale et scolaire.

3. Méthodologie qualitative de recherche

Les données qualitatives sur lesquelles s'appuie cet article proviennent d'une enquête menée au sein du dispositif surdité lyonnais de l'association OVE (accOMPagner et serVir la pERsonne) qui comporte notamment une SEES (Section d'éducation et d'enseignement spécialisés pour enfants sourds) et un SEEFIS (Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire pour enfants sourds).

Le choix des enquêtés s'est effectué sur la base de deux critères. Dans les familles sélectionnées, une autre langue que le français est présente à la maison et continue d'être utilisée. Ces familles ont également été choisies en fonction de leur proximité géographique (les parents habitant loin ou les jeunes scolarisés dans des structures diversifiées ont été écartés). Aucun critère relatif à la surdité (type et degré de surdité, appareillage ou implant), au mode de communication privilégié (oraliste ou gestuel) ou au pays d'origine n'a volontairement été retenu. Ainsi 47 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 20 familles, parmi lesquelles 18 jeunes sourds et 14 parents entendants ont été interrogés, ainsi que 15 professionnels (cf. tableau 1). Précisons que, sur les 18 entretiens auprès de jeunes sourds aux profils variés (cf. tableaux 2 et 3), 12 ont été réalisés en français (avec enregistrement audio) et 6 ont été réalisés en LSF (avec enregistrement vidéo)⁷.

7. Le recueil et l'analyse d'un corpus de données produites par des sourds signeurs en LSF comportent des spécificités méthodologiques dont : la maîtrise

Jeunes 1 ^{er} degré	11
Jeunes 2 nd degré	7
Parents	14
Professionnels (éducation)	5
Professionnels (paramédical)	10
Total	47

Tableau 1. – Nombre et statut des enquêtés.

L'enquête de terrain s'est déroulée de janvier à mars 2012. Les entretiens ont d'abord été réalisés avec les jeunes sourds scolarisés en SEES puis avec ceux suivis par le SEEFIS. À chaque étape, les parents et les professionnels ont également été interrogés. Les guides d'entretiens semi-directifs ont été déclinés selon les types d'acteurs rencontrés : les jeunes ont été interrogés sur leur parcours migratoire, leur expérience scolaire et leur rapport aux différentes langues et cultures ; les parents ont été invités à revenir sur leurs parcours migratoires et sur leurs décisions concernant la surdité de leur enfant, son éducation et la transmission linguistique et culturelle au sein de la famille ; les professionnels, après avoir décrit leur parcours de formation, ont identifié les spécificités du public visé et les stratégies éducatives ou thérapeutiques mises en place. Toutes les précautions déontologiques ont été prises pour que les données recueillies sur le terrain donnent lieu à accord préalable et soient traitées de façon anonyme⁸.

L'analyse de contenu thématique (Bardin, 2005 [1977]) a été privilégiée pour rendre compte du matériau recueilli. À partir des entretiens intégralement transcrits, une grille d'analyse a été établie pour chaque type d'acteurs (jeunes, parents et professionnels), en tenant compte des modalités vocales ou signées des entretiens⁹, puis les résultats ont été croisés sur l'ensemble du corpus. À travers les expériences vécues et

préalable de la LSF, l'enregistrement sous forme vidéo, la traduction puis la transcription de la LSF vers le français écrit (Bedoin, 2012).

8. Si le nom de la structure d'accueil est cité, en accord avec la direction, les prénoms des enquêtés ainsi que des personnes citées en entretien sont des pseudonymes.
9. La grille d'analyse inclut des précisions sur ce qui est dit (contenu) et sur la manière dont cela est dit (forme). Par exemple, sur le thème relatif aux aspects culturels, un jeune sourd fait référence à un fruit typique de son pays

relatées par les jeunes, les parents et les professionnels rencontrés, l'objectif est de rendre compte, dans le double contexte de surdité et de migration, de la complexité de la transmission linguistique et culturelle.

4. Langues en présence dans les familles

Plusieurs langues sont présentes au sein des familles rencontrées, à des degrés divers, dans la mesure où la surdité comme la migration produisent des situations de contact de langues (Lüdi & Py, 2003) : français, LSF et langues d'origine.

4.1. Différentes configurations familiales

Dans notre corpus, on trouve principalement des parents entendants qui ont un enfant sourd (11 cas sur 20) ou plusieurs enfants sourds dans la fratrie (9 cas sur 20). À la question « Et à la maison, qui y a-t-il dans ta famille ? », Mehdi décrit d'abord la composition de sa famille puis précise les membres entendants et sourds. Il ressort que ses parents sont entendants et que la fratrie comprend six enfants dont quatre entendants et deux sourds (Medhi et sa grande sœur Hasna) :

