

**ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT  
SOURD : QUELLE ORALITÉ POUR QUEL ACCÈS À  
L'ÉCRIT ?**

**Valérie DUHAYER**

SSEFIS Laurent Clerc, Noisiel

**Mô FRUMHOLZ**

Association APPOR, Nancy

**Brigitte GARCIA**

UMR 7023 *Structures Formelles du Langage*, Université Paris 8

Résumé

En France, comme dans la plupart des pays, les sourds sont en grande difficulté à l'écrit. L'objet de cet article est de poser les termes de cette problématique ; de montrer le rôle clé et pourtant encore dénié de la langue des signes (LS), de sa maîtrise et de son utilisation comme langue d'enseignement, pour une pleine entrée de l'enfant sourd dans l'écrit ; d'indiquer, enfin, l'orientation à donner aux recherches didactiques. On croise à cette fin éclairages théoriques (linguistique des LS, approche psychanalytique du rejet de la « voix sourde ») et pratiques (restitution par une personne sourde de son vécu d'apprentissage de l'écrit et de son expérience professionnelle d'enseignement en LS).

Abstract

In France, as in most countries, the deaf encounter great difficulty in writing. This article aims to define the terms of this problem; to show that sign language (SL) has a key role to play, that its mastery and use as teaching language are crucial to initiate deaf children to the written word; finally, to indicate what directions didactic research should take. To this end, we will confront theoretical considerations (the linguistics of sign languages, and the psychoanalytic approach to the rejection of the "deaf voice") with practical ones (a deaf person's accounting of his experience in learning to write, as well as his professional experience of teaching in SL).

## Introduction.

L'objet de l'atelier à trois voix dont nous proposons ici un écho était de poser les termes de la question de l'entrée de l'enfant sourd dans l'écrit et d'en situer au plus juste les particularités.

La seule langue *naturelle* de l'enfant sourd, c'est-à-dire la seule à laquelle il peut accéder aisément et pleinement, est la langue des signes (LS), langue de modalité visuo-gestuelle, non dotée d'une forme écrite propre et dont les structures linguistiques sont spécifiques, comme celles de toute langue, sans lien aucun avec celles de la langue officielle, de modalité audio-orale, du pays dans lequel il vit<sup>1</sup>. L'écrit auquel doit accéder l'enfant sourd est, ainsi, celui d'une langue autre que la sienne propre. L'enjeu de la problématique abordée est, très directement, celui des choix relatifs à l'éducation des enfants sourds et, précisément, celui de la place respective qu'il convient de faire, dans cette éducation et notamment dans l'apprentissage du français écrit, à la LS et à la langue de modalité audio-orale que, faute de meilleur terme, nous appellerons langue vocale<sup>2</sup> (désormais LV).

Les trois contributions présentées lors de l'atelier se rejoignent sur une affirmation centrale : celle du rôle essentiel de la LS, de sa maîtrise et de son utilisation comme langue d'enseignement, pour une pleine entrée de l'enfant sourd dans le monde de l'écrit. Reflétant dans sa structure la question posée par le colloque, « Acquisition du langage : quelles applications/implications sur le terrain ? », notre atelier a, pour étayer cette affirmation du rôle essentiel de la LS et interroger les difficultés de mise en œuvre d'une éducation bilingue, juxtaposé et croisé apports théoriques, linguistiques (B. Garcia) et psychanalytiques (M. Frumholz), et restitution d'expérience (V. Duhayer), —expérience à la fois personnelle (vécu propre de l'apprentissage du français écrit par une personne sourde) et professionnelle (pratique d'enseignement en LS en structure éducative bilingue).

La constitution du présent papier a tenu à respecter l'ordonnancement originel des prises de parole de même que la diversité des types de voix et d'éclairage. Il faut, toutefois, préciser le statut hétérogène des écrits ici colligés, hétérogénéité dont l'origine fait écho au sujet abordé. Le choix opéré par les institutions éducatives en France pour l'éducation des enfants sourds, choix exclusif jusqu'au début des années quatre-vingt dix<sup>3</sup> et encore très largement dominant depuis cette date (voir *infra*), est celui des méthodes dites oralistes : un enseignement de l'écrit dispensé en français oral, langue d'enseignement, et fondé sur l'idée que la connaissance préalable de celui-ci est une condition nécessaire (voire suffisante) à l'acquisition du

---

<sup>1</sup> Il existe un grand nombre de langues des signes dans le monde. Le site du Conseil de l'Europe ([www.coe.int](http://www.coe.int)) en recense plus de 110. Ce n'est que parce qu'elles coïncident, le plus souvent, avec les découpages par pays que leur nom en découle en général : langue des signes française (LSF), langue des signes italienne (LIS), langue des signes américaine (ASL), etc.

<sup>2</sup> La contribution de M. Frumholz, *infra*, rend compte du caractère inapproprié des deux termes classiquement utilisés pour spécifier les langues des entendants par rapport à celles des sourds, « langues orales » et « langues vocales », et de ce que révèle, justement, cette difficulté de dénomination.

<sup>3</sup> En 1991, la loi dite « Fabius » reconnaît aux parents d'enfants sourds le droit de choisir entre une éducation de type « oraliste » et une éducation dite « bilingue », c'est-à-dire intégrant la LSF comme langue d'enseignement.

français écrit. C'est là le type d'enseignement qu'a reçu V. Duhayer. Ce dont elle a rendu compte en Langue des signes française (LSF) lors de son intervention, c'est précisément de l'échec et de la mécanique vide de sens à quoi se sont ramenées, pour elle, ces tentatives pour la faire entrer dans l'écrit, mais aussi de ce qui, par extraordinaire et tardivement, lui a permis de se sortir de cette « mauvaise passe » : la découverte de la LSF, sa valorisation, sa reconnaissance comme langue à l'égal du français et sa mise en parallèle contrastive avec le français écrit. Et de fait, *a fortiori* au regard de ce qu'il en est pour une grande majorité des sourds français ayant suivi ce type d'éducation oraliste —un échec massif, qui se solde par un taux d'illettrisme record<sup>4</sup>—, le français écrit de V. Duhayer est de très bonne qualité. Demeure, toutefois, un écart de taille entre la teneur de sa contribution en LSF lors de l'atelier et, cette langue ne disposant pas de forme écrite propre, ce qu'elle en restitue ici. La conférence, en effet, n'a pas été filmée. Faute de pouvoir s'appuyer sur la traduction exacte de ce qu'elle a dit, l'auteure a construit son texte sur la seule base des notes qui ont servi de support à sa prestation orale et dans une langue qui est, pour elle, une langue seconde.

## **1. L'entrée dans l'écrit des enfants sourds : mieux situer les spécificités, mieux situer les priorités.**

Brigitte GARCIA, UMR 7023 *Structures Formelles du Langage* (Paris 8)

### **1.1. Particularités de la situation de l'enfant sourd face à la langue.**

Un enfant sourd est un enfant qui n'entend pas. Il ne peut, parce qu'il n'a pas accès au monde sonore, se construire dans son identité ni construire sa vision du monde à l'aide d'une langue qui fonctionne dans la modalité audio-orale. Il est exceptionnel qu'un enfant sourd acquière une compétence ne serait-ce que minimale dans la forme orale d'une langue vocale. Deux points en revanche sont désormais acquis : un enfant sourd acquiert une LS de manière tout à fait aisée et naturelle et selon les mêmes étapes que celles qui caractérisent l'acquisition d'une langue vocale par un enfant entendant ; seule l'acquisition d'une LS permet à l'enfant sourd un développement cognitif comparable à celui de l'enfant entendant<sup>5</sup>. Mais si, à ces divers titres, la LS est la seule langue naturelle de l'enfant sourd, elle n'est sa langue maternelle que dans un très petit nombre de cas et là se situe l'une des grandes spécificités des LS et du rapport de l'enfant sourd à sa langue.

