



**HAL**  
open science

# D'une confrontation traumatisante à une rencontre libératrice : éducation non formelle et conditions d'une réciprocité relationnelle sourds-entendants

Anna Sargsyan-Sablong

## ► To cite this version:

Anna Sargsyan-Sablong. D'une confrontation traumatisante à une rencontre libératrice : éducation non formelle et conditions d'une réciprocité relationnelle sourds-entendants. Sociologie. Université de Strasbourg, 2014. Français. NNT : 2014STRAG028 . tel-01212482

**HAL Id: tel-01212482**

**<https://theses.hal.science/tel-01212482>**

Submitted on 6 Oct 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE 519 DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Unité de recherche LISEC – EA 2310

## THÈSE

présentée et soutenue par :

**Anna SARGSYAN - SABLONG**

pour l'obtention du grade de : Docteur de l'université de Strasbourg

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

Soutenue le : 06 novembre 2014

---

**D'une confrontation traumatisante à une Rencontre libératrice : Éducation non formelle et conditions d'une réciprocité relationnelle Sourds-entendants.**

---

THÈSE dirigée par :

M. VIEILLE-GROSJEAN Henri

Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. MARCEL Jean-François

Professeur, Université de Toulouse

M. RABOT Jean-Martin

Professeur, Université de Minho (Braga, Portugal)

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme MOUCHTOURIS Antigone

Professeur, Université de Lorraine

M. TRIBY Emmanuel

Professeur, Université de Strasbourg



# REMERCIEMENTS

Tout d'abord je tiens à remercier mon directeur de thèse, M. Henri Vieille-Grosjean, pour les interrogations qu'il a suscitées en moi, pour les voyages intérieurs auxquels il m'a initiée, et pour ses éternels enseignements. Je le remercie pour cette rencontre intellectuelle et humaine, qu'il m'a gracieusement offerte, marquant de son influence le construit de mon être.

Je remercie les membres du jury, Mme Antigone Mouchtouris, M. Jean-Martin Rabot, M. Jean-François Marcel et M. Emmanuel Triby pour avoir accepté de donner de leur temps pour lire et évaluer mon travail.

Je remercie du fond du cœur mes cousines Tatev et Haykuhi, pour leurs encouragements constants tout au long de ce travail, mais aussi pour avoir cru et contribué à la mise en place du projet de rencontre développé dans cette thèse. Je remercie également mes partenaires des associations franco-allemandes Nina Guillerme et Dennis Blitz pour avoir cru au projet, et pour leur motivation qui a permis sa réussite.

Je rends hommage à tous les participants Sourds et entendants de notre projet, ainsi qu'aux interprètes pour leur contribution à cette recherche et la richesse de nos échanges lors de la rencontre.

Je remercie de tout cœur Elisabeth Regnault, pour sa disponibilité, ses conseils, et sa confiance.

J'exprime ma profonde gratitude à Sandra, collègue et amie précieuse, pour ses encouragements, son enthousiasme. Sans elle, ce travail n'aurait jamais abouti. Merci aussi à Erika et à Gabriel pour leur présence, leur partage et leur générosité intellectuelle, à Mihaela pour ses conseils et sa bienveillance. Je pense très fort à mes chers amis de cœur Eduardo et Alejandra. Merci à France Lise pour son amitié et les échanges qui nous ont nourris mutuellement.

Je tiens à remercier spécialement Taline pour toute son aide et sa relecture minutieuse, sa présence, son temps, et son amitié. Merci aussi à Anne-Sophie pour ses encouragements précieux dans cette construction, ainsi qu'à Martine pour sa contribution.

Je pense à ma maman et à ma famille qui m'ont soutenue malgré la distance géographique et je tiens à remercier de tout mon cœur mes beaux-parents pour leurs encouragements, mais aussi leur contribution à ce travail grâce à leur disponibilité et leur soutien sans lequel cette thèse n'aurait pu être réalisable.

Enfin, merci à mon cher époux Luc. Merci de sa présence, sa patience, son écoute, sa compréhension, sa participation, son amour et son énorme soutien. Toute construction nous appartient !

Je remercie aussi tous ceux qui m'ont entourée, et que je ne peux plus citer, qui ont directement ou indirectement participé à ce travail. Une thèse ne s'élabore pas seule, elle s'enrichit des multiples rencontres qui ont jalonné le chemin.

## RESUME

Cette thèse s'intéresse aux relations interpersonnelles entre les sourds et les entendants qui partagent de multiples frontières : spatiales, sociales ou intersubjectives. L'incompatibilité communicationnelle entre eux renvoie aux barrières relationnelles et interactionnelles, générant des rapports déséquilibrés entre la société dominante entendante et la minorité sourde. D'une part dans son espace social le sourd est confronté aux incapacités d'expression authentique freinant son affirmation identitaire et affectant son image sociale. D'autre part l'entendant est heurté à des blocages communicationnels qui rendent son parcours émotionnellement éprouvant.

Questionnant cet éternel processus d'échec communicationnel, l'objectif de ce travail est de mieux réfléchir à un rapprochement possible des sujets sourds et entendants au-delà du partage des connaissances linguistiques, et cela par le biais de transformation de l'espace social en celui de l'apprentissage. La recherche a été réalisée dans le cadre de l'éducation non formelle, en mettant en place une rencontre multiculturelle, qui a réuni, en 2011 des jeunes sourds et entendants de 18 à 30 ans, provenant de France, d'Arménie, d'Allemagne et de Biélorussie. Utilisant des outils pédagogiques adaptés, les participants ont été invités à créer leurs propres modes de communication, essayant de dépasser les barrières linguistiques, mais aussi celles représentationnelles et personnelles pour surmonter les obstacles qui les différencient. La recherche a été focalisée particulièrement sur le parcours du sujet entendant. Les analyses ont permis de modéliser le parcours observé de l'entendant dans un espace d'apprentissage, avec une possible évolution du sens projetée vers une tri-dimension spatiale et temporelle, c'est-à-dire Eros (sensitif-affectif), Logos (socio-cognitif), et Muthos (ouverture vers une dynamique de questionnement).

Mots clés : Communication sourd-entendant, barrières relationnelles, interaction, société majoritaire – minoritaire, éducation non formelle, rapprochement, transformation, (auto)construction, révélation des sens.

# ABSTRACT

The purpose of this thesis is to focus on interpersonal relationships between deaf and hearing people who share multiple borders - spatial, social and intersubjective. The communicative incompatibility leads to relational and interactional barriers, generating an unbalanced relationship between the dominant hearing society and the deaf minority. From one side, a deaf person constantly faces a social space where they're not able to express themselves authentically, which hinders their identity affirmation and affects their social image. From the other side the hearing person encounters communicational obstacles that make their emotional experience difficult.

Questioning the abovementioned eternal communicative failure process, the objective of this research study is to think about a possible deaf and hearing rapprochement beyond a sharing of language skills through the transformation of social spaces into learning ones.

The current study was conducted in the context of non-formal education, by establishing a multicultural meeting of among, young deaf and hearing people from 18 to 30 years in France, Armenia, Germany and Belarus in 2011.

Developing appropriate pedagogical tools, participants have been invited to create their own forms of communication, trying to overcome language barriers, but also representational and personal ones, in order to overcome relational distances. This study particularly focused on the hearing participant's personal experience. The analyses lead the researcher to model the observed hearing participant's experiences of the learning space, in a possible evolution of sense, projected along spatial and temporal tri- dimension - Eros (sensory-emotional), Logos (socio-cognitive) and Muthos (openness to new self-questioning capacities).

Key-words : Deaf and hearing communication, relational barriers, majority - minority society, non-formal education , rapprochement , transformation , (self) construction, revelation of the senses.

# TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>I</b>
<b>RESUME</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES ABBREVIATIONS</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS</b>	<b>IX</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>1</b>
<hr/>	
LES SOURDS AVEC UN S MAJUSCULE – CENTRE D’INTERET DE NOTRE RECHERCHE	2
LES MULTIPLES FRONTIERES ENTRE SOURD ET ENTENDANT	3
QUESTION DE DEPART	4
L’OBJET D’ETUDE	4
QUI EST L’ENTENDANT	5
LES OBJECTIFS DE LA THESE	5
STRUCTURE ET ORGANISATION	6
<b>PREMIERE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE</b>	<b>9</b>
<hr/>	
<b>INTRODUCTION DE LA PARTIE CONTEXTUELLE</b>	<b>9</b>
<b>CHAPITRE 1 : REGARD GENERAL SUR LA SURDITE ET SES MULTIPLES FACETTES</b>	<b>12</b>
1.1. SURDITE – CENTRE D’INTERET DE PLUSIEURS CHAMPS SCIENTIFIQUES	12
1.2. LA POPULATION EN QUELQUES CHIFFRES	14
1.3. LES PARTICULARITES DE LA SURDITE	17
1.4. LE SUJET SOURD – LE SOURD	20
<b>CHAPITRE 2. ENTRE L’OREILLE ET LA MAIN – LE REGARD</b>	<b>22</b>
2.1. L’OREILLE	22
2.2. LES YEUX ET LES OREILLES COMME RECEPTEURS A DISTANCE	23
2.3. LE REGARD	24
2.4. REGARD MEDICAL – REGARD DU HANDICAP	27
2.5. REGARD ANTHROPOLOGIQUE – REGARD IDENTITAIRE (LES SOURDS)	33
2.6. SYNTHESE	39

<b>CHAPITRE 3. ENTRE LE CENTRE ET LA PERIPHERIE – LES BIEN ET MAL LOTIS</b>	<b>40</b>
3.1. LES LOIS, LES DECISIONS ET LES NORMES	40
3.2. ORALISATION ET ASSIMILATION POUR ABOUTIR A L'INTEGRATION	43
3.3. LES NON-CONFORMES AUX NORMES	46
3.4. SYNTHESE	51
<b>CHAPITRE 4. ENTRE LES MONDES SOURDS ET ENTENDANTS – QUELLES INTERACTIONS SOCIALES ?</b>	<b>53</b>
4.1. LA COMMUNICATION	54
4.2. LES MALAISES DES ENTENDANTS DANS LES RAPPORTS AVEC LES SOURDS	57
4.3. SYNTHESE : LE HANDICAP DE LA SURDITE – HISTOIRE DES RAPPORTS INEXISTANTS	60
<b>CONCLUSION DE LA PARTIE CONTEXTUELLE : ENTRE LE MARTEAU ET L'ENCLUME, L'ETRIER</b>	<b>62</b>
<b>DEUXIEME PARTIE: APPROCHE CONCEPTUELLE</b>	<b>67</b>
<hr/>	
<b>CHAPITRE 5 : VERS UNE APPROCHE THEORIQUE DES RAPPORTS INTERPERSONNELS</b>	<b>68</b>
5.1. LE SYSTEME « COMMUNICATION – INTERACTION – COMPORTEMENT – INDIVIDU »	69
5.2. ECHEC COMMUNICATIONNEL SOURD-ENTENDANT AU NIVEAU LINGUISTIQUE	72
5.3. DE LA COMMUNICATION	78
5.4. DU COMPORTEMENT	86
5.5. DE L'INTERACTION	87
5.6. DE L'INDIVIDU COMME ACTEUR	91
5.7. CONCLUSION DU CHAPITRE: LES PATHOLOGIES RELATIONNELLES ET LES RAISONS DE NON COMMUNICATION	96
<b>CHAPITRE 6 : DE LA PERCEPTION A LA PRISE D'ATTITUDE : PARCOURS DE L'ACTEUR PERCEVANT FACE A UNE SITUATION INCONNUE.</b>	<b>101</b>
6.1. DE LA PERCEPTION DANS LES SCIENCES COGNITIVES	102
6.2. DE LA CATEGORISATION	105
6.3. DES REPRESENTATIONS SOCIALES A LA PROJECTION DU HANDICAP	124
6.4. CONCLUSION DU CHAPITRE: DE L'AUTRE A SOI ET DE SOI A L'AUTRE - 4 ETAPES DECISIVES DANS LA RENCONTRE INTER-INDIVIDUELLE	131
<b>CHAPITRE 7: DE LA DIFFERENCE AU HANDICAP ALTERISE: CONSTRUCTION D'UN REGARD ALTERISANT</b>	<b>139</b>
7.1. L'ALTERITE PROCHE ET LOINTAIN, DIFFERENT ET/OU SEMBLABLE	142
7.2. CONCLUSION DU CHAPITRE:	153
<b>CHAPITRE 8 : HANDICAP – FORME ALTERISEE DE L'ALTERITE</b>	<b>156</b>
8.1. LE HANDICAP ET LE TRAITEMENT DES DIFFERENCES	157
8.2. CE QUE REVELE LE HANDICAP	159



8.3. LE HANDICAP – UNE FORME DE GESTION DE L’ALTERITE	168
8.4. CONCLUSION DU CHAPITRE	186
<b>CONCLUSION DE LA PARTIE CONCEPTUELLE</b>	<b>192</b>
<b>TROISIÈME PARTIE : CONSTRUCTION DE L’OBJET DE RECHERCHE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES</b>	<b>199</b>
9.1. CONSTAT ET OBJET DE LA RECHERCHE.	199
9.2. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE : ÉTAT DE LA QUESTION	200
9.3. HYPOTHÈSES	208
<b>QUATRIÈME PARTIE: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE -PROJET D’ÉCHANGE ET OBSERVATION PARTICIPANTE</b>	<b>211</b>
<b>CHAPITRE 10. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE</b>	<b>213</b>
<b>CHAPITRE 11. LE PROJET</b>	<b>217</b>
11.1. PROJET ET OBSERVATION	218
11.2. ÉTAPES PRÉLIMINAIRES DU PROJET	219
11.3. ÉTAPE PRÉPARATOIRE DU PROJET	221
11.4. LA RENCONTRE : LE TERRAIN	225
<b>CHAPITRE 12. L’OBSERVATION PARTICIPANTE DU TERRAIN</b>	<b>228</b>
12.1. NOTRE CHOIX D’OBSERVATION PARTICIPANTE	228
12.2. L’OBSERVATION DANS UN ESPACE-TEMPS	228
12.3. LA GÈNESE DE L’OBSERVATION PARTICIPANTE	229
12.4. LES OBJECTIFS DE L’OBSERVATION PARTICIPANTE	230
12.5. PROCESSUS D’OBSERVATION	237
12.6. PARTICIPER ET OBSERVER	238
<b>CHAPITRE 13. ANALYSE DE L’OBSERVATION</b>	<b>261</b>
13.1. ÉTAPE UN : LE TEMPS PHYSIQUE	261
13.2. CLASSIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES. GRILLE D’ANALYSE DE L’OBSERVATION	263
<b>CHAPITRE 14 : ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS</b>	<b>271</b>
14.1. L’ÉCHANTILLON	271
14.2. LE GUIDE D’ENTRETIEN.	271
14.3. ORGANISATION DE L’ANALYSE	273
14.4. L’ÉTAPE DE L’EXPLOITATION DU MATÉRIEL – LE CHOIX DE L’ANALYSE THÉMATIQUE	274

<b>CHAPITRE 15: ENQUETES PAR LES QUESTIONNAIRES</b>	<b>277</b>
15.1. METHODE D'EXPLOITATION	277
<b>CINQUIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES</b>	<b>279</b>
<hr/>	
CHAPITRE 16. L'ANALYSE SITUATIONNELLE ET LA METHODE DES CAS	279
16.1. L'ANALYSE DE CAS APPLIQUEE AU TRAITEMENT DES RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE	280
16.2. ANALYSES DU CROISEMENT DES RESULTATS DES ENTRETIENS ET DE L'OBSERVATION	284
16.3. LE TERRAIN – TRANSFERT DU HANDICAP DANS LE CHAMP DE L'ENTENDANT	285
16.4. LE SUJET-PARTICIPANT	286
16.5. LA SURDITE COMME FACTEUR REUNISSANT TOUS LES PARTICIPANTS DU TERRAIN	287
16.6. LES SOURDS :	288
16.7. L'ENTENDANT ET LES PARCOURS MOUVEMENTES	291
16.8. LA RENCONTRE ET LA CONFRONTATION : LA REVELATION DES SENS (LES REPONSES EMOTIONNELLES COGNITIVES ET PSYCHOPHYSIOLOGIQUE)	291
16.9. SYNTHESE DE LA TRANSFORMATION DE LA SURDITE COMME HANDICAP RELATIONNEL VERS LA SURDITE COMME DECLENCHEUR D'APPRENTISSAGE	303
16.9. LE ROLE DE L'EDUCATION NON FORMELLE	304
16.10. BREVE REFLEXION THEORIQUE : NOS HYPOTHESES ET LE CONTEXTE DE L'EDUCATION NON FORMELLE	308
16.11. PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS : NOUVEAU MODELE PROPOSE VERS L'ESPACE PROGRESSIF ET LIBERATEUR PAR LE BIAIS DE L'EDUCATION NON FORMELLE	310
16.12. QUESTIONNEMENTS :	312
<b>SIXIÈME PARTIE : CONCLUSION</b>	<b>317</b>
<hr/>	
17.1. RETOUR SUR LA PROBLEMATIQUE ET LA CONSTRUCTION THEORIQUE	317
17.2. LA RECHERCHE	319
17.3. LES PARADOXES	320
17.4. LES PERSPECTIVES	321
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>323</b>

## LISTE DES ABBREVIATIONS

<b>AEEH</b>	: Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé
<b>AGEFIPH</b>	: Association de gestion de fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (FIPH)
<b>AVS</b>	: Auxiliaire de vie scolaire
<b>CIF</b>	: Classification internationale du fonctionnement
<b>CIH</b>	: Classification internationale des handicaps
<b>CIDIH</b>	: Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps
<b>CDES</b>	: Commissions Départementales de l'Education Spéciale
<b>CQCIDIH</b>	: Comité Québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps
<b>COTOREP</b>	: Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel
<b>ENF</b>	: Education non formelle
<b>FIPHFP</b>	: Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique
<b>INJEP</b>	: Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
<b>LSA</b>	: Langue des signes américaine
<b>LSF</b>	: Langue des signes française
<b>LSI</b>	: Langue des signes internationale
<b>LPC</b>	: Langage parlé complété
<b>MDPH</b>	: Maisons départementales des personnes handicapées
<b>OMS</b>	: Organisation Mondiale de la Santé
<b>ONU</b>	: Organisation des Nations Unis
<b>OPHQ</b>	: Office des personnes handicapées de Québec
<b>PPH</b>	: Processus de production des situations de handicaps
<b>RIPPH</b>	: Réseau International sur le Processus de Production de handicap
<b>UNISDA</b>	: Union National pour l'Insertion Sociale du Déficient Auditif

# Liste des tableaux et illustrations

Figure 1 : Répartition de la population déficiente auditive	15
Figure 2 : Le fonctionnement de l'oreille humaine	22
Figure 3 : Synthèse de comparaison de Dargon (1996) entre les modes de pensée médicale et socioculturelle	26
Figure 4 : L'acronyme de l'Association des Sourds de l'Estrie vs le symbole de la surdité dans la société entendante (source : Lachance, 2006, p. 19)	35
Figure 5 : L'image des trois os de l'oreille – marteau, enclume et étrier	63
Figure 6 : Vision systémique des rapports humains	72
Figure 7 : Eléments du modèle de la communication shannonnienne, avec un trajet représenté par Sperber et Wilson (1986, p. 16)	77
Figure 8 : Interrelation des éléments sous-jacents provoquant l'interruption communicationnelle et relationnelle	99
Figure 9 : Les étapes de la perception	105
Figure 10 : Modèle de continuum de l'impression (de Fiske et Neuberg, 1990)	110
Figure 11 : Schematic Conception of Attitudes (Rosenberg et Hovland, 1960, p. 3) - (traduction réalisée par nous-même).	112
Figure 12 : Représentation schématique du système des émotions dans le cerveau	119
Figure 13 : Etape d'extériorisation / intériorisation à travers de la perception	132
Figure 14 : Etape Extériorisation / intériorisation à travers des émotions	133
Figure 15 : Etape Intériorisation / extériorisation à travers de la prise d'attitude	134
Figure 16 : Etape d'Intériorisation / extériorisation à travers de la projection du handicap	135
Figure 17 : Les 4 étapes constitutives de la (dé)construction des rapports	136
Figure 18 : Proposition du nouveau modèle de la surdité comme handicap social	141
Figure 19 : Représentation des différences selon l'échelle hiérarchique sociale	155
Figure 20 : Le modèle biomédical : (Fougeyrollas, 2004)	169
Figure 21 : Tableau simplifié selon la classification de Wood	177
Figure 22 : Schéma conceptuel de la Classification Internationale Des Handicaps : Déficiences, Incapacités, Désavantages (OMS 1980)	178
Figure 23 : Comparaison Modèle individuel/modèle social du handicap - d'après Oliver, (M. 1996) : 34. Understanding Disability : From Theory to Practice. Londres. Macmillan) (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001, p. 56). (Ravaud, 2001, p. 64).	181
Figure 24 : Processus de Production du Handicap (PPH). Modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne (Fougeyrollas, 2004, p. 232).	183
Figure 25 : Nouvelle proposition du modèle de la surdité comme handicap relationnel.	193
Figure 26 : Parcours de l'acteur percevant vers une prise d'attitude négative (modèle basé sur le parcours théorique de cette recherche).	194
Figure 27 : Règle des 3R et des 3C.	197
Figure 28 : Cercle relationnel des deux parcours : vers l'engagement ou le désengagement.	198
Figure 29 : Tableau retraçant la construction de l'image de l'autre.	203
Figure 30 : Le cercle vicieux de l'espace relationnel	205
Figure 31 : Grille de l'analyse de l'observation	264
Figure 32 : « Le modèle de la compétence sociale » (Argyle, 1972, p. 20 ; 1994. p. 92).	283
Figure 33 : Total des courbes en temps officiel	301
Figure 34 : Synthèse de courbes inscrites dans les champs émotionnels d'orientation (en temps officiel)	301
Figure 35 : Transfert de l'espace social vers l'espace d'apprentissage	303
Figure 36 : Nouveau modèle vers le champ de construction	311
Figure 37 : Analyse détaillée : répartition de l'ensemble des participants	313
Figure 38 : Analyse détaillée : répartition en pourcentage	313
Figure 39 : Synthèse des courbes inscrites dans les champs émotionnels d'orientation en temps non officiel	314
Figure 40 : Synthèse des courbes inscrites dans les champs émotionnels d'orientation ( en temps non officiel)	314





A toi, papa, qui m'a initiée au goût du sensible ; toi, qui a réveillé en moi le désir d'explorer la richesse et le mystère qui se cache derrière l'Autre, bien au-delà des ombres et de l'invisible, toi qui est parti tout en me laissant dans de multiples quêtes, je te dédie toutes ces années de questionnements, et d'exploration.



# INTRODUCTION GENERALE



Mon frère, si tu diffères de moi, loin de me léser, tu m'enrichis.

**Antoine de Saint-Exupéry**

Les enjeux de la société mondialisée de notre époque sont marqués par l'hégémonie des puissances économiques, politiques et culturelles, que l'on peut qualifier rapidement de systèmes et de dispositifs visant à l'homogénéisation. Mais tous ces domaines, voire le monde entier, sont dominés par la souveraineté d'une puissance, pourtant moins mise en exergue, celle de la parole. La parole est une des normes principales des sociétés dominantes, et entendre est perçue comme unique voie pour y accéder. Ceux qui n'appartiennent pas à cette homogénéisation de la parole, seront soumis aux procédés réparateurs<sup>1</sup> au nom de l'intégration sociale ou/et éducative. Mais cette logique normalisatrice ne devient-elle pas une importante source d'exclusion, et de non-reconnaissance de l'existence des minorités ?

Parallèlement à cette logique dominatrice et normalisatrice, de plus en plus de contestations populaires s'expriment dans nos sociétés contemporaines. En effet, cette politique d'homogénéisation a donné naissance à des mouvements sociaux, qui luttent contre ce qui est appelé « la pensée unique », à laquelle nous nous trouvons de plus en plus confrontés. Leur lutte concerne entre autres l'affirmation de leur identité propre.

C'est dans un tel contexte qu'est né le « Réveil Sourd », nommé ainsi par les sourds eux-mêmes, pour résister à l'homogénéisation de la parole. Avec l'émergence de ce mouvement né dans les années 1960-1970 aux Etats-Unis et dans les années 1980 en France, les sourds revendiquent la

---

<sup>1</sup> Nous faisons allusion à la réparation de l'oreille « cassée ».



reconnaissance de la langue des signes<sup>2</sup> et de leur réalité culturelle, réclamant une place pour leurs savoirs et leur identités dans le monde de l'oralité. Ce réveil s'accompagne de l'apparition du terme « culture »<sup>3</sup>, dont l'objectif est de marquer la distinction entre les sourds et les entendants – maîtres de la parole. Il s'agit là d'un tournant puisque l'introduction de ce terme va modifier le regard des entendants sur les personnes sourdes et également influencer les discours. (Lachance, 2007).

## *Les Sourds avec un S majuscule – centre d'intérêt de notre recherche*

Rappelons tout d'abord que les Sourds ne constituent pas un groupe homogène et indifférencié<sup>4</sup>. Par le terme de Sourds, sujet et objet de notre thèse, nous voulons désigner ceux qui se disent appartenir au groupe avec un S majuscule. Il est important de souligner cette auto-distinction, devenue aujourd'hui commune au langage académique, aux médias et au langage courant, et qui désigne et met l'accent sur l'appartenance culturelle et linguistique à une minorité, du point de vue anthropologique. Se renommant ainsi, ces Sourds refusent de se soumettre à la machine de l'oralisation du monde entendant, avec lequel ils se disent être en conflit. Dans la majorité des cas, il s'agit des sourds profonds (perte auditive supérieure à 90 db), c'est-à-dire ceux qui partagent le plus grand écart communicationnel avec la société. La surdité profonde est un phénomène rare dans toutes les sociétés (3 % de population en France), et en tant que tel, minoritaire. De plus, le manque d'accessibilité de ce public minoritaire au monde majoritaire générant un sentiment de domination/oppression, cela limite la possibilité d'instaurer des rapports sains et sereins entre Sourds et entendants.

---

<sup>2</sup> La langue des signes a été interdite durant un siècle, jusque dans les années 1980. Elle est enseignée uniquement dans certaines associations de sourds. En 1991, la loi Fabius autorise l'éducation en langue des signes. Ce n'est qu'en 2005 qu'elle est reconnue comme une langue à part entière en France.

<sup>3</sup> C'est grâce aux recherches de Stokoe W. que sera introduit le concept de culture dans la littérature scientifique afin de désigner l'ensemble des manières de faire, de penser et d'être caractérisant les membres de la collectivité sourde. Les personnes sourdes y sont définies comme membres d'une communauté linguistique, la collectivité sourde est présentée comme un groupe minoritaire (Lachance, 2007).

<sup>4</sup> Par ce terme nous voulons souligner les différences qui existent même parmi les sourds comme les sourds légers, sévères, profonds ; les malentendants ; les sourds oralistes, signants, appareillés etc.

## *Les multiples frontières entre sourd et entendant*

Bien que le regard sur les sourds ait beaucoup évolué depuis notamment la reconnaissance de la langue des signes comme langue officielle, comme le remarque Sacks (1996), le quotidien des sourds les plaçant face à d'« extraordinaires défis » linguistiques, fait qu'ils se trouvent dans une lutte permanente. Ainsi, vivant dans un espace communicationnel où règne l'hégémonie de la parole, leur lutte concerne aussi bien le changement de regard sur la surdité que le simple acte communicationnel.

S'agissant des difficultés communicationnelles, il faut rappeler que la surdité, handicap situationnel et invisible, peu présent dans la vie quotidienne, a la particularité de n'être ressentie que dans des contextes bien particuliers de la relation à l'autre, messenger ou destinataire d'un message. Elle va alors constituer un frein pour tous les acteurs qui tentent d'entrer en communication avec ceux n'appartenant pas à leur groupe, sourds tout autant qu'entendants.

De ce fait, nombreuses sont les frontières spatiales, sociales, ou intersubjectives qui instaurent des distances communicationnelles entre les sourds et les entendants. Briser ces distances générées par l'incompatibilité communicationnelle demande l'implication du sujet entendant dans une action qui serait d'oser et d'aller à l'encontre de la différence – en l'occurrence de la personne sourde. A première vue, cette démarche exigerait la maîtrise réciproque d'une langue commune. Mais dans un contexte de rapports inégalitaires entre les groupes majoritaires et minoritaires, la situation se complexifie, du fait que l'effort le plus important doit être fait par le groupe majoritaire, les entendants. Par ailleurs, cette appartenance majoritaire des entendants rend cette réalité peu probable et imaginable : la langue des signes étant une langue visuelle et corporelle, elle relève d'une autre logique d'apprentissage des langues, qui est inconnue des entendants et qui leur est difficile d'apprendre. De plus, elle appartient à un groupe minoritaire qui est considéré dans le sens commun de la représentation sociale des entendants comme un groupe handicapé. Aussi, l'apprentissage de la parole orale par les sourds s'avère encore plus difficile<sup>5</sup>. De telles conditions font que la difficulté de communiquer qui en résulte sera projetée comme un handicap sur celui qui porte la déficience auditive. Cette complexité de la surdité fait d'elle un handicap communicationnel, mais aussi et surtout relationnel.

---

<sup>5</sup> Nous allons voir plus loin dans nos recherches en quoi les méthodes d'oralisation, si chères à la société entendant, échouent autant auprès des sourds.

## *Question de départ*

Nous appuyant sur le constat de la complexité communicationnelle et relationnelle de la surdité comme handicap, qui met les deux acteurs, sourds et entendants, dans une situation égalitaire face au partage des difficultés, nous posons la question de départ suivante : est-il possible de construire une communication entre les sujets sourds et entendants qui puisse dépasser les difficultés liées à l'absence de partage d'un langage symbolique formel ?

Qui plus est, nos interrogations concerneront la recherche d'outils pédagogiques à travers l'éducation non formelle qui seront les plus adaptés à la construction d'une communication entre les personnes sourdes et entendants, au-delà de la connaissance d'un langage symbolique, afin de dépasser le handicap relationnel. Cet outil pédagogique peut-il faire progresser la relation, la sortir de l'impasse dans laquelle elle se trouve ?

## *L'objet d'étude*

Dans les études sur les sourds et la surdité, la communication constitue un pilier, car tout ce qui est lié aux sourds relève semble-t-il de la communication : la déficience auditive pose des problèmes de communication, l'intégration oraliste est faite pour la communication, l'oreille est soumise à la réparation pour la communication etc. La communication fait partie intégrante du handicap de la surdité, qui en plus intègre dans son processus les deux sujets, sourds comme entendants. En effet, comme nous l'avons constaté, il s'agit d'un handicap que les deux sujets semblent partager à partir du moment où ils se décident à entrer en interaction.

L'objet d'étude de notre recherche questionnant cet éternel processus d'échec communicationnel au-delà de ce niveau linguistique, nous serons amenés à décrire et comprendre les éléments constitutifs de cette relation, ainsi que les facteurs qui entravent la mise en place des rapports. Nous cherchons à étudier la complexité de cette situation de rencontre en mettant l'accent sur l'investissement particulier du sujet singulier dans la réussite communicationnelle.

Considérant comme majeur le rôle du sujet entendant dans le processus communicationnel, c'est bien sur lui que se focalisera notre objet d'étude, ainsi que sur le processus perceptif et représentatif. Ce choix s'explique par l'absence remarquable de travaux académiques concernant le sujet entendant et son rôle dans les interactions avec les sourds. Ce qui n'est pas le cas pour ces derniers, la surdité ayant attiré l'attention des chercheurs de plusieurs disciplines, comme les psychologues, les sociologues, les ethnologues, les philosophes, les médecins etc.

## *Qui est l'entendant*

L'existence identitaire de l'entendant est révélée uniquement lors des études sur la surdité. En effet, le terme d'entendant a été inventé et est employé par les sourds mêmes, dans le but de désigner les personnes qui se différencient d'eux-mêmes (Delaporte, 2002). Cet entendant représente donc la société.

Etudier et mettre en lumière le rôle de l'entendant est importante, car nous verrons que son parcours de rencontre avec une personne sourde s'avère émotionnellement beaucoup plus éprouvant que celui du sourd<sup>6</sup>. Son spectre de vulnérabilité (Wortman et Lehman, 1985) étant touché du point de vue affectif et n'acceptant pas le fait qu'un membre qui porte la déficience et qui appartient à une minorité puisse « agresser son propre corps » ou « toucher l'estime de soi », c'est sur l'ordre normatif que s'appuie l'entendant, au niveau conatif : dénigrer la « face » de l'autre pour préserver sa « face » (Goffman, 1974) et son amour propre.

Par ailleurs, il fait partie de la société, celle qui gère l'espace et définit la « ligne de conduite » (Goffman, 1974) des sourds, leur attribuant des incapacités et des défaillances<sup>7</sup>. Cette situation, menant à la décroissance cognitive et rendant leur lutte d'affirmation identitaire de plus en plus irréalisable, est celle à laquelle font face les sourds au quotidien.

## *Les objectifs de la thèse*

Toutes ces études nous amènent à penser différemment la rupture communicationnelle sourd-entendant, pour l'intégrer dans une vision pré-phasique de communication linguistique, celle de l'étape cognitive, qui interpelle les perceptions et les représentations sociales.

L'objectif de cette thèse est de comprendre cette rupture mettant en cause le système psychocognitif et social de l'entendant, qui en tant que tel s'avère être une nouveauté dans la littérature scientifique concernant le handicap de la surdité.

De plus, elle a comme objectif principal de penser un rapprochement entre les deux communautés, sourds et entendants, en cherchant un outil éducatif adapté et adaptable.

Pour étudier l'humain, nous avons mis à profit la transdisciplinarité des sciences de l'éducation, leur flexibilité et leur ouverture, pour piocher des concepts dans d'autres champs scientifiques comme la sociologie - pour comprendre les interactions sociales et la communication

---

<sup>6</sup> Ce sujet constitue un des points étudiés dans la problématique de notre recherche

<sup>7</sup> Il s'agit du deuxième point de la problématique de notre recherche

interpersonnelle, ainsi que le handicap à travers l'altérité et sa place dans la société ; ou la psychologie cognitive - afin d'étudier le parcours intérieur de l'entendant (perception, catégorisation) et la psychologie sociale – pour comprendre le lien avec la représentation sociale.

## *Structure et organisation*

La partie contextuelle essaie de comprendre les particularités du handicap de la surdité (Lane, 1996, Poizat, 1996 ; Mottez, 1981, Virole, 1996, Daigle et al, 2006, Delaporte, 1998 ; Meynard, 2008 ; Dalle-Nazébi, 2010), afin d'analyser les différents éléments qui dressent des frontières entre la minorité sourde et la majorité entendante. Elle vise à comprendre pourquoi les relations entre les deux publics restent court-circuitées et la communication inaboutie ? Elle analyse le contexte actuel du vécu des sourds, et l'espace social fracturé entre le regard médical et le regard anthropologique, entre la logique oralisatrice toujours dominante, et la logique culturelle et signant, chère aux Sourds. Retraçant brièvement l'histoire des sourds, cette partie aborde l'évolution du regard porté sur les sourds, aussi au niveau législatif. Finalement, elle analyse le rapport de la société actuelle à l'ouïe et au regard (Le Breton, 1990, Hall, 1971, etc.), et propose une vue générale de ce qu'est être sourd de nos jours, les défis auxquels la communauté sourde est confrontée quotidiennement dans la société entendante, et les obstacles qui l'empêchent d'accéder à une libération et une confirmation identitaire.

La partie conceptuelle commence par étudier les éléments qui bloquent l'interaction au point mort. Ce dysfonctionnement communicationnel nous amène à étudier d'abord l'interaction sous l'angle linguistique (Saussure, 1972 ; Jakobson, 1973 ; Benveniste, 1974), ensuite à l'intégrer dans une vision systémique, pour y étudier séparément le sujet interagissant (Mead, 1963 ; Goffman, 1974), le comportement non verbal à travers les théories de l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1972, Marc et Picard, 2004, etc.), les interactions symboliques (Blumer, 1986 ; etc.), ainsi que d'autres théories de la communication (Le Cardinal, 2002 ; Le Breton, 2004 ; Goffman, 1975 ; Winkin, 1981 ; etc.).

Après cette entrée sociologique, nous poursuivrons nos recherches des concepts dans la psychologie cognitive et sociale, afin d'étudier le parcours intérieur émotionnel de l'entendant (Philippot, 2007 ; Rimé, 2005) dans le système de la perception (De la Haye, 1998 ; Moliner et Vidal, 2003) et de la représentation sociale (Moscovici, 1960, 1984; Abric, 1989,1994 ; Jodelet, 1989 etc). Ceci nous aidera à mieux appréhender ce que représente l'altérité (Augé, 1992 ;

Jodelet, 2005 ; Delphy, 2008, Kristeva, 1988) dans sa conception et sa réalité, pour finalement appréhender le handicap (Goffman, 1975 ; Stiker, 1982 ; Ebersold, 1992 ; Mercier, 2004 ; Gardou, 2013 ; Murphy, 1990 ; Le Breton, 2001 ; Kristeva & Vanier, 2011 ; Nuss, 2001 ; Fougeyrollas, 2004 etc). L'ensemble de cette partie vise à comprendre l'individu entendant et ses comportements, dans le contexte de la société entendant et majoritaire.

La troisième partie aborde la construction de l'objet, la problématique, et lance les hypothèses.

La partie méthodologique, qui sera la quatrième partie, se penche sur le projet de rencontre, réalisé dans le cadre de cette thèse, et qui a été notre terrain de recherche. Par le biais d'activités prenant place dans le cadre de l'éducation non-formelle, nous avons pensé cette rencontre avec l'altérité dans le but d'offrir aux sujets entendants et sourds ce temps et cet espace d'ouverture absent de la société quotidienne, dans le but de créer un rapprochement. Nous proposons ce projet dans le cadre de l'éducation non formelle, afin de voir s'il existe une pédagogie alternative pour mettre en place des outils d'apprentissage en utilisant des ressources de communication autres que la langue.

Nous présenterons également la méthodologie utilisée pour le recueil des données (l'observation participante, des entretiens semi-directifs, des enquêtes par questionnaires, journal de recherche).

En cinquième partie viendra le croisement des données de l'observation participante et des entretiens semi-directifs, dressant un nouveau modèle d'espace de rencontre, qui intègre les participants dans un espace d'apprentissage. L'objectif est de voir également si les activités en éducation non formelle peuvent promouvoir un mouvement vers l'espace de (auto)construction.

Nous poserons également la question de la possibilité d'enseigner le rapprochement aux différences à travers l'éducation non formelle. Nous analysons cette possibilité en intégrant le parcours observé et questionné de l'entendant afin de voir si le sujet a été touché dans ses sens (*eros*), ses raisons (*logos*), et ses questionnements (*muthos*). (Vieille-Grosjean, 2009, 2012).

Et enfin, la partie finale, celle de la conclusion, dressera les perspectives envisagées à la suite de cette thèse.

#### Note à l'attention du lecteur

Le lecteur trouvera au fil de la thèse dans la partie conceptuelle des encarts comme celui-ci. Ils reflètent notre discours intérieur, qui tout en s'éloignant du fil directeur initient à la problématique.





## PREMIERE PARTIE : APPROCHE CONTEXTUELLE



Il n'est de pire sourd que celui qui ne  
veut pas entendre

**Matthew Henry 1662-1714**

### Introduction de la partie contextuelle

La vie quotidienne est parsemée de sons : voix et mouvements des proches, appareils domestiques, radio, télévision, disques, craquements du bois, robinets, échos de la rue ou du voisinage, sonnerie du téléphone, etc. Un canevas ininterrompu de sons ne cesse d'imprégner le cours de l'existence et lui donne son aspect familier. Mais c'est sous la forme d'un désagrément, le bruit, que le son apparaît le plus souvent à la conscience des contemporains. (Le Breton, 1990, p. 167).

---

<sup>8</sup> Cette illustration est extraite du dossier web « Travail et Handicap » DW17 du site de l'INRS disponible à l'adresse suivante : <http://www.inrs.fr/>. L'utilisation de cette illustration a été soumise à autorisation préalable de l'INRS



Nous allons dans cette introduction, nous référer à un auteur, D. Le Breton, qui a travaillé sur le corps, ainsi que sur le rapport au corps, notamment au corps handicapé. Ce bruit, si « gênant » selon Le Breton (1990), parfois stressant et si chaotique dans le quotidien, nous est tellement familier à nous les entendants, et à nos oreilles, qu'une journée dans le règne de silence peut paraître utopique. En effet, comme le remarque Le Breton (1990) : « De même que nos propres odeurs corporelles ne nous gênent guère, les bruits que nous produisons ne sont pas perçus comme incommodants » (Le Breton, 1990, p. 168). Dans cet environnement quotidien, le silence demeure en effet de nos jours « une sensation rare » (Le Breton, 1990, p. 168). Néanmoins, bien que souvent insupportable, le bruit est « accepté, intégré » par chacun. On peut se poser la question : a-t-on le choix ? Non, car si on naît et reste entendant, il devient une partie de soi-même. Pour le silence, en revanche, il en va différemment. Bien qu'il puisse faire aussi partie intégrante du corps, son acceptation pose un problème bilatéral : de la part de celui qui vit dans le silence - donc du sourd - ainsi que de la part de celui qui le regarde, l'entendant.

Le bruit peut atteindre une « proxémie symbolique » (Le Breton, 1990, p. 169)<sup>9</sup>, comme par exemple le bruit des voitures de la rue, alors que l'on est fatigué et que l'on voudrait dormir, ou lorsqu'il nous informe de la présence d'autrui, comme dans l'exemple cité par Le Breton (1990) de la télévision du voisin qui peut être vécue comme une agression. Il traduit ainsi « la présence indésirable de l'autre au cœur de son dispositif personnel, il signe une invasion sonore qui empêche de se sentir chez soi protégé dans sa sphère personnelle » (Le Breton, 1990, p. 169-170). L'individu dérangé par le bruit de l'autre « perçoit sa sphère intime comme poreuse, violée par l'autre » (Le Breton, 1990, p. 170). Dans ces conditions, le silence en ressort plus valorisé et va jusqu'à devenir un argument publicitaire pour ce qui touche aux produits électro-ménagers, aux moteurs etc., créant plus de confort acoustique à la maison et dans d'autres domaines. Mais comme le note Le Breton (1990) : « C'est moins le silence qui est recherché qu'une intégration plus harmonieuse du bruit dans le quotidien » (Le Breton, 1990, p. 170).

Car le silence, lui, s'avère-t-il plus gênant, suscitant plus de mystère que le bruit ordinaire ? De fait, il n'est pas habituel, et pour cette même raison, il interpelle l'individu et lui révèle des sensations jusqu'ici inconnues. Ainsi le silence de l'autre atteint aussi l'intimité de l'individu, mais à l'inverse du bruit, ne remet-il pas plus en question sa propre attitude devant l'autre ? Peut être

---

<sup>9</sup> La proxémie est le concept étudié par Edward T. Hall (en 1963) qui définit la distance physique établie entre des personnes prises dans une interaction. (Source internet)

tout simplement parce que ce silence de l'autre n'a rien d'un silence muet, mais qu'il est une parole forte, multi-sens, et multi-sensorielle ?

Cette question sera développée plus amplement dans la partie conceptuelle où nous allons nous interroger sur les sentiments vraisemblables que peut faire émerger la surdité à travers le silence, mais aussi et surtout à travers la parole silencieuse chez une personne de la société entendante. Nous allons essayer d'analyser ce sujet du point de vue de la confrontation avec les barrières communicatives, et les ressentis intériorisés de la personne entendante. Ce cheminement revêt à notre avis de l'importance pour pouvoir comprendre les limites et barrières relationnelles et communicationnelles existantes entre les sourds et les entendants.

Dans cette même partie, nous allons nous questionner sur la place que prend le monde silencieux, ou plus précisément les porteurs de la parole silencieuse avec leurs différences, leurs difficultés, leurs vécus, leurs frustrations et leurs attentes, dans un monde aménagé pour les besoins des entendants.

# Chapitre 1 : Regard général sur la surdité et ses multiples facettes

Avant de commencer, il nous paraît pertinent, afin d'en comprendre la complexité, d'avoir une vue d'ensemble et d'indiquer l'angle sous lequel les différents champs scientifiques traitent du problème de la surdité. En effet, comme le remarquent certains auteurs: « la recherche autour de la surdité n'est pas une question simple » (Felizes et al, 2012, p. 147), elle se montre complexe et multiple tout d'abord parce qu'elle ne relève uniquement que de l'oreille, et de plus elle dépasse largement les frontières des questions purement physiologiques. Au croisement de l'oral et du visuel, le parlé et le gestuel/corporel, l'oreille, la mimique, le regard et le corps, la surdité, loin d'être une simple déficience a toujours été un « terrain de réflexion » (Poizat, 1996, p. 21). Aussi entre le handicap et la culture, la surdité s'avère être ce phénomène qui rompt les habitudes communes de communication dans un monde dominé par l'hégémonie de la parole. La parole, le langage et l'audition constituent les éléments de la communication dominante et communément admise. Bien que multiforme, cette communication n'admet pas volontiers de rupture. Il n'en reste pas moins que le rôle de l'oreille est primordial.

## *1.1. Surdité – centre d'intérêt de plusieurs champs scientifiques*

Résumons brièvement les champs qui se voient concernés par la surdité à ce jour.

Notons Poizat (1996) qui remarque que la surdité a en premier lieu sollicité la réflexion humaine, philosophique, bien avant d'appeler l'attention des scientifiques. Les philosophes se sont intéressés à la surdité dans la mesure où elle leur offrait un champ de réflexion sur les signes, et les rapports avec la représentation (Virole, 1996).

La médecine a pendant longtemps joui du monopole dans ce domaine, particulièrement depuis le congrès de Milan de 1880 jusqu'aux années 1960, dominées par la logique oraliste. La surdité y est classée comme une déficience avec un champ d'action élargi par les actes de rééducation, de réparation etc. Ceci explique également le grand nombre d'acteurs présents sur le terrain médico-éducatif, dans la sphère de la surdité : orthophonistes, audioprothésistes, instituteurs spécialisés,

médecins audiophonologues, médecins ORL, psychomotriciens etc. Un grand nombre d'expérimentations médicales a été effectué sur les personnes sourdes, « au nom de l'amélioration de la situation des sourds » (Poizat, 1996, p. 21), ce qui, nous allons le voir plus tard, n'a pas pour autant incité les sourds à la confiance et n'a pas favorisé significativement une insertion sociale. La surdité ouvre un large champ d'investigation à la psychologie, remarque Virole (1996), dans la mesure où la privation d'audition concerne un ensemble de processus psychologiques « qui vont de la sensation aux traitements hautement complexes du langage et de la pensée » (Virole, 1995, p. 7). La compréhension des phénomènes « découlant de la surdité et de ses conséquences sur le sujet » (Virole, 1996, p. 7) se cherche dans la psychologie de la perception, du langage et des processus cognitifs.

Les premiers travaux linguistiques sur la structure des langues signées apparaissent à partir des années 1960, en Europe comme en Amérique et ouvrent la possibilité de doter ces langues d'un nouveau statut, celui d'une langue à part entière (Daigle, Lachance, Parisot, 2006). On peut ajouter que les recherches sur les langues signées sont novatrices, car elles permettent de « décrire les fondements linguistiques de ces langues à modalités visuelle et spatiale et d'ajouter une nouvelle perspective à notre compréhension des universaux du langage » (Daigle, Lachance, Parisot, 2006, p. 9).

La perspective didactique consiste, selon Daigle et al (2006), à définir l'approche bilingue. Dans ce contexte spécifique, la question n'est pas seulement de savoir quelles sont « les compétences à atteindre en langue signée » (Daigle, Lachance, Parisot, 2006, p. 6), mais aussi, ou plutôt, comment il faut « aborder les compétences en classe, comment les évaluer et comment les utiliser pour atteindre des compétences en langue seconde, en particulier à l'écrit » (Daigle, Lachance, Parisot, 2006, p. 6-7).

Il va de soi qu'avec les politiques intégratives et inclusives, la surdité réinterroge le domaine de l'éducation, mais aussi le social à travers l'éducation. « L'éducation des enfants sourds engage une pensée sur le lien social, au travers de l'intégration des sourds au sein de la société (...) » (Virole, 2009, p. 128). Des foyers de sourds, des écoles spécialisées signantes ou oralistes à l'école intégrative et inclusive, l'éducation a été marquée par les deux approches méthodologiques oraliste et gestuelle.

Enfin, la surdité considérée comme un « rapport » (Mottez, 2006) entre les sourds et les entendants, va susciter l'intérêt des sociologues. L'acquisition du « S » majuscule dans l'écriture du terme de Sourd transforme la surdité en identité, et devient ainsi objet de la sociologie, qui selon Poizat (1996) a pris le relais de la linguistique. Dans la sociologie française, avec les travaux

de Bernard Mottez, on « pénètre dans l'existence d'une communauté ignorée, celle de la minorité sourde » (Bouillon, 1990, p. 9). Ainsi la sociologie, pointant un trait identitaire « tend à rabattre le sujet sur ce trait identitaire » (Poizat, 1996, p. 267). Le sujet n'est pas seulement étudié comme un sujet singulier dans le rapport avec l'autre entendant, mais est posé comme une entité : le Sourd, sur lequel elle pose un regard anthropologique. Ici l'objet d'étude est le groupe de sourds comme groupe « stigmatisé », caractérisé par un trait identitaire – la langue gestuelle (à la différence du discours médical pour lequel c'est la défectuosité d'un organe qui devient un trait de généralisation). Cette surdité des Sourds se différencie de celle des sourds oralisés « (...) qui, par contrecoup, ne se reconnaissent guère dans ce « peuple sourd » qu'ils qualifient parfois de « ghetto » » (Poizat, 1996, p. 267)

La surdité après être devenue un sujet d'intérêt englobant toutes ces sciences, entre finalement dans le champ des sciences Humaines – entre une « démarche relevant du discours de la science visant de ce fait à l'universel, à la généralisation, mais appliquée à l'humain en ce que ce dernier est sujet du signifiant et du désir » (Poizat, p. 267).

Ainsi, qui est le sujet sourd ?

## *1.2. La population en quelques chiffres*

Avant de regarder ce que disent les chiffres sur l'existence des sourds, rappelons d'abord que la surdité désigne la perte complète de l'audition d'une oreille ou des deux, alors que la déficience auditive signifie la perte complète ou partielle de la capacité à entendre.

Notons que les statistiques détaillées concernant la surdité s'avèrent difficiles à obtenir et les chiffres donnés par rapport à la population totale des sourds et malentendants ne sont que des estimations. Dès lors, l'Organisation Mondiale de la Santé (l'OMS) recense 360 millions de personnes dans le monde qui ont des déficiences auditives, ce qui représente 5,3% de la population mondiale, dont 32 millions d'enfants<sup>10</sup>.

En France, selon l'estimation de 2013, 8 % de la population française métropolitaine présente un déficit auditif, soit 5 millions de personnes au total (5 182 000 personnes):

- 303 000 d'entre elles souffrent d'une déficience auditive profonde<sup>11</sup>
- 600 000 seulement soit 15 % des personnes concernées portent un appareil<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Source Internet : <http://www.who.int/features/factfiles/deafness/fr/>

<sup>11</sup> Source Internet : <http://www.cis-npdc.fr/spip.php?article263>

<sup>12</sup> Source Internet : <http://www.mutualistes.com/les-chiffres-de-la-surdite-en.html> - dossier 27/09/2013

- 2 millions d'entre elles ont moins de 55 ans,
- 44 000 personnes ayant une déficience auditive pratiquent la Langue des signes (119 000 personnes utiliseraient la Langue des signes au total, avec les enseignants, les interprètes...)<sup>13</sup>

La surdité congénitale touche un nouveau né sur 1000, soit 700 enfants sourds chaque année<sup>14</sup> et 1 adulte sur 10 est touché par des troubles de l'audition.

- 30 000 à 50 000 jeunes et adolescents présentent des altérations graves ou sévères du système auditif.
- 2 500 000 personnes de tout âge souffrent d'acouphènes (sifflement ou bourdonnement) et près de 4 millions en ont ressenti un jour ou l'autre.

Voici ces chiffres répartis ainsi :

55 % révèlent une surdité légère (perte d'audition de 20 à 40 dB) ;

33 % sont atteints de surdité moyenne (perte d'audition de 40 à 70 dB) ;

9 % présentent une surdité sévère (perte d'audition de 70 à 90 dB) ;

3 % sont sourds profonds (perte d'audition de plus de 90 dB).<sup>15</sup>

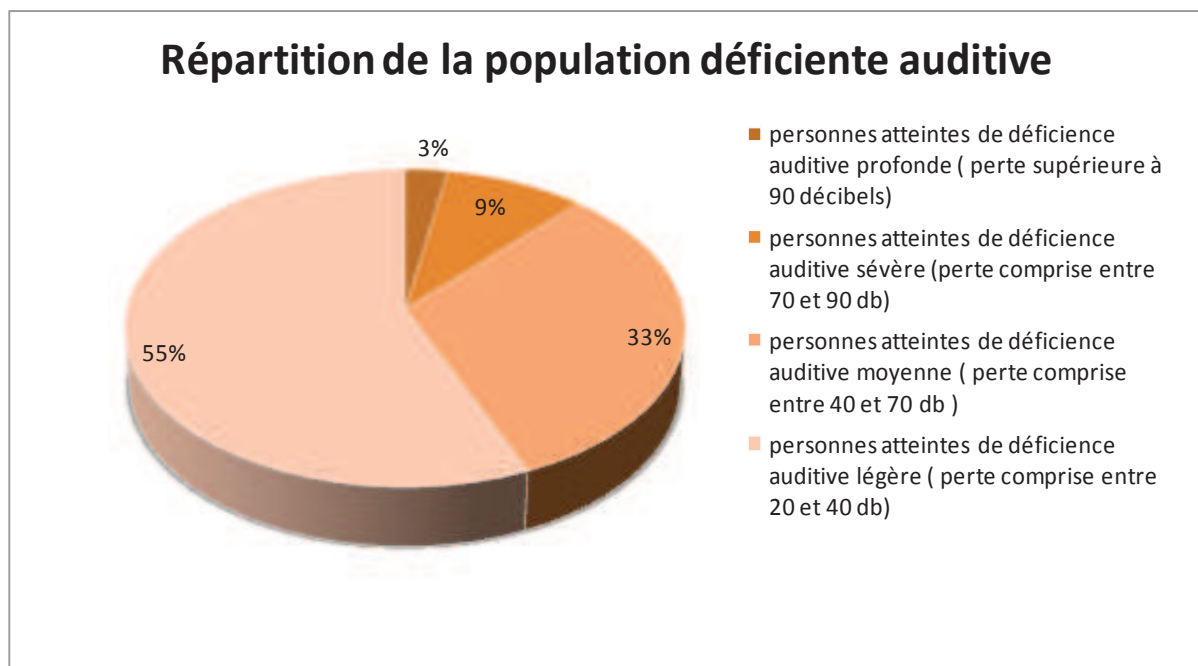


Figure 1 : Répartition de la population déficiente auditive

<sup>13</sup> Source Internet : <http://www.cis-npdc.fr/spip.php?article263>

<sup>14</sup> Source Internet: <http://www.unapeda.asso.fr/>

<sup>15</sup> Source Internet : Ibid, <http://www.mutualistes.com/les-chiffres-de-la-surdite-en.html> - dossier 27/09/2013

Notons que les personnes « devenues sourdes » et les personnes âgées représentent 88 % de cette population.

Plusieurs études (Sander, Lelievre et Tallec, 2007) ont démontré que les hommes et les personnes issues de milieux sociaux défavorisés sont les plus touchés. Ceci paraît certes lié aux conditions sociales de la vie contemporaine (par exemple, 7 millions de Français vivent dans des zones de bruit excessif - les abords d'autoroute ou d'aéroport), et pour la moitié de la population la première nuisance est le bruit dû aux conditions de travail (par exemple une personne soumise à un bruit de 100 dB quarante heures par semaine pendant vingt ans a une probabilité de perte auditive de 48 %<sup>16</sup>). Parmi d'autres causes qui peuvent également provoquer la surdité, on retient, selon l'OMS<sup>17</sup> les infections chroniques de l'oreille, l'utilisation de médicaments ototoxiques, mais aussi le bruit occasionné par les appareils de musique et de sonorisation, phénomène qui prend de l'ampleur à l'échelle mondiale parmi les jeunes.

A titre d'illustration, notons aussi que :

- 46 % des motards sont atteints de troubles auditifs et le bruit d'une moto traversant la ville en pleine nuit réveille 250 000 Parisiens.
- 1 000 plaintes sont déposées chaque année pour des bruits de voisinage<sup>18</sup>.

Ces handicaps entraînent des problèmes spécifiques dans l'accomplissement de la scolarité : les déficients auditifs terminent leurs études avec un niveau de qualification plus faible que l'ensemble de la population. Les restrictions d'accès à l'emploi (proportion d'inactifs de 15% contre 3%), et de participation aux loisirs, ainsi qu'un isolement relationnel (surtout pour les femmes) constituent les principales difficultés associées à ces déficiences auditives.<sup>19</sup>

Nos recherches exploratoires nous ont amené à déduire que le manque d'accessibilité de ce public minoritaire sourd au monde majoritaire génère pour les populations sourdes un sentiment de domination/oppression, en limitant la possibilité d'établir des rapports sains.

Ainsi, la surdité ou la déficience auditive qui embrasse une population très diverse et des cas très diversifiés nous amène à témoigner du caractère très complexe de la surdité.

---

<sup>16</sup> Source Internet : <http://www.who.int/features/factfiles/deafness/fr/>

<sup>17</sup> Source Internet : Idem 8, p. ([www.who.int/features/factfiles/deafness/fr/](http://www.who.int/features/factfiles/deafness/fr/))

<sup>18</sup> Source Internet : <http://www.mutualistes.com/les-chiffres-de-la-surdite-en.html> - dossier 27/09/2013

<sup>19</sup> Source Internet : <http://www.cis-npdc.fr/spip.php?article263>

## 1.3. Les particularités de la surdité

Deux particularités distinguent la surdité par rapport aux autres types de handicap – son caractère invisible et le fait d’être partagé.

### 1.3.1. Surdité invisible

Une des particularités de la surdité résident dans son caractère invisible. La surdité est un handicap qui se révèle au moment de l’interaction : « ... si la surdité ne se voit pas, elle se *révèle*, en revanche, dès que le rapport à l’autre est engagé » dit Poizat (1996, p. 27). En effet, aucun signe au moment de la communication ne prévient la personne en face de la surdité de l’autre. Avec la surdité, selon Eugène : « ... ce qui rend difficile la vie des sourds, enfants et adultes, n’est pas visible d’emblée. Cette invisibilité a, entre autres, un corollaire : l’abondance de fantasmes » (Eugène, 2003, p. 122-123). L’influence sur le système interprétatif et sur les représentations imaginaires due à l’invisibilité de la surdité a été également constatée par Poizat (1996).

On peut faire l’hypothèse que si la surdité s’accompagnait de signes extérieurs visibles, les représentations imaginaires et fantasmatiques en seraient sans doute différentes mais s’organiseraient quand même autour de cette distinction autre/Autre car celle-ci est requise pour rendre compte de l’inscription du sujet dans le rapport de parole, dans le rapport à l’Autre et à son désir qui en est le fondement, sans parler de l’angoisse qui en est parfois le corollaire. (Poizat, 1996, p. 44).

Restant dans cette tonalité « d’angoisse, de démoniaque » Poizat constate que « les considérations sur la voix du sourd sont omniprésentes dans l’expression du malaise, de «   l’inquiétante étrangeté », ressentie face au sourd » (Poizat, 1996, p. 44).

Citons encore Mottez (1981), qui souligne que si ce caractère d’un handicap invisible constitue un avantage pour les « malentendants, demi-sourds, sourds-oralistes et devenus-sourds » (Mottez, 1981, p. 57) - nous y ajouterons aussi les sourds appareillés - pour les sourds eux-mêmes il ne s’agit pas du tout d’un avantage, mais bien plutôt d’une « sorte de handicap surajouté » (Mottez, 1981, p. 55). Pour ces derniers, qui se sentent confirmés dans la surdité et pour qui elle constitue une identité, ce caractère invisible aggrave « la condition sociale » et en la présence de la visibilité de la surdité, le sourd se sentirait « moins handicapé » (Mottez, 1981, p. 55). « Leur identité de sourd est donc ignorée initialement des autres personnes participants à l’interaction » - dit Mottez (1981, p. 59). Ceci dit, nous pouvons conclure que paradoxalement le premier groupe des individus sourds-malentendants qui porte des signes visibles (par ex : les appareils), marque une tendance plus forte à cacher sa surdité, alors que ceux qui sont le plus enclins à refuser



l'appareillage (d'une façon générale, car bien évidemment il existe des sourds confirmés qui portent eux aussi des implants), tendent à rendre visible leur condition de Sourds.

Cette invisibilité du handicap entrave-elle encore les interactions ? Selon notre raisonnement oui, car en tant qu'handicap invisible il surgit pour l'interactant de façon subite, sans avoir pu laisser un temps de pause ou d'adaptation. Cette préparation intellectuelle que chacun peut élaborer à la rencontre de telle ou telle différence, est inexistante dans cette rencontre avec un sourd. Ce qui signifie que ce moment est un moment de confrontation, puisqu' inattendu.

### 1.3.2. La surdité - un handicap partagé ?

La deuxième particularité de la surdité est qu'il s'agit d'un handicap partagé. Cependant, en tant que tel il ne se ressent que face à un sourd qui signe. Ce caractère particulier de la surdité est minutieusement étudié dans les travaux de Bernard Mottez.

Mais afin de comprendre cette situation, référons-nous   l'étude de Poizat (1996) sur ce sujet, qui distingue deux situations de rencontre et de rapport de parole sourd-entendant.

Dans la première, le sourd est le parlant qui s'adresse à l'entendant ou au « non sourd » (Poizat, 1996, p. 33). Ce dernier pense être dans un rapport classique où il croit que l'Autre parle et entend.

S'il se révèle, dans les difficultés du dialogue et les limites de la lecture labiale du sourd, que brusquement ce dernier cesse d'incarner cet Autre auquel s'adresse le non sourd, sa parole ne peut alors que défaillir, l'inquiétante étrangeté l'envahit produisant alors troubles et affects... (Poizat, 1996, p. 33).

En effet, nous voyons que dans cette situation les entendants se trouvent dans une position supérieure dans laquelle ils ne sont pas obligés de changer leurs habitudes de parole. C'est alors aux sourds de faire des efforts pour entrer dans les habitudes des entendants et répondre aux besoins dominants. Cette incapacité de l'autre entendant va affecter sa propre image du sourd devant le « non sourd ».

La deuxième situation « gestualiste » décrite par Poizat (1996) est celle de la rencontre avec un sourd signant.

Le sourd qui s'exprime avec aisance dans une langue gestuelle se trouve en position de « retourner à l'envoyeur » (entendant) le handicap de la surdi-mutité puisqu'il met l'autre (entendant) littéralement en position de sourd-muet incapable de « se faire entendre », que ce soit

par une expression vocale que l'autre, sourd, ne peut entendre, ou par une expression gestuelle qu'il ne connaît pas. (Poizat, 1996, p. 29).

Le renvoi de l'entendant à ses propres incapacités s'avère être une nouvelle confrontation lors de cette rencontre avec le Sourd. Néanmoins, ce handicap partagé concerne-t-il uniquement la confrontation aux barrières linguistiques ? Selon Poizat (1996) si le problème ne se circonscrivait qu'aux modalités de la communication, « les choses finiraient toujours par s'arranger » (Poizat, 1996, p. 30). A titre d'exemple il parle de ces touristes dans un pays étranger qui demandent la route à un natif du pays et que les difficultés de la communication finissent par plonger plutôt dans le rire que dans « l'esquive gênée, le blocage, ou le mutisme » (Poizat, 1996, p. 30), comme c'est le cas avec les Sourds car « ... c'est effectivement la surdité qui suscite la sidération et la mutité de l'interlocuteur non sourd... » (Poizat, 1996, p. 33).

Ce qui freine véritablement cette communication selon Poizat, c'est la place et le statut de cet Autre dans le rapport à la parole. Citons-le :

Au-delà donc de l'aspect « communication », si la rencontre avec l'autre-sourd est si mal vécue c'est, nous semble-t-il, parce que précisément le rapport à l'Autre inhérent au rapport de parole se trouve mis à mal : quel est donc cet Autre qui me parle mais qui ne m'entend pas ? Quel est donc cet Autre qui ne parle pas, ne m'entend pas, mais par ses gestes, ne s'en adresse pas moins à moi, moi qui en retour ne peut ni l'entendre ni lui parler ? Quel est donc cet Autre qui ne m'entend pas et ne me parle pas ? (Poizat, 1996, p. 37).

C'est bien cette expérience d'un Autre inconscient établi comme « altérité absolue » qui devient en définitive la source d'une « angoisse radicale pas si éloignée que cela de l'expérience psychotique » (Poizat, 1996, p. 37).

Parmi les questions que l'on se pose, il y a celle de savoir si cette confrontation dans laquelle l'entendant se trouve dans une incapacité expressive ne risque pas d'affecter son statut de « supérieur » devant l'Autre. Mais comment est représenté cet Autre dans son système de pensée ? Cette situation ne touche-t-elle pas le dispositif comportemental qui affecte les relations entre les deux ? Elle nous semble en effet relever de tout un système relationnel qui interpelle les rapports supérieur-inférieur, les valeurs et représentations, les peurs et les angoisses, c'est-à-dire tout ce qui fait face à l'altérité.

Immanquablement en abordant les difficultés des rapports sourds - entendants, la question concernant les incapacités linguistiques nous conduit dans le vaste champ des relations interpersonnelles. Ce questionnement est en effet au cœur de notre recherche. Ainsi, nous serons amenés à étudier le parcours émotionnel de l'acteur entendant dans une rencontre avec l'acteur sourd, ainsi que l'impact de son vécu sur le blocage communicationnel avec son interlocuteur sourd. Néanmoins, ce sujet faisant l'objet des chapitres suivants, nous n'allons guère le développer ici. Nous verrons aussi que le handicap de la surdité étant un handicap partagé devient encore plus complexe en traversant les frontières que s'il était un handicap uniquement linguistique.

### *1.4. Le sujet sourd – le Sourd*

Abbou (1996), une pédagogue sourde de naissance et de famille sourde, décrit son vécu à l'entrée dans le monde entendant, dans lequel elle se sent doublement handicapée : être sourde et ne pas savoir le français. Elle décrit ses déceptions et ses souffrances du fait que le milieu entendant considère « la culture sourde » comme inférieure par rapport aux autres cultures. Sourde signante depuis sa naissance, elle refuse de faire constamment des efforts pour entrer dans une culture dominée par les entendants, et va finir par s'enfermer au milieu de ses semblables, tout en continuant toutefois à se questionner sur le cloisonnement sourd entendant. Elle réfléchit et analyse ses échecs scolaires, entreprend des recherches sur sa langue, prenant conscience au fur et à mesure de l'authenticité de la langue des signes, qui possède une structure grammaticale et qui, à ce titre, mérite d'avoir un statut égal au français.

« Cette prise de conscience me permit alors de me reconnaître en tant que **sujet sourd**, de m'accepter réellement telle que j'étais » (Abbou. 1996, p. 435).

Ce parcours raconté par Abbou, représente d'après nous, l'exemple classique du passage du stade de sourd ou de malentendant, ou simplement de déficient auditif, à celui de Sourd majuscule.

En étudiant la question de la surdité, nous rencontrons chez les chercheurs le terme de Sourd avec un « S » majuscule. Rappelons une fois de plus que c'est précisément ce Sourd qui sera principalement le sujet de notre étude, en tant qu'entité d'identitaire, un sujet à part. Ce Sourd est celui qui « parle » ou signe sa langue, accepte sa surdité et sa manière d'être sourd, se reconnaît différent (et pas dissemblable) et revendique d'être reconnu en tant que sujet Sourd représentant une identité à part et non pas une forme altérée du sujet entendant majoritaire. Ce Sourd est en conflit avec la société entendante, car ses combats sont quotidiens et périlleux.

Toth (1998) rappelle également que les connotations différentes que portent les termes « sourd » et « Sourd » se rencontrent dans beaucoup de documentations linguistiques ou culturelles concernant la surdité. Si le premier terme renvoie à une limitation physique, ou selon Felizes, Coelho, Mendes et Vaz (2012) au groupe qu'ils appellent les « sourds isolés » (Felizes et al., 2012, p. 147), car entourés d'entendants et loin des communautés de Sourds, le second terme met l'accent sur les caractéristiques linguistiques et culturelles. Comme le note Toth : « Le mot « Sourd » évoque une identité linguistique et culturelle différente » (Toth, 1998, p. 116). Ces Sourds, ou « les sourds non isolés » (Felizes et al., 2012, p. 159) sont acteurs sur le plan sociopolitique et culturel dans la communauté, et ils « semblent savoir comment développer des processus réflexifs pour surmonter les barrières et revendiquer leurs droits » (Felizes et al., 2012, p. 159).

Siran (2004) prédit qu'à l'avenir on parlera certainement de nouvelle ethnie :

Une nouvelle ethnie, voici qu'un certain nombre de travaux récents commencent à en décrire une : les Sourds. Une ethnie qu'il serait tout à fait impossible de territorialiser, encore moins d'isoler, et qui, tout comme celle des Manouches, serait immergée au sein d'un monde qui la domine et lui manque singulièrement de respect, mais dans lequel elle ne se dilue pas. (Siran, 2004, p. 173).

Delaporte (2002) désigne par « vrais sourds » ceux qui représentent l'ethnie, les sourds de naissance, les sourds non isolés, de famille sourde, qui assument leur identité forte, qui transmettent leur langue et culture aux autres générations. Ils constituent l'élite aux yeux des autres sourds.

Néanmoins, Siran (2004) remarque que le passage de sourd à Sourd est possible après des années de souffrances et de marginalisation dans le cadre d'une famille orale, lorsque le sourd remplace un univers de sons par celui des gestes et l'accepte comme l'« élément fondamental de toute communication » (Siran, 2004, p. 175). Dans cette optique l'ethnie sourde ne sera plus selon Siran une « ethnie d'origine », mais « une ethnie d'orientation » (Siran, 2004, p. 175). En tant que telle elle deviendra l'élément identificatoire qui donnera à chaque membre de son groupe un accès à « la qualité de sujet » (Siran, 2004, p. 175).

## Chapitre 2. Entre l'oreille et la main – le regard

### 2.1. L'oreille

L'oreille biologique est tout d'abord cet organe faisant partie d'un des 5 récepteurs sensoriels. Sa fonction est d'assurer ce long voyage de transfert des vibrations, qui constituent les sons jusqu'au cerveau humain.

Les déficiences auditives peuvent être réparties en deux grandes catégories :

La première est celle dite de « *transmission* » (Vinter, 1996, p. 26), où l'oreille moyenne (tympan, osselets) étant touchée ne permet pas à l'onde sonore de parvenir à la cochlée. Il s'agit de déficience souvent acquise, qui ne dépasse pas 50 à 60 dB. L'appareillage peut être utile si la perte auditive dépasse 30 dB.

La deuxième décrite par Vinter (1996) est la déficience auditive de « *perception* » (Vinter, 1996, p. 26) qui, elle, affecte l'oreille interne et le nerf auditif et est plutôt d'origine génétique. Il s'agit de la surdité sévère et profonde. (Voir Fig. 2). Cette surdité, nous avons vu dans le chapitre précédent, est donc beaucoup plus rare. Aucun traitement médical, chirurgical ni appareillage ne peut restituer, comme le note Vinter (1996), l'audition normale et intégrale.

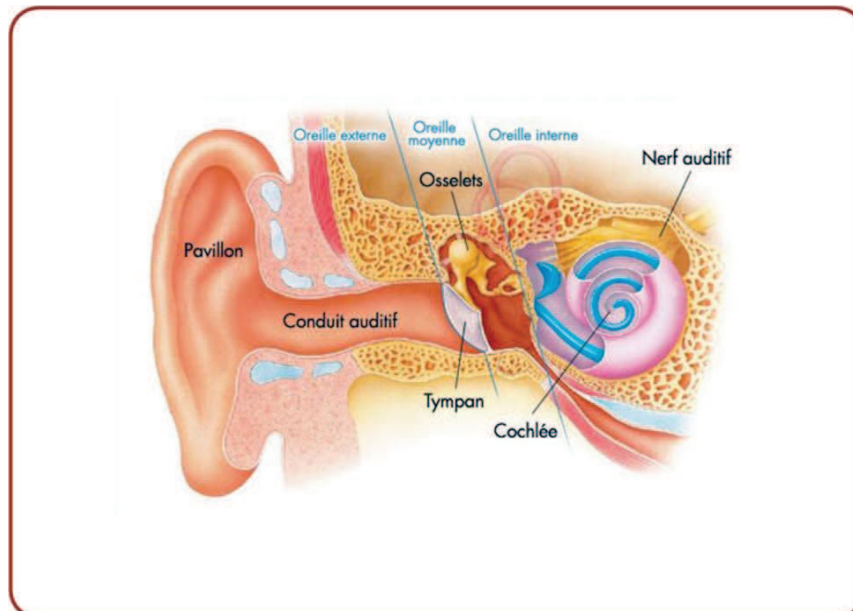


Figure 2 : Le fonctionnement de l'oreille humaine<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Source Internet : <http://aviondufutur.e-monsite.com/pages/emissions-sonores/le-fonctionnement-de-l-oreille-humaine.html>

## 2.2. Les yeux et les oreilles comme récepteurs à distance

Notons que Hall (1971) distingue deux catégories de récepteurs dans la perception de l'espace : les « récepteurs à distance » qui perçoivent « les objets éloignés » et qui sont les yeux, les oreilles et le nez ; les « récepteurs immédiats » - qui eux, « explorent le monde proche, par le toucher » à travers les sensations de la peau, les muscles, les muqueuses (Hall, 1971, p. 62).

Laissons cette deuxième catégorie de côté, car les yeux et les oreilles – comme récepteurs à distance, focalisent notre attention dans cette partie.

Une énorme quantité d'informations est perçue par l'oreille, de toute évidence. Cependant il s'est avéré difficile de faire un calcul exact de la différence quantitative d'informations fournies par les oreilles et les yeux. Toutefois, il apparaît d'après les études que le nerf optique contient à peu près dix-huit fois plus de neurones que le nerf cochléaire, ce qui signifie qu'il transmet en proportion un nombre plus important d'informations (Hall, 1971).

Cela dit, les possibilités de communications par le canal de l'oreille sont beaucoup moins efficaces que par le canal des yeux, car le champ que couvre l'oreille est beaucoup plus limité. Comme le dit Hall (1971), l'oreille peut être efficace dans un rayon qui ne dépasse pas six mètres, à trente mètres la communication auditive bilatérale devient gênante. Au-delà de cette distance elle s'avère impossible. L'œil en revanche est doté de plus de capacités. Ainsi, dans un rayon de cent mètres, il peut percevoir une énorme quantité d'informations et peut continuer, selon Hall (1971) à être efficient même jusqu'à un kilomètre et demi.

Les stimuli qui agissent respectivement sur l'oreille et l'œil diffèrent par la vitesse et la qualité. A la température de 0° centigrade, au niveau de la mer, la vitesse du son est de *330 mètres/seconde*, et les ondes sonores sont audibles à des fréquences de 50 à 15 000 cycles à la seconde. La vitesse de la lumière est de *300 000 kilomètres / seconde* et le rayon lumineux est visible à des fréquences de 10 000 000 000 000 cycles à la seconde. (Hall, 1971, p. 63).

Ainsi la différence des deux systèmes de réception, visuelle et auditive tient à la quantité d'informations mais aussi à la quantité d'espace contrôlable. Une fois encore, l'information visuelle est beaucoup plus centrée et plus efficace. Notons, que Hall (1971) souligne que l'information que peut percevoir un aveugle « est limitée à un champ d'un rayon de six à trente mètres » (Hall, 1971, p. 87). Il dit encore :

La perception de l'espace n'implique pas seulement ce qui peut être perçu mais aussi ce qui peut être éliminé. Selon les cultures, les individus apprennent dès l'enfance, et sans même le savoir, à éliminer ou à retenir avec attention des types d'information très différents. Une fois acquis ces modèles perceptifs semblent fixés pour toute la vie (Hall, 1971, p. 65).

Outre le fait d'être la source majeure d'informations, les yeux sont aussi « informatifs » (Hall, 1971, p. 88) des sentiments. « Car un regard peut aussi punir, encourager ou établir une domination » (Hall, 1971, p. 88). Selon Lane (1996) :

Une grande partie de nos sujets de conversation quotidiens concerne les choses que nous voyons, touchons et rencontrons et non les sons que nous entendons, les odeurs que nous sentons ou les saveurs que nous goutons. La vie est avant tout une expérience visuelle qui se situe dans l'espace, et une langue visuelle et spatiale peut en rendre compte avec efficacité et élégance. (Lane, 1996, p. 238).

### *2.3. Le regard*

Le regard traduit également « la figure hégémonique de la socialité urbaine » selon Le Breton (1990, p. 162), avec des caméras omniprésentes – gare, magasins, bureaux, usines etc. Partout on se sent surveillé. « ... l'homme apprend en voyant, et ce qu'il apprend retentit à son tour sur ce qu'il voit » dit Le Breton (1990, p. 162). Mais aussi, l'expérience peut modifier sa perception. Ces constats nous font entrer dans le lien relationnel rétroactif de « perception ↔ représentation ↔ perception ». L'influence de chaque étape est liée à la précédente et définit celle d'après. Mais laissons pour le moment cette question, car elle sera développée plus tard dans notre recherche. Notons que Hall (1971) souligne que les rapports que nous entretenons avec l'environnement sont différents d'un individu à l'autre, ce qui fait que deux personnes ne voient jamais exactement la même chose. Il dit : « La différence entre les mondes perceptifs de deux individus appartenant à une même culture est certainement moins considérable que pour deux individus appartenant à des cultures étrangères... » (Hall, 1971, p. 92).

### 2.3.1. Le regard comme un malentendu

Pour Delaporte (1998) le regard est le « lieu de malaise » (Delaporte, 1998, p. 15) entre les sourds et les entendants. Il ressort que selon l'auteur il semble difficile aux entendants d'utiliser le regard dans leurs interactions avec les sourds, et souvent il leur est fait le reproche de ne pas regarder les sourds quand ils leur parlent.

Mais si ce premier « regard » est de nature physique, plus important encore va être le « regard » perceptif et représentatif.

Les représentations de la société sont cependant porteuses d'ambivalence. Le sourd est souvent perçu comme un être « à la limite de la débilité ou de l'autisme, ne pouvant communiquer que par une mimique grossière, incapable d'accéder à la pensée abstraite » (Delaporte, 98, p. 65). Il est aussi souvent considéré comme un « héros philosophique », dont « l'expression corporelle et le regard renvoient aux origines de l'humanité » (*idem*). S'il existe bien un malentendu entre les sourds et les entendants, « c'est un malentendu culturel » (*idem*).

Dès lors que de manière courante la société regarde une personne sourde « non comme en être de parole, mais comme une oreille cassée » (Delaporte, 1998, p.50), le sourd, lui, se sert de cette oreille abimée pour développer son regard « physique » et, partant, pour créer une culture.

Avant de présenter en détail les deux regards – deux visions divergentes sur les Sourds qui s'avèrent décisives et vitales pour ces derniers - et touchant à la représentation des sourds, rappelons qu'ils s'inscrivent dans la sphère médicale qui s'oppose à la sphère sociale et culturelle. Dargon (1996) établit une comparaison entre ces deux modes de pensée, comparaison que nous allons synthétiser sous la forme du schéma suivant:



Regard médical	Regard socioculturel
La vision médicale se focalise sur la déficience	La vision socio-culturelle considère la surdité comme une fierté
La langue orale est la langue de base de la pensée et de la communication sociale. La langue des signes devient une « langue-prothèse » (Dargon, 1996, p. 235).	La langue des signes est la langue naturelle des Sourds.
La promotion des déficients auditifs se fait par le progrès médical, rééducatif et technologique, l'implant étant le nouvel espoir « pour arracher au monde du silence les sourds profonds » (Dargon, 1996, p. 235).	La promotion des Sourds se fait grâce à leur propre lutte, et l'implant représente une menace pour « l'intégrité physique et psychique » de la personne sourde. Leur lutte concerne la reconnaissance de leur identité sourde, comme représentante d'un « monde » des Sourds différent de celui des entendants, ainsi que la préservation et la défense de l'histoire des Sourds.
L'intégration sociale individuelle est un objectif, et aussi un moyen pour éviter la ghettoïsation des sourds	L'acquisition de la LSF constitue un fait naturel. Les Sourds ne se considèrent pas comme des malades, mais « c'est surtout la société qui les handicape » (Dargon, 1996, p. 235).