[Mehdi, 10 ans, sourd profond, né en Algérie] Y a ma mère et mon père. Mon père, Saïd [épelle] a 47 ans. Ma mère a 45 ans mais son prénom est difficile. J'ai une sœur sourde [nom signé] qui a 20 ans. Elle s'appelle Hasna [épelle]. J'ai une autre sœur [nom signé]... Je ne sais plus... elle a 25 ans. Je me suis trompé... C'est Hasna qui a 21 ans et mon autre sœur 20 ans. C'est tout... J'ai une petite sœur qui est morte à l'âge de 17 ans. J'ai un autre frère qui a 13 ans, Yanis [épelle]. Ensuite il y a moi. J'ai un petit frère qui a 6 ans qui s'appelle Ahmed [épelle] [...] Papa est entendant, maman est entendant, ma première sœur est entendant, mon autre sœur est entendant, ma sœur qui est morte était entendant... J'ai oublié quelqu'un... mon frère est entendant. Moi je suis sourd et mon petit frère est entendant. C'est tout. (Traduit de la LSF)¹⁰.

d'origine (Algérie), la datte, en indiquant « quelque chose qu'on cueille directement sur les arbres et qu'on grignote tout autour [...] C'est marron, dur... et c'est mou » (traduit de la LSF).

10. Les extraits d'entretiens, recueillis en LSF, ont été traduits en français par l'auteure avec l'aide d'une interprète.

Toutes ces familles pratiquent une langue étrangère vocale : arabe (14 cas sur 20), langues africaines (bambara et diakhanké), tamoul, turc, géorgien et espagnol.

L'échantillon comporte une exception : la « famille sourde » de Karim dont les parents sont originaires d'Algérie. Ils ont transmis la LSF et non la langue des signes algérienne (LSA) à leurs cinq enfants (trois sourds et deux entendants). En effet, le père sourd de Karim est né en France de parents algériens et entendants et communique en LSF depuis tout petit.

4.2. Représentations et usages de la langue d'origine

Les jeunes sourds rencontrés utilisent, quant à eux, différents modes de communication : treize d'entre eux se présentent comme plutôt oralistes (s'exprimant principalement en français oral), six comme plutôt signeurs (priviliégiant la communication en langue des signes) et un seul (Karim) se considère comme « bilingue », utilisant conjointement le français et la LSF.

[Karim, 19 ans, sourd profond, originaire d'Algérie] Mon père est sourd, il ne parle pas bien. Ma mère c'est pareil. Mon père il a grandi à C. [ville], il a appris à signer là-bas [...] À la maison, [ma mère] parle un peu pour mon petit frère et ma grande sœur. Mon petit frère, il sait bien signer, ma grande sœur aussi. Mais c'est plus facile pour eux qu'on parle un peu... pour pas perdre à l'école. Pour les sourds, c'est pas pareil : on parle en signes à l'école. Mon petit frère lui il y signe pas. On fait les deux à la maison : on parle et on signe. (Traduit de la LSF.)

Les jeunes enquêtés affirment aussi souvent connaître des rudiments de la langue d'origine pour communiquer soit avec l'un de leurs parents maîtrisant peu le français ou la LSF, soit avec les membres de la famille restés au pays. La diversité des langues en présence et leur utilisation différenciée selon les situations et les interlocuteurs (Van den Bogaerde, 2000 ; Millet & Estève, 2008) est décrite dans les cas suivants :

[Leïla, 10 ans, sourde sévère, née au Maroc] Avec mon père, mes frères et tout ça, je parle en français. Avec ma mère, je parle en arabe [...] parce qu'elle comprend pas trop le français [...] Le français, ça va. Mais quand je parle moi en arabe j'arrive pas à dire des mots comme il faut.

[Noé, 16 ans, sourd profond, né en Algérie] Mon père il parle [français et arabe] et il signe. Il sait signer, donc ça va. Ma mère aussi, elle essaie

de parler et de signer. Ça va. [Mes frères] sont sourds, j'ai des frères sourds, donc c'est en langue des signes ! (Traduit de la LSF.)

Certains enfants, comme Yaëlle, manifestent même la volonté de mieux connaître la langue familiale d'origine. Outre la nécessité de maintenir le lien avec les membres de sa famille restés en Tunisie, elle explique cette démarche par la pratique de la religion musulmane. Elle est partagée entre un sentiment de fierté qu'elle exprime en prononçant quelques mots en arabe et de fatalisme car elle a conscience de son niveau « zéro » :

[Enquêtrice] Et toi par rapport à l'arabe, est-ce que tu aimerais bien l'apprendre ?

[Yaëlle, 11 ans, sourde profonde, originaire de Tunisie] Oui, pour faire la prière. Et puis je connais pas beaucoup de mots. Mon tonton, il est venu de Tunisie et il s'est moqué de moi parce que... il connaît des autres petites filles... et elles savent super bien parler en arabe. Et il me dit : « Toi t'es zéro et tout ! » [signe ZERO en même temps et rit].

[Enquêtrice] Quels mots tu connais en arabe ?

[Yaëlle] Euh... Bonjour/Salamalikoum... Et... J'en connais des autres mais... Par exemple Sabbat et grâce à Dieu c'est [mots prononcés en arabe].