Alors qu'habituellement en effet ce sont les parents qui transmettent leur langue à leurs enfants (et, donc, leur culture et leur vision du monde), 95% des enfants sourds ont des parents entendants, c'est-à-dire des parents qui ne sont pas locuteurs de la LS ; de surcroît, parmi les enfants dont les parents sont sourds, il peut arriver que ceux-ci ne connaissent pas ou connaissent mal la LS. Cette langue, qui est pourtant la sienne et la seule qui puisse lui assurer un plein développement cognitif et une pleine interaction avec le monde, sera donc le plus souvent absente des premières interactions de l'enfant sourd avec ses parents.

<sup>4</sup> Peu de chiffres sont, de fait, disponibles. On indique en général celui du Rapport Gillot (1998), qui donne 80% d'illettrés parmi les sourds.

<sup>5</sup> Voir, notamment, C. Courtin, 2000.

Face à cette situation singulière (des parents locuteurs d'une langue audio-orale face à un enfant locuteur d'une langue visuo-gestuelle), la société française n'a pas fait le choix de la LS, ni pour l'entrée dans la langue du tout petit, ni pour sa scolarité<sup>6</sup>. Ont au contraire été mis en place des systèmes de compensation/réparation misant sur l'accès du sourd à la langue française orale et écrite (orale *puis* écrite), compensations allant de l'implant cochléaire à l'utilisation du « français signé » (voir *infra*) en passant par la « rééducation » précoce, le Langage Parlé Complété (LPC)<sup>7</sup> et une scolarité en écoles ou en classes spécialisées. Aujourd'hui en France, en effet, et par-delà l'amélioration récente de l'image sociale de la LSF et sa réapparition dans les écoles<sup>8</sup>, sur les quelque 13500 enfants sourds scolarisés, 99% le sont dans des structures où la langue d'enseignement est très majoritairement le français oral et où il n'existe que peu (de une à trois heures hebdomadaires, au mieux) ou pas d'enseignement de la LSF. Alors que ce n'est que par la LS que l'enfant sourd peut accéder pleinement au sens, seule une centaine d'enfants sourds sont scolarisés dans des structures où la LSF est langue d'enseignement et où elle est également une discipline à part entière, à l'instar du français pour les enfants entendants. On a mentionné plus haut le constat inéludable de l'échec massif auquel ont conduit ces choix en matière de maîtrise de la lecture et de l'écriture par les sourds. Un autre chiffre est parlant : seuls 3,8% des sourds scolarisés accèdent aujourd'hui, en France, à l'enseignement supérieur<sup>9</sup>.

On ne reviendra pas ici sur l'argumentaire qui, historiquement, a été celui de l'institution scolaire pour dénier sa langue à l'enfant sourd. Il se ramène, peu ou prou, à la mise en doute (persistante, quoique plus ou moins avouée) du statut linguistique des LS. Il faut, à cet égard, souligner le point suivant, rançon de cette longue négation institutionnelle de la LSF. Même lorsqu'ils connaissent et pratiquent la LS (ce qui n'est pas toujours le cas, loin s'en faut), de nombreux sourds n'ont pas eu la possibilité de prendre du recul sur elle et ne la conscientisent pas réellement comme une langue. De ce fait, n'est « langue », pour eux, que la langue vocale nationale, c'est-à-dire celle dans laquelle, précisément, ils ne peuvent se réaliser comme sujets parlants à part entière : on voit bien ici quelle perversion idéologique est à l'œuvre, qui parvient à construire les sourds, signeurs ou non signeurs, à *leurs propres yeux*, comme n'étant pas des sujets parlants. Au-delà, il n'est pas certain que la discipline linguistique en son entier ait épistémologiquement intégré la réalité des LS.

Pour ces différentes raisons, il n'est pas inutile de rappeler quelques points, qui ne sont plus sujets à caution :

---

<sup>6</sup> Pour un état des lieux et une analyse de la situation actuelle de l'éducation des sourds en France et des enjeux institutionnels, cf. P. Dalle, 2003.

<sup>7</sup> Technique palliative, le LPC est un simple codage manuel des sons de la langue vocale, exécuté près de la bouche et utilisé pour compenser les insuffisances de la lecture labiale. Sa fonction est, ainsi, de faciliter la perception de ce qui est dit (ou, à l'inverse, d'accompagner la prononciation). Il n'est donc en rien une langue et ne présente aucun lien avec la LS.

<sup>8</sup> À ce sujet, voir A. Millet, 2003.

<sup>9</sup> Peu de pays font exception. C'est toutefois le cas de la Suède, où la LS est reconnue et où l'éducation bilingue s'est largement répandue ces vingt dernières années. Un cas autre est celui des Etats-Unis : l'ASL y est reconnu officiellement et ce pays compte la seule université pour sourds du monde, Gallaudet University. Pour autant, la LS reste très absente des écoles et le taux d'illettrisme des sourds y est très élevé.

1) une LS est une langue, elle est à même de remplir l'ensemble des fonctions que remplit n'importe quelle langue :

- fonction référentielle : on peut tout dire et parler de tout, en LS, ni plus ni moins que dans n'importe quelle autre langue ; s'il existe en LS des lexiques spécialisés moins constitués, c'est de la même façon que, en français, avant les années quarante-cinquante, le lexique de l'informatique était d'une grande pauvreté. Et il faudrait ajouter, en anticipant sur la suite, que les LS ont la possibilité de dire même lorsque le lexique fait défaut parce que, précisément, elles présentent un pan entier de structures qui ne recourent pas aux lexèmes, j'y reviens plus bas ;
- fonction pragmatique : on séduit, on parle pour ne rien dire, on ment, on plaisante, on négocie, on argumente, on manipule, etc. en LS ;
- fonction métalinguistique, qui, entre autres, permet de décrire linguistiquement en LS la LS ou tout autre langue.

Chez l'enfant sourd acquérant sa langue, ces fonctions se développent de la même façon et dans le même ordre que chez l'enfant entendant acquérant sa LV.

2) Il existe plusieurs LS. Ces langues sont différentes les unes des autres : un sourd parlant la LIBRAS, la LS brésilienne, doit, en arrivant en France, apprendre la LSF. Une grande particularité cependant est que toutes les LS, très différentes par leur lexique, ont en commun l'essentiel des structures morpho-syntaxiques et, plus largement, les grandes propriétés liées au canal qu'elles utilisent (le visuo-gestuel), l'une des explications tenant au très fort degré d'iconicité cognitive de ces structures des LS. Ceci explique le fait, très surprenant pour les entendants, que quelques journées d'ajustements suffiront au sourd brésilien pour discuter assez subtilement du sens de la vie ou de la situation de l'éducation des sourds dans son pays avec son interlocuteur sourd ne connaissant que la LSF : c'est que l'un et l'autre ont alors principalement recours aux structures communes à toutes les LS que C. Cuxac appelle « structures de grande iconicité » (voir *infra*, 1.2)<sup>10</sup>.