Figure 3 : Synthèse de comparaison de Dargon (1996) entre les modes de pensée médicale et socioculturelle

L'histoire de la différence de ces deux approches, médicale et culturelle, est également bien expliquée chez Lane (1996) qui les appréhende à travers les cas exemplaires de Laurent Clerc, sourd et militant ardent de la culture sourde, pionnier de l'éducation des Sourds américains, porte-parole de la communauté Sourde, et d'Alexander Graham Bell, entendant, oraliste, scientifique, ingénieur et inventeur du téléphone, fils et époux de deux femmes sourdes, ayant consacré toute sa vie à apprendre à parler aux sourds.<sup>21</sup>

L'oreille devient la pomme de discorde entre ceux, minoritaires, ayant l'oreille « abimée » et ceux, majoritaires, ayant l'oreille « en marche », car lui-même conditionne le regard des uns porté sur les autres. Ainsi ce regard de l'appartenance majoritaire entendant est très souvent chosifiant car

<sup>21</sup> Mais aussi Abbé de l'Épée contre Pereire, Sicard et Bébien contre de Gérando.

il réduit le sujet Sourd à un sujet hors langage. Essayons de voir maintenant plus en détail la distinction entre ces deux regards, ainsi que leurs conséquences.

## ***2.4. Regard médical – regard du handicap***

La nouvelle classification de l'Organisation mondiale de la santé sort du seul modèle biomédical du handicap. Ce faisant elle prend en considération l'influence environnementale et sociétale, et de fait modifie l'appellation de « personne handicapée » en « personne en situation de handicap ». La surdité s'y trouve réduite à une maladie « dépendant de facteurs biophysiological » (Meynard, 2008, p. 111). Cette approche considère les sourds comme des malades à soigner et « tend à faire passer une anomalie par le filtre des normes audiophonatoires pour, à la sortie, faire surgir de l'anormal, du malade, qui serait à dépister, à implanter et à rééduquer au plus tôt » (Meynard, 2008, p. 111). Cet ensemble de dispositif vise à faire croire aux pouvoirs politiques que la surdité est une maladie qui doit être soignée et qu'il faut demander le budget en conséquence (Meynard, 2008).

Citons Meynard (2008) qui dit : « Faire rentrer le Sourd dans une pseudo « filière de soin » comprenant dépistage généralisé néonatal, implants cochléaires et éducation en milieu dit « ordinaire » aura pourtant un coût exorbitant tant sur le plan économique qu'humain » (Meynard, 2008, p. 111).

### **2.4.1. Rendre les sourds « entendants » : La logique oralisatrice**

Mottez (2006) s'interpelle :

... pourquoi ce qui est une solution à l'impossible et à l'intolérable, une sorte de miracle, est précisément si souvent rejeté et avec une telle vigueur, une telle hostilité. Rejeté d'ailleurs au point qu'on déclare qu'elle n'existe pas. (Mottez, 2006, p. 181).

A partir de XIXe siècle le regard sur la surdité devient un regard clinique. Ceci est lié d'abord à la classification des types de surdité, ainsi qu'aux mesures audiométriques. En se quantifiant dans la classification, la surdité perd « son attrait philosophique au fur et à mesure de l'évolution d'un savoir sur les liens entre l'audition et la parole » (Virole, 1996, p. 31).

La fin du XIXe siècle est marquée particulièrement par l'éducation oraliste des sourds, dévaluant la langue des signes. La rééducation de la parole s'inscrit dans la logique rééducative des sourds. S'ensuit une logique d'intégration des enfants sourds, avec pour objectif d'accentuer

l'apprentissage de la parole et d'éviter le développement de la langue des signes à laquelle ont spontanément recours les enfants sourds quand ils se retrouvent ensemble. Avec l'évolution de la pédagogie contemporaine le regard négatif par rapport à la langue des signes se renforce, mettant en cause l'intelligence des sourds. « L'idée de l'existence d'une pensée sans langage a été écartée de la rationalité au XIXe siècle car elle impliquait un rapprochement avec l'animalité » (Virole, 1996, p. 43). Lane (1996) remarque :

La frontière entre la simple surdité et la débilité mentale est donc déterminée par la capacité de s'exprimer dans la langue de la majorité. La médecine, ou plutôt le modèle médico-psychologique, est le bouclier que l'opresseur brandit devant lui tandis qu'il avance. (Lane, 1996, p. 393).

L'acquisition du langage oral « promettait » l'accès au « statut d'être pleinement intelligents » (Virole, 1996, p. 43). Ce n'est qu'un siècle plus tard, comme le rappelle Virole (1996) avec le développement de la psychologie, que la problématique des rapports entre pensées et langage vont changer<sup>22</sup>.

Le champ médical a eu indéniablement une grande influence sur les éducateurs d'enfants sourds, qui avaient pour mission de faire parler les sourds à tout prix. Comment la sphère médicale a-t-elle négligé le fait que la rééducation d'un organe sensoriel ne peut pas se produire sans affecter d'autres apprentissages chez l'enfant ? C'est ce que Dargon (1996) juge incompréhensible. L'accès à la langue orale se révélant impossible aux enfants sourds, comment a-t-on autorisé une telle situation, à savoir laisser des enfants sans vrai langage, interdisant par ailleurs « l'accès possible au langage par une autre modalité sensorielle ? » (Dargon, 1996, p. 238).

Chez Cuxac (1983) ainsi que chez Lane (1996) nous trouvons les descriptions de diverses formes de barbaries médicales appliquées aux enfants sourds afin de rendre leurs oreilles entendantes. Ainsi, dans le livre de Lane (1996) « *Quand l'esprit entend* », l'auteur nous retrace les traitements expérimentaux effectués sur les élèves sourds par le fameux médecin Itard, médecin chef à l'institut des sourds de Paris au début des années 1800. L'hypnose, la trépanation, l'introduction

---

<sup>22</sup> Piaget et Vygotsky sont ceux qui parlent de ce rapport indépendant de pensées et de langage. Selon Piaget, les activités intellectuelles de l'enfant sont indépendantes de la linguistique. Le langage étant composé de signes arbitraires et conventionnels, il n'est « qu'un aspect particulier des activités cognitives » (Virole, 1996, p. 43).

de la sonde, les injections qui gardaient les oreilles dans les douleurs pendant 48 heures<sup>23</sup>, et d'autres techniques douloureuses sont des expérimentations qu'il fait subir aux enfants sourds afin qu'ils puissent retrouver leur ouïe.

Cuxac (1983) rappelle aussi les pratiques de Blanchet<sup>24</sup> qui introduit différentes vapeurs dans la caisse du tympan, ou encore celles du docteur Le Bouvyer en 1800 (Cuxac, 1983) avec le badigeonnement de moutarde dans les arrières-gorges des sourds.

Ainsi, au fil de l'évolution de la conception de la surdité, la médecine n'a donc pas lésiné sur sa générosité et s'est vraiment acharnée dans le seul objectif de faire entendre à tout prix les sourds et réparer l'oreille.

#### **2.4.2. L'implant cochléaire – invention médicale pour faire entendre**

La technique d'aujourd'hui repose sur l'installation des implants cochléaires. Il s'agit d'une prothèse sensorielle posée par voie chirurgicale qui, en excitant les fibres du nerf auditif, cherche à générer une sensation sonore. Constituée d'une partie implantée à l'intérieur de la cochlée, c'est un fil de petites électrodes. Les arcs électriques entre ces électrodes vont « modifier les différences de potentiels et déclencher des potentiels nerveux dans les fibres du nerf auditif ». (Virole, 2003, p. 168). La partie implantée capte les informations codées. (Virole, 2003)

Lane (1996) décrit cette technique comme une tentative de normalisation à laquelle aspire la médecine, qui peine généralement à accepter la différence biologique par rapport à la norme. La maladie surdité liée à la déficience d'un organe donne lieu à la naissance de la physiologie auditive.

Pour Dargon (1996) l'application des implants si médiatisée aujourd'hui relève d'un plan stratégique, puisqu'elle touche aux ambitions chirurgicales, industrielles et commerciales, accentuant ainsi l'aspect « miraculeux » de la médecine contemporaine.

Meynard (2008) note encore que « l'intensification récente de la pratique » des implants cochléaires a confirmé notre regard envers ces sujets considérés comme des êtres « hors langage », car l'implantation réduit bien ces derniers à leurs « seuls vecteurs acoustiques » (Meynard, 2008, p. 33).

---

<sup>23</sup> A travers Laurent Clerc, le narrateur du livre, nous apprenons ces techniques appliquées, dont lui-même n'a pas été épargné.

<sup>24</sup> Alexandre Blanchet (1819-1867), un médecin chirurgien français, dans les institutions de sourds.

### 2.4.2. 1. Les aspects bénéfiques de l'implant

Les aspects bénéfiques de l'implant peuvent être en effet significatifs. Premièrement, il donne d'évidence l'accès au son à celui qui en est privé. Dans un bon nombre de cas, les enfants sourds acceptent bien leur implant (Virole, 2003). Les techniques s'étant aujourd'hui passablement améliorées, il existe moins de risque de déstabilisation psychique ou physique. Après des années de pratique, le bilan se veut plus ou moins positif, et l'implant est considéré comme un « enrichissement des chances données à l'enfant sourd dans son développement psychologique et relationnel » (Virole, 2003, p. 171). Souvent l'implant cochléaire peut en effet représenter selon Virole, un allègement des difficultés quotidiennes vécues dans les familles entre des parents entendants et des enfants sourds. Ainsi apparaît-il très souvent comme une solution magique.

**Les questionnements :** Cependant croire que tous les enfants ou adultes sourds vont avoir accès au langage une fois implantés, et qu'ils utiliseront pleinement le langage oral semble utopique selon Virole (2003). Les cas sont individuels et diffèrent les uns des autres. Si certains enfants réussissent bien leur adaptation, en sachant s'approprier l'implant et l'utiliser, dans d'autres cas il arrive que l'enfant sourd implanté « ne s'oriente pas vers le développement du langage », comme nous l'explique Virole (2003, p. 175), et ceci même si l'environnement éducatif et orthophonique est assuré. Souvent, assurer l'accès aux sons, ne signifie pas toujours assurer l'accès au langage. Car repérer les mots « de façon plus ou moins déformée » ne revient pas forcément à générer le langage.

L'apport des implants reste ainsi très limité quant aux capacités de développement du langage oral. « Comment se fait-il que les implants puissent tant aider pour la perception sonore et que cela ne suffise pas à la construction du langage oral ? » - s'interroge Virole (2003, p. 175). Conscient qu'il est difficile de trouver une réponse à cette question, Virole (2003) présente néanmoins son point de vue, qu'il nous paraît également pertinent de citer ici.

« Le langage n'est pas auditif par nature » - nous rappelle-t-il (Virole, 2003, p. 175).

Le fait que les Sourds gestuels aient un langage fait de signes visuels montre suffisamment que le caractère auditif et vocal du langage est contingent. Du coup, l'orientation du développement du langage vers la modalité visuelle ou auditive du langage peut être déterminée par des nécessités auto-adaptatives internes au sujet. Dans certains cas, l'apport des implants est insuffisant, soit en quantité, soit en qualité, soit en termes de temporalité vis-à-vis des périodes critiques de développement du langage, pour influencer chez un sujet l'orientation linguistique guidée par les

exigences de la symbolisation. Spontanément, le développement du langage s'oriente alors sur le versant visio-gestuel. (Virole, 2003, p. 175-176).

Citons aussi Dargon (1996) qui confirme l'utilité de l'implant cochléaire dans les cas où « les informations auditives ne déstabilisent pas la réponse naturelle et biologique de l'organisme à la déficience sensorielle. » (Dargon, 1996, p. 241). Il remarque qu'il a été observé que la modalité visio-gestuelle permet à l'enfant sourd de développer son langage et sa pensée de manière identique à l'enfant « normo-entendant ». Les recherches ont montré qu'un nourrisson reconnaît par la vue ce qu'il a connu par le toucher.

Le nourrisson a un système perceptif qui permet d'établir des correspondances entre les différents modes sensoriels. L'expérience du monde se développe sur ces correspondances. De ce point de vue le nourrisson sourd a les mêmes capacités que le normo-entendant. Il a aussi le même potentiel de langage. Ses interactions sociales peuvent lui permettre l'accès au langage en utilisant la boucle visuo-gestuelle même si la boucle audio-phonatoire est difficile ou impossible. Où est l'intérêt primordial de l'enfant sourd : avoir des sensations sonores supplémentaires au moyen de stimuli électriques, dont on se peut pas prédire jusqu'où il pourra les transformer en informations utiles ou bien développer son potentiel linguistique par sa langue naturelle visuo-gestuelle ? (Dargon, 1996, p. 241).

Cela étant, les cas peuvent être aussi diversifiés que les individus. Pour terminer, notons que Virole ajoute que malgré la pose précoce de l'implant, celle-ci ne peut assurer à l'enfant sourd « les conditions minimales d'un développement normal du langage dans les trois ou quatre premières années de vie » (Virole, 2003, p. 178). Situation qui génère un déficit langagier énorme, d'où l'importance cruciale d'assurer l'utilisation précoce de la langue des signes même aux enfants implantés. Ceci revêt d'autant plus d'importance que de là va dépendre le développement affectif et cognitif de l'enfant. Au cours de son développement, l'enfant a besoin d'une part « des représentations partagées socialisées, immédiatement disponibles » (Virole, 2003, p. 178), qui l'aideront à se protéger et à construire les liens affectifs avec l'entourage et, d'autre part, « des représentations pour désigner le réel physique et construire ses représentations du monde » (Virole, 2003, p. 178), pour assurer le côté cognitif. Il s'agit d'une question purement « biologique », comme le note Virole (2003) de « l'adaptation à une situation clinique » (Virole, 2003, p. 179). Le seul moyen qui s'avère adapté à cette situation d'une manière naturelle, pour

assurer le développement socio-affectif est la langue des signes. Il s'agit d'un « phénomène auto-adaptatif naturel » (Virole, 2003, p. 179).

Néanmoins, cette action médicale étant une création purement oraliste, nous comprenons que la question de l'implant cochléaire écarte malheureusement toute possibilité de trouver d'autres vecteurs de langage que sonores. Dans un tel contexte, nous comprenons bien que les signes sont censés le perturber. Meynard (2008) remarque aussi que les *lobbies* de l'implant cochléaire servent aux financements industriels, à l'investissement pour la recherche et la production technoscientifique, qui valorisent d'abord le « registre audiophonatoire » (Meynard, 2008, p. 121).

#### **2.4.2.2. Comment est accepté l'implant par les sourds ?**

Si, pour les devenus sourds à l'âge adulte, l'application de l'implant cochléaire joue un rôle important dans leur insertion sociale, pour les sourds signants il n'en va pas de même. Ces derniers, souvent sourds depuis l'enfance, perçoivent très souvent cette implantation comme « une nouvelle tentative d'asservir le sourd aux normes des entendants » (Dargon, 1996, p. 234). Ils considèrent l'implant comme un refus de permettre aux Sourds de se construire à partir de leur propre différence et particularité en se basant sur leur langue des signes.

Plus fort encore, Virole (1996) confirme que certains Sourds taxent les implants cochléaires d'« épuration ethnique » (Virole, 1996, p. 355). Ils réclament leur droit à l'information et à l'expression dans une action qui les concerne, ce dont ils pensent ne pas bénéficier. Estimant qu'ils ne reçoivent pas assez d'informations ils disent que les implants cochléaires constituent une tentative supplémentaire pour faire disparaître la surdité, et une sorte de dés-identification de leur sujets sociaux (Virole, 1996).

Dargon (1996) rappelle que les manifestations des Sourds contre l'implant cochléaire ont révélé différentes réactions. Beaucoup ont été choqué, car ceux-ci « estiment que le « bon » handicapé est celui qui doit faire des efforts pour rentrer dans la norme » (Dargon, 1996, p. 240). Cette représentation est dans la lignée de la pensée de Descartes, comme le note Dargon. L'homme en tant que maître et possesseur de la nature s'accomplit dans les traitements médicaux. La contestation d'une nouvelle technique chirurgicale qui donne accès à l'ouïe est donc mal comprise. Ces manifestations ont aussi interpellé ceux « qui estiment, au contraire, que l'humanisme doit se reconnaître ailleurs que dans l'homme performant et donc que l'humanité doit être pensée aussi dans l'infirmité et dans la vulnérabilité même. Pour eux, une réponse à l'exclusion des handicapés, fondée sur un discours culturel de différence, revient à nier la déficience. En d'autres termes, il y a peut-être une manière de construire une différence à partir

d'une déficience mais, comme le note Dargon (1996) : « l'infirmité existe et il y a de l'obscurantisme à refuser les progrès médicaux au nom de cette identité » (Dargon, 1996, p. 240).

### 2.4.3. Le dépistage

Au deuxième jour de naissance, un dépistage est pratiqué aujourd'hui dans les maternités Françaises. Si la surdité est détectée la solution proposée est la pose d'un implant cochléaire, qui se fait souvent avant même l'âge d'un an et ceci malgré l'avis réservé du Groupe d'éthique européen, comme nous le rappelle Meynard (2008). Le but est, selon cet auteur de « porter remède au plus tôt » (Meynard, 2008, p. 108) visant l'évitement des retards langagiers chez ces enfants. Il dit :

Cette logique du tout sonore est ainsi parvenue à persuader nos décideurs politiques du bien-fondé de ce qui en fait se révélera non seulement préjudiciable sur le plan humain, mais encore injustifié sur le plan économique. En détournant systématiquement les critères de l'Organisation mondiale de la santé prévus d'ordinaire pour réaliser de tels dépistages, les partisans du tout sonore assimilent, cette fois explicitement, la surdité à une maladie à soigner par le remède vocal. (Meynard, 2008, p. 109).

Ainsi le dépistage précoce vise le « tout sonore » à travers « les interventions rééducatives multiples » (Meynard, 2008, p. 114). L'approche « soignante » est dominante dans l'ensemble du dispositif, ceci dès le dépistage et jusqu'aux modalités d'éducation. Chez ces acteurs du dispositif qui s'occupent de la surdité le langage est redevenu « une affaire de sonorités physiologiques », qui relève d'une « rééducation généralisée sur prescription médicale » (Meynard, 2008, p. 114)

## 2.5. *Regard anthropologique – regard identitaire (les Sourds)*

Dans les années 1960 apparaît un nouveau champ d'étude sur la surdité. Après la médicalisation du domaine, ce nouveau champ se veut centré sur les aspects sociaux et culturels (Daigle, Lachance et Parisot, 2006). En premier lieu, cette époque qui propose un changement de paradigme dans le domaine de la surdité, est liée aux études de William Stokoe, linguiste, dont les travaux de recherche sur la langue des signes américaine, dans lesquels il reconnaît la langue des signes comme une langue à part, vont changer le regard envers les Sourds. Cinq ans plus tard il



écrivra un ouvrage<sup>25</sup> dans lequel les sourds sont présentés en tant que membres d'une communauté linguistique, avec des traits spécifiques. Cet ouvrage qui propose un changement de regard, va changer le paradigme de la surdité, opérant un transfert du champ médical vers le champ sociologique. Un bon nombre de nouvelles recherches s'ensuivra, mettant à présent l'accent sur la différence que représente la surdité et non plus sur la pathologie à laquelle elle était liée jusqu'ici.

Lachance (2006) remarque : « La manière de faire, manières de penser et manières d'être qui caractérisent la culture sourde et qui régissent l'interaction sociale sont basées sur la vision et le toucher » (Lachance, 2006, p. 20). Reconnaître chez les personnes sourdes cette manière d'être particulière signifie reconnaître « une part de compétence autre, leur appartenant en propre et qu'elles sont les seules à pouvoir transmettre » (Lachance, 2007, p. 203). Ce sont des aptitudes qui ne sont pas maîtrisables par les entendants.

Virole (1996) souligne également que le monde perceptif et linguistique des sourds se distingue de celui des entendants. Une distinction qui génère un sentiment d'appartenance à une communauté de semblables.

En ce sens, la surdité dessine bien les contours d'une communauté de personnes partageant la même expérience et par là des sentiments mutuels d'identité véhiculés par le partage d'une langue commune. Les sourds gestuels sont ainsi naturellement fiers d'être sourds dans la mesure où cela signifie fiers d'être soi-même et d'avoir réussi à sublimer collectivement le déficit du corps individuel dans une production symbolique et culturelle ». (Laborit, 1994, cité par Virole).

En effet, ce sentiment d'identité ne concerne pas tous les sourds, mais comme le remarque Virole (1996) il concerne surtout « les sourds profonds congénitaux depuis le début de l'histoire connue des sourds et dans tous les pays » (Virole, 1996, p. 356).

### 2.5.1. Le regard des Sourds sur eux-mêmes

Nous avons déjà constaté que la production et la perception de l'image sont beaucoup plus riches dans le monde où nous vivons que celles du son. Le domaine visuel a pris d'autant plus d'ampleur chez les sourds qu'ils n'ont pas la capacité de capter les sons. En effet, la façon dont

---

<sup>25</sup> STOKOE, W.C., CASTERLINE D.C. et CRONEBERG C.G. (1965). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Washington : Gallaudet Collège Press) (cité par Daigle, Lachance et Parisot, 2006)

les sourds se servent de leurs yeux est complètement différente de celle des entendants. Privés des fonctions de l'oreille ils se servent de toute la partie visuelle d'une manière plus accrue que ceux qui entendent. Cette façon autre d'exister les amène à s'auto-définir comme des êtres visuels. Ce regard devient pour eux un outil d'auto-défense qui leur permet d'affirmer leur identité dans la société, et leur différence. Cette attitude des sourds se reflète parfaitement dans les intitulés que les sourds donnent aux articles, aux noms d'associations, ou aux émissions qui les concernent, à l'instar de *L'œil et la main* ; *Un autre regard* ; *Théâtre visuel* ; *Mes mains ont la parole* etc, titres dans lesquels ne se trouve pas la moindre mention à l'oreille (Delaporte, 1998) et qui sont des exemples supplémentaires pour traduire l'auto-définition des sourds comme des êtres visuels. Lachance (2006) dit :

Le fait de dire que la culture est axée sur le visuel est une manière implicite de dire que l'on n'entend pas. Mais la nuance est là, la perte auditive est occultée et remplacée non par un facteur négatif (la perte) mais par un facteur positif (la vision). (Lachance, 2006, p. 18).

Les dénominations et les symboles utilisés dans la collectivité pour représenter la surdité, cités par Lachance (2006), illustrent bien cette réalité (ex : Voir Dire – nom de journaux, L'œil écoute-émission sourde), ainsi que leurs représentations graphiques (surmonté des cinq doigts d'une main et souligné par un œil, l'acronyme de l'Association des Sourds de l'Estrie est à l'opposé de l'oreille barr e (fig. 4), qui est le symbole international de la surdité chez les entendants (Lachance, 2006, p. 19).



Figure 4 : L'acronyme de l'Association des Sourds de l'Estrie vs le symbole de la surdité dans la société entendant (source : Lachance, 2006, p. 19)

La manière sourde de repérer les informations visuelles en fait donc toute sa particularité, et constitue probablement une capacité dont les entendants ne disposent pas. Aussi, l'utilisation du regard sourd est beaucoup plus qu'une capacité physiologique de voir. Ce regard sourd se construit en relation avec d'autres personnes sourdes. Delaporte (1998) remarque que le regard sourd « n'est jamais passif ni au repos », mais « sans cesse sollicité » (Delaporte, 1998, p. 3) par des mouvements de l'espace. Il dit : « Cette extrême sensibilité à tout ce qui entre dans le champ visuel rend compte de comportements si récurrents dans le temps et l'espace qu'il faut bien les considérer pour ce qu'ils sont : des traits culturels » (Delaporte, 1998, p. 3).

De cette richesse imagière existante les sourds s'en servent pour construire leur langue, faisant « massivement » ce que nous entendants ne faisons « qu'exceptionnellement » - « des onomatopées – mais des onomatopées visuelles » (Delaporte, 1998, p. 3).

« ... dans la communication entre sourds, le regard et le toucher forment système », dit Delaporte (1998, p. 8).

Dans la grille de référence de l'entendant, le regard est sans rapport avec la langue. On peut parler à un interlocuteur sans le regarder ni même le voir. La grille de référence du sourd est tout autre. Pour lui, le regard produit massivement du langage. Par conséquence, toute utilisation du regard tendant à produire du sens est interprétée comme étant de l'ordre du langage. (Delaporte, 1998, p. 10)

Le regard du sourd est selon Delaporte (1998) : « Un instrument d'analyse du monde d'une finesse incomparable ; mais il est également, ce qui est beaucoup plus étrange, utilisé comme émetteur d'informations, et notamment, (...) d'informations linguistiques » (Delaporte, 1998, p. 10).

### **2.5.2. Culture sourde**

Si le regard médical ne se pose que sur le facteur négatif que représente l'absence, la perte auditive pour définir la surdité, le regard culturel, lui, renvoie à un facteur positif, présent et fonctionnel - la vision. La surdité ici est vue comme une culture qui diffère par sa manière d'être, d'agir et de penser visuellement. Nous avons constaté que les sourds se définissent eux-mêmes comme un groupe culturel qui a conscience d'être différent et en tant que tel appartient à une collectivité distincte (Lachance, 2007).

### 2.5.2.1. La surdité est-elle une culture ?

Le concept de culture est entré dans le discours des acteurs et intervenants du domaine, ainsi que des chercheurs, depuis quelques décennies maintenant. Dès lors, la surdité comme culture a suscité des « querelles passionnelles » (Mottez, 2006, p. 180) : que doit-on entendre par culture, l'(im)possibilité d'existence de la culture sourde, etc. Voir la surdité comme une culture pose donc beaucoup de questions. Et puis s'avère-t-il bénéfique d'accepter la surdité comme une culture, sachant que cette acceptation va générer la ghettoisation (Malet, 1996) d'un public déjà exclu ?

Dire que ces manieres différentes d'être sont déterminées par le fait de ne pas entendre, laisse percevoir la surdité comme un handicap. Dans ces conditions, parler de la culture ne serait-il pas la « réduire » (Lachance, 2006, p. 14)   un seul facteur et donc « ramener les pratiques culturelles à des phénomènes marginaux » (Lachance, 2006, p. 14) ? Ce sont les questions que se posent les chercheurs (Lachance (2006); (2007) ; Mottez (2006) ; Virole (1996) ; Delaporte (2002), Sacks (1996) et bien d'autres). Les pratiques qui dérivent d'un paramètre biologique peuvent-elles constituer une culture, cette dernière étant beaucoup plus complexe (Lachance, 2006) qui fait plutôt penser à un « système symbolique entier diff rent des autres cultures » (Virole, 1996, p. 356) ? Tout en sachant que les sourds représentent d'autant plus la minorité linguistique (la seule ?) qu'elle est éparpillée, et non regroup e dans une région (Cuxac, 1983).

#### 2.5.2.1.1. Pourquoi la surdité peut-elle être une culture

##### a) Le défaut comme facteur culturel ?

Comment parler culture dans ces conditions, alors que comme nous le constatons, souvent encore la conception de la surdité comme culture est appréhendée comme celle qui est fondée sur un défaut ?

Apportons quelques réponses que nous avons étudiées chez les chercheurs. Mottez met bel et bien l'accent sur ce défaut, son manque, ses limites pour définir la culture sourde !

La culture, n'est-ce pas pour chaque société la façon dont elle affronte ses limitations, répond aux défis qui lui sont propres, invente des réponses à des problèmes difficiles, insupportables et/ou irr solubles tels que le sens de l'existence, la destinée, la maladie, le malheur et la mort ? C'est précisément parce que la surdité est un défaut, un manque, une limite et que vivre sourd dans une société organisée en fonction de l'oreille et de la parole est un immense défi, qu'il s'agit d'une culture, d'une culture dont la leçon intéresse et concerne l'humanité tout entière. (Mottez, 2006, p. 181).

De plus, pour répondre à ces critiques, Mottez (2006) rétorque, en accentuant le besoin du concept de culture dans ce domaine, puisque pour lui sociologue, ce concept est un instrument d'analyse commode. Il dit : « Il (la surdité comme culture) me permet de percevoir selon une perspective particulière le monde des sourds dans sa diversité : leurs manières d'être, leur façon de voir le monde, la façon dont ils organisent leur vie et leurs rapports aux entendants » (Mottez, 2006, p. 180).

### **b) La langue comme facteur culturel**

D'autres auteurs, comme Delaporte (2002), Virole (1996), Lachance (2006 ; 2007) mettent l'accent sur la langue des signes, comme les sourds-mêmes parlant de leur culture. Ce sont les sourds – locuteurs de la langue des signes qui représentent une culture. Ces derniers ont transformé le handicap en une faculté créatrice. Pour les sourds, être sourd selon Delaporte c'est : « percevoir le monde par les yeux, intégrer les informations reçues dans son cerveau qui les diffuse dans tout le corps puis les restitue avec les mains sous forme de signes » (Delaporte, 2002, p. 33). Tandis que, toujours selon le même auteur, être entendant, c'est : « percevoir le monde par les oreilles, intégrer les informations reçues dans le cerveau qui les restitue par la bouche sous forme de mots » (Delaporte, 2002, p. 34).

Etre sourd ou être entendant sont deux organisations cognitives différentes. Virole (1996) défend l'idée de la culture de la surdité derrière sa particularité linguistique. La langue des signes, composée de signes qui présentent une histoire, a subi selon Virole : « des dérivations diachroniques » (Virole, 1996, p. 356). Il dit : « L'histoire du lexique et de ses dérives sémantiques constitue comme pour toute langue une base culturelle (de nature orale par opposition à la culture écrite) » (*idem*).

La langue des signes constitue la caractéristique principale de l'identité sourde, étant à la fois « une pratique culturelle, un symbole culturel et un marqueur identitaire » remarque Lachance (2006, p. 22).

### **c) Etre diff rent et visuel comme facteur culturel**

Aussi, Virole remarque la particularité des sourds par l'expérience sociale de leur différence, qui génère un « vécu identitaire commun » (Virole, 1996, p. 356). Il dit : « Les sentiments vécus par les Sourds d'une identité culturelle commune sont une des sources du phénomène majoritaire d'endogamie » (*idem*).

Lachance (2006 ; 2007) regroupe la particularité visuelle de voir le monde extérieur, la manière de gérer les interactions sociales, ou encore « la transmission et l'acquisition des savoirs sur ce qui entoure l'individu » (Lachance, 2006, p. 14) et qui s'organise d'une manière visuelle. C'est cette manière qui détermine « non seulement les pratiques mais aussi la représentation du monde et l'identification de l'individu au regard de lui-même et des autres » (*idem*). Cette manière d'être visuel influence sur « les manières de faire, de penser et d'être » et détermine la « conception et le regard posé sur le monde » - dit Lachance (2006, p. 22). « Ainsi perçues, les manières de faire, de penser et d'être sont beaucoup plus qu'une adaptation à un environnement handicapant » (*idem*).

## 2.6. Synthèse

Ainsi ce regard en tant que système de perception et de représentation constitue le plus grand point de désaccord entre les deux groupes – Sourds et entendant. Le chemin des Sourds paraît très épineux dans un espace qui reste toujours pas ou peu aménagé conformément à leurs besoins. Afin de pouvoir s'y sentir à l'aise, il leur est crucial d'être reconnus en tant qu'unité identitaire et culturelle. Mais cette reconnaissance en tant que telle, dans un monde où règne le médical et l'image idéale, paraît utopique et peine à sortir de la représentation du handicap. Le regard général à travers les perceptions et représentations dominantes reste toujours objectivant et réducteur.

Ce regard de la société envers les sourds montre d'une certaine manière notre rapport à l'altérité, notre difficulté de l'accepter et la difficulté à vivre ensemble. Cette situation donne l'impression que devant l'oreille sourde des uns la société fait la sourde oreille.

# Chapitre 3. Entre le Centre et la périphérie – les bien et mal lotis

## *3.1. Les lois, les décisions et les Normes*

La Loi de novembre 1957 définit le handicap: « Est considéré comme travailleur handicapé toute personne dont les possibilités d'obtenir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales ».

La loi n°2005-102<sup>26</sup>, votée le 11 février 2005 a apporté de nombreux changements de paradigmes. Cette loi est l'une des principales lois sur les droits des personnes handicapées, depuis la loi de 1975, et complète la loi 2002-2. Les toutes premières lignes de la loi rappellent les droits fondamentaux des personnes handicapées et donnent une définition du handicap :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. (Article 2 précisant la création de l'Art. L. 114 du code de l'action sociale et des familles).

Les principaux axes et avancées de cette loi sont l'accueil des personnes handicapées, le droit à compensation, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité, la citoyenneté et la participation à la vie sociale. Beaucoup de réformes ont été réalisées depuis la mise en place de cette loi, pour améliorer l'intégration des personnes handicapées dans la « société », dans « leur » société. Néanmoins, selon Stiker (2005) la définition de 2005 est plus « étoffée » et « fait une allusion à l'environnement mais c'est la même structure que celle de 1957 » (Stiker, 2005, p. 215). La loi de 1957 fait une allusion à l'environnement, mais n'affirme pas l'interactivité entre les facteurs sociaux et les facteurs dus à la déficience. Les obligations collectives sont limitées. Le législateur 2005 accentue l'interaction entre les facteurs individuels, son histoire et ceux de l'environnement social.

---

<sup>26</sup> Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

En revanche, la définition suivante proposée par les Forum européens des personnes handicapées est d'une autre nature. Citons-la:

« Le handicap résulte de l'interaction entre la déficience, l'incapacité qui en découle et l'environnement physique, social et culturel. Cette situation de handicap provoque une perte partielle ou totale d'autonomie et/ou des difficultés de pleine participation ».

### **3.1.1. La place des sourds dans la loi du 11 Février 2005 : Loi pour l'égalité des droits et des chances**

Dans la mesure où l'altération des perceptions auditives constitue un handicap (*LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées Article 2*), à ce titre elle doit permettre à chaque personne déficiente auditive de bénéficier d'un « accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens » (*Article 2*), tel que « des politiques de prévention, de réduction et de compensation des handicaps » (*Article 4 et 6*).

L'apport de cette loi a été très important pour les sourds et malentendants, tout d'abord car l'article 75 reconnaît la langue des signes française comme une langue à part entière.

De plus, l'article 78 adapte l'environnement aux besoins des sourds et malentendants, en mettant en place un dispositif de communication adapté dans les services publics qui permet le recours à la transcription écrite ou l'intervention d'un interprète en langue des signes française (LSF) ou d'un codeur en langage parlé complété (LPC).

Plusieurs choses ont été réalisées dans le cadre de cette loi pour les sourds. Nous trouvons ainsi dans le bilan de la loi 2005 fait par l'Union National pour l'Insertion Sociale du Déficiant Auditif<sup>27</sup> (UNISDA) quelques actions réalisées, comme par exemple :

- la totale accessibilité des programmes télévisés avec les sous-titrages pour les chaînes de grandes audiences (article 74) ;
- la réception et l'orientation des appels d'urgence des personnes déficientes auditives (article 78) par le SMS, fax, voire visiophonie ;

---

<sup>27</sup> Bilan général sur la loi Handicap de 2005 dans l'Audition de l'UNISDA au Sénat – Application de la loi de 2005 – 2 mai, 2012. Source Internet: [http://www.unisda.org/IMG/pdf/Audition-UNISDA-Senat\\_02\\_05\\_2012.pdf](http://www.unisda.org/IMG/pdf/Audition-UNISDA-Senat_02_05_2012.pdf)



- la mise en place de l'Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé (AEEH) qui compense les frais d'éducation et de formation à la communication (LSF, LPC).
- La création du Fonds pour l'insertion des personnes handicapées (FIPHFP) (article 36) et le renforcement de l'Association de gestion de fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH), dans une démarche de réflexion sur les aménagements des postes de travail pour les salariés sourds et malentendants.

Néanmoins, plusieurs lacunes persistent après la loi 2005. Parmi les multiples points, relevés par UNISDA, citons-en quelques-uns :

- le dispositif de communication adapté n'est pas encore pleinement accessible aux juridictions administratives, civiles et pénales (article 76) ;
- bien que la loi 2005 stipule le droit de l'éducation des élèves sourds et malentendants et le choix entre le bilinguisme ou la langue française<sup>28</sup>, il s'avère que l'Education nationale, ne portant que l'obligation d'aménager des parcours bilingues, avec enseignement de la LSF, ne se charge pas de l'accessibilité de la langue française parlée en cours pour ceux qui ont retenu cette option. De plus, selon les constatations de l'UNISDA, l'Education nationale, chargée d'employer les enseignants de LSF, est souvent confrontée au manque de personnels, et fait donc appel à des auxiliaires de vie scolaire (AVS) qui sont souvent insuffisamment formés.

Ce bilan nous permet de constater que de multiples actions ont été menées depuis l'adoption de la loi. Néanmoins, il reste plusieurs lacunes à combler pour qu'elle atteigne son objectif de rendre la société totalement accessible à partir du 1er janvier 2015, 10 ans après son vote.

---

<sup>28</sup> Comme le précise l'article de l'UNISDA, le choix du bilinguisme suppose des enseignants ou des accompagnants compétents en LSF (langue des signes française), alors que le choix de la langue française suppose des enseignants ou des accompagnants compétents pour mettre la langue parlée en accessibilité via la LPC (langage parlé et complété).

## 3.2. Oralisation et assimilation pour aboutir à l'intégration

### 3.2.1. Oralisation : Milan 1880

Pour un bref rappel historique, notons que jusqu'en 1880, date du fameux Congrès de Milan, la méthode d'enseignement dans l'Institution de Paris, mais aussi dans d'autres institutions privées pour les enfants sourds, était mixte ou « combinée » (Cuxac, 1983, p. 127). Les méthodes sont alors multiples : les gestes sont utilisés en tant que soutien ; il y a des méthodes écrites, à l'aide de signes ; sont présents des professeurs sourds-muets, et la mimique y est aussi acceptée. Néanmoins, « l'hostilité idéologique vis-à-vis de la mimique » selon Cuxac (1983, p. 127) apparaît vers les années 1870-1880. En 1880 le Congrès International de Milan interdit l'enseignement à base de gestes, ainsi que toute communication gestuelle entre sourds. Selon Cuxac rien de ce qui provient de ce Congrès n'est choisi par hasard : ni les rapporteurs sélectionnés de position oraliste, ni le choix de la ville et du pays, sachant que les institutions milanaïses de l'époque étaient les premières à pratiquer la méthode orale, et l'Italie était le pays en vogue, où les problèmes d'unification linguistiques étaient vivement débattus (Cuxac, 1983).

Cuxac (1983) rappelle que le premier argument avancé par Itard et qui se fait au détriment de la langue des signes, est d'ordre médical car se basant sur la fréquente présence de tuberculose chez les élèves de l'institution. Bien que les vraies causes de la présence de la tuberculose relevaient des mauvaises conditions financières et de la malnutrition des élèves, Itard n'en conclut pas moins que c'est le manque d'apprentissage de la parole qui « prédisposait aux phtisies pulmonaires » (Cuxac, 1983, p. 133) et que la santé est influencée par l'articulation des mots. Un jugement qui sera repris et développé plus amplement par d'autres « adversaires de la mimique » (*idem*).

Ainsi, l'éducation oraliste l'emportera à partir du congrès de Milan de 1880. Ce congrès international qui rassemble 256 participants, dont trois sourds, sera donc décisif pour l'interdiction et l'exclusion de toute langue des signes, et ceci au profit de la langue parlée (Dalle-Nazébi et Lachance, 2005). Dorénavant l'éducation des sourds visera l'apprentissage artificiel de la parole (Mottez, 2006). La langue des signes sera interdite dans les écoles, non pas seulement pour les enseignants, mais aussi pour les élèves qui signent dans les cours des écoles. Elle devient « la langue honteuse qu'on utilise en cachette » (Mottez, 2006, p. 313).

Notons également que selon Mottez (1990, 2006), la raison pour laquelle la langue des signes s'est vue méprisée pendant des décennies, de la part même de spécialistes engagés dans l'éducation des sourds, qui l'ont qualifiée de laide, primitive, animalesque et pauvre, incapable de pouvoir exprimer l'abstraction, recouvre une toute autre réalité. Il a été en fait reproché à cette langue de soi-disant « *enfermer les sourds dans un ghetto* » (Mottez, 1990, p. 65). Aussi nous paraît-il pertinent de citer l'analyse de Mottez (1990), selon laquelle les signes qui ont été condamnés dans le passé au nom de l'intégration et de la lutte contre le ghetto, subissent le processus inverse: aujourd'hui cette sortie du ghetto est conditionnée par la reconnaissance de la langue. « La reconnaissance de la langue des signes est la condition *sine qua non* de l'intégration et de la sortie du ghetto » confirme Mottez (1990, p. 67).

### 3.2.2. Intégration

Avec la naissance de la loi d'orientation 1975 en faveur des personnes handicapées, les pouvoirs publics manifestent leur première préoccupation envers ces publics. C'est dans ce cadre que le terme d'« intégration » sera proposé dans le but de l'opposer à la marginalisation et à l'exclusion. Mottez (2006) nous rappelle également que c'est aussi dans ce cadre que le concept du « respect de l'altérité » et « de droit à la différence » (Mottez, 2006, p. 311) vont trouver leur place dans les discours.

Cette politique intégrative proposée aux sourds vise à mettre un terme à la « ghettoïsation » des sourds dans les écoles spécialisées, envisageant d'assurer de cette manière leur réussite dans la société, ainsi que dans leur vie active ; ils pourront désormais jouir des mêmes droits et seront soumis aux mêmes devoirs (Virole et Martenot, 1996) que les entendants. A l'aide de l'orthophonie l'enfant sourd sera intégré dès son plus jeune âge dans les structures éducatives et au milieu entendant. Mais pour pouvoir penser à une intégration d'un sourd dans la société, il reviendra à l'individu sourd à apprendre à parler et écrire. En clair, l'intégration du jeune sourd dans la société provient donc du dispositif oralisateur et dépend de l'individu sourd. Or, les sourds eux-mêmes se sont toujours montrés hostiles à cette méthode, à visée intégrative.

Examinons maintenant quelles ont été les dérives de cette méthode de politique intégrative et ses influences implicites ou explicites sur la communauté sourde. Ces dérives sont étudiées par plusieurs auteurs, dont nous retenons quelques-unes :

Virole et Martenot (1996) confirment que la réussite de l'intégration est en effet possible aujourd'hui « grâce à l'apport conjoint du développement technologique, d'une meilleure

connaissance en physiologie auditive et en phonétique acoustique » (Virole et Martenot, 1996, p. 414). Cependant cet apprentissage de la parole dépend des personnes, et demande surtout une éducation auditive précoce réussie, un bon niveau de réhabilitation prothétique, un bon milieu familial, entre autres paramètres.

Meynard (2008) souligne fortement que cette visée oraliste de la politique intégrative s'avère destructrice envers la culture sourde, et en premier lieu parce qu'au nom de cette politique, l'enseignement de la Langue des Signes (LSF) se verra interdite comme langue d'enseignement.

Nous voici revenus à une vision qui ramène la différence au déficit. Sous prétexte de considérer ces enfants « comme les autres », selon le schème de l'identique, nous avons fait l'économie du détour nécessaire pour penser un véritable accueil de la particularité et de la diversité langagières. (Meynard, 2008, p. 93).

Cette politique d'intégration de l'éducation nationale est d'autant plus destructrice qu'elle arrive au moment où le milieu spécialisé est prêt à s'ouvrir peu à peu au bilinguisme, devenant, selon les mots de Meynard : « plus respectueux de cette modalité de dire » (Meynard, 2008, p. 93). Avec le projet d'intégration de l'éducation nationale qui croit faire sortir les enfants sourds « de pseudo-ghettos », ne sont pas prises en considération les particularités langagières de ces sujets.

Nous avons ainsi éliminé les richesses en même temps que les travers. Nous avons économisé en fait un travail de pensée et de création en séduisant hâtivement des familles heureuses que leur fils ou leur fille puisse aller à l'école de tous, mais sans mettre en place les conditions d'accueil appropriées pour instruire et éduquer tous les êtres parlants. Alors que l'importance de ces langues était progressivement reconnue, nous avons renforcé les obstacles à leur réelle introduction dans le monde éducatif. (Meynard, 2008, p. 93).

Pour Cuxac (1983) cette méthode n'est pas intégrative, car « un enseignement oral restreint la liste des activités socioculturelles mises à la disposition des adultes sourds » (Cuxac, 1983, pp. 165-166). Il qualifie cette intégration des pédagogues oralistes « à sens unique », ou encore à marche « forcée, imposée », rajoutant que derrière cette intégration se cache le refus de la société entendant majoritaire de tolérer une autre communauté. (Cuxac, 1983).

Cette idée rejoint celle de Mottez (2006) pour qui cette intégration n'est pas celle qui reconnaît l'existence d'une minorité et respecte sa langue. Cette intégration est le fruit de l'intolérance. C'est bien cette intolérance envers les cultures différentes, envers les différences « échappant à

son contrôle » qui finit par conduire à « proclamer fièrement son hostilité » et à mettre en place des « ghettos » (Mottez, 2006, p. 313). Cette intégration selon Mottez (2006) est celle qui fait tout pour « éloigner au maximum le jeune sourd des séductions du monde des siens que la plupart, tôt ou tard, découvriront et rejoindront » (*idem*).

De plus, être intégré signifie pour un jeune sourd être éduqué et être intégré parmi les entendants, « ... n'y pas réussir est un échec. Devoir être éduqué parmi ses semblables est une sorte de déchéance » (Mottez, 2006, p. 317)

Cette politique intégrative et oraliste qui refuse d'une certaine manière de reconnaître la spécificité des sourds s'est édifiée selon Mottez (2006) « avec des sentiments *a priori* pleins de bienveillance » (Mottez, 2006, p. 320). Hélas paradoxalement le résultat va être aux antipodes de ces attentes. Citons les mots de Mottez (2006) : « C'est-à-dire que pendant un siècle on s'est obstiné dans une certaine direction et plus on avait des résultats négatifs plus on insistait pour continuer dans la même direction » (Mottez, 2006, p. 320).

Un autre paradoxe, révélé par Cuxac (1983), qu'il nous paraît intéressant de mentionner ici, est qu'après 1880 émerge la question du coût éducatif des enfants sourds, à savoir pourquoi dépenser cher « pour des êtres irrécupérables » (Cuxac, 1983, p. 36). Quel profit la société en tirera-t-elle? Car selon Cuxac (1983) : « au coût éducatif correspond la notion de récupération économique, mais aussi idéologique (...) de cet investissement » (Cuxac, 1983, p. 36). Cependant, au final la méthode oraliste imposée en 1880 ne s'avère-t-elle pas beaucoup plus coûteuse, vu l'encadrement très important qu'exige cette méthode oraliste pour chaque enfant.

### ***3.3. Les non-conformes aux normes***

Aujourd'hui nous ne pouvons plus échapper aux prodigieuses avancées technologiques qui envahissent le monde à une vitesse vertigineuse. Ces avancées technologiques ont révolutionné tous les domaines, sans oublier évidemment celui de la santé. A travers le prisme de ces technologies de la santé, toute déficience devient réparable (Kessler, 2004). Tout problème, toute maladie, toute différence deviennent des facteurs à éradiquer d'une société, imprégnée de l'idéologie dominante du corps parfait (l'exemple du dépistage précoce). Ce qui fait que, dans notre monde actuel, l'économie des technologies de santé propose d'une certaine manière une idéalisation du corps humain, influençant ainsi les normes et ne faisant qu'accroître l'offre. « Le

vivant et le milieu ne sont pas normaux pris séparément, mais c'est leur relation qui les rend tels l'un et l'autre », dit Canguilhem (1966, p. 90).

Les gens ont donc tendance d'exiger plus de soins, de jeunesse et moins de souffrance. Ainsi, selon Kessler (2004), la notion de handicap devient une notion à « diagnostiquer et eugéniser » (Kessler, 2004, p. 241). Ce sont ces notions dynamiques qui « façonnent, de près ou de loin, notre identité à tous » (*idem*).

Ce sujet sera en effet étudié plus en détail ultérieurement dans le cadre de notre travail, notamment à travers les travaux de Le Breton et de Stiker. Mais pour rester dans le domaine de la population des Sourds, notons simplement que tout comme les autres citoyens, les personnes handicapées subissent également ces progrès scientifiques et techniques, en devenant probablement les premières victimes visées. Dans une société créatrice des normes de beauté et de bonne santé, la santé y devient aussi normatrice. Les personnes en situation de handicap sont tout autant dépendantes de ces représentations de beauté, de performance et de santé que les autres individus. (Kessler, 2004). Nuss (2001), militant des droits des personnes handicapées, lui-même dans une situation de polyhandicap, dit que la dictature de l'image règne dans la société, générant l'anorexie et le culturisme « qui ne sont que les perversions d'un système créateur de handicaps « modernes » (Nuss, 2001, p. 214).

Dans les conditions d'une société tellement normative et dominée par le règne du corps idéal, les déficiences peuvent-elles être tolérées? Cette attitude normative se confirme et s'accroît à l'entrée de l'individu sur le marché de travail qui est particulièrement exigeant quant aux fonctions sensorielles opérationnelles et aux compétences physiques convenables. « Ceux que le handicap fragilise doivent prouver qu'ils peuvent entrer dans la logique de la loi du plus fort, du combat pour exister, même si celui-ci est truqué par les asymétries et les injustices » - dit Gardou (2011, p. 21). On comprend que dans la société – fabrique de sujet-type - tout individu est évalué dans ces conditions selon ses rentabilités, ses performances, sa rapidité.

Il n'est donc pas difficile d'imaginer le combat que doivent mener les Sourds dans ce monde dominé par ce système normalisateur. Et cette lutte s'avère pour eux d'autant plus ardue, qu'ils sont confrontés personnellement à l'énorme machine économique des technologies de santé, devant laquelle ils deviennent une sorte de « clientèle rare ».

Se battre pour préserver une culture et surtout une identité sourde, que la représentation générale taxe de déficience à réparer et à éradiquer, devient une lutte presque utopique ou qui semble parfois perdue d'avance.

Aussi dans cette société qui est celle d'une dominance entendante, la norme c'est d'entendre. Citons Delaporte (2002), qui dit :

Pour les entendants, la norme, c'est d'entendre. Les sourds sont donc définis par un écart à la norme ; plus exactement comme le montre la prolifération terminologique, par un degré d'écart à la norme. Les sourds ont une tout autre manière de se représenter. Il n'y a pas une norme mais deux : être sourd et être entendant. (Delaporte, 2002, p. 55)

### 3. 3.1. *In et out* du règne de la parole

Lorsque des personnes qui, le plus souvent, ne se connaissent pas, se rencontrent, l'échange de paroles occupe une place extrêmement importante. Cet échange est un raccourci de tous les autres. Un moyen de les remplacer, de les abréger, de les éviter. (Demorgon, 1987, p. 9).

« Pourquoi donc ne parvenons-nous pas à prendre acte de ce que certains humains en viennent à parler avec les mains et à entendre avec les yeux ? » - s'interroge le psychanalyste Meynard (2008, p. 9) dès le début de son œuvre.

En effet, dans les sociétés que nous avons construites, entendre est une des normes de la société dominante, l'unique voie qui mène vers la parole. La parole ne peut être que sonore et seule l'ouïe permet « d'entrer en langage » (Meynard, 2008, p. 31). La parole acceptée est la parole orale dans cette société qui selon Meynard (2008), idéalise, spiritualise le sensoriel sonore.

Selon Poizat la relation à l'Autre se noue par la voix : « C'est par la voix que l'Autre inscrit la marque du langage sur chacun d'entre nous, tissant le réseau inconscient et conscient dont nous sommes constitués » (Poizat, 1996, p. 16-17).

Notons encore que selon Emery (2009) (cité par Mendes et al. 2012), la marginalisation des citoyens sourds s'explique par le fait que la citoyenneté semble être réservée à un individu idéal, c'est-à-dire à celui qui entend et qui parle, et que toute politique sociale se fait conformément à la culture entendante.

Ce monde est celui d'une « machine sonorisante qui prétend qu'en dehors du sonore il n'y a pas de salut possible » (Meynard, 2008, p. 24). Dans cette mécanique alimentée par l'idéalisation du sonore, la parole humaine se voit rabaissée, selon Meynard (2008), par l'humanité au niveau d'une simple sonorisation. Et pourtant la nature a doté l'être humain de plusieurs sens par lesquels il peut entendre, percevoir les liens de désir et de plaisir.

Ajoutons encore Grosjean (2003) qui dit : « L'être humain est par nature un être de communication. Il communiquera à l'aide d'une seule langue, de deux ou de plusieurs langues, s'il le faut. A défaut de pouvoir parler et entendre, il utilisera une langue des signes » (Grosjean, 2003, p. 37).

Quant à la surdité, n'étant pas seulement une question physiologique et relevant de problèmes sociétaux, elle nous apprend sûrement sur nos manières d'être entendants. Elle nous apprend aussi les limites de notre société, nous questionne sur nos propres conceptions de l'humain piégé dans ses « rapports de l'homme au langage » (Meynard, 2008, p. 11), dominé par la parole. « Nous croyons, le plus communément, que parler se résume à la capacité d'apprendre des mots et dépendrait d'un prétendu « besoin de communiquer » suffisant pour penser l'efficacité d'un tel apprentissage » (Meynard, 2008, p. 11). Aussi, entendre et parler ne deviennent dans un tel contexte que « des conceptions physiologiques » (Meynard, 2008, p. 12). La surdité ici est visée pour être éliminée, afin de « mieux éviter la rencontre avec les Sourds et leurs modalités si singulières de dire » (Meynard, 2008, p. 12). En effet, le dépistage néonatal de la surdité qui s'effectue le deuxième jour de la naissance pour toutes les naissances en France en est une preuve. C'est bien dans ce même contexte que toute méthode éducative est orientée vers le sonore.

Ceci dit, cette société uniformisée poursuit elle-même l'uniformisation de la société, imposant d'une certaine manière à tous ceux qui se trouvent extérieurs (*Out*) de s'initier à *In*.

### 3.3.1. 1. Qui sont les *In-s* et les *Out-s* de la société ?

Toute société est composée de ceux qui sont rejetés par les leurs pour maintes raisons, souligne Mottez (1990).

Ces exclusions peuvent être partielles : restrictions d'accès à certains lieux, à certaines fonctions, amputation de certains droits. Elles peuvent aller jusqu'à des formes extrêmes telles que le ghetto, la déportation, le camp d'internement, la prison ou l'hôpital psychiatrique » (Mottez, 1990, p. 63).

Rejetés oui, mais pas oubliés, ni laissés pour compte par la société, ajoute Mottez (2006). Bien au contraire, la société fait beaucoup de choses pour eux, ainsi va-t-elle mettre en place des ministères spéciaux, des programmes d'assistance, mais également investir pour eux. Ainsi les privilégiés (les *In-s*) de la société excluent et par la suite prennent toute décision pour leurs exclus



(les *Out*). Mottez (1990) dit que l'intégration de chacun est mesurée à l'aune de ce qu'il apporte. Citons encore Mottez (1990), selon lequel :

Les exclus, les périphériques, les marginaux seraient alors ceux qui, en raison de ce qu'*ils sont*, n'apporteraient rien. Ou plus exactement ceux dont on n'attend rien et/ou dont on ne veut surtout rien recevoir. Ceci parce qu'on estime, à tort ou à raison, qu'ils sont incapables d'un apport véritable ou que cet apport ne peut pas être bon. (Mottez, 1990, p. 64).

Autrement dit, tout est évalué par rapport à la rentabilité. Si un groupe est estimé non rentable, alors on le marginalisera. Le privilégié décidera si oui ou non l'exclu est capable d'apporter quelque chose à la société. Au cas où ces apports ne correspondront pas aux attentes normées établies toujours et encore par le privilégié, le *Out-ien* sera de nouveau mis *Out*.

Selon Malet, « il n'est pas à ma connaissance de personnes avec une déficience auditive ne fut-ce que moyenne qui n'ait à souffrir de cette impression de mise à l'écart » (Malet, 1996, p. 407).

« Inutiles, mauvais, dangereux, ils sont en quelque sorte condamnés par avance, c'est là leur définition, à ne pouvoir jamais offrir ce qu'ils ont de spécifique et à ne devoir dans le meilleur des cas que toujours recevoir » (Mottez, 1990, p. 64).

Aujourd'hui encore nous constatons que toutes les décisions prises pour les sourds, que ce concerne l'éducation ou l'accessibilité des sourds, sont prises par les entendants. Les écoles des sourds (au moins une bonne partie en France, selon notre connaissance) sont dirigées par des entendants, avec un personnel d'enseignant entendant. La participation des sourds aux décisions est possible, en vertu notamment de la Loi 2005, néanmoins la pratique renvoie à une toute autre réalité. Les Sourds peinent toujours et encore à faire leur rentrée dans le monde des privilégiés.

### 3.3.2. Espace proposé - espace imposé?

Vers quoi dérivons-nous ? Vers un monde sans étrangeté ? Sans malentendu ? Un monde lisse, uniforme, enfin débarrassé de tout ce qui dérange nos si confortables attachements narcissiques ? Un monde cherchant à éliminer la division psychique et qui liquiderait le différend pour mieux s'admirer dans le doux miroir des images sécurisantes ? En fait, au-delà de ce seul domaine et de manière paradigmatique, n'est-ce pas nos modernes manières de penser le vivre ensemble et de supporter l'altérité qui se trouvent interrogées ? (Meynard, 2008, p. 17).

Nous en revenons toujours à la remise en cause de la question du vivre ensemble et de l'altérité représentée par la surdité. Et pourtant, comme le dit Dalle-Nazebi (2010), même si rien ne les caractérise comme fondamentalement dissemblables, les sourds restent quand même les étrangers de la société.

En effet, cette altérité partage l'espace de vie avec la société dominante entendante. Cet espace de l'hégémonie de la parole, nourri des normes et des représentations, propose ce qui est adapté à ses propres besoins, majoritaires, ce qui facilite ses propres interactions entre ses membres. Les méthodes éducatives oralistes, les moyens médicaux réparateurs, mais aussi le manque d'accessibilité en sont les preuves. L'adaptation de cet espace partagé reste à penser pour ce qui touche aux besoins vitaux (par exemple, la prise en considération des indices de dangers qui sont différents pour les sourds, l'accès aux sources d'information de l'environnement tangible, etc. (Dalle-Nazebi, 2010).

En définitive, ceux qui parmi les *Out-iens* refusent de se placer dans la même case que les *In-iens* et de prêter leurs oreilles à la machine normalisatrice médicale ayant pour objectif leur intégration et leur ressemblance, et continuent de revendiquer leur culture des mains, de la parole, du corps et du regard, après avoir mis un siècle pour faire reconnaître leur culture, se retrouvent encore quotidiennement confrontés aux mêmes barrières relationnelles mais aussi évidemment représentationnelles.

### 3.4. Synthèse

Un siècle d'oralisme qui n'a pas ménagé ses efforts pour faire parler les sourds, visait à tout prix à atteindre ses objectifs pour mettre fin à la ghettoïisation des sourds, et les rapprocher de la société majoritaire – au centre. Mais cette envie acharnée a donné naissance à une nouvelle forme de ghettoïisation des Sourds. Font partie de cette nouvelle ghettoïisation ceux qui refusent de construire leur identité sur une forme altérée des entendants, et luttent pour faire reconnaître leur identité autre – en l'occurrence leur identité sourde avec la reconnaissance de la langue des signes. Il s'agit d'un groupe très minoritaire, qui malgré des changements conséquents et des évolutions positives depuis la loi 2005, y compris dans le regard et la représentation générale, restent encore les *Outsiders* ou les mal-lotés de la société, demeurant toujours dans la périphérie par rapport au centre-majoritaire entendant. Notre réalité nous propose un espace social préaménagé entre des groupes dominants/dominés, majoritaires/minoritaires – un rapport de pouvoir que partagent des groupes entendants et sourds. Ces deux publics partagent un seul et

même terrain qui est préaménagé pour et par une large majorité entendante, rarement adapté aux besoins d'une minorité sourde. Cette division inégale de l'espace encadre un espace-centre hiérarchisant par rapport à un espace périphérique, créant des conditions qui donnent lieu à un isolement social et spatial, en générant un sentiment d'infériorité mais aussi éventuellement un sentiment d'étrangeté tout en étant chez soi.

Et pour finir, notons Stiker (1982) qui dit :

Nous organisons le monde – c'est-à-dire l'espace et le temps et dans ceux-ci les rôles sociaux, les parcours culturels, les manières d'habiter, de circuler, les accès au travail, les façons de communiquer et les habitudes de plaisir – pour une sorte d'homme moyen, baptisé normal, ce monde que risque de modifier et de refaire celui qui ne peut pas, ou ne peut plus s'y mouvoir à l'aise. (Stiker, 1982, p. 11).

## Chapitre 4. Entre les mondes Sourds et entendants – quelles interactions sociales ?

A cette étape nous allons retenir deux constats faits par Mottez, concernant la surdité :

La surdité est un handicap communicationnel et elle est un rapport. « Il faut être au moins deux pour parler de la surdité » (Mottez, 2006, p. 160). En tant que telle, elle implique tous les interactants et devient une expérience qui est partagée même par ceux qui n'en sont pas affectés. Comment est ressentie cette expérience partagée chez l'interactant entendant? Quel est plus exactement l'objet du partage? Ce sont des questions auxquelles nous allons essayer de donner des réponses tout au long de cette recherche, notamment dans les chapitres à venir. Néanmoins, pour l'instant nous allons voir comment la surdité rend les communications inabouties et bloque les interactions dans ce même contexte.

Rappelons encore que dans cette étude nous sommes intéressés par le cas des Sourds qui sont placés sur le terrain des entendants.

Nous avons constaté jusqu'ici qu'à première vue la communication paraît avortée entre les sourds et les entendants en raison des barrières linguistiques. En effet, la personne entendante ne maîtrisant pas la langue des signes se retrouve tout autant dans une situation handicapante parmi le milieu sourd, que dans le contexte inverse. Par ailleurs, entre deux personnes sourdes signants il n'y a pas de problème de communication. Ceci dit, l'incapacité linguistique devient un des objets d'expérience partagée entre les personnes sourdes et entendantes. Nous retrouvons cette idée chez Mottez (1981) : « Une communication entre sourds et entendants est d'abord une affaire de langue » (Mottez, 1981, p. 40).

Toutefois le blocage interactionnel sourd – entendant nous paraît beaucoup plus complexe que sa simple limitation au plan linguistique. C'est ce que nous allons essayer de comprendre dans cette partie, mais aussi tout au long de cette recherche.

Aussi le fait qu'il ne s'agisse pas de deux langues orales, mais de langues relevant de différentes modes d'expression linguistique, à savoir le mode audio-visuel et le mode visuo-gestuel, cela pourrait-il conduire à l'utilisation de ces deux modes d'expression pour favoriser la construction d'un champ relationnel ? Et lequel ? La langue des signes étant la langue d'une minorité s'avère très peu présente dans la vie de la majorité entendante appartenant au centre. De plus, son

expression corporelle demande un investissement particulier et des efforts de créativité et d'imagination, ce qui met l'accent encore plus fortement sur les incapacités des majoritaires devant les minoritaires. Et pourtant il convient de noter que les études sur la question de la communication montrent que 70 % de nos échanges sont constitués de communication non verbale. Ainsi, si l'échange avec les non-voyants (Cartigny, 2008) qui se veut un échange où la parole prend une place primordiale « quasi hégémonique », est un échange qui perd une grande partie de sa consistance et dans lequel il faut aller chercher 30% de paroles et quelques bribes gestuelles. De même, s'agissant d'une communication avec les sourds où l'image devait régner en priorité, nous devons rechercher les signes et le non verbal dans 70 % de l'échange. Sauf que la majorité entendante tend plutôt à éviter le recours au gestuel et s'appuie sur les habitudes orales : parler fort devant une personne sourde, articuler, ou parler lentement, ou encore même procéder à d'autres types d'échange (comme l'écriture), sans que sa méthode soit forcément adaptée à son interlocuteur sourd<sup>29</sup>. Souvent les malentendus que peuvent générer de semblables situations mettent en péril la suite de toute interaction et des échanges. Il se crée une situation communicationnelle et relationnelle qui est avortée. Il s'agit d'un processus non abouti.

## 4.1. La Communication

Afin de comprendre le processus de la communication, Mottez (1981) présente une analyse de la communication, en la divisant en trois réalités qui conditionne la réussite ou l'échec d'une situation communicationnelle:

1. La langue - qui est « essentiellement et presque exclusivement pensée lorsqu'il s'agit de communication » (Mottez, 1981, p. 9). Elle manifeste un rapport plutôt direct avec la communication à travers la sémantique. Ainsi on perçoit quels obstacles peuvent se rencontrer en l'absence du recours à une langue commune. Plus encore cette absence peut en effet rendre totalement impossible la communication.
2. Les actes de parole - qui interpellent le sens et la pragmatique. Si la signification renvoie à la langue, le sens renvoie au contexte, car tout sens est « inféré à partir du contexte » (Mottez, 1981, p. 10). L'absence d'une référence commune peut générer les non compréhensions. Cette situation se rencontre quand on se trouve « dans un milieu accoutumé » (Mottez, 1981, p. 15), où les thèmes débattus nous paraissent étrangers, où on comprend littéralement la phrase, mais non le sens.

---

<sup>29</sup> Plusieurs études constatent que 80 % des Sourds sont illettrés

3. Les règles de la conversation et ses connaissances - Aucun échange verbal n'est possible si on n'applique pas ces règles. Nous intégrons ces règles comme notre langue maternelle, et ces dernières sont apprises naturellement et sont intériorisées. « Elles nous paraissent si naturelles et aller de soi que nous ne savons pas que nous les connaissons » - dit Mottez (1981, p. 11). Le manque de maîtrise de ces règles peut souvent faire paraître mal poli et manquer de « savoir vivre » (Mottez, 1981, p. 15). Mais au-delà de ce savoir-vivre, ces règles peuvent être perturbées à cause de l'impossibilité à « émettre et recevoir les signaux nécessaires et habituels qui régissent un échange » (Mottez, 1981, p. 16). Ce cas concerne évidemment les handicapés sensoriels. De plus cette situation peut très souvent générer une situation de malaise et de gêne. Mottez note que ce point constitue la plus grande difficulté de communication entre les voyants et les non voyants, car les voyants ne savent pas comment se comporter avec les non voyants. (ex : avant de prendre la parole pour entrer dans l'interaction, les interactants transmettent des signaux visuels. Ne disposant pas de savoir faire et d'expérience avec les aveugles, les voyants peuvent agir maladroitement ou simplement s'abstenir de toute initiative).

#### **4.1.1. La communication sourd - entendant, ses obstacles et ses dérives relationnelles et linguistiques**

Les interactions sourds – entendants peuvent être aussi complexes et variées que sont les cas des sourds eux-mêmes. Afin de comprendre cette complexité, citons Mottez (1981) qui dit que les sourds représentent toute une « gamme » (Mottez, 1981, p. 40) entre ceux qui ne connaissent presque pas le français (souvent les sourds profonds de naissance ou devenus sourds avant l'acquisition de la parole) et ceux qui le maîtrisent parfaitement (tous les devenus sourds).

Nous allons nous référer tout particulièrement aux études de Mottez (1981), puisqu'il est le sociologue qui a fait de la communication sourd entendant son étude centrale.

Regardons maintenant quels sont les cas d'obstacles liés aux connaissances linguistiques, et retenus dans les études de Mottez (1981, 2006).

Notons d'abord que les cas d'obstacles linguistiques représentent les situations d'« échanges oraux » où ce sont les sourds qui se placent « sur le terrain des entendants » (Mottez, 1981, p. 40). Imaginons ce genre de situation dans laquelle l'un des interlocuteurs connaît un peu la langue de l'autre, sans en posséder une bonne maîtrise. Celui qui la maîtrise peut avoir tendance à parler doucement, avec une syntaxe et un langage simplifiés, et à employer des phrases courtes. Selon

Mottez (1981) c'est un peu la même chose que le langage que l'on a l'habitude d'utiliser avec les enfants, les étrangers et notamment avec les personnes avec des déficiences auditives. Les dérives de cette situation qui peuvent aboutir à l'interruption de l'interaction peuvent être par exemple une forte simplification du langage, qui risque d'être offensif pour l'autre, ou alors le mépris du premier et son manque de volonté de se soucier d'être compris (Mottez, 1981).

Les entendants sont gênés par l'élocution des sourds et ne prennent pas toujours soin d'articuler eux-mêmes clairement en face à face. La lecture labiale, déjà fatigante en soi – une partie seulement des sons peut être lue sur les lèvres – devient alors impossible. Par ailleurs, la lecture labiale exigeant le face à face, une conversation à plus de trois n'est guère concevable, à moins de bouleverser à un point tel les règles ordinaires de la conversation entre entendants que ceux-ci parviennent rarement à s'y tenir. (Mottez, 2006, p. 312).

Mais ce qu'il nous paraît plus intéressant de remarquer est que la place de la langue devient ici le lieu d'une distinction hiérarchique pour ceux qui la maîtrisent, transférant la barrière linguistique dans le champ des barrières relationnelles. Ainsi comme l'explique Mottez (1981) lorsqu'il y a l'absence d'actes de parole, et que les allusions ou les « jeux de mots » (Mottez, 1981, p. 41) ne sont pas compris par l'un, celui qui les maîtrise devient celui qui porte un regard supérieur sur l'autre qu'il peut souvent décrire comme « dépourvu de finesse et d'intelligence » (Mottez, 1981, p. 41). Ainsi Mottez (1981) décrit cette situation : « Telle est la façon naturelle de procéder pour se dédommager du déplaisir de n'avoir pas été compris, ou de n'avoir pas été apprécié dans la mesure escomptée » (Mottez, 1981, p. 41).

Là où le fil conducteur de cette recherche rejoint une fois encore les idées de Mottez est que cette attitude d'évaluation qu'adopte celui qui maîtrise la langue sur l'autre qui la maîtrise moins bien, ou ne comprend pas les nuances linguistiques, se fait sous l'influence de représentations sociales. Ainsi, pour citer les exemples donnés par Mottez (1981), un interlocuteur Allemand ou Anglais ne souffrira pas des mêmes étiquettes que celles d'un immigré Portugais, Turc ou Algérien, qui sera affublé d'un statut inférieur. Quant au cas des sourds, selon Mottez (1981) tout ce qui relève de la langue, sera « ... imputé à quelque déficience ou particularité mentale inhérente à la personne » (Mottez, 1981, p. 41). Ces cas sont plus fréquents chez les sourds parlants et les malentendants, et moins chez les « sourds de la communauté » (Mottez, 1981, p. 42).

Aussi, poursuivant le fil conducteur de notre recherche, notons que l'autre point important et constitutif de cette recherche, que nous retrouvons également dans les idées de Mottez, est la projection du handicap de celui qui maîtrise la langue, donc de l'entendant, sur l'autre – le sourd, confrontés tous les deux aux mêmes barrières. Afin de l'explicitier, notons en effet, que bien que sourds et entendants soient, de part et d'autre, constamment confrontés aux incompréhensions lors des conversations, les attitudes s'avèrent cependant différentes. Des deux côtés, peut exister la simulation de la compréhension de l'échange. Mais les entendants, avec cette éternelle idée de leur position supérieure imaginée, s'imaginent plus « aptes » (Mottez, 1981, p. 43) à pouvoir se faire comprendre et imputent à l'autre les incapacités de la communication. Mottez (1981) dit : « Ils (les entendants) mettent volontiers au compte de l'incapacité du sourd à s'expliquer clairement ce qui relève surtout de leur inaptitude à savoir le comprendre » (Mottez, 1981, p. 43)

## *4.2. Les malaises des entendants dans les rapports avec les Sourds*

En tant que rapport la surdité implique donc tous les interactants. Dans ces rapports le vécu de l'entendant se révèle également important, puisqu'il se trouve confronté à une situation qui provoque de multiples malaises, et peut être tout autant douloureux. « La surdité est donc un rapport, un rapport placé sous le signe de la g ne, du trouble, mais aussi sous le signe de la curiosité, de la sidération et de la fascination », remarque Poizat (1996, p. 26). Cette approche est essentielle pour Poizat (1996) afin de bien comprendre le malaise primordial de l'entendant face au sourd.

Pour Dethorre, « La surdité renvoie à celui qui parle la sensation d'une absence d'un vide partiel en lui-même comparable à la perte d'une partie de soi (la parole et par extension, la langue) entrainant une souffrance narcissique importante » (Dethorre, 1993, p. 35).

Pour Poizat cette absence est « une expérience de la défaillance de l'Autre, de garant de l'ordre symbolique, de l'ordre du langage, qui se trouve mise en jeu » (Poizat, p. 38). Toutefois, l'autre commence à déranger, car il perturbe les règles et pose des problèmes d'interaction.

Regardons maintenant comment est analysé le vécu de l'entendant, son expérience partagée et ses malaises dans les travaux de Mottez (1981, 2006), de Poizat (1996) et de Dethorre (1993).



### 4.2.1. Les malaises des entendants au niveau linguistique

Poizat (1996) remarque que les dimensions du malaise qui envahissent l'entendant devant un sourd sont multiples. Tout d'abord il peut se sentir « stupide, paralysé, impuissant » (Poizat, 1996, p. 25) dans l'incapacité de communiquer l'information la plus banale. Cependant il distingue un malaise primordial qui s'établit dès la première confrontation à un sourd, agissant en conséquence sur ses attitudes. « Les conséquences de ce malaise sur l'attitude de l'entendant face au sourd sont, elles aussi, multiples, tant sur le plan psychologique que sociologique » (Poizat, 1996, p. 26).

#### 4.2.1.1. La «voix sourde » selon Poizat

A travers sa recherche sur la voix Poizat (1996) distingue une particularité de la surdité. Ainsi la surdité met en jeu, selon lui, le rapport à la voix et à ses enjeux, proposant deux ouvertures relationnelles sur la société : gestuelle et sonore.

La « voix sourde » (Poizat, 1996, p. 71) est « doublement articulée », car d'une part elle renvoie à l'admiration et d'autre part à son rejet. On dirait que l'un exclut l'autre.

Quand, sociologiquement à telle époque, ou psychologiquement pour tel individu, domine plutôt la fascination du gestuel, le registre du sonore est alors délaissé, non pas totalement rejeté mais désinvesti – c'est la ligne adoptée par l'abbé de l'Épée. Quand, à l'inverse, c'est plutôt la dimension sonore qui exerce son attraction, c'est alors le gestuel qui est désinvesti. (Poizat, 1996, p. 71).

Il tient toutefois à souligner l'asymétrie des situations, car sous la domination du sonore, le « désinvestissement du gestuel » (Poizat, 1996, p. 71) se fait d'une manière plus violente, que l'inverse.

### 4.2.2. Les sons et la parole comme facteurs de dérive

Un autre obstacle dans la communication sourd entendant, outre les obstacles linguistiques, sur lesquels s'est arrêté Mottez (1981), mais aussi Poizat (1996) à travers son étude sur la Voix, concerne les obstacles des sons et de la parole. « Le monde des sons nous sépare, ou plutôt la façon dont nous avons d'en user », constate Mottez (1981, p. 43).

Notons d'abord que la voix à laquelle les entendants prêtent un sens peut être en effet dérangement quand elle émane des sourds. Les voix des sourds sont toujours jugées. Les sons émis par la voix des sourds, comme les rires, les soupirs, les surprises ou cri de joie et autres, sont

toujours différents de ceux que l'on a l'habitude d'entendre. Mottez remarque que cette rupture avec l'habitude fait que la société range souvent les sourds « dans la catégorie des handicapés mentaux » (Mottez, 1981, p. 46). Cette voix des sourds étant parfois qualifiée d'inesthétique, provoque parfois, selon Mottez, de la répulsion, voire du malaise chez les entendants.

Souvent conscients de ce phénomène, beaucoup de sourds gestuels usent de différentes stratégies afin de ne pas émettre de sons. Ici encore le cas diffère pour les sourds parlants dont les éducateurs ont insisté sur l'usage de la voix et l'apprentissage de la parole, sous prétexte qu'ils représentaient le seul moyen d'intégration. Mais évidemment il en va autrement pour les devenus sourds.

Du côté des sourds, la parole ou les langues parlées sont souvent sévèrement jugées par ces derniers, car elle leur semble « desséchée, un peu ennuyeuse, abstraite » (Mottez, 1981, p. 44) en comparaison avec la langue des signes qui est considérée comme plus vivante et chaleureuse. La parole n'est utilisée par les sourds que pour les interactions avec les entendants, ou pour les « rapports de politesse, en surface » et elle crée toujours « des conditions difficiles » (Mottez, 1981, p. 44). Mais si la parole vient du corps c'est la voix ou l'intonation qui ne parvient pas aux sourds.

### 4.2.3. Le gestuel comme un facteur gênant

Le malaise de l'entendant surgit également de la « voix gestuelle » (Poizat, 1996, p. 59) du sourd, dans une société où le geste constitue une sorte de « tabou » (Bouvet, 1991, p. 237). « Cet engagement total du corps dans la communication peut parfois susciter l'inquiétude de l'interlocuteur confronté à cette suractivité corporelle, le corps du sourd semblant échapper aux règles communément admises de comportement en société » (Walker, 1986, p. 21. Cité par Poizat, 1996, p. 59).

Notons encore Dalle-Nazébi (2010) qui remarque qu'en France l'expression du visage d'une personne signante est beaucoup trop excessive pour être considérée comme « normale », ce qui rend l'auto-identification avec autrui quasi impossible

Nous confirmons donc une fois de plus que la société est nourrie des normes et règles de comportements qui obligent une maîtrise de son corps, limitant le libre cours corporel.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Notons par ailleurs que ce langage corporel et gestuel suscite aujourd'hui l'admiration de certains. L'exemple le plus connu est le discours d'Emmanuelle Laborit, (la première comédienne sourde Française ayant reçu le Molière

#### 4.2.4. Le silence comme un facteur de malaise

Paradoxalement, après la voix, nous constatons avec Dethorre (1993) que le silence peut également constituer un facteur gênant car inhabituel, mais surtout comme le note cet auteur, la confrontation à la surdité nous renvoie à nous-mêmes et nous questionne. Selon Dethorre :

Le silence est une représentation qui renvoie à deux inconnues : l'avant-parole et l'après-vie. (...) La surdité questionne : elle porte en elle un silence invisible, donc *dans* le corps et non sur le corps, qui évoque une atteinte interne du sujet. Elle met aussi en cause ce qui permet la communication entre soi et l'autre, le dedans et le dehors, un passage. Elle interroge le temps et l'espace. Son silence semble suspendre la vie, enfermer la personne en elle-même et la renvoyer à des temps archaïques ou futurs inconnus ; il est la double image à l'allure paradoxale, d'un arrêt et d'une intemporalité ». (Dethorre, 1993, pp 44-45).

### 4.3. Synthèse : Le handicap de la surdité – histoire des rapports inexistantes

Nous avons vu que dans notre société majoritaire entendante les interactions sont basées sur la communication verbale, qui est une condition pour toute insertion et intégration. Dans ces conditions, l'ouïe, la parole et l'écrit deviennent selon Lane (1999) des éléments indispensables pour les interactions sociales. La place qui reste à ceux qui pour une raison ou une autre, faute de pouvoir y arriver, ont recours à d'autres moyens de communication, se rétrécit. La société qui est censée être « une source d'épanouissement et de développement personnel, professionnel et social » (Piché et Hubert, 2007, p. 96) devient le lieu d'une lutte quotidienne dans ce contexte pour les sourds, qui demeurent « à l'écart du processus d'échange et de production » (Piché et Hubert, 2007, p. 97). Cela engendre une situation qui génère des marginalisations, voire des exclusions pour les sourds. Selon Piché et Hubert (2007), dans ces conditions les sourds doivent « s'adapter à une société qui communique verbalement » car dans la majorité des cas les personnes qu'ils croiseront dans le quotidien « auront des connaissances limitées sur les stratégies de communication à utiliser avec une personne sourde » (Piché et Hubert, 2007, p. 99).