Ainsi, si surdité et origines familiales sont deux dimensions présentes chez les jeunes enquêtés, l'une semble prendre l'ascendant sur l'autre (Bedoin, 2008). Ils sont bien plus nombreux à connaître et/ou utiliser le français ou la LSF que la langue familiale d'origine, y compris chez les primo-arrivants (cas de Mehdi, Leïla et Noé notamment), même si le maintien des liens avec le pays d'origine et le niveau de maîtrise de la langue d'origine sont soulignés. Ce constat peut s'expliquer par différents facteurs en lien avec la migration et avec la surdité.

5. Monolinguisme majoritaire

Les familles rencontrées, dans leur majorité (75 %), n'ont pas transmis la langue d'origine à leur enfant sourd, contrairement à ce qui a pu se passer avec d'autres membres entendants de la famille. Les enquêtés justifient ce choix par le contexte de migration qui impose un arbitrage entre français et langue d'origine et par le contexte de la surdité qui rend problématique tout ce qui a trait aux langues vocales.

5.1. En lien avec le pays d'origine

Selon les parents, l'apprentissage du français reste l'objectif prioritaire puisqu'il s'agit de la langue indispensable pour l'intégration sociale et professionnelle de leur enfant sourd en France. Cela est d'autant plus vrai au sein des familles originaires d'un pays dans lequel le français est une langue couramment utilisée (pays du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, par exemple).

Les mères rencontrées cherchent à s'assurer que leur enfant maîtrisera le français, ce qui fait passer au second plan la transmission de leur langue d'origine¹¹ :

[Mère de Fatima, née au Sénégal] Le but c'est que Fatima arrive à communiquer. On est en France, c'est obligé qu'elle parle français. Et même en allant au Sénégal, on peut parler français, c'est pas interdit !

[Mère de Leïla, originaire du Maroc] On a toujours parlé qu'en français donc... [...] En fait, voir si ça... comment dire?... si ça met pas en échec au niveau de la langue française, parce que ça je veux pas [J'ai peur] qu'elles se mélangent et puis que...

Beaucoup font donc le choix de parler français à leur enfant sourd, même s'ils continuent à parler en langue d'origine au sein du couple ou avec les autres enfants entendants de la fratrie, créant ainsi une dissymétrie au sein de la famille :

[Mère de Fatima] Avec Fatima, je parle français, parce que comme elle est sourde, c'est déjà pas évident de lui apprendre des mots tout simples, donc je parle pas une autre langue. Ma langue maternelle, c'est le dialecte sénégalais. Je le parle avec mon mari et avec mes grands. Mais je parle quand même plus le français. À la maison, j'utilise les deux langues.

[Parents de Sana, nés en Inde] [père] [Sana] on lui parle pas [tamoul], on parle tout le temps français avec elle / [mère] Mais avec les autres enfants, on parle. Ils parlent bien nos deux langues, même anglais aussi. Mais Sana que du français.

11. On retrouve ici des conclusions similaires à celles sur la transmission de la langue d'origine en contexte de migration. Le rejet du bilinguisme et la priorité donnée à la langue de l'intégration sont autant d'arguments développés par les migrants (entre autres : Billiez, 1997 ; Biichlé, 2012).

5.2. En lien avec le discours médical sur la surdité

L'idée de la difficulté pour les enfants sourds d'apprendre une autre langue vocale que le français — *i.e.* la langue d'origine des parents — est très répandue dans la communauté sourde et relayée par le discours médical dans le microcosme sourd¹². La phrase « *les médecins nous ont dit qu'il fallait lui parler français* » ou « *j'ai suivi les médecins* » revient souvent dans les entretiens avec les parents. L'échange suivant avec les parents de Sana est révélateur :

[Enquêtrice] Et pourquoi vous parlez en français avec elle, pas en tamoul ?

[Père] Parce quand on lui a mis l'appareil [auditif], ils nous disaient : « Faut pas lui mettre plusieurs langues. Il faut parler qu'une seule langue avec elle, le français » / [Mère] Déjà une langue c'est difficile / [Père] Déjà elle elle apprend une seule langue, c'est très difficile [...] Ben c'est à cause de ça qu'on a parlé avec elle français.

Le poids des « blouses blanches » est dû au fait que les médecins oto-rhino-laryngologistes (ORL) qui posent le diagnostic sont les premiers à proposer leur vision de la surdité aux parents (Delaporte, 2000). Les professionnels rencontrés expliquent que ce poids est encore plus fort dans ces familles migrantes issues de milieux défavorisés qui se sentent souvent dépassées, préfèrent faire confiance et déléguer la prise de décisions aux « experts » :

[Alban, psychologue à la SEES] [Le] discours médical au moment du dépistage, on se rend compte qu'il est souvent très figé, très clivé chez les parents ensuite, quand on essaie de le modifier. Par exemple, je sais pas, les parents qui ont fait le choix de l'oral, de l'implantation¹³, pas de langue des signes surtout pour qu'il développe l'oral et tout ça, qu'en fait on se rend compte que ça marche pas et qu'il faut commencer à leur expliquer qu'il faudrait peut-être changer de voie, c'est très très

12. Ces propos rejoignent les résultats des travaux sur la transmission de la langue des signes en contexte de surdité. Les parents sourds dénoncent souvent la prise de position du corps médical défavorable à la communication en LSF avec leurs enfants, notamment s'ils sont entendants (Bacci, 1997; Hugounenq, 2009).