3) Dernier point, déjà évoqué et sur lequel je vais insister en suivant : les structures de ces langues sont tout à fait autres que celles des LV nationales avec lesquelles elles cohabitent. On rappellera que les « LV signées » qui émergent du contact des LS et des LV (soit naturellement, comme dans tout contact interlinguistique, soit par l'intervention systématisée, notamment, de pédagogues), comme le « français signé » ou l'« anglais signé », ne sont pas les LS. Pour un entendant, apprendre à faire du français signé (*i.e* plaquer des signes sur la structure syntaxique de sa LV) est assez facile ; apprendre à signer, c'est apprendre une langue, c'est autre chose. Et ce qu'apprend très naturellement l'enfant sourd, c'est la LS, pas le français signé.

Ceci posé, il importe, pour appréhender concrètement la question de l'apprentissage de l'écrit par l'enfant sourd, de donner quelque peu la mesure de l'écart structurel important qui existe entre LS et LV et entre la LS comme langue foncièrement orale et le français écrit comme forme écrite.

<sup>10</sup> On soulignera toutefois que ces structures, hautement complexes, sont celles dont l'enfant sourd acquiert le plus tardivement la maîtrise, celles, également, que les entendants ont le plus de peine à acquérir.

## 1.2. Spécificités structurelles des LS. L'accès à l'écrit de l'enfant sourd : un double changement de registre.

Les grandes particularités structurelles des LS<sup>11</sup> (communes à toutes les LS) proviennent de la modalité qui est la leur.

Les LS utilisent l'ensemble du corps. Ce qui est en outre remarquable est qu'elles le font selon une spécialisation sémantique de ses différentes parties : mains, regard (sa nature et sa direction), mimiques faciales, mouvements du visage, mouvements du corps entier.

- Les mains sont spécialisées dans la réalisation des lexèmes
- Le regard a un rôle essentiel en LS : ne pas garder le regard fixé sur les yeux du signeur empêche tout simplement l'interlocuteur de comprendre ce qui est dit (et gêne considérablement le signeur). C'est le regard qui régit l'interaction et qui indique les changements de cadre de référence discursive, lui, notamment, qui indique le passage du plan de l'énonciation à celui de l'énoncé, je l'expliquerai plus loin.
- La mimique faciale, outre des valeurs lexicales, est surtout investie des valeurs modales et aspectuelles.
- Les mouvements du visage interviennent pour exprimer le maintien du contact avec l'interlocuteur et comme indice du fait que le locuteur endosse la responsabilité de ce qu'il est en train de dire.
- Les mouvements du corps (jusqu'ici les moins étudiés<sup>12</sup>) jouent un rôle clé dans le marquage des changements de thématiques et des frontières de syntagmes. Ils interviennent également dans l'instanciation des actants du procès de l'énoncé.

Ces divers paramètres corporels agissent en co-occurrence, les modes d'interaction entre eux étant pertinents. On ajoutera que cette multilinéarité des grands paramètres se double de celle qui peut advenir entre signes manuels (il y a possibilité d'articulation simultanée de deux signes manuels exécutés par chacune des deux mains) et au sein des signes manuels puisque leurs constituants internes sont co-occurents.

En rapport avec la problématique de l'écrit, il faut faire ici un premier arrêt sur image : non seulement les LS, non écrites, sont, foncièrement, des langues orales, des langues du face-à-face, mais le regard, les mimiques faciales, les postures corporelles y ont un rôle linguistique et discursif directement constitutif. Or ces éléments-là, rapportés à du « non verbal » dans les linguistiques des LV (où, pourtant, ils jouent un rôle également majeur, sinon aussi déterminant qu'en LS), ne sont en tout cas pas encodés directement par l'écriture des LV. Ce qui suit va encore préciser le rôle déterminant, notamment, du regard—dimension absente, par définition, de l'écriture.

---

<sup>11</sup> Pour une présentation détaillée des éléments descriptifs fournis dans cette section et l'arrière-plan théorique dans lequel ils s'inscrivent, voir C. Cuxac, 2000.

<sup>12</sup> Voir P. Jouison, 1995 : 113-149.

Outre cette spécialisation sémantique des « articulateurs » corporels, une grande particularité des LS par rapport aux LV est l'exploitation sémantico-syntaxique massive qu'elles font des relations spatiales et spatio-temporelles qu'elles permettent d'établir dans l'espace devant le signeur (appelé espace de signation) :

1) Pour l'expression des relations actancielles.

Dans le plan de l'énonciation, les actants sont définis par la position spatiale du locuteur (1<sup>ère</sup> personne), de l'interlocuteur (2<sup>ème</sup> personne) et, pour la non personne, par un pointage du regard et/ou du doigt instanciant une position spatiale qui n'est ni celle du locuteur, ni celle de l'interlocuteur (en général à la droite du locuteur). Dans le plan de l'énoncé, par un couplage regard/pointage suivi de l'émission d'un signe désignatif, chaque actant se voit attribuer un lieu de l'espace de signation, la direction du mouvement du signe verbal, déplacé de l'un à l'autre des loci ainsi instanciés suffisant, combiné avec le sémantisme du verbe, à marquer le rôle respectif des actants (agent, patient...).

2) Pour la construction de références spatiales ou temporelles, ici encore dans les deux plans.

Je n'entrerai pas dans le détail, soulignant seulement, pour la construction des références temporelles, l'existence de deux axes spécialisés, l'un, horizontal, pour le temps de l'énoncé, l'autre, sagittal, pour le temps de l'énonciation.

Je me contenterai d'indiquer le principe général, qui permet également de rendre compte du fonctionnement des anaphores (et cataphores) : le regard, suivi d'un pointage par l'index, active une portion de l'espace de signation puis un signe manuel est effectué, qui sémantise cette portion de l'espace (comme référant à telle borne temporelle, à tel lieu, ou encore à tel actant). Dès lors, ce locus est comme mis en mémoire : l'anaphore consiste en sa réactivation par un simple regard porté sur lui, éventuellement associé à un pointage manuel, et le fait d'y localiser un signe fait que celui-ci s'adjoint le sémantisme initialement attribué à ce locus. Ces mises en mémoire peuvent être tenues très longtemps et le locus n'être réactivé que beaucoup plus loin dans le discours.

Ces diverses sémantisations de l'espace, qui génèrent autant d'espaces référentiels spécifiques (schémas actanciels, temporels, spatiaux, ou autres constructions conceptuelles) peuvent se superposer et s'enchâsser en un maillage très complexe. On voit le rôle essentiel du regard dans cette organisation de l'espace discursif. Il faut, tout autant, insister sur son rôle majeur dans la distinction des plans de l'énonciation et de l'énoncé et dans l'indication du passage de l'un à l'autre.