---

de la révélation théâtrale en 1993, pour son rôle dans « Les Enfants du silence » (écrit par Mark Medoff), qui a laissé le public admiratif et ému.

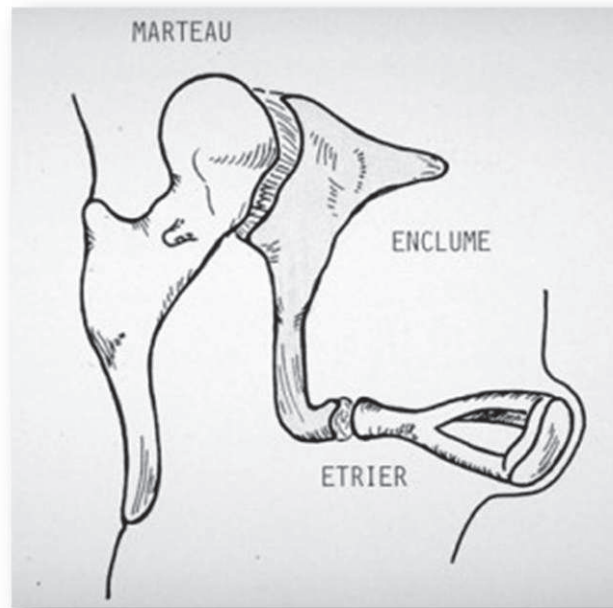
Mais la surdité étant un rapport complexe intègre également les entendants. N'ayant pas l'habitude de rencontrer la surdité l'entendant se heurte à ses propres limites, qui lui révèlent des émotions et des sensations non dévoilées. Sa prise de décision sera décisive pour la suite de l'interaction, car comme le note Poizat (1996) « tout le processus est déterminé par la réaction de l'entendant confronté au sourd » (Poizat, 1996, p. 72).

Le manque de compétences comportementales entrave la suite de l'interaction, la laissant dans un état avorté. La communication entre sourd et entendant reste majoritairement inaboutie.

## Conclusion de la partie contextuelle : Entre le marteau et l'enclume, l'étrier

Les sociétés se composent de différences multiples. Mais pourquoi tenter d'avoir un monde en commun avec un être humain différent ? C'est bien la question que se pose Goode (2003). Différentes positions peuvent être prises selon lui. Par exemple : « On peut « croire » au « phénomène » d'intersubjectivité » (Goode, 2003, p. 47). Il est en effet possible que des êtres humains partagent une même vision du monde. Mais aussi et surtout tous les êtres humains ont le sentiment d'être en lien les uns avec les autres, car ils partagent tous le même sentiment d'appartenance à l'espèce humaine. C'est ce qu'essaie de faire Goode (2003) chercheur expérimentant l'ethnométhodologie sur le terrain d'une institution qui accueille des sourds et aveugles, victimes de la rubéole prénatale, avec un des sujet de son livre - Christina, fillette de 9 ans, sourde et aveugle, handicapé mentale. Il cherche à découvrir des schémas communs de communication pour nouer des liens possibles, et à partir de deux mondes, trouver le sens d'un monde partagé et tout ce qui donne le sentiment d'être en lien l'un avec l'autre, d'appartenir à une seule et même espèce humaine. C'est bien ce qu'il réussit à faire – mettre en place des moyens et des schémas communs de communication, « des accords sur ce qui est important dans la pratique », « des choses à faire dans le monde définies en commun » (Goode, 2003, p. 48), des motivations communes. Par sa recherche Goode nous apprend qu'il est possible d'aller au-delà de ce que l'on aurait pu imaginer et construire des rapports avec l'impossible imaginé.

Pour récapituler, les obstacles auxquels se heurtent les acteurs sourds et entendants pour construire un « vivre ensemble » sont multiples. C'est ce que nous avons essayé de voir dans ce chapitre. Ce chemin emprunté s'avère périlleux et complexe pour la libération ou la confirmation des sourds. Référons-nous à la métaphore du passage du son par le marteau, l'enclume et l'étrier. Le parcours d'un son avant d'accéder à l'oreille et à la libération s'avère complexe. Le rôle des trois plus petits os du corps humain, situés dans l'oreille moyenne se veut décisif dans ce processus. Les trois os - marteau, enclume et étrier, ont pour mission de transmettre les vibrations jusqu'au labyrinthe, cette fenêtre ovale de l'oreille interne, où le son accède à la libération.



31

**Figure 5 : L'image des trois os de l'oreille – marteau, enclume et étrier**

L'accès à la libération et à la confirmation identitaire dans ce labyrinthe sociétal demande également le passage par deux obstacles majeurs : le regard de la société - le marteau. Conditionnant et conditionné par les représentations sociales, ce regard est décisif pour la façon de se comporter et le type d'accueil de l'autre - sourd. Ce regard est bien celui que nous avons pu étudier dans ce chapitre, celui qui se développe dans une société majoritaire, et celui qui est dirigé par l'establishment médical, dictant les normes et les obligations. Nous avons vu que ce regard peut être catégorisant, stigmatisant, uniformisant et marginalisant. Nous avons constaté aussi que ce même regard a dominé l'histoire de l'oralisme des sourds pendant un siècle, et aujourd'hui encore dirige également d'une certaine manière les lois et les règles concernant les sourds. C'est ce regard là qu'il s'agit de transformer afin que soit reconnu le droit à la différence, et que le Sourd possède une identité à part entière. Car de ce changement de regard dépendront aussi les changements d'attitudes. Cet obstacle du marteau, à travers le regard, représenterait dans notre métaphore le construit de la société.

Autre obstacle, l'enclume – symboliserait tout ce qui entrave les interactions, comme construit interpersonnel. Par manque de compétences et de connaissances linguistiques, il aboutit aux blocages relationnels. Nous avons parcouru ces obstacles rencontrés par les acteurs sourds et

---

<sup>31</sup> Source Internet: <http://www.oreillemudry.ch/loireille-moyenne/>

entendants, étudiés par des différents auteurs, comme Mottez, Dethorre et Poizat. Bien que l'absence d'une langue commune freine énormément la réussite relationnelle et communicationnelle, néanmoins, et ce point étant celui où l'idée générale et constitutive de cette recherche rejoint celle de Mottez (1981), ce « lourd handicap » (Mottez, 1981, p. 17) que peut constituer l'absence d'une langue commune n'est pas cet obstacle insurmontable qui explique l'échec de l'interaction sourd-entendant.

Ces deux freins à l'image du marteau et de l'enclume sont les deux murs tracés devant les sourds vers l'accessibilité. Etroitement interreliés, ils s'imposent à chaque pas aux sourds dans la société au quotidien, rendant ainsi difficile leur autoréalisation.

Le franchissement de ces étapes, représenté par l'étrier dans notre métaphore – assure cette libération, la réalisation et finalement la rencontre. Bien que beaucoup de choses aient été faites, beaucoup d'avancées aient été enregistrées que ce soit dans le domaine de la recherche sur les sourds, leur culture et leur identité, ou dans le domaine législatif, aujourd'hui, face à cette demande de libération<sup>32</sup> des sourds, la société peine toujours à avancer, tout en entravant la voie de sortie du labyrinthe. Face à l'oreille biologique sourde l'oreille sociétale reste plus sourde.

### **Posture de l'entendant comme sujet central de cette recherche**

La recherche sur la surdité, ainsi que notre volonté de comprendre les possibilités des interactions sourds-entendants nous a amené à concevoir la surdité comme un rapport (Mottez, 2006, 19.), « soit une construction à l'intérieur des relations » (Mendes, Coelho et Va, 2012, p. 261). Dans cette construction, le rôle de l'entendant est si important, que souvent, en tant qu'acteur majoritaire, comme nous l'avons constaté plus haut, de lui dépendra la suite de l'interaction. Aussi la société entendante est-elle partout présentée comme celle qui laisse le handicap de la surdité avoir lieu. Citons ce que dit Abbou (1996) sur ce sujet :

La personne sourde n'est pas une personne handicapée en soi, sauf si la personne entendante lui refuse la langue des signes, car il lui sera alors impossible de s'insérer dans la société pour la raison essentielle : elle ne saura ni lire, ni écrire et donc se sentira exclue de la culture des entendants. (Abbou, 1996, p. 438).

---

<sup>32</sup> Par le terme de « libération » nous entendons la reconnaissance de l'identité sourde et l'acceptation en tant que sujet.

Ce que nous remarquons souvent dans les discours des sourds. Aussi, dans le texte de Mendez et al (2012) le jeune Antonio, sourd, répond que la difficulté ne réside pas dans le fait d'être sourd mais d'être confronté aux entendants.

Nous avons également vu que la rencontre avec un sourd peut générer des situations de malaise pour l'entendant. Quel est le vécu que peut avoir un entendant devant une telle situation ? En quoi ces vécus peuvent-ils être décisifs pour la suite de l'interaction ? Comment s'expliquent les attitudes négatives adoptées par une majorité des entendants ?

Nous nous posons ces questions, car nous avons remarqué qu'une bonne partie des recherches sur la surdité est focalisée sur les sourds-mêmes, alors que leur bien être dans la société dépend généralement des entendants.

Aussi citons Mottez (1981), qui dit :

Ainsi, quand au lieu de chercher à trancher sur ce que sont les sourds, sur ce qu'ils devraient être, sur ce que l'on pourrait faire d'eux et pour eux, les entendants commenceront à s'interroger plus simplement sur la gêne qu'ils éprouvent dans leurs relations avec eux, sur la nature bien particulière des comportements qu'ils adoptent lorsqu'ils sont avec eux et sur les raisons de ces comportements, en bref sur la façon dont ils se débrouillent avec eux, un pas décisif sera fait permettant d'analyser le rapport de surdité. (Mottez, 1981, p. 5).

Ce constat de Mottez nous renforce encore plus dans l'opinion qu'il y a en effet une urgence à étudier la position de l'entendant, à repérer ses « glissements, les points de fracture ou de paradoxe » (Malet, 1996, p. 401-402) dans l'interaction avec les sourds. Que nous apprennent ces interactions sur les façons de voir, sur les façons d'être et d'agir, sur les attitudes malveillantes et bienveillantes ?

C'est bien cette orientation que nous allons adopter dans la suite de notre recherche, afin de comprendre le fondement de l'échec relationnel et interactionnel entre les deux acteurs. Pour reprendre les mots de Dalle-Nazebi (2010) notre positionnement nous placera « à ce point de rencontre » au niveau duquel il y a « des repères qui s'y bousculent » des « enjeux qui s'y dessinent », des « pratiques et relations sociales qui s'y construisent et déconstruisent, de manière aussi bien symbolique que concrète » (Dalle-Nazebi, 2010, p. 229).







## DEUXIEME PARTIE: APPROCHE CONCEPTUELLE

“ If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart<sup>34</sup>.

**Nelson Mandela**

---

<sup>33</sup> Cette illustration est extraite du dossier web « Travail et Handicap » DW17 du site de l'INRS disponible à l'adresse suivante : <http://www.inrs.fr/>. L'utilisation de cette illustration a été soumise à autorisation préalable de l'INRS

<sup>34</sup> « Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, il écouterait avec sa tête. Si vous lui parlez dans son langage, il écouterait avec son cœur ». (Nelson Mandela)

# Chapitre 5 : Vers une approche théorique des rapports interpersonnels

Ce chapitre vise à construire une compréhension des premiers obstacles, des plus évidents aux moins évidents, dans la mise en place des relations entre sourd signant et entendant. De prime abord, ces obstacles se situent au niveau linguistique, en présence des langues signées et verbales. De ce fait, nous allons en premier lieu jeter un bref regard sur la linguistique et la sémiotique. Toutefois, nous prétendons que se baser sur un manque de partage de code commun entre émetteur et récepteur, pour expliquer la faille relationnelle sourd-entendant, correspond à une vision linéaire shanonienne<sup>35</sup> insatisfaisante et sur laquelle nous reviendrons plus loin. Nous pensons qu'outre le manque de maîtrise de la langue de l'autre, les rapports interpersonnels sourd-entendant intègrent bien d'autres éléments faisant barrage à un contact spontané. Notre objectif sera donc d'aller au-delà de cette première confrontation située au niveau linguistique.

Afin de pouvoir appréhender ces éléments moins visibles des rapports humains, d'intégrer leur interdépendance et leurs rôles dans la construction des rapports interpersonnels, nous proposons de les inscrire dans une vision systémique. Nous nous intéresserons dans ce chapitre à l'étude et à l'interdépendance de quatre éléments : communication, interactions, comportement et sujet-même.

Avoir une vision systémique de la **communication** apparaît primordial dans l'étude des rapports humains, car c'est ce qui nous permettra d'incorporer d'autres éléments dans l'analyse des difficultés de communication et d'interactions sourd - entendant. Il s'ensuit que l'approche de l'école de Palo Alto sera également un des centres d'intérêts de notre recherche, dans la mesure où la communication y est conçue comme fondamentale et essentielle pour l'humanité.

Les **interactions** seront un autre sujet d'étude en tant que « microsociologie qui s'intéresse aux relations interpersonnelles » (Dortier, 2013, p. 188). Ces relations étant inscrites dans tout un système d'interactions et créées directement par les acteurs eux-mêmes, il nous apparaît également pertinent dans ce chapitre de nous intéresser à la théorie de l'interaction à travers

---

<sup>35</sup> Nous faisons allusion au modèle linéaire de Claude Shannon (1916-2001), en sciences de l'information et de communication : source → émetteur → canal → récepteur → destinataire.

notamment des études de Goffman et de Mead. Par ailleurs, l'interactionnisme symbolique, à travers l'étude des auteurs comme Blumer, Becker, Watzlawick et d'autres, sera au centre de notre intérêt, afin de comprendre les déviations dans les interactions et les failles dans les communications. En effet, ces théories interactionnistes nous intéressent tout particulièrement dans la mesure où elles étudient le terrain et prennent en considération les acteurs sociaux. Le contexte dans un rapport espace-temps, la capacité de l'acteur de rendre compte de sa propre action et de sa participation à la construction de la réalité sont les éléments clés de ces approches. Notre rôle d'acteur se traduit à travers nos gestes, regards, postures, mimiques ou encore nos énoncés. Un ensemble d'éléments qui déterminent nos **comportements**, nos intentions, notre volonté d'engagement, d'implication, permettent d'expliquer nos démarches et les stratégies que l'on entreprend ou non pour construire nos interactions. La théorie de l'action située dans le développement de l'activité (Béguin & Clot, 2004) nous aidera aussi dans cette compréhension, dans la mesure où elle étudie ces stratégies qui créent le comportement.

En somme, il s'agit d'un perpétuel mouvement circulaire dans lequel nous sommes pris tout au long de notre vie, et qui permet d'expliquer que nos interactions avec les autres construisent en permanence **notre sujet singulier**.

Dans ce système relationnel, quels seront donc les facteurs qui vont générer un dysfonctionnement des rapports et expliquer ainsi un échec?

Dans les lignes suivantes, nous allons développer ces quatre éléments constitutifs du système de construction des rapports interpersonnels. L'objectif poursuivi sera en particulier de décrire les phénomènes de dysfonctionnements.

## *5.1. Le Système « communication – interaction – comportement – individu »*

Une des définitions les plus répandues de la notion de système est celle proposée par l'école de Palo Alto selon laquelle un système est un : « ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres »<sup>36</sup> (Marc et Picard, 2004, p.21). Les éléments du système, ayant chacun leur propriété, sont caractérisés par leur interdépendance.

---

<sup>36</sup> Cf. L. von BERTALANFFY. (1968). *Théorie générale des systèmes*. Paris. Dunod. (1973, pour la traduction française)

Pour comprendre les influences mutuelles et l'interdépendance des éléments mentionnées plus haut, qui définissent les relations, nous allons donc les incorporer dans cette vision systémique. Pour cela nous nous référons à la description du système des relations humaines, faite par Marc et Picard (2004). En effet, outre les systèmes mécaniques, biologiques ou économiques, la théorie du système s'appliquant également aux relations humaines, considère les **individus** comme des objets **en interactions**. (Marc et Picard, 2004). C'est le **réseau de communication** qui assure la « circulation d'énergie, de matières et d'informations entre les éléments » (Marc et Picard, 2004, p.22). Les **comportements** des individus - objet dans ce système, avec leurs actions et réactions - sont présentés comme les attributs, propres à ces objets. Au final, la notion centrale dans la démarche systémique des relations humaines est l'**interaction**, qui demande la « coprésence » des **individus** interagissant.

Cette vision systémique va ainsi au-delà de la relation linéaire shanonienne du type « stimulus-réponse », proposant l'idée d'une boucle où les « réactions de B influencent à leur tour A et où chaque comportement des protagonistes joue, selon le point de vue que l'on adopte, le rôle de stimulus ou de réponse par rapport au comportement des autres » (Marc et Picard, 2004, p. 22-23).

En somme, l'individu s'exprime par son comportement. Dans la mesure où tout comportement est communication, il devient alors le lien qui construit des rapports positifs ou négatifs avec les autres. Ainsi, le « comportement – communication » et l'« interaction – sujet » font un système et s'influencent les uns les autres. La qualité de l'interaction et la posture du sujet vont dépendre de la manière dont s'influencent le comportement et la communication. Aussi, l'ensemble de ces éléments sera en étroite liaison avec le contexte ou l'espace dans lequel ils s'inscrivent.

Ainsi, poussés par la volonté de comprendre les attitudes des Sourds et des entendants dans leurs interactions, nous avons été amenés à concevoir la construction de ces rapports en tant que système. Nous pensons en effet qu'une telle approche, qui situe la relation au sein d'un système, devrait nous faire progresser dans la compréhension des éléments qui, loin de l'idée d'une relation linéaire, entravent le dialogue et la rencontre entre ces deux sujets-acteurs.

La Pragmatique de Palo Alto étudie le fait que la communication affecte le comportement. En plus du langage verbal, elle prend en compte aussi tout ce qui présente une valeur communicationnelle: gestes, postures, mimiques, comportement verbaux et corporels, etc, et inclut le cadre, le contexte, dans lequel se produit le phénomène. De cela se dégage la « logique » de communication, qui propose de repérer les redondances du contexte et les attitudes

quotidiennes, afin de pouvoir inscrire les interactions dans une approche systémique. L'observation de ces redondances et de certaines règles dans les interactions permettent donc d'établir des règles observées dans les « bonnes » communications et dans les communications « perturbées » (Marc et Picard, 2004, p.42).

Afin de mieux illustrer ce processus d'interactions comme système qui implique et met chaque élément en mouvement, Winkin (1981) propose la métaphore d'un « modèle orchestral de la communication » (Winkin, 1981, p.26) accentuant l'importance de la participation de chaque individu dans ce processus social. La communication revient ainsi à son sens premier, à savoir la mise en commun, la participation, la *communio*. En revenant au sens premier de ce concept, on peut donc le considérer comme un processus qui propose à ses sujets une situation de partage, d'échange, une relation qui suppose un donné-reçu devenant ainsi réciproque, demandant leur implication dans ce processus.

Ainsi le lien et l'influence entre les interactions, les relations et la communication est directe. Ceci rejoint également les hypothèses de l'école de Palo Alto selon lesquelles « l'essence de la communication réside dans des processus relationnels et interactionnels » et « tout comportement humain a une valeur communicative » (Mattelart A. et M., 1995, p.38).

### 5.1.1. Le rôle de l'Espace dans le système de rapport

Hormis ces éléments, à savoir communication-comportement-interaction-sujet/acteur qui composent le système des rapports, et dont nous avons décrit précédemment l'interdépendance, il faut souligner l'importance de l'espace. Ce milieu extérieur qui embrasse le système des rapports pourrait éventuellement avoir une influence directe sur le mouvement du système. Il s'agit dans ce cas du contexte. « Le contexte est l'ensemble des éléments du milieu dont les attributs affectent le système ou qui sont affectés par lui » (Marc et Picard, p. 23). Ainsi dans les relations humaines, il s'agit de ce cadre symbolique, contenant les normes culturelles et sociales. Cette importance du contexte, considérée comme bien plus déterminante que les contenus, est soulignée également par l'approche de la « nouvelle communication » (Winkin, 1981), théorie relevant de la pensée poststructuraliste.

En somme, l'environnement fait également partie de la communication vue comme un système. D'autant plus que les systèmes humains, étant des systèmes ouverts, se trouvent également en communication avec leur environnement. Ceci dit, dans les interactions humaines, comme dans tout système, il faut prendre en considération le rôle et l'influence de chaque intervenant (tout

comme l'émetteur, le rôle de récepteur est tout aussi constructif), du contexte, de l'environnement etc.

Essayons maintenant d'incorporer ce système des interactions dans un tableau :

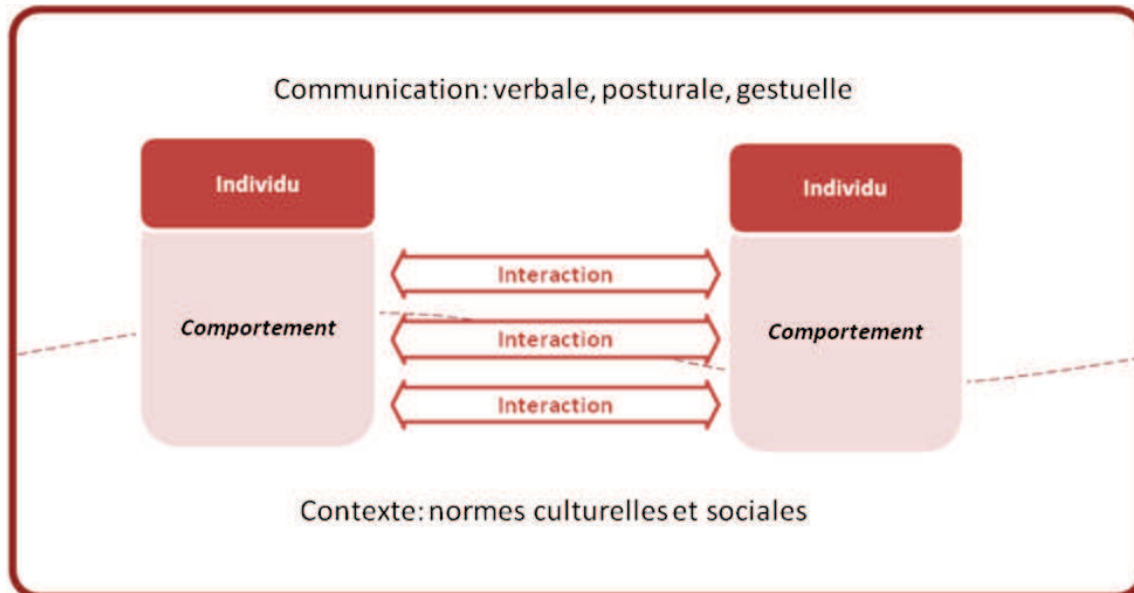


Figure 6 : Vision systémique des rapports humains

## 5.2. *Echec communicationnel sourd-entendant au niveau linguistique*

Avant d'incorporer les relations sourds signants et entendants dans cette vision systémique et d'analyser leur interdépendance, nous proposons de nous pencher en premier lieu sur la faille relationnelle dans une communication linéaire. Bien que nous voulions dépasser la question des obstacles linguistiques pour appréhender les interactions sourds-entendants en tant que problème relationnel, il nous paraît important de faire un petit arrêt introductif sur la linguistique et d'explicitier cette première barrière visible à travers le manque du même code de langue.

En effet, dans une interaction linéaire entre l'émetteur pratiquant la communication gestu-visuelle et le récepteur de pratique audio-vocale, ou vice versa, de prime abord l'échec relationnel sourd-entendant semble s'expliquer par la non-maîtrise du même code et l'incapacité du partage de l'expression linguistique. Essayons d'incorporer cette situation sous une formule logique de communication :

---

*Formule de communication :*

$\mathcal{E}$  = *entendant*,       $S$  = *sourd*,       $\mathcal{C}$  = *communication*       $\langle \Rightarrow \rangle$  = *retour de communication*

**Cas 1.**

$\mathcal{E} \cap S = \emptyset 1$

$\emptyset 1$  = *impossibilité communicationnel*

$\mathcal{E}$  – *communiquant audio-vocal*

$S$  – *communiquant gesto-visuel*

---

Habituellement, cette première barrière visible de communication génère un évitement des acteurs dans « l'engagement inhérent à la communication » (Watzlawick, 1967, p. 73), c'est-à-dire conditionne la phase pré-communicationnelle qui concerne le comportement à adopter.

Ainsi :

$\emptyset 1$  = évitement communicationnel

Dans une telle situation, nous pouvons dire que l'embarras communicationnel met les deux acteurs, émetteur – récepteur, sourd signant – entendant, sur un niveau égal, les deux partageant le handicap situationnel. C'est bien de ce phénomène dont Mottez (2006) parle lorsqu'il définit la surdité comme un rapport et une expérience partagée. Vu sous cet angle, nous aurons la formule suivante :

---

*Formule de communication :*

**Cas 2**

$\mathcal{E} (S) \langle \Rightarrow \rangle S (\mathcal{E}) = \mathcal{E} = S \langle \Rightarrow \rangle S = \mathcal{E} = \emptyset 2$

*Les deux acteurs émetteur-récepteur sont égaux face à une situation d'embarras communicationnel, qui amène au handicap situationnel*

---

La question que nous nous posons à ce stade est de savoir si la seule incapacité d'expression linguistique, purement technique, justifie l'impossibilité de communiquer et d'entrer en rapport avec l'autre. Cette question va rejoindre une partie de notre première hypothèse, à savoir une communication qui pourrait être envisageable au-delà des connaissances linguistiques, c'est-à-dire de la maîtrise des mêmes codes.



Pour comprendre ceci, nous allons d'abord voir ce qu'en disent les linguistes.

### 5.2.1. Brève entrée linguistique

Comme le rappellent Servais et Servais (2009), dans les représentations communes de la communication, il est courant de considérer que la réussite de cette dernière réside dans la transmission efficace des messages. L'émetteur et le récepteur, en plus de la maîtrise du même code, doivent également partager le même univers de représentation.

« La langue (...) est un ensemble de conventions nécessaires » - dit Saussure (1972, p. 26), et en tant que tel, un produit social qui se soucie peu de l'appareil par lequel passe le signe – vocal ou gestuel, selon Saussure (1972). Ainsi nous comprenons qu'un autre niveau de messages que celui du code simplement technique dirige la communication. Ajoutons encore ce que dit Saussure : « (...) au-dessus du fonctionnement des divers organes il existe une faculté plus générale, celle qui commande aux signes, et qui serait la faculté linguistique par excellence » (Saussure, 1972, p. 27).

Ainsi, cette définition saussurienne de la langue nous amène à penser qu'un sourd signant et un entendant, bien que pratiquant différents appareils producteurs de signes, sont en mesure de pouvoir communiquer s'ils sont issus d'un même univers culturel, de représentation et de la même référence communicationnelle. Ainsi :

---

#### **Cas 3.**

$\mathcal{E} \Leftrightarrow \mathcal{S} = \mathcal{C}$

$\mathcal{C}1 = \textit{partage du même univers de représentation}$

---

### 5.2.2. Brève entrée sémiotique

Nous entrons ainsi dans le domaine de la sémiotique, dans la mesure où elle étudie toutes sortes de messages contrairement à la linguistique, dont le domaine de recherche est plus particulièrement la communication des messages verbaux.

Jakobson (1973) rappelle en effet que bien que les messages verbaux aient le rôle dominant, d'autres messages humains sont tout aussi importants dans la construction des communications humaines. Se référant aux travaux de Peirce (1867), qui a été le premier à introduire la langue parmi les systèmes des signes<sup>37</sup>, Jakobson (1973) et Benveniste (1974) présentent la triple division

---

<sup>37</sup> En même temps que Saussure, mais sans se connaître (Benveniste, 1974)

des signes en index, icônes et symboles. Ces signes définis par Peirce présentent les mots, mais « ne relèvent pas d'une catégorie distincte ou même d'une espèce constante » (Benveniste, 1974, p. 44). Dans la définition de Benveniste (1974) : « Le rôle du signe est de représenter, de prendre la place d'autre chose en l'évoquant à titre de substitut » (Benveniste, 1974, p. 51). Aussi, plusieurs systèmes de signes remplissent le quotidien, selon Benveniste (1984), et nous les utilisons à chaque instant : comme par exemple les signes « de langage », « de l'écriture », les « régulateurs des mouvements véhiculaires », « les signes des cultes », etc. (Benveniste, 1974, p. 51).

Ainsi dans la théorie de Peirce, si la relation d'index entre *signans* et *signatum* se fait sur la « contiguïté effective, existentielle » (par ex : la voiture montré du doigt) (Jakobson, 1973, p. 94), la relation iconique montre une « ressemblance ressentie comme telle par l'interprète » (par ex : la ressemblance entre cette voiture et un dessin de celle-ci), tandis que la relation symbolique est « indépendante de toute connexion effective » (Jakobson, 1973, p. 95)

Ces trois dimensions relationnelles étant interreliées dans les messages, elles ne sont aucunement appliquées séparément. Néanmoins, il peut y avoir une hiérarchie différente selon les messages et les relations, où l'un des aspects peut être plus ou moins dominant. Aussi ces fonctions sémiotiques sont effectuées par les cinq sens extérieurs (parmi les exemples donnés par Jakobson (1973) : les parfums pour l'odorat ; le choix des plats et de boisson par le goût etc). Toutefois, comme le souligne Jakobson (1973) : « ... il est évident que dans la société humaine les systèmes de signes les plus socialisés, les plus abondants et les plus appropriés reposent sur la vue et l'ouïe » (Jakobson, 1973, p. 96). Ces deux signes, auditif et visuel, se distinguent par une particularité importante : si dans les systèmes de signes auditifs c'est uniquement le temps qui agit comme « facteur de structuration », dans des systèmes de signes visuels intervient le temps et aussi/surtout l'espace.

« Les perceptions visuelles et auditives se produisent visiblement dans l'espace et dans le temps, mais la dimension spatiale prime dans le cas des signes visuels, et la dimension temporelle dans celui des signes auditifs » - écrit Jakobson (1973, p. 107).

Ce même auteur indique que dans notre quotidien, il est beaucoup plus facile de reconnaître et d'utiliser les index visuels qu'auditifs. De même pour les « icônes » visuels, car les « icônes » auditifs ne sont pratiquement plus utilisées (par ex : les imitations de sons naturels). Néanmoins, comme le cite Jakobson (1973) :

Le caractère universel de la musique, le rôle fondamental de la parole dans la culture humaine et, finalement, une simple référence à la prédominance du mot et de la musique à la radio, suffisent à prouver que (...) la suprématie de la vue sur l'ouïe dans notre vie culturelle ne vaut que pour les index et les icônes, et non pour les symboles. (Jakobson, 1973, p. 107).

Nous avons déjà eu l'occasion d'étudier, dans la partie contextuelle à travers les travaux de Hall (1971) et de Le Breton (1990) entre autres, à quel point l'information transmise par le stimulus visuel en tant que récepteur immédiat est prépondérante par rapport au stimulus auditif.

Nous avons proposé cette brève entrée en sémiotique pour comprendre si d'autres signes constitutifs du langage, autres que verbaux et auditifs, pouvaient être partagés et ainsi ouvrir une possible voie vers la communication sourd-entendant.

Nous concluons donc que la communication étant composée de plusieurs autres signes, elle est bien loin d'être uniquement un partage linguistique. En effet, la prépondérance des signes visuels icôniques et index peuvent s'avérer suffisant pour former un premier rapprochement communicationnel imaginatif entre ces deux acteurs.

---

#### Cas 4 :

$\mathcal{E} \Leftrightarrow \mathcal{S} = \mathcal{E}2$

*$\mathcal{E}2$  = partage du même univers de représentation, communication imagée et basée sur le stimulus visuel iconique et d'index*

---

Citons Saussure qui définit la langue comme « à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (Saussure, 1972, p. 25). Alors que le langage est défini comme : « multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social (...) » (*idem*).

De plus, Laver and Hutcheson (1972) soulignent que la langue a certes un rôle central dans la communication, mais qu'elle n'est qu'une forme de communication parmi d'autres.

Ainsi, nous en déduisons que si nos deux acteurs ciblés ne partagent pas une langue commune et ne maîtrisent pas cet ensemble conventionnel pour le partager, il existe tout de même d'autres moyens de communiquer et d'autres langages, permettant ce premier rapprochement

communicationnel. Le développement de ces moyens est une question d'habilité et d'imagination, qui seront les produits des motivations des individus.

Nous comprenons ainsi que l'échec communicationnel qui est si courant entre les acteurs sourds signants et entendants traverse largement les frontières purement communicationnelles, et donc la relation linéaire, que ce soit au niveau linguistique ou paralinguistique. Il nous paraît donc important de chercher des pistes bien au-delà du champ linguistique qui nous semble insuffisant pour expliquer l'échec relationnel sourd-entendant.

### 5.2.3. Le mécanisme cognitif mis en cause ?

Pour comprendre les autres facteurs qui peuvent constituer des obstacles dans les interactions entre sourds et entendants, nous allons nous pencher sur d'autres éléments qui entrent en jeu dans une simple communication. En effet, la communication étant un phénomène qu'on ne peut réduire à une simple opération de décodage, d'autres aspects interviennent, comme l'aspect relationnel et cognitif. Afin de mieux expliciter le lien entre les aspects verbaux, relationnels et cognitifs, référons-nous au modèle de Sperber et Wilson (1986, p. 16), selon lequel toute communication verbale reflète d'une certaine manière les éléments du modèle de la communication shannonienne. Ce modèle peut en effet nous aider à comprendre le modèle de passage de message dans une interaction sourd-entendant, et la source de faille.

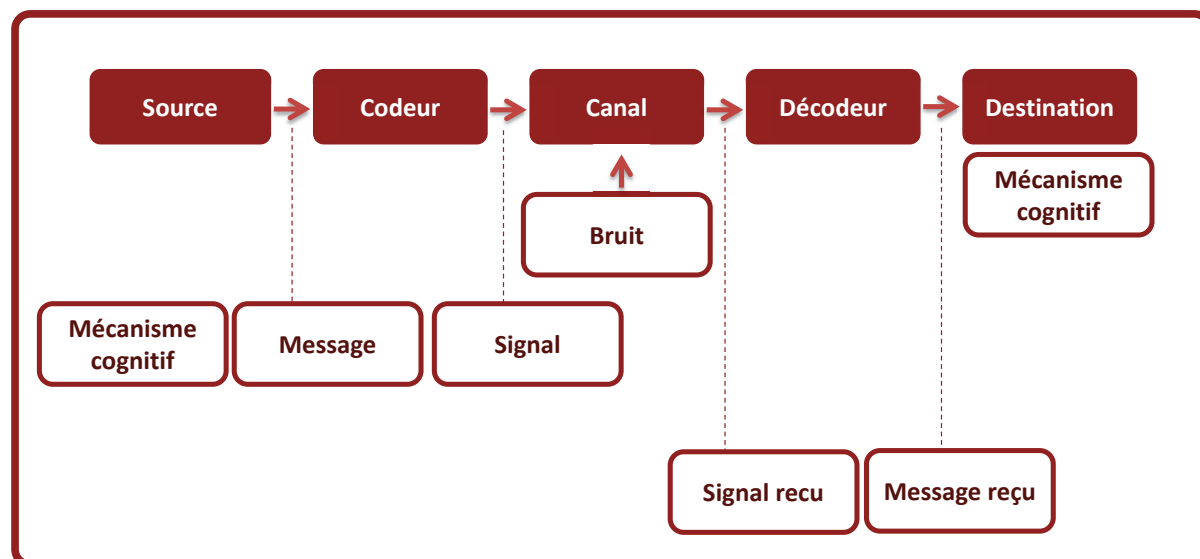


Figure 7 : Eléments du modèle de la communication shannonienne, avec un trajet représenté par Sperber et Wilson (1986, p. 16)

Dans ce modèle de communication verbale de Sperber et Wilson (1986), la source et la destination représentent les mécanismes cognitifs centraux du locuteur et de l'auditeur : le codeur et le décodeur sont des capacités linguistiques ; le message est une pensée du locuteur ; le canal est le signal acoustique.

Nous constatons que l'échec communicationnel sourd-entendant ne s'explique pas par l'impossibilité du décodage du message transmis entre deux individus, puisque le message peut être corporel et le canal visuel. Ici il s'agit d'un système plus complexe dont la zone originelle serait inhérente à la « source », donc au mécanisme cognitif, selon le modèle de Sperber et Wilson (1986). Ainsi, l'ensemble de ce système de constitution communicationnelle est géré par la cognition, ou reprenant les mots de Chomsky, par l'esprit-même, qui « en tant que structure biologique, est destiné à connaître » (Chomsky, 1981, p. 16). En tant que mécanisme cognitif, l'esprit englobe ainsi la perception et les représentations, deux facteurs majeurs qui influencent les aspects relationnels et cognitifs.

Citons Chomsky (1981), qui dit : « L'œil perçoit, mais l'esprit peut comparer, analyser, saisir des relations de cause à effet, des symétries, etc., donnant ainsi une idée étendue de la totalité, avec ses parties, ses relations et ses proportions ». (Chomsky, 1981, p. 16).

Ainsi, tout blocage ou dysfonctionnement au niveau de la source, c'est-à-dire comme mécanisme cognitif du modèle de la communication, peut amener à une incohérence systémique.

Dans la suite de nos travaux, nous nous intéresserons à la psychologie sociale et cognitive, ainsi qu'à la sociologie, afin de comprendre les aspects du mécanisme cognitif du modèle de Sperber et Wilson (1986) qui peuvent constituer des obstacles dans les relations entre sourds et entendant. Nous allons nous arrêter sur le système de la perception et sur la représentation, et plus particulièrement sur la représentation du handicap en tant qu'altérité. Mais tout d'abord nous allons tenter de définir l'approche systémique et le rôle de ses éléments constitutifs dans les interactions ; à savoir communication – comportement – interaction - sujet.

### *5.3. De la communication*

« ... communiquer ce n'est pas transmettre ou restituer « naturellement » et « nécessairement » de manière pertinente et/ou valorisante les interactions humaines, d'où l'importance de réfléchir sur la communication... » - dit Meyer (2008, p. 26).

Le mot communication, par son caractère vaste et englobant, fait partie des mots appelés « mot-éponge » (Dortier, 2013) ou « fourre-tout » (Winkin, 1981). En tant que notion ayant de multiples définitions, il est au carrefour de disciplines variées, comme les sciences de l'information et de la communication, la psychologie, les sciences naturelles ou encore les sciences humaines et bien d'autres. Aussi, son objet d'étude peut concerner aussi bien l'humain et l'animal, que les machines et les molécules.

Durand (2009) note encore que le caractère vaste du terme « communication » couvre plusieurs domaines et « niveaux d'analyse », ou encore « une grande variété (...) de phénomènes et de points de vue, de terrains d'investigation et de corpus théoriques, de concepts et de méthodes » (Durand, 2009, p.8). Mais aussi, réduite à « un mot fétiche », elle sert aujourd'hui à la fois de « panacée et d'alibi dans le discours politico-médiatique dominant » (Durand, 2009, p.9).

Si les définitions de la communication varient selon les disciplines scientifiques, il existe des notions communes, comme la transmission, la mise en commun, l'influence etc. On retrouve cela dans l'étymologie même du mot – *communicare* : mettre en commun (Legendre, 1993), ou encore « être en relation » (Winkin, 1981), « s'associer », « partager »<sup>38</sup>.

Dans cette recherche, c'est précisément ces derniers aspects, à savoir la mise en commun, la mise en relation qui nous intéressent, ceci inscrites dans une vision systémique et dans un processus rétroactif.

Watzlawick (1991) définit la communication comme un ensemble d'éléments qui amènent les hommes à entrer en relation les uns avec les autres et à se mettre à interagir.

« Communiquer, pour ne pas mourir tout à fait », souligne encore Vieille-Grosjean (2012, p.78). Le Cardinal (2002) s'interroge à son tour sur ce que c'est que « bien » ou « mal » communiquer, ce qui l'a amené évidemment à s'intéresser à l'éthique de la communication. Sa théorie consiste à introduire la notion du « fond commun d'évidences ». Au croisement de la rencontre, chaque individu porte avec lui deux ensembles : « le monde vécu »<sup>39</sup> et « les expériences de vie mémorisées ». Ainsi « le fond commun d'évidences » serait, selon Le Cardinal (2002), cette combinaison de ces deux ensembles, qui relie deux individus lors d'une rencontre. Lors de la communication, les deux individus vont transformer ceci en « connaissances partagées ». L'objet

---

<sup>38</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Communication>

<sup>39</sup> « Le monde vécu » (terme de Habermas (L'éthique communicationnelle de Habermas est fondamentalement une éthique de la reconstruction, de l'amélioration, de l'apprentissage..) est l'ensemble des besoins de nourriture, de chaleur, de protection, du langage, de la culture propre à notre groupe humain, auxquels l'être humain est soumis. (Cité par Le Cardinal, 2002)

de la rencontre consiste donc à identifier et à augmenter ce fond commun d'évidences. Cette première étape franchie, ils seront amenés à découvrir les différences des autres, à repérer sa propre identité, sa spécificité et sa singularité à travers le regard de l'autre.

Citons à cette occasion Habermas, qui dit :

Communiquer suppose que ceux qui participent à la communication puissent se comprendre par-delà les limites de mondes vécus divergents, et ce parce que, visant un monde objectif commun, ils sont guidés par la prétention à la vérité, c'est-à-dire par la validité inconditionnée de leurs énoncés. (Habermas, 2006, p. 33-34).

Notons les quatre prétentions à la validité qui sont distinguées par Habermas dans tout acte de parole. La première, qui nous paraît également la plus pertinente dans le cadre de notre recherche, est celle de l'intelligibilité qui oblige le locuteur à choisir une forme intelligible d'expression qui soit compréhensible pour l'auditeur. La prétention à la vérité montre l'intention du locuteur de communiquer un contenu vrai. La prétention à la justesse normative est celle qui engage le locuteur à choisir une énonciation qui soit conforme aux normes et aux valeurs. Et celle de sincérité qui engage le locuteur à s'exprimer sincèrement pour gagner la confiance de son auditeur<sup>40</sup>.

Néanmoins, ces prétentions, à savoir celles à la validité, à la vérité, à la justesse et à la sincérité, ne vont pas être mobilisées lors d'une communication réussie. En revanche, dans le cas inverse, l'interlocuteur peut demander la justification de ces prétentions à la validité vis-à-vis du locuteur. Ainsi de l'acceptation ou du refus de validité dépendra le commencement ou l'arrêt de la communication.

### 5.3.1. La communication comme système

L'entrée en relation avec l'autre et l'environnement suppose un passage par la communication, qui se veut ainsi une partie intégrante dans la construction des rapports humains. Soulignons donc que la communication représente un concept beaucoup plus complexe qu'un simple acte verbal, conscient et volontaire. Dans la mesure où tout comportement, qu'il soit vocal, gestuel ou postural, prend une valeur communicative, selon l'école de Palo Alto, tout est communication. (Marc et Picard, 2004). On ne peut pas ne pas communiquer. Aussi, la communication est l'élément indispensable et constitutif des interactions.

---

<sup>40</sup> Source Internet : [theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005...a...](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005...a...)

La Nouvelle communication<sup>41</sup> considère la communication comme « un tout intégré » (Winkin, 1981, p. 24)., un processus social permanent qui met en jeu divers modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. Intégrant le concept de communication dans les Sciences Humaines, cette nouvelle théorie refuse le modèle linéaire de la communication<sup>42</sup> dans lequel B est déterminé par A :

$A \rightarrow B$

Cette théorie construit son analyse à partir du modèle circulaire rétroactif élaboré par Norbert Wiener (Mattelart et Mattelart, 1995).

$A \rightleftarrows B$

Dans cette vision rétroactive, B précède A qui a un impact sur lui à son tour. Les deux acteurs A et B s'influencent mutuellement et participent chacun à la construction de leur rapport.

Ainsi nous pouvons constater que chaque réaction peut s'expliquer par le comportement/attitude, la parole, le geste de l'autre, et vice versa, en continu.

### 5.3.2. Dysfonctionnement

Nous allons maintenant étudier les pathologies de la communication, avec l'objectif d'explicitier le dysfonctionnement relationnel entre sourds et entendants, de nous éclairer sur les attitudes négatives des entendants et leur influence sur le comportement des sourds.

Rappelons ici la première hypothèse de notre étude :

*La communication sourd-entendant est possible sans que l'un ne connaisse la langue de l'autre à condition que les sujets installent un terrain d'échange et de partage. Dans cette logique les rapports peuvent être auto-constructifs et peuvent donner lieu à une nouvelle communication.*

<sup>41</sup> Terme de Winkin, Y. (1981) pour désigner le caractère circulaire de communication (et non pas linéaire).

<sup>42</sup> Cette nouvelle conception de la communication prend le contrepied de la théorie mathématique et linéaire de Shannon (source → émetteur → canal → récepteur → destinataire).



Cette hypothèse suppose une exploration au-delà du champ de la maîtrise des connaissances linguistiques, afin de comprendre le dysfonctionnement et la pathologie communicationnelle sourds - entendants. Cette hypothèse s'appuie d'une certaine manière sur le postulat de départ de l'école de Palo Alto, selon lequel : « Il est impossible de ne pas communiquer ».

De plus, ayant d'ores et déjà adopté une approche systémique pour notre étude afin d'analyser les relations entre les sourds et les entendants, il nous semble pertinent de nous fonder sur les travaux de l'École de Palo Alto. Dans les années 50, cette école regroupant différents chercheurs et psychothérapeutes a marqué les esprits par ses découvertes dans le domaine de la communication, de l'interaction et du comportement, mais également par l'élaboration d'une méthode de résolution de problèmes psychologiques. Les différentes études menées par les chercheurs de cette école ont introduit une approche originale de l'être humain et renouvelé la vision de la communication. Ce faisant, cette école a ouvert une voie nouvelle pour les sciences de la communication.

### 5.3.2.1. Premier niveau de communication

Parmi les quatre grands principes élaborés par l'école de Palo Alto nous trouvons d'abord les deux niveaux de sens que contient tout message : l'information ou le contenu et la relation entre les individus. Mais le deuxième principe qui sera au centre de notre intérêt est la dualité dans la communication d'un message. Il s'agit de deux modes distincts et complémentaires. Dans cette approche de la communication systémique, la partie d'échange de message qui correspond au premier niveau de communication, est nommée la « communication digitale ». Pour que le récepteur capte les signes, il doit donc partager les mêmes « codes ». Mais comme le souligne Watzlawick (1972), toute communication suppose un engagement qui définit par la suite la relation.

### 5.3.2.2. Deuxième niveau de communication

Il est donc fondamental de comprendre le deuxième niveau de message de la théorie de la communication de Palo Alto, qu'est le « niveau relationnel ». C'est à ce deuxième niveau de la dualité du message, appelé **communication analogique**, que se jouent entre autres les identités des acteurs, leurs expressions comportementales, les représentations sociales. Autrement dit, nous nous situons de nouveau dans le mécanisme cognitif du tableau de Sperber et Wilson (1986) (voir Figure 7). Ce niveau intuitif est affectif et imagé, et comprend les figures, les

métaphores, les symboles etc. Par sa dimension symbolique, le signifiant est en lien analogique avec le signifié. Marc et Picard (2004) soulignent que la gestuelle relève de cela.

Pour résumer, citons Marc et Picard (2004).

Ainsi les modalités de la communication seront définies comme digitales si la communication s'établit grâce à un signe dont le rapport avec la signification donnée est de pure convention, et comme analogique si elle se fonde sur des signaux qui ont un rapport immédiat évident avec ce qu'ils signifient par le biais d'une ressemblance ou d'une symbolisation. (Marc et Picard, 2004, p. 45).

Si la « communication digitale » ne peut que passer par des interlocuteurs qui partagent les mêmes codes, la « communication analogique » elle, s'établit sans aucun apprentissage nécessaire, puisqu'il s'agit de la perception imagée.

Par conséquent, dans la question qui nous interpelle, nous cherchons à savoir si dans les cas où la maîtrise des codes n'est que peu ou pas possible pour des raisons techniques par les interactants, ces derniers peuvent s'appuyer uniquement sur le langage analogique, imaginaire et créatif, afin de nouer des rapports communicationnels.

Nous constatons cependant que les deux niveaux sur lesquels est basée la communication sont interdépendants (Watzlawick, 1972). Il manquera toujours au langage analogique une partie des éléments syntaxiques du langage digital (Marc et Picard, 2004). La communication analogique étant un lieu d'interprétation individuel et subjectif, qui correspond à la propre vision de l'individu, elle pourrait produire des graves erreurs de traduction. « De telles difficultés de traduction font de la communication un véhicule de conflit, le moteur d'une incompréhension toujours plus profonde » - remarquent Marc et Picard (2004, p. 57). Qui plus est, la communication sera confuse, ce qui va perturber le processus de construction des rapports.

Discours intérieur : Cette confusion de la communication, basée uniquement sur la partie analogique, est une situation commune pour les sourds. Dans l'incapacité de s'exprimer devant un entendant, une personne sourde reste toujours dans une interprétation subjective, ayant tendance à juger et à interpréter les expressions et les comportements selon sa compréhension visuelle. Cependant, il arrive souvent que cette vision de la réalité perçue soit trompeuse, et de ce fait, soit à l'origine d'un obstacle relationnel. Par ailleurs, il faut considérer qu'une part importante de l'information leur sera de toute façon manquante. La confusion entre ces deux

niveaux de la dualité des messages, à savoir la communication digitale et analogique, va générer de la confusion chez les sourds. Souvent l'incompréhension du message aboutira à un faux jugement sur l'interlocuteur, et à une représentation erronée de la réalité.

### 5.3.2.3. Le Moi dans la communication analogique

Une pathologie fréquente au niveau de la relation est la difficulté à définir le Moi, qui se reflète dans la communication analogique par la posture et le comportement. Elle est importante dans la mesure où elle touche l'interactant directement. Etre accepté et confirmé par l'interlocuteur est d'autant plus important que c'est bien avec l'autre et l'image qu'il nous renvoie que l'on prend conscience de soi-même et que l'on forge son identité. Ceci est une condition indispensable pour la construction des relations, et comme le note Watzlawick, pour la « stabilité psychique » (Watzlawick, 1972, p. 84).

Dans la société humaine, à tous ses niveaux, les personnes, à des degrés divers, se confirment objectivement les unes et les autres dans leurs qualités et possibilités propres, et une société peut être dite humaine dans la mesure où ses membres se confirment les uns les autres. (Martin Buber, cité par Watzlawick, 1972, p. 84).

### 5.3.2.4. Le refus

Quels peuvent être les effets lorsque la proposition du Moi présenté est refusée? Il s'agit du rejet ou du déni.

---

*Formule de communication :*

#### Cas 5.

$\mathcal{E} \cap \mathcal{S} = \emptyset$

$\emptyset \mathcal{S} =$  rejet de la proposition du moi ;

$\emptyset \mathcal{E} =$  déni de l'autre

---

Le rejet ne nie pas complètement « la réalité de la conception » (Watzlawick, 1972, p. 85) présenté par l'interlocuteur, il reste ouvert au dialogue et s'avère plutôt constructif dans son rapport. Il propose un réajustement à une reconnaissance de l'autre. Si le rejet reflète le refus de la proposition de Moi qui est faite, le déni lui, refuse la personne-même, ou la « définition qu'autrui donne de lui-même » (Watzlawick, 1972, p. 85). En d'autres termes, le déni nie la réalité de l'autre. C'est une manière de dire à l'autre qu'il n'existe pas. « Il peut se traduire par le mépris mais il peut aussi prendre des formes plus insidieuses » (Marc et Picard, 2004, p. 56).

Autrement dit, si le rejet s'avère être possiblement constructif pour la personne, le déni est entièrement destructif.

Une des conséquences de l'insensibilité aux perceptions interpersonnelles qui installe le déni de soi est l'imperméabilité (Watzlawick, 1972, p. 89).<sup>43</sup> Il s'agit d'un type particulier d'insensibilité aux perceptions interpersonnelles.

Ce concept d'« imperméabilité » ou d'indifférence se manifeste souvent présent dans le domaine des relations avec une « personne en situation du handicap »<sup>44</sup>. Ceci nous ramène au concept de « non personne » de Goffman (1975, p. 31), qui parle de la situation où les « normaux » considèrent le stigmatisé comme un individu absent, « auquel il convient de prêter une attention rituelle ».

Watzlawick et al (1967) révèlent d'autres pathologies de communication comme la ponctuation, le jeu, etc. Néanmoins, restant hors de notre intérêt d'étude, ils ne seront pas abordés dans notre recherche, étant donné qu'ils concernent les pathologies dans les discours.

Discours intérieur : La question de la reconnaissance de « l'image de soi » renvoyée par le groupe sourd négligé par la société entendante constitue le point de discorde entre les groupes sourds et entendants, donnant à son tour naissance à d'autres obstacles relationnels. L'exemple du mouvement de la naissance de la « Culture Sourde » en constitue une preuve. Née dans les années 50, cette culture sourde peine aujourd'hui encore à obtenir sa reconnaissance dans la société, bien que son image ait beaucoup évolué et qu'elle se soit déplacée du domaine médical vers le domaine social.

L'attitude de non-reconnaissance éloigne de plus en plus ce groupe de la société, générant le sentiment d'exclusion et d'indifférence, de « mal lotis ».

---

<sup>43</sup> Watzlawick mentionne les recherches de Laing, Phillipson et Lee, en spécifiant que leurs résultats n'étaient pas encore publiés : [voir : http://ecx.images-amazon.com/images/I/61zcjUB76%2BL\\_AA160.jpg](http://ecx.images-amazon.com/images/I/61zcjUB76%2BL_AA160.jpg)

<sup>44</sup> Rappelons que la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, définit le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. ». Cette définition élargit la notion de handicap et un plus grand nombre de personnes peut ainsi bénéficier des nouveaux droits introduits par la loi. – source internet : <http://www.education.gouv.fr/cid58049/vie-professionnelle-et-situation-personnelle-les-situations-de-handicap.html>

## 5.4. Du Comportement

Le lien entre la communication et les comportements semble en effet être direct. Toute la communication est reflétée par les comportements, à travers les actions, les gestes, les regards et les postures, les mimiques ou encore les énoncés. Les comportements et les attitudes font à leur tour la communication, définissant la qualité et le niveau de cette dernière.

### 5.4.1. L'influence des autres sur son comportement

Par ailleurs, tout comportement est lié à celui des autres et du groupe, puisque toute communication implique une participation avec autrui (Mead, 1963). Selon Mead (1963), dans la communication humaine, l'être humain étant capable de stimuler et d'influencer, non seulement il provoque, mais aussi adopte l'attitude d'autrui. C'est bien en adoptant le rôle d'autrui qu'il revient sur lui-même et dirige ainsi son propre processus de communication. La capacité de prendre le rôle d'autrui conditionne le développement de l'activité coopérative. Ainsi, l'individu a la faculté de prendre le contrôle sur sa propre réaction. Ce contrôle peut s'opérer non seulement sur le plan individuel, mais aussi sur le plan groupal. Toute l'expérience de l'homme se nourrit de l'expérience et du comportement du groupe, ce qui lui apprend aussi à diriger sa conduite dans ses relations, sa manière de juger et de se juger. Cette formation de comportement se passe sous le contrôle social, qui fait devenir l'individu ce qu'il est, en tant que personnalité consciente, car il est membre de la société, engagé dans un processus social d'expérience et d'activité.

Bateson (1935) écrit encore : « le comportement de n'importe quel individu dans n'importe quel contexte est, en quelque sorte, cognitivement compatible avec le comportement de tous les autres individus dans tous les autres contextes » (cité par Meunier, p. 122)

### 5.4.2. L'influence de l'environnement /du contexte sur son comportement

Les comportements dépendent également des circonstances, de l'environnement. C'est bien ce que montre Suchman (1987), l'anthropologue et sociologue britannique, dans sa fameuse théorie de l'action située (*situated action*). Dans sa théorie, appelée aussi la cognition située (*situated cognition*), tout l'accent est mis sur le rôle de l'environnement et son importance, en tant que facteurs qui influencent le développement du mécanisme cognitif. Selon elle, toute action humaine, et donc tout comportement et attitude, est en constante re/construction et adaptation

avec le monde matériel et social, les circonstances que fournit l'environnement. La cognition s'appuie sur les ressources matérielles, sociales et culturelles de son environnement. Elle ne se situe pas dans la tête, mais « dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs » (Theureau, 2004, p. 4)

De plus, en raison de la nature évolutive de ces caractères, « les individus ajustent alors de manière ad hoc et improvisée leurs actions aux nouvelles circonstances environnementales » (Salembier et al., 2001, p. 2). Ces auteurs remarquent que la réussite de l'interaction est liée à la disponibilité des ressources pour tous au sein de l'environnement social, matériel et culturel.

Béguin et Clot (2004), présentant cette théorie de l'action située du point de vue interactionniste, remarquent que ce ne sont pas les mots qui créent la situation, mais les actions. Par leur comportement, les acteurs contribuent eux-mêmes ou conditionnent les interactions.

Discours intérieur : Dans la réflexion sur les « relations rétroactives », tout comportement influence la réaction et vice-versa. Notons que Watzlawick remarque que chaque comportement provoque une réaction chez l'autre. Ceci explique le fait que les attitudes négatives, provoquées par le rejet ou le déni, ou l'annulation volontaire et l'évitement de communication, vont à leur tour provoquer des réactions négatives et semblables. Par ailleurs, l'espace où se produisent les attitudes négatives joue un rôle, dans la mesure où il propose un cadre de références des normes, des stéréotypes, auxquels les comportements doivent s'adapter. Aussi, tout espace propose un cadre préaménagé en amont des relations.

L'étude des interactions va illustrer mieux la constitution de ces relations, et le rapport de soi et d'autrui dans ces relations.

## *5.5. De l'interaction*

En sociologie les actions réciproques de communication constituent les interactions entre les individus. L'interaction est le mouvement dynamique qui suppose une réciprocité d'action, et envisage ainsi la présence de deux acteurs ou plus. Dans la mesure où l'interaction représente des relations mutuelles et une action réciproque, elle devient une notion centrale dans la démarche systémique (Marc et Picard, 2004).

Ici l'individu est en action, il peut agir ou inter-agir avec un autre individu, devenant ainsi porteur de sens. L'interaction est caractérisée par le moment de partage avec l'autre.

Cette présence significative de l'autre situe l'individu sous le regard de celui-ci, si bien que tout individu est amené à mettre de côté une partie de son indépendance et de sa liberté.

Cette mise de côté de soi est signifiante dans l'éthique de l'interaction, dans la mesure où, comme le montre Le Cardinal (2002), les enjeux de l'interaction sont le respect de la liberté de l'autre et la conscience que l'on ne peut choisir à la place de l'autre. Ainsi, un acteur étant interdépendant du choix de l'autre n'est pas totalement libre de choisir selon sa volonté. « L'intelligence relationnelle » est conditionnée par les identifications des situations d'interaction et « les événements qui peuvent émerger de l'interaction ainsi que les différences de préférences » - remarque Le Cardinal (2002, p. 5). L'étape suivante est le choix de la stratégie de l'interaction. Parmi les différentes stratégies citées par l'auteur, retenons celle fondée sur la gestion de la confiance, cette dernière reposant sur la « prise en compte de la revenue de l'autre ». Soit on « gagne ensemble », soit « on perd ensemble » - dit Le Cardinal (2002, p. 5). Il ajoute que : « Tenir compte de l'autre » est un grand invariant que l'on retrouve dans toutes les cultures pour réguler les interactions » (Le Cardinal, 2002, p. 5).

Ainsi, l'éthique d'une interaction concerne les interactions où les acteurs sont libres, mais solidaires et conscients de leurs différences. L'auteur conseille aussi de « se mettre en pensée à la place de l'autre pour ne pas prendre sa place dans les faits » (Le Cardinal, 2002, p. 6).

Par ailleurs, Le Breton (2004) souligne les limites de l'individu en interaction, puisqu'à partir du moment où une personne pénètre son champ de perception, l'individu doit se maîtriser et surveiller toute action qui donne lieu à la construction de ses impressions devant l'autre.

### 5.5 1. Le rôle de l'espace dans les interactions

L'espace entre en jeu constituant un élément intéressant. Dans l'interaction, comme nous l'avons vu plus haut, les individus partagent un cadre qui joue sur les comportements à adopter, oriente les conduites, les attentes normatives, voire pèse sur l'interprétation des actes. Si cet espace, que nous présente Le Breton (2004), sert d'appui pour les « idées, les aspirations et les comportements » (Vieille-Grosjean, 2012, p. 83), que Vieille-Grosjean nomme à son tour « espace matériel ou matérialisé », « social » et « public » car amenant vers « les positionnements et les stratégies » (Vieille-Grosjean, 2012, p. 83), il présente de multiples facettes. Retenons particulièrement celle qui nous propose une ouverture dans les interactions, et que Vieille-Grosjean (2012) nomme « l'espace à conquérir » (Vieille-Grosjean, 2012, p. 84). Car selon lui, il s'agit de l'espace « à construire à plusieurs, dans une dynamique d'échange et de confrontation »

(Vieille-Grosjean, 2012, p. 83), et indispensable dans les interactions pour une « cohésion sociale » (Vieille-Grosjean, 2012, p. 84).

C'est tout ce système de cadre, de références, assuré par des symboles, intégré sur tel ou tel espace, que Goffman (1974) appelle le « rituel de l'interaction ».

Concernant l'espace de confrontation, présentons brièvement la théorie de l'action située dans le cadre du développement de l'activité élaborée par Béguin et Colt (2004), selon qui tout espace qui propose une situation d'obstacles, de désaccords, de conflits intersubjectifs rencontrés dans les activités, génère de la tension et mobilise le sujet. « De la situation, peut – et souvent doit – se dévoiler l'action » (Béguin et Clot, 2004, p. 59)<sup>45</sup>. Pour Bakhtine par exemple (1993) l'incompréhension constitue la vraie source de communication et le conflit – le vrai moteur de communication. Par ailleurs, la théorie du développement de l'activité s'appuie non pas sur les actes répétitifs, qui au final se veulent toujours uniques, mais sur les affrontements. Car tout affrontement amène selon eux à la créativité et à la mise en place d'un nouvel espace de « développement des activités dans une action située » (cité par Béguin et Clot, 2004, p. 60).

### 5.5.2. L'interaction(nisme) symbolique

Comme nous l'avons vu plus haut, nous nous intéressons à l'interactionnisme symbolique dans la mesure où cette théorie étudie le terrain et les acteurs sociaux dans une compréhension mutuelle, mais aussi une auto-compréhension, inscrits dans un rapport espace-temps.

La théorie de l'interaction symbolique de Blumer (1986)<sup>46</sup> consiste dans le fait que le comportement et les actions des individus sont liés aux significations qu'ils donnent aux choses et aux gens. Ces significations étant un produit social, elles construisent les interactions, ainsi que

---

<sup>45</sup> Traduit de l'anglais par nous-mêmes: « From the situation, action can – and often must – come out ».

<sup>46</sup> Les trois principes fondamentaux de l'interactionnisme symbolique sont, selon Blumer<sup>126</sup>, les suivants :

1. Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux.
2. Ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui. Ce principe précise le premier en attribuant une source au sens. La signification n'est pas inhérente aux objets, mais elle se forme à travers les manières d'agir à l'égard d'autrui en fonction des objets. L'objet tient donc son sens non de sa « nature », mais des conduites qu'il suscite. Blumer reprend l'idée de Mead pour qui l'univers des significations émerge d'un processus de coopération et d'adaptation mutuelle au sein du groupe social.
3. C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié. Le processus d'interprétation subjective ne cesse de transformer la signification des objets. Ce processus constitue le mécanisme fondamental du fonctionnement du soi : l'individu contrôle ses actions en agissant sur lui-même, en se donnant des indications, en identifiant ses besoins et ses buts, et finalement en modifiant la définition de la situation en fonction des circonstances.



les interprétations. En effet, les interprétations sont l'axe d'orientation des actions des individus, dans toute situation. L'échange humain est basé et enraciné pour Blumer (1986) dans l'interprétation que chaque individu donne à la situation donnée. Il distingue deux étapes de processus. Premièrement l'acteur définit pour lui-même le sens de l'objet envers lequel il agit. C'est un processus social intériorisé, puisque l'acteur agit de lui-même. Deuxièmement, à l'issue de ce processus de communication intérieure, son interprétation définit son action : il agit, sélectionne, regroupe, décide, etc, toute action, la faisant correspondre aux interprétations qu'il donne aux choses et aux situations.

Discours intérieur : Cet avancement théorique met en évidence le fait que les actions entreprises par des individus de l'appartenance majoritaire, qui affichent un manque d'intérêt général envers ceux de l'appartenance minoritaire ainsi que de l'indifférence, s'expliquent par le peu d'importance qu'ils leur attribuent. D'un autre côté, il s'agit des attitudes véhiculées et adoptées par le groupe d'appartenance. Très souvent, il s'avère que pour la majorité la plus simple des actions serait la catégorisation, la stigmatisation.

Suite à l'analyse précédente, et en accord avec la théorie de Blumer sur l'interactionnisme symbolique, notons qu'un groupe qui partage les mêmes significations dispose plus ou moins d'un même univers de comportement connus. La compréhension des catégories devient à l'évidence plus facile pour ceux qui les connaissent. (Le Breton, 2004). On peut en conclure que les concepts véhiculés par une société sur un espace donné peuvent en effet produire un comportement général et semblable. Tel serait le cas entre autres en ce qui concerne le regard sur le handicap.

Aussi rappelons le concept de « la ligne de conduite » de Goffman (1974) qui explique les actions naturelles que l'on adopte lors des interactions. Pour donner une image de soi dans le regard de l'autre on rentre dans le rituel d'un ensemble d'éléments : des comportements, des gestes et des intonations, des mimiques et des énoncés. L'autre nous juge et nous interprète en se basant sur cet ensemble d'éléments. Pour sauver son identité dans le regard de l'autre, il faudra obéir à des règles d'interaction, à une « syntaxe de l'interaction ». Ainsi, portant les attributs accordés par la société, l'individu devient « son propre geôlier ».

Discours intérieur : A la naissance tout individu est l'héritier d'un cadre, en référence auquel il est condamné à se réaliser. Ce cadre, caractérisé par l'hégémonie de la parole, oriente et suit toute conduite, imposant les comportements à adopter et infligeant aux acteurs les normes. Ce faisant, il reste limité et réduit les marges de liberté d'expression individuelle. Comme il est le seul espace d'expression, les individus sont amenés à rentrer dans le champ de perception des uns et des autres par leurs actions, leur investissement, leur expression singulière. Son accès n'assurant donc pas l'inclusion de la totalité de ces acteurs, nous nous demandons comment l'individu marginalisé peut maîtriser ses actions qui contribuent à la construction de ses impressions devant l'autre et inter-agir avec l'autre. Comment se faire juger correctement si l'espace aménagé n'inclut pas sa différence ?

A part le fait que les sourds, comme nous l'avons vu plus haut, vivent sur un même espace sans partager le même niveau du monde symbolique, notamment concernant les attributions qui leur sont données (exemple de la notion de handicap), ils sont obligés de partager aussi un espace qui ne leur permet pas leur expression authentique.

## *5.6. De l'individu comme acteur*

A la différence des approches des sciences sociales et psychologique, qui voient l'être humain comme un organisme complexe dont le comportement consiste en une réponse aux facteurs qui jouent sur l'organisation des organismes (stimuli, émotions, motifs conscients ou inconscients, attitudes, normes, valeurs etc), Blumer (1986) rappelle que la particularité de l'approche de l'interaction symbolique est que cette dernière voit l'être humain comme un organisme et un être social qui s'engage en tant que tel dans l'interaction sociale.

Par ailleurs, cette action est le fait de prendre en considération divers éléments que l'individu note, interprète selon sa manière et dont il s'inspire pour forger sa ligne de conduite. Ainsi, son comportement est formé et guidé à travers le processus de l'interprétation. L'action collective est également le résultat du processus de l'interaction interprétative. En effet, l'individu est en constant ajustement de ses lignes d'actions sur les actions des autres. Becker (1963) nomme « action collective » le résultat de tous ces ajustements, désignant toutes les activités accomplies par un certain nombre de gens qui agissent ensemble.

L'individu étant son propre actant dans ses jeux d'interactions, endosse donc le rôle d'acteur. Son rôle d'acteur est aussi particulier dans l'interactionnisme symbolique, du fait qu'il participe à la production du sens. Le Breton (2004) note qu'il est porteur des ressources du sens, disposant de la faculté d'interprétation. Ainsi en tant qu'acteur, l'individu est vu ici comme celui qui construit, interagit, interprète et participe.

### 5.6.1. Les actions de l'acteur et les règles

#### a) Préserver sa face

Regardons maintenant quelles sont les actions à entreprendre afin que l'individu, en tant qu'acteur, puisse tenir son rôle sur un espace pour s'intégrer parmi ses semblables. Goffman (1974) conditionne la réussite de l'interaction par le maintien de la règle de l'ordre social. En présence d'autrui, tout individu est rendu vulnérable au contact des corps, des paroles des autres qui peuvent aggraver son propre corps ou toucher son estime de soi. Toutefois, l'individu est conscient également de son pouvoir envers la vulnérabilité de l'autre. Pour pouvoir maîtriser cette vulnérabilité, les interactants suivent un ordre normatif qui domine l'espace et qui régule le lien social. Il s'agit alors d'une procédure du respect de l'ordre social complexe, qui vise un double objectif – la préservation de sa face et celle de l'autre.

La règle de « la face »<sup>47</sup> constitue pour Goffman la condition de la possibilité de toute interaction. La première règle de l'interaction selon lui est d'éviter de « perdre sa face », ce qui revient aussi à aborder la notion de l'amour-propre. Il est à noter que la face, bien loin d'être la fonctionnalité intérieure de l'individu, est le construit social, l'image que la société renvoie à l'individu et les attentes de celle-ci par rapport à la « ligne de conduite »<sup>48</sup> de l'individu. Goffman l'appelle même le « prêt » que lui consent la société. Pour garder sa face, l'individu doit en permanence prendre en considération les impressions que les autres forgent à son égard. La face est donc une image de soi que l'individu construit pour l'exposer aux jugements de la société, correspondant aux attributions qui lui sont données par celle-ci.

---

<sup>47</sup> La « face » est définie comme « la valeur sociale positive revendiquée par une personne à travers de la ligne d'actions que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 p. 9).

<sup>48</sup> La « Ligne de conduite » représente l'ensemble des actes, verbaux et non verbaux, par lesquels l'individu exprime son point de vue sur la situation, son appréciation sur les participants et sur lui-même.

## b) Préserver la face de l'autre

La deuxième règle consiste à préserver la face des autres dans l'interaction, c'est-à-dire à avoir de la considération pour l'autre. L'acceptation et le respect de l'interlocuteur et de son construit social demande une convention entre les acteurs, qui émane de leur bonne volonté. Pour que les rencontres aient lieu, il est important qu'à la présentation de la « ligne de conduite » d'un sujet, les autres alignent leurs réponses.

Le respect de ces doubles règles fait de la règle du « maintien de la face » la condition majeure de l'interaction. Cependant, un engagement de tous les interactants est nécessaire pour maintenir la face et l'interaction. L'engagement est donc l'aspect fondamental de la « figuration »<sup>49</sup> pour Goffman (1974). Il s'agit du maintien de l'attention intellectuelle et affective envers l'autre, de la mobilisation des ressources psychologiques.

Si la condition de l'interaction est de pouvoir garder la face dans la pensée goffmanienne, ses buts consistent en fait à se trouver une face, à exprimer ses opinions, à déprécier les autres ou à résoudre des problèmes et à accomplir des tâches.

Goffman (1974) présente la notion de « mauvaise figure » au sujet des cas d'interaction où il paraît impossible d'intégrer la valeur sociale de l'autre dans la ligne d'action qui lui est réservée. Le non-respect des règles d'interaction donne à l'individu le rôle de mauvais interactant devant les autres. Cette position engendre le malaise chez l'individu-même et chez les autres, empêchant toute rencontre. L'effet est alors « funeste » sur la vie sociale.

Finalement, les visions des relations sociales des interactionnistes sont bien loin de la simple cordialité et transparence, dans la mesure où elles intègrent également les exclusions et les mépris dans les relations.

Discours intérieur : La théorie de Goffman (1974) nous montre que l'autre est jugé sur sa capacité à respecter les règles de l'interaction. Ces règles de l'interaction sont cadrées et contrôlées par la société qui décide toutes les attributions qu'elle va donner à tel ou tel groupe. Dans le cas où l'individu ne va pas correspondre à leurs attributions, il sera poussé vers l'exclusion. Dans le cas où il n'est pas d'accord avec les attributions qui lui sont infligées et qu'il va lutter pour cela, il y aura conflit. Par ailleurs, ce jugement de l'autre qui se porte sur

---

<sup>49</sup> Goffman (1974) appelle « figuration » ou le « face-work » la capacité d'assurer le respect de sa face et celui de l'autre.

l'extériorité, les expressions de l'autre, ne prend pas en compte le fait que l'espace de l'expression n'est pas le même pour tous, et son accessibilité restreinte ne permet pas à tous les acteurs de s'y exprimer. Il s'ensuit que ces jugements peuvent être souvent erronés.

### 5.6.2. Le soi de l'acteur

A la naissance, on ne dispose pas de soi. L'être en soi<sup>50</sup> sera développé au fur et à mesure à partir de nos expériences et nos activités sociales. Le soi de Mead est considéré comme l'intériorisation du processus social par lequel des groupes d'individus interagissent avec d'autres. Selon Mucchielli (2009), l'acteur construit son soi et ceux des autres grâce à son interaction avec les autres (Mucchielli, 2009).

Aussi, le soi est en construction permanente tout au long de notre vie, changeable et accommodable selon les interactions. En tant que processus, son évolution est donc dynamique et inachevée<sup>51</sup>. Entre l'esprit et l'objet, il est dans le mouvement qui relie l'individu à l'objet et à la situation. Etant un lieu intérieur, c'est le lieu de réflexion, de la « délibération intime, le foyer de sens » (Le Breton, 2004), qui décide des rapports au monde.

L'expérience sociale conditionne la participation du soi dans la communication. Le soi est vu comme objet dans la communication pour Mead, dans la mesure où la communication génère un comportement où l'individu devient un objet pour lui-même. La communication examinée par Mead (1963) n'est pas seulement celle adressée aux autres, mais aussi à soi-même et où le soi devient un objet. Blumer (1969) rappelle que pour que le soi devienne un objet, l'individu doit porter un regard extérieur sur lui-même. Ceci n'est réalisable que si on prend la position de l'autre et qu'on agit de cette position envers soi-même. Ainsi le soi comme objet est une structure sociale et naît dans l'expérience sociale. On peut dire que dans son rôle d'objet, le soi participe constamment à un mouvement circulaire dans la construction communicationnelle avec l'autre. En communiquant, l'individu contrôle continuellement sa conduite. Connaissant et comprenant ce qu'il dit aux autres, il accepte le retour, la réaction de l'autrui. De cette réaction dépend la suite de son comportement. Et donc, comme nous l'avons constaté plus haut, dans la

---

<sup>50</sup> Un clin d'œil à Sartre en passant, et à la phénoménologie

<sup>51</sup> Cf Meirieu : « Si l'être humain est un être domestique, un être historique, un être de culture, c'est aussi et fondamentalement un être inachevé » (conférence sur la transmission, 2012).

mesure où il participe au mouvement circulaire relationnel, l'individu est vu comme un être actant, un sujet-acteur par l'interactionnisme symbolique.

Se manifestant dans les relations sociales, le soi est impensable sans les autres. Le soi ne s'exprime que partiellement dans telle ou telle communication. Ainsi, l'individu est en mesure de choisir le soi à impliquer dans la relation, selon son interlocuteur et la situation. Ceci explique le caractère multiple du soi. Aussi, dans la mesure où le soi est un objet, on peut alors le travailler et le retravailler, pour l'ajuster en fonction des relations, de nos rapports avec les autres.

Mais les relations étant un processus réciproque, la connaissance de l'autre est également nécessaire afin d'être capable de s'y adapter.

Le concept de « l'intelligence réfléchie » de Mead (1963) – c'est quand l'individu pense pour agir et agit de telle sorte qu'il s'adapte aux processus des milieux sociaux. Agissant ainsi, la pensée devient « une propédeutique » à l'action sociale.

Selon Mead (1963), le « je » essaie sans arrêt de se réaliser. Sa réalisation est possible grâce à la conduite. Un autre peut nous révéler des traits personnels dont on n'avait pas conscience jusqu'alors. On s'étonne de soi-même et de ses conduites autant que les autres.

Discours intérieur : Cet avancement théorique nous amène à revenir à l'une des idées majeures de notre thèse, concernant le caractère auto-révéléateur de la surdité pour les entendants. En révélant des choses en nous, qui n'ont jusqu'ici jamais été bougées, ou touchées, stimulées, peut-on s'en servir pour l'ajuster à l'autrui ? Le soi étant manipulable comme objet, et en construction, peut-il être pensé, travaillé pour lui donner une orientation quelconque ?

### 5.6.3. La construction de soi

« Aucun homme n'est une île. Le personnage que nous construisons socialement est sous le regard des innombrables autrui qui nous accompagnent physiquement ou moralement » (Le Breton, 2004, p. 53)

Le processus social et la communauté influencent la pensée de l'individu. Par le concept de l'autrui-généralisé, Mead (1963) désigne le contrôle exercé par la communauté sur la conduite de ses membres. L'être humain qui est conscient de soi adopte les attitudes sociales organisées. L'humain manifeste les mêmes attitudes par rapport aux problèmes sociaux du moment. Il a sa manière individuelle de diriger sa conduite dans les projets sociaux. C'est bien, selon Mead (1963)

l'adoption par les individus des attitudes de l' « autrui-généralisé » envers eux-mêmes qui donnent naissance à un univers de discours, au système des significations communes.

Disposant un système de symboles universellement significatif, l'unité de langage est aussi celle qui relie le plus de membres de la société, permettant d'entrer en relation sociale. Le développement complet de soi est le modèle qui, selon Mead : « entre comme un tout dans l'expérience de l'individu, au moyen de ces attitudes du groupe organisé qu'il prend envers lui-même, de la même manière qu'il adopte les attitudes individuelles d'autrui » (Mead, 1963, p. 135).

Discours intérieur : Or les règles de jeu de la société ne s'avèrent pas les mêmes pour tous. L'univers linguistique symbolique étant différent entre les sourds et les entendants, l'interaction devient difficile en raison du manque de sens commun.

Le critère qui constitue le soi complet est l'organisation des attitudes communes au groupe. La possession d'une personnalité se manifeste dans l'appartenance de l'humain à une communauté, à travers sa conduite, marquée par les institutions de cette communauté. Le langage est le médium pour envoyer et recevoir sa personnalité. Par la suite, il adopte les divers rôles que fournissent les autres, et au final il adopte l'attitude des membres de la communauté. C'est la structure de la personnalité de l'humain. Dans chaque société il y a une réaction qui est commune à tous. Le soi se construit sur cette réaction. Ce sont des attitudes qui sont abstraites, mais qui constituent le caractère d'un humain. Ce sont elles qui donnent à l'être humain ses principes, c'est-à-dire « les attitudes admises par tous les membres de la communauté à l'égard des valeurs de ce groupe » (Mead, 1963, p. 138). Se substituant à l'autrui-généralisé, qui représente les réactions organisées de tous les membres du groupe, c'est ce qui guide la conduite contrôlée par des principes. « C'est donc la structure des attitudes qui constitue un soi, en tant que distinct d'un ensemble d'habitudes, telles les intonations particulières dont on se sert en parlant » (Mead, 1963, p 138). La conscience de soi est donc le phénomène, pour Mead (1963), qui éveille en nous-mêmes l'ensemble des attitudes que nous provoquons chez autrui.