13. L'implantation fait référence à l'intervention chirurgicale visant à installer un implant cochléaire, permettant de transformer les signaux sonores reçus du monde extérieur en signaux électriques stimulant le nerf auditif jusqu'au cerveau.

dur. Pas simplement parce qu'on va briser leur rêve, qu'ils vont devoir faire le deuil de je sais pas quoi, mais aussi parce qu'ils nous disent : « ah non mais les médecins nous ont dit qu'il fallait faire ça » [...] Et quand on vient, je pense, d'un milieu d'origine étrangère et d'un milieu socioculturel euh... je sais pas comment on peut dire... moins élevé, hé ben la blouse blanche elle est d'autant plus prégnante.

Ainsi, tout se passe comme si le choix contraint du monolinguisme français qui s'observe chez les parents migrants, d'une part, et chez les parents entendants d'enfants sourds, d'autre part, se vérifiait à fortiori chez les parents migrants d'enfants sourds, souvent socialement défavorisés, frappés d'une double interdiction : ni la langue d'origine, ni la LSF.

6. Plurilinguisme minoritaire

Dans une minorité des familles rencontrées (25 %), les parents souhaitent transmettre leur langue d'origine à leur enfant sourd. Ce choix plurilingue s'explique soit par le moment de la migration, soit par celui de l'apparition de la surdité — à savoir l'âge auquel la migration du jeune sourd et sa famille a eu lieu et l'âge auquel le diagnostic de la surdité a été posé entrent en jeu.

6.1. En lien avec le parcours de migration

Lorsque la migration en France est tardive¹⁴, la langue d'origine reste la langue familiale, y compris pour le jeune sourd¹⁵. Parmi les quatre cas de notre échantillon, l'exemple de Natasha, 17 ans, sourde sévère de naissance, implantée et arrivée en France à huit ans — ses parents ayant quitté la Géorgie en guerre (ils ont le statut de réfugiés politiques) — est significatif. À la maison, le géorgien continue à être parlé, le père ne maîtrisant pas bien le français et la mère y accordant de la valeur :

14. Le seuil d'âge fixé est variable selon les études. Ici nous considérons les migrants dont les enfants ont effectué tout ou partie de leur scolarité élémentaire dans le pays d'origine.

15. Ce critère de l'âge à la migration des parents ou des enfants (s'ils sont primo-arrivants) est important. Une migration précoce favorise l'apprentissage de la langue française, tandis qu'une migration tardive encourage la transmission de la langue d'origine (Condon & Régnard, 2010).

[Natasha] [Je parle en géorgien] parce que ma mère elle veut pas que j'oublie ma langue [...] Ben quand ma mère elle m'engueule, ben c'est en français! [rires] Et... sinon, quand elle a des invités et tout géorgiens ben c'est en géorgien. Mais vu que mon père il parle pas très bien en français, ben on est obligés de parler en géorgien... pour qu'il comprenne.

[Mère de Natasha] [Avec mon mari, je parle] en géorgien mais avec les enfants aussi je parlais géorgien. Et eux aussi me répondaient en géorgien. C'est seulement ces dernières trois années que moi je parle géorgien et que eux ils me répondent en français... Et quand j'ai vu qu'ils perdaient la langue maternelle... alors que pour moi c'est... c'est inimaginable que mes enfants ils parlent pas géorgien, même Nadya qui est née là, elle parle géorgien. Euh... J'ai mis exprès les chaînes géorgiennes et russes à la maison pour qu'elles regardent mais elles veulent pas, les émissions leur plaisent pas... non.

6.2. *En lien avec le moment d'apparition de la surdité*

Lorsque la surdité est tardive (surdité post-linguale)¹⁶, la langue d'origine acquise dès l'enfance reste la langue de communication privilégiée en famille. C'est le cas, unique dans notre échantillon, de Khady, 18 ans, née en France de parents guinéens et devenue sourde à dix ans suite à une infection virale. Avec ses parents, les échanges sont en diakhanké, langue de leur groupe ethnique issu des Soninkés, même si elle a des difficultés à la parler et à la comprendre depuis sa surdité :

[Khady] C'est surtout ma mère et mon père [qui parlent diakhanké]. Mais sinon les enfants, on parle très rarement. Par contre, quand on parle au téléphone et que la personne elle parle en diakhanké, nous on répond [en diakhanké]. Mais pour moi c'est plus difficile, parce qu'avant je pouvais comprendre et bien parler quand j'étais entendante. Mais après quand je suis devenue sourde, j'ai perdu l'habitude, je comprenais de moins en moins la langue et voilà... Avec l'implant, je comprends un peu mieux mais c'est pas toujours évident.