Le passage du plan de l'énonciation à celui de l'énoncé se fait le plus massivement et le plus classiquement en LS par le recours à ce que les sourds désignent d'un signe équivalant à « prise de rôles », que la littérature en général appelle « referential shifts » (« embrayages référentiels ») et que C. Cuxac, lui, désigne du terme de « transfert de personne ». Le locuteur narrateur se met alors littéralement dans la peau de l'un de ses personnages (l'un des actants du procès de l'énoncé), il devient ce personnage (qu'il a rapidement spécifié par une série de descripteurs très iconiques). Or ce passage se caractérise par le fait que le regard du

locuteur décroche de celui de l'interlocuteur (regard « dans le vague »). Le locuteur peut en outre passer successivement d'un personnage à l'autre et ce passage se caractérise là encore par le regard : fermeture des yeux et succession rapide de clignements, sans retour sur l'interlocuteur, accompagnant une modification de la posture corporelle par rapport à l'axe de l'interaction.

Dans la perspective d'une approche contrastive avec les LV et plus particulièrement avec l'écrit, on doit souligner cette particularité des LS : 1) la prédominance, dans le récit, de ce que l'on peut appeler le discours rapporté direct (la rareté, en revanche, du discours indirect) ; 2) le fait que ce qui est ainsi « rapporté » *via* les transferts, ce ne sont pas seulement des propos du personnage transféré mais bien ses actions. Le retour au plan de l'énonciation s'opère par le retour du regard sur l'interlocuteur : par ce simple « rattachage » du regard de l'autre, le locuteur signale qu'il redevient le narrateur.

En parlant de ces « prises de rôles » ou transferts, j'ai abordé un autre aspect très spécifique des LS, le dernier que je soulignerai mais qui n'est pas le moindre : les structures utilisant des signes lexicaux (ce qu'on appelle couramment « les signes », qui est enregistré par les dictionnaires comme celui d'IVT<sup>13</sup> et qui est classiquement mis en parallèle avec les « mots » des LV) ne sont en fait qu'une partie des structures des LS. Une bonne partie des productions en LS, dont ces transferts de personne que je viens d'évoquer, se font sans le recours à ces signes, ou par un recours très limité à eux. Il s'agit de productions caractérisées par une très haute iconicité et, en bonne partie, par la non discrétion du signifiant.

La littérature internationale n'est pas d'accord sur le statut à octroyer à ces productions très iconiques, qui ont longtemps été taxées de « pantomime ». Ceci étant, les choses sont en train de changer et si une bonne partie des travaux continuent à leur refuser un statut linguistique (« grammatical »), peu d'entre eux leur dénie aujourd'hui leur rôle discursif constitutif en LS. Deux faits au moins sont indéniables, outre l'observation simple de leur omniprésence dans les échanges entre sourds signeurs : certains énoncés sont tout simplement irréalisables en LS sans le recours à ces structures (et, notamment, les énoncés absurdes du type « le chocolat mange le garçon », pour reprendre l'exemple fétiche de C. Cuxac) et pas un sourd locuteur de LS au monde racontant une histoire en LS à un autre locuteur ne le fait sans recourir, plus ou moins massivement, à elles.

C. Cuxac a montré, pour la LSF, que ces productions répondent à des structures déterminées en nombre restreint, qu'il désigne du terme de « structures de transfert » ou « de grande iconicité ». Cet auteur a distingué plusieurs grands types de transferts : les transferts de personne déjà mentionnés, qui mettent en jeu tout le corps du locuteur et répondent à des règles très précises ; les transferts de forme, qui permettent de décrire tout type de formes *via* une liste limitée d'éléments constitutifs ; les transferts de situation, enfin, qui permettent de représenter *via* un nombre restreint d'éléments le déplacement d'un actant par rapport à un locatif stable.

Ce qui caractérise ces structures, c'est que, littéralement, elles « donnent à voir », elles sont de véritables mises en scène dont les règles de construction ont

---

<sup>13</sup> International Visual Theater ; voir M. Girod *et al.*, 1997.



beaucoup à voir d'ailleurs avec celles de la réalisation cinématographique (en plans plus ou moins rapprochés, travelling, champ et contrechamp). Dans ces productions en effet, le mode sémiotique de production du sens qu'est la distinctivité du dire — qui y est présent, ces structures s'inscrivant aussi dans de l'oppositif et du contraint— se double d'un autre mode sémiotique, celui que C. Cuxac nomme le « dire en montrant », spécifié par la non discrétion du signifiant et par le regard porté sur les gestes émis. Lorsqu'il s'agit de transferts personnels, c'est le fait de plus croiser le regard de l'interlocuteur qui inscrit les actions qu'il met en scène dans du « montrer » : le personnage dont je parle et que je suis devenu accompli ces actions-là, tient ces propos-là, tels que je te les montre ou te les donne à voir. Sans leur être réservées, ces structures de grande iconicité sont massivement présentes, en particulier, dans les activités de récit.

Et je crois qu'il faut faire ici un second arrêt sur image, par rapport à notre problématique : sans que l'écrit s'y réduise, le récit y est quand même un genre surprésent, et tout particulièrement à l'école. Or c'est justement dans ce genre discursif du récit que l'écart entre LS et LV écrite, entre LSF et français écrit, peut être le plus important puisque la LS recourt alors à ces structures où prédominent la spatialisation, la simultanété des paramètres, le continu, le dire en montrant... qui s'opposent terme à terme à la linéarisation et à la discrétisation de l'écrit. Il est notamment, pour l'essentiel, impossible d'identifier dans ces productions en grande iconicité quoi que ce soit qui puisse s'apparenter aux « mots », unités par excellence de l'écrit.

### 1.3. L'enfant sourd et l'écrit : directions de travail.

On l'a rappelé en commençant : on devrait considérer comme acquis que la première condition de l'accès de l'enfant sourd à l'écrit est qu'il puisse s'épanouir complètement dans sa propre langue, la LS. Qu'elle ne soit pas la forme parlée de l'écrit dans lequel on vise à le faire entrer est évidemment très secondaire au regard du fait que ce n'est qu'en LS qu'il peut développer les compétences cognitives, sociales et psychologiques qui le réalisent comme être parlant à part entière. Sans ces compétences, personne, sourd ou entendant, ne pouvant comprendre ce que c'est qu'une langue, ne peut entrer dans l'écrit, quel qu'il soit.

Ce n'est que dans cette langue que l'on pourra instaurer la nécessaire approche comparative de l'oral (et peu importe qu'il soit signé) et de l'écrit et l'analyse de l'incidence de ces deux registres fonctionnels sur l'organisation discursive, quelle que soit la langue, incidence d'abord liée à la différence de situation énonciative entre ces deux registres. En LS, on vient de le voir, l'enfant sourd peut notamment, si on lui en donne les moyens, comprendre (et prendre du recul par rapport à) ce qui distingue le registre dialogique du « discours » (en situation) et le registre monologique du « récit » (hors situation), premier pas vers la compréhension de ce hors situation particulier que / qui constitue l'écrit. Certains enseignants sourds travaillant en structure bilingue et des interprètes mis face aux questions de la traduction (français écrit/LSF)<sup>14</sup> expérimentent le rôle que peut notamment jouer, dans la saisie du hors situation propre à l'écrit, la LSF filmée.

<sup>14</sup> Jean-Louis Brugeille (IRIS, Toulouse), enseignant sourd et Patrick Gache (Interprétis, Toulouse), interprète (communication personnelle).