## ***5.7. Conclusion du chapitre: Les pathologies relationnelles et les raisons de non communication***

« Pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire » - note Goffman (1975, p. 150). L'auteur s'intéresse moins à ce qui s'écarte extraordinairement du commun qu'à ce qui dévie communément de l'ordinaire.

Dans cette recherche, nous prétendons que c'est bien par la compréhension du parcours de l'entendant dans la communication avec le sourd que l'on peut expliquer les déviances relationnelles entre ces deux interactants.

Pour reprendre la question que l'on s'est posée tout au début du chapitre concernant l'incapacité linguistique et l'impossibilité communicationnelle et relationnelle, le manque de connaissance des codes communs de langue et l'absence de partage d'un univers commun sont très importants dans la compréhension purement technique de l'un et l'autre. Néanmoins, nous avons constaté que ces deux critères n'endossent pas le poids de la construction relationnelle entre deux acteurs. Ayant soutenu qu'un processus qui se passe en amont, nourri de divers phénomènes, est plus décisif pour le rapprochement inter-subjectif, nous avons essayé de construire une vision du système des rapports.

Aussi, une vision systémique de la construction des rapports humains nous a conduit à tracer le lien entre les différents concepts qui sont mobilisés dans la procédure de rapprochement et la construction de la posture de l'acteur, à savoir la communication, le comportement, les interactions et l'acteur-même.

Ainsi, dans la communication avec les sourds, le blocage relationnel et communicationnel est perçu lors de la toute première confrontation entre les acteurs. En effet, il s'agit d'une confrontation de soi et de l'inconnu/de la situation inconnue. Cet inconnu de la situation demandant des efforts complémentaires qui vont interpeller les compétences communicationnelles et relationnelles, met donc le sujet entendant dans une situation qui à la fois le concerne et l'embarrasse. Sa première réaction sera l'évitement. Il serait pertinent de citer ici Mottez(2006), qui dit :

Pour résoudre nos problèmes face à des personnes dont les défauts dérangeants ne peuvent être corrigés ... On peut les éviter par exemple. On peut, faisant comme si on n'avait rien remarqué de singulier, ne pas les regarder, ne pas les considérer. Faire comme si on ne les avait pas vues, comme si elles n'existaient pas. Ce sont des façons de faire courantes avec les handicapés et avec toutes les personnes en général qui nous mettent dans un grand embarras pour savoir comment nous comporter *normalement* avec elles. (Mottez, 2006, p. 86),

Goffman (1975) parle encore du concept de « non personne », d'une situation où les « normaux » considèrent le stigmatisé comme un individu absent, « auquel il convient de prêter une attention rituelle » (Goffman, 1975, p. 31). Ainsi cet évitement, qui est l'attitude courante, devient une



solution à l'atténuation de la distance importante existant entre les deux acteurs. De plus, le manque des connaissances linguistiques accentue encore le problème de communication sourd-entendant, rendant ce que Watzlawick (1972) appelle la « métacommunication » impossible - ce qui constitue un élément capital d'une bonne communication et donc de la résolution des confusions.

Comme nous l'avons vu plus haut, cette première réaction va placer l'acteur entendant dans les attitudes négatives de rejet et de déni de l'autre. Mais le déni, supposant le refus de l'autre, signifierait dans ce cas-là la non-acceptation de l'autre. Dans de telles situations, la réaction de l'autre – sourd – se veut rétroactive. Cette réaction pourrait se traduire par des attitudes défensives. Cette situation va se refléter dans les interactions sourd/entendant pendant lesquelles surgira le désaccord conventionnel de la présentation de soi. D'autant plus que dans l'espace majoritaire entendant et minoritaire sourd ces attitudes vont prendre un élan général. Le paradoxe est que l'acceptation d'autrui se faisant sur l'expression authentique de la personne, l'espace sur lequel le sourd est amené à construire son image de soi et son expression, reste inadapté à ses besoins. Cependant cette question, comme objet de notre étude, sera abordée dans la partie de la problématique de notre recherche.

De surcroît, la présence du handicap ne va souvent pas mobiliser les efforts, mais plutôt le désengagement de l'acteur. Ainsi, il s'agirait d'une situation qui va aboutir à un court-circuit, ou à un avortement relationnel d'un processus vers nulle-part, ou d'une situation asociale.

Il nous paraît pertinent de citer ici Ruesch (1988) qui émet l'idée qu'une situation sociale s'établit dès qu'il y a un acte de communication, ou dès que les gens sont entrés en communication. « ... cet échange commence au moment où les actions de l'autre individu sont perçues à la fois comme des réponses suscitées par le message de l'émetteur précédent et par conséquent comme un commentaire de ce message » - note Ruesch (1988, p. 37-38). Cette « perception de la perception » suppose que les participants sont d'accord pour accepter une influence réciproque. Il s'agit d'une « communication sur la communication », ou d'une métacommunication, d'une communication implicite, dont la présence est nécessaire pour la production des échanges de message.

Nous concluons donc que le dysfonctionnement relationnel sourd-entendant se situe dans le champ de cette « communication sur la communication » que nous avons appelé plus haut l'étape en amont, c'est-à-dire bien avant la pénétration sur l'espace linguistique. C'est bien dans ce champ-là que se passe le partage des émotions, des affects et des expériences. C'est donc ici que

pourrait s'expliquer par ailleurs l'interdépendance de nos quatre éléments du système des rapports que nous venons de construire, présenté sous la forme de schéma ci-dessous.

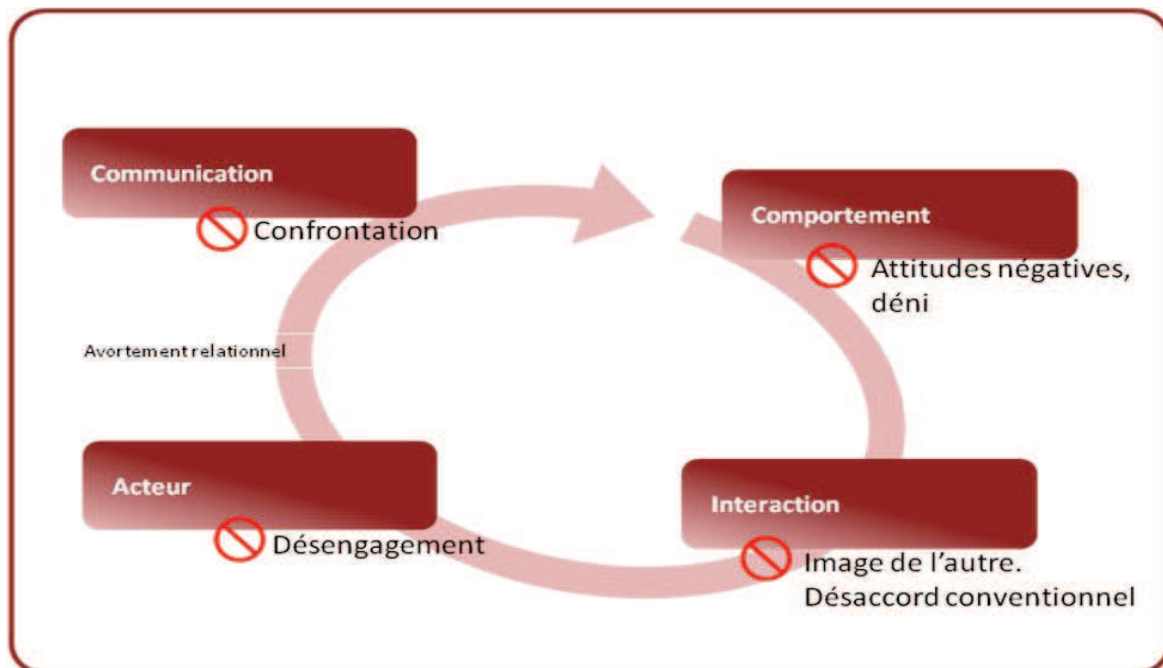


Figure 8 : Interrelation des éléments sous-jacents provoquant l'interruption communicationnelle et relationnelle

Nous avons donc compris que communiquer c'est entrer en relation avec l'Autre (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2005), relation qui met les sujets dans une situation de partage, d'échange et devient réciproque, supposant un donné-reçu. Dans cette mesure on parlera d'une implication de soi. En communiquant on met en jeu une part de soi-même, donnant de soi, et parallèlement recevant de l'autre. On parlera d'un sujet dans un double rôle – d'une part du sujet unique, maître de sa propre identité singulière, et d'autre part, du sujet qui se met dans l'action et qui, devenant acteur, continue à forger son identité. Abdallah-Pretceille et Porcher (2005) parlent alors d'un « mouvement à double polarité ». Le manque d'investissement des sujets se constate dans les relations sourds/entendants. Or, ce processus de (auto)construction se faisant avec l'Autre, il n'y a pas de communication sans une prise en considération de l'altérité. C'est un sujet que nous allons étudier dans un de nos prochains chapitres, qui ouvrira des pistes sur le rôle de l'Altérité et de la considération des différences, mais aussi des ressemblances.

Ainsi pour conclure ce chapitre, rappelons Mottez (2006), qui dit que « la surdité est un rapport » (Mottez, 2006, p.160). Nous concluons que ce que représente la surdité dans la construction de ce

rapport serait en effet cette relation pathologique, qui aboutit à l'avortement du processus. L'école de Palo Alto qualifie cette communication pathologique comme le processus qui « ... au lieu de remplir sa fonction de lien positif entre les individus, contribue au contraire à les éloigner ou à dresser entre eux un écran d'incompréhension et de ressentiment » (Marc et Picard, 2004, p. 54). Pour reprendre encore une fois Mottez (2006), selon lequel la surdité est un partage d'expérience, nous concluons que cette expérience est celle d'une incapacité communicationnelle, donc gênante pour l'un et l'autre sujet. Aussi, en tant que telle, la surdité comme rapport ramène à l'exclusion et freine la communication. Elle ne laisse pas de place aux sujets sourds pour construire leur identité, leur singularité. Autrement dit, entre le sourd et l'entendant, la communication se veut muette.

Nous rejoignons Yves Le Capitaine (2004), selon qui la surdité peut entraîner des incapacités sur le plan de la communication tandis que dans le cadre du handicap, la surdité EST un handicap communicationnel.

Dans ce premier chapitre, nous avons vu les attitudes qui sont adoptées par la majorité des entendants lorsqu'ils sont confrontés à l'inconnu. Mais quels peuvent être leurs ressentis face à l'altérité et à l'inconnu de la situation ? Qu'est-ce que cet inconnu peut révéler en soi ?

Le chapitre qui suit va s'intéresser aux questions de la représentation et de la perception de l'autre, et à ce que l'autre va interpeller en soi.

## Chapitre 6 : De la perception à la prise d'attitude : Parcours de l'acteur percevant face à une situation inconnue.



La peur de l'inconnu, c'est  
l'appréhension du connu défiguré par  
l'imagination.

**Albert Brie**

L'objectif du chapitre précédent était de dévoiler le « comment » du dysfonctionnement de la communication dans les relations sourds/entendants. Cela a abouti à la conclusion que ce dysfonctionnement provoquait l'émergence d'une situation « a-sociale ». Dans ce chapitre présent nous poserons le « pourquoi » de la question. Aussi, notre propos sera d'explorer les raisons personnelles qui poussent les entendants dans les attitudes négatives.

Afin de définir ce processus, il paraît pertinent de comprendre l'ensemble du processus de la perception. Que se passe-t-il au moment de la perception d'une situation inconnue ou de la rencontre avec un autre vu comme différent par l'acteur percevant? Quels sont ses ressentis et ses vécus? A quel moment ces derniers peuvent prendre la forme d'une confrontation? Et qu'est-ce que cette confrontation avec l'altérité et la situation inconnue peut révéler chez l'acteur percevant et entendant? Ou encore, qu'est-ce qui peut justifier les attitudes négatives? Ceci dit, si nous acceptons que la surdité soit un handicap qui met les deux acteurs, sourd et entendant, dans une situation égale, c'est-à-dire partagée, nous souhaitons savoir ce que cette surdité peut déclencher plus précisément chez l'acteur entendant. Partant des recherches de Moscovici (1961) qui ont démontré que nos actions sont guidées par les représentations, il paraît également

pertinent d'intégrer la notion de représentation dans l'étude de la perception des autres. Plus précisément, comment les représentations interviennent-elles dans nos pratiques sociales, elles qui conditionnent nos comportements ?

Notons que les représentations sociales sont devenues un objet central pour les sciences humaines (Jodelet, 1989). En effet, leur omniprésence dans les discours, dans les messages et images médiatiques, ou encore dans les conduites a attiré l'attention des chercheurs qui ont mis en place des outils conceptuels et méthodologiques adaptés à l'analyse et utiles à la compréhension.<sup>52</sup>

Sachant que les représentations guident nos actions, nous allons tenter dans ce chapitre de comprendre comment à partir d'un élément biologique et culturel perçu, se met en place ce système de valeurs et de jugement, qui se généralise et explique les comportements. Autrement dit, comment fonctionne le système « perception et représentation » ?

## 6.1. De la Perception dans les sciences cognitives

Plusieurs théories donnent leurs définitions de la perception. Ainsi par exemple, la théorie gestaltiste étudie les liens entre les aspects phénoménaux de la perception et la structure des stimulations (Tiberghien, 2002). La théorie inférentielle et empiriste voit dans la perception le résultat d'interprétations inconscientes des sensations, basées sur l'expérience antérieure (Rock, 2001).

L'approche des sciences cognitives est plus mécaniste et constructiviste ; selon elle « la perception est un ensemble de systèmes de traitement de l'information » (Tiberghien, 2002). L'approche cognitiviste se réfère à la psychologie, aux neurosciences et à l'intelligence artificielle.

---

<sup>52</sup> Grâce aux avancées théoriques dans ce domaine ont été introduites les notions comme *themata* et *nexus* (Moscovici, S et Vignaux, G. « Le concept de Themata », in Guimelli C., *Structure et transformation des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994, 25-72) renouvelant l'approche classique des représentations ; ou encore les relations entre la représentation et les processus d'influence sociale (Moliner, P., Joule R.-V., Flament C., « Essai contre attitudinal et structures des représentations sociales », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1995, no 27, 44-55). Des études ont été faites aussi sur les liens entre les RS et le racisme et l'exclusion sociale (Moliner P., Lorenzi-Cioldi F., Vinet E., « Utilité sociale des représentations inter-groupes de sexe. Domination masculine de contexte professionnel et discrimination », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, no 83, 2009, 25-44). Plusieurs autres études sont citées encore par Abric (1994, p. 7-9).

Bien que l'approche cognitive ne constitue pas l'unique théorie étudiée afin de comprendre ce phénomène, notons tout de même que cette dernière paraît la plus pertinente dans le cadre de cette étude, notamment car elle cherche à établir le lien qui existe entre le sujet percevant et l'objet perçu. Dans cette perspective cognitive la perception, qui est vue comme un système, à part de son activité de traitement de l'information, a aussi « une fonction d'interprétation des données sensorielles », comme le rappelle Houdé (1998). Aussi, à la recherche d'une compréhension à la question du présent chapitre, à savoir « comment à travers les sens et sensations perçues, sommes-nous amenés à interpréter l'information et à orienter nos attitudes ? », cette perspective apparaît très intéressante.

En poussant plus loin le raisonnement, nous aspirons à comprendre comment dans ce dernier processus, l'humain est amené à se connaître lui-même derrière la perception de l'autre. Ou alors, plus précisément, qu'est-ce que l'autre révèle en soi ?

Commençons par étudier quelques définitions de la théorie cognitive du concept de la perception.

### 6.1.1. La perception comme connaissance du monde

Les philosophes disent que l'accès à l'existence autour de nous se fait à travers nos sens. (Rock, 2001). Tout ce que nous percevons est bien une construction mentale au-delà de la réalité. La perception comme « contact naïf avec le monde », empruntant le terme de Merleau-Ponty, nous ouvre à ce monde.

Rock (2001), rappelle également que la perception est bien loin d'être un enregistrement simple de l'image du monde. L'« image » étant créée par le cerveau même, croire que le monde perçu est identique au monde réel relèverait selon le philosophe d'un « *réalisme naïf* » (Rock, 2001, p. 5).

### 6.1.2. La Perception comme connaissance de soi (approche cognitive)

L'approche cognitive définit la perception comme « l'activité au moyen de laquelle l'organisme prend connaissance de son environnement sur la base des informations prélevées par ses sens » - citant Houdé (1998, p. 329). Il s'agit de la réaction du sujet à une stimulation extérieure qui se manifeste par des phénomènes chimiques et neurologiques au niveau des organes des sens et au niveau du système nerveux central, mais aussi par divers mécanismes qui tendent à confondre cette réaction à son objet par des processus tels que la représentation de l'objet et la différenciation de cet objet par rapport à d'autres objets.

En tant qu'un processus qui stimule les sens intérieurs et s'appuie sur ses connaissances qui forment les représentations, cette perception ne nous ouvre pas uniquement au monde, comme vu dans la définition plus haut, mais elle peut être également une voie de la connaissance de soi-même. Citons à cette occasion la définition du dictionnaire des sciences cognitives qui la définit comme : « Fonction et mécanismes au moyen desquels un organisme prend connaissance du monde et de lui-même à partir des données de ses sens » - (Tiberghien, 2002, p. 207).

### 6.1.3. Les étapes de la perception

Afin de pouvoir représenter cette procédure, et comprendre le cheminement vers la connaissance de soi, nous proposons d'approfondir les trois étapes qui constituent la perception en psychologie cognitive (Tiberghien, 2002) :

- une étape de « codages locaux » ou de « segmentation des caractéristiques » ;
- une étape de « groupement ou liage de ces caractéristiques » ;
- une étape d' « interprétation des informations ».

Si les premières étapes sont considérées comme automatiques et précognitives, et « résultent des propriétés des systèmes sensoriels » (Tiberghien, 2002, p. 208), la dernière semble davantage interpellier la personnalité du percevant ainsi que son état d'esprit, ses connaissances et sa volonté sur le sujet perçu.

Les deux premières étapes paraissent essentielles, puisqu'*à priori* elles ont une forte influence sur la dernière étape qu'est l'interprétation, et par là sur la prise de décision et l'orientation des actions.

Aussi, il conviendra de se demander ultérieurement si ces trois étapes vont constituer consécutivement la catégorisation, le pré-jugement et enfin la représentation au travers de l'interprétation.

Dès lors, il est envisagé que ces trois étapes induisent d'une certaine manière les trois actions suivantes : « repérer, sentir et interpréter » et peuvent se présenter comme suit :

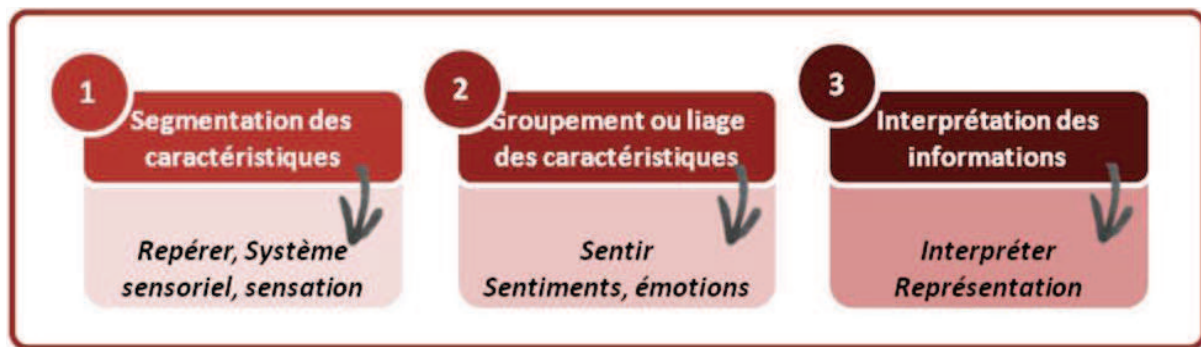


Figure 9 : Les étapes de la perception

En effet, « Les informations extraites par les systèmes sensoriels donnent lieu à une sensation » (Houdé, 1998, p. 329). L'acte de repérer va se faire par les systèmes sensoriels ; par exemple voir ou entendre quelqu'un. Cette vision d'autrui va donc révéler des sentiments en soi (agréable ou désagréable, dégoût et plaisir). Cette deuxième étape, selon le sentiment révélé, conditionnera le liage des caractéristiques (ce point sera développé ultérieurement dans la partie consacrée aux préjugés). De ce sentiment révélé dépendra l'interprétation et l'action du percevant : il s'agit de la troisième étape.

Il apparaît ainsi que la perception est un système, qui fait appel à la fois aux sens, à l'esprit, aux idées.

Discours intérieur : La perception d'autrui, comme un mouvement extérieur, touche en retour les sentiments intérieurs, au travers de nos sens. Ce qui permet de déduire que ce processus révèle une part invisible en soi, et meut à l'intérieur. Il s'agit donc d'une sorte de retour de la perception qui va révéler les sentiments vierges. Aussi, suivant ce raisonnement, nous aspirons à comprendre ce que l'autre « inconnu et différent », en l'occurrence la personne sourde, peut révéler comme sentiment chez le percevant entendant. En quoi cette perception (et par la suite auto-perception ?) va conduire à l'auto-révélation (et ainsi à l'auto-confrontation ?).

## 6.2. De la catégorisation

Il est intéressant maintenant de comprendre plus précisément comment l'autre devient un objet d'attribution dans le processus extériorisation-intériorisation pour arriver notamment à comprendre la question de l'auto-révélation à travers l'autre. Que se passe-t-il au niveau cognitif



à la vue d'autrui ? Aussi cette partie continuera à s'appuyer sur la perspective de la psychologie cognitive mais aussi sur l'approche de la psychologie sociale.

### 6.2.1. Les théories sur la catégorisation

Les recherches récentes ont indiqué qu'au moment de la rencontre d'une personne qui appartient à tel ou tel groupe social, notre cerveau active la catégorie correspondante, accédant ainsi au schéma. Le stimulus qui est encodé sur la base « des indices physiques disponibles » (Pendry, Macrae et Hewstone, 1994, p.184), comme par exemple la couleur de la peau, le sexe ou autre, active automatiquement la catégorie. Une vidéo de reportage illustrant le lien entre la perception et la catégorisation, présente cette dernière comme un traitement cérébral et cognitif, une sorte de réflexe de réaction naturelle<sup>53</sup>.

Il s'agit d'un modèle simplifié pour la « machine cerveau », qui est alimenté d'un quart de notre énergie. Comme l'explique R. Maurer – un ethnologue de l'Université de Genève, dans ce reportage, ce travail de catégorisation, grâce à laquelle le cerveau travaille vite et moins bien, vise à économiser cette énergie. C'est ainsi qu'à la rencontre de quelqu'un, très souvent le manque de temps nous amène à prendre des modèles existants correspondants qui décident le comportement à adopter face à quelqu'un.

Pour Tajfel (1981), la compréhension de son entourage passe par un processus de catégorisation, plutôt que par la construction d'un regard absolument unique (cité par Billig, 1984).

Un grand nombre de théoriciens, entre autres Brewer (1988), Fiske et Neuberg (1990), Bargh, (1984) (cité par Pendry et al. 1994) s'accorde à penser que la catégorisation initiale d'autrui est un processus quasi automatique et involontaire, qui ne demande aucun effort ni conscience réelle.

L'étude de la catégorisation, en tant que première étape dans le processus de constitution de la perception, a été également au centre d'intérêt des psychologues sociaux. Les travaux de Pendry, Macrae et Hewstone (1994) étudient le processus de la perception d'autrui, ainsi que les informations généralement prépondérantes dans le traitement de la formation des impressions.

Ainsi, selon la majorité des théories, la catégorisation est la tendance des individus à classer les objets et les personnes en groupes distincts, sur la base de caractéristiques qu'ils partagent ou qui

---

<sup>53</sup> <sup>53</sup>vidéo Arte Reportage scientifique sur le Cerveau et la perception de la réalité <http://www.youtube.com/watch?v=AxeUJI4aWv8>

leur sont communes, ainsi que de leur vécu. Le vidéo reportage mentionné précédemment montre également que l'on catégorise toujours à partir de ce qui nous ressemble, en donnant des attributions positives aux personnes appartenant à sa propre ethnie et négatives aux autres.

Il est à noter cependant que De la Haye (1998) s'oppose à l'approche généralement admise, selon laquelle les stéréotypes sont les résultants de la catégorisation, et représentent des raccourcis cognitifs qui simplifient le réel. Bien au contraire elle y voit sa fonction enrichissante dans la mesure où, en se référant à la théorie de Bruner, elle considère que la catégorisation d'un objet permet « d'identifier, à partir d'indices perceptifs très limités, un objet particulier comme appartenant à cette catégorie, et par là d'attribuer à cet objet quantité de propriétés que nous n'avons pas besoin de percevoir » (De la Haye, 1998, p. 31). Ceci dit, pour De la Haye (1998) la catégorisation n'est pas un outil de simplification perceptif, mais au contraire, elle enrichit l'information.

### 6.2.2. Stéréotypes et schéma

Notons qu'outre le fait d'indiquer l'appartenance d'une personne à un groupe donné, la catégorisation fait également appel, citant Pendry, Macrae et Hewstone, à la « connaissance contenue dans ces structures, c'est-à-dire aux schémas ou aux stéréotypes » (Pendry, Macrae et Hewstone, 1994, p. 184).

Afin d'explicitier le lien entre ces phénomènes de la catégorisation perceptive et les stéréotypes sociaux, Bruner (1957) (cité par De la Haye, 1998), qui a mené les travaux sur la perception sous l'appellation « *New Look* »<sup>54</sup>, vise à montrer que la perception dépend des états internes du sujet. « C'est-à-dire à la fois de l'ensemble des connaissances précédemment acquises et de son état momentané, par exemple la motivation activée par le contexte » (De la Haye, 1998, p. 14)

Pour Bruner chaque perception est basée sur un « mécanisme de catégorisation » (de la Haye, 1998, p. 14). En percevant nous assignons l'objet perçu à une classe préconstruite dont nous possédons une représentation en mémoire.

---

<sup>54</sup> « *New Look* » perceptif est une théorie formulée par Jerome S. (en 1947), selon laquelle l'individu est un observateur actif qui explore le monde et lui attribue un sens en fonction de ses attentes et de ses références. Selon cette théorie, toute perception est donc conditionnée par l'expérience antérieure de l'individu, ses émotions ou/et motivations.

### 6.2.2.1. La genèse et la définition du concept de Stéréotype

Notons que le terme « stéréotype » a été introduit dans les Sciences Humaines par Walter Lippmann (en 1922) dans le but de décrire des opinions et des images (Morchain, 2006) issues des premières réactions et introduites ainsi dans le langage. (Ferréol et Jucquois, 2010).

Leyens (1983) définit les stéréotypes comme des « raccourcis cognitifs », des « schèmes perceptifs » maîtrisés par un groupe qui partage les mêmes attributs, (Ferréol et Jucquois, 2010, p.330). Pour Morchain, il s'agit des « croyances exagérées, rigides, mauvaises et sur-simplifiées », « fondées sur les mécanismes de la simplification de la complexité et de la généralisation à partir de la catégorisation d'informations soit incomplètes, soit trop nombreuses » (Morchain, 2006). Citons encore la définition de Jude et Park (1993), selon lesquels : « Un stéréotype est l'ensemble des croyances d'un individu relatives aux caractéristiques ou aux attributs d'un groupe » (cité par de la Haye, 1998).

Pour Moliner et Vidal (2003), il s'agit des traits qui constituent les catégories parmi lesquels certains font consensus dans une population donnée. C'est bien ce qu'on appelle les stéréotypes. Ainsi ils la définissent comme l'ensemble des caractéristiques attribuées d'une manière consensuelle par un groupe à un autre. La description, l'évaluation, le consensus, l'homogénéité et la distinguabilité sont, selon Moliner et Vidal (2003), les mesures des stéréotypes.

Mettant l'accent sur les relations interpersonnelles, Ait Dahmane (2007) apporte encore une autre touche à la définition, ajoutant que le stéréotype génère de la « tension » et de la « dissension » entre les uns et les autres. Instrument de catégorisation, il permet de distinguer un « nous » d'un « ils » (Ait Dahmane, p. 6).

Dans le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles (Ferréol et Jucquois, 2010), on note également que les stéréotypes en tant que résultats de la catégorisation sociale, accentuent les différences entre « nous » et « eux », en valorisant le soi et en simplifiant les modes d'appréhension des caractéristiques des autres groupes.

#### 6.2.2.1.1. Le lien avec les schémas

Cette structure cognitive qu'est la constitution des stéréotypes facilite l'organisation des attributs, comme le montrent Pendry et al. (1994). Ces derniers, placés dans les schémas, contiennent plusieurs sortes de connaissances différentes concernant une catégorie particulière. La possession de ces connaissances facilite le processus de formation des impressions, du fait que ces schémas

influencent la vitesse avec laquelle la perception s'effectue et la façon d'interpréter l'information disponible (Pendry et al., 1994).

Le Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles (Ferréol et Jucquois, 2010) précise encore qu'en tant que schèmes, les stéréotypes donnent lieu à « la production d'évaluations et de jugements particulièrement hâtifs sur autrui et par conséquent à la formation des conduites de discrimination positive ou négative » (Ferréol et Jucquois, 2010, p. 330).

Bien que les schémas soient des outils cognitifs très utiles à la perception et à l'interprétation de nouvelles informations, comme le soulignent Pendry et al. (1994) en dépendre peut parfois amener aux conséquences pénalisantes, et générer des stéréotypes sociaux .

#### **a) Les attributions catégorielles ou individualisées**

Toutefois, les auteurs (Pendry et al. 1994) insistent sur le fait que l'activation des schémas n'est pas un processus automatique figé, et qu'il serait erroné de penser que les jugements sont uniquement guidés par une activation initiale du schéma accessible. Un groupe sera plus dans les stéréotypes, tandis que l'autre groupe ne nourrira aucun préjugé particulier contre tel ou tel groupe social, faisant tout pour éviter des réactions stéréotypées, remplaçant ces termes par des formulations plus égalitaires. Par conséquent, les stéréotypes peuvent être gérables et contrôlables.

C'est ainsi que ces auteurs proposent deux processus, qu'il nous semble pertinent de citer : « une activation automatique » qui concerne tous les sujets, indépendamment de leur degré de préjugés et « une inhibition contrôlée », appliquée par les sujets de faible degré de préjugés. (Pendry et al, 1994, p. 187)

#### **b) Le modèle de continuum de l'impression (de Fiske et Neuberg, 1990)**

Pour parler du type d'information, catégorielle ou individualisée, prédominant dans le processus de formation des impressions, le « modèle de continuum de l'impression » de Fiske et Neuberg (1990) affirme d'abord que les réponses basées sur les catégories prédominent par rapport aux « jugements plus individualisés » (Pendry et all, 1994, p. 189). Entre les deux extrémités de ce continuum, ce mouvement « depuis les réponses basées sur les catégories jusqu'aux réponses individualisées » (Pendry et all, 1994, p. 189), passe par l'interprétation, la motivation et l'attention. Essayons de représenter ce modèle de continuum en tableau :



Figure 10 : Modèle de continuum de l'impression (de Fiske et Neuberg, 1990)

Cela appelle plusieurs remarques. Premièrement, les sujets percevants rencontrant une cible la catégorisent automatiquement dans un groupe social particulier. Deuxièmement, ils jugent la « cible » catégorisée en fonction « de leurs intérêts, de leurs besoins et des buts de traitement actuels » (Pendry et al., 1994, p. 189). La formation des impressions sera « court-circuitée » et s'arrêtera sur la catégorisation si la « cible » ne présente aucun intérêt ou alors un « intérêt mineur ». Dans le cas inverse, si la « cible » présente un intérêt pour le percevant, ce dernier « mettra en jeu des ressources particulières d'attention, de manière à évaluer les caractéristiques personnelles de la cible » (Pendry et al., 1994, p. 189). Cela permettra alors la formation d'impressions plus individualisées.

**Le rôle de la motivation :** Ainsi, le rôle de la motivation est majeur pour aller au-delà de ce processus automatique d'adaptation, et s'ouvrir aux impressions individualisées,

... le sujet social percevant ne s'arrêtera à cette étape (de la catégorisation initiale) que s'il lui manque la motivation pour aller plus loin, ou s'il est soumis à des contraintes (par exemple le manque de temps) l'empêchant d'effectuer un examen plus systématique de la réalité. (Pendry et al., 1994, p. 190).

En effet, l'absence de motivation entraverait l'examen plus approfondi de l'autrui. En revanche, comme le note Pendry et al., sa présence engagerait « une implication du sujet percevant envers sa cible, faisant augmenter le nombre d'impressions plus individualisées sur autrui » (Pendry et al., 1994, p. 190), moins basées sur les catégories.

Discours intérieur : Le phénomène de manque d'intérêt, notamment de motivation attire particulièrement notre attention dans le cas de notre domaine de recherche concernant des rapports entre les sujets sourds et entendants. Les attitudes généralement connues des sujets

majoritaires nous amènent à conclure que l'état intérieur des connaissances concernant l'autre, en l'occurrence le sujet sourd, est construit essentiellement sur une représentation sociale handicapée (fait par le milieu et les médias). Sa différence, ainsi que le manque de connaissance du sujet perçu, affectent la motivation du percevant et son rapprochement. Cette perception des sourds est « court-circuitée » ou réduite à un « intérêt mineur ». Néanmoins, le manque de motivation est-elle le facteur principal qui empêche le sujet entendant de se rapprocher à l'altérité ? Nous prétendons qu'au-delà du manque de motivation, d'autres phénomènes viennent entraver cette ouverture. C'est ce que nous allons à continuer à étudier maintenant.

### 6.2.3. Les préjugés

Le passage d'un simple stéréotype au préjugé à travers la catégorisation paraît être une procédure aisée.

Le mot préjugé – *praejudicare* ou juger préalablement - appartient « au champ des représentations anticipantes et justificatrices de conduites, engendrant parfois des *quiproquos* et des confusions » (Ferréol et Jucquois, 2010, p. 280). Dans la psychosociologie, il s'agit d'un jugement négatif et dévalorisant, qui donne lieu à une attitude négative. De la Haye qui définit le préjugé comme : « une opinion non fondée, une idée que l'on tient pour vraie sans information ni réflexion suffisantes » (De la Haye, 1998, p. 10), accentue également le fait que dans son usage psychosocial ce terme ne désigne pas seulement une simple opinion, mais aussi une attitude. Billig (1984) note encore que bien que le pré-jugement peut se référer aux jugements aussi bien favorables que défavorables, dans les désignations psychosociologiques ils se réfèrent essentiellement aux cas défavorables. Il est également à noter que dans son usage psychosocial, le terme est attribué plutôt aux pré-jugements envers les groupes, qu'envers les individus. Ainsi les préjugés sont selon Billig : « ... des opinions dogmatiques et défavorables au sujet d'autres groupes, et, par extension, au sujet de membres individuels de ces groupes » (Billig, 1984, p. 452). Devine (1989) a étudié le préjugé en y introduisant la dissociation entre les composantes automatiques et contrôlées, ainsi que le concept d'un stéréotype culturel (ex : Noir Américain, Sourd). Sa conclusion est que « les sujets ne sont *pas tous* soumis à des préjugés », mais que tous les sujets sont « à la merci de leurs propres capacités de traitement limitées ». Des réponses « dénuées de préjugés » exigent du temps, de l'attention et des efforts. Et si l'une de ces données fait défaut ou n'existe qu'en quantité insuffisante, les réponses stéréotypées ont tendance à prédominer » (Devine, 1989, p.201).

Afin de faire la distinction entre les notions de préjugé et de stéréotype, de la Haye (1998) note que le préjugé est une attitude et renvoie à trois aspects : l'aspect cognitif, conatif, et affectif. Notons qu'il s'agit plus précisément de la théorie tri-composentielle des attitudes de Rosenberg et Hovland (1960)<sup>55</sup>, qui définissent les attitudes comme des prédispositions, qui en tant que réponses aux stimuli, peuvent être cognitives, affectives et conatives<sup>56</sup>. Une définition qui se rapproche aussi de celle de Gordon Allport (1935), qui considère les attitudes comme « un état de préparation à un certain mode d'action » (cité par Alexandre, 1996, p. 26).

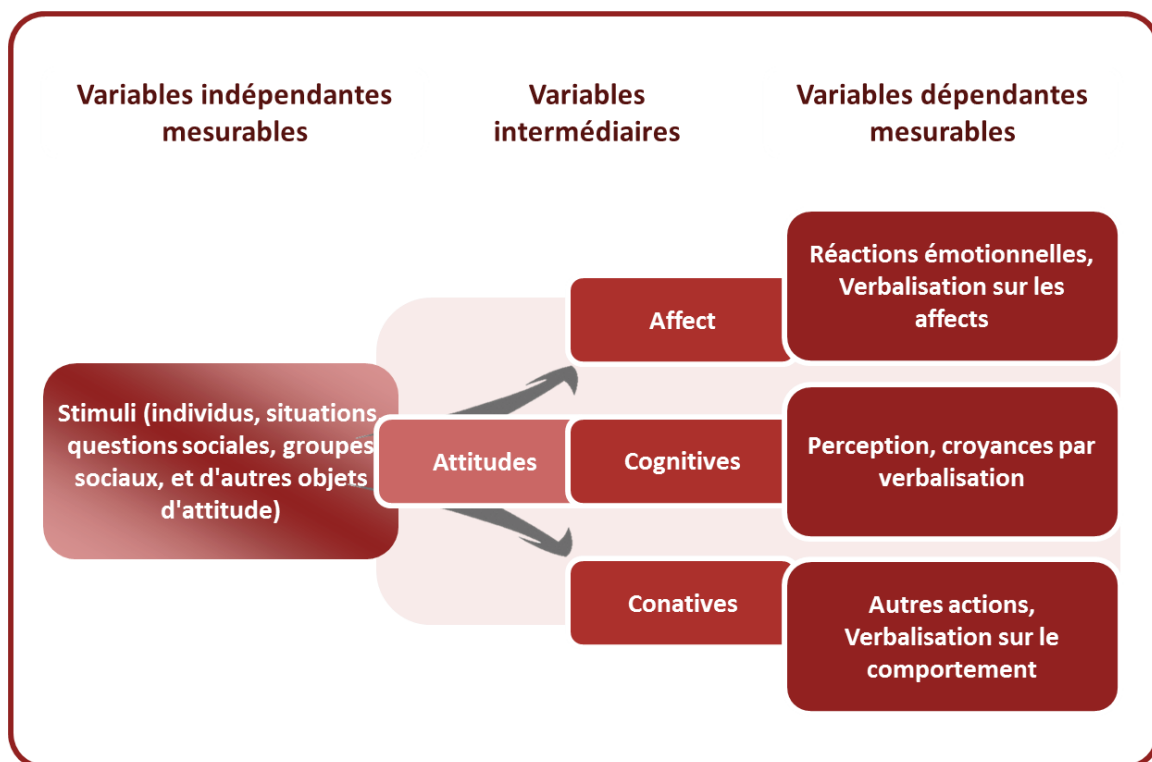


Figure 11 : Schematic Conception of Attitudes (Rosenberg et Hovland, 1960, p. 3) - (traduction réalisée par nous-même).

L'aspect cognitif de l'attitude implique les « modes d'organisation du monde » (Ferréol et Jucquois, 2010), ou autrement dit les perceptions, les concepts et les croyances concernant l'objet qui se font par la verbalisation (Rosenberg et Hovland, 1960). Et c'est ici que nous retrouvons les stéréotypes comme une composante des préjugés, puisque s'agissant des connaissances que l'on

<sup>55</sup> *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes.*

<sup>56</sup> « ... attitudes are predispositions to respond to some class of stimuli with certain classes of responses and designate the three major types of response as cognitive, affective and behavioural » (Rosenberg et Hovland, 1960, p. 3).

possède de l'objet, cet aspect est fondé sur les stéréotypes et les catégorisations. Il « fait référence aux connaissances et croyances présentes et passées que l'individu a concernant cet objet ». <sup>57</sup>

L'aspect conatif de l'attitude est celui de « l'espace des pratiques et des actes » (Ferréol et Jucquois, 2010), et concerne la prédisposition à agir de façon favorable ou défavorable envers l'objet, générée par les préjugés et inspirée par eux. Dans cet aspect conatif peuvent prendre lieu les attitudes discriminatoires.

L'adjectif conatif<sup>58</sup> indique ce qui a rapport à la conation, c'est-à-dire à un effort, une tendance, une volonté, une impulsion dirigée vers un passage à l'action. Cet aspect attitudinale rejoint également « l'aspect conatif » de la « fonction du langage »<sup>59</sup> de Jakobson, le stimulus pouvant être la parole, le message centré sur le destinataire dans le but de provoquer une action, un comportement.

Le troisième aspect de l'attitude (ou le premier dans le tableau ci-dessus), celui donc des affects concerne les réactions émotionnelles, positives ou négatives, les sentiments, que l'autre catégorisé peut susciter chez l'individu, ou ce qu'il peut induire par sa « présence réelle », comme le dit Alexandre (1996, p. 28).

En résumé, si l'aspect cognitif des attitudes se manifeste à travers les catégorisations et les stéréotypes, que nous avons étudiés plus haut et si l'aspect conatif est visible dans les attitudes discriminatoires de l'environnement (sujet évoqué dans notre problématique), il est temps maintenant de centrer notre propos sur la compréhension de l'« aspect affectif » de l'individu percevant.

Que se passe-t-il chez le percevant (entendant) lors de la rencontre avec l'autre ? Plus précisément, quel mouvement intérieur pousse l'individu à adopter des attitudes négatives, nourries de préjugés ?

Afin de comprendre cela, il est nécessaire de nous arrêter sur le concept des émotions, puisque comme nous allons le voir, elles sont une partie décisive dans le continuum de la perception et

---

<sup>57</sup> Source Internet : <http://www.psychoweb.fr/articles/psychologie-sociale/122-attitudes-structures-des-attitudes.html>

<sup>58</sup> Du latin conatus, -us : « effort, élan, essai, entreprise »

<sup>59</sup> Rappelons que dans ses études Jakobson identifie six fonctions de la communication : fonction expressive, conative, phatique, référentielle, métalinguistique et poétique.



peuvent éventuellement expliquer la création des sentiments négatifs envers l'autre, ainsi que la raison de leur déclenchement.

Discours intérieur : Si l'aspect cognitif est imprégné par les catégorisations et stéréotypes, et concerne le regard du percevant sur le sujet perçu, l'aspect affectif, lui, est un regard individuel et intérieur, et est celui qui va révéler les ressentis chez l'entendant, souvent difficilement dévoilé par soi-même. Ce parcours laissera son impact sur l'aspect conatif. Nous constatons que la rupture des rapports entre les sourds et les entendants se fait sur le niveau de PRE-JUGEMENT, qui parcourant les différents niveaux d'attitudes (cognitive, conative et affective), ne laissera plus de place pour les efforts, la motivation, ni la volonté. Il s'agit de nouveau d'une sorte de système qui rend la communication sourd entendant « court-circuitée ».

#### 6.2.4. Le percevant

Nous avons compris à travers l'analyse des travaux en psychologie cognitive, que le processus de la perception a la fonction de nous donner des informations directes à travers nos sens. A partir des informations perçues, qui sont des « caractéristiques stables », basées sur les « traits abstraits » (Paicheler, 1984, p. 280) le percevant forme des impressions et donne des attributs. C'est un processus qui se veut extérieur ou dont la construction participe d'un mouvement allant du dehors au-dedans, comme l'affirme l'école socioconstructiviste.

Dans cette partie, notre intérêt portera encore sur le percevant, mais plus particulièrement sur ce mouvement intérieur que la perception de l'autre va déclencher. Que révèle chez le percevant une personne, qui étant hors de sa structure de connaissances, ne correspond pas à ses attentes ? Quels sont les sensations/sentiments qui vont être interpellés chez lui ? Quel est le lien entre ces sensations et les émotions et comment l'autre suscite des émotions chez nous ?

Afin de comprendre ces phénomènes il nous semble important de nous interroger sur les concepts de sensations et d'émotions et d'éclaircir leur différence.

##### 6.2.4.1. Les Sensations

Le dictionnaire des sciences cognitives définit la sensation comme : « Expérience consciente résultant de la stimulation d'un organe sensoriel défini, d'un nerf sensoriel ou d'une aire sensorielle du cerveau » (Tiberghien, 2002, p. 279).

La distinction entre les termes perception et sensation a toujours été également au centre de l'intérêt des philosophes. La tendance a été de penser que la perception fait référence aux objets

extérieurs, ou autrement dit que c'est l'acte qui permet l'accès aux objets du monde (Paternoster, 2007), alors que la sensation fait référence aux expériences subjectives du sujet (Thomas Reid (1785), cité par Tiberghien, 2002), c'est-à-dire qu'elle concerne les vécus (Paternoster, 2007). Plus tard surgit l'idée que toute perception suppose également le vécu. Cependant, « il n'y a pas de perception sans sensation » - dit Paternoster (2007, p. 15). Sans entrer dans la polémique attisée par les philosophes autour de ce sujet, revenons vers son aspect cognitif. Ainsi une sensation naît d'une stimulation de récepteurs sensoriels.

En fait, à une étude phénoménologique des sensations, la perspective cognitiviste du traitement de l'information a substitué l'étude des traitements neurosensoriels de l'information. Confrontant les approches psychophysique et neurophysiologique, elle conçoit que les premières étapes de ces traitements consistent en des codages de différentes caractéristiques qui résultent des propriétés de ces systèmes. (Tiberghien, 2002, p. 280).

**Discours intérieur :** L'ouïe et la vue sont considérées comme les mesures de la perception sensorielle chez l'humain. En effet, ces deux récepteurs sensoriels sont ceux qui nous transmettent les informations les plus importantes sur le temps et sur l'espace. Néanmoins, nos expériences en lecture, comme nous avons vu dans le premier chapitre, ou encore en recherche exploratoire concernant les sourds nous ont amené à constater que bien qu'il manque cette partie de récepteur sensoriel essentiel chez les sourds qu'est l'ouïe, leur mode de vie entièrement visuel et développé ne laissera aucune lacune dans l'organisation de la vie, si le contexte est adapté. Néanmoins, l'ouïe comme perception sensorielle essentielle est une condition d'existence de la société majoritaire entendante. Le paradoxe est dans le fait que si la vue est la perception sensorielle qui constitue l'accès à la vie et à la réflexion pour les sourds, chez les entendants, cette vue en tant qu'un sens réservé à l'immédiat se transforme en un regard sociologique. Pour préciser, c'est le récepteur visuel qui à la perception de l'autre différent, va stimuler les sensations qui peuvent être souvent inconnues au percevant, en l'occurrence l'entendant. L'émotion en tant qu'une réponse plus ou moins adéquate à cette situation inconnue conduit le percevant entendant vers les représentations du sens commun et la constitution de son regard sociologique. La vue en tant que perception sensorielle constituant le regard sociologique, dans ce cas stigmatisant, devient un facteur séparateur entre sourds et entendants.

#### 6.2.4.2. Les émotions dans le continuum de la perception

Discours intérieur : Notre questionnement sur les ressentis vécus par l'acteur entendant lors de la rencontre avec l'acteur sourd nous amène à nous questionner sur les émotions. A quel moment les émotions comme résultats de la perception, et générant des attitudes positives ou négatives, surgissent-elles ? En tant que phénomène psychique intérieur, comment peuvent-elles être décisives dans les prises de position et les actions extérieures ? En tant que phénomène social, peuvent-elles contrôler la communication interindividuelle et les interactions sociales ? C'est ce que nous allons essayer d'éclairer.

Afin de comprendre le lien entre perception et émotions, le dictionnaire de la psychologie (Frölich, 1997) propose une formulation qui n'évoque pas seulement le processus de gain d'information effectué à partir de *stimuli environnementaux* mais se réfère aussi au système émotionnel : « la perception comprend également les *processus émotionnels* qui leur sont liés et les modifications produites par l'*expérience (apprentissage)* et la *pensée* » (Frölich, 1997, p. 289). La suite de la définition nous apprend que cette notion englobe chez Frölich tous les processus qui débouchent sur une *appréhension (awareness)*, ou encore sur une réaction du type moteur ou verbal. Nous comprenons par cette définition que les émotions font partie du continuum de la perception. A travers des récepteurs sensoriels (œil, oreille) « *l'objet de perception* » qui est « *l'objet-stimulus* » crée un processus de transformation énergétique, accompagnés des « excitations nerveuses ». Notons encore que dans la définition de Rock de la perception (2001, p. 151), l'émotion est un facteur d'enrichissement ou d'affectation, tout comme l'expérience, l'attention et la motivation. Par ailleurs, ces facteurs peuvent bel et bien influencer ou affecter ce que nous percevons/évitons de percevoir.

C'est ce que veut montrer le mouvement en psychologie, connu comme le *New Look*<sup>60</sup>. Cette approche avance également l'idée que chacun projette sa personnalité dans les stimuli ambigus. C'est ce qui fait la différence avec l'interprétation.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Cf. 55. Notons que les expérimentalistes ont montré beaucoup de scepticisme à propos des recherches effectués par le courant de *New Look* (ou la Nouvelle vague en fr.). En conséquence la « nouvelle vague » n'a pas eu une longue existence en tant que courant.

## La genèse et l'étymologie de l'émotion

Dans l'étymologie du mot émotion on trouve tout d'abord *esmouvoir* qui signifie « mettre en mouvement ». Il est intéressant de noter que cette étymologie est partagée par le terme « émeute ». (Rimé, 2005) L'émotion renvoie au latin *motio* « action de mouvoir, mouvement ». En effet, se référant sur son sens étymologique, nous trouvons l'émotion qui « met en mouvement » les ressentis humains, qui réagit aux influences internes et externes. Il s'agirait alors d'un mouvement psychophysiologique de l'état d'esprit qui depuis l'activation des réceptifs sensoriels déclenche un processus intérieur, interpellant les sens et sensations par le vécu (donc biochimiques et internes).

Ainsi, si la sensation est un phénomène psychophysiologique et interne, comme nous l'avons vu plus haut, qui résulte d'une perception sensorielle directe, l'émotion serait alors une manifestation interne, mais qui génère au final une réaction extérieure. Se faisant elle devient une réaction psychologique et physique à une situation.

## Les trois niveaux du mécanisme émotionnel

Phénomène complexe, le mécanisme émotionnel touche trois niveaux ayant chacun d'ailleurs sa propre mesure :

1. le niveau physiologique va interpellier les fonctions végétatives comme le rythme cardiaque, la respiration etc.
2. l'expression somatique peut être mesurée par les expressions faciales, intonations vocales et postures, ou bien par des actes moteurs comme fuir ou approcher.
3. finalement le versant affectif, qui interpelle le vécu subjectif, l'expérience consciente, les sentiments et comportements (Tieberghien, 2002, pp. 117-118).

Et c'est bien ce dernier versant qui sera au centre de notre attention dans le cadre de ce chapitre. Rappelons que nous tenterons de comprendre comment le vécu subjectif, suscité par un

---

<sup>61</sup> Dans une recherche réalisée sur la perception les chercheurs ont présenté une figure non connue. Les interprétations se sont montrées différentes aussi par rapport à l'état actuel de l'individu : par ex. les sujets affamés voyaient une alimentation et autres. (Recherche faite par Rock, 2001, p. 151)

affrontement à une situation inconnue, oriente les sentiments, les comportements et les réactions.

En effet, provoquées par les sentiments, les émotions se manifestent dans les affects à travers des réactions, positives ou négatives. Nous pouvons en conclure que la différence entre émotion et sentiment consiste dans la manifestation des réactions que génèrent les émotions, les sentiments étant ce que l'on garde à l'intérieur.

### **Les émotions face à une situation d'urgence :**

**L'apport de l'évaluation dans les émotions :** A partir des années 1950, les chercheurs en psychologie présentent des théories de l'évaluation cognitive, à travers le travail de Magda Arnold (1960) et avancent l'idée selon laquelle les émotions sont directement liées, voire initiées par le processus d'évaluation cognitive (en anglais, *appraisal*), que fait l'individu au sujet de l'évènement. Ce processus dépend de la relation du sujet à l'objet perçu et de l'évaluation qu'il en fait. Il s'agit d'une activité corticale propre qui « préexiste à la stimulation sensorielle ». L'expérience antérieure est également en jeu dans ce processus et met en question les attentes par rapport aux stimulations afférentes. Ainsi la perception est vue comme « le lieu d'une rencontre entre une sensation et des attentes du sujet, et elle n'est donc jamais neutre » (cité par Rimé, 2005, p. 29)

Dans la conception de Magda Arnold, l'émotion est « *une tendance ressentie*, une attraction ou une répulsion qui se manifeste de manière non raisonnée et non volontaire » (cité par Rimé, 2005, p. 30).

**L'amygdale :** Afin d'illustrer le circuit cognitif des émotions, sans pour autant entrer dans le détail du processus neuroanatomique, soulignons simplement le rôle de l'amygdale, qui est située dans le lobe temporal médian, au cortex orbital, dans le lobe frontal. Selon une hypothèse, l'amygdale « pourrait détecter et évaluer le contenu affectif de la perception, et contribuer à la modulation émotionnelle de la mémoire » (Tieberghien, 2002, p. 118). Le cortex orbital, en interaction avec l'amygdale, pourrait assurer l'adaptation du comportement aux « fluctuations du contexte socio-émotionnel<sup>62</sup> ». <sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> L'amygdale est la structure cérébrale, qui est considérée comme l'un des substrats des émotions. Elle reçoit des informations sensorielles. Pour le cortex visuel, elle a la particularité de recevoir uniquement des informations élaborées, et d'influencer en retour tous les niveaux du traitement perceptif (par des projections vers l'ensemble de la voie visuelle ventrale,...). Elle est liée à trois régions corticales présumées impliquées dans la régulation des

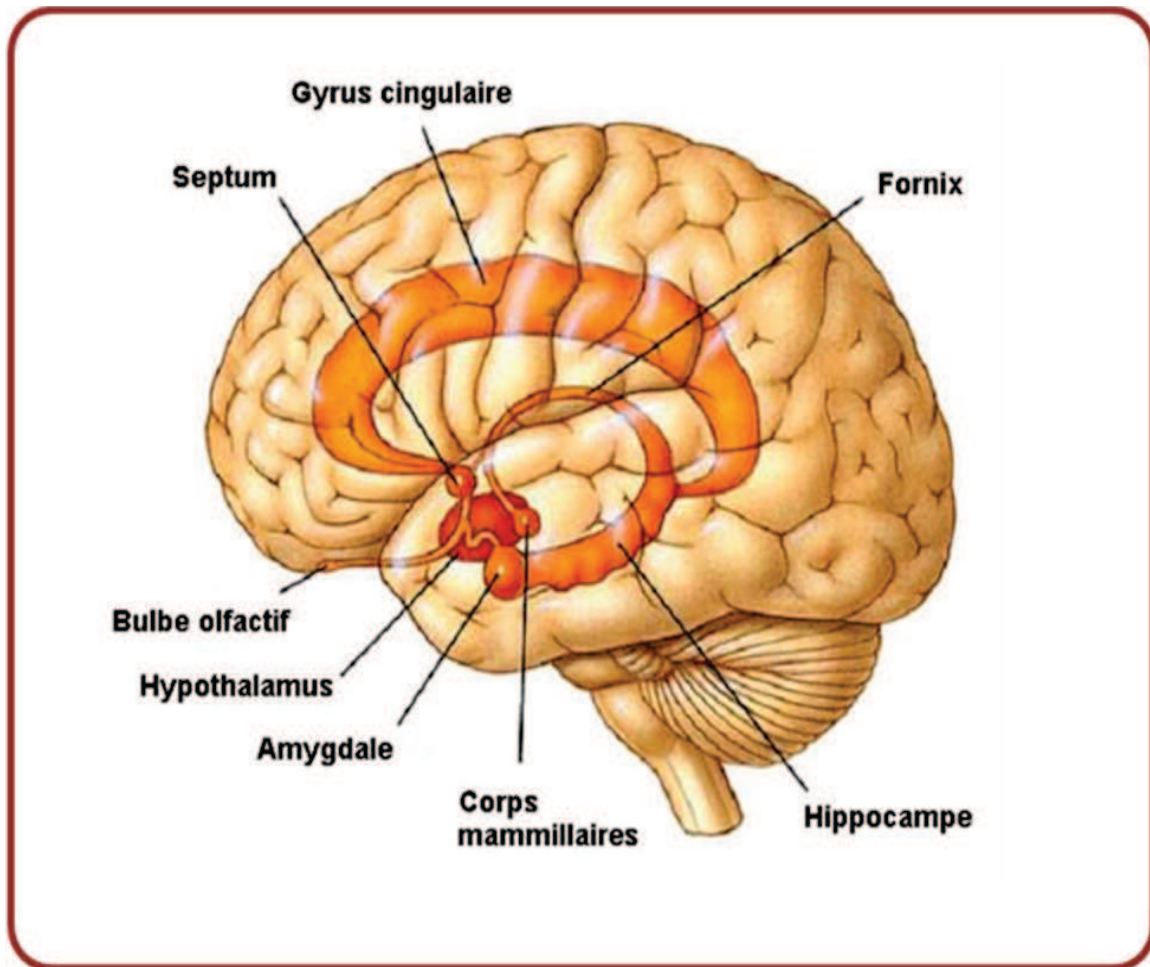


Figure 12 : Représentation schématique du système des émotions dans le cerveau <sup>64</sup>

Les émotions suscitent des impulsions nerveuses du cortex vers les centres du thalamus et de l'hypothalamus. Le thalamus et l'hypothalamus ont un rôle d'activation des structures de réponse. Toute émotion dépend de la relation sujet-objet. La seconde phase consiste dans l'évaluation des changements physiologiques, dont va dépendre l'action émotionnelle ou son inhibition. (Rimé, 2005).

---

comportements sociaux et émotionnels, les cortex orbital et cingulaire antérieur et le pôle temporal (Tieberghien, 2002).

<sup>63</sup> Il est intéressant de noter ici que les personnes atteintes du syndrome de Williams, chez qui un dysfonctionnement de l'amygdale est remarqué, ce qui conditionne aussi le manque de la peur chez les individus, se différencient par leur ouverture sociale, ne faisant aucune distinction entre les gens.

<sup>64</sup> Source Internet : <http://www.neuromedia.ca/fr/sante/cerveau15.asp>

**Le modèle des composantes de Klaus Scherer (1984) :** Dans ses travaux, Scherer (1984) montre que l'individu a une capacité d'interpréter les objets et les événements de son champ perceptif selon une séquence de changements d'état qui interviennent dans cinq systèmes organiques, comme réponse à l'évaluation de la situation :

1. l'évaluation de la nouveauté (cognitif) - activité du système nerveux central, interpelle les changements dans la situation externe ou interne
2. l'évaluation du plaisir intrinsèque (psychophysiologique) – interpelle l'état intrinsèquement agréable ou pas de la situation.
3. l'évaluation de la pertinence par rapport aux objectifs et aux besoins du sujet (motivationnel) – représente la tendance à répondre à l'événement. Interpelle le rapport de la situation avec les objectifs et besoins du sujet. En quoi peut-elle faciliter ou gêner leur poursuite ?
4. l'évaluation de la capacité de faire face (moteur) – interpelle les mouvements, les expressions faciales, la vocalisation. Ainsi, le sujet est-il en mesure de contrôler la situation?
5. L'évaluation de la compatibilité avec les normes (sentiment subjectif) – interpelle la compatibilité de la situation avec les normes sociales et les standards personnels. (cité par Philippot, 2007 ; Rimé, 2005 ).

Ces étapes de l'évaluation mettent en évidence le processus cognitif par lequel l'individu passe afin d'organiser et d'orienter ses actions, à l'issue de cet exercice.

### **L'émergence de l'émotion**

Nous avons vu jusqu'à présent que les émotions, provoquées par la confrontation à une situation sont des réactions face à l'inconnu et au changement, et qu'en tant que telles, elles servent de réponses à l'évaluation de la situation, ou d'interprétation de la réalité. Mais à quels moments surgissent-elles, ou autrement dit, quel est l'élément déclencheur de l'émotion ?

Les émotions ont fait l'objet de différentes théories en physiologie, biologie, sociologie, ainsi que dans les approches motivationnelles, cognitives ou encore phénoménales. Notre objectif étant d'étudier le rôle des émotions dans la rencontre avec l'autre, et en conséquence les attitudes que peuvent susciter les émotions dans la communication, il nous semble important de nous arrêter sur l'approche socio-cognitive.

Nous nous arrêterons d'abord sur l'approche cognitive de l'émotion. En effet, les psychologues actuels appréhendent le mécanisme émotionnel dans sa dimension cognitive. Cette approche se

base sur ce qui se passe chez l'individu devant des événements qui se déroulent dans son milieu. C'est également ce que propose de faire Rimé (2005). Notons que Cannon (1915, 1927) explique le processus émotionnel comme une « déviation de l'organisme par rapport à son état optimal » (cité par Rimé, 2005, p. 55). Le rôle de l'émotion est donc de ramener l'organisme à son état optimal. Rimé (2005) explique que le surgissement de l'émotion correspond au moment où il y a « une rupture de continuité dans l'interaction individu-milieu » (Rimé, 2005, p. 57). L'individu et le milieu se trouvant dans un rapport mutuel et continu, leur interaction est « un lieu de variations continues ». Chaque variation d'événement, de situation physique ou sociale met en jeu les variations de l'individu, c'est-à-dire « la dynamique continue de ses besoins, désirs et aspirations » (Rimé, 2005, p. 57). Toute variation d'un pôle sollicite la disponibilité de l'autre pôle, ainsi que ses ressources pour pouvoir y répondre. L'individu est donc confronté à une situation où il est amené à activer sa « structure de connaissance – connexion, schème, représentation, modèle, postulat, théorie, principe, croyance, stéréotype, ou autre » (Rimé, 2005, p. 58) afin de pouvoir « identifier le changement intervenu », et adapter ses comportements pour « assurer son adaptation » au changement (*idem*). Dans les conditions où les ressources sont disponibles, le processus est sans interruption. En revanche, dans le cas inverse, il arrive que l'individu ne soit pas encore prêt à cette confrontation ; à ce moment-là « la continuité de l'interaction est momentanément mise en péril ». C'est alors que surgissent les émotions d'après la définition de Rimé. Elles arrivent donc à un moment de « creux » dans la « continuité de ce rapport individu-milieu. Leur fonction est d'assister l'individu dans ces moments de vacance temporaire » (*idem*)

Face à l'inconnu, les réponses automatiques viennent à la rescousse. Le type d'émotion, selon son niveau positif ou négatif, va orienter l'individu « pris au dépourvu » afin de l'assister dans cette situation « de rupture » et favoriser son « évolution vers la remise en phase » (Rimé, 2005, p. 59).

### **La confrontation et les émotions**

Nous allons maintenant nous interroger sur ce que se passe chez l'individu au moment de cette confrontation avec l'inconnu. Nous considérons qu'affronter une situation inconnue est une sorte de confrontation avec soi-même, puisque l'individu doit trouver en lui-même les moyens de gérer ladite situation.

Les psychologues (Landis et Hunt, 1939, Sokolov, 1963, cité par Rimé, 2005) expliquent ainsi qu'au moment de la confrontation avec un changement ou une situation inconnue, les émotions



élémentaires (telles le sursaut, l'alerte et l'orientation) activent la vigilance, focalisent toute l'attention sur l'élément inconnu et stimulent « le prélèvement intensif d'informations » (Rimé, 2005, p. 68). Après le traitement de l'information et après être passé effectivement par les étapes évaluatives de Scherer (1984), présentées plus haut, l'individu peut s'intéresser à cet élément. Dans ce cas, il passe par des réponses émotionnelles d'approche. Cette situation va développer de nouvelles structures de connaissances qui ont « fait défaut au moment de la rencontre de cet élément ». Par conséquent, ces structures seront disponibles et mobilisables à la prochaine rencontre identique. Evidemment des attitudes et des émotions positives ont surgies à l'issue de cette situation, générant aussi des affects positifs. Il s'agit d'une situation qui rencontre, selon Rimé, le « défi cognitif et la croissance cognitive ». (Rimé, 2005, p. 69).

En revanche, il est intéressant de noter le cas inverse, où l'information n'entre pas dans l'intérêt de l'individu. La situation génère alors des réponses émotionnelles d'évitement (comme par exemple l'appréhension, l'anxiété et la peur). Ces éléments sont déclenchés quand « l'élément apparu dans le milieu déborde les capacités d'assimilation de l'individu au point que celui-ci n'entrevoit pas de moyen d'y faire face » (Hebb, 1946 ; Gray, 1971, cité par Rimé, 2005, p. 70). Cette situation amène l'individu à « se détourner de l'élément déclencheur », « à prendre distance » ou « prendre la fuite » (Rimé, 2005, p. 70). Ainsi l'individu n'a aucune croissance cognitive, en revanche il est en sécurité, et « à l'abri ».

Les affects : Les manifestations affectives vont apparaître au moment où l'individu prend la décision de maîtriser la situation et de l'orienter dans une nouvelle direction. Face à la situation inconnue, l'individu se trouve dans une évaluation (réévaluation) de ses chances. C'est un processus mental et symbolique, qui peut se baser sur ses souvenirs antérieurs, sur ses expériences. Si l'évaluation débouche sur des « perspectives favorables » (Rimé, 2005, p. 72), elle donne lieu aux affects positifs comme l'espoir, l'enthousiasme etc. Dans le cas contraire, elle provoque des affects négatifs comme l'anxiété, le désespoir. Les affects négatifs rendent impossibles toutes actions vers le but.

Discours intérieur : Toute rencontre et donc toute perception s'avère être une expérience sensible, puisqu'elle prévoit un passage par des étapes de sensations et de sentiments. De ce fait, nous avons vu que la perception lie les sensations et le couple sentiments/émotions, au moment où par exemple elle génère une situation qui peut être ressentie comme agréable-désagréable, confortable-inconfortable. C'est bien ce que nous explique la notion de *Qualia*, en nous éclairant

sur les phénomènes psychiques et subjectifs qui constituent les états mentaux. La rencontre d'une personne entendante avec une personne sourde peut être éventuellement qualifiée de confrontation, puisqu'il s'agit d'une « variation » qui sort de l'ordinaire et qui rend la situation inconnue. En effet la rupture de la continuité de communication reconnue comme commune, qu'est l'utilisation de la langue orale, est remarquable. Nous référant une fois de plus à la définition de Rimé (2005), nous constatons qu'il s'agit d'une situation d'incompatibilité dans « l'alignement de la structure de connaissance » du sujet entendant (qui ne dispose pas des compétences communicatifs corporels ou autres) avec la situation perçue. Cette rencontre-confrontation sourd-entendant s'avère être au-delà des capacités d'assimilation de l'individu entendant, où dans la majorité des cas il ne dispose pas ou croit de ne pas disposer de moyens d'y faire face.

Chacun de nous a sûrement énoncé ou rencontré au moins une fois de sa vie la phrase suivante: « on ne sait pas comment se comporter devant la personne handicapée ». Cette constatation récurrente nous confirme que les personnes se considérant de l'appartenance majoritaire (pour ne pas dire « normal ») n'ont pas de dispositif de connaissance à activer/mobiliser devant cette confrontation à une situation inconnue. Souvent les sentiments déclenchés et éprouvés sont la panique, la peur, ou encore le sentiment d'être perdu. Ce sentiment de malaise au moment où ils doivent entrer en interaction avec l'autre, porteur d'un handicap, le mettent dans une situation inconfortable, rendant l'acteur entendant lui-même fragile et vulnérable.

Cet état peut éventuellement expliquer la réaction qu'entreprend le sujet entendant, nous ouvrant des portes vers l'auto-confrontation. Nous référant à ce qui a été expliqué dans les théories citées plus haut, nous comprenons que face à la confrontation avec l'inconnu et l'absence de structures de connaissances chez l'individu percevant, l'amygdale envoie un signal d'alerte. Cette confrontation à l'inattendu demande une réponse adaptative et hâtive. L'émotion va donc se développer au moment où il faudra réagir à cette situation. Or afin de pouvoir répondre à cette situation, le sujet doit s'impliquer et fournir des efforts pour s'exprimer corporellement et communiquer. Néanmoins, n'ayant pas eu l'occasion de développer ses compétences communicatives corporelles, il se trouve confronté à ses propres incapacités : c'est l'auto-confrontation. Face à cette situation, l'entendant doit réévaluer ses chances « d'atteindre un but » (Rimé, p. 72), qui dans ce cas serait le fait de pouvoir communiquer. Mais ses propres limites constituent une barrière importante. Par conséquent, il aura probablement la sensation que son être, voire son bien-être est et sera affecté, puisqu'il est dans l'incapacité de contrôler la situation.

Suite à l'évaluation, il appréhende de perdre le pouvoir, ou sa « face » (Goffman, 1974). Afin d'éviter cette situation de malaise, il tombe dans la réaction hâtive de rejet et de déni, que nous avons développé dans le chapitre précédent, et construit une projection du handicap (que nous développerons dans le chapitre suivant). Et ce d'autant plus que dans ses représentations du système des normes et valeurs, il partagera un sentiment de l'appartenance à la société majoritaire. Cette attitude exprimée par son comportement d'évitement ou ses attitudes de rejet peut-elle être alors considérée comme une forme d'auto-protection suite à l'auto-confrontation ?

Il est maintenant temps de poser la question des représentations afin de comprendre en quoi ces dernières peuvent être liées aux efforts que le percevant doit fournir afin de s'approcher et dépasser cette barrière.

### *6.3. Des représentations sociales à la projection du handicap*

Suite à la construction théorique que nous avons proposée jusqu'ici, la question des représentations sociales s'impose à cette étape de notre recherche, afin de comprendre le lien entre les réactions hâtives du percevant et l'image réduite qu'il va donner au sujet perçu, se référant aux représentations sociales.

#### **6.3.1. Questionnements personnels**

En effet, un certain système de normes et de valeurs sert aux acteurs de la société de référence, qui attribue des rôles et des images aux semblables et aux différents. La question que l'on se pose est de savoir dans quelles mesures les représentations sociales entravent l'adoption d'attitudes positives du percevant – celle de rapprochement et d'ouverture envers le sujet perçu. Autrement dit, en quoi les images socialement élaborées influencent les décisions de rapprochement entre les individus et les prises de positions?

#### **6.3.2. Quelques définitions**

Citons d'abord la définition des représentations présentée par Abric (1989), qui nous paraît la plus englobante :

La représentation est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son

vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. (Abric, 1989, p. 206).

Moscovici (1960) nous rappelle que la représentation est « une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière ». Les trois hypothèses que dégage Moscovici (1960) concernant les représentations portent :

1. Premièrement sur « la reproduction sur le plan cognitif ».
2. Deuxièmement elle précise que cette reproduction qui est imaginaire, est une étape qui précède « une différenciation en concept et perception, soit qu'elle résulte de leur conjonction ». Pour préciser, il est courant de définir la représentation en tant que processus qui assure la médiation entre deux organisations psychologiques - concept et perception. En effet, entre le concept – qui est un processus intellectuel et la perception – processus sensoriel – la représentation présente « des propriétés mixtes » (Moscovici, 1960, p. 302). Néanmoins, Moscovici avance l'idée qu'au-delà de son rôle de médiation, la représentation est « un processus qui rend le concept et la perception en quelque sorte interchangeables, du fait qu'ils s'engendrent réciproquement ». Il ajoute que : « l'objet du concept peut être pris pour objet d'une perception, ou le contenu du concept être « perçu » » (*idem*). C'est bien cette interchangeabilité selon Moscovici (1960), qui dans la représentation crée l'impression de « réalisme ».
3. Troisièmement cette hypothèse concerne « le côté signifiant de la représentation, dans la mesure où celle-ci tient compte des qualités extrinsèques aussi bien qu'intrinsèques » (*idem*) de l'objet social. .

Jodelet (1989) rappelle le caractère social des représentations, dans la mesure où l'autre fait partie du monde et de la vie quotidienne. Soulignons ici la définition de Jodelet (1989) selon laquelle :

Elles (les représentations) nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre (Jodelet, 1989, p.47).

Selon la définition adoptée par la communauté scientifique, il s'agit d'« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». (Jodelet, 1989, p.53).

### 6.3.3. Les représentations dans notre quotidien

Dans la vie quotidienne, l'importance des représentations sociales se fait significative, car elles sont porteuses d'un système d'interprétations qui régissent, selon Jodelet (1989) « notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales ». (Jodelet, 1989, p. 53). Mais ce qu'il nous paraît important de souligner est le fait qu'elles peuvent également influencer, selon Jodelet (1989), « la diffusion et l'assimilation des connaissances », « le développement collectif », « la définition des identités personnelles et sociales », « l'expression des groupes, et les transformations sociales » (Jodelet, 1989, p. 53).

Le rôle des représentations devient donc majeur dans notre vie quotidienne dans la mesure où elles « restructurent la réalité », selon Abric (1994), afin de « permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes » (Abric, 1994, p. 17). Reprenons à cette occasion une autre définition de la représentation par Abric (1994), pour qui elle est:

... une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (Abric, 1994, p. 17).

Ainsi dans la mesure où la représentation est une sorte de système d'interprétation de la réalité, qui selon Abric (1994) :

... régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un *guide pour l'action*, qui « oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de prédécodage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'*anticipations et d'attentes* ». (Abric, 1994, p. 18).

### 6.3.4. Le processus formateur de la représentation

Afin de comprendre le processus formateur des représentations, nous allons nous arrêter une fois de plus sur l'étude d'Abric (1994). Selon lui, toute opinion que nous exprimons par rapport à un objet/situation, est déterminante pour cet objet, puisque ce dernier s'ajuste à son tour au «système d'évaluation» porté à son égard, devenant d'une certaine manière la construction du sujet. Abric (1994) dit : « Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un » (Abric, 1994, p. 16). Ce qui ramène l'auteur à conclure à la non existence de la « réalité objective », car « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le

groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 1994, p. 17). A son tour, Jodelet décrit la formation de la représentation par le processus « d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée » (Jodelet, 1989, p.54). Cet acte de pensée, qui relie le sujet et l'objet diffère des autres activités mentales par ces caractéristiques perceptive, conceptuelle et mémorielle. A l'évidence, il y a aussi une restitution symbolique dans la construction de la représentation. Mais ce qui est le plus important dans le cadre de notre recherche, c'est que cette pensée porte le « marque du sujet et de son activité » (*idem*). Selon Jodelet (1989) : « Ce dernier aspect renvoie au caractère constructif, créatif, autonome de la représentation qui comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet » (*idem*).

Pour résumer, les représentations relèvent du sens commun qui élabore un système d'interprétation. Celui-ci nous sert à construire la réalité, guider nos actions dans les relations sociales avec les autres.

Récapitulant, nous comprenons que l'humanité s'appuie sur cette fabrique des représentations afin de pouvoir vivre dans le monde qui l'entoure et trouver ses repères pour sortir du chaos absolu. Basés sur de simples interprétations subjectives, nous pouvons déduire que les représentations sociales ne représentent pas des connaissances construites et analysées. Cette interprétation subjective se fait sur des connaissances approximatives. Mais pourquoi nous limiter aux connaissances approximatives? Comme le cite Moscovici (1976) maintenir l'autre dans le « clair-obscur » et dans une « ignorance confortable » (Ferréol et Jucquois, 2010) nous arrange, ou autrement dit s'avère conforme à la « relaxation de l'esprit ».

#### **6.3.4.1.1. Le sens commun**

Afin de saisir l'enjeu des représentations sociales, il est nécessaire d'évoquer ici la notion de sens commun élaborée en psychologie sociale par Serge Moscovici.

Tout d'abord notons que selon Moscovici (1984) la différence entre apprendre et représenter tient au fait que le premier est un travail mental d'emmagasiner et de connaissances recueillies par les sens, et perçues de l'extérieur ; le deuxième concerne les reproductions d'une modalité à un autre : « ... les mots par des images, les dessins par des idées, les émotions par des concepts, et ainsi de suite - les diverses connaissances puisées chez autrui et dans la réalité physique » (Moscovici, 1984, p. 559).

Notre apprentissage dépend de notre capacité de représentation. Si dans le premier cas il s'agit d'organiser et de stabiliser les données existantes, dans le deuxième elles ont plutôt une fonction de remodelage, de restructuration d'une expérience d'une idée.

L'intelligence humaine se différencie selon Moscovici (1984) par sa capacité de voir les choses et de « façonner » (Moscovici, 1984, p. 550) les liens entre elles. Le « sens commun » fondé sur les représentations sociales se différencie des autres<sup>65</sup> théories car il désigne « la formation d'images et l'établissement de liaisons mentales » (Moscovici, 1984, p. 550) en tant qu'outil qui nous sert à apprendre. A travers les images et les liaisons mentales le sens commun est à la portée de tout le monde, visant à « résoudre des problèmes familiers ou d'en prévoir l'issue » (Moscovici, 1984, p. 550). Moscovici (1984) le qualifie comme un « corpus de connaissances qui sont fondées sur des traditions partagées, qui donnent noms aux choses, qui catégorisent les gens, qui assurent les liaisons mentales lors de la communication même et de l'action » (Moscovici, 1984, p. 550). Par ailleurs, il note le fait que ce corpus de connaissances du sens commun s'avère propre aux hommes à l'esprit « pur et innocent », sinon naïf. C'est-à-dire le public qui s'approprie le sens commun présente selon Moscovici (1984) un intellect qui n'a pas été « corrompu par l'éducation », « la spéculation philosophique » ou les règles professionnelles. Cette supposition concernant la naïveté en amène une autre. A savoir que, suivant le sens commun, les gens voient les choses telles qu'elles sont. Dans cette acceptation aussi, il s'agit d'une connaissance de première main. Seules les sciences semblent « raffiner et tamiser les matériaux ordinaires livrés par le sens commun » (Moscovici, 1984, p. 550)<sup>66</sup>.

Par ailleurs le rôle signifiant des médias, des livres, de la révolution des communications, tout ce qui permet une diffusion des images, des notions est également souligné par l'auteur. Tout ceci fait inventer des langages, qui sont incorporés dans le « bagage intellectuel de l'homme de la rue » (Moscovici, 1984, p. 550).

Pour résumer, la définition de représentations de Moscovici (1984) présente deux formes : il s'agit premièrement d'un corpus de connaissances, de première main, qui est produit par les

---

<sup>65</sup> Par exemple, l'épistémologie populaire étudie le sens commun, en tant qu'un type particulier de connaissance (Moscovici, 1984)

<sup>66</sup> Il nous paraît intéressant de noter l'idée intéressante de Moscovici (1984) selon laquelle la science contemporaine ne part pas du sens commun, mais son but est au contraire de rompre avec lui et de le « bouleverser de fond en comble ». « Elle détruit pierre par pierre au bulldozer la maison de pensée dans laquelle les hommes ont rangé, génération après génération, le fruit de leurs observations et de leurs réflexions. Et leur vie et leur entourage changent à mesure que change leur esprit » (Moscovici, 1984, p. 551)

membres d'un groupe et « fondé sur la tradition et le consensus » (Moscovici, 1984, p. 552), et qui fait prospérer la science. Deuxièmement il s'agit des sommes d'images mentales et de liens scientifiques, qui sont transformés pour être utilisés dans la vie quotidiennes. Le premier passe par la voie orale – des conversations et des rumeurs. Il s'agit d'une pensée par mots. Alors que le deuxième se diffuse par l'imprimé et le film et devient une pensée par images.

Discours intérieur : Cet éclaircissement nous permet de comprendre qu'une première représentation se faisant par le sens commun, comme de première main, transmet les stéréotypes concernant les personnes en situation de handicap, ou de différence, qui existent déjà et sont en usage dans la vie quotidienne. Par la suite ces représentations se voient encore confirmées à travers une image de l'autre diffusée par les voies de communication médiatisées.