[Mère de Khady] Ben... on parle avec les enfants, parce que quelquefois on va y aller en vacances. C'est pas tout le monde, les grands-mères, elles parlent pas français... et la famille de mon mari, ils parlent pas français. Y a des enfants parce qu'ils vont à l'école. Mais nous on n'a pas été à l'école [...] Après Khady, au début elle est sourde, on parle la langue à nous un peu mais... c'est pas facile maintenant. Mais quand

16. La surdité peut être acquise avant ou après l'apprentissage du langage. Elle est donc pré-linguale ou post-linguale.

même elle entend, elle comprend tout mais pour le parler c'est vraiment un peu difficile.

Ainsi, la migration tardive comme l'apparition d'une surdité post-linguale sont des éléments facilitateurs dans la possibilité de transmettre la langue d'origine. Si le plurilinguisme, bien que minoritaire, existe dans certaines familles, qu'en est-il à l'école ?

7. Place des langues d'origine à l'école

Parmi les critères à prendre en compte dans la transmission des langues d'origine figure également leur présence et leur prise en compte à l'école (Moore, 2006 ; Lambert, 2009). Les professionnels enquêtés, tous entendants à l'exception d'un éducateur malentendant, font face à un public sourd très divers. En effet, parmi les jeunes sourds scolarisés dans le dispositif, 80 % d'entre eux seraient migrants ou issus de l'immigration, même si aucune statistique officielle ne vient le confirmer. Au sein du système éducatif, de quelle marge d'action disposent les professionnels face à la diversité linguistique et culturelle des élèves ?

7.1. Dans les prises en charge

Compte tenu de leur longue expérience auprès de ce public diversifié, certains professionnels remettent en cause l'imposition du français aux familles migrantes dont un des enfants est sourd :

[Inès, orthophoniste au SSEFIS] Alors la question quand même qui est récurrente et que les parents nous posent souvent, c'est : « On nous dit de parler français. » Et moi j'ai toujours un peu le discours inverse [...] Moi je trouve qu'une famille qui parle pas le français et qui va dire des mots en français, je sais pas si c'est la meilleure situation pour apprendre le français. Par contre, s'il a une bonne langue maternelle sur laquelle il va pouvoir s'appuyer et faire des liens avec la langue qu'il doit apprendre, le français ici, je me dis que peut-être c'est plus intéressant [baisse le ton] [...] Après c'est vrai que pour eux c'est compliqué de se positionner parce que y a le médecin qui dit : « Surtout faut parler français. » Bon alors moi je suis prudente parce que je veux pas les perdre aussi, parce qu'ils sont déjà en difficulté avec la surdité, donc s'il faut en plus rajouter... une incohérence dans des courants de pensée, c'est pas...

L'argument des influences réciproques entre langues est repris par les professionnels : la maîtrise d'une langue première (L1) faciliterait

l'apprentissage d'une langue seconde (L2) et réciproquement (Cummins, 1979)¹⁷. Des stratégies sont alors proposées aux familles pour permettre d'articuler apprentissage de la langue de l'école et développement de la langue d'origine, comme dans les exemples suivants :

[Angèle, orthophoniste au SSEFIS] Enfin moi je vais leur conseiller de... par exemple les parents parlent en français et les grands-mères et les grands-pères parlent dans leur langue d'origine, dans leur première langue, voilà de séparer... pas d'attribuer de manière aussi rigide une langue à une personne mais voilà de... d'essayer d'un peu séparer. Et après le plus important de pas mélanger les deux langues au sein d'une même phrase et, moi je pousse même en disant de pas mélanger les deux langues au sein d'un même échange, d'une même discussion.

[Fabienne, orthophoniste à la SEES] Alors moi effectivement, je dis quand même aux mamans... je... parce que les parents, je trouve, sont quand même culpabilisés par rapport à ça, y a une grande culpabilité... euh... « Bon, il faut que je fasse ce que l'orthophoniste ou la maîtresse m'a dit, faut bien que je lui parle en français. » Mais bon c'est quand même compliqué, ça demande des efforts pour eux, ça leur demande souvent quand ils sont, quand ils parlent pas bien hein, et moi je déculpabilise un peu ces mamans en disant voilà : « Ce que vous pouvez faire, c'est par exemple leur chanter des chansons dans votre langue maternelle. » Et ça ça pff [souffle] ça apaise un petit peu.

7.2. Lors de l'accueil en classe

Les enseignants se donnent généralement pour mission l'acquisition du français, sous quelque forme que ce soit (orale ou écrite), ayant parfois aussi recours au français signé¹⁸ ou à la LSF (Mugnier, 2006). Ainsi l'objectif commun fixé pour tous les enfants, sourds ou entendants, migrants ou non, est de développer le langage :

[Marguerite, enseignante au SSEFIS] Tout ce travail d'appropriation de la langue est fait aussi mais pour tous les enfants, pas seulement pour

17. Cet argument joue en faveur du plurilinguisme familial (Deprez, 1999 [1994]) et de l'apprentissage précoce des langues à l'école (Candelier & Dabène, 2003). Il a également été repris pour défendre l'utilisation de la LSF pour l'enseignement du français aux élèves sourds signeurs (Le Capitaine, 2002; Niederberger & Prinz, 2005).