Signer devant une caméra, parce qu'on n'a pas d'interlocuteur et donc pas de feedback, parce qu'on sait que l'on ne sera vu qu'en différé et que l'on ignore par qui, reproduit les conditions énonciatives qui rendent en partie compte des caractéristiques discursives de l'écrit. Et, de fait, il apparaît que cette LSF filmée présente, à usage répété, des traits qui l'apparentent à de l'écrit et qu'elle facilite la prise de conscience, par le locuteur, des spécificités de ce registre.

Ces différents éléments fondent la nécessité que non seulement l'enfant sourd reçoive un enseignement approfondi de LSF qui seul lui permettra le recul nécessaire sur le fonctionnement langagier en général et sur sa langue, mais aussi et avant tout qu'il reçoive tout son enseignement en LSF. Outre que c'est la seule langue dans laquelle il peut dès le départ accéder pleinement au sens, c'est aussi dans les interactions avec le maître et avec ses pairs (la classe) que l'enfant achève de développer sa compréhension des fonctions sociales du langage —pour autant, bien sûr, que celles-ci se déroulent dans une langue qu'il est à même de s'approprier.

Concernant l'accès des sourds à l'écrit, pourtant, le débat se poursuit au niveau des institutions éducatives depuis plus de vingt ans, articulé autour de deux questions récurrentes : 1) celle de la nécessité, ou non, du développement préalable d'une « conscience phonologique », conscience des structures phonologiques de la forme orale de la LV. La réponse positive à cette question est au fondement de l'éducation oraliste. L'idée qu'il est indispensable que l'enfant sourd parle (il faudrait dire, en fait, « articule des mots ») reste dominante, y compris dans les nombreuses écoles qui ne refusent plus, aujourd'hui, de « faire une place » à la LSF ; 2) la question de l'intérêt ou, à l'inverse, du caractère nuisible d'une connaissance préalable, par l'enfant sourd, de la LSF. Pour les tenants de l'oralisme, la LSF est, dans le meilleur des cas, présentée comme pouvant être un support ponctuel facilitant l'échange avec l'enfant (LSF comme instrument palliatif mis sur le même plan que le Langage Parlé Complété par exemple), au pire comme un frein, sa connaissance étant la cause, selon certains, d'interférences dans la production écrite.

Au-delà du démenti pragmatique constitué par les résultats désastreux de décennies d'éducation oraliste, on dispose aujourd'hui d'un ensemble suffisamment nourri d'études scientifiques sur la question pour clore ce débat et déplacer le lieu des recherches à mener. Non seulement, en effet, aucune étude n'est parvenue à établir la moindre corrélation positive entre l'entraînement à l'oral (oral de la LV) et les performances en lecture, mais on a désormais largement montré que les meilleurs lecteurs sourds ne font pas nécessairement appel à leur conscience phonologique lorsque celle-ci est avérée et, surtout, qu'elle ne l'est pas toujours. Des études très récentes ont, qui plus est, montré une corrélation d'évidence entre la maîtrise de la LS et le niveau en lecture/écriture. Ce n'est pas le lieu ici de faire une revue détaillée de ces études. Je me contenterai de renvoyer le lecteur à un état de l'art très récemment établi sur ce point par un collectif de chercheurs français (linguistes, psycholinguistes et sociolinguistes) mobilisé à l'occasion de l'examen au Parlement du « Projet de Loi pour une égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »<sup>15</sup>. On ne sait certes pas

---

<sup>15</sup> Courtin *et al.*, 2004. Voir, entre autres références fournies par cette synthèse, C. Chamberlain, J.P. Morford, & R.I. Mayberry, 2000.

encore dire ce qui est à l'œuvre dans l'acquisition de la maîtrise de l'écrit par les sourds qui réussissent ni selon quels processus cognitifs ils lisent et écrivent. Pour autant, la thèse du caractère indispensable de la connaissance de la forme orale n'est plus défendable et l'on ne peut, davantage, mettre en doute le fait qu'une condition préalable *sine qua non* (même si elle n'est pas la seule condition nécessaire) de l'accès de l'enfant sourd à l'écrit est de lui permettre d'apprendre et de développer sa langue.

Si l'on veut bien, dès lors, en même temps que l'on œuvre à la généralisation des structures d'enseignement bilingue, se centrer sur les questions qui peuvent permettre d'avancer, le lieu où la recherche linguistique et didactique doit s'engager serait plutôt le suivant. À la différence de l'enfant entendant, ce que l'enfant sourd doit apprendre, pour entrer dans l'écrit, ce n'est pas seulement ce qui fonde le scriptural —qui ne se réduit pas au fonctionnement de telle langue écrite particulière et doit se construire bien en amont—, c'est aussi une langue très différente de la sienne et c'est une langue véritablement seconde. Parce qu'elle est une langue visuo-gestuelle, une langue qui donne à voir, la LS correspond aussi à une perception autre du monde, à d'autres manières de dire et, on a essayé d'en rendre compte, à d'autres modes de production du sens.

Ceci implique de permettre à l'enfant sourd une authentique approche contrastive du français écrit et de la LSF, c'est-à-dire des moyens linguistiques mis en œuvre dans chacune des deux langues pour l'expression des grandes catégories linguistiques (temps, personne...) et selon les grands registres discursifs (distinction entre le monologique et le dialogique et diversité des genres : narratif, argumentatif, explicatif, prescriptif...). Et là, comme en matière de pédagogie et de didactique de la LSF, l'autre domaine de recherche prioritaire, linguistes et didacticiens ont du pain sur la planche pour aider les enseignants : presque tout est à faire, hormis ce qu'ont déjà amorcé les enseignants sourds des classes bilingues,... et il y a urgence !

## **2. Une expérience d'enseignante sourde en structure éducative bilingue : entrer dans l'écrit / faire entrer dans l'écrit.**

Valérie DUHAYER, enseignante sourde en LSF, Ssefis *Laurent Clerc*

J'ai eu mon diplôme de monitrice éducatrice en 1986. Mais je fais de l'enseignement depuis onze ans dans l'association bilingue (LSF-français écrit) *Laurent Clerc* à Champs sur Marne (77). J'enseigne aux enfants sourds en LSF. Je suis fascinée par la lecture et l'écrit par mon vécu (1) et par mon travail (2).

1. Je suis d'une famille entendant, ma grand-mère était professeur d'histoire-géographie. Elle m'emmenait aux quatre coins de la France. À chaque endroit où on allait, on achetait quelques livres. Et pourtant je n'étais pas encore apte à les lire. Oui, je lisais mais sans comprendre la valeur des mots et de l'histoire. C'est plus qu'un souvenir des bons moments qu'on passait ensemble. J'ai eu une maman toujours en quête de formations, qui aimait lire des romans. Sa préoccupation sur moi était la compréhension du sens. Elle était toujours là à vérifier si je comprenais le sens des phrases, des expressions, de l'humour, des jeux de mots...

J'ai été scolarisée dans une école spécialisée donc l'éducation était basée sur l'oralisme. Je fais partie d'une génération où l'interdiction de la LSF régnait fortement.

L'apprentissage de la lecture n'était pas extraordinaire : lire un texte, c'était apprendre à parler et écrire, s'imprégner de la grammaire française, sans comprendre le sens, sans aucun lien avec la LSF.