Toutefois, nous avons également constaté plus haut que bien que les représentations sociales soient des constructions de la société, du milieu, de l'environnement, il appartient au sujet seul de re-construire et interpréter sa propre réalité, et de s'exprimer sur l'objet. Chacun est ainsi son propre forgeron de la réalité, bien qu'imprégné par le sens commun qui dirige la société.

### 6.3.5. Les 4 fonctions essentielles des représentations dans les dynamiques des relations sociales

Abric (1994) explicite la place importante des représentations dans les pratiques et dynamiques sociales par les quatre fonctions essentielles qui se passent en amont et en aval de l'action.

1. Tout d'abord les **fonctions de savoir** permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Etant le lieu où est pratiqué le sens commun, les représentations permettent ainsi l'acquisition des connaissances par les acteurs et leur intégration « dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent ». Elles deviennent ainsi le « cadre de référence commun » permettant l'échange social et devenant ainsi la condition nécessaire à « la communication sociale » (Abric, 1994, p. 21). Elles endossent la fonction cognitive.
2. Deuxièmement, il s'agit des **fonctions identitaires** qui permettent de définir une identité et de la sauvegarder en la situant dans un champ social. Chaque groupe définit ainsi sa représentation identitaire qui est « compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » (Mugny et Carugati, 1985, cité par Abric,



1994, p.21). Ainsi l'élaboration de la représentation de son propre groupe permet de se surévaluer et de garder une image positive de son groupe d'appartenance. Il s'agit des prémisses qui permettent ainsi la « comparaison sociale » et le « contrôle social », « exercé par la collectivité sur chacun de ses membres, en particulier dans les processus de socialisation » (Abric, 1994, p. 22).

3. Troisièmement il s'agit pour Abric (1994) de **fonctions d'orientations**, qui se passent en amont de l'action, et servent de guides pour les comportements. (Trois facteurs expliquent selon lui ce processus d'orientation : la représentation définit en amont le type de relations et la « finalité de la situation », mais aussi « le type de démarche cognitive qui va être adopté » (Abric, 1994, p. 22). Ainsi la représentation devient un facteur qui détermine aussi le comportement. L'auteur souligne ici également le fait que dans la mesure où la représentation a la capacité de filtrer des informations, de les interpréter de manière à les conformer à ce qu'elle représente, elle constitue une action sur la réalité. Elle produit donc « un système d'anticipations et d'attentes » (*idem*), par laquelle elle sert également à filtrer l'information, précédant ainsi l'interaction. Aussi la représentation sociale régissant la nature « des règles et des liens sociaux » devient « prescriptive » de comportement.
4. La dernière fonction qu'Abric (1994) définit comme **fonction justificatrice** est l'étape en aval de l'action permettant la justification des prises de positions et des comportements envers les autres (sont cités les travaux d'Avidgor (1953) et Wilson et Kayatani (1968), par Doise (1973) cité par Abric, 1994, p. 23). En effet, en tant que tel, le rôle des représentations sociales est tout aussi important en amont qu'en aval de l'action. Mais le point qui nous paraît le plus intéressant à souligner ici c'est les moments où dans les relations inter-groupales et compétitive, les représentations du groupe adverse servent à justifier un comportement hostile. De là résulte la fonction de pérennisation et de justification de la différenciation sociale, qui tout comme les stéréotypes, peut viser la discrimination et la distance sociale entre les groupes.

Ainsi nous constatons que la compréhension de la constitution des représentations sociales est nécessaire pour la compréhension des dynamiques sociales et des interactions, des comportements et des pratiques sociales. Eléments constitutifs du sens commun, de la construction identitaire « par les attentes et les anticipations qu'elle génère » (Abric, 1994, p.24), les représentations sont au cœur des pratiques sociales.

Discours intérieur : Ainsi à travers les représentations sociales, il s'agit d'une démarche cognitive intérieure qui va influencer directement la démarche sociale extérieure, donc les pratiques sociales. Ce sont elles en effet qui régissent la nature des règles et des liens sociaux.

Sans entrer dans le détail concernant les normes et les valeurs, établis par la société, nous tenons tout de même à souligner ici que l'espace social dans lequel nous vivons est construit et adapté à ceux qui constituent toujours encore la majorité, à savoir dans le cadre de notre recherche - les entendants. En tant que société entendante majoritaire, il leur est réservé de définir la suprématie de la parole, de fabriquer les représentations qui régissent leurs propres règles, de contrôler la dynamique des interactions et le rôle de chacun. L'image attribuée aux sourds est donc entièrement marquée par l'« entendantisme »<sup>67</sup>, ainsi que par ses besoins (exemple : faire parler l'autre pour envisager de l'assimiler, le comprendre et l'intégrer dans leur société). Il est réservé aux sourds, en tant que groupe minoritaire et différent, de s'ajuster à cette réalité, entièrement conforme à la majorité.

Aussi dans une confrontation sourd - entendant, ce dernier, après le passage bouleversant neuropsychologique qu'il peut vivre (que nous avons parcouru plus haut), peut en effet adopter de suite une représentation qui dénigre l'autre dans sa différence, puisque la comparaison va lui permettre de se réévaluer en sous-évaluant l'autre. La différence de l'autre devient ici une base de comparaison qui sert à se re-valoriser après cette auto-confrontation qui peut s'avérer traumatisante. Cela devient un moyen de justification des comportements et des attitudes négatives (déli, rejet) adoptées envers l'autre. (Notons que le point de vue sociologique de cette partie sera développé dans le chapitre suivant).

## *6.4. Conclusion du chapitre: De l'autre à soi et de soi à l'autre - 4 étapes décisives dans la rencontre inter-individuelle*

Les approches psycho-cognitives et psycho-sociales que nous avons essayé de parcourir dans le présent chapitre résument d'une certaine manière le cheminement des rapports que l'on construit à travers deux grandes étapes : l'intériorisation du perçu extérieur et l'extériorisation du ressenti intérieur. Nous entendons par là que l'étape qui concerne le mouvement « de l'autre à soi »,

---

<sup>67</sup> Si les Sourds ont inventé l'adjectif "Surdisme" pour mieux décrire leur appartenance culturelle, pourquoi ne pouvons-nous pas parler de l'« Entendentisme » ?

donc l'intériorisation de l'extérieur, va conditionner à son tour le mouvement « de soi à l'autre », Suite à notre construction théorique, nous distinguerons deux sous-étapes pour chacun qui vont être décisives dans l'image que l'on va avoir de l'autre, et dans l'image que l'on va présenter devant l'autre.

La première sous-étape de l'autre à soi est la **perception** de l'autre, englobant la catégorisation, la stigmatisation, ainsi que la formation des préjugés qui s'en suit et que nous avons parcourue dans ce présent chapitre.

Nous avons vu que le sujet social percevant est enclin à toutes sortes de raccourcis cognitifs qui peuvent lui faciliter la vie, mais peuvent conduire à des erreurs. Les inférences et les jugements sur autrui basés sur l'information immédiatement disponible sont complexes. Et il y a une tendance du sujet social percevant à utiliser la solution de facilité.

Selon Macrae, Milne et Bodenhausen (1993) il est possible que les stéréotypes ne soient pas simplement utilisés par paresse congénitale ou par manque de capacités cognitives, mais plutôt comme des moyens de préserver certaines ressources cognitives qui pourraient être consacrées à d'autres tâches. Selon eux, la mise à disposition d'un label, ou d'une étiquette entraîne un meilleur rappel de l'information stéréotype.



Figure 13 : Etape d'extériorisation / intériorisation à travers de la perception

Les stéréotypes vont donc servir de référence à la formation des impressions sur l'autre et au développement des préjugés. Ces derniers, qui sont une façon biaisée de voir la réalité, vont préparer le terrain pour la prise des attitudes. Cependant, nous avons vu que l'on peut distinguer les processus automatiques et les processus contrôlés dans la formation des impressions et des stéréotypes.

La deuxième sous-étape s'avère cruciale dans la mesure où elle va conditionner par la suite la prise des attitudes. Nous avons compris que toute rencontre peut susciter des émotions à partir du moment où il y a une rupture de la continuité. Dans la mesure où l'inconnu de la situation et de l'altérité s'avère être une sorte de confrontation, il déclenche des questionnements et révélations intérieures. Les sens qui vont être stimulés à l'intérieur par l'autre perçu vont révéler les incapacités communicationnelles et peuvent s'avérer bloquants pour le percevant. Cet inconnu de la situation peut provoquer une confrontation avec soi-même. En effet, face à la découverte de ses propres limites corporelles ou comportementales la situation peut s'avérer traumatisante pour le sujet. Aussi, face à une obligation de changement des habitudes difficile à accepter, le sujet doit affronter ses peurs et ses complexes intérieurs. Cette étape est centrée sur soi, mais elle relève également de l'auto-apprentissage, dans la mesure où la révélation de soi à travers l'autre apprend des choses sur soi, et l'autre extérieur est intériorisé. Ceci dit la présence de l'altérité confronte le sujet à lui-même, à ses propres limites, à ses incapacités. La deuxième étape du processus extérieur-intérieur de confrontation serait alors caractérisée par **l'autorévélation**.

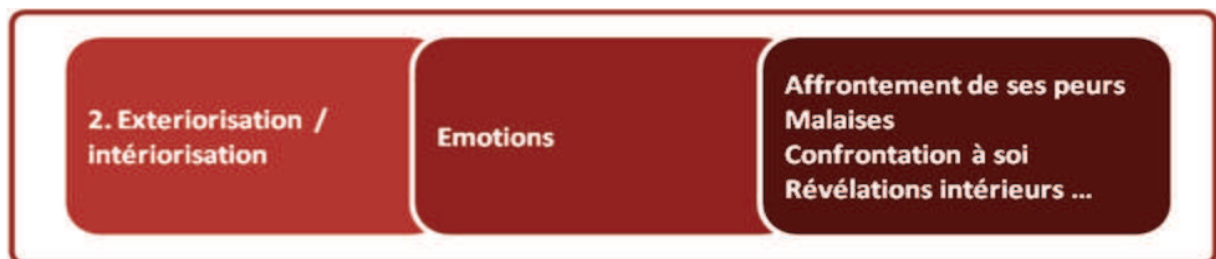


Figure 14 : Etape Extériorisation / intériorisation à travers des émotions

Cette deuxième étape de l'auto-confrontation, qui se fait remarquer par un certain recul de l'acteur percevant va déboucher sur **la prise de position**. Nous arrivons ainsi à la première sous-étape du groupe intériorisation-extériorisation (de soi à l'autre). Les émotions que l'autre va révéler en soi, ainsi que ses propres dispositions intérieures conditionnent d'une certaine manière les attitudes, mais aussi la définition que l'on va attribuer à la situation et à l'autre.

En effet, la décision de la prise de position aura son impact sur l'altérité et dans cette mesure cette étape met en question tous les rapports du sujet avec l'altérité. Elle est donc cruciale dans la suite de la construction ou non de la communication et des rapports, et assurera ou non le passage de la pensée à l'action.

L'action entreprise par le sujet sera soit l'acceptation de l'autre, lequel amènera le sujet dans le dépassement de soi, soit le refus de l'autre, débouchant ainsi sur une communication avortée ou « court-circuitée », cette pathologie communicative ne permettant pas la construction de la communication. Dans cette mesure, cette troisième sous-étape, mouvementée intérieurement, construit ou détruit les rapports.



Figure 15 : Etape Intériorisation / extériorisation à travers de la prise d'attitude

C'est ainsi que dans la majorité des cas, le percevant va se reposer sur les savoirs partagés dans la société, sur les représentations du sujet sur qui on va projeter le handicap.

C'est bien sur ce point que se rejoignent la perception et les représentations sociales, autour du concept de « noyau central » d'Abric (1994). La perception étant une opération qui cherche à donner un sens aux stimuli immédiats est d'une certaine manière gérée par des éléments centraux de représentation. Constituant la pensée sociale, ces éléments servent à la compréhension de la réalité vécue. Cette opération se focalise sur les noyaux qui attribuent « la signification des faits attendus » (Abric, 1994, p. 26). Ces noyaux vont avoir un rôle majeur dans la constitution de l'image de l'autre et déterminer la perception sociale d'une manière significative. Citons Abric (1994), qui dit : « La hiérarchie entre les éléments produit et favorise la centralité de l'un d'entre eux. Et la seule transformation de cet élément central amène un changement radical de l'impression » (*idem*). Cet élément central sera donc le noyau.

Le noyau est la réalité, l'évidence pour le sujet. L'ensemble de la représentation se construit autour de ce noyau. Il sert à catégoriser, à interpréter. Les autres éléments de la représentation seront à leur tour catégorisés et interprétés en fonction « de la nature du noyau figuratif » (Abric, 1994, p. 27).

La **projection du handicap**, qui va clôturer notre analyse dans ce chapitre constitue donc la quatrième sous-étape, celle qui extériorise le mouvement intérieur. Les représentations peuvent-elles justifier les attitudes négatives et discriminantes? Dans tous les cas, les individus s'en servent

pour justifier et rationaliser des attitudes négatives, mettant en cause les incapacités des autres. Citons à cette occasion la célèbre pensée de Kristeva (1988):

Etrange aussi, cette expérience de l'abîme entre moi et l'autre qui me choque – je ne le perçois même pas, il m'annihile peut-être parce que je le nie. Face à l'étranger que je refuse et auquel je m'identifie à la fois, je perds mes limites, je n'ai plus de contenant, (...) Je me sens « perdue », « vague », « brumeuse ». Multiples sont les variantes de l'inquiétante étrangeté : toutes réitèrent ma difficulté à me placer par rapport à l'autre, et refont le trajet de l'identification-projection qui gît au fondement de mon accession à l'autonomie. (Kristeva, 1988, p. 276).

Plus encore, nous avons vu que dans cette société majoritaire et normalisatrice, maintenir autrui dans un « clair-obscur », celui d'une « ignorance confortable », s'avère utile à la « relaxation de l'esprit » (Ferréol et Jucquois, 2010).

Ainsi comme nous l'avons vu dans la partie abordant les représentations sociales, l'humanité construit ses théories de la vie, qui se développent dans un cadre socio-culturel spécifique pour interpréter les événements. Ces structures sociocognitives sont nécessaires pour la société majoritaire afin de contrôler et avoir la maîtrise de soi. Chacun ayant sa part d'investissement dans le sens commun fait la réalité par le biais du langage, à travers les représentations sociales.



Figure 16 : Etape d'Intériorisation / extériorisation à travers de la projection du handicap

Aussi pour résumer, ces quatre étapes constitutives (voir la Fig. 17) des constructions des rapports avec l'autre et de la révélation de soi nous semblent être englobées dans les fonctions des représentations sociales, prenant place en amont et en aval de l'action, présentées par Abric (1994). Nous avons vu que les fonctions d'orientations, en amont de l'action, servent de guides des comportements. La réalité pré-décodée va cognitivement influencer les relations à construire et décider le type de communication. Par ses fonctions « d'anticipation et d'attentes » (Abric, 1994, p. 22), le filtrage d'information précède l'interaction. A leur tour, les fonctions justificatrices des représentations en aval de l'action permettent de justifier des comportements et

des conduites envers les autres. Les représentations sociales se liant avec les pratiques sociales visent ainsi à renforcer la position sociale. De là résulte la fonction de pérennisation et de justification de la différenciation sociale, qui tout comme les stéréotypes, peut viser la discrimination et la distance sociale entre les groupes.

Les pratiques sociales qui amènent à la différenciation et à la distance sociale sont ce que nous allons essayer d'approfondir dans le prochain chapitre.

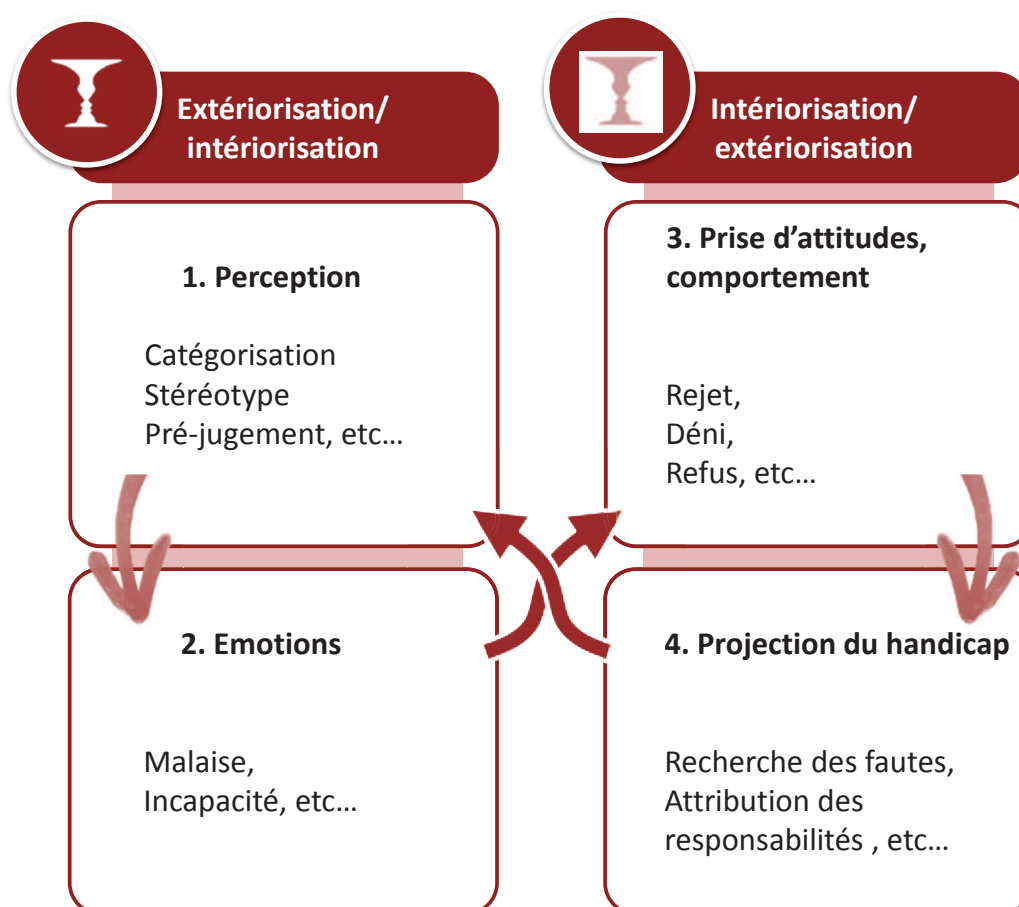


Figure 17 : Les 4 étapes constitutives de la (dé)construction des rapports

### Confrontation du sujet entendant à une situation de rencontre avec le sourd

A la perception d'une personne sourde, la personne entendant tend automatiquement à la catégoriser dans un stéréotype de handicap. Après un filtrage de l'information le processus cognitif fait que l'attention est tirée sur ce qui n'est pas attendu. Selon Rock (2001), l'attention est dirigée vers les propriétés globales et non les détails. Cependant, dans le cas d'une rencontre sourd-entendant, cette situation inattendue, provoquée par la surdité, est marquée par la

différence et l'inconnu, se fixant sur ce qui est global, en l'occurrence l'absence de l'ouïe. Loin d'être une approche individualiste, l'objectivisation se fait sur une chose et pas sur quelqu'un – ici l'oreille, qui met en cause le manque et l'incapacité de l'autre. Citons Mercier (2004) qui dit que la personne handicapée est « tributaire de représentations sociales en termes de manques » (Mercier, 2004, p. 19). Néanmoins, cette rencontre se transforme facilement en une confrontation, dans la mesure où, comme nous l'avons vu, touchant ses émotions dans le cadre de rupture du continuum, elle relève les incapacités de l'entendant percevant. En effet, il se heurte « à des limites insoupçonnées » (Basset, 2013, p. 72). Cette rencontre avec le sujet sourd s'avère ainsi traumatisant pour le percevant entendant, car se crée une situation dans laquelle ce dernier se trouve tout aussi vulnérable, dans la mesure où il est confronté à ses propres limites. Selon Basset (2013) : « ... est vulnérable la personne qui s'expose à la relation au risque d'être blessé » (Basset, 2013, p. 73). Dans une telle situation le percevant peut se sentir désarmé.

N'acceptant le fait qu'un membre portant la déficience au regard de la société et appartenant à la minorité puisse « agresser son propre corps » ou « toucher l'estime de soi » et sa vulnérabilité, l'entendant s'appuie sur les représentations sociales et l'ordre normatif qui domine l'espace, à savoir la norme de la parole. Pour préserver son construit social devant les autres, c'est-à-dire sa « face » (Goffman, 1974) et son amour-propre, pour ne pas être limité par l'autre, qu'il considère limité, il dénigre la face de l'autre. Il n'est pas prêt ainsi à accepter ses faiblesses devant l'autre. Afin de nier son sentiment d'impuissance, il adoptera alors une attitude de déni qui place l'entendant dans le « conformisme sociétal » (Cartigny, 2008, p. 67), excluant le sourd. Cette attitude fonctionne comme une sorte de compensation à son sentiment d'inconfort provoqué par la surdité.

Clôturons ce chapitre en citant encore une fois Kristeva (1988), qui explicitant la théorie de *Heimlich/Unheimlich*<sup>68</sup> de Freud (1985), dit:

Etrange, en effet, la rencontre avec l'autre - que nous percevons par la vue, l'ouïe, l'odorat, mais n' « encadrons » pas par la conscience. L'autre nous laisse séparés, incohérents; plus encore, il peut nous

---

68 L'opposé de *Heimlich* qui se traduit comme familier, intime, confidentiel, *Unheimlich*, concept freudien, traduit en français par Marie Bonaparte (1919) comme « inquiétante étrangeté », faute d'équivalent en français, désigne ce qui provoque l'angoisse et l'effroi. (FREUD, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté. (Das Unheimliche)* Traduit de l'allemand par Marie Bonaparte et Mme E. Marty, 1933. Disponible sur le site :

<http://thomas91.free.fr/DATAS/Formation/Psychanalyse/Sigmund%20FREUD%20-%20L%27inqui%27tante%20%27E9tranget%27E9%20%281919%29.pdf>



donner le sentiment de manquer de contact avec nos propres sensations, de les refuser ou, au contraire, de refuser notre jugement sur elles – sentiment d'être « stupides », « floués ». (Kristeva, 1988, p. 276).

## Chapitre 7: De la différence au handicap altérisé: construction d'un regard altérisant



Nous ne sommes nous qu'aux yeux des autres et c'est à partir du regard des autres que nous nous assumons comme nous."

**J.-P. Sartre**

Le chapitre précédent a montré comment la perception de l'autre parcourant le processus intérieur, conditionne le rapport extérieur envers l'objet/sujet même. De cette manière la perception, elle-même gérée par les représentations préconstruites, dirige nos actions et nos communications et nous devenons le forgeron de nos construits sociaux et de nos relations avec les autres, ainsi que de notre identité.

De plus, la compréhension du dysfonctionnement communicationnel et relationnel entre les individus sourds et entendants a permis de comprendre comment au travers des représentations sociales l'individu a tendance à aboutir à une projection des incapacités et l'attribution du handicap sur l'autre. Les représentations sociales que la société attribue aux autres, conditionnent le regard posé sur l'autre. Influencée par l'image attribuée par la société, toute identité individuelle est le fruit d'une représentation collective et s'adapte souvent à celle-ci.

Qui est cet Autre qui renvoie l'individu à ses propres angoisses intérieures et occupe son espace physique et personnel? « Les traits indésirables en « nous » (ou l'« étranger » en nous) sont

attribués à l'« Autre », dans la mesure où l'on fait apparaître l'étranger vraiment « étranger » - dit Billig (1984, p. 473).

Si le chapitre précédent a permis de comprendre le cheminement psycho-cognitif du mouvement intérieur de l'acteur percevant entendant, ce nouveau chapitre va se concentrer sur le regard sociologique de l'altérité et de la différence au travers du handicap.

### **Petit rappel de notre cheminement réflexif**

Il est proposé ici au lecteur un rappel théorique depuis le début de cette partie conceptuelle, afin de mieux suivre le cheminement réflexif et les liens de questionnements.

Pour ce faire, il nous semble pertinent ici de nous référer à l'analyse du malaise qu'un individu peut éprouver devant quelqu'un de différent, étudié par Wortman et Lehman (1985) (cité par Rimé, 2005, p. 183). En premier lieu le manque d'habitude et l'incertitude concernant le comportement à tenir devant une personne différente expliquent l'ignorance, qui devient une cause de malaise. En effet, comme le souligne Rimé (2005) « ces méconnaissances, le manque d'expérience et le manque d'information sont à l'origine du désagréable sentiment d'impuissance que les tout-venants éprouvent rapidement dans de telles confrontations » (Rimé, 2005, p. 183). Cette première confrontation avec l'inconnu explique les attitudes de déni étudiées dans le premier chapitre intitulé *Vers une approche théoriques des rapports interpersonnels*.

La deuxième source de difficultés dans l'analyse de Wortman et Lehman (1985) consiste en un *spectre de la vulnérabilité humaine*. La confrontation avec la différence touche au sentiment d'invulnérabilité qui nous accompagne dans la vie quotidienne. En effet, nous comprenons que l'invulnérabilité de la personne entendante est touchée par la révélation de ses incapacités et de ses impuissances, qui font qu'elle partage le même handicap de communication. La surdité devient ici un stimulus qui provoque chez l'entendant ces révélations, générant des réactions inconfortables et des attitudes négatives.

Les émotions suscitées qui vont produire de l'angoisse vont aboutir aux attitudes de distanciation et de dénigrement de l'autre. Cette stratégie de dénigrement assure en effet la protection de « celui qui se porte bien » mais comme le souligne Rimé (2005), s'avère « lourde de conséquence » pour l'autre (Rimé, 2005, p.184). C'est ce qu'a essayé de montrer le cheminement réflexif de notre deuxième chapitre intitulé *De la perception à la prise d'attitude : parcours de l'acteur percevant face à la situation inconnue*.

La troisième source de difficulté citée par ces auteurs consiste en l'*aliénation*. « D'une manière générale, aux yeux de celui qui se porte bien, celui qui souffre appartient à un autre monde » - dit Rimé (2005, p. 184). Le « manque des guides d'actions » suscite des questions sur l'autre et l'éloigne de la vie quotidienne où tout doit aller bien. En effet, dans ce quotidien que l'on partage avec la société, il existe un consensus social selon ces auteurs, qui met le malheur à l'écart. La confrontation avec quelqu'un que l'on peut considérer comme « n'allant pas bien » devient une rencontre avec un étranger. Reprenant ce que dit Rimé (2005) : « Cette personne *est* différente. Elle *fait* partie d'un autre monde. Elle a connu des événements ou des circonstances qui n'appartiennent pas à la vie ordinaire. Elle est étrangère au monde rassurant de la vie quotidienne » (Rimé, 2005, p. 185).

Essayant d'intégrer cette théorie expliquant les expressions émotionnelles qui conditionnent les attitudes malvenues de rejets, nous explorerons la représentation schématique suivante, qui résume brièvement la construction de notre réflexion jusqu'à ce point et introduit de nouvelles perspectives pour le chapitre à venir:

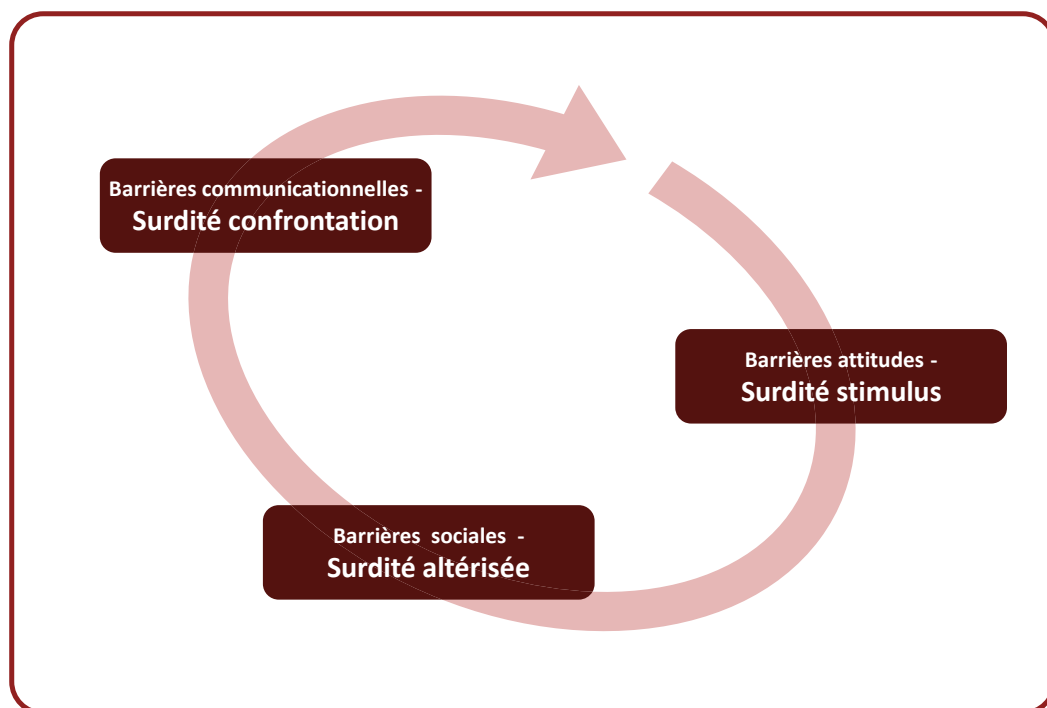


Figure 18 : Proposition du nouveau modèle de la surdité comme handicap relationnel

Après avoir étudié les représentations sociales, cette partie de la recherche approfondira la question de l'altérité. En effet, comme le remarque Jodelet (2005), parler d'altérité signifie affecter une caractéristique à un personnage social, et centrer l'attention « sur une étude des

processus de cette affectation et du produit qui en résulte » (Jodelet, 2005, p. 25) sans oublier de prendre en considération le contexte, les acteurs et les types d'interaction. Il est évident que ceci est lié aux représentations sociales, car ces dernières donnent les moyens d'étudier « les dimensions symboliques sous-tendant tout rapport à l'altérité » (Jodelet, 2005, p. 25).

Dès lors, nous allons développer l'altérité et la différence, à travers le handicap.

En s'interrogeant sur les notions de différence et de l'altérité, le questionnement principal de ce chapitre s'énonce de cette manière : quelle altérité est attribuée au handicap et pour quelle raison ? A quel moment la différence du handicap de l'autre devient un facteur de jugement, d'acceptation ou de rejet ?

Citons Jodelet (2005), qui dit : « ... L'altérité est le produit d'un double processus de construction et d'exclusion sociale qui, indissolublement liées comme les deux faces d'une même feuille, tiennent ensemble par un système de représentation » (Jodelet, 2005, p. 27).

## *7.1. L'Altérité proche et lointain, différent et/ou semblable*

Nous héritons d'un monde construit à notre naissance que nous partageons avec les Autres. Ces derniers, faisant partie intégrante de notre vie, sont en interaction avec nous, nous permettant d'agir ensemble et de construire l'histoire pour faire évoluer la société actuelle et celle de nos futurs semblables. Cependant qui sont ces « Autres », semblables ou différents, que les chercheurs et philosophes tentent de comprendre ? Comment appréhender ces « Autres » à travers la proximité et/ou l'éloignement ? En tant que construction sociale et subjective, l'Autre est-il intérieur ou extérieur à la pensée du sujet ? A quel moment devient-il sujet d'acceptation ou de rejet ?

Pour éclairer ces questionnements, il est important d'étudier la question de l'altérité. Prenons Jodelet (2005) comme référence, qui distingue deux positions pour l'altérité : celle du « dehors » (Jodelet, 2005, p. 26) qui cible les peuples, les pays situés dans un espace – temps distant, propriétaires des critères d'une culture donnée. Celle du « dedans » cible ceux qui « se distinguent à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel et peuvent y être considérés comme source de malaise ou de menace » (Jodelet, 2005, p. 26). Ces différences sont soit physiques ou corporelles - comme la couleur de peau, la race, le handicap, etc ; soit elles relèvent du registre des mœurs - comme mode de vie ou forme de sexualité ; soit elles sont liées à une appartenance de groupe national, ethnique, communautaire ou religieux.

Sans aucune doute, l'altérité à travers le Handicap, appartient à la famille de l'altérité du « dedans » (Jodelet, 2005), ou encore de l'« altérité sociale » d'Augé (1992), qui à l'inverse de l'altérité anthropologique, éloignée culturellement et géographiquement, partage le même espace social et spatial et se trouve « au cœur même de l'identité collective » (Jodelet, 2005, p. 29). Cette altérité est celle qui est d'abord, comme dit Vieille-Grosjean (2009) : « ... altération et marginalité : l'autre est renvoyé ou repéré comme se situant à la périphérie » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 140) Produit de la société contemporaine, cette altérité proche, au moins du point de vue spatial, pousse la sociologie à se questionner sur le lien social avec ses formes et ses ruptures. (Jodelet, 2005).

Nous allons nous intéresser à cette relation entre le soi et cet autre qui se traduit dans la société plurielle en similitudes et différences, normalités et déviances ou encore majorité et minorité etc. Notons que dans la mesure où l'autre intervient également dans la construction de soi, il est aussi au centre de l'étude de la psychologie sociale.

Discours intérieur : S'interroger sur ces sujets contribuera à la compréhension de la distance sociale qui existe entre le public sourd, en tant que public porteur du handicap, et les entendants. Les sourds, appartenant à un groupe minoritaire, partagent l'espace socioculturel commun avec les autres. Néanmoins, malgré cette proximité spatiale, ils sont placés à la marge de la société du fait de leur différence. Leur proximité avec les Autres ne les place pas dans des rapports d'égal à égal, mais dissymétriques (Lévinas, 1982) dans laquelle l'Un est en position dominante et l'autre cantonnée à la position d'être infirme et vulnérable. Néanmoins, cette différence qui constitue un handicap pour les uns, devient facteur d'identité et de culture pour les autres, amenant ces derniers à en demander une reconnaissance. Ce contexte devient un lieu potentiel de conflit et de rupture sociale, classant les sourds sous le signe de l'altérité sociale. Ainsi quelle altérité est attribuée aux sourds, à travers leur handicap et leur différence ? Sont-ils perçus comme semblables ou différents par la société majoritaire ?

### 7.1.1. La genèse de l'Autre et son sens actuel

Le terme Autrui s'avère très ancien, apparu dès la fin du XIe siècle dans les Lois de Guillaume le Conquérant. Il n'est pourtant accompagné d'un discours réflexif que très tardivement au XXe siècle. Il semble intéressant de noter que ce terme n'a aucune signification dans la pensée antique

et médiévale. Ceci s'explique éventuellement par le fait que la question d'autrui se pose à partir de la conscience subjective. En tant que telle, elle relève de la philosophie de la conscience (Laupies, 1999). Il s'agit donc des représentations faites par « je » comme fondement absolu de la connaissance.

Avec l'anthropologie la saisie d'autrui devient possible et ceci en lien avec une prise en compte de la finitude, de la corporéité. Mais c'est la phénoménologie qui avec son approche descriptive rendra l'autrui saisissable non seulement comme sujet, mais surtout comme sujet *empirique* face à soi.

Ainsi le terme d'autrui ne renvoie à ni un genre, ni à une espèce à qui l'on peut donner des caractéristiques. Est-ce un concept ? Ou plutôt une idée générale ? Laupies (1999) décrit ce concept d'autrui comme un mode de relation particulière, plutôt qu'un être.

Delphy (2008) pense le terme Autre comme un concept construit par la société même, « par des pratiques matérielles, dont font partie des pratiques idéologiques et discursives » (Delphy, 2008, p. 10).

Selon Jodelet (2005) autrui est pluriel, puisque incarnation de la diversité humaine. Elle remarque aussi le caractère vaste du concept, dont l'espace intellectuel s'étend de la philosophie, de la morale et du juridique, jusqu'aux sciences de l'homme et de la société. Il apparaît aussi comme un concept qui dans son sens actuel sert à critiquer la modernité et met en cause « l'universalisme abstrait au nom de la reconnaissance de la différence » (Jodelet, 2005, p. 24). Sur le caractère pluriel, citons aussi Augé (1992) qui lui, rien qu'à partir de la recherche anthropologique, distingue « l'autre exotique », de « l'autre des autres », « l'autre ethnique ou culturel », « l'autre social », ou encore « l'autre de l'intérieur par référence » ou « l'autre intime » (Augé, 1992, pp. 28-29).

Abordée dans son caractère multiple, l'altérité est aussi traitée aujourd'hui par les chercheurs « à partir des systèmes d'interprétation qui lui sont extérieurs » (Jodelet, 2005, p. 25). Ceci peut concerner les relations intergroupes, la catégorisation avec les préjugés et les stéréotypes qui en relèvent, ou encore l'identité sociale, le handicap ou autre.

Citons Jodelet (2005), qui dit : « L'autre, qu'il s'agisse d'un individu ou d'un groupe défini par l'appartenance à une catégorie socialement ou culturellement pertinente, est posé comme une entité abstraite, faisant l'objet d'un traitement sociocognitif, discursif ou comportemental » (Jodelet, 2005, p. 25).

L'altérité pour Ricœur (1990) est celle qui n'est ni extérieure, ni acquise, et ni réduite. Développer l'altérité est un travail et une expérience de soi et en soi, qui participe parallèlement au développement de son être, ou de son « ipséité »<sup>69</sup>.

Discours intérieur : S'interroger sur l'altérité s'impose doublement quand on traite de la communauté sourde. Premièrement, reconnue comme un handicap, la surdité met les personnes qui la portent dans une différenciation et dans un éloignement des normes construites. Avec les préjugés que peut révéler la surdité, la mise en altérité des sourds paraît radicale, puisque cette minorité n'est pas reconnue comme un groupe semblable à la majorité « normale ». Classée sous ce terme, ils restent « à l'extérieur du groupe dominant », et « implicitement subordonnés » (Joffe, 2005, p. 96). Cette mise en altérité les range dans un positionnement de « l'altérité du dedans » (Jodelet, 2005, p. 26) qui suppose une proximité sociale, « en raison de la participation partagée à une même totalité » (Jodelet, 2005, p. 30).

Deuxièmement se considérant comme étant une culture à part, la revendication de la reconnaissance de l'identité sourde par les Sourds soulève la question de l'altérité comme une entité abstraite, d'appartenance distincte, socialement et culturellement pertinente. Vu sous cet angle, cette altérité interpelle les anthropologues, les ethnologues, mais aussi les linguistes. Cette revendication de l'altérité comme une entité abstraite les place dans une distance sociale symbolique et les classe *de facto* dans « l'altérité du dehors » (Jodelet, 2005, p. 26). En somme leur revendication de reconnaissance ne concerne-t-elle pas le passage de la première altérité sociale à l'altérité culturelle ? (car si l'altérité du dedans pose un problème d'acceptation de la ressemblance, dans laquelle la différence pose un problème, dans l'altérité du dehors, la différence est reconnue et respectée).

### **L'étymologie de l'altérité**

Le substantif « altérité » désigne une qualité ou une « essence de l'être-autre » (Ferréol et Jucquois, 2014, p. 4)

Le terme de l'altérité provient de la racine alter (autre) qui signifie le « fait d'être un autre ». Le concept ne désigne pas seulement l'autre en tant que tel, mais sous-entend « la reconnaissance de l'autre dans sa différence » (Arnaud, Erminelli et Lordon, 2004. p. 13), cette reconnaissance de

---

<sup>69</sup> Du latin *ipso* (*ipse, ipsum, ipsius*), « la chose en elle-même, soi-même », le concept philosophique de l'Ipséité désigne l'identité propre et unique en soi même



l'autre étant un moyen indispensable pour accéder à la connaissance de soi. Mais la reconnaissance de l'altérité ne signifiant pas l'acceptation, cela souligne particulièrement la différence. Devant la peur générée par l'inconnu de la différence, il est plus fréquent d'avoir une attitude de rejet plutôt que celui de sa compréhension. C'est bien ce que montre également l'étymologie de ce mot, selon ces auteurs. Il est intéressant de noter que de ses premières significations - transformer, modifier - le terme « altérer » a pris une connotation négative en évoluant vers la définition de « dégrader ». Avec l'altérité s'affirme donc la question de la différence, de celle que l'on rejette la ressemblance. Notons qu'Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) remarquent que sur la scène sociale, l'altérité est perçue comme dramatique.

### 7.1.2. Les Autres et les Uns

Qui est cet Autre ? Il peut être « mon semblable en Dieu ou en l'humanisme », selon Delphy (2008), ou alors « toute une bande d'autres » ou un groupe « stigmatisé » (Delphy, 2008, p. 17). La société a la demande de créer ces Autres selon Delphy (2008). L'énonciateur anonyme qui nous invite à accepter ou rejeter, ou encore tolérer l'Autre se considère d'une certaine manière membre de la « société normale » ou « société légitime ». Parlant des « Autres » qui par définition ne sont pas « des gens ordinaires, puisqu'ils ne sont pas « Nous » » (Delphy, 2008, p. 18) le locuteur se distingue alors par « l'Un ». Bien avant la prise de position de tolérance et d'intolérance, qui s'avère être une étape secondaire, il y a l'étape primaire, qui est la définition de l'Autre. Ainsi selon Delphy (2008) : « Les Autres sont donc ceux qui sont dans la situation d'être définis comme acceptables ou rejetables, et d'abord d'être nommés » (Delphy, 2008, p. 18). A l'origine de l'existence des Uns et des Autres, il s'agit d'une étape de *pouvoir*. Les Uns deviennent alors ceux qui dominent et qui hiérarchisent, qui décident et qui attribuent.

L'Autre c'est celui que l'Un désigne comme tel. L'Un c'est celui qui a le pouvoir de distinguer, de dire qui est qui : qui est « Un », faisant partie du « Nous », et qui est « Autre » et n'en fait pas partie ; celui qui a le pouvoir de cataloguer, de classer, bref de nommer. (Delphy, 2008, p. 19).

Derrière la classification des autres, comme « Autre », les Uns ont déjà « accaparé l'humanité véritable et accomplie comme sa caractéristique propre et exclusive » (Delphy, 2008, p. 22). Se donnant le nom « les hommes » (*idem*) ils ont déjà « dépossédé tous les autres êtres humains de leur qualité humaine » (*idem*). Dans de tels rapports, l'Un et l'Autre sont, selon Delphy (2008), dans l'absence de réciprocité. Dans de telles conditions, l'Autre devient celui qui n'a pas de

pouvoir par rapport à l'Un. Ainsi dès sa désignation d'être Autre, il est « maltraité d'entrée de jeu » (Depley, 2008, p. 20)

Expliquant ainsi cette division de la société parmi deux groupes des Uns dominants et hiérarchisants et des Autres dominés, Delphy (2008) ajoute que la hiérarchie prend naissance non pas après la division, mais elle vient avec, voire avant, puisqu'elle se cache dans l'intention. La création, la distinction et les ordonnances hiérarchiques se font au même moment.

### 7.1.3. Autrui issu de la perception ou de la pensée ?

Le chapitre précédant concernant la perception et les représentations s'est attaché à étudier la rencontre comme une expérience des sens et des émotions à travers la perception. La question de la représentation construite par les jugements a été explicitée, l'individu s'en servant comme appui lors de la confrontation à des obstacles intérieurs. Nous avons été amenés à étudier si cette étape de la représentation précède celle de la perception par les sens. Delphy (2008) parlait d'une étape de définition primaire, par rapport à la prise de position secondaire. Laupies (1999) précise à ce sujet : « ... le sens ne nous donne qu'un matériau que l'entendement ordonne » (Laupies, 1999, p. 29). Au-delà de l'expérience sensible dans la rencontre avec l'altérité, l'Autre est d'abord dans la pensée intérieure subjective, c'est-à-dire dans la représentation. Il est saisi à partir de soi-même, de ses dispositions intérieures. Ainsi, la pensée précède la perception, voire la dirige.

### 7.1.4. L'appréhension de l'autre, objet ou sujet ?

Parlant de l'altérité la question d'objet-sujet se pose car tout d'abord, l'autre étant extérieur, se présente devant nous comme un objet, ou autrement dit, « une représentation située devant ma conscience, *jetée*<sup>70</sup> devant elle » (Laupies, 1999, p. 4). Dès lors, appréhender l'autre comme un sujet devient un exercice plus difficile, car cela revient à le penser avec tous ses bagages et sa conscience, comme un sujet<sup>71</sup> d'expérience. Cet exercice est réflexif et dépend des dispositions intérieures de chacun.

Cette appréhension de la subjectivité dans chaque altérité ne serait-elle pas porteuse de la réussite des rapports humains ? Il s'agit d'un processus qui demande un dépassement intérieur. Se pose

---

<sup>70</sup> Objet - du latin *objectum* - ce qui est placé, ou jeté devant.

<sup>71</sup> Sujet - du latin *sub-jectum* ; placé en dessous (cf. en-dedans)

évidemment la question de savoir en quoi consiste plus précisément cette appréhension de l'autre en tant que sujet.



Traiter les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être et vous les aidez à devenir ce qu'ils peuvent être

**Goethe**

### 7.1.5. Un regard synthétique de l'appréhension et le besoin de l'Autre

Sans aucun doute, l'appréhension de l'Autre est complexe. L'autre différent de soi, s'oppose à soi. Mais pour que l'Autre soit accessible, pour pouvoir trouver l'altérité en soi, il faut le penser à partir de soi-même, donc comme son semblable. Si on l'appréhende en tant qu'objet, autrui se montre inaccessible (Laupies, 1999). En quoi et comment trouver le semblable dans l'autre ?

#### 7.1.5.1. L'appréhension de l'autre dans ses ressemblances et partage des choses communes

Comme le note Benoit (2008), pour qu'il y ait une communication entre l'autre et le soi, il est nécessaire de trouver la chose commune qui va être l'axe de liaison entre les deux. D'abord au-delà de toutes différences, tous les êtres humains se situent dans une même nature humaine, et en tant qu'être humain, ils sont identiques. Comme le note Benoit (2008) : « La nature promeut la différence – dans ce cas, bagage génétique, éducation, culture, caractère, histoire – mais elle ne promeut le différent qu'à l'intérieur de l'identique. Il y a donc inclusion réciproque entre identité et altérité » (Benoit, 2008, p. 148). Ainsi entremêlés le même et l'autre ne sont jamais définitifs, mais d'une certaine manière complémentaires, et appartiennent à une même unité qui embrasse parallèlement les différences.

De plus, la simple pensée que nous appartenons tous à la communauté du genre humain conduirait d'ores et déjà à l'appréhension de l'autre dans sa singularité personnelle. Afin de rendre compte de ce lien que lie chaque homme avec l'autre, il est d'abord indispensable de comprendre que cet objet face à moi est comme moi. « La reconnaissance de l'autrui passe donc d'abord par la révélation d'une communauté subjective » (Laupies, 1999, p. 41).

Ricœur (1990) ira encore plus loin suggérant avec sa conception de l'ipséité<sup>72</sup> que le lien entre l'ipséité et l'altérité est si intime, que l'un n'est pas comme l'autre, ou soi-même comme l'autre, mais l'un est dans l'autre, ou autrement dit, soi-même en tant que l'autre.

La reconnaissance sociale et l'appartenance à une communauté sociale sont des besoins vitaux selon Arnaud (2004). Ils sont traduits par le besoin d'actions communes, de coopération et de faire et vivre ensemble.

Mais ce vivre ensemble se réalise dans un monde hérité de l'humanité. Cette prise de conscience du monde comme chose commune et partagée se veut également essentielle dans l'appréhension de l'Autre en tant que sujet semblable. Ce monde se partageant avec d'autres, le besoin de l'autre est incontournable.

Mais ce besoin de l'autre devient vital puisqu'au-delà du fait que l'on partage le monde, la particularité du monde humain et de son espèce consiste dans sa possession du *logos*<sup>73</sup>, issu de l'analyse stoïcienne, c'est-à-dire de la raison comme chose commune que tout être partage. Ceci renforce le lien de chaque homme à tout homme. Découvrir la raison comme la chose commune de l'humanité révèle qu'on n'est pas seul dans sa subjectivité, puisque il s'agit d'une faculté qui est universelle (Laupies, 1999).

Dans la philosophie kantienne il s'agit de la morale comme chose commune aux êtres humains. Le « *je* dépasse ses particularités empiriques pour rejoindre l'universalité des sujets moraux ; il ne peut se penser comme seul sujet face à un monde d'objets » (Laupies, 1999, p. 39). La morale comme chose commune à l'humanité rend possible la reconnaissance de l'autre comme un sujet respectable. « Le respect est le fondement inaltérable de la relation ; les différentes modalités du rapport à l'autre peuvent se construire sur ce socle » (Laupies, 1999, p. 42)

Au-delà des relations complémentaires et de privations réciproques, c'est l'amitié qui va aboutir à une activité commune, comme le remarque Laupies (1999). L'amitié devient une occasion de saisir l'autre comme son semblable, « non pas l'autre en général mais *cet* autre en particulier » (Laupies, 1999, p. 13)

C'est dans l'amitié que l'autre devient un autre soi, restant toujours autre. Tout en gardant la différence, elle s'intègre dans l'activité commune, au lieu de fusionner et devenir Une. « Penser l'amitié c'est ainsi penser le rapport entre le même et l'autre » - dit Laupies (1999, p. 13).

---

<sup>72</sup> *Idem* note 69.

<sup>73</sup> *Logos* – du grec *lógos* « parole, discours », désigne la rationalité.

### 7.1.5.1.1. L'appréhension de soi à travers l'appréhension de l'autre

L'appréhension de l'autre comme son semblable et partageant la même appartenance au genre humain paraît importante pour la construction des rapports intersubjectifs. Mais le besoin incessant d'exister est un besoin vital pour chaque nouvelle rencontre. Pour le satisfaire, le sujet souhaitera obtenir la reconnaissance de l'autre afin de se sentir exister « à ses yeux ». (Arnaud, S., 2004, p. 84). Le besoin de reconnaissance, dit Augé (1994), est « la chose du monde la mieux partagée » (Augé, 1994, p. 143). Multiforme et omniprésente, la reconnaissance de l'autre selon Todorov (1995) est la seule voie possible pour accéder au sentiment d'existence, et faire entrer l'individu dans l'existence spécifiquement humaine. Toute coopération renvoie à la confirmation de sa propre existence (Todorov, 2002).

Cette philosophie prône la réciprocité et l'égalité, qui sont deux concepts de la reconnaissance. Reconnaître que je me trouve face à une conscience et non pas à un objet inerte, suppose aussi que l'autre me regarde comme une conscience et non pas comme un objet. Rappelons que selon la philosophie hégélienne, la prise de certitude de soi-même et de son existence oblige de demander de la reconnaissance de cette existence à l'autre, cet autre devenant ainsi le maître de son propre être, de la conscience de soi.

Dans le - *je* ai conscience de *moi*- « le *je* qui a conscience et le *moi* dont il a conscience sont à la fois identiques et différents » (Laupies, 1999, p. 44). « La rencontre concrète de l'altérité est donc commandée par le mouvement interne à la conscience de soi, qui se constitue en se dédoublant » - remarque Laupies (1999, p. 45). Il s'agit d'un mouvement qui amène vers la reconnaissance.

Arnaud (2004) tient à souligner que ce besoin de reconnaissance par le regard d'autrui ne provient pas d'un calcul, ni du rationnel ou de l'irrationnel. Il s'agit d'un élan qui se veut antérieur à la formation d'une « conscience calculante ». Mais cette demande est liée à la « recherche d'intériorité du sujet, à l'élaboration de son identité » (Arnaud, 2004, p. 84).

Ainsi derrière tous les *je* il y a un *tu* qui se cache. A travers le regard de l'autre, qui peut être reconnaissant ou non, on se saisit soi-même comme objet. « ... je me vois à travers le regard qu'il porte sur moi, un regard qui immobilise toutes mes possibilités, qui me fixe dans une posture, une attitude qui correspond à un cliché prédéfini » (Laupies, 1999, p. 66). L'altérité est donc un élément constitutif de la construction de la personne, ou de l'auto-perception. (Arnaud, S. 2004.).

Ainsi, à la lumière de ces quelques succinctes approches philosophiques, dont l'idée est de retracer les grandes lignes sur l'altérité et son appréhension subjective, nous comprenons que celle-ci consiste en sa reconnaissance comme un être semblable à soi-même, comme sujet de

conscience, extérieur mais intériorisé dans la conscience du percevant, mais surtout aussi indispensable pour la prise de conscience de son propre être. Reprenant l'idée de Laupies, cette appréhension de l'Autre serait : « reconnaître extérieurement l'intériorité, de saisir objectivement la subjectivité » (Laupies, 1999, p. 28).

« ... le subjectif est le fondement de la communication possible », - dit Laupies (1999, p. 36), en ajoutant : « ... supprimer le point de vue primordial du sujet c'est supprimer la possibilité même de l'idée d'autrui » (Laupies, 1999, p. 31).

En plus de l'importance de cette appréhension, ou de cette saisie de l'Autre, reconnu comme sujet, il est également crucial de comprendre et mesurer le besoin des autres dans la prise de conscience de soi-même. Ces deux premières démarches seraient probablement la clé à l'origine de toute communication.

#### 7.1.5.1.2. L'altérité dans l'Identité

... pour saisir autrui dans sa double et indissociable dimension d'identité et d'altérité, il faudrait pouvoir l'appréhender à la fois du point de vue transcendantal – sujet comme moi – et du point de vue empirique – distinct de moi par son histoire, son point de vue spatial. (Laupies, P. 42).

Selon les définitions, l'identité et l'altérité sont deux notions qui s'opposent l'une à l'autre. L'identité relève du caractère de ce qui est dans l'ordre du même. Sa notion représente la désignation exacte d'un individu, le caractère qui fait qu'un individu est lui-même et non un autre. Chaque individu est unique et possède sa propre identité, qui fait sa différence par rapport aux autres. L'altérité, concept philosophique, désigne la qualité de ce qui est autre, différent de soi-même. Elle présente la relation à ces autres, qui se font remarquer par leur différence. Néanmoins, étant deux concepts opposés, l'identité et l'altérité sont interdépendantes par corrélation. L'altérité se veut partie prenante dans la constitution de l'identité, puisque chaque individu se construit par rapports aux autres, en fonction de l'autre et sous le regard de l'autre. Cette question du lien entre ces deux concepts prend de plus en plus d'importance de nos jours, car comme le remarque Jodelet (2005), avec les changements sociaux de l'époque moderne, les chercheurs tournent leur regard vers l'identité collective, qui sous-entend « la pluralité sociale et culturelle des sociétés contemporaines » (Jodelet, 2005, p. 29). La sociologie se penche sur l'altérité « au cœur de l'identité individuelle » (*idem*).

Joffe (2005) souligne que la construction identitaire se base non pas seulement sur les affiliations, mais aussi sur les comparaisons avec d'autres. La combinaison des deux notions de l'altérité et de

l'identité montre que chaque individu est unique et possède sa propre identité (Goudard, 2011). Ainsi l'altérité va souligner sa différence à travers son unicité et sa singularité. Comme le dit Augé (1994) : « Le corps humain est un espace, un espace habité où ne cessent de jouer les relations d'identité et d'altérité » (Augé, 1994, p. 162)

Selon Jodelet (2005) l'altérité s'accouple avec l'identité pour souligner la singularité et la différence d'un être, et ce faisant le rapport qu'elle engage avec l'identité se décrit pluriel et dialectique.

#### **7.1.5.2. Qu'en est-il de l'appréhension de l'autre dans sa différence semblable ?**

Certaines différences vont être à tout prix gardées pour marquer l'identité. Marquer sa singularité et sa différence, est tout aussi important pour l'indépendance de l'individu (Deluchat, 2011). De plus chaque sujet met en jeu sa différence et a besoin de la différence de l'Autre pour affirmer la singularité de son identité.

Mais n'est-il pas vrai que cette différence n'est souhaitable que dans la mesure où elle est acceptée et considérée telle qu'elle est ? Cette altérité est celle que Sanchez-Mazas et Licata (2005) appellent « l'altérité simple » (Sanchez-Mazas et Licata, 2005, p. 14), qui marque tout simplement une distinction entre soi et l'Autre. Cette altérité ne peine pas à faire accepter sa ressemblance au moment voulu. Elle reste dans l'ordre des choses communes.

Toutefois, sans s'éloigner du sujet de l'étude, la différence qui va être au centre de notre attention est celle qui sert de point de conflit, qui devient la cible du rejet. Sanchez-Mazas et Licata (2005), ainsi que Jodelet (2005) parlent dans ce cas-là de « l'altérité radicale », qui est considérée comme l'Autre, avec qui on n'a « aucune caractéristique commune à partager » (Sanchez-Mazas et Licata, 2005, p. 14).

Toute situation de comparaison et de confrontation, peut selon Delphy (2008) renforcer les processus de catégorisation. « Repérer, nommer, décrire, c'est toujours poser des différences » (Delphy, 2008, p. 5). Citons ici Deshayes (2012), qui dit : « Les rapports entre catégorisation et auto-identification, autrement dit entre identité subie et identité choisie, ou entre catégories et groupes sont au cœur du processus d'identification/altérisation. » (Deshayes, 2012, p. 52)

Cette différence qui est au centre de notre propos, concerne l'altérité « du dedans », qui à cause de son appartenance sociale provoque la mise en altérité, voir l'altérité radicale.

Souvent, comme le souligne Delphy (2008), cette différence signifie l'inégalité biologique et culturelle et conduit à l'inégalité politique, qui donne naissance à la légitimation de la domination. Cette différence contribue à une transformation de l'altérité en une « non-rencontre » (Delphy,

2008, p. 6) ou encore un « non-lieu » (Augé, 1992) qui représente « l'espace des autres sans la présence des autres ... » (Augé, 1994, p. 167).

#### 7.1.5.2.1. L'altérité étrangère

Cette altérité de l'intérieur, en tant que différence, provoque l'aliénation et mène à la construction de frontières. L'autre devient ainsi un étranger proche. « Faute de penser l'autre, on construit l'étranger » (Augé, 1994, p. 172).

Et voilà que la notion de l'étranger se cache derrière l'altérité, qui accentue le caractère de différence sous une forme éloignée.

Notons que le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles définit l'étranger de la manière suivante : « Souvent présentée comme une espèce particulière du genre de l'Autre, la notion de *l'étranger* recouvre, selon les époques et les cultures des réalités très différentes » (Ferréol et Jucquois, 2010, p. 129)

#### 7.1.5.2.2. Altérité dominée

Selon Gardou (2013), si une personne nous apparaît différente par rapport aux normes dominantes, il est pris dans une relation de l'ordre de la domination-subordination.

Selon Delphy (2008), les différences prennent naissance suite aux oppressions que subissent les Autres. Il n'est pas réservé aux dominés de penser, agir et se conduire comme les dominants.

Les dominé-e-s sont toujours sur le qui-vive ; ne savent jamais sur quel pied danser dans l'interaction quotidienne ; à quoi s'attendre de la part du prochain dominant qui va croiser leur route, s'il faut se préparer au sourire ou à la grimace ; ne savent jamais quand, ni de qui, viendront l'insulte, le mépris, l'agression. (Delphy, 2008, pp. 29-30).

Les Autres vivent dans une incertitude d'interprétation de chaque interaction, dans un doute permanent. Delphy (2008) dit :

« La représentation de l'autre est traversée par la représentation de soi (...). Le désir de se faire reconnaître, de se peindre soi-même est l'une de leurs préoccupations » (Delphy, 2008, p. 6).

## 7.2. Conclusion du chapitre :

### 7.2.1. L'altérité comme produit de la société dominante

Pour conclure cette partie concernant l'altérité, citons Delphy (2008), selon laquelle « l'altérité » est un produit de la division hiérarchique pour servir à la société hiérarchisante comme moyen et



comme justification. Rappelons ici que la fonction justificatrice était la quatrième et dernière étape des Représentations en aval de l'action permettant la prise d'attitude devant l'autre (Abric, 1994). Ainsi l'altérisation, comme un regard éloignant toute différence et attitude de rejet, alimente le mécanisme des représentations sociales.

L'altérisation est un phénomène qui ne concerne pas seulement les dominés, mais aussi les dominants, car elle crée ces personnalités dominantes. En effet, les caractéristiques des dominants, selon Delphy, ne sont pas des caractéristiques spécifiques, mais sont « la façon d'être (...) normale » (Delphy, 2008, p. 31). Les façons de faire et d'être des dominants sont en effet présentées comme « la norme, comme l'universel » (Delphy, 2008, p. 31). Ces façons de considérer comme normal le fait que les uns reposent sur l'oppression des Autres limite d'une certaine manière la ressemblance des Autres aux Uns, puisque les Autres n'arriveront jamais à être comme les Uns et adopter les normes universelles. Selon Delphy :

La conséquence de l'altérisation et de l'altération de certains par les Uns sera interprétée comme l'échec, et dans tous les cas sera considérée comme étant de la responsabilité des Autres. Les privilèges des Uns, gagnés au dépend des Autres, apparaîtront au contraire comme la juste récompense de leur capacité à atteindre la norme. (Delphy, 2008, p. 32).

Ceci explique que derrière l'attribution des faiblesses à une population déjà fragilisée se cache la volonté de justification de la société dominante.

### **7.2.2. Altérité comme Traitement social de la différence**

Au travers des divers constats présentés au préalable, il est convenu qu'il est nécessaire dans la construction identitaire de considérer la différence de l'autre dans la mesure où elle sert de référence ou de repère pour l'identification et l'affirmation de sa singularité. Mais les différences ayant de multiples facettes, une hiérarchisation de l'altérité s'impose dans les perceptions. En s'imaginant cette hiérarchie de classification, caractérisée par les normes, en haut de l'échelle se trouvent les différences « souhaitables », pour ne pas dire tolérables, celles qui unissent et rapprochent, et surtout perçues comme « normales », celles aptes à être considérées comme semblables. En bas de l'échelle seront classées les différences qui choquent et font peur, celles dont on refusera d'accepter la ressemblance à cause de leurs différences et la fragilité classées « hors normes ». Ils seront appelés les déviants, dont la déviance constitue entre autres

leur handicap<sup>74</sup>. Souvent elles serviront aussi de base de référence pour l'affirmation identitaire des autres. Essayant de représenter ceci schématiquement, nous aurons la figure suivante :

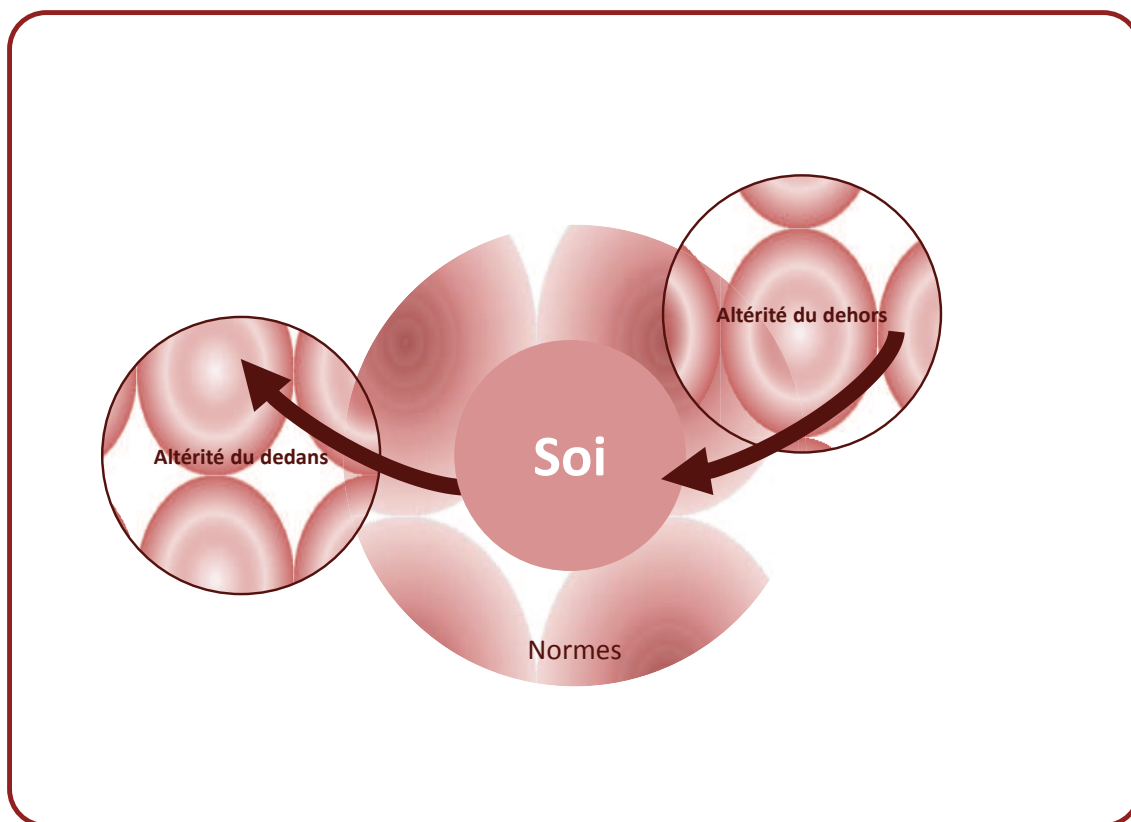


Figure 19 : Représentation des différences selon l'échelle hiérarchique sociale

---

<sup>74</sup> Citons Ebersold (1992), qui constate encore que dans la hiérarchisation même de handicap, il existe un classement selon « le degré de gravité imputé à la déficience, notamment la localisation de l'affection ». (Ebersold, 1992, p. 231) Par exemple les infirmités qui touchent des membres inférieurs sont relativement perçues moins conséquentes que celles qui touchent les membres supérieurs ; particulièrement la tête. Des travaux qui concernent les représentations constatent que les déficiences mentales et sensorielles sont représentés comme plus graves que les déficiences physiques. Et donc conséquemment le rejet est plus important.

## Chapitre 8 : Handicap – forme altérisée de l’altérité

” Car c’est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c’est notre regard aussi qui peut les libérer.  
**Amin Maalouf**

Parler de la différence et de l’altérité à travers le handicap s’impose, car c’est bien cette même différence de l’autre considéré faible, déviant et hors-norme qui devient l’objet de stigmatisation. A travers leur différence, ils se voient attribués une étiquette de « handicapé », réduisant ainsi tout leur être à un seul mot. Souvent cet Autre étiqueté est l’objet de minimisation, de dissimulation. Aussi, derrière le vocable de « handicap », il est commode d’y intégrer tout ce qu’on pense ne pas ressembler à la majorité.

Ce terme permet de traiter diverses questions sociales, car à travers lui, les différences se voient classifiées, catégorisées, stigmatisées, exclues. Mais aussi, comme le rappelle Gardou (2013), il relève des questions anthropologiques: comme les questions de pouvoir, d’identité, des croyances, des représentations du corps, de mode de socialisation etc. Citons Stiker (1982), qui ayant réalisé une étude sur l’histoire de l’évolution du handicap, montre à travers l’histoire anthropologique que le rapport entre l’infirmité et la société a été jusqu’à très récemment à sens unique. Il dit : « la société se faisait, se donnait, une représentation de la déficience et mettait en place une pratique de « traitement social » qui maintenait l’individu dans la passivité » (Stiker, 1982, pp. 280-281).

Toutes ces questions, émanant d’autres chercheurs, vont être abordées dans ce présent chapitre.

## 8.1. *Le handicap et le traitement des différences*

Un bref passage théorique sur la définition de la notion de handicap conduira à recenser les grands principes lorsque l'on parle du handicap.

Notons d'abord que le handicap est souvent défini par la différence qu'il induit et produit. « Est toujours « handicapé », celui qui n'est pas « comme les autres », qui n'en maîtrise ni les habitudes, ni les aptitudes, ni les codes culturels, ni les façons ordinaires de vivre ! » (Moysse, 2010, p. 105). Selon Hollenwerger Haskell (2001), tout discours sur le handicap aboutit à la différence, mais aussi à l'exclusion, au déficit, à la perte, à la marginalité, ou finalement au désavantage social à travers les stigmates (Goffman, 1975).

A l'évidence, la notion de handicap représente un ensemble d'attitudes négatives. Klein (2001) note encore: « ... il est reconnu que la problématique du handicap réside principalement dans la discrimination subie par les personnes concernées au sein de la société » (Klein, 2001, p. 199).

Le rejet de cette différence, couvert par le handicap, est manifeste. Selon Stiker (1982) le handicap ou le « phénomène handicapé » (Stiker, 1982, p. 175) naît du fait que le milieu où vit l'individu porteur du handicap, malade ou accidenté, considère qu'il ne peut plus le garder. De plus, c'est bien ce milieu ou cette société-même qui produit le handicap, selon Mercier (2004), à travers ses normes et ses valeurs, ses comportements et ses attitudes, ses dispositions juridiques et politiques... Ces normes étant basées sur la beauté et la bonne santé, cette dernière devient aussi normative. Les personnes en situation de handicap sont autant sujettes à ces normes de beauté, de performance et de santé que les autres individus (Kessler, 2001).

Mercier (2004) note encore que le handicap d'aujourd'hui est le résultat « d'une confrontation entre la personne différente », qui se trouve en-dehors des normes sociales communément reconnues, et la société qui « exige l'adaptation de chacun et de tous à ses références » (Mercier, 2004, p. 223). Celles-ci deviennent les différences qui éloignent et font peur. Au travers du handicap on arrive à opposer, selon Ebersold (1992), le normal au pathologique et à la déficience.

Ainsi la société définissant elle-même ses normes et ses valeurs, se repose sur le vocable de « handicap » qui permet d'aborder plus aisément la question de l'altérité et de la différence. Cependant ce qui paraît intéressant à noter, c'est que ces différences qui s'éloignent des normes dominantes, ne constituent pas pour autant des entités autonomes, comme le souligne Gardou (2013), « mais sont, en général, seulement pris[es] dans une relation de l'ordre de la domination-subordination » (Gardou, 2013, p. 59-60).

## 8.1. 1. Bref regard médical et social du handicap

Les approches qui ont été mises en place pour gérer l'altérité à travers le handicap au cours de l'histoire, ont créé différents paradigmes, selon que l'on considère le regard médical ou social. En quoi les mentalités et le regard des dominants ont-ils évolué ? Comment l'altérité sous forme de handicap, est créée et gérée par les dominants, maître du pouvoir de décision ?

### 8.1.1.1. Approche médicale

Selon Hamonet, Magalhaes et al le concept de handicap interroge les concepts de normalité et anormalité ou de pathologie, soulignant fortement le rôle important de « la médicalisation anarchique » (Hamonet, Magalhaes et al, 2001, p. 37). Ceci explique pourquoi le discours actuel affirmant qu'une personne handicapée est une « personne normale » (Hamonet, Magalhaes et al, 2001, p. 38) peut apparaître en effet très dérangeant. En attribuant des dénominations médicales à des groupes de personnes, comme *polios*, *paraplégique etc.*, et en les considérant comme des malades incurables, le domaine médical construit des systèmes négatifs et contribue à la stigmatisation de ces personnes par « l'étrangeté du mot » (Hamonet, Magalhaes et al, 2001, p. 38). Cette position du champ médical aurait son influence sur celle de la société, encore profondément marquée par l'« opposition bipolaire entre sain et malsain, bon et mauvais, normal et déviant, faible et fort, beau et horrible, etc. » (Hamonet, Magalhaes et al, 2001, pp. 37-38). La résistance observée lors de l'introduction de nouveaux concepts qui visent à favoriser l'égalisation des personnes en situation de handicap montre bien, selon Hamonet, Magalhaes et al (2001), le rejet et l'exclusion dont elles sont victimes.

N'est-ce pas les mêmes pratiques médicales et scientifiques qui génèrent le rejet et le mépris de cette altérité ? C'est bien ce que confirme Le Breton (2001) en rappelant l'exemple des examens prénataux, permettant l'éradication des embryons porteurs de difformités ou de handicaps, comme la trisomie 21.

Il est vrai que l'influence médicale est significative dans le mode de gestion de l'altérité par la société, mais aussi dans l'orientation de son regard.

Dans cette approche individuelle (médicale) du handicap, celui-ci est compris comme un phénomène de *déviante individuelle* « qui trouve son origine exclusive dans la personne concernée ». Ainsi, toutes les difficultés rencontrées par cette personne dans sa participation à la vie sociale sont vues comme étant issues d'un problème personnel, ou relevant d'une déficience individuelle. Selon cette conception médicalisée du handicap, la suppression des obstacles

rencontrés dépend de la personne, et non de la structure sociale. « La personne avec un handicap doit être soignée, réhabilitée, *normalisée* ... » (Klein, 2001, p. 198).

### 8.1.1.2. L'approche sociale

L'approche sociale est à l'opposé de l'approche médicale. Elle envisage le handicap comme un problème créé par la société. La société n'est pas adaptée aux besoins spécifiques de toutes les personnes – « en particulier de celles dont l'intégrité corporelle, mentale ou psychique est diminuée, et non comme un attribut individuel. La discrimination, les préjugés, la stigmatisation, de même que les barrières structurelle ou architecturales sont autant de facteurs *handicapants* » (Klein, 2001, p. 198-199). Devenant ainsi l'antithèse radicale du modèle médical, le modèle social regarde le handicap, comme « le résultat de la discrimination sociale, du refus d'autres formes de vie de la part de la société et des obstacles architecturaux imposés par l'environnement » (Hollenwerger Haskell, 2001, p. 74). Le handicap est donc conçu avant tout comme une différence produite par un certain contexte social et politique et qui se manifeste au niveau de l'expérience quotidienne et de l'inégalité des chances.

Plus tard nous allons voir comment ces deux approches vont influencer sur l'évolution du Handicap, sa conception législative ainsi que le regard social posé sur lui.

## 8.2. Ce que révèle le handicap

Sans doute il apparaît qu'avec le handicap, la différence n'est plus perçue comme « étrangère, insolite ou merveilleuse », mais plutôt comme « stigmatisée par avance dans la mesure où elle relève d'une nature, d'une inéluctabilité » (Le Breton, 2001, p. 300). Murphy (1990), anthropologue américain, devenu tétraplégique suite à une maladie, affirmait lui-même partager une « cécité sélective » envers le handicap à l'époque de son appartenance à la société valide (Murphy, 1990, p. 124). Il décrit les rapports entre les personnes handicapées et valides comme une faille relationnelle, qui n'aboutit à aucune ouverture. Devenu handicapé lui-même, il décrit les relations sociales entre handicapés et personnes valides comme « tendues, embarrassées et incertaines » (Murphy, 1990, p. 124).

Toute rencontre privée de lignes culturelles directrices fermes détermine un traumatisme et laisse les personnes en présence dans la plus grande incertitude quant à ce qu'elles attendent l'une de l'autre. Une situation qui laisse la porte ouverte à des situations sociales catastrophiques. (Murphy, 1990, p. 125).

Selon Stiker (1982), le premier sentiment qu'on éprouve en rencontrant une personne handicapée est la gêne, « une sorte de pénibilité qui nous est imposée par l'être qui n'est plus dans nos normes habituelles » (Stiker, 1982, p. 11).

Kessler (2001) rappelle qu'en effet les personnes en situation de handicap sont toujours associées aux malades dans l'imaginaire collectif. Une catégorisation qui sert sûrement à renforcer encore les distances et l'éloignement entre la société et les différences, divisant presque toujours les populations en deux : nous et eux. Au sujet de cette catégorisation et de cette différenciation, citons Gardou (2013) qui dit encore qu'être « non handicapé » ou encore « non marqué » (Gardou, 2013, p. 62) selon le vocabulaire des ethnolinguistes, constitue une norme : cela va de soi et fait partie de l'ordre des choses. Or, imprégné de ces normes et de ces valeurs, la société est gênée, car comme le dit Gardou (2013), le handicap vient « rompre les constances de notre univers » et « les illusions collectives » sur lesquels nous nous plaisons à vivre. « Il signe le travail du désordre, en nous faisant craindre l'éventuelle propagation de ses conséquences » (Gardou, 2013, p. 62).

Kessler (2001) se posera encore la question de savoir si cette catégorie du malade-handicapé n'est pas une justification, une sorte de miroir social qui sert à rassurer les autres et à se définir sains de corps et d'esprit.

### **8.2.1. Le malaise et « le mur de la peur » évoqué par le handicap**

La différence qu'incarne la personne catégorisée malade et handicapée par rapport aux références mises en place par la société, et vue comme un stigmaté, un déficient, ou un invalide, provoque plusieurs peurs.

« Le handicap est l'insolite qui frappe et dérange l'autre dans son quotidien » - remarque Piot (2008, p. 42). La présence du handicap génère un mouvement de panique et de peur, suscitant soit le rejet et l'indifférence, soit le détournement des regards qui ne veulent pas voir. C'est le « mur de la peur » qui sépare « la rencontre avec l'autre différent » (Kristeva et Vanier, 2011, p.30), accentue encore Kristeva (2011).

Stiker (1982) a étudié les sentiments que nous renvoient la présence de multiples « diminutions, insuffisances, la mal-formation, l'infirmité, la dé-bilité, l'im-potence » (Stiker, 1982, p. 11) etc. et tous ces mots qui évoquent une peur. Tous ces états provoquent un dérangement.

L'avènement d'un handicap apporte selon Stiker (1982) une désorganisation. Néanmoins, au-delà de cela, ce qui est encore plus douloureux selon l'auteur, c'est bien la désorganisation de l'esprit auquel il conduit.

Nous avons, en ce temps, abusé de l'expression « refus de la différence » et nous l'avons banalisée jusqu'en publicité. Mais c'est bien à une grande peur, déconcertante et isolée, à un prodigieux geste négateur que renvoie le « handicap », ... même celui que l'on appelle léger, dans un relativisme douteux. Alors on se prend à le rejeter, à devenir obsessionnel, à tout vivre en fonction de la frayeur et de la gêne qu'il procure, à le délimiter et l'enfermer. Il ne faut surtout pas que la différence soit « contagieuse ». On ne peut rien en faire... il faut l'oublier. (Stiker, 1982, p. 15).

Visiblement, de l'autre différent surgit une gêne. Cette différence montre un autre « être ». Le sens commun considère le handicap comme un stigmate, « une composante indésirable de l'identité » (Korff-Sausse, 2001, p. 285). « Pour se donner le droit de ne pas respecter un être, il suffit donc de ne pas le voir, c'est-à-dire de ne pas le voir en ce qu'il est » - dira Moysse (2010, p. 17). Ce regard qui amène au rejet des personnes différentes, se retrouve dans le racisme.

### 8.2.2. Handicap – symbole de notre propre fragilité et de la mort

Selon Hamonet, Magalhaes et al, (2001), la différence du handicap fait penser à la « précarité de notre existence » (Hamonet, Magalhaes et al, 2001, p. 21). Vu comme cela, le handicap deviendrait ainsi le symbole de notre propre fragilité.

Auerbacher (2008) va plus loin et dit que les personnes handicapées symbolisent la mort, la maladie ou encore, la maladie qui mène à la mort. La confrontation avec cette altérité renvoie à l'angoisse du « corps morcelé » (Le Breton, 2001, p. 298). De plus, les mythologies nous ont laissé une image de l'infirmité semblable à l'image de la perversion et de l'horreur. Cette association entre l'infirmité physique et morale se retrouve dans divers imaginaires culturels selon Le Breton (2001). Elle existe également de manière stéréotypée dans les morphopsychologies populaires, où la difformité de l'homme aboutissait à une déviance morale. Cette image archétypale expliquait évidemment la peur et la méfiance qu'éveillaient les personnes handicapées, et une impossibilité de s'identifier à elles (Le Breton, 2001).

Dans les correspondances que se sont adressés Jean Vanier et Julia Kristeva, (2011) Jean Vanier parle également de la mythologie, comme origine de la peur qu'évoquent les divers handicaps (sensoriel, moteur, psychique ou mental). Selon ces mythes, les personnes porteuses de handicap seraient violentes, dangereuses ou sexuellement perverses. En réponse, pour Kristeva (2011)



cette peur de la différence face à la personne en situation de handicap n'est pas la même que face à d'autres différences. Les catégories « des autres différents » sont beaucoup trop générales et impuissantes et ne permettent pas de rendre compte de l'exclusion spécifique que génère le handicap. Bien que ces mythes autour de la peur du handicap paraissent semblables à ceux du racisme, la particularité de la peur du handicap est très forte dans la mesure où il s'agit, selon Kristeva (2011), du fait que le handicap renvoie la personne valide aux « limites du vivant, à la peur du déficit et, en définitive, à la menace de mort physique ou psychique. Le handicap éveille une angoisse catastrophique qui entraîne à son tour des réactions défensives de rejet, d'indifférence, d'arrogance... » (Kristeva et Vanier, 2011, p. 32).