18. Le français signé désigne l'utilisation de signes de la LSF ordonnés selon la syntaxe du français.

l'enfant sourd, puisqu'il est dans une classe souvent où il y a plusieurs autres enfants d'origine immigrée [...] Voilà, on leur apporte ce qu'ils n'ont pas à la maison donc... ils en bénéficient au même titre qu'un autre enfant pas sourd d'origine immigrée [pause] Mais c'est vrai que le langage, c'est fondamental.

De ce fait, la plupart des enseignants affirment qu'ils modifient peu leurs pratiques professionnelles au contact de la diversité linguistique et culturelle des élèves sourds. Aucun travail spécifique sur la langue d'origine n'est proposé en classe.

[Valérie, enseignante en SEES] Non, je pense pas [faire différemment]. Cette classe-là non mais dans d'autres classes où j'ai pu avoir des enfants qui venaient d'ailleurs, je l'ai pas ressenti non plus. Après entre eux des fois peut-être, dans les réflexions qu'ils peuvent... Mais dans les pratiques de classe non.

Pour autant, il apparaît que les contenus et les supports utilisés peuvent varier du fait de la présence de ces élèves migrants ou issus de l'immigration. À titre d'illustration, un projet de classe en CE1 a été élaboré autour du «tour du monde» et prolongé lors des prises en charge :

[Inès, orthophoniste au SSEFIS] [L'année dernière] j'avais essayé de rebondir sur le projet de classe [...] Ils portaient faire le tour du monde et ils faisaient des escales dans chaque continent. Donc [l'enseignante] a fait toute sa pédagogie là-dessus. Et moi j'ai fait un groupe collectif autour des cinq sens à partir des escales. Donc on avait fait une escale en Afrique et comment on peut essayer de... ben oui de faire des liens, d'avoir des images dans la tête autour de l'Afrique, voilà. On a fait des grands diaporamas, puis après j'ai amené on a goûté les fruits, on a goûté les légumes, chaque fois on a fait même une recette de là-bas. J'ai amené beaucoup de photos et on a constitué un jeu, ah y avait un jeu de loto pour chaque escale pratiquement et un jeu de mémo, en couleurs, plastifiés etc. On a fait une expo.

Ainsi, à l'école, la diversité linguistique et culturelle des élèves migrants ou issus de l'immigration est reconnue, fait l'objet de réflexion de la part des équipes, mais est peu prise en compte dans les pratiques. Quand elle l'est, les expériences pédagogiques tendent à privilégier la dimension culturelle et non la dimension linguistique.

8. Conclusion

Trois résultats principaux peuvent être soulignés à partir de ce croisement entre surdité et migration. Premièrement, dans le contexte de migration, la surdité apparaît comme un facteur explicatif important de la non-transmission de la langue d'origine à l'enfant sourd, par rapport aux membres entendants de la même famille. Deuxièmement, dans le contexte de surdité, les familles migrantes font souvent le choix du monolinguisme français comme les autres familles non migrantes. Troisièmement, à l'école, la problématique de la diversité linguistique et culturelle n'apparaît qu'en filigrane, dans la mesure où l'acquisition du français reste centrale pour tous les enfants sourds, qu'ils soient migrants ou non, et mobilise l'ensemble des professionnels.

Ainsi, le français est retenu par les parents entendants d'enfants sourds, la LSF est transmise par les parents sourds à leurs enfants et le français s'impose souvent au détriment de la langue d'origine aux parents migrants d'enfants sourds. Autrement dit, le monolinguisme français reste la règle et le plurilinguisme l'exception, ce qui va dans le sens des arguments développés par le corps médical et des pratiques scolaires, bien qu'ils soient contredits par de nombreuses études linguistiques (voir notamment Gadet & Varro, 2006).

Pour autant, malgré les pressions exercées, certains parents optent pour la transmission de la langue d'origine, notamment en cas de migration tardive et de surdité post-linguale. De même, certains professionnels, enseignants et orthophonistes, s'autorisent des marges de liberté quant à l'acquisition du français et valorisent la diversité culturelle.

Ces résultats peuvent s'expliquer, selon les enquêtés, par la combinaison de paramètres liés à la surdité ou à la migration. Certains critères sont individuels : le degré de surdité (de léger à profond) et son moment d'apparition (surdité pré- ou post-linguale), la configuration familiale (parents et fratrie entendants et/ou sourds), le milieu social des familles (de modeste à aisé), le parcours de migration (de première à troisième génération). D'autres facteurs extérieurs sont également importants, tels que le rôle de différentes institutions (médicale et scolaire) et le poids des représentations de la surdité (dans les pays d'accueil et d'origine).