J'ai eu la chance d'avoir une éducatrice entendante pratiquant la LSF. Elle nous racontait de temps en temps des histoires le soir en internat.

Au collège, j'ai eu deux professeurs de français : découverte de la littérature. C'est en ce moment que j'ai eu un déclic sur le fonctionnement du français écrit grâce à des comparaisons entre le vieux français et le français courant, j'ai pu avoir un recul sur la LSF, ces professeurs n'ont pas hésité à faire des comparaisons entre les deux langues (français écrit et LSF). J'ai appris à mieux accepter la structure du français écrit par compréhension du fonctionnement de la LSF.

Avant la sixième, mon seul moyen pour apprendre l'écrit était d'apprendre par cœur le fonctionnement de l'écrit.

2. Au travail, je prépare en ce moment un mémoire (je suis en deuxième année de formation d'enseignant de LSF au CNEFEI de Suresnes) s'appuyant sur : « La LSF, peut-elle permettre l'accès à l'écrit ? ».

On dit souvent que l'enfant pratiquant la LSF est perdu pour l'apprentissage de l'écrit, qu'il est conseillé de l'oraliser. Mais l'écrit n'est pas à ce point lié à la parole, ce n'est pas une transcription de l'oral.

Pour apprendre à écrire à l'enfant entendant, on va souvent s'appuyer sur l'acquis de l'oral en lui inculquant systématiquement, automatiquement, des règles improbables de correspondances phonème/graphème et autres trucs relevant de la combinaison B-A = BA.

Ce n'est pas toujours très efficace. Pourtant, on introduit le même système d'apprentissage pour les enfants sourds (alors qu'en plus ils ne peuvent pas du tout accéder à l'oral).

Ne soyons pas surpris si nous constatons qu'il y a 80% de sourds qui ne savent pas lire. Dans mon travail d'enseignante, je pense :

- donner une référence d'adulte sourde sachant lire et écrire pour que ces petits sourds puissent se projeter vers leur avenir (vie longue, profession,...) ;
- favoriser la langue des signes à travers les comptines, poésies, jeux de signes, le langage de la communication quotidienne. Ceci pour compenser le manque ou insuffisance du développement de la communication en famille ainsi que favoriser le développement de l'imaginaire. Par la suite on peut espérer que les structures différentes des deux langues, la LS et l'écrit seront mieux acceptées ;
- valoriser l'écrit, montrant que l'écrit n'est pas seulement le domaine des

entendants et leur pouvoir. Aider les petits sourds à entrer dans l'écrit en leur apprenant à laisser des traces (dessins, graphismes, puis lettres, mots, etc.) qui peu à peu vont prendre sens.

Par exemple, créer un cahier de vie est un cheminement vers l'écrit. L'objectif est d'aider l'enfant sourd à prendre conscience de ce qui se passe autour de lui, comprendre ce qui lui arrive, découvrir le monde qui l'entoure, imaginer les conséquences de ses actions... Ce cahier deviendra une collection de textes, de dessins qui rappellent, préviennent, expliquent, demandent, racontent, proposent. Il constitue la mémoire de l'enfant. L'enfant aime le feuilleter. Il retrouve ses premiers mots, ses premiers dessins. Ce cahier représente aussi l'occasion d'échanger autour de la vie passée, présente, ou à venir. Il rappellera à l'enfant avec quoi et pourquoi il a appris à lire et à écrire, tout en développant son niveau de langue en LS, par des écrits quotidiens recueillis et collés régulièrement, progressivement et méthodiquement.

Tout ce travail, à la maison et en classe, va l'aider à apprendre à lire. L'enfant est en situation, dans sa vie affective, et il comprend ce qu'il fait et à quoi cela sert et va servir<sup>16</sup>.

Dès le plus jeune âge, un enfant sourd a droit, comme un enfant entendant, à découvrir le monde de l'écrit, donc les livres. Lire et écrire ne sont pas les mêmes gestes mais ils s'ouvrent l'un à l'autre. Comprendre à quoi sert l'écrit, c'est pouvoir l'utiliser et alors l'enfant sera amené à vouloir écrire quelques mots. J'ai tous les jours des exemples qui prouvent bien, s'il en était besoin, que la langue des signes ne bloque pas la compréhension de l'écrit mais, au contraire, la favorise.

L'apprentissage simultané des deux langues (LSF et français écrit) permet d'utiliser l'une pour comprendre le fonctionnement de l'autre et en même temps perfectionner la première. C'est s'affiner dans les deux langues.

### **3. La voix sourde comme impensé culturel : quelques hypothèses pour rendre compte des freins à l'adoption d'une éducation bilingue pour les enfants sourds.**

Mô FRUMHOLZ, thérapeute Voix-Parole, Association APPOR, Nancy

Dans ce court texte, je souhaiterais montrer en quoi la rencontre avec le monde des sourds permet, d'une part, de découvrir la façon dont les entendants se sont construits dans leur rapport à la voix, au sens et au sonore et de comprendre pourquoi ils ne l'interrogent plus et, d'autre part, en quoi cette question sourde renvoie tout un chacun à une problématique très intime, celle de sa relation au manque. Dans un premier temps, je parlerai de l'effet d'hétérotopie que la culture sourde produit sur tout entendant qui s'y trouve immergé. Je reprendrai, dans un second temps, cette notion d'impensé culturel en le liant à une entrée psychanalytique.

---

<sup>16</sup> Voir AFL, 2002.

### 3.1. Que faut-il comprendre par « effet d'hétérotopie » ?

J'emprunte ce terme à F. Jullien (2000), philosophe qui travaille sur la pensée chinoise. Il s'agit d'une décentration permise par l'entrée dans une culture radicalement différente de celle dans laquelle on vit en ce sens qu'elle repose sur d'autres a priori culturels.

La présence sourde nous offre une autre entrée sur la question du sonore et, on le verra, de la voix. Le monde des sourds permet une prise de conscience de la façon dont la société entendante, occidentale du moins, se positionne par rapport au sonore : le sens pour les entendants serait dépendant du son. J. Derrida qui critique lui aussi cet impérialisme du sonore, formule les choses ainsi : Le son est « le dedans où la pensée réside » (J. Derrida, 1967). Donc sans son, pas de sens.

Du coup, il devient impensable de laisser des êtres humains en dehors de ce sonore, sous peine de les exclure de toute capacité de pensée. C'est pour moi dans cet impensé culturel que s'inscrivent la plupart des prises en charge des enfants sourds.

La société entendante fonctionnant sur ce nouage son/sens, pour elle le sens du mot « voix » est indissociable de cette composante acoustique. Il n'y a de voix que sonore, il n'y a de voix que dans le son, son dans lequel se révèle le sens. Nous verrons dans un instant qu'il faut s'interroger sur le sens de ce mot « voix » et que les choses ne sont pas aussi simples qu'il y paraît.

La voix acoustique de l'enfant sourd se trouve donc tout à fait logiquement au centre de toutes les attentions des médecins, éducateurs et rééducateurs, puisque d'elle et de sa maîtrise va dépendre l'accès au sens et à la construction d'une pensée. C'est cette voix acoustique qui est au centre des entreprises de démutisation. Démutiser un sourd, c'est faire en sorte qu'il puisse « parler » à l'aide de cette voix acoustique. Introduit ainsi dans le « son », il pourra saisir et s'approprier le sens.