Le Breton (2001) et Fries (2004) expliquent la peur éprouvée envers le handicap, ainsi que le rejet et le mépris à l'égard des personnes différentes, par la méconnaissance. Tout ce qui est inconnu fait peur par ces mystères. Goffman (1975) dit que le croisement du stigmate par les normaux équivaut à un affrontement à des situations nouvelles et non sécurisées. De plus, le mystère du handicap nous confronte selon Fries (2004) « aux plus extrêmes de nos limites dont l'ultime est la mort ». (Fries, 2004, pp. 260-261). A leur tour, ces limites étant renvoyées par les regards des non handicapés, comme un effet miroir, paralysent une seconde fois les personnes handicapées. « ... la différence, il faut oser vouloir la rencontrer et se reconnaître en elle (...) pour l'oublier » (Fries, 2004, pp. 260-261).

### **8.2.3. L'éloignement du semblable (semblable, mais pas trop)**

Nous avons eu déjà l'occasion de constater que se reconnaître dans la différence de l'autre ou trouver l'autre en soi ou le soi dans l'autre sont les clés de l'acceptation de l'autre différent. Et pourtant comment imaginer trouver l'autre en soi, alors que comme le dit Kessler (2001), le handicap renvoie à la peur d'être soi-même touché, à la culpabilité, à la charité, à la curiosité, mais avant tout à la notion de maladie. « L'image du malade persiste dans celle du handicapé que l'on pense être dans le besoin d'assistance, tout comme la personne alitée » (Kessler, 2001, p. 229).

Pour Zucman, la peur de la différence qu'elle qualifie d'inconsciente, est en même temps poignante et riche. Elle est enracinée dans l'humanité, et éloigne les semblables, qui préfèrent prendre « la fuite de l'obscur qui menace d'être un jour en fauteuil roulant à la place de l'Autre » (Zucman, 2012, p. 16). Nous voilà de retour dans les notions de différence et de ressemblance à travers le Handicap comme altérité.

Bien que selon Korff-Sausse (2001) cette peur de se découvrir semblable à celui qui est marqué par une altérité inquiétante ne soit qu'une première étape de la question ou « dans une série de configurations fantasmatiques superposées ou articulées » (Korff-Sausse, 2001, p.265) elle apparaît comme le facteur le plus important dans la construction des rapports. Selon Le Breton (2001) une seule pensée de soi à la place de l'autre en fauteuil roulant ou aveugle provoquerait une sorte de frisson auprès de l'acteur occidental, laissant l'autre « en-deçà du stade du miroir » (Le Breton, 2001, p. 298).

« L'altérité et les dégénérescences choquent et sidèrent la vue ! » remarque Nuss<sup>75</sup> (2001, p. 214), en ajoutant que c'est moins la dissemblance qui dérange dans un handicap que la « ressemblance dégénérée », « le miroir qu'il renvoie avec son angoissant et potentiel cortège de précarité, de souffrances, de dépendance et de morbidité, voire d'inhumanité – étant donné que nous sommes tous en danger de handicap par accident, maladie ou vieillissement » (Nuss, 2001, p. 214). Et pourtant pour la personne handicapée, cette impossibilité qu'éprouve l'autre à s'identifier à lui, et cette absence de jeu de miroir qui permet de s'imaginer un instant à la place de l'autre est vécue comme une tragédie. « L'infirmité est une sorte de barrage qui neutralise l'aspect dialogique des relations » (Le Breton, 2001, p. 298).

Au final, le handicap n'est-il pas la part semblable de nous-mêmes que nous ne voulons à aucun prix accepter ? Ne serait-ce pas la partie de nous-mêmes, que nous rejetons le plus loin possible, de peur d'exposer nos propres faiblesses ? Ce qui expliquerait probablement la vulnérabilité des « normaux ». Pour accepter le semblable de l'autre, ne faut-il pas d'abord accepter de se heurter à ses propres limites, d'accepter de vivre et d'assumer ses faiblesses, plutôt que de les cacher ou de les nier ? Comme le note Zucman (2012), nous sommes tous vulnérables, que ce soit au niveau physiologique, de l'histoire individuelle, familiale ou collective ou autre. N'est-ce pas cette vulnérabilité, propre à nous tous, qui nous unit ? D'autant plus qu'il n'est pas possible sortir de cette vulnérabilité et de se construire isolément des autres. Pour ce faire, les conditions nous sont soit facilitées, soit tout au contraire rendues très difficiles (par contexte et histoire personnelle par exemple). Et « sur ce point, la personne handicapée est semblable aux autres » (Zucman, 2012, p. 19).

---

<sup>75</sup> Rappelons que Marcel NUSS est un essayiste français, lui-même lourdement handicapé, qui milite pour la reconnaissance d'un droit à l'assistance sexuelle.

Pour Zucman (2012), la ressemblance est dans toutes choses et au quotidien, dans l'accès à la culture, à la spiritualité, dans la manière de vivre et vieillir, etc. Ce n'est que les conditions humaines qui sont différentes et qui demandent d'être prises en considération.

#### 8.2.4. Les ressentis par les handicapés-mêmes

Comment est vécue et ressentie cette différence par les « invalides » ou les « stigmatisés » face aux multiples réactions répétitives qu'ils croisent quotidiennement? Evidemment beaucoup de sociologues ou anthropologues ont étudié cette question en traitant du handicap<sup>76</sup>. Nous allons en présenter les grandes lignes.

Murphy écrit que la paralysie est un terrain pour étudier la lutte contre la société. « ... car l'invalidité n'est pas issue d'une race à part, il est une métaphore de la condition humaine » (Murphy, 1990, p. 17).

Selon Fries (2004) les personnes handicapées ou même leur entourage ont souvent un sentiment de culpabilité à cause de leur différence. Ce qui renforce le repli sur soi. « Cette impression de huis-clos est d'autant plus forte qu'elle se nourrit du malaise dégagé par les « rencontres manquées » avec le monde des personnes « dites valides » et, corrélativement, de la crainte des échecs encore possibles à l'avenir » (Fries, 2004, p. 260).

Murphy, en étudiant son vécu, confirme la nature endémique de ce sentiment de culpabilité, mais aussi la honte chez les personnes handicapées. Deux sentiments qui « impliquent une agression contre l'égo » (Murphy, 1990, p. 133). « Si la culpabilité attaque le surmoi, ou la conscience, la honte, elle découle de « l'opprobre des autres » (*idem*).

Dans le cas d'une personne au corps diminué, Murphy (1990) parle d'une évolution des sentiments qui commence par la punition, sous le handicap physique, suivi par la honte et puis par la culpabilité, pour finir par le crime (dans le sens d'hallucination, qui se dissimule dans la peur et les fantasmes, sous la forme de question « qu'ai-je fait pour mériter cela ? » (Murphy, 1990, p. 134).

Outre le fait d'être endommagé par la destruction de son corps, l'invalidité éprouve selon Murphy (1990) « une altération du sens de personnalité », de son « moi » (Murphy, 1990, p. 130). Car l'invalidité n'est pas seulement « une affaire physique », mais une « ontologie », « une condition de leur « être au monde » » (Murphy, 1990, p. 130).

---

<sup>76</sup> Pax ex: Gelya Frank. (2000). *Venus on Wheels: Two Decades of Dialogue on Disability, Biography, and Being Female in America*. Berkeley: University of California Press.

Goffman (1975) parlant des pratiques de discriminations des « normaux », dit que le « stigmatisé » peut ressentir de la honte et du mépris de lui-même en l'absence de groupe de référence dans lequel il pourrait s'inscrire<sup>77</sup>. Ses réactions peuvent être différentes : de la tentative de correction directe du stigmaté (recours aux charlatans), à la victimisation du stigmatisé, ou encore en se montrant expert dans un domaine qui lui fait défaut, à la positivation de sa situation de handicap.

Goffman (1975) et Murphy (1990), ainsi que Stiker (1982) et Mottez(2006) parlent aussi dans leur travaux du sentiment de l'être diminué et de l'incertitude que peuvent ressentir les personnes handicapés devant les personnes dites valides. Ils évoquent les situations de doute et d'angoisse qu'elles peuvent avoir lors des interactions, ou avant même de se lancer dans une interaction avec les individus dits normaux, car elles ne peuvent jamais prévoir le regard de l'autre sur sa différence.

« Au statut intermédiaire » et étant « un homme entre deux » (Le Breton, 1990, p. 204) les personnes handicapées redoutent évidemment le « regard apitoyé, parfois paniqué et fuyant » porté sur elles. Toutes rêvent d'être regardées et traitées comme tout le monde, en tant que « semblables » (Zucman, 2011, p. 16).

### 8.2.5. Le poids du regard sur le handicap

Toutes ces attitudes de peur, de rejet, d'exclusion qui ont attiré notre attention dans la partie précédente, et qui enferment les personnes concernées dans des sentiments destructeurs, sont embrassées dans un seul Regard.

« On ne naît pas handicapé, on le devient par le regard des autres et les pesanteurs sociales » (Nuss, p. 214). Avec cette citation, Marcel Nuss<sup>78</sup> montre à quel point le regard d'autrui peut être pesant et dévastateur dans le processus de construction identitaire de la personne.

La rencontre avec l'autre est souvent empêchée par le regard que l'on jette sur le corps « disgracieux » (Moyse, 2010, p. 24). Un regard déshumanisant qui arrête souvent les choses à la surface, « à leur face perceptible, à leur apparition superficielle » (Moyse, 2010, p. 24). Dans ces regards, toutes les apparences peu ordinaires sont chosifiées, non vues.

---

<sup>77</sup> *Le handicap partagé, ou la force de la reconnaissance des similarités...ou la faiblesse des identifications de la mêmété : faut-il mieux vivre seul son handicap, ou faire partie d'un collectif ayant les mêmes altérités*

<sup>78</sup> Idem note 76.

Le regard chosifiant est aussi celui décrit par Marcel Nuss (2001), qui distingue deux images: l'image *a priori* - instantanée et spontanée, et l'image *a posteriori* – consécutive et réfléchie. Si le premier regard est purement visuel, le deuxième est mental, normatif et exclusif, chosifiant et réductionniste.

Mais le regard est loin d'être une simple saisie par le sens de la vue, bien que l'autre soit perçu par le regard. A cette saisie précède souvent une appréciation de l'autre (Moysse, 2010, p. 36). Ainsi, le regard *a posteriori* de Marcel Nuss précède le regard *a priori*.

Autrement dit, le regard n'existe pas seulement au-delà de la perception, mais c'est lui-même porté sur l'autre qui construit cette perception. Murphy (1990) dit qu'il est rarement vierge de certains *a priori*. Mais bien avant de percevoir l'autre, le regard est déjà habité par les convictions, habitudes, codes comportementaux. Ainsi nous ne faisons que reconstater le poids des Représentations sociales dans le processus de la perception de l'autrui.

Stiker (2005) parle d'un ensemble de regards préconstruits. Le handicap étant une pensée, (Stiker, 2005), sa présence renvoie toujours à l'image de soi chez celui qui est regardé, mais aussi chez celui qui regarde, « de regards d'autrui introjectés, de regards de soi projetés » (Stiker, 2005, p. 200). C'est le regard d'autrui qui conditionne le regard sur soi-même.

De la (in)capacité à regarder l'autre, à le voir tel qu'il est lui-même, dépendra l'(in)capacité à entretenir quelque lien que ce soit avec son humanité. A cette occasion citons Moysse (2010), qui dit :

C'est pourquoi, de la justesse de notre regard dépend notre aptitude même à nous entendre avec autrui, c'est-à-dire la possibilité même d'entretenir avec lui un vrai lien. De la justesse de notre regard dépend, en d'autres termes, la possibilité même d'être avec autrui. Cette justesse conditionne notre être ensemble. Si ceux qui sont atteints dans l'intégrité de leur corps affirment souvent que cette atteinte les fait souvent moins souffrir que le regard de l'autre, c'est bien parce que s'y joue leur possibilité de s'inscrire dans la communauté humaine, d'y être pleinement accueillis. (Moysse, 2010, p. 66).

L'auteur ajoute que l'on voit à partir de ce qu'on est et que le conditionnement du regard est en même temps un conditionnement du voir.

Par ailleurs, ce regard est si important que toute construction identitaire se réfère à lui. C'est bien ce même regard qui peut être la clé d'ouverture relationnelle, ou simplement « un geste d'ouverture » pour Moysse (2010, p. 35). C'est ce même regard « fruit de l'ignorance et cause du rejet et de la défiance » (Nuss, 2001, p. 214) que Nuss (2001) propose d'éduquer.

Avec l'approbation et la désapprobation qu'il implique, il est si important qu'en lui se joue « l'acceptation pleine et entière de chacun dans la communauté humaine » (Moïse, 2010, p. 36), et que nul être humain ne peut être totalement indifférent au regard de ses semblables. Car l'être humain recherche toujours la présence de son semblable.

Et pourtant Moïse (2010) dit :

« Le système » ou encore la « grille » d'évaluation, « à partir desquels nous sommes supposés nous voir les uns les autres est *a priori* très défavorable à ceux qui ont un corps que distingue une infirmité, plus particulièrement hostiles à toutes les vies que l'eugénisme n'hésita pas, dans ses formes les plus radicales, à taxer des vies « sans valeur pour la vie » (Moïse, 2010, p. 44).

Pour éduquer, ou pour « apprivoiser » (Moïse, 2010, p. 76) notre regard, pour l'habituer à dépasser certains préjugés, et ne pas être « court-circuités » par eux, il est important de prendre conscience de l'autre comme sujet, ou comme le dit Moïse (2010), de ne pas le réduire à son corps, dont il ne maîtrise pas les gestes.

Que le regard des autres s'arrête aux « déficiences » dont chacun est frappé à des titres divers et de façon plus au moins visible, et nous voilà déjà anéantis. Que nos incapacités captent l'attention de nos compagnons de route, et nous voilà figés au milieu du gué, tandis que la bienveillance d'un regard aurait pu, sans violence, nous remettre en chemin. De ce regard, sommes-nous d'ores et déjà capables, ou bien faudra-t-il plutôt que s'accomplisse cette révolution qui nous permettra de passer du regard qui juge et qui juge à celui qui laisse être ? (Moïse, 2010, p. 143).

Mais la révolution du regard « n'aura jamais lieu aussi longtemps que sera ignorée la puissance parfois créatrice de ce qui choque, bouleverse, et peut, il est vrai, anéantir » (Moïse, 2010, p. 115).

Le regard sur la déficience peut changer si ceux qui en sont porteurs ont réussi à se construire avec elle. Dans cette optique, la déficience sera vue comme une singularité qui ouvre un accès différent au monde, c'est-à-dire à ce que l'on appelle souvent une « culture » ! (Moïse, 2010, p. 112)

Discours intérieur : A travers du regard général de la société majoritaire, posé et imposé sur eux et leur particularité, les Sourds partagent le sentiment d'être chosifiés, objectivisés. Souvent on trouve des revendications : « ne voyez pas que les oreilles en nous » etc. Derrière cette revendication ils aspirent à la reconnaissance et à être vu comme sujet, comme être humain.

Cette vision de l'altérité objectivée empêche qu'ils se sentent dans un rapport d'égal à égal. Ce phénomène fait évidemment partie de la genèse de la frustration identitaire des Sourds.

Par ailleurs, les entendants éprouvent aussi cette peur d'être incapables devant les sourds. Cette peur ne sous-entend-elle pas l'évitement pour ne pas être considéré comme des objets devant les Sourds?

### *8.3. Le handicap – une forme de gestion de l'altérité*

La partie précédente a montré ce que représentent les différences vues sous l'angle du handicap, comment sont traitées ces différences, et quelles sont les attitudes et le regard qu'elles génèrent.

Selon De Riedmatten : « ... le Handicap est un phénomène socioculturel complexe qui ne saurait se réduire à un problème de santé individuel » (De Riedmatten, 2001, p. 17). En effet, en-dehors du champ médical, le handicap concerne également le social, dans lequel il soulève des questions d'identité et devient en quelque sorte une forme de gestion de l'altérité. Se manifestant sous forme de l'inclusion/exclusion, cette gestion de l'altérité décrit tel ou tel contexte et organisation socio-politique. Rappelons à cette occasion Stiker (1982) qui dit que chaque société se définit selon ses manières de traiter les personnes handicapées. Derrières les lois adoptées concernant le handicap, la société s'organise et gère ses membres.

Dans cette partie sera développée une réflexion pour comprendre où mène le handicap dans la société. Qu'est-ce qu'il implique sur le plan de la gestion de l'altérité ? Mais pour y arriver, il semble nécessaire de comprendre d'abord de qui ou de quoi l'on parle quand on évoque le handicap. Quelle est l'altérité représentée ou l'identité évoquée derrière le handicap ? Quels sont les discours que tiennent les scientifiques ? S'agit-il de l'individu, de la maladie, de la déficience ? Dans la question du handicap comme dans toute autre, il est primordial ne pas négliger la question du sujet et la dimension identitaire. Qu'en est-il dans la réalité ?

#### **8.3.1. L'identité et le handicap**

Sans entrer en détail dans la définition de l'identité, sur laquelle de nombreux textes abondent de nos jours, il faut considérer simplement que l'identité d'une personne ne représente de loin pas une seule appartenance ou une seule caractéristique comme l'origine, la langue, le sexe, la religion, la canne blanche, la chaise roulante ou l'oreille « cassée ». En effet, il s'agit de tout un assemblage d'appartenances et de caractéristiques, qui rend effectivement unique chaque

personne. Dans cette construction identitaire de la personne en tant que dynamique universelle de construction de l'être social, l'expérience de la différence corporelle et fonctionnelle ne peut être qu'une variable parmi d'autres, comme le note Fougeyrollas (2004).

Pourtant, selon De Riedmatten (2001) dans le handicap, l'identité est réduite à la seule caractéristique visuelle, ou à un raccourci qui classe un être dans la catégorie «handicapé». Cette notion commune de «handicapé» réduit la personne qui représente un passé, une histoire personnelle, des désirs et des doutes, à une simple chaise roulante par exemple (De Riedmatten, 2001, p. 15). Cette différence handicapante devient d'une certaine manière l'identité de son porteur.

Dans ce constat, l'influence du modèle biomédical dans le regard scientifique concernant le handicap paraît déterminante. Dans ce modèle biomédical où le seul but est la guérison et le traitement approprié, le malade ou l'anormal est réduit à son diagnostic, dans lequel l'identité de la personne est absolument absente.



Figure 20 : Le modèle biomédical : (Fougeyrollas, 2004)

Fougeyrollas (2004) rappelle par ailleurs qu'au cours des trois dernières décennies, les débats internationaux concernant le handicap ont très peu traité la question de l'identité ou de la place à donner aux facteurs identitaires. L'attention a plutôt porté sur la reconnaissance de l'importance des facteurs environnementaux dans la production ou la prévention du handicap. De Riedmatten (2001) constate à son tour que l'avis du sujet en situation de handicap n'est presque jamais pris en compte, ni son évaluation subjective de sa situation, de ses déficiences, de ses restrictions d'activité et du rôle de l'environnement, ni son appréciation de ses incapacités, les obstacles qu'il rencontre et leur interaction.

Il est cependant intéressant de noter que Fougeyrollas(2004) observe aujourd'hui une certaine prise de conscience de la part des chercheurs, qui comprennent la nécessité d'une meilleure connaissance du rôle et de l'impact des facteurs identitaires.



Discours intérieur : A cette occasion il nous semble pertinent de noter qu'à partir des entretiens exploratoires ainsi qu'à travers nos lectures, nous constatons qu'aujourd'hui encore que toute loi concernant la surdité est élaborée par les entendants.

Fries (2004) souligne l'importance de prendre en considération l'opinion des personnes handicapées sur les décisions les concernant. La personne handicapée est pourtant la seule véritablement capable de savoir ce dont elle a besoin pour vivre.

« On en est toujours au stade où, la plupart du temps, on décide *pour* mais on ne décide pas encore *avec*, on ne décide pas ensemble, on ne décide pas avec une population qui nous fait peur parce que l'on ne la connaît pas (...). On préfère continuer à promouvoir une différenciation catégorielle rassurante » (Fries, 2004, p. 263)

Néanmoins, la société d'aujourd'hui aspire à l'égalitarisme, ce qui sous-entend aussi un environnement accessible à tous et la participation sociale sur le plan collectif. L'idée de l'identité collective s'impose donc. Paradoxalement cette idée de la construction de l'identité collective forme un système normatif du modèle social et sociopolitique du handicap qui tend plutôt à minimiser la spécificité des différences personnelles et la singularité de l'expérience de chacun. (Fougeyrollas, 2004).

Reconnaître que les différences corporelles et de potentiel sont des variations des possibilités humaines est essentiel. Ceci nécessite de nuancer l'interprétation universaliste, d'éviter de tomber dans la tendance normalisatrice et de penser qu'exercer sa citoyenneté serait de faire comme tout le monde. (Fougeyrollas, 2004. p. 235).

Ceci amène à conclure qu'il n'y a pas d'identité handicapée mais qu'il existe un regard handicapant. Ce regard normalisateur, réductionniste néglige le fait que la singularité et la différence constituent un facteur d'enrichissement et que cette différence portée par un être humain ne change aucunement l'humain en lui. Elle exprime selon Fougeyrollas (2004) « le possible du vivant », fondamentalement humain, et par là même « revendiquant pleinement l'exercice complet des droits de l'être humain » (Fougeyrollas, 2004, p. 237).

Et ce n'est que dans un profit identitaire de l'«  tre diff rent » (Fougeyrollas, 2004, p. 237) que tout ce qui est perçu comme un manque à combler,   réparer ou à compenser peut se transformer en un atout, une valeur ajoutée.

### 8.3.2. La définition du handicap

Après ces questionnements identitaires, il convient d'approfondir ce que désigne le handicap. Quelles sont les définitions scientifiques de ce terme ? Webber (2001) se demande à quoi nous pensons le plus quand nous qualifions une personne de « handicapée » : pensons-nous au diagnostic, à l'incapacité, au désavantage social ou aux trois à la fois ?

Le terme « handicap » a remplacé progressivement les termes comme infirme, invalide, inadapté, paralysé, mutilé, débile etc. Cette évolution se remarque dans le discours quotidien, mais aussi dans le langage médical, juridique et social qui a été porté de manière prépondérante par le milieu associatif et professionnel spécialisé dont l'objectif était de changer les désignations péjoratives et dévalorisantes (Hamonet, 2012).

Il est vrai que la notion de handicap est une notion qui reste floue depuis son apparition, sans définition univoque.

Afin de souligner l'extensibilité du Handicap, il est défini dans le dictionnaire du Handicap (Zribi et Poupée-Fontaine, 1997) comme terme générique qui englobe différentes difficultés de natures de gravités, de configurations et de causes diverses.

Chez Blanc (2012) le handicap est défini entre autre comme une relation qui lie le corps défaillant « doté de capacités décalées vis-à-vis des normes sociales et des attentes collectives » (Blanc, 2012, p. 193). Hamonet (2012) le définit comme le « déséquilibre entre les aptitudes d'un individu et les exigences de son environnement humain ou physique à un moment donné » (Hamonet, 2012, p. 123).

Ebersold (1992) le qualifie comme « l'expression d'un désavantage, la conséquence sociale de la déficience et/ou de l'incapacité qu'elle engendre » (Ebersold, 1992, p. 9).

Fries (2004) rappelle que trop souvent encore, la personne handicapée est considérée comme une personne incapable : « Incapable d'exercer une profession, incapable de relations épanouissantes, incapable de fonder une famille, d'aimer l'autre » (Fries, 2004, p. 259). Selon Ebersold (1992), ce langage du handicap désigne en premier lieu un problème social, celui de l'exclusion. Le terme d'exclusion est celui qui apparaît le plus souvent dans les études scientifiques concernant le handicap. Stiker (1982), quant à lui, précise que le handicap est toujours lié à l'infirmité : « L'infirme, de toute espèce, est désormais un handicapé, un citoyen lancé dans la concurrence

sociale, réintégré. Ce qui suppose et conforte une société qui se considère comme un universel normé. » (Stiker, 1981, p. 166).

Renvoyant à l'infirmité, il apparaît que le handicap, dans certaines représentations sociales, est encore proche de son tout premier sens apparu au XIII<sup>e</sup> siècle (voir encadré ci-dessous).

Roussel (2011) rappelle que longtemps en France, ont été considérés comme handicapés les bénéficiaires des prestations. Aujourd'hui, la conception dominante considère le phénomène comme multidimensionnel et interactif. Cette conception est reflétée également dans l'adoption de la Classification internationale du fonctionnement (CIF), du handicap et de la santé de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (CIF, 2001).<sup>79</sup> Cette nouvelle approche du handicap est venue se substituer à la classification par pathologies dans les années 2000. Elle prend en compte le contexte dans lequel évolue l'individu et la responsabilité de l'environnement dans la constitution du handicap. Rappelons que par la loi de 2005, la France adhère également à cette conception dominante et s'inspire de cette classification de l'OMS (2001) pour définir le handicap de la manière suivante :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées).

L'expression « les personnes en situation de handicap » sous-entend une nouvelle conception du handicap, qui met l'accent sur les cadres de vie, l'organisation sociale et « les contraintes incompatibles avec les capacités restreintes d'une partie croissante de la population qui créent les handicaps » (Hamonet, 2012, p. 7).

Ainsi, à travers l'étude de la construction conceptuelle du handicap, il apparaît que ce dernier ne représente aucunement un état, mais un processus. Autrement dit, le handicap n'est pas une caractéristique personnelle mais un résultat situationnel.

---

<sup>79</sup> Cette classification est issue de la révision de la Classification internationale des handicaps (CIH, adoptée par l'OMS à titre expérimental en 1980)

### **L'étymologie du terme handicap dans l'évolution de la gestion de la différence**

Le terme de handicap provient du terme « infirmité » (Hamonet, Magalhaes et al, 2001, p. 39). Le terme latin *infirmis*<sup>80</sup> provient du mot *infirmus* et de sa racine *fermus* – qui signifie solide, ferme. Apparu dans la langue française dès 1247, rarement utilisé avant le XVI<sup>e</sup> siècle, il signifie la faiblesse, la fragilité et l'incurabilité. D'autres termes partagent la même étymologie: l'infirmité de *infirmitas* (1265), infirmière (1398), infirmerie (1509). Ce terme désigne l'image d'un corps déformé, disgracieux, portant les séquelles de la maladie. Par la suite, le terme handicap, plus neutre, émerge pour remplacer les termes « invalide, infirme », à connotation négative. Avec ce changement de vocable et l'évolution des lois de 1957 et 1963, l'infirmité ne désigne plus l'incapacité, mais bien au contraire, elle est perçue à travers les aptitudes restantes que possède l'infirme et qu'il est primordial de considérer (Ebersold, 1992).

Le mot handicap – « hand in cap » - signifie la main dans le chapeau. Mais il est intéressant de noter, que depuis 1917, date de son entrée à l'Académie française, ce terme se traduit en anglais par désavantage (*disability*, mot d'origine française, « dishabile ») (Hamonet, Magalhaes et al, 2001, p. 43).

Ebersold (1992) nous rappelle que le mot « handicap » d'origine anglaise, a été utilisé dans le monde des courses hippiques, destiné à égaliser les chances des concurrents. Cependant une fois appliqué aux êtres humains, le mot acquiert un sens diamétralement opposé puisqu'il désigne le désavantage d'une personne par rapport à une autre.

Cependant la vision de Stiker (1982) est également intéressante à développer par rapport à ce terme. Il rappelle que dans sa définition des courses hippiques, le mot « handicapé » est celui qui doit retrouver ses chances, et dans la mesure où il doit pouvoir se comparer aux autres, il ne doit plus être différent. Il doit participer à la course commune. Selon la vision de Stiker, cette image de course hippique correspond tout à fait à celle du handicapé dans le sens où celui-ci vise à rattraper et à rejoindre le groupe normal, à se normaliser. D'après Stiker, le sens actuel du terme n'a pas changé d'orientation et correspond tout à fait à son sens premier, et que Handicap comme le désavantage, la maladie, l'amputation est second par rapport à « handicap signifiant la compétition, la concurrence, la participation à l'épreuve » (Stiker, 1982, p. 164).

---

<sup>80</sup> *Infirmis* – qui n'est pas ferme, solide

### 8.3.3. Quelle évolution dans la gestion de l'altérité en France

Essayons de voir maintenant comment à travers les lois l'introduction du terme change la vision du handicap, et quelles influences il laisse à chaque fois sur la gestion de l'altérité.

Le terme « handicapé » apparaît ainsi pour la première fois dans le domaine législatif avec la loi du 23 novembre 1957<sup>81</sup>, qui ne concernait que les « travailleurs handicapés ». Trente ans après, le terme est généralisé et désigne « toutes les personnes atteintes d'une affection incurable et qui englobe les notions plus anciennes d'infirmes, de mutilé, d'invalides » (Ebersold, 1992).

Ainsi à partir des années 1970, le législateur commence à s'intéresser aux questions de l'insertion plutôt que de l'adaptation. Le concept d'incapacité est remplacé par la reconnaissance des compétences. Il apparaît dans le discours du législateur des notions de droits des handicapés et des devoirs de la société par rapport au premier. Il s'agit des lois du 13 juillet 1971<sup>82</sup> et du 30 juin 1975<sup>83</sup>. La première est plus une loi intermédiaire, centrée sur la conception de « rééducation ». La deuxième est centrée sur la notion de droit, et l'infirmité est ici plutôt vue comme une assurance. Ainsi la loi d'orientation du 30 Juin 1975 définit le statut des handicapés en fonction des instances administratives qui attribuent ce statut (comme la Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP)<sup>84</sup> et les Commissions Départementales de l'Education Spéciale (CDES)<sup>85</sup>). Ceci permet au législateur de s'appuyer non

---

<sup>81</sup> La loi de 1957 a institué une priorité d'emploi (10 % en théorie) et défini le travail protégé.

<sup>82</sup> Loi n°71-563 du 13 juillet 1971 Allocation d'éducation spécialisée des mineurs handicapés (ou infirmes) (source Internet - <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000322076&categorieLien=id>). Les handicapés adultes sont pris en considération dans cette loi à partir de la notion d'adaptation.

<sup>83</sup> La loi d'orientation du 30 juin 1975 (n° 75-534), sur *L'intégration des personnes handicapées*. Présentée par Simone Veil, ministre de la santé, cette loi définit clairement trois droits fondamentaux pour les personnes handicapées, enfants et adultes : le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressource par le biais de prestations et le droit à l'intégration scolaire et sociale (Source Internet - <http://www.clesdusocial.com/integration-des-personnes-handicapees-loi-30-juin-1975>)

<sup>84</sup> Créée en 1975 (Loi d'orientation no 75-534 du 30 juin 1975), la Cotorep gérait les problèmes liés au handicap et notamment à la réinsertion professionnelle des handicapés. Disparus en 2005, elle est remplacée par la MDPH (**M**aison **D**épartementale des **P**ersonnes **H**andicapées)

<sup>85</sup> Depuis le 1er janvier 2006, les CDES sont remplacées par les Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). En effet la loi du 11 février 2005 a supprimé les CDES et Cotorep. Ainsi les

seulement sur le corps médical, mais aussi sur les instances administratives. Avec le statut de « handicapé » la déficience est constatée, l'incapacité est évaluée, et les aides compensatoires sont définies. Il est donc inscrit dans le système de protection sociale (Ebersold, 1992). Des modifications de termes sont aussi observées dans les débats parlementaires, où le discours se porte<sup>86</sup> plus sur les difficultés rencontrées dues aux composantes sociales, qui amènent à l'exclusion, que sur les composantes médicales liées à la déficience. (Ebersold, 1992).

De plus, reconnaissant les droits des « handicapés » - droit à l'éducation, à la formation, au travail, aux soins, aux loisirs, à une vie sociale etc – la loi d'orientation du 30 juin 1975 s'inscrit dans la lutte contre l'exclusion des personnes déficientes. Il est à noter que contrairement au langage de l'inadaptation, centré sur l'exclusion, l'accent n'est pas mis sur la faiblesse du sujet, mais sur le processus social du rejet que la société doit prendre en considération. Les orientations politiques sont donc redéfinies et le traitement social de l'altérité évolue avec ce changement de langage (Ebersold, 1992).

Néanmoins, la prise en charge étant différente en fonction de la déficience, et le handicap incluant l'incapacité physique, les invalides de guerre, ou encore les accidentés du travail, cette gestion de la déficience qui se fonde sur les causes de la déficience, génère beaucoup de flou autour du terme. Une hiérarchie s'instaure selon qu'il s'agit d'un invalide de guerre, d'un accidenté du travail, ou des facteurs génétiques etc. et cela va naturellement influencer les représentations en créant de nouvelles catégories de stigmatisés.

### **8.3.3.1. Différence acceptée ou différence refusée ?**

Tous ces changements conceptuels et l'introduction de nouveaux termes font que la représentation de l'infirmité est remplacée par celui de handicapé ou handicap. Cette nouvelle gestion de l'altérité, à travers les termes de réadaptation et de rééducation, fait entrer l'appellation de handicapé non seulement dans le registre médical, mais l'introduit également dans le domaine administratif. Les enjeux relatifs au traitement social de l'altérité sont ainsi redéfinis.

---

dossiers des enfants et adultes handicapés sont gérés par la CDAPH au sein des Maisons départementales des personnes handicapées. (Source Internet - Handicap.fr)

<sup>86</sup> Parmi les députés et les ministres qui y ont contribué nous rencontrons les noms de J. Blanc, J.-M. Toutain, Simone Veil (Ebersold, 1992)

Mais cette nouvelle organisation du traitement social de l'altérité ne va-t-elle pas affecter l'image de l'infirmité, qui sera celle d'un manque à combler, ou d'un défaut à corriger ? Autrement dit, ce changement de dénomination sous-entend-elle la négation ou l'acceptation de la différence?

Selon Ebersold, si la notion d'adaptation introduit une rupture entre l'incapacité physique ou mentale et l'incapacité professionnelle et sociale, celle du handicap « met l'accent sur celle entre infirmité et exclusion, ou, plus exactement sur la rupture entre infirmité et illégitimité » (Ebersold, 1992, p. 56).

Parallèlement à ce changement de dénomination naît et se développe le concept de rééducation et de réadaptation (Stiker, 1982). Cela induit une nouvelle association entre la notion de handicap et celle de réadaptation qui ramène à son tour à de nouvelles techniques de gestion de la déficience et de l'altérité.

Selon Ebersold (1991) cette métamorphose n'implique plus une logique d'affirmation de la différence. Bien au contraire ce processus de normalisation implicite ramène à la négation de la différence ; il ne tient pas compte de la spécificité de l'altérité et le but visé est l'intégration ou la réintégration de ces populations par le biais des moyens mis en œuvre. Stiker (1982) considère à son tour l'intégration comme un geste d'effacement, comme une action « d'in-différence ». (Stiker, 1982, p. 166). Selon lui tout discours législatif et politique, et le changement terminologique porte la volonté de nier la différence, afin de rendre tout le monde identique. Néanmoins il est à noter qu'il s'agit de rendre identique sans pour autant rendre égal. Effacer la différence sans mettre tout le monde au même rang économiquement et socialement. « Nous formons une société qui cherche l'identique, dans l'inégalité, alors que d'autres ont affirmé la différence dans l'inégalité et que nous espérons une égalité dans la différence » – remarque Stiker (1982, p. 167).

#### **8.3.4. Evolution conceptuelle internationale du handicap : du modèle individuel au modèle social de Handicap.**

Avant les années 1970, rares sont les textes d'orientation et de recommandation concernant le handicap qui émanent des organisations internationales. Le modèle dominant alors est le modèle curatif. Ce n'est qu'en 1975 que l'Organisation des Nations Unis (ONU) commence à travailler sur la Déclaration des droits des personnes handicapées et proclame 1981, « année internationale des personnes handicapées ». Pour la première fois, la politique en matière de handicap opère un tournant. Dans ce contexte l'OMS a déjà rédigé la Classification Internationale des Maladies

(CIM) et élabore un manuel de classification des conséquences des maladies (proposée par Philip Wood, voir tableau ci-après). Le modèle curatif passe alors à un modèle ré-adaptatif. (Ravaud, 2001)

#### 8.3.4.1. La gestion de l'altérité au niveau International

Les travaux de Philip Wood introduisent la notion de désavantage social (Ravaud, 2001), qui décrit les trois niveaux d'enchaînement classique (connu sous le nom de schéma de Wood): un niveau lésionnel – celui des déficiences ; un niveau fonctionnel – celui des incapacités ; et un niveau situationnel – celui du désavantage social.

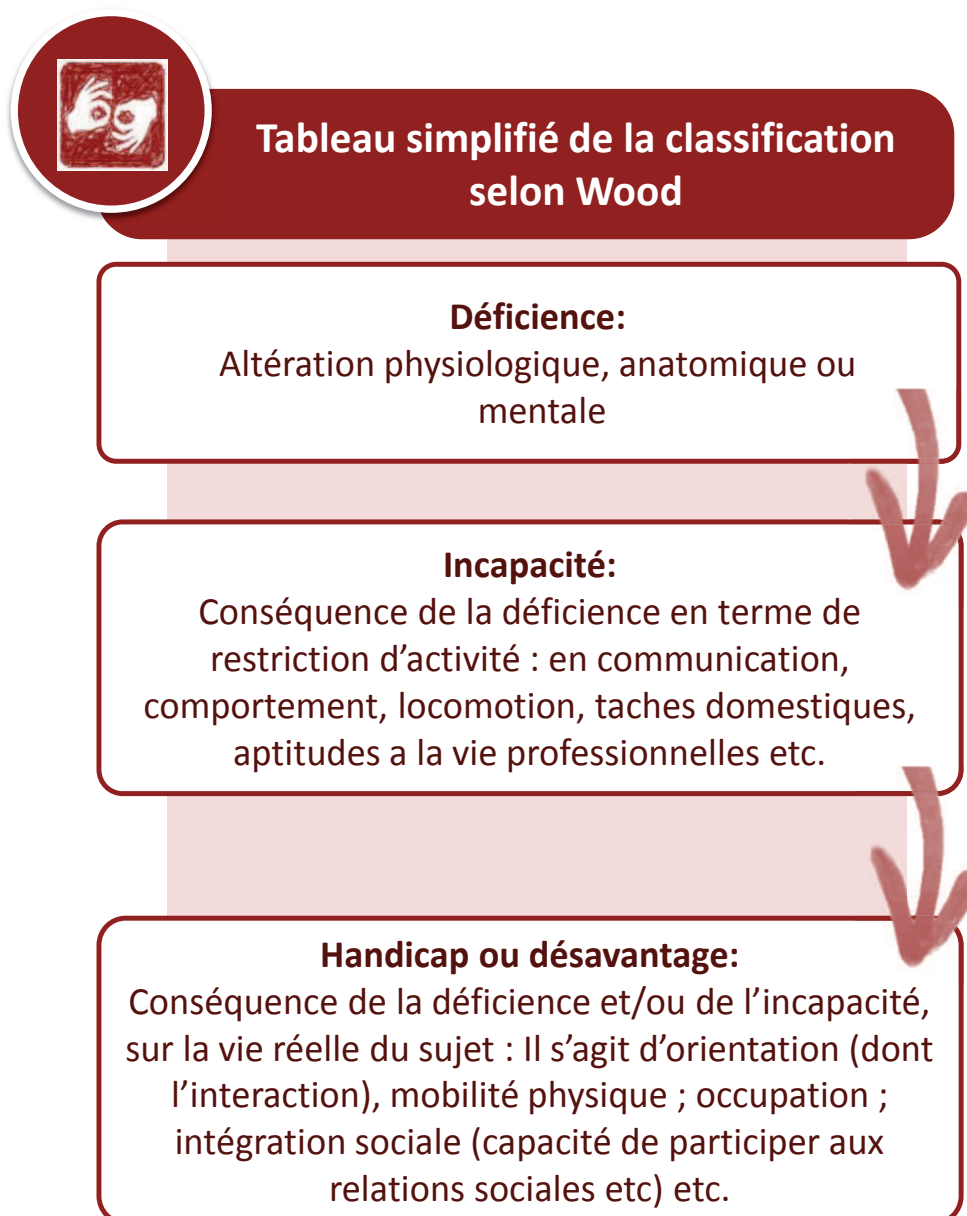


Figure 21 : Tableau simplifié selon la classification de Wood



Ce modèle de la Classification des déficiences, incapacités et handicaps<sup>87</sup> montre que les individus ayant des incapacités subissent un désavantage social « par rapport aux corps valides » (Fougeyrollas, 2004, p. 227). Il ignore par ailleurs toujours les facteurs identitaires personnels (Fougeyrollas, 2004), ne prenant pas en compte les facteurs environnementaux, avec sa terminologie négative (Ravaud, 2001). Il représente une relation linéaire<sup>88</sup> de cause à effet entre les déficiences et les désavantages (Fougeyrollas, 2004. Ravaud, 2001). Le handicap représente ici une notion sociale qui montre l'écart entre les capacités et les normes sociales. Il devient donc difficile de préciser qui rentre dans cette catégorie, puisque certains désavantages sociaux, peuvent varier selon les circonstances (Ebersold, 1992)<sup>89</sup>. Plus encore, le désavantage social peut aussi concerner des personnes qui ne sont pas atteintes d'une quelconque déficience (l'exemple des homosexuels dans le Stigmate, Goffman, 1975).



Figure 22 : Schéma conceptuel de la Classification Internationale Des Handicaps : Déficiences, Incapacités, Désavantages (OMS 1980)

<sup>87</sup> Traduit d'anglais *International classification of impairments, disabilities and Handicaps* (OMS, 1980) – traduction française : Schéma conceptuel de la Classification Internationale Des Handicaps : Déficiences, Incapacités, Désavantages (OMS 1988) et canadienne : Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps.

<sup>88</sup> Source Internet - [http://www.ctnerhi.com.fr/ccoms/pagint/2005\\_CIFglobal\\_revu\\_au\\_250707.pdf](http://www.ctnerhi.com.fr/ccoms/pagint/2005_CIFglobal_revu_au_250707.pdf)

<sup>89</sup> Le handicap provoqué par le nanisme sera totalement insignifiant si la personne va vivre chez les Pygmées Ebersold (1992), ou la personne entendante sera complètement handicapée si elle se trouve dans un milieu des sourds signants.

### 8.3.4.2. Le rôle des mouvements des handicapés dans l'évolution conceptuelle du handicap : du modèle individuel vers le modèle social. L'émergence et l'engagement

Le passage du modèle individuel au modèle social du handicap survient dans les années 1980 à travers les normes internationales<sup>90</sup>, l'évolution des représentations sociales du handicap et de la représentation politique des personnes handicapées<sup>91</sup>. De plus, les années 1970 ont été marquées par la mobilisation des personnes handicapées, qui commencent à réclamer la reconnaissance de leur identité. A travers de multiples mouvements, elles commencent à manifester leur désaccord concernant la rédaction d'une Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) qui a pour but l'évolution d'un modèle curatif vers un modèle réadaptatif. Elles le jugent insuffisant car la perspective socio-politique, considérée comme la principale cause dans le processus de production du handicap, n'est pas prise en compte. Ainsi le mouvement indépendant des personnes handicapées (*Independent Living Movement*) va contribuer au développement d'un modèle social en diffusant dans le monde entier le nouveau paradigme du handicap.<sup>92</sup> S'autodéterminant, elles font elles-mêmes leur expertise de la personne handicapée et autogèrent les centres de ressources.<sup>93</sup>

Ce mouvement des Personnes Handicapées prend un élan international. La création de l'Organisation Mondiale des Personnes Handicapées (*Disables Peoples' International*) (1983), et du Forum Européen des personnes handicapées (1993) va marquer au début des années 1980 un tournant dans les représentations politiques, réclamant entre autres la suppression des barrières

---

<sup>90</sup> Décennie 1980 – de la réadaptation aux Droits de l'Homme. Programme mondiale d'action pour les personnes handicapées (1982) ; Décennie des personnes handicapées (1983-1992) ; Règles standard d'égalisation des chances des Handicapés (1993). (Source Internet - [psitec.recherche.univ-lille3.fr/jeuji/jeuji07/Barral\\_Evolution\\_concept&ModelesH.pdf](http://psitec.recherche.univ-lille3.fr/jeuji/jeuji07/Barral_Evolution_concept&ModelesH.pdf))

<sup>91</sup> Création de l'Organisation Mondiale des Personnes Handicapées (*Disables Peoples' International*) (1983), Création du Forum Européen des personnes handicapées (1993) qui font du Lobbying, et ont un statut consultatif auprès ONU, OMS, Parlement Européen (Source Internet - [http://www.ctnerhi.com.fr/ccoms/pagint/2005\\_CIFglobal\\_revu\\_au\\_250707.pdf](http://www.ctnerhi.com.fr/ccoms/pagint/2005_CIFglobal_revu_au_250707.pdf))

<sup>92</sup> *Independent Living Movement* né dans les années 70 aux USA avec l'émergence des Centres de Vie autonome et *Disabled People's International* (1983) et du *Forum Européen des Personnes Handicapées* (1993).

<sup>93</sup> Source internet- [http://psitec.recherche.univ-lille3.fr/jeuji/jeuji07/Barral\\_Evolution\\_concept&ModelesH.pdf](http://psitec.recherche.univ-lille3.fr/jeuji/jeuji07/Barral_Evolution_concept&ModelesH.pdf)

environnementales (architecturales, culturelles, économiques et politiques) qui font obstacle à l'exercice de la citoyenneté et à la participation sociale des personnes concernées.

#### 8.3.4.4. La théorisation du modèle social

Le modèle social du handicap se théorise à travers la naissance dans le champ scientifique des *Disables Studies*. Ce nouveau modèle social du handicap refuse d'expliquer le handicap par les caractéristiques individuelles des personnes, mais prend en considération les conditions sociales et l'environnement, qui limitent la participation sociale et l'exercice de la pleine citoyenneté des personnes concernées. Ce modèle social devient un des points de clivage entre ce qui constitue le champ des *disability studies* dont le but est d'analyser le handicap par rapport aux facteurs socio-culturels et politiques et celui des *rehabilitation sciences* (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Notons qu'étant plus répandu en Europe qu'en Amérique du Nord, ce modèle de réadaptation repose sur les notions de déficiences et sur les facteurs individuels, se focalisant sur le niveau lésionnel avec l'objectif de guérison. Ce modèle trace le chemin de l'individu vers la société. À l'inverse, les *disability studies* se focalisent sur la société et ses barrières et n'envisagent pas la déficience comme une composante centrale du handicap. Son chemin proposé est celui de la société à l'individu (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001).<sup>94</sup> Si la première approche est biomédicale, la deuxième est environnementale et sociopolitique, « basée sur les droits de l'homme » (Ravaud, 2001, p. 62).

---

<sup>94</sup> Notons l'exemple d'une personne en fauteuil roulant qui est incapable d'aller voter à cause des escaliers. Selon le modèle individuel : elle ne peut pas aller voter car elle est paralysée. Il s'agit des variantes biomédicale (la paralysie) et fonctionnelle (impossibilité de marcher). Selon le modèle social : elle ne peut pas aller voter, car il y a un escalier et sa particularité n'est pas prise en compte. Il s'agit des variantes environnementales (barrières architecturales), qui mettent en cause les droits civiques (barrières sociales)

Selon que l'on focalise le problème sur l'individu ou sur la société, le handicap est appréhendé comme une pathologie individuelle ou sociale. (Ravaud, 2001)

Le modèle individuel	Le modèle social
<b>Théorie de la tragédie personnelle</b>	<b>Théorie de l'oppression sociale</b>
<b>Problème personnel</b>	<b>Problème social</b>
<b>Traitement individuel</b>	<b>Action sociale</b>
<b>Médicalisation</b>	<b>Auto-assistance</b>
<b>Prédominance professionnelle</b>	<b>Responsabilité individuelle et collective</b>
<b>Expertise</b>	<b>Expérience</b>
<b>Adaptation</b>	<b>Affirmation</b>
<b>Identité individuelle</b>	<b>Identité collective</b>
<b>Préjudice</b>	<b>Discrimination</b>
<b>Attitudes</b>	<b>Comportement</b>
<b>Soins</b>	<b>Droits</b>
<b>Contrôle</b>	<b>Choix</b>
<b>Action</b>	<b>Politique</b>
<b>Adaptation individuelle</b>	<b>Changement social</b>

Figure 23 : Comparaison Modèle individuel/modèle social du handicap - d'après Oliver, (M. 1996) : 34. *Understanding Disability : From Theory to Practice*. Londres. Macmillan) (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001, p. 56). (Ravaud, 2001, p. 64).

Ce tableau montre que la personne handicapée est considérée comme un être déficient dans l'approche des sciences de la réadaptation. Elle est limitée dans sa capacité à exercer ses rôles sociaux. Dans un cas, le problème se situe au niveau de l'individu et de sa tragédie personnelle, dans l'autre, il est au niveau de l'environnement et du contexte socio-politique. Ici la solution du problème n'est plus à rechercher chez les spécialistes, experts médicaux ou autres, selon Ravaud (2001), mais dans « le soutien mutuel, l'entraide, la réduction des barrières, un contrôle par les usagers » (Ravaud, 2001, p. 64). De plus les compétences ne sont pas limitées seulement à celles des experts, mais prennent en compte aussi les expériences des personnes concernées.

Si dans le premier modèle de la réadaptation, le résultat attendu concerne l'accès à l'indépendance physique ou psychique, et la réduction des incapacités avec comme seule perspective l'emploi ou l'institutionnalisation, le deuxième modèle vise comme résultat l'autonomie, comprenant l'emploi, et une assistance organisée. (Ravaud, 2001, p. 64).

### 8.3.4.5. Modèle systémique du handicap

Nous avons vu plus haut qu'en 2001, l'OMS adopte un nouveau modèle qu'est la Classification Internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Dans ce nouveau modèle les concepts de déficiences, incapacités et handicap sont remplacés par ceux de « fonctions et structures du corps, activités et participation » (Fougeyrollas, 2004, p. 229). Cette définition s'est inspirée des travaux réalisés par le Comité Québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CQCIDIH) et l'Office des personnes handicapées de Québec (OPHQ).

Depuis 1987, des recherches sont menées par le Comité québécois et la Société canadienne sur la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH) (CQCIDIH-SCCIDIH), sous la direction de P. Fougeyrollas, qui ont abouti à l'élaboration d'une proposition expérimentale d'une nouvelle classification (Fougeyrollas et al., 1989, 1991, 1993, 1995, 1996, cité par Fougeyrollas, Noreau et St Michel, 1997). Il s'agit d'une nouvelle approche qui se caractérise comme positive et interactive, et étudie le **P**rocessus de **P**roduction des situations de **H**andicaps, dont le modèle adopte le nom (PPH). C'est un changement de paradigme qui amène à construire une approche anthropologique du développement humain, présentant le handicap comme pathologie sociale.

Selon ce modèle, le développement humain concerne tous les humains et aucune déficience ou incapacité ne peut empêcher une personne de poursuivre son développement en tant qu'humain. Cependant, deux facteurs existants peuvent influencer ce phénomène de développement : les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (extrinsèques) qui soit sont des obstacles, soit facilitent la participation sociale (Fougeyrollas, Noreau et St Miche, 1997). Selon ce modèle, la qualité de la participation sociale des personnes sera déterminée par l'interaction entre ces deux facteurs ou « la rencontre de la personne différente avec son environnement social et physique » (Fougeyrollas, 2001, p. 101). Par conséquent, une situation de handicap est le résultat situationnel de l'interaction.

Voici la définition du handicap selon le modèle PPH (**P**rocessus de **P**roduction des situations de **H**andicaps :

Le MDH-PPH conçoit le handicap comme une variation du développement humain, c'est-à-dire une différence dans le niveau de réalisation de ses habitudes de vie ou de l'exercice de ses droits humains... ..  
Selon le MDH-PPH, le handicap ne se révèle pas nécessairement comme une réalité permanente et statique pour l'ensemble des personnes. Tout dépendant du milieu dans lequel elle évolue ou de ses facteurs personnels, elles pourront voir la qualité de leur participation sociale s'améliorer ou se dégrader dans

l'espace et dans le temps. (Sources Internet – site officiel du Réseau International sur le Processus de Production de handicap (RIPPH) - <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/developpement-humain-handicap> )

En effet, le milieu de vie peut devenir un obstacle ou au contraire faciliter la réalisation des activités quotidiennes de la personne portant des différences corporelles ou fonctionnelles. Ainsi, selon cette approche systémique, **vivre des situations de handicap n'appartient pas à une seule personne, ou ne relève pas d'un problème d'une seule personne**. Il est crucial pour Fougeyrollas de prendre conscience du rôle et de la possibilité de « modifier l'environnement (vaincre les préjugés, **changer les attitudes**, assurer l'exercice des droits, adapter les services, les bâtiments ou la technologie) » (Fougeyrollas, 2001, p. 101). C'est l'enjeu central de l'application du PPH.

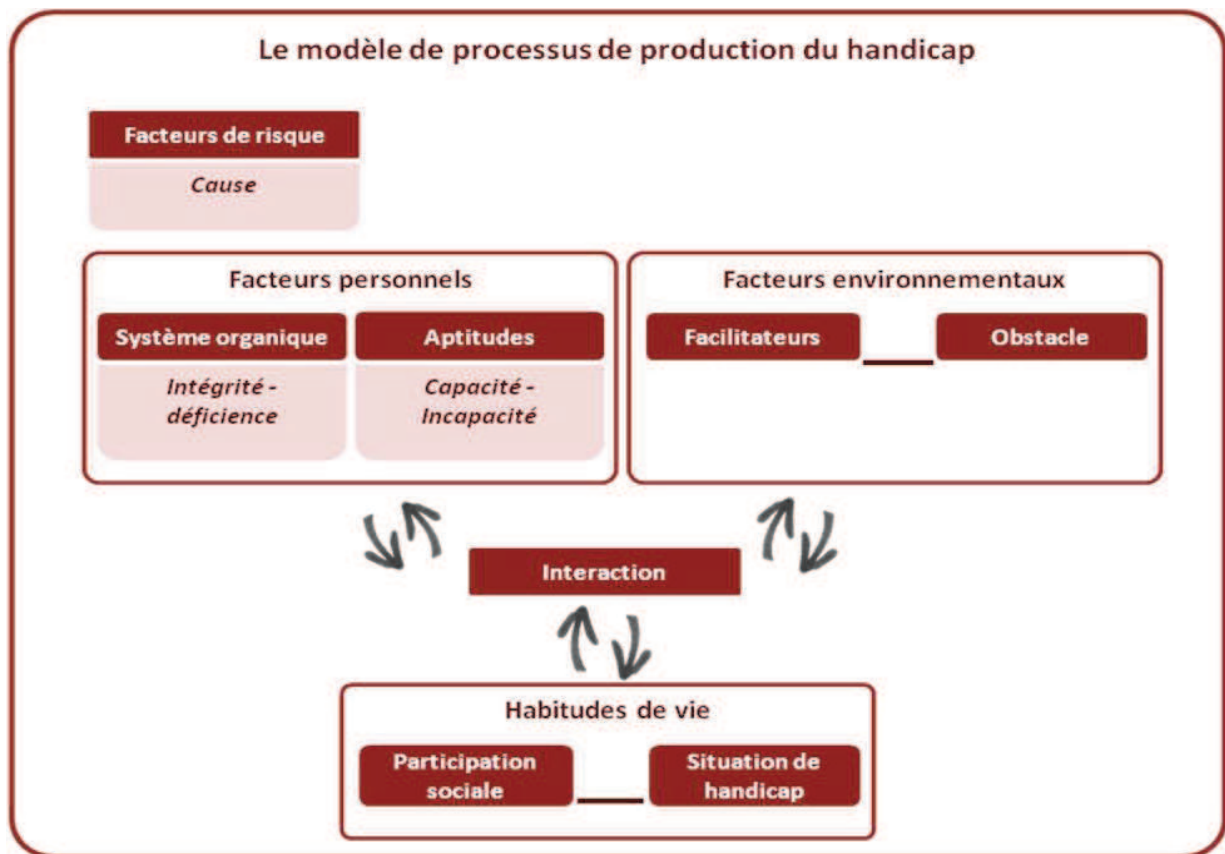


Figure 24 : Processus de Production du Handicap (PPH). Modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne (Fougeyrollas, 2004, p. 232).

### La liste des définitions des facteurs (Ravaud & Fougeyrollas, 2005, p. 21)

- Un facteur de risque est un élément appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne.
- Un facteur personnel est une caractéristique appartenant à la personne, telle que l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, les systèmes organiques, les aptitudes, etc.
- Un système organique est un ensemble de composantes corporelles visant une fonction commune (l'intégrité correspond à la qualité d'un système organique inaltéré, la déficience correspond au degré d'atteinte anatomique, histologique ou physiologique d'un système organique).
- Une aptitude est la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale (la capacité correspond à l'expression positive d'une aptitude ; l'incapacité correspond au degré de réduction d'une aptitude).
- Un facteur environnemental est une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société (un facilitateur correspond à un facteur environnemental qui favorise la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels ; un obstacle correspond à un facteur environnemental qui entrave la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels).
- Une habitude de vie est une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques personnelles (l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence (une situation de participation sociale correspond à la pleine réalisation des habitudes de vie ; une situation de handicap correspond à la réduction de réalisation des habitudes de vie).

Ce modèle illustre ce qui appartient à la personne dans ce système de façon intrinsèque : « les systèmes organiques », mesurés par l'intégrité complète de l'organe à la déficience et « les aptitudes » mesurées de la capacité à l'incapacité. C'est l'ensemble de ces caractéristiques personnelles qui, en interaction avec les facteurs environnementaux, vont rencontrer soit des facilitateurs, soit des obstacles et impacter au niveau des habitudes de vie. Ces dernières conditionnent la qualité de la participation sociale ou le désavantage social. Au final, l'objectif de ce modèle est de montrer que la situation du handicap n'est pas une caractéristique de la personne, mais qu'elle est le fait d'une interaction avec les facteurs environnementaux. Selon Fougeyrollas (2004) :

Elle est le résultat entre ses caractéristiques différentes, personnelles et un environnement spécifique. On ne peut jamais dire qu'il existe un statut de « personne handicapée » puisque ce résultat est toujours situationnel, relatif et varie autant avec l'évolution des caractéristiques individuelles qu'avec l'environnement et ses dimensions physiques et sociales. (Fougeyrollas, 2004, pp. 232-233).

Le PPH est donc une approche qui prend en compte les interactions entre la personne et son environnement et ceci quelles que soient les caractéristiques et le potentiel de la personne. Ici les différences corporelles sont des facteurs identitaires.

Chaque personne a un corps, dit Fougeyrollas (2004), composé de systèmes organiques et qui se traduit dans des aptitudes (voir, entendre, comprendre, marcher etc.). Mais loin de représenter un simple corps et des aptitudes, un ensemble de facteurs personnels couvre ce qu'on appelle les « facteurs identitaires » (Fougeyrollas, 2004p. 232).

Selon le modèle PPH la participation sociale correspond à la réalisation des habitudes de vie de son milieu. Douze catégories d'habitudes de vie sont identifiées par la classification québécoise, divisées en six activités courantes (qui comprend également la communication) et six rôles sociaux (comme par exemple les relations interpersonnelles).

Notons que tout le monde possède les mêmes habitudes de vie. Cependant leur accomplissement peut différer selon les capacités ou les priorités des individus. Certaines habitudes de vies peuvent se réaliser par exemple avec des aides techniques, des aménagements ou de l'assistance humaine.

Discours intérieur : Proposant cette vision systémique du Handicap, le modèle PPH apporte des réponses à notre avancée théorique par rapport au partage du handicap de la surdité. Sans reprendre ce qui a été étudié à plusieurs reprises dans le cadre de cette étude, notons simplement que la cohérence de cette vision systémique avec notre réflexion de la surdité partagée consiste en effet dans le fait qu'elle conditionne la participation sociale autant avec des facteurs personnels, qu'avec (et surtout) des facteurs environnementaux. Et c'est la non-conformité de ces deux facteurs qui conditionnera les obstacles à une participation sociale. Ces facteurs de l'environnement peuvent simplement ne pas être adaptés aux habitudes de vie de l'entendant et du parlant qui se trouve devant la personne sourde. Dans quel cas lui-même sera devant l'obstacle de la participation sociale.

#### 4.3.5. La société et le handicap, les distances

Comme le note Fries, les personnes handicapées doivent se battre toute leur vie contre les stéréotypes et les représentations. La société a en effet mis en place toute une série de structures afin d'intégrer les personnes handicapées dans la société « selon ses propres desiderata » (Fries, 2004, p. 253).



« Le handicap dérange, trouble, c'est une certitude. Cela nous fait peur, comme tout ce qui nous est inconnu. Alors, souvent, plutôt que de tenter l'expérience de la rencontre, on préfère exclure, détourner le regard ou enfermer car cela rassure » (Fries, 2004, p. 253-254).

La tendance est en effet d'entretenir une distance sociale avec ceux qui nous font peur. On finit par « bannir » toutes les différences « de la scène de la vie, de la parole, de la rencontre ». Pour se protéger, on rejette l'imprévu.

Tous, valides ou « autrement valides » (Fries, 2004, p. 255) espèrent pouvoir vivre de manière autonome et indépendante, être responsable de soi et des autres, avec « pour objectif de vivre cette autre validité qui permette, avec ses limites mais aussi ses capacités, de s'intégrer et d'être reconnu comme acteur social dans toutes les sphères de la société (travail, loisirs, culture, vie familiale, affective et sexuelle, sports, etc.) ».

## ***8.4. Conclusion du chapitre***

### **8.4.1. L'altérité comme traitement social du handicap**

Réunissant l'altérité et la différence derrière le handicap nous avons tenté de comprendre la place du handicap dans l'organisation sociale, sa mise en altérité par la société, sous la forme d'une différence insaisissable.

A la suite de Jodelet (2005), et au vu des constats émis dans le chapitre précédent concernant les représentations et la perception, il apparaît que toutes les relations entre l'autre et le même, bien que construites sur le caractère biologique de la différence, sont régies par les systèmes de représentations et les interprétations qui en résultent. La différence biologique est pensée comme altérité dans les représentations dominantes. L'altérité est donc un « produit artéfactuel d'une construction sociale et d'une action d'affectation à des positions sociales définies » (Jodelet, 2005, p. 34). Ainsi, elle intervient dans les représentations sociales pour organiser la place du handicap dans la société.

Il est aisé de constater que de tout temps et dans toutes les sociétés, le handicap apparaît comme un événement traumatique, bien qu'imaginé de manières différentes, d'une société à l'autre. Aussi, depuis sa conception il a évolué avec les paradigmes, passant de l'assistance morale et légale, à travers la réparation, la réadaptation, la non-discrimination, l'inclusion pour arriver aujourd'hui à la prévention. Mais dans chaque paradigme, le handicap a fait problème et exigé une certaine interprétation.

Aussi, traversant tous ces paradigmes, il est passé d'une conception purement médicale à une conception sociale et anthropologique. L'anthropologie du proche qui traite le handicap met en exergue le lien fondamental entre le handicap et la culture (Gardou, 2013). Tout ordre social étant mental, il est commandé selon Gardou (2013) par la quête de sens de l'humain. Le besoin d'ordre pour l'humain conduit ce dernier à vouloir uniformiser, à rechercher la conformité. Il incite l'humain, selon Murphy (1990) à chercher une « cohérence systématique » (Murphy, 1990, p. 54), dans la nature ou dans la société. Et si on ne la trouve pas, alors on l'invente. Cette capacité de penser des catégories binaires (bon/mauvais, normal/anormal etc.) relève pour Murphy (1990) de la structure et non de la culture. Dans toutes les sociétés, l'humain trie ses perceptions en catégories opposées, « qui vont constituer un cadre pour notre appréhension et notre compréhension du monde » (Murphy, 1990, p. 54). Tout cela le conduit à la réduction de la diversité et à l'attachement aux normes établies. Toute irrégularité amène à la perturbation de l'esprit selon Gardou (2013). Le handicap en est une.

Au-delà du fait d'être pris en charge par les institutions, le handicap est aussi devenu une conception sociale, ou plutôt il est tout d'abord social, car il est interprété, appréhendé par les schémas de pensées sociaux, qui permettent de le reconnaître, de l'identifier et de le traiter. « Penser son handicap c'est déjà faire référence aux autres » (Augé & Herzlich, p. 36). Aussi, à travers le handicap nous parlons de la société et de notre rapport à elle. Le handicap est vécu, subi mais aussi appris, car la personne porteuse du handicap doit apprendre à vivre avec lui.

Or, malgré toutes les évolutions et les différents paradigmes qu'a connus la notion de Handicap, celui-ci est toujours vu comme un stigmaté par la société, une « source insidieuse de dévalorisation et de rejet » (Gardou, 2013, p. 65). Et les handicapés passent leur vie à lutter contre « cette marque d'infamie qui lui est imposé » (Gardou, 2013, p. 65). « Encore tenus en marge, enfermés dans des catégories, ils vivent dans une sorte de marécage social » (*idem*).

Le handicap soulève des questions anthropologiques, comme le pouvoir, l'identité, les croyances, la représentation du corps, les modes de socialisation etc. (Gardou, 2013, p. 64). Cette expérience de l'altérité à travers le handicap génère en effet une modification du regard sur soi, un arrachement à soi-même, un décentrement par ouverture à l'autre, qui ramène aussi à la découverte de soi en lui. « Je ne suis plus tout à fait le même et, en disant et en vivant les autres, je me dis et je me vis. Cela est particulièrement vrai dans le cas de la rencontre et du côtoiement du handicap » - dit Gardou (2013, p. 61). Le handicap nous amène à construire un regard sur

nous-mêmes, nos propres façons de vivre parmi les autres, à questionner le quotidien, le familial, ou encore à « dévoiler des dérives, comportementales ou langagières » (Gardou, 2013, p. 61), à nous questionner sur des choses qui nous semblent si naturelles et normales, que l'on n'a plus l'habitude de le faire. Citons Gardou (2013), qui dit :

Il ne s'agit pas de devenir ce qu'est l'autre, de se perdre en lui, mais de se donner l'occasion, ou plutôt le privilège, de mesurer qu'il n'est pas complètement étranger à moi et que ce qu'il vit, même si cela me semble étrange n'est qu'une variante de l'infinité des expressions et réalités humaines. De ressentir, viscéralement et mentalement, ma proximité à lui ; d'ouvrir des voies pour vivre et construire ensemble, sans imposer mes propres modèles, afin que l'écart entre lui et moi s'amenuise et que l'isolement se rompe. Bref, de se persuader que rien ne changera si nous ne changeons pas notre imaginaire sur l'autre. (Gardou, 2013, p. 61).

Ebersold (1992), dans son étude, constate le changement de paradigme de la notion de handicap dans sa nouvelle gestion et la conception de l'altérité. Ce nouveau mode de gestion se préoccupe des problèmes liés « au travail, au reclassement, au recyclage social et à la récupération de la main-d'œuvre » (Ebersold, 1992, p. 263). Les concepts de réadaptation et de réintégration introduisent une rupture dans la perception de l'altérité, ainsi que dans le traitement social du handicap.

La réadaptation (à l'inverse de l'enfermement) vise la normalisation à travers les activités professionnelles. Son objectif étant l'adaptation des personnes concernées à leur environnement, elle propose donc une nouvelle perception de l'altérité. Le nouveau concept de handicap, qui vient remplacer celui d'infirmité, met l'accent sur les potentialités, les aptitudes au-delà des déficiences. L'infirmité n'est plus synonyme d'incapacité, mais de réadaptabilité, de rééducabilité. Selon Ebersold (1992) : « La déficience ainsi devenue traitable, l'altérité réside moins dans des facteurs intrinsèques à la déficience (absence d'un organe ou d'une faculté), que dans des facteurs sociaux » (Ebersold, 1992, p. 264). Cette nouvelle gestion de l'altérité autour des techniques de réadaptation correspond, selon Ebersold (1992) « à une nouvelle définition de l'anormalité dans la mesure où est diminué celui à qui il manque une place, et pas uniquement un organe ou une faculté ». (*idem*). Toutes ces actions participent d'un processus de normalisation.

#### **8.4.2. Mise en place de l'altérisation pour les ressemblances rejetées**

Les différences et l'altérité ont été créées afin de pouvoir les maîtriser et gérer les ressemblances/dissemblances. Comme le remarque Jodelet (2005), poser une similitude entre le même et l'autre peut sous-entendre que ce dernier occupe une position seconde, de

« reproduction inférieure du même ». Tandis que posant une différence entre deux manifestations d'une même chose, « l'autre peut être assorti d'une qualification de supériorité » (Jodelet, 2005, p. 27).

Rappelons également, comme nous le propose Jodelet (2005) que les termes provenant de la racine *alter*, comme altérer, altération, alternatif etc, montrent un état de changement qualitatif ou de choix. « Propriété assignée, l'altérité s'oppose à l'identité et pose la diversité, la pluralité qui impliquent la différence. Située au sein du même, elle suppose une certaine rupture et parfois une menace pour l'intégrité » - note Jodelet (2005, p. 28).

La notion de handicap constitue évidemment un exemple de l'altérisation. Le handicap est mis à la frontière de la déshumanisation afin d'éloigner le plus possible les ressemblances rejetées, stigmatisées, porteuses de défaut. Ainsi, l'altérité devient la dissemblance. Une représentation sociale ou, reprenant Goffman (1975), une « identité sociale virtuelle » lui est attribuée dans le but de l'éloigner du semblable de soi, de l'altériser.

#### 8.4.3. Altérisation et Domination

Nous avons vu que l'ordre social est inventé comme un besoin pour pouvoir maîtriser la société et ses différences. Derrière toutes les classifications des différences, se cacheraient l'envie de domination. Les dominants, eux-mêmes sous la domination des normes établies, ont pu agir à travers les systèmes médical ou social.

La formation des catégories est considérée comme un acte quasi-naturel. La catégorie « handicapé-malade » permet selon Kessler (2001) une certaine égalité tout en maintenant l'altérité ; « nous pouvons tous tomber malades, ou même devenir handicapés – mais cela, on y croit déjà moins » (Kessler, 2001, p. 232). Mais ce qui nous intéresse dans ce raisonnement de Kessler, c'est le rôle d'assistance, de pouvoir sur la personne handicapée que cette association du handicap avec la maladie donne à la société, ou aux majoritaires. Savoir l'autre dépendant de soi est « flatteur » et cela constitue certainement une des raisons du succès du modèle médical (*idem*). La personne dite « valide » se considère dans une position dominante, tout en conservant une certaine proximité avec la personne « invalide », puisqu'elle risque également à tout moment de tomber malade. « ... c'est par la négative que chacun tente de se définir, ce qu'il est par ce qu'il n'est pas » (*idem*).

Discours intérieur : Le refus de reconnaissance de la ressemblance rompt la communication éventuelle, puisqu'elle arrête toute entrée dans l'action constructive et désengage le sujet. C'est dans l'action que se reflètent les attitudes de rejet des ressemblances, lesquelles s'appuient sur les représentations sociales de la différence.

Dans les rapports sourd–entendants, l'échange est majoritairement hiérarchisé, le dialogue arrêté. Le message n'est pas abouti puisque le processus est avorté d'entrée de jeu. S'agirait-il d'une histoire sans commencement? Cette analyse nous amène à conclure que le sujet sourd minoritaire est reconnu dans sa différence, mais pas égalisé dans sa ressemblance en tant qu'acteur, ce qui permettrait d'entamer un début de communication. Sans acteur il n'y a pas d'action, donc pas de construction, ni de communication. Or nous avons vu que cette reconnaissance de la différence du sujet est également un point de désaccord entre les deux publics.

Rappelons que dans les années 1990, les sourds expriment leur sentiment de mal-être car ils sont perçus comme différents, « sans que leur différence non visible soit clairement reconnue, comprise et prise en considération » (Zucman, 2012, p. 57). En effet, le souhait de reconnaissance de leur **différence** en tant que groupe sourd n'est pas identique à l'image de la différence (dans le sens dissemblable) construites par les représentations sociales, qui elles, se réfèrent au handicap. La reconnaissance de la différence revendiquée par les sourds amène à la prise en compte d'une autre condition humaine – qui serait le mode de vie visuelle. Disposant d'une langue entière, qui leur donne accès à tout avec des conditions sociales aménagées, les sourds se considèrent comme un groupe minoritaire différent. Cette revendication non reconnue, ayant générée le sentiment d'exclusion, a amené les Sourds à former eux-mêmes leur « communauté culturelle de semblables ». (*idem*).

Or la différence qui est attribuée par la société majoritaire aux sourds, provient paradoxalement du même, ou comme le remarque Jodelet (2005), « postule une similitude entre le même » (Jodelet, 2005, p. 27). Cette similitude ainsi postulée, situe la différence sur une position inférieure, comme « reproduction inférieure du même » (*idem*). En tant que telle, elle est vue comme un défaut. Dans le seul but d'accepter l'autre comme semblable, la société propose la condition qui lui convient: combler les défauts, réparer sa différence pour être intégré comme similaire. Les exemples en sont les implants cochléaire, les appareils auditifs, le dépistage précoce etc. Vue ainsi, cette différence que représentent les sourds est pour les entendant une version *altérée* du même. Ainsi, dans cette représentation la surdité est tout simplement *altérée*.

Ainsi le paradoxe consiste en ce que la majorité attribuant la différence aux autres, rejette leurs ressemblances. Mais en même temps, elle leur propose une différence à partir d'elle-même,

autrement dit de soi, de son identique, installant la différence comme une forme inférieure de soi. Elle ne veut (ni ne peut) accepter comme semblables des différences qu'elle considère comme emprisonnant le sujet/objet dans l'infériorité. Néanmoins, elle construit et postule cette différence à partir de sa propre ressemblance, de soi-même, de son identique.

Aussi, cette différence altérée de la surdité fait que le simple regard porté généralement par les entendants sur les sourds est réductionniste et handicapant. Il s'agit d'un consensus qui, comme nous le constatons, est plus ou moins inexistant entre les sourds et les entendants. Leurs points de vue (sourds et entendants) divergent quant à la catégorisation d'un groupe envers l'autre, ne laissant que très peu de place au compromis. La simple discordance par rapport au terme de handicap en témoigne. Aussi, les dimensions du réel de l'organisation du monde social sont également différentes pour les uns et pour les autres. De plus, le réajustement réciproque devient impossible dans notre cas, vu le partage déséquilibré des intérêts (caractère majoritaire/minoritaire de l'espace).

Ainsi les sourds sont perçus comme différents, non comme eux voudraient l'être, mais comme la société majoritaire les voit. Cette surdité **altérisée**, produit de la société majoritaire, constitue également un frein relationnel entre les sourds et les entendants. Lancés dans les mouvements de lutte pour la reconnaissance, les Sourds font de plus en plus entendre leur « voix » de nos jours.

Ces relations pourraient être (ré)instaurées et la rencontre entre les deux publics serait possible sous la condition du changement de regard.

## Conclusion de la partie conceptuelle

### a) Vers la compréhension de la surdité comme un handicap relationnel

La nécessité de la compréhension de la notion de la surdité comme handicap, notamment comme handicap partagé, en tant qu'un processus qui implique l'acteur entendant, nous a amené à explorer inconsciemment les trois barrières relationnelles et décisives : à savoir barrières communicationnelles, attitudinales et sociales.

Le premier chapitre de l'Approche conceptuelle intitulé *Vers une approche théorique des rapports interpersonnels* nous a aidé à construire une vision systémique de la communication qui implique l'acteur et l'environnement et décide ainsi les comportements et les interactions dans une relation rétroactive. Ce chapitre nous explique une première confrontation relationnelle visible d'un acteur devant une situation inconnue. La surdité s'avérant inconnue ou mal connue de l'acteur, devient donc une *Surdité Confrontation* et envoie vers des attitudes négatives comme le déni et le rejet.

Le deuxième chapitre de l'Approche conceptuelle sur le *Parcours de l'acteur percevant face à la situation inconnue* s'est focalisé sur l'acteur percevant-même et ses ressentis et nous a mis en exergue le lien perception – représentation, expliquant comment les émotions du percevant peuvent le rendre vulnérable et l'amener à s'appuyer sur les représentations sociales négatives. Nous avons vu que la surdité qui renvoie le percevant à se heurter à sa propre vulnérabilité devient en effet ici une *Surdité Stimulus*.

La troisième barrière qui concerne le social, nous a amené à étudier l'aliénation et l'altérité comme traitement des différences, ainsi que le handicap comme un traitement social de l'altérité, qui construisent les regards sociaux. Ce chapitre nous a aidé à comprendre que la surdité étant représentée comme une forme « dégénérée », empruntant le terme de Nuss (2001), ou une forme dissemblable de soi, est volontairement éloignée et altérisée. Ainsi le troisième élément qui désigne la surdité comme un handicap est la *Surdité altérisée*.

Ainsi nous confirmons le boucle rétroactive de ces trois barrières communicationnelle, attitudinales et sociales, qui expliquant la surdité comme un handicap relationnel et qui se transforment respectivement en: **Surdité confrontation – Surdité stimulus – Surdité altérisée**. Nous proposons ainsi un nouveau modèle de la surdité comme handicap:

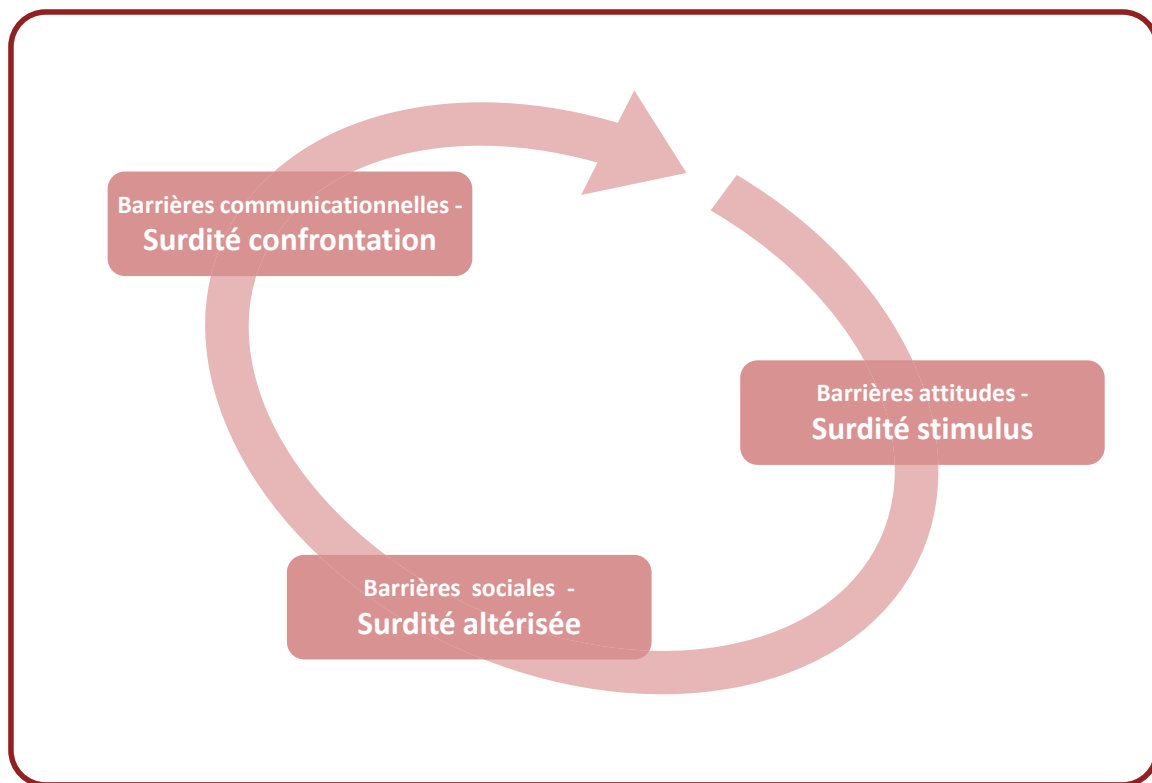


Figure 25 : Nouvelle proposition du modèle de la surdité comme handicap relationnel.