Si l'originalité de cette étude réside dans le croisement entre surdité et migration, encore peu exploré, des travaux approfondis auprès de cette population sont nécessaires. Au-delà des représentations sociales saisies à travers les discours tenus en entretien, il s'agirait de recueillir, par le biais d'observations, les pratiques linguistiques et culturelles effec-

tives dans les familles et à l'école pour rendre compte des interactions entre les divers facteurs en jeu dans la transmission ou non de la langue d'origine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACCI, Alain. (1997). *La politesse est morte, vive la sincérité? Le cas des enfants entendants de parents sourds* (Mémoire de DEA). EHESS, Paris.
- BARDIN, Laurence. (2005) [1977]. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARTH, Fredrik. (1995) [1969]. Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité* (p. 203-249). Paris : PUF.
- BEDOIN, Diane. (2008). Enfants sourds et malentendants en situation d'immigration à l'école : une double stigmatisation? *Alter*, 2(4), 292-311.
- BEDOIN, Diane. (2012). Une ethnographe entendante dans le « monde des sourds » : conditions d'enquête auprès d'enfants sourds signeurs. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 93-111.
- BENVENUTO, Andrea. (2009). *Qu'est-ce qu'un sourd? De la figure au sujet philosophique* (Thèse de doctorat). Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis, Paris.
- BERTIN, Fabrice. (2010). Les sourds : une minorité invisible. Paris : éditions Autrement.
- BIICHLÉ, Luc. (2012). La transmission des langues et des identités en contexte migratoire. Le cas de deux familles de France d'origine berbère. *Hommes et migrations*, 1295, 66-76. <www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2012-1-page-66.htm>.
- BILLIEZ, Jacqueline. (1997). *Bilinguisme, variation, immigration, regards sociolinguistiques* (Habilitation à diriger des recherches). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- CANDELIER, Michel & DABÈNE, Louise. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- CLERC, Stéphanie & RISPAIL, Marielle. (2011). Propos introductif au numéro « Langues, minor(is)ations et marginalisations ». *Lidil*, 44, 5-12.
- CONDON, Stéphanie & RÉGNARD, Corinne. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes et migrations*, 1288, 44-56.
- CUMMINS, James. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- CUXAC, Christian. (1983). *Le langage des sourds*. Paris : Payot.

- DABÈNE, Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- DELAPORTE, Yves. (2000). Être sourd dans un monde entendant : destin, ren-contre, transmission et rupture. *Ethnologie française*, 30(3), 389-400.
- DELAPORTE, Yves. (2002). *Les sourds, c'est comme ça*. Paris : Éditions MSH.
- DEPREZ, Christine. (1999) [1994]. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- DUNANT-SAUVIN, Claire & CHAVAILLAZ, Jean-François. (1993). Un bilin-guisme particulier : français / langue des signes. *TRANEL*, 19, 61-78.
- ESTÈVE, Isabelle. (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- GADET, Françoise & VARRO, Gabrielle. (2006). Le « scandale » du bilin-guisme. *Langage et Société*, 116(2), 9-28.
- GILLOT, Dominique. (1998). *Le Droit des sourds : 115 propositions*, rapport au Premier ministre. Paris : Premier ministre.
- GOFFMAN, Erving. (1975) [1963]. *Stigmate : les usages sociaux des handi-caps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GROSJEAN, François. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 69-82.
- HUGOUNENQ, Hélène. (2009). *Pratiques langagières des sourds et discours autour de la langue des signes : l'intégration en question* (Thèse de doctorat). École des hautes études en sciences sociales, Paris.
- LACHANCE, Nathalie & DALLE-NAZEBI, Sophie. (2007). La reproduction d'une communauté culturelle extra-familiale. Territoire et reconstruc-tion de réseaux de transmission entre sourds. *Diversité urbaine*, 7(2), 7-25.
- LADD, Paddy. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- LAMBERT, Patricia. (2009). (Dé)construction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué. *Lidil*, 39, 43-56.
- LANE, Harlan. (1991) [1984]. *Quand l'esprit entend : histoire des sourds-muets*. Paris : Odile Jacob.
- LE CAPITAINE, Jean-Yves. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ? *Actes de Lecture*, 80, 63-70.
- LUCAS, Ceil & SCHATZ, Susan. (2003). Sociolinguistic Dynamics in Ameri-can Deaf Communities: Peer Groups versus Families. Dans L. Mona-ghan, C. Schmaling, K. Nakamura & G. H. Turner (dir.), *Many Ways to Be Deaf: International Variation in Deaf Communities* (p. 141-152). Washington D.C. : Gallaudet University Press.
- LÜDI, Georges & PY, Bernard. (2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.