C'est dans cet impensé culturel que se trouvent prises les langues des signes auxquelles les entendants, fussent-ils pour certains d'éminents linguistes, n'octroient pas encore complètement le statut de langue. Une langue, pour mériter le statut de langue, ne saurait se passer du substrat sonore. Et pourtant, on l'a vu avec les deux intervenantes précédentes, il existe bel et bien des systèmes linguistiques qui se passent de ce substrat sonore, de ce nouage son/sens. Il existe bien des communautés qui se construisent et qui échangent dans ces langues.

Je vais maintenant aborder mon second point pour mieux tenter de faire comprendre ce qui fait à ce point obstacle à la reconnaissance de cette réalité de l'existence d'une communauté sourde ayant langue et culture et pour cela je vais vous convier à vous tourner vers une entrée complémentaire à celle présentée jusqu'à présent, à savoir l'entrée psychanalytique. Pour rendre mon propos le plus clair possible, je passerai un peu de temps à définir le concept de voix, tel qu'il a pu être utilisé par les psychanalystes. C'est en effet en se réappropriant ce concept que M. Poizat a pu construire son concept de « voix sourde » (2001).

### **3.2. Que désigne finalement le terme de « voix » et comment est-il possible de parler de « voix sourde » ?**

La voix, c'est du corps, c'est un geste, un mouvement du corps, qui va être mis en jeu dans toute énonciation. Ce point est loin d'être une évidence pour tout le monde : la parole passe pour être immatérielle, ce qui sort de la bouche n'est jamais vécu comme mettant en jeu le corps. Et pourtant...

Le plus simple est de prendre quelques exemples. Lorsque je vous parle, vous écoutez et tentez de comprendre ce que je vous dis, vous n'écoutez pas ma voix, vous écoutez ce qu'elle vous transmet. Mais si je vous parlais d'une voix rauque par exemple ou pincharde, les choses seraient tout à fait différentes : ce qui, cette fois, se ferait entendre, ce serait d'abord ma voix. De transparente qu'elle était précédemment, elle deviendrait opaque, elle vous sauterait aux oreilles, supplantant le sens de mes paroles.

On peut évoquer d'autres situations où le sens disparaît ainsi au profit d'un débordement pulsionnel plus ou moins régulé : le bégaiement, les dysphonies (bref toutes les manifestations qu'on classe souvent un peu trop rapidement dans le pathologique) mais aussi le jargon scientifique ou encore le chant lyrique... et la voix acoustique du sourd, je vais y revenir.

Dernier point enfin pour boucler cette approche trop rapide du concept de « voix » comme part de corps, point qui nous ramène d'ailleurs à un aspect plus linguistique de la question : le cri. Lorsque le bébé sort du ventre de sa mère, il pousse un premier cri. M. Poizat parle de « cri pur » pour faire ressortir le côté pulsionnel de cette première émission<sup>17</sup>. Ce cri pur est perçu par les parents comme l'expression d'une demande, d'un désir et ils y répondent, sous l'effet de cette interprétation, ils lui prêtent un sens. Le second cri que poussera l'enfant sera de ce fait même un « cri pour », déjà inscrit dans le filet symbolique de l'échange humain. Ce qui est instauré dès cet instant, c'est la boucle « JE/TU vs IL ». Les parents continueront à éduquer la voix de leur enfant pour qu'elle devienne support de langue et qu'elle s'éloigne de plus en plus de cette matérialité brute quasi animale.

Je vous ai introduit à ce concept de voix en m'appuyant sur votre expérience d'entendants et en vous donnant des exemples de voix acoustiques. Mais si vous avez bien suivi ce que j'ai dit, vous avez compris que si la voix est cette part de corps que tout être humain consent à perdre, à sacrifier pour entrée dans sa langue maternelle, vous aurez du même coup compris que la voix ne se manifeste pas uniquement dans la modalité acoustique, qu'elle peut tout aussi bien le faire dans la modalité visuelle. La part de corps dans ce cas est moins circonscrite à la gorge, elle concerne tout le corps comme nous l'a expliqué précédemment Brigitte Garcia en parlant notamment de la grande iconicité.

Les premières interactions entre parents sourds et enfants sourds visent également à installer l'enfant dans des interactions langagières en JE/TU et à le conduire à une maîtrise de cette voix gestuelle qui, si elle n'était pas régulée, en resterait à un simple niveau de gesticulation.

---

<sup>17</sup> Voir, aussi, P. Quignard, 2001 et M. Poizat, 1991 & 1998.

Avant de poursuivre plus avant, je vous propose de résumer les choses de la façon suivante :

1. La voix, c'est cet entre deux entre corps et langage. La voix, c'est d'abord du corps, et c'est ce corps qui en partie va se faire verbe sous l'effet de la mise en perspective de l'interprétation que l'Autre propose à cette pure manifestation corporelle (cri et geste) émis par le tout petit à son arrivée au monde. Le corps de la voix (ce côté manifestation corporelle) n'en sera pas pour autant définitivement gommé, la voix restera toujours du corps, mais elle ne montrera de ce corps que ce qu'il est décent d'en montrer, elle se voilera pudiquement sous les habits du sens. C'est un peu le « couvrez ce sein que je ne saurais voir », régulation sociale oblige. Dans la société, il n'est plus de mise de se promener tout nu. La voix va s'habiller et tout comme les habits s'adosent au corps qui les porte, le verbe, le sens, le symbolique va s'appuyer sur la voix. C'est la voix donc qui supporte tout énoncé signifiant et qui pour cette même raison peut à tout moment le subvertir, le gommer. Il lui suffit pour cela de faire un retour vers l'avant du langage.

2. La voix en tant qu'objet pulsionnel se doit d'être régulée. Un individu ne pourra jamais donner libre cours à la pulsion, mais il lui sera permis d'en exprimer quelque chose à des moments et dans des endroits bien précis. Autrement dit cette pulsion va être encadrée pour devenir présentable et supportable, pour être contenue et contenable, voire convenue et donc convenable. Freud parlait à ce propos de « sublimation » : une manière de répondre à une pulsion, de la satisfaire en partie en évitant de s'y laisser engloutir. C'est en cela que l'opéra a été défini par M. Poizat comme un dispositif social de jouissance (M. Poizat, 1986) : il propose cet objet pulsionnel qu'est la voix dans un cadre bien délimité et sous une forme très réglementée : on peut y retrouver de la voix pure mais ces retrouvailles se font à distance, les spectateurs sont tenus à l'écart, les chanteurs, ces fabriques de voix, sont bien maintenus sur scène, un peu comme les fauves dans les zoos que l'on ne peut observer qu'à travers les grilles de leur cage.

Et les sourds dans tout cela ?

Revenons-en maintenant à la situation des sourds dans la société entendante. De ce point de vue psychanalytique, démutiser un sourd, c'est, en le conduisant vers un langage articulé, faire en sorte que sa voix acoustique s'efface derrière le sens de ce qu'il veut transmettre. Ce qui est loin d'être le cas avec un sourd non « démutisé », non oralisé, ou un sourd signant qui se laisse aller à des émissions vocales non contrôlées.