## b) Vers la compréhension du parcours du sujet entendant

A travers la réflexion menée dans la partie conceptuelle depuis le début, ont été développées les notions de communication, de perception et de représentations sociales de l'altérité, car toute construction de la communication est un processus de rapprochement inter-sujetif, qui peut renvoyer à l'altérité à travers les différences.   son tour, toute altérité renvoie à soi-même. Se mettre à la place de l'autre n'est-ce pas être confronté à ses propres peurs, à l'inconnu, à ses limites, à sa vulnérabilité ? Toute altérité devient ainsi une proposition de redécouverte de soi-même. Ce parcours théorique avait deux intentions : tenter d'expliciter les raisons expliquant pourquoi nous acceptons certaines ressemblances plus facilement que d'autres et mettre en évidence le fait que les différences qui proposent un effort intérieur et rompent l'habitude posent de tels problèmes qu'elles sont grossies et repoussées. Citons encore Stiker (2005) qui parle de l'« effet de miroir brisé » pour montrer comment cette image de l'infirmité met en cause la « bonne image de nous » et devient « une image inversée, abîmée, et donc rejetée de nous-mêmes » (Stiker, 2005, p. 216). Proche de nous, cette altérité est une « menace potentielle (...) inscrite en nous-mêmes » (*idem*) et dont nous rejetons la ressemblance possible.



Il est aujourd'hui communément admis que la communication représente un système de processus de rapprochement (implicite ou explicite) des acteurs. Notre but a été d'étudier les éléments cognitifs et psychosociaux qui affectent le processus de rapprochement rendant la communication court-circuitée. Afin de mieux représenter ce parcours de l'acteur percevant, adoptant l'attitude de rejet, appuyons nous sur le modèle présenté plus bas, qui retrace les étapes parcouru dans les chapitres précédents :

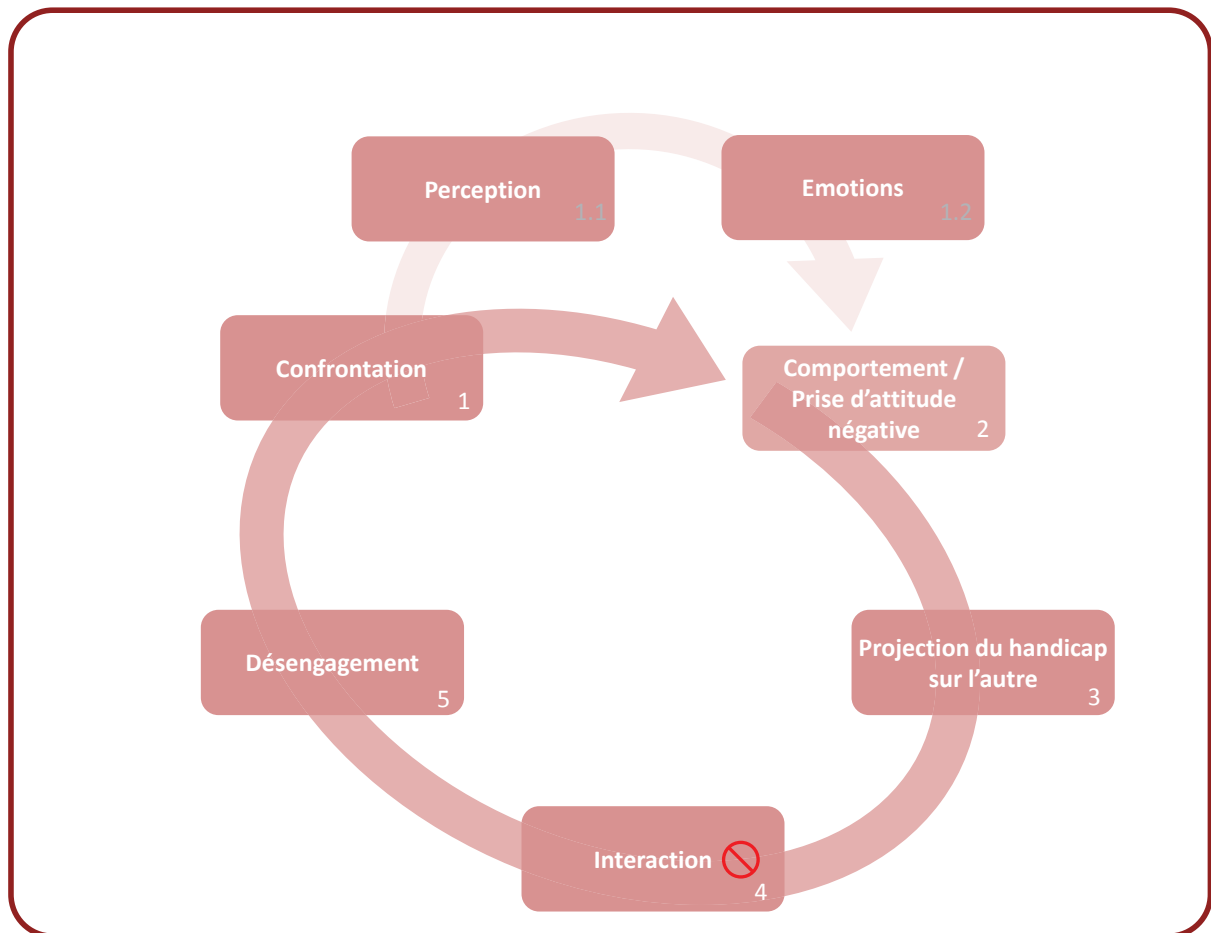


Figure 26 : Parcours de l'acteur percevant vers une prise d'attitude négative (modèle basé sur le parcours théorique de cette recherche).

Ainsi nous comprenons que les étapes de la perception et des émotions, basées à leur tour sur les images et représentations sociales, sont celles qui appartiennent au sujet et lui sont intérieures. Bien qu'elles constituent les sous-étapes de ce circuit relationnel, ce sont elles qui gèrent tout le processus communicationnel extérieur. En effet, nous avons vu que ce sont ces étapes-mêmes qui construisent le fameux regard négatif envers l'autre.

## c) La règle des 3R comme possible

### **c.1. Regarder autrement la différence**

Selon Kessler (2001), l'origine du handicap réside non pas dans la maladie, mais dans la privation d'autonomie. « En acceptant cela et en se dotant des moyens nécessaires afin d'annihiler les situations de handicap, on pourra, à ce moment-là, entamer une forme de guérison » (Kessler, 2001, p. 232). Toutefois, pour penser ces « moyens nécessaires » il faudrait probablement commencer à penser autrement. N'est-ce pas la capacité de penser autrement qui changera la vision de l'organisation sociale et la position de chaque individu ? Dans l'histoire des Sourds, bien avant de viser l'accessibilité aux différentes formes d'ouverture communicationnelle, ils n'ont cessé de se battre pour être vus autrement par la société. Car de ce changement de regard dépendra tout le reste.

Ainsi, nous avons constaté à travers nos lectures et les analyses étudiées, qu'une avancée relationnelle et communicationnelle s'avère être un système complexe, où chaque élément constitutif a un rôle crucial. Toute attitude négative étant la conséquence de la pensée, qui se construit sur des représentations sociales, la zone originelle se trouve dans cet élément brut. Il s'agit donc de travailler le tout premier regard, que nous allons appeler le regard brut. A ce propos Fries (2004) dit :

Dans bien des cas, le stigmate du handicap se manifeste plus de façon psychologique, dans les attitudes de méfiance et de peur, que dans des aspects purement matériels ou médicaux. Il ne s'agit pourtant pas de réfuter ces derniers mais je pense que beaucoup de personnes handicapées souffrent plus du regard porté sur elles que du handicap en lui-même. (Fries, 2004, p. 261).

Selon le constat de Jodelet (2005), le changement de regard brut consiste en une simple compréhension et acceptation du fait que l'autre, portant un handicap, n'est pas une différence qui représente une forme altérée de soi-même, mais un autre différent de soi, ayant des conditions de vie différentes.

Citons encore Stiker (2001), qui dit que les personnes handicapées ne doivent absolument pas être réduites à une identité sociale (de déviants, de marginaux, etc.) ou à une identité de in/validité. Il faut surtout prendre en considération le fait qu'ils ont un être-au-monde absolument singulier, mais qu'ils peuvent traduire notre expérience dans la leur et inversement.

Toute cette construction nous amène à conclure qu'il n'y a pas d'identité handicapée, il y a un regard handicapant.

Oublier la différence (sous forme altérée) de l'autre et ne le considérer « qu'essentiellement humain, accessoirement handicapé » (Fries, 2004, p. 261) serait probablement une première démarche à laquelle il faudrait tendre.

Ainsi, c'est à partir des changements de regard brut que va s'enchaîner le changement des attitudes dans la **C**ommunication, ainsi que des représentations sociales. Mais surtout ce regard changé, dans lequel l'autre sera vu comme différent et semblable, permettra au sujet de se lancer dans l'action de communication.

### **c.2.Reconnaissance du sujet singulier**

Le deuxième point de notre modèle des 3 R (Regard, Reconnaissance, Rapprochement) appartient à la **R**econnaissance du sujet. En effet, la perception d'une personne en situation de handicap comme sujet est encore plus importante et vitale. Cette perception, si importante pour une prise de conscience de l'autre évitera tout réductionnisme. Comme le note si bien De Riedmatten (2001), c'est bien ce regard et cette reconnaissance subjective qui donneront des informations sur la nature même des situations de handicap, auxquelles se confrontent toutes personnes en fonction de leur environnement.

La reconnaissance de l'autre Homme en tant qu'Homme, qui constitue le niveau éthique des relations, est désormais un acquis social selon Stiker (2001). Cette reconnaissance de la différence et du corps infirme, après un long chemin philosophique marqué par le rejet, et où la personne handicapée s'est vue comparée à un animal dans certaines philosophies<sup>95</sup>, a abouti à notre époque à une reconnaissance de l'autre en tant qu'être humain.

Nous avons compris dans la partie sur l'altérité, qu'en saisissant l'autre comme un sujet on se construit à travers lui mutuellement. Cette forme de relation n'est donc pas seulement constructive, mais auto-constructive. Etre conscient de cela c'est se construire. Pour arriver à cette relation il faut travailler ses propres dispositions intérieures, son regard intérieur. Car se faisant on se construit et on s'auto-cultive.

Quant aux rapports sourds/entendants, cette vision réciproque des relations « d'égal à égal » mettront les deux sujets dans un état d'auto-dépassement. Dans une telle approche, le sujet entendant une fois confronté à ses barrières, ne sera pas gêné de ne pas savoir comment se

---

<sup>95</sup> Stiker (2001) fait allusion à John Locke, Leibniz et à la philosophie de darwinisme

comporter. Il trouvera les moyens de s'auto-dépasser tout en construisant son expérience et son être.

### **c.3. Rapprochement ou Respect**

Enfin le troisième R de la règle des 3 R nous amène à parler du **R**approchement. Les deux premières étapes de R – à savoir le **R**egard et la **R**econnaissance – doivent aboutir au rapprochement, et au dépassement de toutes les peurs. Mais avant cela, le respect des deux étapes précédentes placera dorénavant les acteurs dans une proximité. Cette mise à proximité se fait aujourd'hui artificiellement et d'une manière réfléchie sous le nom d'intégration ou d'inclusion. Cependant, ces deux derniers concepts prennent-ils en compte minutieusement les deux étapes de R, à savoir le regard et la reconnaissance ?

Fries nous dit que pour réussir l'intégration, il faut réapprendre à redécouvrir l'autre, avec toutes ses spécificités en tant qu'un membre à part entière de la société (Fries, 2004).

Selon Le Breton (2001) une connaissance plus approfondie pourrait amener à une meilleure intégration et à une écoute plus propice.

Mais l'intégration est aussi un processus réciproque, nous rappelle Fries (2004) et la réussite de l'intégration ne dépend pas seulement du désir d'intégration de l'« intégrât ». Il ne peut se réaliser sans une volonté de la part des personnes valides de vouloir les rencontrer. Il appartient également à la personne handicapée d'aller vers les autres.

Une fois ce rapprochement réalisé, les deux acteurs vont pouvoir ensemble fonder leur relation, la construire et la cultiver.

De fait, la règle des 3R, à savoir Regard – Reconnaissance- Rapprochement nous fait surgir respectivement une nouvelle règle de 3C, à savoir Communication – Construction – Culture.

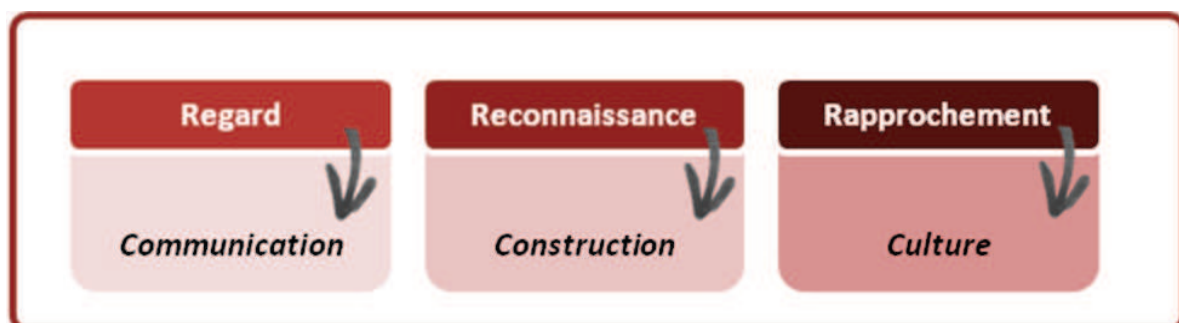


Figure 27 : Règle des 3R et des 3C.

Pour terminer, le tableau suivant représente les deux parcours possibles, qui passant par les mêmes étapes psycho-sociales de l'acteur percevant et en confrontation, s'ouvrent à deux voies éventuelles, ramenant soit aux attitudes négatives, que nous avons explorées dans cette partie conceptuelle, soit aux attitudes positives, que nous allons empiriquement essayer de mesurer, d'analyser les possibles, les avantages, les ouvertures sur le terrain, dans la partie méthodologique.

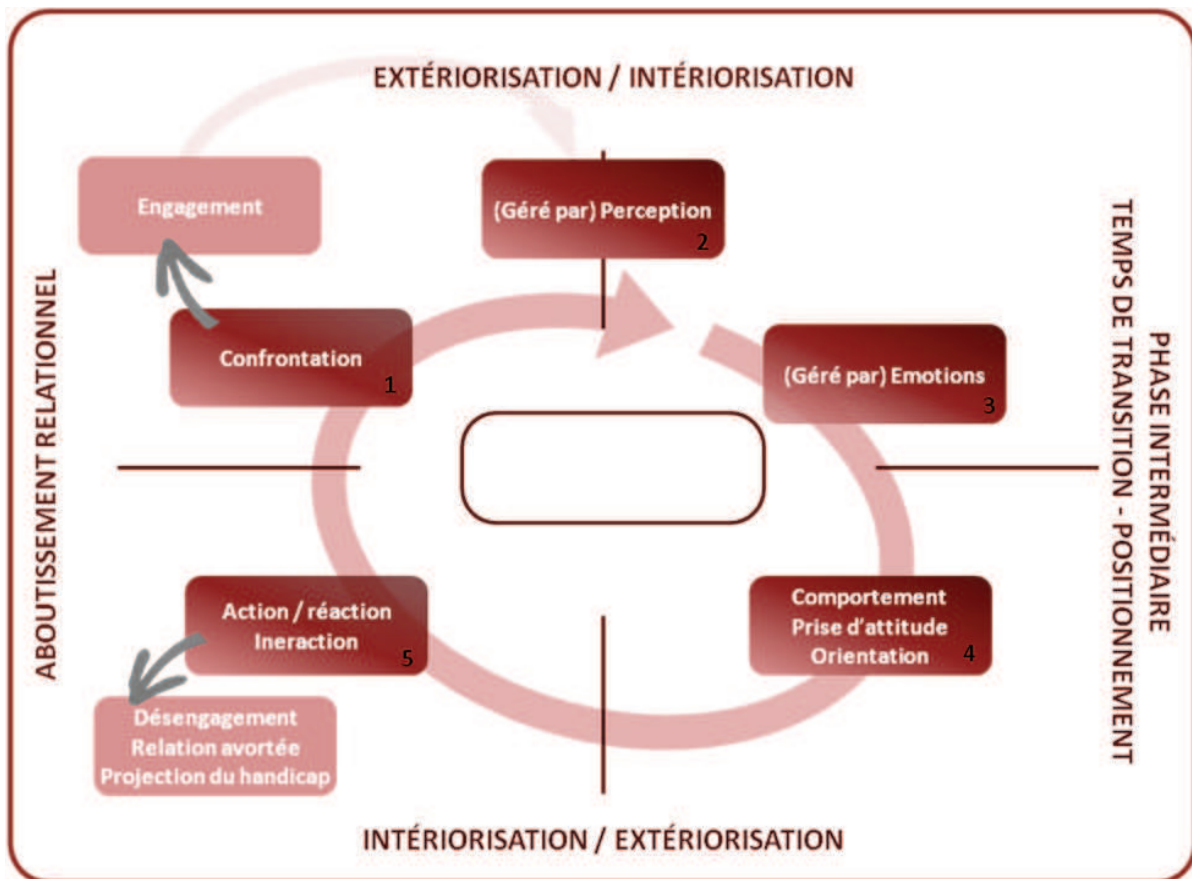


Figure 28 : Cercle relationnel des deux parcours : vers l'engagement ou le désengagement.

La règle des 3R au point de départ de confrontation amenant le sujet vers le champ d'engagement lui ouvre à celle de 3C. Ici le circuit, par rapport à l'autre champ court-circuité, est en boucle continue qui ramène le processus en construction.



## TROISIÈME PARTIE : CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

### *9.1. Constat et Objet de la recherche.*

#### *Entre les sourds et les entendants – histoire de rapports inexistantes : Deux points majeurs constitutifs de la problématique*

L'approche contextuelle et la construction conceptuelle que nous avons pu avancer jusqu'ici ont montré que les interactions entre un sourd et un entendant sont caractérisées comme complexes, difficiles, et marquées systématiquement par l'échec communicationnel et relationnel. Dans les parties précédentes, nous avons pu étudier quelques différents points explicitant les raisons qui

---

<sup>96</sup> Cette illustration est extraite du dossier web « Travail et Handicap » DW17 du site de l'INRS disponible à l'adresse suivante : <http://www.inrs.fr/>. L'utilisation de cette illustration a été soumise à autorisation préalable de l'INRS

rendent ces relations si fragiles des deux côtés, sourds ou entendants, transformant la communication en un processus inabouti et des rapports inexistantes.

Nous appuyant sur nos avancées théoriques étudiées jusqu'ici, nous relevons deux points majeurs, qui constituent les axes de la réussite des rapports intersubjectifs et fonderont la problématique de notre recherche. Il s'agit d'un côté de l'identité sociale présentée par « l'image de soi » des Sourds, et de l'autre côté de l'attitude des Entendants face à leurs incapacités lors de la rencontre avec l'altérité.

Rappelons que les rapports qu'étudie cette recherche se limitent à ceux entre l'entendant et les Sourds, avec un S majuscule, dont nous avons étudiés les particularités dans la première partie de la thèse, et pour lesquels l'affirmation et la reconnaissance de l'identité et de la culture Sourde de la part de la majorité constitue une lutte quotidienne. Par ailleurs, l'entendant va représenter le centre majoritaire, incorporant les attitudes générales de la société, ne maîtrisant aucune connaissance et n'ayant aucune compétence au sujet de la surdité. Cet entendant est celui que croise systématiquement le Sourd.

## *9.2. Problématique générale : état de la question*

### *9.2.1. L'Espace et le regard posé sur l'extériorité*

La réussite de l'interaction est conditionnée par les rapports intersubjectifs exercés sur un espace qui prend en compte les deux identités des interactants. Ces rapports supposent que l'interactant s'appuie sur sa propre identité tout en acceptant celle de l'autre – différent. Accepter l'autre comme sujet, c'est accepter l'image de soi qu'il propose.

Dans un espace communicationnel, l'« image de soi » sur lequel la société pose son regard, est représentée par l'extériorité du sujet. Car la communication, selon Abdallah-Pretceille et Porcher (2005), c'est « fondamentalement, l'extériorité, ce qui ne relève pas directement de l'identité vécue » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2005, p. 5).

Afin de pouvoir s'exercer et se réaliser sainement, cette identité sociale qui représente « l'image de soi » de l'acteur nécessite, pour reprendre Abdallah-Pretceille et Porcher (2005), un espace de « libre affirmation de Soi et d'expression authentique, de manifestation de l'existence propre et singulière » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 2005, p. 5).

Pour construire notre problématique, nous proposons de nous référer à cette théorie de la communication d'Abdallah-Pretceille et Porcher (2005) et d'essayer d'analyser comment les Sourds arrivent à exercer ces trois critères cités, à savoir la « libre affirmation de Soi »,

« l'expression authentique », et « la manifestation de l'existence propre et singulière » sur un espace interactionnel majoritairement entendant.

### 9.2.2. « L'expression authentique » sur l'espace entendant

La langue des signes est le moyen, souvent appelé naturel, de communication pour ceux privés de l'ouïe. En tant que telle, elle est donc cette « expression authentique » pour eux.

L'histoire des sourds rappelle que les sourds se sont vus depuis près d'un siècle interdits de parler avec les mains, donc ils ont été privés des possibilités d'« expression authentique », de développement des capacités communicationnelles naturelles. Notons que l'interdiction de l'« expression authentique » s'est expliquée par la volonté de rendre l'altérité similaire à la majorité entendant, de l'adapter à l'espace aménagé aux besoins entendants pour une meilleure intégration à la société entendant.

Après une longue lutte, et un siècle d'interdiction de la pratique<sup>97</sup>, comme nous l'avons étudié dans la première partie concernant l'histoire des sourds, la langue des signes française sera donc finalement reconnue officiellement comme une langue complète et indépendante à partir de 2005<sup>98</sup>. Cette reconnaissance sera cruciale pour le changement de paradigme de l'identité sourde. Rappelons que cette question est reflétée également dans de nombreux travaux scientifiques de linguistes ou de sociologues qui ont débuté et qui ont abouti au fait que la langue des signes est devenue un sujet de recherche académiquement acceptable. Mais plus important encore, ce phénomène a élargi le champ des recherches sur la surdité qui ont fait évoluer les discours sur la surdité, en faisant primer l'aspect culturel sur l'aspect médical pathologique.

Néanmoins, malgré ces avancées, aujourd'hui les conséquences de cette interdiction d'un siècle sont encore présentes. Toute personne sourde (de naissance ou pas), n'a toujours pas l'accès ni la possibilité d'apprendre sa langue authentique. Suite à nos entretiens exploratoires avec les professionnels du domaine de l'éducation des sourds, réalisés dans le cadre de notre mémoire de Master en 2009, nous avons constaté que souvent ceci est expliqué par le manque d'informations données aux parents entendants par les instances comme les Maisons Départementales des

---

<sup>97</sup> Rappelons que le congrès de Milan en 1880, composé d'une immense majorité de participants entendants, décide d'interdire l'enseignement de la langue des signes. Cette interdiction durera jusqu'en 1977.

<sup>98</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.



Personnes Handicapées (MDPH)<sup>99</sup>, les médecins etc. Mais probablement ce refus s'explique par le fait que le regard posé sur l'identité sociale des sourds est encore excluant. L'image que projette la société entendante majoritaire sur la surdité, à travers la médecine, l'éducation etc, n'est pas celle qui correspond à ce que veulent incorporer les Sourds.

### 9.2.2.1. Le désaccord conventionnel de l'image de soi

C'est donc la reconnaissance de cette « image de soi » renvoyée par le groupe Sourd qui génère le point de désaccord entre ces derniers et le groupe majoritaire entendant, générant ainsi d'autres obstacles relationnels. Dans la mesure où la rencontre entre deux personnes prévoit une reconnaissance mutuelle, un accord quant aux attributions qualitatives - objets d'étude entre autres des chapitres précédents -, elle devient alors conventionnelle. Cet accord conventionnel constitue ainsi l'élément indispensable pour la réussite de l'entrée en communication intersubjective et de l'établissement du lien social. Dans les relations Sourds - entendants, le point conflictuel est l'image que l'on attribue à l'autre (entendant *versus* Sourd), avec lequel l'autre-même (le Sourd) est en désaccord. Assurer cet accord conventionnel devient complexe, sachant que les dimensions du réel diffèrent chez les uns et les autres. Les interprétations des situations peuvent différer, créant ainsi des tensions entre les groupes. Ainsi, le manque d'accords conventionnels mène au dysfonctionnement des relations.

Ces attitudes de non-reconnaissance d'un groupe par l'autre finissent par situer les rapports dans des relations hiérarchisantes, majoritaires/minoritaires, plaçant ainsi les interlocuteurs dans des relations de centre-périphérie. Dans le regard et la représentation d'un individu issu du milieu majoritaire, l'Autre devient l'actant sous-estimé. Ainsi, « l'image de soi », qui renvoie à l'identité et qui est envoyée par l'un, ne correspond pas à « l'image de l'Autre », projetée par l'autre individu. Citons encore Goffman (1975) qui parle alors de « stigmaté » - lorsqu'il existe un désaccord entre l'identité sociale et réelle d'un individu - ce qu'il est, et l'identité sociale virtuelle d'un individu - ce qu'il devrait être.

---

<sup>99</sup>Créés par la Loi 2005, les MDPH représentent le guichet unique chargé de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées.

Nous pouvons représenter ce que nous venons de mentionner, sous la forme d'un schéma. Nous proposons la figure suivante :

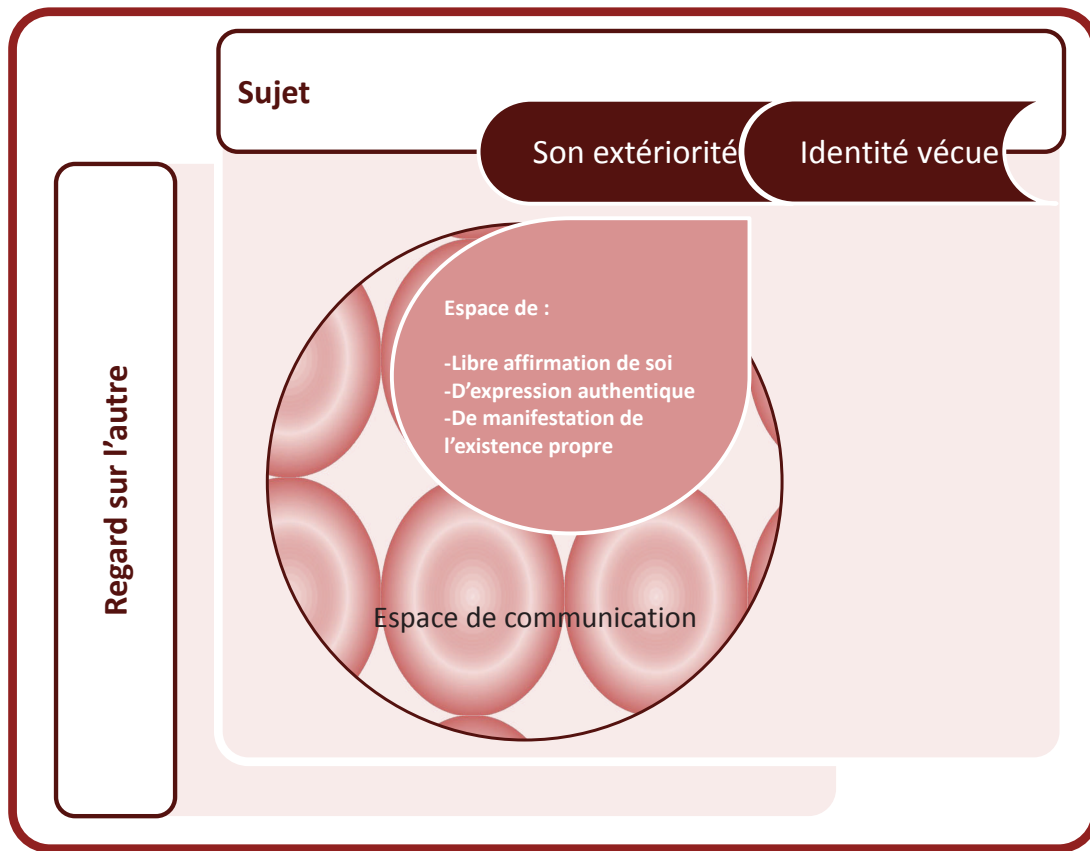


Figure 29 : Tableau retraçant la construction de l'image de l'autre.

### 9.2.3. la « Libre affirmation de soi » sur un espace non adapté (deuxième cercle)

La toute première impression produite par l'extériorité du sujet donne lieu à deux formes d'identités, selon Goffman (1975) : « l'identité réelle » et « l'identité virtuelle ». Mais tant que l'espace de communication ne se présente pas à tous comme un espace de « libre affirmation de soi », cette première impression, donnant lieu à une image de l'autre, risque d'être inadaptée ou erronée.

Par ailleurs, nous comprenons que la « libre affirmation » dans un espace dans lequel l'individu est d'ores et déjà mis dans une catégorie prédéfinie est quasi impossible. Concrètement, un Sourde aspirant à « s'exercer librement à être et à se penser » et à affirmer son identité, est obligé de le faire sur un espace qui porte d'ores et déjà des regards prédéfinis sur ses propres capacités, lui

attribuant donc une image ou une identité virtuelle erronée. C'est bien ce que nous avons vu en étudiant les deux regards – médical et social – posés sur les Sourds.

Ceci confirme le fait que toute construction de l'image de soi est gérée par une majorité centrale et centralisatrice, qui choisit elle-même son public à qui donner la possibilité de libre affirmation de soi ou non. A cette occasion, citons Chassinnet, qui dit : « "Autocentré", le centre organise la totalité de l'espace en fonction de ses besoins » (Chassinnet et al, 2001, p. 63). S'agissant toujours du public Sourd, notons une fois de plus qu'ils vivent encore dans un monde où toute la législation est écrite pour eux par les entendants, la quasi-totalité des écoles des sourds sont gérées à notre connaissance par les entendants etc.

Cela nous amène à constater une fois de plus qu'il s'agit donc d'un espace/centre hiérarchisant par rapport à un espace périphérique. Ces conditions donnent lieu à un isolement social et spatial et renforcent les barrières entre Sourds et Entendants. En somme, cet espace périphérique est donc mis en place par le centre même, qui lui seul pourra décider qui et comment intégrer, comment stigmatiser, ou comment dénommer tel ou tel groupe etc.

Un tel aménagement de l'espace marginalise de toute évidence le public sourd, où il reste toujours le mal loti de la population.

De telles conditions et dispositions ne facilitent sûrement pas la libre affirmation du public sourd sur son espace de communication. Le Soi (l'identité réelle) de ce public n'ayant pas la possibilité de s'exercer et de s'affirmer en liberté, rend le regard de la majorité inadapté et ambigu (erroné), creusant ainsi encore plus l'écart inter-subjectif interactionnel sourd – entendant. Enfin, comme le souligne Delaporte (2002) : « Ce regard (que portent les sourds sur eux-mêmes) est tout autre que celui que les entendants portent sur eux. Sur bien des points, c'en est même l'exacte inversion » (Delaporte, 2002, p. 469).

#### 9.2.4. Assurer son « existence propre et singulière »

Nous avons eu l'occasion d'étudier que devant la revendication des Sourds pour leur « existence propre et singulière », la société entendante fait *la sourde oreille*. Un des exemples peut être la lutte quotidienne de l'accessibilité des Sourds aux services publics, à la vie culturelle et sociale, et à bien d'autres domaines. En effet, malgré la loi de 2005, aujourd'hui encore rares sont les lieux publics qui sont équipés pour assurer une traduction en langue des signes. Ainsi, la traduction en langue des signes des événements culturels, sociaux et autres est quasiment absente. Cet aménagement territorial adapté aux besoins globaux de la majorité entendante enferme

complètement le public sourd, le rendant invisible par la société et renforçant les distances communicationnelles/relationnelles. Devant cette situation, les Sourds ont développé leur propre vie sociale et culturelle, mettant en place par exemple différents festivals<sup>100</sup>.

### 9.2.5. Le Cercle vicieux du paradoxe de l'espace proposé et de l'image subie

Ainsi, il nous paraît indispensable de relever les paradoxes que crée la société majoritaire sur son espace préaménagé.

Afin de mieux visualiser ces paradoxes, imaginons un cercle vicieux, qui se met en place sur l'espace de communication géré par la majorité entendante :

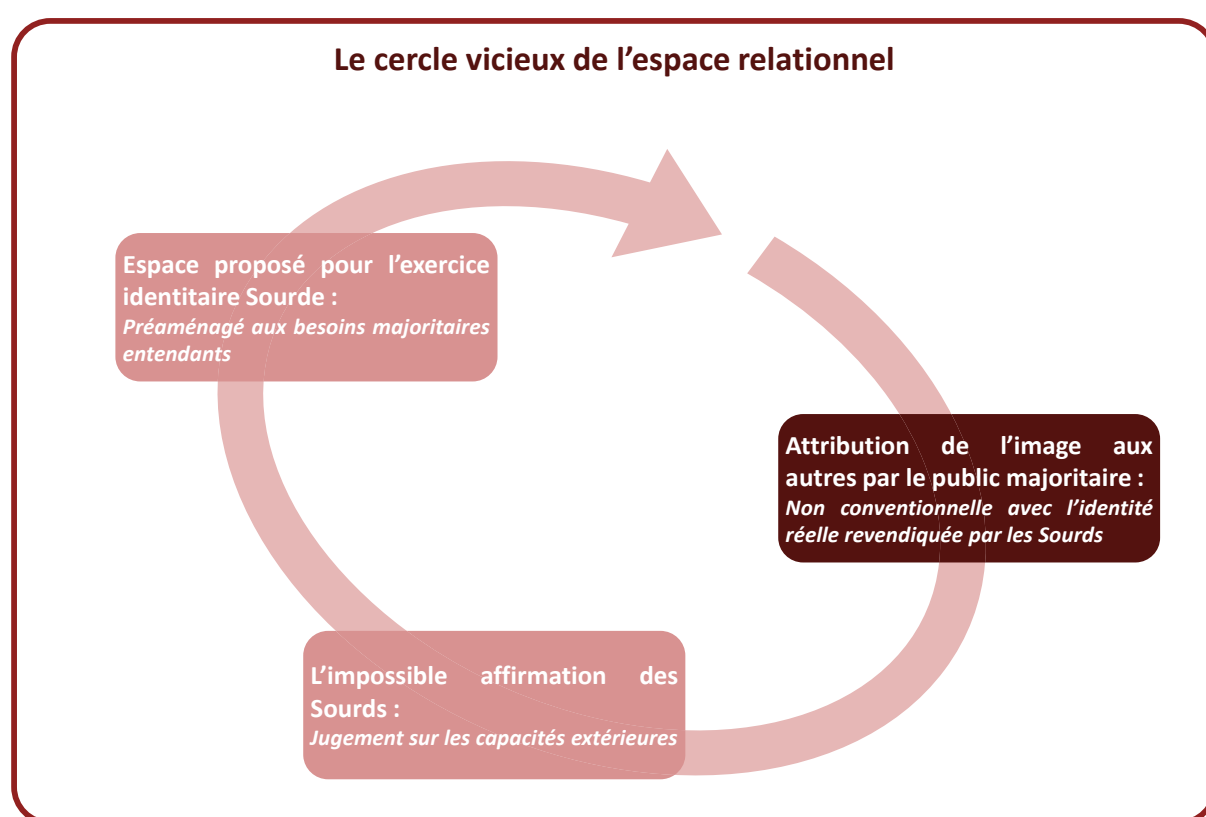


Figure 30 : Le cercle vicieux de l'espace relationnel

<sup>100</sup> Festival Clin d'œil, Reims - <http://www.clin-doeil.eu/2013/>; Festival Sourd Métrage, Montpellier - <http://www.cesda34.org/le-festival-sourd-metrage/>; Festival Douarnezes, Finistère - <http://www.festival-douarnenez.com/fr/accueil> etc.

Ce cercle reflète le paradoxe de la société : l'image sociale des Sourds se fait sur l'espace de l'Entendant. Cet espace n'autorisant pas de possibilités d'auto-affirmation pour tous, met en place une image erronée, une image virtuelle. Ainsi les Sourds ne sont pas libres d'accéder à la libre expression de soi et de mettre en place l'image de soi, correspondant à l'identité réelle, puisque même cette action est gérée par le centre – espace des attitudes inégalitaires et hiérarchisantes, voire ostracisantes. .

Autrement dit, nos représentations souvent erronées, basées sur nos connaissances insuffisantes d'autrui, conditionnent nos modes de communication et à travers eux « la manière de penser et de transcrire sur autrui » (Piot, p. 4). Citons à cette occasion Malet (1996):

Se voir handicapé dans le regard de l'autre, c'est se voir amputé de sa propre intégrité. C'est se sentir considéré comme incapable de ses propres capacités. C'est se ressentir comme inférieur davantage du fait de ce que l'autre pense de vous que du fait de ce qu'on ressent de soi-même. (Malet, 1996, p. 401).

### **9.2.7 la Surdit e comme pathologie des rapports et objet de partage : Le rôle, l'attitude, le vécu de l'entendant dans cette communication**

Nous avons compris que la surdit e en tant que d eficience se manifeste dans la communication. Elle est donc un handicap pour une communication qui impliquerait toutes les parties « engagées dans l'interaction », pour reprendre Dalle-Nazebi (2010, p. 227).

La particularit e de la surdit e, par rapport à tout autre handicap, est que tout d'abord elle donne une nouvelle identit e à l'entendant – celle de l'entendant. Mais surtout, elle questionne et s'av ere révélatrice dans le sens où elle renvoie l'entendant à ses propres limites, souvent non dévoilées, et difficiles à accepter.

Nous avons vue dans les parties précédentes, notamment à travers les travaux de Poizat (1996), Mottez (1981), Dalle-Nazébi (2010) ou encore Dethorre (1993), comment les barri eres communicatives, comme le son, la parole, la gestuel et le silence entre autres, générateurs de malaise, sont générées et expliquent le dysfonctionnement relationnel éventuel. Mais les barri eres-mêmes sont révélées par la présence de l'alt rit e, avec laquelle on est amené à entrer dans un espace de partage. Certains critères, parfois complètement inconnus du sujet, peuvent

s'avérer bloquants pour la suite relationnelle. Dans la mesure où ses barrières vont confronter le sujet avec ses propres incapacités, nous pouvons les qualifier alors d'auto-révélatrices.

Nous avons étudié dans la deuxième partie les différents points qui génèrent un malaise chez les entendants face à un sourd. Mais nous mettrons l'accent sur un point qui nous semble également important, et sur lequel nous n'avons trouvé que très peu d'études réalisées. Pour entrer en contact avec un Sourd, l'Entendant doit donner cours à son expression corporelle et mimique. Ceci demande à l'individu un investissement particulier et des efforts créatifs et imaginatifs, ce qui accentue encore plus les incapacités des uns majoritaires devant les autres minoritaires.

Or, ce processus demandant un tel investissement, nombreux sont les cas de refus de se lancer, par manque de temps ou de volonté. Mais plus encore, il existerait un autre phénomène qui expliquerait cette situation. Il s'agit du sentiment d'incapacité que génère la surdité chez l'entendant. Issu du centre majoritaire devant l'Autre et du fait qu'il considère son interlocuteur comme sujet périphérique et minoritaire, hiérarchisé et stigmatisé, est-il prêt à se montrer incapable face à l'altérité sous-estimée dans ses représentations?

Ainsi, il s'agirait d'une situation qui met le sujet entendant face à une inversion des rôles qui est gênante pour sa personne, puisqu'elle le place en position d'incapacité face à celui qu'il considère porteur de défaut. La surdité devient ainsi pour une personne entendante auto-révélatrice de ses propres incapacités,, et en tant que telle, elle est traumatisante.

Aussi, comme rapport relationnel, la surdité peut être dérangeante pour la personne entendante, qui dans sa représentation sociale hiérarchise la différence de l'Autre. Cette différence-même de l'autre devient dérangeante puisqu'elle remet en cause ses propres capacités et compétences. Rappelons ce que disait Mottez (2006) à ce sujet :

Pour résoudre nos problèmes face à des personnes dont les défauts dérangeants ne peuvent être corrigés... On peut les éviter par exemple. On peut, faisant comme si on n'avait rien remarqué de singulier, ne pas les regarder, ne pas les considérer. Faire comme si on ne les avait pas vues, comme si elles n'existaient pas. (Mottez, 2006, p.86).

Ainsi, pour atténuer cette distance importante, la manière courante sera d'éviter, de ne pas apercevoir, de ne pas donner place à l'autre différent, de ne pas créer d'interaction avec lui. De fait, il s'agit d'un rapport sans échange, sans lieu de communication.

« La surdité met à l'épreuve, et par là même contribue à révéler nos modes d'être ensemble, les repères et valeurs que nous mobilisons pour nous reconnaître réciproquement comme membres d'une même société » (Dalle-Nazebi, 2010, p. 228).

Dans les rapports intersubjectifs, la surdité provoque un désengagement des sujets<sup>101</sup> dans le processus de communication, mettant ainsi le projet communicatif dans un état avorté, inabouti. Ainsi, pour reprendre de nouveau Mottez selon lequel la surdité est un rapport et un partage d'expérience, cette expérience serait celle d'une incapacité communicationnelle, donc gênante pour l'un et l'autre sujet. Il s'agit d'un rapport sans message, et où les choses se passent en amont. De ce fait, la surdité, comme élément d'un rapport relationnel conduit à l'exclusion et freine la communication.

Nous rejoignons alors le Capitaine (2004), selon lequel la surdité peut entraîner des incapacités sur le plan de la communication, et dans le cadre du handicap, la surdité EST un handicap communicationnel. Nous ajouterons cependant que beaucoup de choses importantes se passent bien avant cette « incapacité sur le plan de la communication », qui interpellent les sujets dans leurs incapacités et finalement poussent les uns vers le refus des autres.

## 9.3. Hypothèses

### 9.3.1. La Communication comme construction de rapports et comme auto-construction

Notre problématique interpellant les conditions du cercle de l'espace relationnel voué à l'échec communicationnel, nous pensons tout de même à la possibilité de la mise en place d'un espace communicationnel entre un Sourd et un Entendant visant la réussite interactionnelle. Pour cela nous soulignons l'importance de l'investissement du sujet.

Pour que l'acte communicatif et relationnel réussisse, il est important que ces sujets deviennent acteurs de ce processus, forgeant l'un et l'autre une situation de partage, d'échange, dans une logique de donné-reçu. C'est cette implication du soi qui selon nous pré-conditionnera la réussite dans les interactions.

En communiquant, nous sommes donc dans une situation où nous mettons en jeu une part de nous-mêmes, en donnant de nous, et parallèlement en recevant de l'Autre. On peut parler d'un

---

<sup>101</sup> Nous parlons de "sujet" dans sa désignation métaphysique, comme un individu qui produit des actes.

sujet dans un rôle double – d’une part du sujet unique, maître de sa propre identité singulière, et d’autre part du sujet acteur – qui se met dans l’action en s’impliquant dans le processus, tout en continuant à forger son identité. Abdallah-Preteceille (2005) parle alors d’un « Mouvement à double polarité ».

Par conséquent, entrer dans une communication à double polarité définirait le processus de construction des rapports avec l’autre, par une double action de construction de sa propre identité. Ce processus d’auto-construction qui se fait uniquement par et avec l’autre, mettant le sujet dans un rapport donnant-donnant, souligne l’importance primordiale du rôle de l’Autre dans l’aboutissement d’une communication. Ainsi, il n’y a pas de rapport sans une bonne communication, et il n’y a pas de communication sans une prise en considération de l’altérité. Aussi, la réussite est tout à fait imaginable si les interactants ont recours à « des efforts d’imagination et/ou de patience » (Mottez, 1981, p. 17). Dans ce cas-là, les obstacles peuvent être surmontés. Sans ces conditions, la communication est vouée à l’échec.

Nous référant à cette avancée théorique, nous lançons la première hypothèse de notre recherche, qui est la suivante :

*La communication sourd-entendant peut se construire sans que l'un ne connaisse la langue de l'autre si les sujets installent un espace d'échange et de partage. Dans cette logique, les rapports peuvent être auto-constructifs et peuvent donner lieu à une nouvelle communication.*

La distance entre les deux groupes ne peut être réduite et les relations ne peuvent être équilibrées tant qu’il existe un désaccord dans les conventions de termes et de regard. Une sensibilisation, une prise de conscience et de connaissance, et une écoute du questionnement de l’autre, sont indispensables pour se lancer dans une aventure de construction et de créativité. La pédagogie adaptée pourra venir compléter ce dispositif afin de briser ce désaccord de termes et changer le regard. La transformation de stratégie d’évitement en stratégie de rapprochement est à apprendre et à enseigner.

Ceci suppose qu’il existe bien une pédagogie alternative possible qui peut apprendre à utiliser des ressources de communication pourquoi pas naturelles, en parfaite autonomie par rapport à la langue. A partir de là, nous proposons la deuxième hypothèse :



*La stratégie de rapprochement communicationnel, indépendamment de l'existence d'une réciprocité dans les connaissances linguistiques, peut être réalisée au moyen d'outils pédagogiques dans le cadre de l'éducation non formelle (ceux-ci amenant à la rencontre relationnelle et à un construit communicationnel).*

Prenant en considération tous les éléments constituant notre problématique, ainsi que les possibilités que nous proposons à travers nos hypothèses, il nous reste maintenant à penser une méthodologie qui nous permettra de mettre en place un espace afin de tester nos hypothèses. Cet espace aménagé sera créé pour proposer une libre expression des Sourds, leur permettant de mettre leur image de soi en plein exercice. Il proposera aux entendants de faire face à leurs entraves communicationnelles.



## QUATRIÈME PARTIE: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE -PROJET D'ÉCHANGE ET OBSERVATION PARTICIPANTE

Cette partie sera consacrée à la présentation de la démarche méthodologique que nous avons entreprise pour réaliser cette recherche. Nous allons présenter le projet de rencontre réalisé qui nous a servi comme terrain de recherche. La façon dont nous avons procédé pour trouver les partenaires et les participants, les différents moyens mis au service de notre entreprise pour créer un échantillonnage respectueux de notre projet, et quels outils nous avons utilisés pour nous rendre sur le terrain.

L'Observation participante ayant été la principale des méthodes adoptée sur le terrain, nous exposerons son analyse avec ses contraintes et ses atouts. Nous analyserons notre rôle de chercheur participant. Ensuite nous présenterons aussi les méthodes complémentaires, comme les entretiens semi-directifs et les enquêtes par questionnaires qui ont été utilisés pour enrichir la méthode de l'observation participante. Nous exposerons également les méthodes utilisées pour procéder à des analyses et traitements de données.

Mais avant tout, rappelons brièvement les objectifs de l'ensemble de notre recherche, pour permettre au lecteur une meilleure compréhension.

### *Rappel des objectifs et brève présentation introductive*

Dans cette recherche nous sommes partie de l'idée que le handicap de la surdité qui rend les rapports sourd-entendant problématiques ne relève pas d'un individu ou d'un groupe isolé, mais de barrières relationnelles qui se situent sur différents niveaux. En effet, elles ne se limitent pas seulement au plan linguistique, comme on pourrait le croire, mais comme nous avons déjà eu l'occasion de l'étudier dans les parties précédentes, elles mettent en circulation tout un système implicite socio-psychologique et politique rendant les rapports pathologiques.

Pour comprendre les liens qui s'établissent entre les groupes semblables ou différents, et plus particulièrement l'individu dans son processus de construction, et dans sa rencontre avec l'altérité, la pluridisciplinarité des Sciences de l'Education nous a été précieuse. Grâce à cela nous sommes ouverts à de nouveaux champs d'étude et avons voyagé vers d'autres disciplines comme la sociologie, la psychologie sociale et cognitive ou encore la linguistique. Cette approche nous a aidée à construire les parties contextuelle et conceptuelle de notre recherche.

Quelle est la démarche qui nous a guidée dans les réflexions sur les relations empiriques et la rencontre de l'altérité sur un espace/temps donné ? Comment fallait-il étudier les rapports de pouvoirs, la déshiérarchisation des rapports, les comportements et attitudes lors de l'affrontement etc ?

En quête de la compréhension de ces dysfonctionnements relationnels empiriques, nous avons pensé à mettre en place une rencontre. C'est ainsi, en collaboration avec des associations diverses, qu'un terrain spécifique de rencontre entre les groupes sourds et entendants issus de quatre pays – France-Allemagne-Arménie-Biélorussie a été mis en place. « L'expérience empirique est la base de l'investigation de la vie sociale des êtres humains » - remarque Mouchtouris (2012, p. 9). Les activités du terrain ont été pensées et ont eu lieu dans le cadre d'un programme de jeunesse de l'éducation non formelle. La flexibilité de l'éducation non formelle permet en effet de développer les réflexions sur les aspects relationnels empiriques de l'homme dans son processus de (auto)construction dans un temps et un espace donnés.

## Chapitre 10. Cadre méthodologique de la recherche

La science contemporaine dont nous héritons aujourd'hui, plurielle et diverse, se présente d'une manière beaucoup plus flexible. Sans cesse renouvelée par les remises en question des systèmes d'explications d'antan, elle est aujourd'hui marquée par des questionnements incessants. (Berthon, 2000). En effet, selon Dortier : « Elle (la science) n'apparaît plus comme le lieu de production d'un savoir ultime fondé sur une démarche rigoureuse, le respect absolu des faits et la cohérence des théories » (Dortier, 2013, p. 322).

L'objet de l'étude en Sciences humaines est donc l'Homme – le sujet. Dans cette recherche les sujets représentent deux identités, celle du sourd et de l'entendant qui partagent, nous l'avons compris, une inexistence relationnelle et communicationnelle dans l'espace social quotidien. Cette recherche provenant d'un questionnement pour lequel nous n'avons pu trouver de réponses dans les approches méthodologiques classiques, nous avons été amenée à penser une méthodologie qui aurait été adaptée à ces sujets particuliers. Pour envisager la rencontre des altérités éloignées, il nous a été nécessaire d'intervenir et de provoquer l'existence de l'inexistant<sup>102</sup>, c'est-à-dire des interactions dans un contexte non naturel.

Ainsi, pour réaliser cette solution méthodologique nous avons collaboré avec les associations respectives, afin de concevoir et de donner vie au projet de rencontre, l'inscrivant dans le cadre de l'éducation non formelle.

Nous avons été inspirée au départ par les caractéristiques et la particularité de la recherche action, dans la mesure où sa méthodologie permet d'inventer, imaginer et forger ses propres outils, se positionnant dans une reconstruction permanente (Bazin, 2003). Ici le chercheur étant impliqué avec les autres dans la résolution du problème, elle propose une compréhension des relations entre les théories et les pratiques (Van Benium and Ljungberg van Benium, 2001).

Afin d'explicitier nos décisions méthodologiques de départ, reprenons les points fondamentaux de la recherche-action, que soulève Berger (2003).

---

<sup>102</sup> Croiser les différences des appartenances socio – communicationnelles, se retrouvant sur un espace de rencontre avec une présence de 11 langues au total, orales ou signées, n'est pas un terrain habituel.

L'auteur souligne tout d'abord le double rapport de la recherche-action avec la pratique comme « porteuse de savoir » (Berger, 2003, p. 13) et celle « sociale » qui inscrit la recherche dans une « continuité avec l'action ». (Berger, 2003, p. 14). Ayant mis en place un terrain de rencontre, nous sommes partie y chercher les réponses sans aucun savoir prédéterminé, pour y construire ensemble des situations. Il s'agissait d'un terrain provoqué et problématisé artificiellement, au point de créer une exagération communicationnelle afin de pouvoir y trouver les réponses à nos questionnements de recherche.

Un autre point fondamental que souligne Berger est son caractère de recherche et pratique collective. Dans la recherche action celui qui produit la connaissance c'est bien le groupe, comme collectif, qui est à la fois le sujet et « la réalité sociale à reconnaître » (Berger, 2003, p. 15). Notre projet de rencontre s'inscrivait dans cette logique, qui invitait ses acteurs à se réunir. Le cadre de l'éducation non formelle permettait d'instaurer un rapport égalitaire au travail parmi les membres de l'équipe, tout autant que des participants. Bien que le programme et l'intervention pédagogique fussent définis d'avance, personne ne possédait la réponse aux situations avant l'arrivée sur le terrain. Cette réponse allait émerger au fur et à mesure grâce aux participations des sujets et du travail collectif.

Un dernier point fondamental cité par Berger concerne la « production de connaissances et émancipation » (Berger, 2003, p. 15) comme des unités inséparables. Selon lui la recherche - action « peut constituer le lieu d'investissement correspondant à une émancipation individuelle ». Il s'agit bien de ce processus de « construction d'un savoir sur soi » et « d'une capacité à se former » (*idem*). Dans ce processus de savoir et d'émancipation le sujet est à la fois singulier, puisque comme le dit Berger, il « reconnaît ou fait reconnaître son histoire particulière », et il s'inscrit dans l'universel, puisqu'il « prend place dans un ordre symbolique, dans le monde de la culture ». (Berger, 2003, p. 16). Le sujet que nous sommes partie étudier s'inscrivait bien dans ce cadre là, puisque singulier par ses motivations et son engagement dans une action de changement psychosocial, et impliqué dans les démarches qu'il allait entreprendre pour résoudre son propre problème communicationnel et participer à la construction du travail commun.

Selon Gélinas et Brière :

La recherche-action est une approche de l'étude des phénomènes sociaux liés au changement, à partir d'une mise en acte dans les situations sociales concrètes, avec les acteurs concernés, d'où

émerge un processus d'enrichissement, de réorientation des actions et des connaissances. (Gélinas et Brière, 1985, p. 33, cité par Lavoie et al. 2003, p. 26).

A travers ce projet de rencontre, il s'agissait d'une praxis, donc d'une action dans un rapport espace/temps évolutif, qui envisageait une transformation invitant les participants à une expérimentation. Notre étude allait se focaliser sur le vécu individuel et les relations sociales interpersonnelles qui allaient habiter et orienter le mouvement évolutif sur cet espace.

Néanmoins, bien que notre recherche s'inspire des caractéristiques de la recherche action, la réalité sur le terrain et les résultats finals nous ont placée en dehors de ses cadres. En effet la recherche-action s'appuyant sur la démarche de « recherche participante », l'implication des participants y est la règle principale (Vespieren, 1990, p. 270). Or pour notre cas de recherche, bien que l'ensemble du groupe, celui de l'équipe et celui des participants soit informé du fait que ce projet de rencontre s'inscrivait dans le cadre d'une recherche et soit invité à y participer, cette information s'est avérée secondaire pour eux. Le projet, financé par l'Union Européenne, relevait tout d'abord dans le cadre du programme d'échange de « Jeunesse en Action », <sup>103</sup> dont nous avons dû respecter les conditions et la logistique. La motivation des participants se limitait au cadre des échanges, de la découverte et du voyage. De plus, plus tard sur le terrain, nous avons constaté avec regret que certains participants sourds ont pris très tardivement conscience de l'existence de la recherche. Quant à l'équipe du projet qui a participé à la mise en place de la problématique de travail ainsi que des outils d'expérimentation pédagogique adaptés, bien qu'intéressée par la recherche au départ, sur le terrain elle a été prise par ses responsabilités d'organisation technique et pédagogique. Nous expliquons cette difficulté d'instaurer le cadre de recherche-action par le fait de son mauvais encadrement dès le départ du projet. Son déroulement aurait pu être différent si cette recherche avait été dès le départ financée dans le cadre d'une recherche-même.

---

<sup>103</sup> Le programme européen « Jeunesse en Action » est un programme d'éducation non formelle, disposant d'un budget de 885 millions d'Euros. Il s'adresse à tous les jeunes de 13 à 30 ans, résidant dans un des pays participants au Programme. (Source Internet : Le site de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) : [http://www.injep.fr/IMG/pdf/fiche\\_generale-2.pdf](http://www.injep.fr/IMG/pdf/fiche_generale-2.pdf))

Aussi, la recherche-action est une étude longitudinale qui demande l'investissement des acquis de la recherche de chacun. Nous avons pensé que la création du blog<sup>104</sup> du projet aurait pu nous maintenir dans un projet à long terme, où nous aurions pu continuer les échanges d'idées etc., mais le blog n'a pas survécu plus de quelques semaines après que nous ayons quitté le terrain.

Ainsi, au final il nous paraît plus pertinent et conforme à notre travail de terrain, d'inscrire notre méthodologie de recherche dans le cadre de la recherche qualitative à visée compréhensive. Paillé et Mucchielli décrivent l'analyse qualitative comme une « faculté de l'esprit cherchant à relier au monde et à autrui » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 23) et dans laquelle le chercheur est en effet en quête de significations, de mettre des mots sur les choses. L'approche compréhensive étant une approche qui prend en considération l'intuition, elle permet au chercheur de pénétrer « le vécu et le ressenti d'un autre homme » pour le comprendre, d'analyser les « faits humains et sociaux » comme des « faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 29).

---

<sup>104</sup> La mise en place d'un blog qui présente les travaux communs réalisés au cours de la semaine de rencontre et adapté au public sourd et entendant était une condition pédagogique.

## Chapitre 11. Le Projet

Plusieurs sortes de projets nous accompagnent tout au long de notre vie : « projets de loi, projets de vacances, projets de sociétés, projets pédagogiques, projets pour nos enfants » (Kohn, 1998, p. 112), ou encore les projets personnels, professionnels etc.

Dans les projections sont fixés des objectifs, et puis des méthodes et des stratégies pour les atteindre. Kohn dit :

En projetant, les objectifs sont définis comme préalables aux actes pour les atteindre. Les sens courants du mot incluent déjà l'imbrication des fins et des moyens, le dynamisme du temps. Ce guide pour l'action comprend souvent les trois aspects de but, esquisse, procédés. (Kohn, 1998, p. 113).

Le projet est toujours une occasion pour rêver d'un monde meilleur par exemple, ou comment transformer le réel (Kohn, 1998). Ainsi : « Le rêve, l'irrationnel, le subjectif rencontrent le concret, le routinier, l'objectif ; l'espoir vise à être matérialisé dans les actes » (Kohn, 1998, p. 113).

C'est ainsi que cette recherche a pour objectif la réalisation du projet empirique de rencontre avec l'altérité, qui vise un changement de regard de l'individu dans un rapport espace/temps et ce faisant un changement relationnel sur un plus long terme.

Dans cette optique est né le projet « ILOOKing QUIeTe different »<sup>105</sup>, comme un possible réel et imaginable, « qui fera dépasser ce passé, qui en fera autre chose » (Kohn, 1998, p. 114). Le possible réel et imaginable sera la Rencontre, avec un grand « R » avec l'altérité, mais aussi avec soi-même. Les activités viseront la mise en place d'un espace où les participants seront amenés à réfléchir par eux-mêmes à une collaboration entre eux, sourds et entendants. Ils seront invités à développer leurs modes de communication, essayant de dépasser les barrières linguistiques, mais aussi et surtout les barrières représentationnelles et personnelles pour surmonter les distances entre les différences.

« Dépasser ce passé », c'est-à-dire briser les représentations destructrices, qui comme nous l'avons vu jusqu'ici, empêchent toutes sortes de communications et de relations. Mais il s'agit aussi du passé de son être, car le soi sera mobilisé pour débloquer les complexes. Le passé est

---

<sup>105</sup> Le titre du projet « ILOOKing QUIeTe different », réfléchi par un membre d'équipe, fait référence à plusieurs caractères sous-jacents : ainsi le mot « QUIeTe » sous-entend les mots « quite » - assez (fr.) et « quiete » - silencieux (fr). Les lettres majuscules visent à accentuer ces caractères sous-jacents.



convoqué ici pour penser son changement. Car un projet est « une construction nouvelle sur des bases repoussées/acceptées » (Kohn, 1998, p. 115).

Il s'agit d'un projet de praxis, qui propose des échanges et une rencontre d'un groupe de jeunes sourds et jeunes entendants (entre 18 et 30 ans), provenant de France, d'Arménie, d'Allemagne et de Biélorussie. Pendant une semaine, à Tsaghkadzor (Arménie) les participants de cultures différentes et de sous-groupes socio-linguistiques (sourds/entendants) apprennent tout simplement à mieux se connaître (les uns et les autres), et à mieux « se » connaître (soi-même).

C'est dans cette optique aussi que seront pensées les activités de l'éducation non formelle, qui porteront sur le regard, les modes d'expression corporelle et la découverte de l'altérité, ainsi que sur le travail en commun.

« C'est par la praxis, par les actes, que l'homme se manifeste dans le monde, c'est-à-dire qu'il s'objective pour lui-même et pour autrui. Chacun, à sa façon, donne sens à ses actes » (Kohn, 1998, p. 113).

L'objectif final du projet est de sortir de l'idée selon laquelle l'absence d'une langue commune serait le principal frein à toute communication possible. Il s'agit aussi d'expérimenter et de mobiliser en soi toutes les ressources communicatives et relationnelles capables de motiver le rapprochement à l'altérité, et la découverte de soi.

## *11.1. Projet et Observation*

Le projet « LOOKing QUIeTe different »<sup>106</sup> se présente comme un ensemble d'événements, d'acteurs et d'actions, d'interactions, d'informations, d'émotions qui se passent sur un espace donné dans un temps très limité. Avant même l'étude du terrain, la question qui s'est posée a été de voir comment appréhender cet espace et présenter cet ensemble de faits sociaux scientifiquement.

La réalité sociale peut être explicitée à travers des enquêtes sociologiques, anthropologiques et ethnologiques, selon Gallet (2006). C'est au chercheur de donner sens à cette réalité sociale, de pouvoir la construire et la présenter, l'analyser et l'argumenter, de « rendre intelligibles les faits sociaux en contextualisant leur apparition et en développant des analyses causales » (Gallet, 2006, p. 52). Cette construction sociale consiste en un passage d'un « monde d'objets bruts à un monde investi de sens » (Gallet, 2006, p. 51). Ceci est rendu possible par le biais de l'observation, car, citons Kohn :

---

<sup>106</sup> *Idem* note 105

L'observation est un moyen. Elle s'insère nécessairement dans un projet, est une manière, parmi d'autres, de réaliser un projet, elle constitue une certaine forme d'action. Elle se prête à des usages les plus divers couvrant une gamme importante d'options épistémologiques et socio-politiques. (Kohn, 1998, p. 116).

Finalement là où les objectifs d'un projet et d'une observation se croisent c'est là où la recherche peut devenir également une histoire de rêve. Citons encore Kohn (1998), selon laquelle : « L'observateur qui observe avant d'agir, afin d'agir ou de faire agir assume un projet de transformation sociale comme prise de conscience à partir des connaissances acquises ou comme aide destinée aux observés » (Kohn, 1998, p. 121).

Nous aurons l'occasion d'analyser l'observation comme méthode que nous avons appliquée sur le terrain plus tard. Avant cela, nous proposons de présenter le projet et ses étapes de réalisation.

## *11.2. Etapes préliminaires du projet*

Selon Mucchielli (2002), « Un des grands principes de la méthode de l'observation participante veut que l'ethnologue communique dans la langue du groupe d'accueil » (Mucchielli, 2002, p. 148).

Avant d'aller sur le terrain et croiser l'altérité inconnue, le besoin d'un certain rapprochement s'est rapidement posé. Evidemment, la découverte du groupe des Sourds n'est que peu imaginable sans une ouverture relationnelle et au moins une motivation linguistique. C'est ainsi qu'une initiation à la Langue des signes française, d'une durée de formation de 5 cycles pendant 6 mois, a été réalisée.

### *11.2.1. Nos aventures dans la formation de la langue des signes : expérience révélatrice sur l'altérité et le soi*

Cette nouvelle aventure linguistique qui a permis d'apporter les bases nécessaires pour une communication avec les sourds en langue des signes française, a contribué à approfondir notre réflexion en ouvrant sur trois notions importantes.

Tout d'abord la mesure de la complexité de la langue des signes. Devant une telle richesse sémiotique, qui de prime abord semble insaisissable, il apparaît qu'il ne s'agit pas d'une simple langue visuelle qui facilite ou rend possible la pensée visuelle à travers de simples images. Dès lors, nous découvrons que par les signes définis se dessine une langue complète et structurée, se basant sur ses propres formes syntaxiques, capable de révéler toute abstraction non dessinable

pour un entendant, de visualiser la conjugaison des verbes créant ainsi des images d'actions visuellement inimaginables pour les entendants.

En outre, cette aventure est venue compléter la compréhension de la particularité de ce groupe que sont les sourds, dont la connaissance jusqu'à ce stade n'existait que par les références théoriques. Les personnes sourdes aiment être définies par leur différence en termes de manières de faire, de penser et d'être. En effet, bien au-delà d'une donnée physiologique, la surdité est aussi un construit culturel.

Enfin, cette formation ouvre les chemins vers l'auto-compréhension. Par sa complexité et sa spécificité sémiotique, une première confrontation linguistique peut s'avérer révélatrice quant à ses propres sentiments, comme celui de l'incapacité. En effet, il ne s'agit pas d'une simple langue étrangère à apprendre, mais d'une pensée linguistique construite à la fois sur le visuel et le corporel, et dont une simple compréhension par les images paraît totalement inimaginable et abstraite à première vue.

Bien loin de maîtriser la langue des signes après six mois de cours intensifs, nous limitant à une connaissance nécessaire à la discussion de base et au dépassement des premiers complexes liés à l'expression d'une autre forme de corporéité, nous avons, au cours de cette période, pu mieux comprendre la posture entendante, à travers l'altérité – les Sourds. Cette révélation complexe nous a fait prendre conscience de la complexité du domaine qui s'ouvrait à nous. Toutefois le désir de ce rapprochement vers une proximité, d'une certaine manière « inatteignable », de l'altérité s'est révélé plus important. Ainsi si cette expérience n'a posé que les premiers jalons dans le chemin vers la connaissance de l'altérité, elle a été cruciale pour réfléchir aux rapports sourds-entendants, puisque révélatrice pour l'entendant de sa propre posture et de sa condition d'être parlant et entendant.

A ce sujet, Meynard (2008) écrit:

... les Sourds nous enseignent une part de notre propre humanité. Ils nous enseignent ce qui d'ordinaire peut rester dans l'ombre. Ils font surgir ce qui chez nous, du gestuel, du visuel et du tactile, participe aussi pleinement au champ langagier et vient se tresser au sonore désirant pour laisser advenir une parole toujours singulière. (Meynard, 2008, p. 72).

### **11.3. Etape préparatoire du projet**

La construction du terrain de rencontre sourd/entendant a été suivie d'une longue étape de réflexion, d'étude et d'apprentissage, de connaissances personnelles, de découverte de la surdité et de sa problématique, de construction théorique, ainsi que de nouvelles rencontres. En effet, chaque étape a demandé une implication totale de la jeune chercheuse. Afin de réaliser ce projet de rencontre au niveau international, il a fallu effectivement trouver les partenaires. Persuadée qu'une communication sourds et entendants dépasse les barrières linguistiques, nous avons poursuivi l'ambition de concrétiser cette idée et de l'étendre au niveau d'une rencontre internationale, voire interculturelle. L'objectif poursuivi était ainsi de construire un véritable terrain qui réunisse des sujets ne partageant aucune langue commune entre eux.

#### **11.3.1 La recherche des partenaires**

C'est ainsi que de nombreuses rencontres et prises de contacts avec de nouveaux partenaires, mais aussi des anciens, ont eu lieu afin d'échanger des idées partagées pour les uns, ou pour découvrir des nouveaux domaines complètement inconnus jusqu'ici pour les autres.

Nous avons investi tout notre réseau de connaissances internationales pour trouver ces associations susceptibles d'être intéressées par le sujet et le projet. Nous avons également passé plus d'un an pour trouver les associations partenaires respectives, les mettre en contact les unes avec les autres, et définir le projet qui allait par la suite nous réunir, mais qui rentrait également dans l'intérêt de chaque partenaire associatif. Au fur et à mesure des rencontres personnelles, l'échange des idées a rendu possible cette collaboration. Au final, un réseau de partenaires français-allemand-arménien, constitué en associations de jeunes, s'est créé au niveau international.

#### **11.3.2. Constitution des équipes du projet**

L'équipe initiale des partenaires était composée au départ des participants entendants des associations suivantes : Union Peuple et Culture (France), Word Independent Youth Union (Arménie), Bund Deutscher PfadfinderInnen Hamburg (Allemagne). Chaque partenaire a manifesté par ailleurs un intérêt pour la thématique du projet proposé et le public sourd. Ce dernier n'était pas très connu par les partenaires français et arménien. Quant au partenaire allemand, le représentant de l'équipe maîtrisait la langue des signes allemande et française et

disposait d'un large réseau de connaissances parmi les sourds (ce qui a contribué significativement par la suite à trouver des membres sourds français et allemand pour l'équipe du projet). Il a cependant été difficile de trouver des membres pour l'équipe sourde, ce qui nous a amené à nous limiter au début à l'équipe sourde allemande.

Les premiers contacts ont été établis essentiellement via l'outil Skype, mais aussi par rencontre directe pour certains. Dès l'arrivée du membre sourd de l'équipe allemande, la communication sur Skype ne s'est faite que par écrit en anglais (le membre sourd de l'équipe allemande maîtrisait parfaitement l'anglais écrit, ainsi que tous les autres membres entendants de l'équipe).

Au final, pour chaque pays, une équipe de projet a été formée avec un responsable sourd, un entendant et un interprète. Plus tard, à l'arrivée du représentant sourd de l'équipe française, qui ne maîtrisait pas l'anglais, nous avons changé de moyen de communication pour l'adapter à tous les membres de l'équipe (Skype a été remplacé par les échanges par mails, et le partage des documents de travail s'est fait via l'outil Dropbox). Tous les documents ont été traduits quand il s'avérait nécessaire de le faire dans les différentes langues. Le membre sourd arménien recevait toutes les informations de la part du membre entendant, étant donné qu'il ne maîtrisait pas d'autres langues que l'arménien et un peu le russe.

Le rôle des interprètes était prévu essentiellement pour les moments de la rencontre. Néanmoins, elles étaient également destinataires des échanges des mails, afin d'être tenues au courant de l'évolution. Aussi, il était important de prendre en considération les idées provenant de leur part.

### **11.3.3. Le travail commun avec les partenaires associatifs et la naissance du projet**

Il a fallu au préalable se rencontrer afin de définir les intérêts, les compétences et connaissances de chacun, pour mener à bien et mettre en place le projet. Les réunions se sont enchaînées.

L'objectif thématique du projet encadrait donc les questionnements de notre recherche, à savoir comment peut-on construire une communication au-delà des connaissances linguistiques ? Pour cela l'objectif était de construire un contexte de rencontre babélien. A travers des échanges d'idées, tournant toujours autour des mêmes objectifs thématiques, le projet est né. Outre la mise en contact des partenaires, notre rôle au sein de l'équipe a essentiellement consisté en l'élaboration conceptuelle du projet, de ses objectifs. Chaque membre de l'équipe professionnelle, en plus d'avoir contribué à enrichir la réalisation du projet par ses réflexions, a investi ses compétences organisationnelles.

Evidemment, la constitution d'une telle équipe très diverse au départ afin d'optimiser les facteurs de réussite demandant une grande capacité d'adaptation de chaque membre, ainsi qu'un travail dans le respect mutuel. C'est ainsi qu'il a fallu adapter de nombreuses thématiques et théories en tenant compte des différents membres des équipes, qui avaient une grande expérience dans le domaine de la réalisation des projets. Un certain nombre d'idées ont été modifiées par rapport aux objectifs du début.

Le choix du lieu du terrain s'est dès le départ arrêté sur l'Arménie. Ce choix s'expliquait par un désir des participants européens de découvrir un pays plus ou moins inconnu.

#### **11.3.4. Projet élaboré et demande de financement**

Une fois le projet finalisé pour la constitution du dossier de financement auprès du bailleur, nous avons été prévenue que pour correspondre aux critères du financeur - l'Union Européenne, il fallait trouver en urgence un quatrième pays. Cette urgence a été gérée par le partenaire arménien qui, utilisant son réseau professionnel, a sollicité le partenaire biélorusse. Si la condition imposée par le financeur était incontournable, elle a également permis d'enrichir le terrain de la recherche. Dès lors, l'équipe s'est avérée très riche par ses différences nationales, culturelles, identitaires. Ainsi le dossier de la demande de financement a été élaboré et déposé. Chaque partenaire y a collaboré en partageant ses compétences. Le dossier de demande a été déposé à l'Agence Nationale Française des Echanges Européens au mois de février 2011. Au mois de mars 2011, le projet a été approuvé avec l'octroi du financement le plus important jamais accordé jusqu'ici pour la réalisation d'un tel projet, soit 30 000€. Notons que pour un dossier de financement, la demande ne doit pas dépasser les 25 000 €. Néanmoins, le coût de notre projet a été plus élevé, en raison de la particularité de notre public. Notre but a été de donner des opportunités égales aux membres de l'équipe sourde, de faire le travail avec eux et non pas pour eux. De ce fait, nous avons demandé le paiement des interprètes et de leurs voyages pour la rencontre préparatoire. Ainsi, ces explications fournies dans notre dossier ont été approuvées.

#### **11.3.5. Lancement du projet et appel aux participants**

Le financement obtenu, l'étape suivante a été le lancement du projet pour faire un appel à participation. Il a fallu trouver les membres qui allaient plus tard constituer chaque groupe national. Plusieurs moyens ont été utilisés pour ce but :

- Une annonce a été faite en 4 langues et affichée (notamment à l'Université de Strasbourg)

- Les sites des associations ont lancé de leur côté l'appel à participation
- Les annonces ont été envoyées aux intéressés éventuels via les réseaux personnels de chaque membre d'équipe
- Des vidéos en langue des signes ont été filmées par les sourds (Français et Allemands), et ont été postées sur Facebook.

Une fois contactés par les intéressés, les membres des équipes respectives leur ont envoyé les formulaires de demande de participation. Les sélections des participants de chaque pays relevaient du règlement adopté au sein de chaque association.

### 11.3.6. Première rencontre de l'équipe (de 27 au 29 Mai 2011, Arménie)

Le financement du projet par l'Union Européenne prévoyait aussi une rencontre de l'ensemble de l'équipe de projet (sourds et entendants de chaque pays) pour la réunion de préparation. Cette rencontre préliminaire a eu lieu en Arménie, à Tsaghkadsor, afin de définir les modalités très complexes du projet. Elle a été l'occasion pour les équipes de faire connaissance *in situ*, d'évaluer le contexte, de travailler sur les méthodes et de finaliser le projet et l'emploi du temps des activités.

En raison de problèmes techniques, le membre sourd de l'équipe française, et par conséquent l'interprète de LSF n'ont pas pu nous rejoindre. De plus, l'interprète de la langue des signes allemande s'est absenté à cause d'un problème de santé. Afin de remédier à cela, nous nous sommes appuyés sur les compétences et les connaissances du membre entendant allemand, qui assurait la traduction en langue des signes allemande.

Les enjeux de cette première rencontre de préparation et la réussite commune étaient majeurs pour tous. En effet, le lien principal regroupant tous ces participants était d'abord de pouvoir réaliser un projet qui semblait irréalisable pour tous et qui soulevait de nombreuses interrogations : Comment gérer le croisement de si nombreuses différences? Quelles activités pourra-t-on proposer pour les réunir ? Comment assurer la réussite d'un projet aussi abstrait ? Notons que pour chaque partenaire il s'agissait d'un projet inédit. Cette rencontre de deux jours nous a servi à réfléchir à l'ensemble du projet de manière plus détaillée et à l'adaptation des méthodes existantes de l'éducation non formelle (adaptées aux besoins du groupe mixte des jeunes sourds et entendants) et à la création de nouvelles méthodes. Nous avons défini l'emploi du temps de juillet, ainsi que partagé les tâches parmi les membres des équipes.

Trois ateliers ont été définis dans le cadre des activités éducatives de l'éducation non formelle: photo, vidéo et journalisme. Les besoins matériels ont été évalués (caméras vidéo, appareils photo...). Notons aussi que les objectifs des ateliers ont été retravaillés à plusieurs reprises.

### **11.3.7. Notre participation à la rencontre de préparation**

Etant le concepteur du projet mais pas l'organisateur associatif, nous avons été confrontée à l'ambiguïté de notre statut, et ceci tout au long du projet. Nous n'avons pas réussi à trouver un financement pour assurer notre voyage sur le terrain en tant que jeune chercheure. De plus, les programmes de financement de l'Union Européenne n'étant pas commanditaire de la recherche, ils n'envisagent pas de financer la présence d'un chercheur qui dans ce cas là est une présence extérieure. Cependant notre participation à la rencontre préliminaire des partenaires a été rendue possible par l'absence de l'interprète du groupe français.

### **11.3.8 Finalisation du projet avant sa réalisation**

Tous les groupes formés, les participants (certains) se sont mis en contact sur Facebook ou ont commencé les échanges de mails. Un référentiel de vocabulaire de base a été élaboré en 4 langues et mis à la disposition de tous les participants. Les voyages ont été prévus et l'accueil organisé.

## ***11.4. La rencontre : Le terrain***

Le terrain de confrontation représente un nombre de 37 jeunes sourds et entendants, âgés de 18 à 25 ans, qui constituent 8 sous-groupes sociolinguistiques et culturels différents, et 4 nationalités. Le groupe est composé de :

- 11 sourds signants (dont 2 sont membres d'équipe du projet)
- 4 malentendants parlants (dont 2 sont membres d'équipe du projet)
- 16 entendants (dont 4 sont membres d'équipe du projet, 2 participants entendants maîtrisant la langue des signes française)

Les participants sont issus de 4 pays (France-Arménie-Allemagne-Biélorussie) et de 8 univers de références culturelles, chaque groupe socio-linguistique présentant un mode de vie différent de l'autre. A cette multiplicité linguistique s'ajoutent les trois langues de travail communes (anglais, russe et Langue des signes internationale (LSI)), qui facilitent le croisement chez ceux qui les



partagent. Bien que cet espace porte une richesse particulière par la présence de 11 langues, rendant ainsi l'espace babélien, l'objectif poursuivait un rapprochement intersubjectif sans aucun ancrage à une langue spécifique. Etant donné la complexité de cet environnement, il était prévu d'assurer un interprétariat dans les quatre langues orales et dans les quatre langues signées. Mais l'objectif était également de dépasser le médium de l'interprétariat par le développement d'autres moyens de communication, à travers des activités et des méthodes adaptées.

#### **11.4. 1. Les sujets participants**

Tout sujet qui se présente sur le terrain vient avec son passé, ses objectifs, sa trajectoire individuelle, son appartenance culturelle, sociale ou ethnique, son système de valeurs, ainsi que ses moyens de communication (auditive, orale, visuelle, corporelle et gestuelle). Le croisement de deux sujets est donc le lieu de rencontre d'un ensemble de différences.

Kohn dit : « Chacun est inséparable des forces socio-historiques qui le traversent. Les personnes se rencontrent dans un contexte lui aussi polydéterminé » (Kohn, 1998, p. 19).

Néanmoins une chose importante les réunit sur place, dans un rapport espace/temps : ce sont leurs objectifs personnels, mais surtout leurs intérêts pour l'altérité et leurs désir/motivation de se rapprocher.

Cette position montre que tout sujet impliqué dans le projet est dans une dynamique tournée vers l'autre. Sa présence étant basée sur le volontariat. Le sujet est d'ores et déjà dans une position que nous appellerons « déplacement réflexif et logique volontariste ».