- MILLET, Agnès & ESTÈVE, Isabelle. (2008). Pratiques langagières bilingues et multimodales de jeunes adultes sourds. Dans *Actes du colloque « Journées d'étude de la Parole »* (Avignon, 9-13 juin 2008). <<http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/a.milleteti.estevejep2008.pdf>>.
- MILLET, Agnès. (2003). Les représentations sociales de la LSF : comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel. *La nouvelle revue de l'AIS*, 23, 63-72.
- MOORE, Danièle. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : éditions Didier.
- MOTTEZ, Bernard. (1977). À s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds. *Sociologie et sociétés*, 9(1), 20-32.
- MOTTEZ, Bernard. (2006). Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent [1987]. Dans B. Mottez, *Les sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto (p. 160-169). Paris : L'Harmattan.
- MUGNIER, Saskia. (2006). *Surdités, plurilinguisme et école* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- NIEDERBERGER, Nathalie & PRINZ, Philip. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? *Enfance*, 57(4), 285-297.
- PADDEN, Carol & HUMPHRIES, Tom. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- SABRIA, Richard & DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. (2001). L'enfant sourd et ses langues. L'unicité des choix en parcours langagiers pluriels. Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à l'autre* (p. 81-109). Rouen : Presses de l'Université de Rouen.
- SABRIA, Richard. (2006). Sociolinguistique de la LSF. *GLOTTOPOL*, 7, 6-31.
- SAYAD, Abdelmalek. (1999). *La double absence*. Paris : Seuil.
- STIKER, Henri-Jacques. (2013) [1982]. *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod.
- VAN DEN BOGAERDE, Beppie. (2000). *Input and Interaction in Deaf Families*. Utrecht : LOT Publishers.
- VONEN, Arnfinn Muruvik. (1996). Bilingualism and Literacy Concerning Deafness and Deaf-Blindness. Dans A. Vonen, K. Arnesen, R. Enerstvedt & A. Nafstad (dir.), *Proceedings of the International Workshop at Skodalen Resource Centre (Oslo : 10-13 November 1994)* (p. 223-228).

ANNEXE

Tableau 2. – Caractéristiques personnelles des jeunes sourds.

Prénom	Sexe	Âge	Scolarisation	Degré de surdité	Langue privilégiée
Jacinte	Fille	10 ans	SEES	Moyen	Français
Fatima	Fille	10 ans	SEES	Profond	Français
Mehdi	Garçon	10 ans	SEES	Profond	LSF
Saïd	Garçon	11 ans	SEES	Profond	LSF
Younès	Garçon	12 ans	SEES	Profond	LSF
Bachira	Fille	10 ans	CLIS	Moyen	Français
Sana	Fille	11 ans	CLIS	Profond	LSF
Ali	Garçon	11 ans	CLIS	Sévère	Français
Youna	Fille	10 ans	CLIS	Moyen	Français
Anis	Garçon	12 ans	CLIS	Profond	Français
Leïla	Fille	10 ans	CLIS	Sévère	Français
Yaëlle	Fille	11 ans	CM2	Profond	Français
Sonia	Fille	15 ans	3 ^e	Moyen	Français
Natasha	Fille	17 ans	Première L	Sévère	Français
Khady	Fille	18 ans	Terminale ES	Devenue sourde sévère	Français
Justine	Fille	17 ans	Terminale ES	Moyen	Français
Noé	Garçon	19 ans	Bac pro	Profond	LSF
Basile	Garçon	19 ans	Bac pro	Moyen	Français
Sacha	Fille	18 ans	Bac pro	Profond	Français
Karim	Garçon	19 ans	Bac pro	Profond	Français/LSF

Tableau 3. – Caractéristiques familiales des jeunes sourds.

Prénom	Parents entendants ou sourds	Nombre de frères et sœurs	Fratric sourde, entendante ou mixte	Pays d'origine	Génération
Jacinte	Entendants	2 sœurs	Entendante	Maroc	3 ^e génération
Fatima	Entendants	3 frères	Entendante	Sénégal	2 ^e génération
Mehdi	Entendants	2 frères et 3 sœurs	Mixte (une sœur sourde)	Algérie	1 ^{re} génération
Saïd	Entendants	3 frères et 2 sœurs	Entendants	Tunisie	1 ^{re} génération
Younès	Entendants	4 frères et 2 sœurs	Mixte (1 frère sourd et 1 sœur sourde)	Tunisie	2 ^e génération
Bachira	Entendants	2 frères	Entendante	Algérie	2 ^e génération
Sana	Entendants	2 frères et 1 sœur	Entendante	Inde	2 ^e génération

Ali	Entendants	1 frère et 1 sœur	Entendante	Algérie	2 ^e génération
Youna	Entendants	2 sœurs	Entendante	Algérie	2 ^e génération
Anis	Entendants	3 frères et 1 sœur	Mixte (1 sœur sourde)	Algérie	2 ^e génération
Leïla	Entendants	1 frère et 3 sœurs	Entendante	Maroc	1 ^{re} génération
Yaëlle	Entendants	2 frères	Mixte (1 frère sourd)	Tunisie	3 ^e génération
Sonia	Entendants	2 frères et 2 sœurs	Mixte (1 sœur sourde)	Maroc	2 ^e génération
Natasha	Entendants	2 sœurs	Entendante	Géorgie	1 ^{re} génération
Khady	Entendants	7 frères et sœurs	Entendante	Guinée	2 ^e génération
Justine	Entendants	1 frère et 2 demi-sœurs	Mixte (1 frère sourd)	Chili	2 ^e génération
Noé	Entendants	2 frères	Sourde	Algérie	1 ^{re} génération
Basile	Entendants	2 sœurs	Entendante	Algérie	2 ^e génération
Sacha	Entendants	3 sœurs	Mixte (1 sœur sourde)	Turquie	2 ^e génération
Karim	Sourds	2 frères et 2 sœurs	Mixte (1 sœur sourde)	Algérie	3 ^e génération