D'après M. Poizat, les sourds présentent donc, et ce à double titre, la voix, cet objet perdu, cette part du corps que l'on a consenti à sacrifier pour advenir à la parole. Ils la présentent à la fois dans sa modalité acoustique et dans sa modalité gestuelle. Voyons tout d'abord ce qu'il en est de la modalité acoustique :

Ce que les sourds donnent à entendre, c'est une voix qui n'est pas inscrite dans la fonction de support de langage, une voix pulsionnelle « pure ». Les entendants reçoivent la voix acoustique du sourd comme une voix brute proche du cri, une voix non assujettie au langage, une voix animale, ayant échappé à toute tentative de régulation sociale et qu'il convient de polisser/policer.



Ce qui se pratique dans des lieux de la régulation des pulsions que sont les centres éducatifs, rééducatifs, médicaux. En ce sens, démutiser, c'est faire d'une pierre deux coups : rendre présentable/supportable la voix acoustique et faire disparaître cette autre voix qu'est la voix gestuelle et qui elle, du point de vue entendant, exhibe le corps de façon quasi hystérique. Ce qui nous conduit à la modalité gestuelle.

Car ce que les sourds donnent à voir aux entendants, c'est, à nouveau, une voix qui n'est pas inscrite dans la fonction de support de langage, une voix pulsionnelle pure qui en plus s'appuie de manière encore plus importante sur le corps. Il est difficile de ne pas remarquer la part de la corporalité dans la façon dont les sourds s'expriment ! Les entendants reçoivent la voix gestuelle non pas comme une mise en signes du monde mais comme un débordement gestuel, une gesticulation qui ne saurait faire sens/être porteuse de sens.

Bref, dans les deux cas, les sourds transgressent la loi sociale qui veut que l'on utilise sa voix à des fins de se faire comprendre. La voix sourde génère, par sa proximité avec un certain interdit, beaucoup d'angoisse qui explique, en partie du moins, les conflits et la violence des affrontements à propos de la question sourde.

### **3.3. Dialogue de sourds ?**

J'ai compris en lisant *La voix sourde* (M. Poizat, 2001) que les tentatives de démutisation des sourds s'inscrivaient moins dans des préoccupations d'ordre pédagogique que dans le cadre de ce travail de régulation que toute société opère sur tout objet de pulsion.

J'ai compris également combien il était vain de vouloir aborder la question d'une éducation bilingue de front. Cette question n'est pas uniquement d'ordre pédagogique, elle interroge tous ceux qui s'y trouvent confrontés sur leur propre position par rapport à la question du manque.

Comprendre qu'il s'agit en fait bien moins de querelles pédagogiques ou, plus largement, éducatives que de la question fondamentale pour chacun d'entre nous de notre position d'être humain par rapport au manque relativise bien des choses et permet des prises de distance bénéfiques lorsque l'on choisit de travailler comme enseignant ou thérapeute. Que l'on soit par ailleurs sourd ou entendant ne change absolument rien à cette question : dans les deux cas il s'agit d'un rapport très intime de l'individu avec le manque.

Je me souviens de tout le travail d'information qui avait été fait pour permettre aux parents et aux professionnels surtout de découvrir l'importance d'une immersion précoce dans la LSF. Chacune de ces tentatives se terminait en polémiques. À l'époque, je n'avais pas saisi l'enjeu sous-jacent à ces rejets violents d'une éducation bilingue qui pourtant, on l'aura compris, vise également cette régulation sociale de la voix sourde. Le sourd tout comme l'entendant va devoir consentir à sacrifier une part de corps pour accéder à la parole. Le cri « pur » qui devient cri « pour » est une expérience commune aux sourds et aux entendants, elle ne se fait simplement pas dans la même modalité, mais elle subit la même régulation sociale. C'est d'ailleurs

me semble-t-il la seule voie pour y parvenir, voie qui n'implique pas le rejet de la culture entendante bien au contraire mais qui en favorise plutôt l'adoption.

Les choses ne peuvent pas évoluer par des coups de force et je dis cela pour les entendants mais aussi pour les sourds. Les choses ne peuvent évoluer qu'en fonction de ce que chacun peut mettre en jeu de ses propres résistances. Autrement dit la question sourde place entendants comme sourds devant ce travail personnel de s'accepter manquant chacun à sa manière.

Pour l'instant, dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, j'ai le sentiment que l'on tente de régler les choses en termes de pouvoir. Il ne s'agit pas de cela et s'il faut qu'il soit question de pouvoir, ce serait du pouvoir de lâcher prise dont il s'agirait.

C'est ce pouvoir et lui seul qui permet de trouver l'espace nécessaire à un questionnement qui débouchera un jour ou l'autre sur la découverte que ce qui est juste pour moi ne l'est pas forcément pour les autres et réciproquement.

## BIBLIOGRAPHIE

AFL, 2002. « Langue des Signes, voix de la lecture, des yeux pour lire », *Théo Prat'*, n°8. Aubervilliers : Association Française pour la Lecture.

CHAMBERLAIN, Charlene, MORFORD PATERSON, Jill & MAYBERRY, Rachel, I., 2000. *Language acquisition by eye*. Londres : Lawrence Erlbaum Associates publishers.

COURTIN, Cyril, 2000. « The impact of sign language on the cognitive development of deaf children : the case of theories of mind », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°5, p 266-276.

COURTIN, Cyril, et al, 2004. « Lecture, écriture et langue des signes : synthèse de recherches scientifiques », manuscrit envoyé à l'Assemblée Nationale [à paraître dans la revue *Éducation et Sociétés plurilingues*].

CUXAC, Christian, 2000. *La Langue des Signes Française (LSF). Les Voies de l'Iconicité*, Paris : Ophrys, Coll. Faits de Langue.

DALLE, Patrice, 2003. « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution », *Langue Française*, n°139, Paris : Larousse.

DERRIDA, Jacques, 1967. *De la grammatologie*. Paris : Les Éditions de Minuit, Coll. Critique.

GILLOT, Dominique, 1998. *Le droit des sourds*. Rapport remis à Lionel Jospin. Site de l'Association nationale des parents d'enfants sourds, l'ANPES : <http://membres.lycos.fr/anpes/>. Consultée en 2004.

GIROD, Michel, et al, 1997. *La langue des signes, dictionnaire bilingue LSF/français*. Paris : édition IVT.

JOUISSON, Paul, 1995. *Écrits sur la Langue des Signes Française*. Paris : L'Harmattan, Coll. Sémantiques.

JULLIEN, François, 2000. *Penser d'un dehors (la Chine)*. Paris : Edition du Seuil.

MILLET, Agnès, 2003 «Les représentations sociales de la LSF. Comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel ». *La nouvelle revue de l'AS, adaptation et intégration scolaires*, n°23. Edition du CNEFEI. P. 63-71.

POIZAT, Michel, 1986. *L'opéra ou le cri de l'ange - Essai sur la jouissance de l'amateur d'Opéra*. Paris : Edition Métailié

POIZAT, Michel, 1991. *La voix du diable*. Paris : Edition Métailié.

POIZAT, Michel, 1998. *Variations sur la voix*. Paris : Edition Anthropos.

POIZAT, Michel, 2001. *La voix sourde: la société face à la surdité*. Paris : Edition Métailié.

QUIGNARD, Pascal, 2001. *Pascal Quignard, le solitaire*. Paris : Les Flohic, Coll. Les Singuliers.