#### **11.4. 2. Contexte et objectifs**

Ce terrain qui propose une rencontre multi-différentielle, a pour ambition d'utiliser le potentiel d'apprentissage culturel et la maîtrise des obstacles communicationnels sur un espace/temps, des participants. Le contexte qui est proposé aux participants entendants les met dans une situation de confrontation, touchant leurs sens non révélés jusqu'alors. Cette confrontation avec l'altérité sourde génèrent en eux des questionnements, des interpellations, qui les renvoient à la recherche de leurs propres outils de communication, des ressources naturelles que chacun possède, plus ou moins stimulés. Devant la découverte d'une altérité inconnue, c'est la parole, la posture ou encore l'action de l'autre qui surprend. Peu importe que cette surprise soit positive ou négative, pour Storrie (2006), l'essentiel c'est d'être intrigué par les excentricités supposées des positionnements des autres. C'est par leur présence, leur participation, leur implication et leurs

stratégies qu'ils sont invités à cultiver le terrain. Partager un vécu ensemble durant quelques jours les met plus ou moins dans une obligation de communication. Bien que le temps paraisse court, le contexte leur permet d'arrêter le temps pour se remarquer les uns les autres. Chacun devient ainsi l'acteur de sa propre construction, chacun devient responsable de son propre terrain de culture.

Ainsi sur ce terrain, les participants sont d'une certaine manière leur propre observateur. Ils sont leur propre maître et expert. C'est d'eux que dépendent la responsabilité et l'envie de construire les relations, à l'aide des outils pédagogiques proposés par les activités de l'éducation non formelle. Ainsi Storrie (2006) souligne bien la particularité d'un terrain de courte durée, dont la finalité recherchée est loin d'être la construction d'une ethnographie des autres. Dans de pareils programmes, que l'auteur appelle « recherche-formation », les situations de face-à-face qui constituent le lieu de l'observation participante sont elles-mêmes structurées et produites par un cadre, par un programme. Citons Storrie (2006) chez qui nous trouvons une belle explicitation de cette idée :

La mise en place de ce terrain relationnel devrait donc être pensée pour accueillir les propositions pédagogiques, entendues non pas dans le sens d'un enseignement direct imposé par un expert pré-désigné, mais dans le sens d'offrir un contexte, un questionnement et un accompagnement susceptible d'intriguer les participants, afin qu'ils entreprennent ensuite, ensemble, les auto-apprentissages sociaux et interculturels. Si l'intention est d'améliorer les échanges interpersonnels, interethniques et internationaux, le modèle de transmission d'un savoir sous la forme de l'instruction est en effet non pertinent compte tenu de ses effets possibles de blocage, du fait qu'il suscite une déférence facile ou un ressentiment contre l'imposition d'une expertise. L'amélioration ne peut se réaliser qu'à travers un travail collectif, interactif, réflexif, ou « l'expertise » de chacun en implication et en distanciation se voit engagée et approfondie. (Storrie, 2006, p.226).

Tels étaient les objectifs de la recherche avant la mise en œuvre du terrain de rencontre. Mais au final, la question qui nous a interpellée, c'est de savoir si en réalité nos perspectives orientées vers la communication sourd/entendant et les perspectives résultant des actions mises en œuvre par les participants se rejoignent. Autre question majeure, celle liée à l'objet de notre observation et son intérêt pour les participants sur le terrain. Ce sont bien ces questions-là, et toutes celles qui en émanent, que nous sommes allées vérifier à travers l'observation participante, mais aussi les enquêtes, questionnaires et les entretiens semi-directifs.

## Chapitre 12. L'observation participante du terrain

### *12.1. Notre choix d'observation participante*

Construire le contexte de rencontre sourd-entendants, présenter son dynamisme et l'orientation de ses flux événementiels vers le processus de construction, pouvoir analyser et donner un sens aux faits sociaux, aux interactions inter-subjectives et aux relations entre les deux publics sourd et entendant, sont les objectifs généraux sous-tendant notre méthodologie.

Comme nous l'avons déjà mentionné, afin de pouvoir comprendre les aspects relationnels empiriques entre les deux groupes majeurs entendants et sourds, notre principale démarche de recherche est celle de l'observation participante. Plus concrètement, le rôle de participant du groupe national entendant français a été adopté. Ce rôle a permis d'être un membre parmi les autres, de participer aux activités en tant que participant entendant, et ainsi de réaliser la démarche méthodologique principale de cette recherche par l'observation participante (enregistrements vidéo, notes de terrain), complétée par les enquêtes (entretiens semi-directifs, entretiens exploratoires, enquêtes par questionnaires).

### *12.2. L'Observation dans un espace-temps*

Le verbe « observer » définit un acte qui désigne à la fois un état d'esprit d'intentionnalité ayant pour objectif d'atteindre la connaissance et la construction d'un jugement ; parallèlement, cette méthode nous amène à la compréhension du processus de la constitution d'une conduite sociale. (Mouchtouris, 2012).

Selon Kohn (1998) l'observation est un « acte de tout le monde, de tous les jours » (Kohn, 1998). C'est un moyen pour nommer les choses, les événements, et de conceptualiser. En tant que processus complexe, il est « dynamique », implique plusieurs participants, et est « situé dans le temps et dans l'espace » (Kohn, 1998, p. 1).

Comme le souligne Mouchtouris (2012), l'espace (le contexte) et le temps sont aussi les caractères constitutifs de l'observation, avec lesquels les conduites sociales entrent en mouvement et en interaction. Si la spatialité nous aidera à réfléchir selon Mouchtouris (2012), sur les échanges possibles, les influences réciproques dans un espace concret, pour les observer dans l'optique de la « production des actions » la temporalité, elle, met en jeu « les rapports

établis dans la formation d'une conduite en fonction de l'usage social du temps » (Mouchtouris, 2012, p. 29).

Décrit par Kohn et Nègre (1991) comme un « ensemble des circonstances » qui implique les personnes, le « moment d'observation » représente l'« espace-temps où observateur(s) et observé(s) se trouvent engagés ensemble » (Kohn et Nègre, 1991, p. 67). C'est aussi un moyen de « questionnement des individus et des institutions » ou encore un moyen « d'entrée en communication, d'ouverture des horizons » (Kohn, 1998, p. 3).

Il s'agit du temps limité, de ce point de croisement de la durée et de l'espace. « Le moment dit d'observation n'est qu'un lieu-instant délimité et figé, pris dans un contexte spatio-temporel illimité qui à la fois le détermine et le traverse » - remarquent Kohn et Nègre (1991, p. 67).

Dans le flux des événements de la vie quotidienne, le « moment d'observation » est cette « goutte de ce flux, à la fois unique et indissociablement lié à l'ensemble qu'il exprime », selon Kohn et Nègre (1991, p. 67). Citons ces auteurs :

S'interroger sur ce moment d'observation, c'est se retrouver devant une série de questions en apparence simples mais qui frappent par leur nombre, leur variété et leur jeu de renvois. Cet ensemble de dimensions et leurs articulations créent une situation hypercomplexe dont l'observateur ne saurait maîtriser tous les aspects, mais qui n'en structurent pas moins largement son fonctionnement. (Kohn et Nègre, 1991, p. 67).

Ainsi, pour « construire » notre observation nous avons « conjugué espace et temps » (Kohn et Nègre, 1991, p. 70) et mis en place le contexte du projet de rencontre sourds - entendants. Contexte complexe et multiple en raison des barrières communicationnelles, que nous aurons encore l'occasion d'explorer. Notons néanmoins qu'il représente une situation communicationnelle quotidienne extrême, ou exagérée, qui est provoquée artificiellement sur le terrain du projet. Celle-ci vise à accentuer le vécu des barrières communicatives des participants sourds dans le contexte de leur propre pays au quotidien. Exagération du contexte encore pour situer ces vécus réels dans une sorte de « société en miniature »<sup>107</sup>.

### *12.3. La genèse de l'observation participante*

Au début du XXème siècle l'observation qualitative devient la principale méthode de travail de terrain en anthropologie et en sociologie. Elle s'introduit en psychologie sous le terme

---

<sup>107</sup> Terme adopté par un des participants interviewés

« d'observation participante » où elle devient l'outil pour la description et les analyses comportementales (Norimatsu, 2008, p. 5).

Cette technique trouve sa source dans le courant de pensée de l'école de Chicago. Cette école américaine se focalisait particulièrement sur la démarche qualitative et ethnographique de recherche. Une approche qui « mettait en valeur le sens des actes en contexte réel en sociologie », selon Norimatsu (2008, p. 14). « L'étude de cas, l'immersion des observateurs sur le terrain » (Norimatsu, 2008, p. 14) constituaient pour cette école le fondement de la recherche.

La méthode utilisée par l'école et conseillée par les professeurs aux étudiants est de parcourir la ville de Chicago de l'époque, les quartiers de différents milieux et étudier une population particulière par tous les moyens. Cette méthode sera appelé « recherche sur le terrain » ou *field work*, rappellent Kohn et Nègre (1991, p. 50)<sup>108</sup>.

« Elle (*field work*) est fondée sur la présence du chercheur auprès des groupes et des organisations étudiés, l'observation étant un des outils privilégiés. Leur grand thème central peut être nommé la « désorganisation sociale » » (Kohn et Nègre, 1991, p. 50).

Dans les années soixante, l'école de Chicago ayant traversé les évolutions historiques de l'époque, y compris les guerres, est « élargie et repensée » (Kohn et Nègre, 1991, p. 51), elle adopte les perspectives phénoménologiques, ethnométrologiques, ainsi que celles de l'interactionnisme. « L'observation sur le terrain s'intitule alors participante, les conditions et les modalités de sa mise en œuvre sont interrogées et commencent à être formalisées » (Kohn et Nègre, 1991, p. 52).

## 12.4. Les objectifs de l'Observation participante

Selon Mucchielli (2002), les ethnologues pensent l'observation participante comme un apprentissage et comme un « dispositif de travail » (Mucchielli, 2002, p. 146), car en partageant le quotidien du groupe observé, le chercheur dépasse « les rapports déséquilibrés de l'enquêteur à son objet d'étude » (Mucchielli, 2002, p. 146). Ainsi :

Se situer au cœur d'un système interactif, pour être témoin (voire participer à) des échanges, et apprécier les comportements individuels et collectifs, tel est l'intérêt principal de l'observation participante. Elle sous-

---

<sup>108</sup> Notons que Chicago est à cette époque- (début du XX<sup>e</sup> siècle) une ville industrielle, qui accueille massivement les immigrés. Dans ce contexte circulent des capitaux considérables, mais en même temps une population pauvre y prend naissance. De ce contexte surgit une désorganisation sociale.

tend l'acte d'observer, impliquant l'acte de retranscrire les observations. Cette retranscription facilitera le travail de description et d'interprétation. (Gallet, 2006, p. 49).

Permettant une assimilation et «un mimétisme comportemental», c'est une technique d'ouverture pour comprendre les rites, les codes et les relations sociales du groupe (Gallet, 2006, p. 52)

De ce fait, lorsqu'on arrive sur le terrain, les questions auxquelles on est confrontés sont multiples. Comment conjuguer l'acte d'observer et de participer ? A quel moment observer et à quel moment participer ? Comment délimiter le statut social participatif et le statut du jeune chercheur ? Comment faire en sorte que l'observation soit perçue comme utile aux observés-mêmes et à l'observatrice ? Comment gérer le regard des autres ? C'est à ces questions, ainsi qu'aux autres, que nous allons essayer de répondre dans cette partie, analysant à chaque fois les avantages et les limites auxquels nous avons été confrontés pendant notre présence sur le terrain. Notons simplement que dès le début du terrain, nous faisons le choix du partage et de la transparence de toute information concernant notre recherche, ses objectifs, ainsi que la raison de notre présence etc.

#### **12.4.1. Nos objectifs d'observation participante du terrain**

Le terrain représente en soi un espace unique à explorer. Habité par le vécu des expériences singulières, il propose une confrontation d'une altérité parfois totalement inconnue et éloignée – du point de vue linguistique, social, national ou culturel. Cet espace aménagé vise à inviter ses habitants provisoires à une exploration de leurs limites communicationnelles à travers leur rencontre avec cette altérité: limites physiques corporelles et limites de soi - celles du sujet communicatif et de ses barrières intérieures.

Aussi, tout au long de cette recherche, les questions principales concernent l'altérité, sa rencontre et le soi. Quelles sont les places assignées aux uns et aux autres dans les perceptions et les représentations au début et à la fin ? En raison de la complexité relationnelle qui existe dans toutes les sociétés entre les groupes sourds et entendants, caractérisée par des rapports opprimés-opprimants, comment sont vécus et dépassés ces rapports sur le terrain ? Et finalement comment est vécue cette confrontation en fonction de chaque individu ?

### 12.4.1.1. Les trois axes de construction

L'objectif de cette observation participante est d'étudier le mouvement selon les trois axes de construction chez les participants : construction de la communication, construction du rapport avec l'altérité, et construction de soi (auto-construction).

1. La construction de la communication représente le processus suivant : dans un contexte complexe et éphémère, le sujet étant confronté à des incapacités communicationnelles et à l'altérité inconnue, quelles stratégies et méthodes inventives adopte-t-il sur place pour se rapprocher de l'altérité ? Ce processus sera mesuré par l'observation des actions, les conduites physiques corporelles (par exemple mimer pour communiquer, apprendre la base de la langue des signes, s'appuyer sur l'aide des interprètes etc.), ou encore l'analyse des verbes montrant ces stratégies. Comment l'espace qui est muni d'outils communicatifs permettant une ouverture (comme les ateliers de travail, les interprètes), est-il utilisé par l'acteur pour apprendre à communiquer ?
2. La construction du rapport avec l'altérité met en jeu la perception de l'autre, sa représentation sociale chez l'acteur percevant. Quelle est cette perception de départ et comment évolue-t-elle ? En quoi la durée peut-elle faire évoluer la motivation et permettre le rapprochement ? Ce processus sera mesuré par les attitudes extérieures qui touchent à la représentation de l'autre (par exemple, manifestation de la peur, du rejet, de l'accueil etc), les adjectifs concernant l'altérité etc.
3. La construction de soi (auto-construction) se comprend comme suit : quelles sont les ressources intérieures stimulées et mobilisées par l'acteur percevant dans un espace-temps donné. Quel est l'état du sujet à l'entrée et à la sortie du terrain ? Comment le sujet utilise-t-il l'espace-temps ? Par quel cheminement intérieur passe le sujet et à quoi aboutit-il, en passant par les questions qu'il se pose, ses reculs etc. ? Ce processus sera mesuré par les attitudes intérieures, qui concernent le soi (par exemple : isolement, enfermement, ouverture, etc.).

Notons néanmoins que les objectifs de l'observation ainsi que de la recherche en général ont subi une évolution entre l'étape primaire du projet et la fin du projet. A l'entrée du terrain, les objectifs que nous poursuivions et qui ont servi de références pour la construction des outils

d'observation, concernaient essentiellement la communication possible entre les sourds et les entendants, vu sous l'angle de la rencontre interculturelle. Ainsi tous ces outils d'observation, préparés préalablement et que nous allons voir plus loin, concernaient l'observation de l'implication de tous les acteurs, sourds et entendants.

Néanmoins, les questions et les objectifs de cette recherche ont été réorientés à son stade postérieur vers la posture de l'acteur entendant dans la communication avec l'altérité sourde. Ce choix s'explique par notre prise de conscience de l'importance du rôle entendant, et qu'il porte au même titre que sur le sourd de la responsabilité de la faille communicationnelle et relationnelle sourd-entendant. Nous avons également réalisé qu'avant de réussir à faire une étude sur une rencontre interculturelle, ce qui était notre objectif de départ de la présente recherche, il nous a été indispensable de comprendre le parcours du participant entendant qui se heurte à la notion du handicap et au changement de son paradigme dans ses représentations. En effet, ce moment s'avérant un premier moment de confrontation, nous avons considéré qu'il nous est indispensable de le comprendre et d'analyser afin d'aller plus loin dans l'étude postérieure de la construction des rapports. Par ailleurs, et tout aussi important, nous avons également réalisé que très peu de recherches traitant de la surdité et de son rapport avec la société se penchent sur la posture et le rôle de l'entendant, un point qui a déjà été exploité au début de ce travail.

#### **12.4.1.2. A la recherche des postures herméneutiques transversales**

Les groupes se trouvant sur le terrain représentent des groupes nationaux, linguistiques, et au-delà de ces critères, des groupes de ressemblances ou de différences. Cependant ces groupes nous intéressent dans le processus de leur construction de relations inter-subjectives. Cette vision portée dans le cadre de cette recherche rejoint le concept du « groupe-sujet » proposé par Hess et Weigand (2006, p. 261). A la différence des groupes-objets, qui sont déterminés les uns par rapport aux autres par leur appartenance commune, les groupes-sujets se définissent dans les relations transversales. Cette notion de transversalité est implicite et représente le dépassement des situations de déterminations d'une appartenance : « Tout ce que les membres du groupe peuvent être, en dehors de l'appartenance commune qui les aliène à la situation présente » - disent Hess et Weigand (2006, p. 261). Ainsi, il s'agit des moments où les participants découvrent les intérêts communs, autrement dit, des appartenances transversales communes. Dans ce sens, l'intérêt dans le cadre de cette observation est « le construit ensemble » qui génère des liens forts inter-subjectifs. Pour ce faire, la visée de la posture herméneutique, révélée par ces auteurs et à



laquelle nous adhérons, est de permettre au groupe ou à l'individu de devenir sujet de sa propre observation et exploration, et donc acteur de sa construction.

Nous allons aborder maintenant les éléments les plus importants et constitutifs de notre projet, à savoir le mouvement, l'espace et le temps.

#### 12.4.1.2.2. Le mouvement

L'objet d'étude de l'observateur participant est un « objet-réseau en mouvement » (Kohn, 1998, p. 121).

Le mouvement que nous observerons va orienter ou non ce construit commun. Le vécu collectif et le partage du terrain est un parcours qui propose d'apprendre à connaître l'autre, le saisir dans sa complexité et construire son rapport à l'autre. Loin de viser un achèvement, ce processus de construction propose d'inscrire ses acteurs dans un mouvement commun. Comme le soulignent Hess et Weigand (2006) :

Ce processus est toujours provisoire, mais toute situation travaillée est, en fait, un acquis définitif, un socle sur lequel le groupe peut s'appuyer ensuite ; il s'agit d'une certaine manière de décrire l'invention d'une culture commune, et à travers le vécu et l'analyse des situations, de la création du *moment commun*. (Hess et Weigand, 2006, p. 269).

#### 12.4.1.2.2. L'espace

Ainsi, faisant le lien avec l'observation, Hess et Weigand (2006), comme nous l'avons vu plus haut, placent cette notion de transversalité dans le contexte conceptuel de l'herméneutique, dans la mesure où pour comprendre et interpréter un phénomène, il faut le penser dans son contexte. Dans cette perspective, le travail herméneutique peut se déplacer sur la compréhension de la dynamique des groupes. Plus précisément,

Dans la pédagogie traditionnelle, l'enseignant a le pouvoir. Il est le seul à pouvoir inventer (au sens de découvrir) la réalité. C'est lui qui la met à jour, qui l'éclaire. Dans la pédagogie herméneutique, tout membre du groupe, et donc l'observateur participant... peut révéler des éléments du contexte qui vont aider les autres à mieux situer, à mieux comprendre la transversalité du groupe et de sa dynamique, mais aussi la transversalité de la situation. (Hess et Weigand, 2006, p. 262).

Le contexte de notre projet et de notre terrain est éphémère et inhabituel. Mis en place de manière artificielle, il est pensé pour amener les sujets à réfléchir tout d'abord sur leurs propres ressources intérieures. Enrichi par les activités définies dans le cadre de l'éducation non formelle,

il appartient à chacun de mettre en place ses propres moyens communicationnels, devenant ainsi acteur et bâtisseur de son (auto)construction.

Nous allons observer le chantier et les outils que l'espace va mettre à la disposition des participants pour rendre les rapports possibles. Espace de confrontation préaménagé, espace structuré et réfléchi, doté d'outils de l'éducation non formelle, mis à disposition pour cultiver ensemble et construire. A-t-il permis à ses acteurs de surmonter le handicap relationnel ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? Dans quelle mesure est-il approprié au projet ? Ou plus concrètement, comment les activités établies et l'esprit d'ouverture qui règne sur cet espace peuvent-elles conduire le sujet à une ouverture communicationnelle ?

### 12.4.1.2.3. Le Temps

Dans l'approche de l'observation herméneutique, la différence est vue comme une condition d'avancement. Entrer dans un échange vrai avec l'autre suppose que l'on dispose de temps. Cependant, le temps demande une disponibilité de l'autre. C'est bien cette disponibilité de temps, qui constitue un manque dans le contexte réel quotidien, dominé par des sociétés occupées, qui est offerte dans le cadre de notre terrain de rencontre. Sur cet espace, le temps, bien que limité, devient un ressource disponible et saisissable par chacun. C'est aux acteurs d'apprendre à l'utiliser à leur profit. Découvrir les différences ne signifie pas seulement saisir quelque chose de l'autre, mais être capable de se modifier soi-même, pour s'adapter à l'autre, et l'approcher, le comprendre et tout à la fois l'appivoiser. Hess et Weigand disent:

Il faut mobiliser la part d'étrangeté qui nous constitue. Le contexte interculturel facilite la compréhension de cette situation de l'écoute de l'autre, dans la mesure où elle souligne une différence (nationale ou ethnique), car il est évident que dès qu'il y a « l'autre », il y a des différences. (Hess et Weigand, 2006, p. 265).

La durée de ce projet étalée sur 8 jours, peut paraître très courte. Il nous semble pourtant possible, à travers cette durée de répondre à quelques questions relevant du processus relationnel : Comment la temporalité se met au service des participants dans le but de construire les rapports et amener le participant à travailler sur sa conduite ? Quels sont les éléments de la temporalité qui jouent un rôle dans les conduites et leurs changements ? Quelle est la dynamique du temps individuel du sujet, dans une période de 8 jours ? Nous observerons les conduites sociales des individus-cibles jour après jour, afin de souligner les changements s'il y en a eu.

Mais surtout, notre observation va tenter de saisir comment le moment vécu sur un espace/temps donné va influencer les perceptions à long terme. Car l'objectif de cette présence et de cette rencontre consiste en ce que tout ce qui est appris, vécu, partagé sur place dans un instant T puisse s'étendre sur le long terme, car le temps représente beaucoup plus qu'une action linéaire – passé, présent, avenir. Ainsi toutes ces relations seront introduites dans une vision circulaire de perception-représentation-communication. Selon Kohn (1998) :

Le temps dure, un moment n'est jamais fini une fois pour toutes mais persiste et revient sous des formes infinies. Le temps vit en nous, tous les temps sont simultanément présents à tout moment. Les relations entre eux sont complexes, changeantes. Le fil du temps, les événements bousculent nos perceptions du passé, nos dépassements vers l'avenir. (Kohn, 1998, p. 115).

#### 12.4.1.3. De la transmission du savoir à la production de la « *co-naissance* »

Nos objectifs et ceux du projet herméneutique de Hess et Weigand (2006) se rejoignent également en ce qu'on n'est moins dans la transmission d'un savoir, que dans la production d'une *co-naissance* :

On cherche à exprimer, à *traduire*, à produire quelque chose qui est là, mais pas forcément dit, exprimé, explicité. Même quelque chose de formulé n'est pas forcément intégré. L'explicitation est donc un travail qui demande du temps, qui peut prendre la forme d'une pédagogie de la redondance, qui exige l'écoute de l'autre. (Hess et Weigand, 2006, p. 263).

L'éducation non formelle permet de mettre en place des activités qui ne cherchent pas à donner des réponses à toutes les questions, mais qui amènent les sujets à explorer eux-mêmes leurs propres ressources, à trouver ou non les réponses aux questions qui les interpellent. C'est en travaillant ensemble, en dialoguant, en communiquant, et en partageant un espace commun et une expérience unique que les participants vont produire leurs propres connaissances. Nous allons être attentive aux résultats des ateliers communs, mais aussi observer chaque individu à la dernière étape du projet et au moment de présentation du travail de son groupe. Et ceci, en partant de ces questions : quel a été le moyen communicationnel utilisé pour travailler ensemble, quel est le résultat du travail, et quel est le changement individuel subséquent d'un apprentissage (de soi et de l'autre) ?

#### 12.4.1.4. Co-naissance, observation herméneutique et hypothèse de cette recherche

La communication est tout de même possible, si les personnes partagent ensemble, au même moment, un *intérêt de connaissance* commun. Le travail de l'intervenant, qu'il soit animateur ou observateur participant, est d'aider à l'émergence des intérêts de connaissance qui peuvent traverser le groupe à un moment particulier. (Hess et Weigand , 2006, p. 265).

Dans cette perspective, notre approche et notre démarche rejoignent définitivement le concept de l'observation herméneutique révélé par ces auteurs car celle-ci reprend d'une certaine manière la première hypothèse de notre recherche.

Ces intérêts liés à la connaissance de l'autre et les enjeux qui traversent le groupe peuvent concerner selon les auteurs, les théories, les représentations du monde, les langues, ou encore les idéologies etc. Si éviter les conflits est central dans la pédagogie traditionnelle, dans l'observation herméneutique, bien au contraire, tout est à expliquer, que ce soit les conflits intérieurs à chaque individu ou ceux qui traversent le groupe. De même, le vécu de l'expérience d'être rejeté serait une condition nécessaire qui aboutit à une « jouissance du partage libre et voulu, conçu comme une relation vraie » (Hess et Weignant, 2006, p. 265).

### 12.5. *Processus d'observation*

Observer c'est en premier lieu « recueillir les informations nécessaires à la compréhension des phénomènes » - selon Gallet (2006, p. 53). C'est aussi un « enchaînement » de trois « savoir-faire fortement imbriqués : percevoir, mémoriser, noter » -disent Beaud et Weber (2010, p. 128). « Une observation se fait à un moment donné, dans un lieu donné, avec tels observés et tels observateurs. De cette observation, l'observateur tire des résultats, c'est-à-dire des observations-informations. Il apprend des choses, ce qui est le but de l'observation » - remarque Kohn à son tour (1998, p. 17).

Une situation d'observation ne se satisfait pas uniquement des résultats ou du moment de face à face entre l'observateur et l'observé. Pour Kohn (1998) le processus d'observation représente tout « un ensemble complexe de phénomènes » comme : « le lieu où elle est pratiquée, le nombre de personnes concernées, les différents points de vue, la complexité de l'« objet », la complexité de l'action individuelle et des interactions multiples... » (Kohn, 1998, p. 17). Car c'est bien tout cet ensemble qui fabrique un produit. « Il est à la fois contexte, complexité, dynamique, durée, ce

qui continue et ce qui n'a pas de frontières » (*idem*). Aussi, aucun phénomène observé et défini au départ n'est indépendant de son contexte « temporel, spatial, relationnel, spécifique » (*idem*).

## 12.6. Participer et observer

Participer et observer : deux actions qui se veulent exigeantes en termes d'implication du sujet. Ces deux actions peuvent-elles être complémentaires sans se porter préjudice?

D'abord, selon Gallet (2006), l'observateur participant doit assurer les quatre étapes suivantes :

1. *Participer* Le chercheur doit assurer le rôle actif et pas passif dans l'action, sinon il risque d'être accusé « de déni de participation » (Gallet, 2006, p. 54). Etant un membre, il doit aussi se comporter en tant que tel.
2. *Observer* « regarder attentivement et constater certains faits et gestes ». Il appartient au chercheur de ne pas oublier que sa présence est liée à la recherche et à l'éclaircissement « des phénomènes sociaux » (Gallet, 2006, p. 54).
3. *S'attacher* Il appartient au chercheur de s'abstenir de montrer ses convictions personnelles sur l'objet étudié en cours. Les liens et réseaux que le chercheur établis avec les observés ne doivent aucunement affecter la scientificité des analyses.
4. *Contrôler* « contrôler son engagement, c'est contrôler en partie la quantité et la qualité des informations récoltées » (Gallet, 2006, p. 54-55).

L'implication de l'observateur dans l'action est obligatoire, faute de quoi il risque d'être « déconnecté de la réalité » (Gallet, 2006, p. 53). Néanmoins, toute participation dans le cadre d'une observation doit être faite avec la conscience de la distance, car comme le note Mucchielli (2002) : « Etre trop impliqué empêche souvent de pouvoir ou de vouloir poursuivre l'analyse de la situation que l'on vit » (Mucchielli, 2002, p. 148).

Ce que remarque aussi Norimatsu (2008). Il voit la particularité de l'observation participante dans sa double position, qui n'est en effet pas toujours évidente à gérer. L'intégration et la participation peuvent lui ouvrir l'accès « à de nombreuses informations et à une compréhension du fonctionnement du groupe de l'intérieur » (Norimatsu, 2008, p. 14). Néanmoins le rôle de l'observateur exige la prise de recul avec une posture impartiale. Comme le souligne Norimatsu (2008), ce type d'observation prend plus de temps.

Kohn et Nègre décrivent le rôle social de l'observateur participant comme « ambigu » (Kohn et Nègre, 1991, p. 54). C'est dans un mouvement parallèle de rapprochement/distanciation par rapport au terrain qu'il construit son cadre théorique.

Ce rôle ambigu de l'observateur participant est encore accentué, dès lors que celui-ci a des convictions militantes. Selon Gallet (2006), le chercheur qui s'implique dans un terrain pour réaliser l'observation participante soit arrive avec ses convictions déjà fondées pour ou contre le « *mouvement observé* » (Gallet, 2006, p. 61), soit ses convictions sont « *peu formalisées* » et il découvre son objet. La question qui se pose alors est de savoir où sont les limites entre le chercheur et le militant ? Lorsque le chercheur est totalement engagé dans une action, comment ne pas devenir « chercheur militant » ? (*idem*). Le fait d'être engagé peut l'amener à être sélectif dans le choix des rencontres par exemple, ou des observations retranscrites. Tous ces actes peuvent affecter la recherche. Il n'est pas demandé au chercheur, comme le note Gallet (2006), qu'il soit sans émotions et insensible, mais « le terrain ne doit pas lui faire oublier qu'il est présent pour tenter d'expliquer des phénomènes sociaux » (*idem*).

Nous avons veillé à être observatrice de notre propre rôle dans l'observation et dans la participation. Ce statut revendiqué participe d'une complexité qui amène à poser plusieurs questions. Avons-nous réussi à conjuguer ces deux actions sur le terrain ? Comment avons-nous choisi quelles priorités donner à l'une ou l'autre ? Quelles ont été les limites des deux pratiques auxquelles nous avons été confrontés. Comment ce rôle de l'observatrice participante a-t-il été vécu ?

Enfin, avons-nous réussi à nous rapprocher et à garder la distance, et comment a été vécu l'« étrangeté et la douloureuse question de la double appartenance » (Kohn et Nègre, 1991, p. 54) dans notre cas. De plus, étant nous-mêmes actrice et donc objet de l'observation des autres, comment a été vécue cette expérience ?

### **12.6.1. Notre rôle d'observatrice participant sur le terrain**

Pour rentrer dans les réponses aux questions posées précédemment comme préparatoire à notre investissement et notre recherche sur le terrain, nous allons maintenant présenter comment a été vécu notre participation sur le terrain, et les questions qui se sont posées à nous sur place et *à posteriori*.

#### **12.6.1.1. Questions relevant de notre immersion : participation et observation**

Tout au long du séjour, les questions de participation et d'observation nous amènent à d'autres questions qui leur sont liées : notre présence dans le groupe doit-elle être identique ou différente des autres ? Autrement dit, à travers les deux actions d'observation et de participation, devons-

nous procéder à une immersion totale dans le groupe pour avoir une meilleure compréhension sur place, ou devons-nous garder un regard neutre, voire distancié, en restant d'une certaine manière extérieure au groupe ?

Selon Lapassade (2006), l'observation participante est un *dispositif de recherche* dont la caractéristique principale est de « chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, *l'observation et la participation* » (Lapassade, 2006, p. 16). Cependant nous nous posons encore les questions sur les limites de l'observation et celles de la participation.

La particularité de notre terrain de recherche, à savoir un terrain à court terme, intense par les événements et le flux d'informations, riche des différences des acteurs, a fait qu'il a fallu se positionner d'entrée, dès le premier jour.

#### **12.6.1.2. Questions sur notre Observation**

Observer – sur un terrain multi-référencié qui nous ouvre à une richesse visuelle, suppose de notre part une attention particulière, afin de collecter le plus d'éléments possibles pour la recherche. Mais cette observation dans le but de collecter des données aurait signifié mettre de côté notre rôle de membre participant du groupe français et consacrer tout notre temps à l'enregistrement vidéo, à l'observation des interactions, les prises de notes *in situ*, le remplissage des grilles d'observation d'une manière permanente. Mais en devenant une observatrice qui n'est pas dans la participation, portant un « regard neutre » autorisant le « regard objectif » (Nicklas, 2006, p 38), et gardant une distance qui marque la différence de notre rôle, ne risquerions-nous pas d'être à la périphérie du groupe et ainsi extérieure à la réalité des choses ? Cette distance établie, certainement indispensable pour la reconnaissance de notre rôle, ne pourrait-elle pas influencer les réponses des acteurs lors des entretiens exploratoires par exemple ? Seraient-ils toujours dans la sincérité avec nous ? Ainsi, le risque serait certainement de ne pas avoir accès aux ressentis dans le groupe, et d'être loin de la compréhension des événements, des vécus et des contextes.

#### **12.6.1.3. Questions sur notre Participation**

Participer – dans le contexte d'une activité de l'éducation non formelle, aurait signifié participer aux travaux du groupe, aux activités, aux animations, et à la vie du groupe en général. Participer dans ce contexte sous-entendrait aussi avoir un statut égal aux autres, et sûrement une compréhension empathique. Assumant un rôle identique avec les membres des groupes entendants, nous aurions l'avantage d'avoir les mêmes ressentis face à la confrontation avec l'altérité qui surprend, interpelle, touche le sens intérieur, attire et intéresse. Témoigner *in situ* des

comportements, des moments forts et faibles, des conflits pendant les interactions quotidiennes qui allaient se développer sur place, avec un regard intérieur, partager les mêmes vécus, les mêmes actions et expériences avec le groupe, et participer à ce processus de formation qui promettait d'être constructif, pourraient être des facteurs signifiants pour enrichir la recherche. Cependant cette immersion totale nous permettrait-elle d'avoir la faculté de voir et de repérer les choses avec un regard neutre et extérieur ? Autrement dit, nos propres vécus ne risquent-ils pas d'affecter inconsciemment l'observation scientifique ?

En outre, cette position d'égalité aurait signifié manquer les enregistrements, et noter tout à la fin de la journée. Ce qui ne nous semblait pas être la méthode adaptée, car même une énorme capacité de mémoire n'aurait pas suffi à gérer l'énorme flux d'événements et l'intensité du contexte.

De plus, ayant participé majoritairement à la conception et à l'élaboration du projet, et ayant appris la langue des signes et approfondi nos connaissances sur la surdité, il n'était déjà pas possible d'être à égalité avec un participant entendant sur le plan de l'information et du vécu de la confrontation, pour lequel la problématique de la surdité était totalement inconnue.

Rappelons ici les réflexions de Nicklas (2006) qui indique que l'immersion dans le groupe a une importance majeure, puisque ceci permet une introspection et une compréhension empathique du groupe, de ses sentiments collectifs dominants, de ses souhaits et besoins.

Par ailleurs, que cette étape première et première étape doit nécessairement être suivie par la prise de distance afin d'objectiver l'expérience du groupe : La méthodologie s'affirme bien là, non seulement comme une technique à la géographie instrumentale diversifiée, mais comme la capacité de s'inscrire dans un processus intégrant une histoire, celle des relations entre le chercheur et son groupe-cible, intégrant le partage du territoire, l'appropriation et la prise de risque pour substituer progressivement l'empathie à l'extériorité, puis la distanciation à la proximité ou à la myopie.

#### **12.6.1.4. Les décisions prises**

Conjuguer les deux actions d- participer avec le reste du groupe aux activités et d'observer - nous a confrontée à une difficulté de choix à plusieurs reprises : dans ces moments, fallait-il observer, prendre des notes et enregistrer pour constituer ce qui deviendrait notre matériel d'analyse par la suite ? Une telle attitude marquerait sûrement la distance avec le groupe. Ou bien fallait-il assurer notre participation en vivant les moments forts, ce qui impacterait effectivement les sentiments collectifs et confirmerait certainement notre rôle dans le groupe ?



Etant limitée par la durée relativement courte du terrain (8 jours) pour procéder premièrement à l'immersion, suivie de l'observation, entre ces deux rôles nous avons décidé de faire confiance à nos propres ressentis et intuitions du moment. Prenant et reprenant ainsi nos deux rôles régulièrement, nous avons participé aux activités, tout particulièrement aux activités d'animation avec l'ensemble du groupe, tout en observant les événements et les interactions et en restant « active » (Gallet, 2006). Néanmoins, nous avons décidé de ne rien noter devant les participants, afin de ne pas alourdir l'espace par la présence des outils et ne pas mettre la pression sur eux. Tout serait noté d'une manière plus discrète, pendant la pause et les soirs. Une décision qui nous a demandé une énorme concentration et un effort de mémorisation.

Par ailleurs, les moments les plus délicats à filmer ont été les moments non officiels, en dehors des activités. Certains d'entre eux, notamment la pause et les repas, ont été filmés. Néanmoins, nous avons essayé de limiter le plus possible la présence de la caméra, qui après le deuxième jour se faisait remarquer. Sans doute, l'observation et l'enregistrement de ces moments enrichiraient significativement les données de la recherche, étant donné qu'ici les participants se trouvaient face au libre choix des techniques de communication, bien au-delà des obligations communicatives établies d'une certaine manière dans le cadre des activités. Cependant, nous avons choisi de limiter ces moments d'enregistrement, afin de préserver l'intimité des participants et ne pas imposer la présence de la caméra, qui pouvait en effet être très pesante et affecter ainsi nos rapports avec les observés.

Nous avons aussi pris la décision de ne pas filmer les soirées. Cette décision était liée à notre volonté de respecter le temps libre des participants, et notre immersion dans les petits groupes sélectionnés n'aurait pas toujours été bienvenue. De plus, en soirée le groupe se divisait en petits groupes, ce qui rendait notre observation quasi irréalisable.

Si participer en observant a été possible, reposant essentiellement sur la mémorisation des événements et des interactions, observer en participant s'est avéré techniquement plus difficile. Observer tout court nous demandait la présence ou l'utilisation d'un outil intermédiaire – caméra, cahier de recherche, grilles d'observation. Tous ces outils techniques demandaient soit une concentration (retranscription dans le cahier, ou remplissage des grilles), soit une présence technique (filmer). Bien sûr il nous a parfois été possible de filmer (en posant la caméra loin) et de participer (aux réunions, animations). Toutefois, à notre grand regret, ceci ne pouvait pas se faire lors des ateliers. D'autant plus que les travaux en ateliers ont été répartis durant la journée par trois au départ et sous-divisés en un bon nombre par la suite. Il a donc fallu prendre la liberté de nous déplacer dans les ateliers pour procéder à l'observation.

Ainsi, la plupart du temps, les deux actions – observer et participer- nous limitaient dans nos possibilités et nous obligeaient très souvent à prendre les décisions de faire soit l'un, soit l'autre. Le rôle d'observateur et celui de membre-participant nous a en effet souvent donné le sentiment d'être étrangère au groupe, faisait des actions de participation et d'observation respectivement soit un moment de rassemblement avec le reste du groupe soit un moment de séparation par rapport à lui. Ce va-et-vient du dehors au-dedans, nous a souvent empêchée de nous sentir comme un membre égal du groupe et de partager les moments communs. Ce sentiment d'étrangeté limitait souvent le partage des sentiments du groupe.

Comme le souligne Delory-Momberger, sur son terrain le chercheur se trouve « dans la tension permanente de *bon équilibre* entre la participation sans laquelle il n'apprend rien et la distanciation sans laquelle il ne construit rien. Dans ce va-et-vient, rien n'est donné d'avance. » (Delory-Momberger, 2006, p. 205). L'auteure ajoute encore que le chercheur reste au final dans une approximation « *supportable* » qui lui permet l'obtention des résultats à son enquête.

Ce sentiment aurait-il été différent si nous avions eu notre propre statut d'observatrice-participante en tant que jeune chercheuse, plutôt que celui de participant entendant du groupe français ? Nous reviendrons sur ce point plus loin.

### 12.6.2. L'observateur et les observés – quelles relations ?

Observateur et observé se rencontrent (ou au moins se croisent) dans la situation d'observation. Cette situation est définie différemment pour chacun, en vue de son passé, de ses objectifs, etc., mais cependant avec en commun des aspects signifiés par l'intersection des sous-ensembles. Un certain accord entre leurs projets déclenche la situation d'observation et lui accorde ses objectifs spécifiques. Au bout de ce moment, on obtient des résultats, à être utilisés quelque part. – dit Kohn (1998, p. 19).

Quelle est la place occupée par l'observateur participant sur le terrain ? Quelles influences peut-il avoir sur le comportement observé ?

Ce sont les questions auxquels a réfléchi aussi Norimatsu (2008). Avec la participation, l'observation participante envisage une insertion dans le groupe observé. L'observateur doit participer avec les observés aux mêmes activités, partager les mêmes tâches, objectifs, sensations afin d'être considéré comme « un membre à part entière ». C'est en effet un moyen pour nouer des relations étroites avec le groupe observé, d'avoir des « interactions spontanées et approfondies » (Norimatsu, 2008, p. 13).

Cependant ce rôle n'est pas toujours facile à assumer et l'observateur est souvent obligé de « négocier avec les observés sa place et son rôle sur le terrain » (Kohn et Nègre, 1991, p. 53).

Selon Kohn et Nègre, souvent l'observateur se trouve « descendu de sa position classique d'extériorité et d'autorité » maîtrisant peu ou pas la situation. Il est absolument dépendant de l'accord et de l'accueil des acteurs, sans quoi il serait tout simplement impossible de réaliser sa mission. Les auteurs soulignent : « Quel que soit le dispositif d'observation qu'il préconise, il est obligé d'établir un lien de confiance avec les observés. Il doit se rendre suffisamment familier pour se faire admettre par eux » (Kohn et Nègre, 1991, p. 53). Dès lors que la confiance est établie entre eux, les acteurs sont sensés selon Kohn et Nègre (1991): « se comporter normalement, continuer leurs affaires comme si l'observateur faisait partie des murs ou n'était que *one of the boys*. » (Kohn et Nègre, p. 53-54).

Rejoignant l'observé sur son lieu d'action, l'observateur ne risque-t-il pas pourtant de perdre la maîtrise de l'attribution des places et des rôles, et, en ce cas, quel sera son statut ? Que faire lorsque les observés le mettent à une place sociale imprévue par lui : se trouve-t-il fixé à une position qui nuirait à sa tentative de regarder autrement, ou, au contraire, sera-t-il obligé de modifier complètement ses attentes ? (Kohn et Nègre, 1991, p. 54).

Gallet (2006) parle même de faire le deuil de son statut de chercheur (Gallet, 2006, p. 51) en faveur de l'observation participante.

#### **12.6.2.1. Notre entrée sur le terrain et le statut adopté**

L'information que ce projet de rencontre s'inscrivait dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'éducation a été soulignée dans les affiches d'annonce du projet, traduit en 4 langues: Français-Arménien-Allemand-Russe. Ainsi les participants ont été dès le départ tenus informés du fait qu'en participant à cette rencontre, ils prendraient part à une recherche de doctorat. Aussi le premier jour, lors des présentations des membres d'équipes, nous avons eu de nombreuses occasions officielles de parler de la raison de notre présence et de notre recherche devant l'ensemble du groupe et d'en présenter plus concrètement les objectifs, en soulignant notre statut particulier d'observatrice participante et membre participant de l'équipe entendant du groupe français.

Toujours dans un souci de transparence, il nous paraissait important de « négocier » notre statut, mais aussi les objectifs de la recherche et la présence de la caméra, sachant que cela pourrait être souvent dérangeant. Aucune réticence ne fut exprimée par rapport à la présence de la caméra (bien que plus tard nous avons pu remarquer quelques allusions contestataires), ni aucune

question ne fut posée concernant la recherche lors des premiers jours. Cette absence de réaction nous fait penser que soit les objectifs ont été très clairs, soit pas du tout. Les réactions viendront néanmoins plus tard d'une manière plus individuelle, mais aussi publique (nous aborderons ce point plus tard).

L'entrée dans un terrain demande une reconnaissance du statut du jeune chercheur. Dans notre cas, le statut de jeune chercheuse a été ambigu, étant donné qu'officiellement nous nous sommes retrouvée dans le groupe en tant que participante du groupe français.

La demande de financement du projet de rencontre sourd et entendant, déposée auprès de l'Union Européenne dans le cadre des programmes d'échanges « Jeunesse en Action », mentionnait le fait que cette rencontre rentrait dans le cadre d'une recherche de doctorat. Cependant le financement de l'Union Européenne dans le cadre des Echanges de Jeunesse ne prévoit aucun financement spécifique pour le voyage et le séjour des chercheurs. Ainsi, paradoxalement, ce projet né dans le cadre de notre recherche a laissé le statut du chercheur indéfini, rendant d'une certaine manière ambiguë notre présence sur le terrain. Par ailleurs, plusieurs demandes ont été déposées aux diverses instances de l'Université pour financer le voyage et le séjour du doctorant-chercheur, afin de rendre cette recherche réalisable. Néanmoins, ces demandes ont été toutes déboutées. Aussi, c'est grâce au soutien des partenaires que notre présence sur le terrain fut possible et de ce fait, la recherche réalisable. Nous avons ainsi remplacé un membre entendant de l'équipe française. De plus, la possibilité de participations aux échanges de jeunesse étant limitée à une certaine tranche d'âge, à laquelle nous ne correspondions pas, il a fallu expliquer aux financeurs la spécificité de notre cas et la nécessité de notre présence.

Ce statut mitigé que nous avons dû assumer a évidemment impacté notre statut de chercheur et sa reconnaissance. Premièrement, comme souligné plus haut, nous avons occupé la place potentielle d'un membre-participant entendant française, qui aurait dû être là. Une place qui appartenait à une personne qui aurait dû partager ses expériences dans le croisement des différences, apprendre et participer à la vie des ateliers.

Dès le départ, cette non-reconnaissance de notre statut de jeune chercheuse auprès des autres nous a placé dans des situations plus ou moins gênantes. Nous occupions la place d'un membre participant, ne « participant » toutefois pas aux ateliers, imposant en plus l'utilisation de nos supports.

Cette situation, marquée par nos absences aux travaux en ateliers et la présence de la caméra vidéo fut difficile à comprendre pour de nombreux participants, notamment chez les participants sourds (un incident, mentionné dans le carnet de recherche, montre cet exemple).

### 12.6.3. Les facteurs qui ont influencé le déroulement de la recherche

Dans cette partie, nous allons analyser les différents regards que nous avons pu repérer, pour comprendre comment a été perçue notre participation d'observatrice, autrement dit, comment a été observée notre observation ?

#### 12.6.3.1. L'observateur observé, les regards et leurs influences sur la recherche

Comme le remarque Kohn (1998), l'observateur est aussi un observé. Les regards posés sur nous en tant qu'observateur ont été ressentis différemment. En effet, il y a des regards curieux, qui appartiennent à ceux qui sont intéressés par la recherche, et surtout par les résultats. Parmi eux, il y en a ceux qui se sentent fiers de participer à une recherche et contribuer à ses résultats (ce regard a été manifesté autant de la part des sourds que des entendants). Il y a aussi des regards timides. Ce regard appartient aux individus qui sont pourtant dans un esprit d'ouverture relationnelle. Etant intéressés par la recherche et par les résultats, ces individus n'aiment pas être filmés (ils ont voulu être assurés que les vidéos seraient personnelles et ne seraient utilisées que dans le cadre de la recherche). Ils viennent souvent vers nous pour parler de la recherche et des sujets y afférant.

Il y a aussi des regards fuyants qui ne veulent surtout pas être embêtés ni par les questions, ni par la caméra ou quoique se soit d'autre, et qui feront comprendre que l'omniprésence de la caméra n'est pas la bienvenue. Ils n'aiment pas être observés, et d'une certaine manière ils observent eux-mêmes l'observateur afin de ne pas être observés. .

Notons un exemple qui concerne la soirée passée dans la capitale :

*« Après la sortie du restaurant la bonne humeur domine chez tout le monde. Le groupe se dirige vers la grande place qui nous envoie les sons de la musique. Il y a le spectacle du son et lumières, et donc les fontaines chanteuses assurent l'ambiance. Certains participants sourds et entendants commencent à danser dans la rue. Au vue de la caméra, J... arrête et me dit : « Mais arrête de tout filmer ». J'éteins ma caméra».*

Il y a des regards ironiques qui, déstabilisés par la présence de la caméra, ou par le fait d'être observés, fonctionnent par allusion. Citons un exemple d'une telle situation :

*« Le soir de la sortie à la capitale, lors du repas dans un restaurant à Erevan. Le groupe est assis d'une manière mélangé, sourd et entendant. L'ambiance est très conviviale. L'espace est dominé par les signes. Chacun signe comme il peut. Je trouve le moment intéressant, et donc je lance l'enregistrement. Un des membres de l'équipe me demande à haute voix, si je dois aussi analyser les moments où ils mangent ? Cette remarque me donne à sentir le poids de mon caméscope. Je me sens obligée de l'éteindre »*

Les incidents et les réactions de ce genre m'ont fait comprendre qu'évidemment la présence de la caméra est d'une certaine manière déstabilisante pour certains. Mais être observé dans le cadre d'une recherche peut aussi s'avérer déstabilisant pour les participants. Une autre remarque m'a été faite avant même le commencement du projet, ou un des membres entendants, après m'avoir questionné sur les objectifs de la recherche, s'est exclamé: *« Ah, on est donc tes cobayes, quoi ? »*

Il y a bien évidemment aussi les regards réticents. Comme énoncé au préalable, à plusieurs reprises ce regard réticent a été observé. Les individus qui le portent n'aiment pas poser des questions individuellement. Ils le feront le moment venu publiquement.

Ce regard réticent a été également posé sur l'utilisation du matériel nécessaire pour mon observation, comme la caméra, dont la présence était par moments fortement ressentie, ou le carnet des notes qui rappelait constamment la présence de la recherche sur cet espace.

Tous ces regards posés sur l'observateur par les participants s'avèrent déterminants dans le déroulement de l'observation. C'est bien pour atténuer ces regards influençant nos actions et nous rapprocher du groupe, que par exemple l'utilisation du cahier de recherche pendant la journée a été limitée, pour le reprendre le soir, une fois isolée du groupe.

« Le lieu, le moment, le contexte, influencent tant ce qui sera « observable » que ce qui sera en fait observé » - souligne Kohn (1998, p. 2).

### **12.6.3.2. Les difficultés techniques**

Etant sur un terrain particulièrement marqué par l'intensité des actions, notre présence permanente était fort importante. En effet, les moments d'isolement pendant la journée ou les soirées nous auraient fait manquer des choses sur le terrain. Mais ces moments nous étaient également indispensables afin de rester concentrée pour la retranscription. Ces moments se sont avérés quasi inexistant faute de moyens techniques appropriés, tel qu'un bureau ou une chambre à notre disposition. En effet, le fait de partager la chambre avec plusieurs personnes empêchait l'isolement indispensable pour synthétiser les observations, mettre à jour les notes et retranscrire

les événements mémorisés. Au fur et à mesure, nous ne parvenions plus à noter les événements importants, emportés dans un énorme flux d'informations.

Ce phénomène n'a pas tardé à générer des sentiments de frustration, car nous étions consciente de la perte incommensurable du matériel d'observation, faute d'infrastructures permettant d'assurer le travail de réflexion. En effet, entre l'observation, la prise de notes, la restitution, la description et la mise en place des concepts, nombreuses sont les étapes qui risquaient de causer la perte de données.

C'est bien pour cette raison que nous avons décidé d'immortaliser le maximum de moments avec la caméra, considérant que c'était le seul moyen pour nous de figer les données. Cependant, les contraintes de la caméra sont également considérables. D'abord il est physiquement impossible de filmer tout (exemple des ateliers). Retenons aussi l'exemple de la « limitation du champ de vision d'un caméscope » (Norimatsu, 2008, p. 13) que nous avons pu expérimenter. Certaines données, qui sont restées en dehors du champ de vision, ne pourront plus être récupérables une fois l'observation achevée. Aussi, cela suppose de préciser avant même l'observation ce qui doit entrer dans le champ de la caméra. Selon Norimatsu, « Il faut se garder de tout vouloir inclure. Sur une image en plan élargi, les détails ne sont pas tous visibles. Au contraire, un plan trop rapproché limite le champ de vision et exclut certaines données. » (Norimatsu, 2008, p. 17).

Ainsi nous confirmons que les regards des participants, de même que les problèmes techniques peuvent affecter le travail et ses résultats.

### **12.6.3.3. La distance générée entre le statut d'observatrice et l'équipe du projet**

Notre rôle d'observatrice a instauré une certaine distance qui a été remarquée dans les attitudes de l'équipe du projet.

Ayant manifesté une implication complète et assuré un rôle moteur et majeur dans l'élaboration du projet, le changement de notre statut sur place a modifié certaines attitudes. Une fois sur le terrain, l'équipe des animateurs, représentant les professionnels dans le domaine des échanges internationaux, s'occupaient de l'organisation des activités journalières et de leur mise en œuvre. Ayant considéré notre investissement dans l'élaboration du projet dans la phase avant-projet terminé, nous nous sommes volontairement retirée pour laisser l'équipe professionnelle libre de travailler, afin de ne pas influencer les décisions et adapter ainsi les procédures à nos objectifs de recherche. Ainsi, les distances établies par notre nouveau statut d'observatrice ont fait qu'au fur et à mesure nous nous sommes retrouvés exclus des réunions de discussions et de décisions de

l'équipe. A partir de là, s'est posée la question de savoir si les animateurs ont eu à un moment ou à un autre à craindre de faire partie intégrante du champ de nos observations.

Delory-Momberger (2006) rappelle que lors des échanges internationaux à court terme, et du fait que les rencontres se passent dans des lieux inconnus de la plupart des participants, il faut un temps d'adaptation à chacun pour « prendre ses marques » (Delory-Momberger, 2006, p. 196). De plus, étant donné que les groupes se rencontrent en général pour la première fois, l'arrivée du chercheur risque de coïncider avec la phase où les participants se découvrent, alors que « la mayonnaise » (Delory-Momberger, 2006, p. 196) n'est pas encore prise :

Un peu plus tard, le chercheur peut éventuellement aggraver par sa présence la difficulté du groupe à se créer. Il peut aussi, malgré les meilleures intentions du monde, produire des inhibitions ou en tout cas des gênes chez les organisateurs, même s'ils ont eux-mêmes donné leur accord pour le recevoir, *la grammaire des émotions* n'a pas de règles proprement mathématiques. La présence du chercheur ne s'oublie jamais, il ne se fonde à aucun moment dans le décor. Surtout qu'il est en général muni d'un carnet dans lequel il prend des notes ou écrit son journal, opérations qui peuvent sembler mystérieuses et même dangereuses pour les observés. (Delory-Momberger, 2006, p. 196).

#### 12.6.3.4. Nos positionnements et interventions

Sur le terrain notre rôle d'élaboratrice du projet s'est transformée en celui d'observatrice et nous avons pris la décision de ne pas intervenir pour changer la situation. Néanmoins, pour que le projet rentre dans le cadre des questionnements de la recherche, notre intervention et notre participation furent nécessaires afin de stimuler la réflexion et travailler dans une situation et un contexte exploitable. Par exemple, dès le départ il a été décidé que les interprètes assureraient leur rôle le moins possible, afin d'obliger les participants à faire des efforts et à trouver leurs propres moyens de communication. Cependant, pour des raisons naturelles et compréhensibles, tous les participants avaient une tendance à faire appel aux interprètes dès le premier obstacle.

C'est ainsi que nous avons réuni les interprètes à plusieurs reprises pour leur demander d'intervenir le moins possible et de limiter l'interprétariat dans le cadre des travaux en ateliers.

Ainsi selon Demorgon (2006), provoquer la réflexion est important car sans cela le groupe risque de rester à un niveau de « méconnaissance rationalisant ». L'intervention de l'observateur et le rappel de ses observations aux autres deviennent donc aussi importants afin de « dépasser ce niveau de superficialité » (Demorgon, 2006, page 92). « Ce retour en miroir amènerait alors les participants peut-être à réagir mais aussi à approfondir leur réflexion sur les phénomènes analysés ». (Demorgon, 2006, page 92).



### 12.6.3.5. Le terrain et ses particularités

La première particularité de ce terrain concerne sa durée réduite. Les journées sont marquées par leurs intensités événementielles. Par rapport à l'observation participante dans les recherches ethnographiques, durant lesquels les chercheurs passent des mois, voire des années sur le terrain, ici il s'agit d'une courte durée, en l'occurrence 7 jours. Ces jours étant remplis par un agenda chargé pour les participants, cela explique le fait que le terrain est de suite très riche en événements, sans aucune monotonie. Beaucoup de choses se passent en très peu de temps, le terrain devient ainsi difficile à observer instantanément.

La deuxième caractéristique de ce terrain est son intensité. Tout d'abord le lieu de rencontre est inconnu pour tous les participants. Un temps d'adaptation est nécessaire pour que chaque participant trouve sa place. Dès lors, tout se passait d'une manière très intense. Comme le soulignent Hess et Weigand (2006), une des spécificités du travail d'observation participante dans les groupes d'échanges de courte durée, consiste en l'urgence dans laquelle se fait l'exploration du vécu.

Alors que l'ethnographe ne parle d'observation participante que lorsqu'il reste sur un terrain pendant un ou deux ans, le chercheur qui se donne pour objet des groupes éphémères doit remplacer la durée par l'intensité. (Hess et Weigand, 2006, p.259).

Ainsi cette intensité, et ses conséquences heuristiques remplaceraient la durée des recherches des ethnographes. De plus, selon ces auteurs, le groupe est impliqué d'une manière plus intensive quand il s'agit d'un séjour éphémère, et la courte durée de la rencontre donne plus de courage aux gens pour s'exprimer.

Par ailleurs, pour l'ensemble des membres de l'équipe, il s'agissait d'une première rencontre. Aussi, chaque acteur faisait face à une dynamique nouvelle pour lui.

Finalement, la plus grande caractéristique du terrain consiste dans le fait que pour la majorité des participants entendants, le croisement avec le public sourd est une première expérience. Ils se trouvent dans une phase particulière, où ils se posent beaucoup de questions, et partagent une certaine confusion.

Ainsi le climat général des premiers jours est marqué par les incertitudes, les questionnements, les admirations et les distances.

### 12.6.3.6. Le terrain de confrontation

En tant que lieu d'une première expérience de rencontre avec l'altérité, le terrain du projet est caractérisé par une série de confrontations pour le participant entendant: confrontations avec

soi, ses limites, avec l'altérité et la différence. Pour les entendants n'ayant jamais eu de contacts avec les sourds, cette rencontre est révélatrice. Les sourds eux, par leur habileté dans la maîtrise du corps et par la capacité de créer du sens avec les signes, ont moins de difficultés à se comprendre. Ainsi en témoigne la facilité avec laquelle ils instaurent la communication entre eux, même si les langues des signes sont différentes.

Pour que la communication s'établisse avec un sourd étranger, il leur suffit de recourir à des registres toujours plus iconiques. C'est comme s'ils avaient échappé à la malédiction de Babel, ce qui a fait croire, faussement, que la langue des signes serait universelle. (...) Chaque pays, chaque régions, chaque institution possède des signes qui lui sont propres ; mais toute personne sourde sait les abandonner provisoirement pour entrer dans l'univers du montrer ». (Delaporte, 2002, p. 485).

Finalement, ce terrain peut apparaître comme une sorte de micro-société qui reflète les rapports inégalitaires majorité - minorité, ou opprimant - opprimé, mais qui propose un renversement des rôles, dans le sens où devant l'aisance de la communication corporelle et gestuelle des sourds, les entendants deviennent eux-mêmes les plus handicapés dans la communication

#### 12.6.4. Etapes préliminaires de l'observation

Norimatsu (2008) distingue deux étapes de préparation pour un « projet d'observation » (Norimatsu, 2008, p. 15):

- Etape d'élaboration d'une problématique et,
- Observation exploratoire.

La première étape concerne toutes nos démarches entreprises, y compris l'apprentissage de la langue des signes française, les enquêtes exploratoires et les lectures, la recherche des partenaires associatifs internationaux, la mise en place du projet de rencontre, la réflexion et la conception du projet, son élaboration, la demande de financement auprès de l'Union Européenne etc. Toutes ces démarches ont influencé la construction de la problématique de notre recherche.

L'étape que Norimatsu appelle l'observation exploratoire est celle de l'élaboration d'un plan d'observation : « *définition de l'objet d'étude, détermination des situations (lieu, durée de l'observation), les personnes à observer, élaboration d'une liste de comportement à étudier ; le choix de la technique d'observation (observation participante ou non participante, types de support (ex. enregistrement vidéo, etc) adaptés à la recherche, l'emplacement de l'observateur, de la caméra ; construction des grilles de codage du comportement – élaboration de grilles de codage, des types de mesure de comportement ou les méthodes d'échantillonnage* (Norimatsu, 2008).

Dans cette partie nous allons présenter les démarches que nous avons entreprises avant d'entrer sur le terrain, afin d'être armée pour y réaliser notre observation.

### 12.6.4.1. Un équipement avant l'observation dans le contexte particulier de notre terrain

Avant d'entrer sur le terrain nous nous étions « équipée » de plusieurs fiches d'observation (au nombre de 8), qui représentaient des grilles d'observation comportementales, des attitudes ou encore les situations communicationnelles, etc. L'objectif de ces grilles était d'inscrire et d'observer les changements des conduites des participants sur trois étapes :

- mouvement – l'implication des acteurs et leur dynamismes, leur orientation, progression et régression ;
- communication – sa construction entre les acteurs, les barrières rencontrées et les stratégies de dépassement entreprises ;
- processus de construction – en tant que finalité du terrain pour le projet de la rencontre.

En un tableau récapitulatif, nous essayons de présenter ses outils pré-observation, que nous avons mis en place pour les appliquer sur le terrain, avec leurs objectifs et leurs indicatifs :

	Mouvement		Communication		Processus de construction		
Indicatifs d'observation	Comportement : Inclusion/exclusion (T. 1)	Représentation de l'autre (T. 2 et 3)	représentation de soi (T. 4)	Barrières linguistiques (T. 5)	Maîtrise du corps (T. 6)	Engagement (T. 7)	Ateliers (T. 8)

(T = tableau 2 regroupant le nombre des fiches d'observations avant projet)

Remplir quotidiennement ces tableaux de grilles d'observation aurait rendu notre observation beaucoup plus exhaustive. Du moins, cela a été notre idée de départ. Cependant, nous n'avons pas su mesurer les difficultés d'observation et de participation. Très vite, sur le terrain, le caractère irréalisable de remplir ces fiches est apparu, et ceci tout particulièrement à cause de la spécificité du terrain. Nous verrons plus loin les détails à ce sujet et ces spécificités.

#### 12.6.4.2. D'autres outils utilisés pour réaliser l'observation participante

Nous nous sommes munis d'autres outils sur place, qui nous ont aidés à mémoriser certains événements parmi les innombrables et à inscrire nos réflexions du moment.

##### Le carnet de bord (field note) in situ :

Il s'agit des notes d'observations réalisées durant le travail de terrain. Ces notes incluent les éléments d'observation sur les comportements et sur le contexte ainsi que les interprétations de l'observateur. Le carnet de bord comprend non seulement des notes sur papier mais aussi des dessins, des photos, des enregistrements audio ou vidéos, etc. Il est très utilisé pour les travaux en anthropologie ou de type ethnographique, et également dans les études qualitatives dans les disciplines comme la sociologie. (Norimatsu, 2008, p. 13).

Afin de collecter les données et l'ensemble des phénomènes liés à un contexte « temporel, spatial, relationnel et spécifique » (Kohn, 1998, p. 17), et rendre notre observation réalisable, nous avons tenu :

- un journal de terrain

Le journal de terrain nous a souvent servi pour y marquer nos réflexions, nos questionnements et impressions du moment. Dans le flux des événements et de l'information, il a été un outil très utile pour noter et mémoriser les événements et les interactions remarquées *in situ*, les moments forts et faibles, fragiles et importants etc.

- des enregistrements vidéo à l'aide d'un caméscope.

L'observation par enregistrement vidéo est un outil pour filmer les comportements. Le but de notre observation par enregistrement vidéo était d'enregistrer le maximum d'activités, le temps officiel et non officiel, ainsi que des réunions de travail afin d'avoir le plus de matériel possible pour le futur traitement des données.

Cette technique de l'observation par enregistrement vidéo est devenue plus accessible de nos jours selon Norimatsu (2008), « grâce à la baisse du prix et à l'amélioration de la maniabilité des matériels » (Norimatsu, 2008, p. 12).

L'avantage, selon Norimatsu (2008), de cette observation par enregistrement est de rendre possible les micro-analyses du comportement, notamment grâce au ralenti de l'image. « L'analyse des comportements invisibles à l'œil nu devient possible » (Norimatsu, 2008, p. 12). Aussi, une fois les scènes enregistrées, les données sont disponibles même après l'observation, ce qui permet les vérifications et les corrections.

### 12.6.5. Pendant le projet : L'étape de retranscription

La retranscription d'une observation participante est un exercice rigoureux de mémorisation. Sur le terrain, chaque soir, nous avons essayé de retranscrire les événements, les gestes, les paroles et attitudes, les moments forts et faibles. Souvent, il n'a pas été possible de le faire dans la foulée, pour maintes raisons : manque de temps, moment inopportun, envie de ne pas perturber l'ambiance générale avec la recherche etc.

Gallet décrit l'étape de retranscription comme « une étape intermédiaire entre l'observation et la description » (Gallet, 2006, p.55). Si la prise de note est plutôt un travail sélectif « de classification de gestes et de paroles » (*idem*), la retranscription demande un cadre précis, pour assurer la concentration et l'attention particulière de l'observateur, « dans la mesure où il doit répertorier les circonstances de l'action, son contexte, et les interactions où il est spectateur ou acteur » (*idem*). Gallet définit cette étape comme « la mémoire de la recherche » (*idem*) :

Si l'observation participante autorise la saisie immédiate des faits, la retranscription *a posteriori* induit que la compréhension de la réalité sociale n'est pas fondée sur cette saisie immédiate des faits. Ni leur matérialité ni la microrationalité des acteurs ne sont directement et immédiatement accessibles. Un fait social se révèle être le produit d'un processus de reconstruction à travers le langage de celui qui le consigne. Il rend compte de ses attitudes et de son comportement à partir d'un lexique verbal et gestuel, et des codes narratifs déterminés culturellement ou scientifiquement. Le chercheur devra donc, à partir de sa retranscription, tenir compte de ce répertoire psychologique dans son processus de reconstruction analytique, qui débouche sur la description et l'interprétation des données. (Gallet, 2006, p. 57).

La retranscription est donc l'étape plus réflexive de l'observation participante, qui renvoie l'observateur au-delà du moment observé et replace les faits dans un contexte plus complexe.

### 12.6.6. Après le projet : L'étape de description

De retour de notre projet, l'observation participante réalisée, nous nous sommes retrouvée avec les notes du cahier de recherches et les enregistrements vidéo, les photos, ainsi que les affiches et les résultats papiers des ateliers.

Il a fallu remettre ensemble un volume important de données. Nous avons repris, re-visionné et étudié les enregistrements vidéo et les photos. Nous avons transcrit à froid, y ajoutant les notes de terrain, et nous avons été amenée à fouiller notre mémoire personnelle afin de ne manquer

aucun instant concernant tel ou tel événement de façon à restituer les événements dans l'ordre chronologique. Puis nous avons retranscrit cette observation par écrit. Pour mieux nous souvenir, nous avons également encadré quelques explications tirées du rapport du projet.

Par la suite, ayant pris une certaine distance et après plusieurs lectures, nous avons analysé toutes les situations qui nous ont permis de relever les points importants, et que nous avons rassemblés dans un document à part (voir Annexe 2a : Analyse de l'observation générale). Ainsi nous avons fini par décomposer le texte d'observation par :

- ↳ Moments forts - moments de rapprochement, moments de confrontation ou moments créatifs ; les moments conviviaux etc.
- ↳ Particularité de l'espace – espace de transfert du handicap ; espace d'action etc.
- ↳ L'évolution du temps – le temps de transition, etc.
- ↳ Le sujet – participant ; reculant ; en réflexion ; en action etc.
- ↳ Les conflits – interpersonnels, intergroupes etc.
- ↳ Les rapports de pouvoir
- ↳ Les problèmes – de traduction par exemple

Ensuite, pour mettre en ordre cette étape de description, nous nous sommes appuyée sur la démarche décrite par Beaud et Weber (2010) : les événements ou interactions qui nous ont paru importants pour la recherche ont été repris en détail. Puis les événements chronologiques ont été de nouveau résumés en restituant les liens entre les moments. Nous avons à la fin repris au propre les événements marquants, les moments forts et faibles, fragiles, en explicitant parallèlement ce qui nous a semblé aller de soi, en ré-analysant, à froid, l'événement de notre première analyse.

#### **12.6.7. La décision d'étude sur la posture de l'entendant**

Comme nous l'avons déjà mentionné rapidement, plusieurs facteurs expliquent notre choix *a posteriori* de réorientation de recherche vers la posture de l'entendant. Tout d'abord, à l'issue de l'observation participante, nous avons été intriguée par le terrain qui a servi au transfert du handicap. Un facteur que nous n'avions pas pris en considération au préalable. Cela nous a interpellé et il nous a paru urgent d'étudier ce terrain qui allait à contre sens et ouvraient de nouvelles pistes dans cette recherche.

Ainsi nous avons réalisé que de nombreuses recherches avaient été effectuées sur la surdité par des psychologues, anthropologues ou ethnologues, avant des points de vue physiologiques et biologiques sur le handicap, ou centrées sur le groupe minoritaire. Cependant, le plus grand handicap de la surdité étant la communication, il nous importe de comprendre les rapports majoritaire-minoritaire. Dans ces rapports, en effet, l'entendant porte en permanence la responsabilité et son attitude est toujours (re)mise en cause. En tant que représentant de la société majoritaire, on lui attribue le rôle de celui qui isole, qui exclut, qui fait la sourde oreille devant les revendications des sourds, et encore plus, qui décide pour eux. La position dominatrice des entendants caractérise les rapports sourds-entendant comme des rapports opprimants-opprimés et hiérarchisants. Dans une telle réalité inégalitaire, c'est à l'entendant de provoquer ce changement relationnel conflictuel ou problématique. De ce fait dans cette recherche sur la communication sourd-entendant, il devient plus qu'indispensable de comprendre l'entendant, son parcours et sa posture devant les émotions que fait naître en lui la surdité, sans quoi les réflexions pour trouver les remèdes à ces relations problématiques seraient impossibles.

En effet la surdité est le handicap qui nous apprend avant tout des choses sur nous-mêmes, nous ouvrant de nouvelles perspectives et des questionnements sur notre statut d'« entendant ». Par ailleurs, la surdité sous-entendant l'altérité, nous interpelle sur nos manières de construire les normes, nos rapports établis avec la différence. Et pour aller encore plus loin, la connaissance de la surdité nous questionne finalement sur notre propre être, et la construction de notre identité. C'est dans ce contexte prédominant d'une hiérarchisation fondée sur la supériorité des entendants que nous focaliserons nos analyses sur la compréhension des postures des entendants et sur leurs attitudes vis-à-vis du public sourd.

En effet, ces deux facteurs susmentionnés, à savoir la nécessité de comprendre la posture de l'entendant dans la réussite de la construction relationnelle sourd-entendant, et le fait que celle-ci soit relativement moins étudiée, nous sont apparus après l'étape du projet. C'est ainsi que nous avons décidé de nous focaliser sur la posture de l'entendant dans cette recherche. Quel est le parcours émotionnel de l'entendant lors de sa confrontation avec l'altérité ? L'espace dans lequel il va se retrouver, et qui propose de multiples possibilités de communication, va-t-il être un facteur de déblocage des peurs face à la confrontation avec l'autre différent ? De rapprochement vers l'autre minoritaire ? Qu'est-ce qui peut amener le sujet entendant à transgresser ses propres limites ? A travers ces questions, nous voulons tenter de comprendre le rôle de l'entendant dans la pathologie communicationnelle et relationnelle.

### 12.6.8. L'échantillon : Les conditions d'analyse du participant entendant

Un nombre de 9 participants entendants sont l'objet de notre observation *a posteriori*, devenant sujets d'observation définitive. Ils représentent respectivement trois des pays participants : Allemagne, Arménie et Biélorussie.

Rappelons que le nombre total des participants entendants était de 12. Néanmoins, le groupe français n'a finalement pas été soumis à l'observation *a posteriori* pour les raisons suivantes :

Une des trois places du groupe entendant français nous avait été réservée. Les deux autres représentants entendants du groupe se sont avérés être des spécialistes en langue des signes (dont une était interprète professionnelle en Langue des signes, et l'autre étudiante pour suivre le même chemin). La participation de la première personne au projet s'explique par le fait que l'information concernant son métier n'a pas été donnée au moment du dépôt de sa candidature et de la sélection. Ce qui n'a pas été le cas pour la deuxième personne, mais contrairement à d'autres participants dans le groupe, celle-ci a été sélectionnée. De plus, la tâche de la sélection des participants appartenant aux associations organisatrices, en l'occurrence ici, à l'association Peuple et Culture, notre rôle de décision y a été limité.

Ainsi, à notre grand regret, les conditions des participants du groupe entendant français n'ont pas correspondu aux objectifs de l'observation de cette recherche. Ces objectifs se focalisent sur l'attitude de l'entendant n'ayant jamais eu de contact et d'expérience avec l'altérité sourde.

### 12.6.9. L'inscription du sujet observé dans l'instant T

Le croisement du sujet -observé et de l'observateur représente de chaque côté un ensemble de vécus de multiples dimensions – socio-historiques et culturelles. Notons ce que dit Kohn (1998):

Dans le moment de l'observation, focaliser uniquement l'observé sans regarder de près le cadre et l'analyser reconforte la vision toute faite en normes et en stéréotypes. Ce que l'on voit est tout de suite rattaché aux lieux communs. Rester sur le moment présent de l'observation enlevée de sa durée mouvante, enlevée des multiples facteurs qui l'ont fait exister, réduit considérablement la réalité. D'autant plus quand l'observateur se garde en dehors comme si la particularité de sa façon de voir était sans importance. (Kohn, 1998, p. 20).

Nous partageons entièrement cette idée de Kohn (1998) selon laquelle le sujet -observé ne peut pas être séparé de son contexte d'existence, car le résultat de l'observation risque d'être réducteur par rapport à la réalité. En effet, le milieu humain soumis à notre observation représente des



acteurs divers, différents vécus socio-historiques, plusieurs appartenances culturelles et communicationnelles. Néanmoins, il n'en sera pas question dans notre recherche d'analyse des situations des sourds ou de la comparaison situationnelle dans leurs sociétés respectives selon les pays, etc. Ce terrain propose en effet un matériel très riche pour ce type d'étude. Toutefois, il restera dans la partie non exploitée de cette recherche, puisque ceci relève d'un autre objet. Notre intérêt porte sur le vécu du participant, les projections (d'incapacité, de handicap, de créativité ou autres) qui peuvent se construire de l'un à l'autre participant, et l'expérience commune construite au final dans un espace-temps donné.

Dans un tel contexte, plusieurs facteurs expliquent pourquoi nous allons nous focaliser sur l'expérience vécue par le sujet-observé, sans prendre en considération cet ensemble d'appartenances socio-historiques et culturelles.

Premièrement, nous nous trouvons dans un espace éphémère, d'une durée totale de 9 jours (arrivée et départ inclus). La particularité de la courte durée de l'observation fait que le but de la recherche est de comprendre l'espace et les événements qui s'y produisent, dans un instant T.

Aussi, comme nous l'avons vu plus haut, dans la partie concernant le concept herméneutique, les sujets-participants observés de cet espace nous intéressent au niveau des intérêts communs qu'ils vont avoir, de leurs appartenances « transversales » communes. Le terrain est sensé adopter les participants sans aucun jugement préalable, ni présupposé, dans le but de proposer un construit ensemble.

Evidemment, nous restons consciente que chaque situation, endroit et moment n'est qu'une possible présentation de « manières d'être » (Kohn, 1998, p. 22) La personne observée possède des capacités multiples et évolutives, qui se manifestent selon telle ou telle circonstance. Devant cette variété, l'observateur est limité dans sa vision, ou par ses « directives d'observation » (Kohn, 1998 ). « La richesse est dans la confrontation de multiples approches, chacun ayant sa part de vérité, ce qui de toute façon n'épuisera pas tout » (*idem*)

Ainsi, dans le cadre de notre observation, le sujet sera analysé sur le plan cognitif (sa confrontation avec l'altérité inconnue et son parcours vers la croissance et la décroissance cognitive), psycho-affectif (le vécu), sur le plan de ses rapports avec les groupes, et le construit commun.

Aussi, étant donné que ce n'est pas la personne-même du participant entendant qui est visée par cette recherche, mais l'attitude de l'identité entendant, nous avons créé des sujets qui représenteront les attitudes et les étapes de « passages de soi » des sujets.

Reprenons Kohn (1998), dont la définition suivante reflète notre objectif :

Le but n'est pourtant pas d'investir ce processus entièrement. Il est plutôt de scruter une dimension ou un produit momentanément pertinent, sans s'y cantonner. De profiter d'un éventail de regards qui pousse à des perspectives variées, qui approche les mêmes problèmes sous des angles différents, qui aide à se rendre compte que la démarche est multiforme, ouverte, qu'il y a toujours de nouveaux sens qui mûrissent avec le temps. (Kohn, 1998, p. 21).

### 12.6.10. Modèles et caractéristiques, indicateurs et critères pour le traitement des données de l'observation

Comment étudier les phénomènes de communication interpersonnelle ? En étudiant la communication dans la première partie de cette recherche, nous avons compris que la communication ce n'est pas seulement dire, ou écrire quelque chose. Mais toute conduite est aussi une communication (Palo Alto). Dès lors la conduite peut devenir un critère d'analyse de la communication interpersonnelle.

Comme le note Mucchielli (1998), toute communication s'inscrit dans une situation qui « en tant que contexte immédiat et aboutissement d'une histoire oriente les échanges, leurs formes et leurs contenus » (Mucchielli, 1998, p. 141). Toute conduite est une communication, alors comment la comprendre en tant que telle ?

Nous observons la conduite, ou la posture de l'entendant face à la confrontation avec l'altérité sourde. Pour cela nous regardons son parcours de rencontre, ou de confrontation, qui a été géré par les émotions, qui ont à leur tour conditionné le rapprochement avec l'altérité sourde.

#### 12.6.10.1. Les deux axes de notre recherche

Le projet de rencontre ayant pour objectif de développer chez les acteurs des capacités cognitives sur autrui, l'analyse de l'observation est basée sur deux grands axes majeurs, qui sont les deux espaces à savoir celui de déconstruction et celui de construction, qui s'ouvrent devant le participant dans l'aboutissement de ses relations avec l'altérité :

- **l'espace de déconstruction** - il s'agit de l'espace dominant dans le quotidien des sociétés majoritaires entendantes. C'est l'espace dans lequel les rapports sourds entendants sont inexistantes, dans lequel les multiples critères que nous avons eu l'occasion d'étudier aboutissent à l'avortement relationnel. Cet espace est celui qui nous a conduit à élaborer la partie conceptuelle et contextuelle.

- **l'espace de construction** – il s'agit de l'espace qui prédispose ses habitants à une construction relationnelle, dans lequel l'altérité est à proximité. L'espace idéal et imaginé est un espace à cultiver, à construire, pour se rapprocher de l'autre et se former. C'est bien ce que nous avons essayé de mettre en place à travers le projet sourd-entendant, dont l'objectif de rencontre consiste en la mise en place de cet espace créatif et constructif.

#### **12.6.10.2. Modèle de base**

Nous construisons notre modèle de base en nous référant aux recherches sur lesquelles se sont appuyées les deux premières parties de ce travail. Ce modèle (Voir Fig. 27) reflète plus clairement le processus de l'orientation vers l'engagement ou le désengagement qu'ont pu provoquer les émotions.

## Chapitre 13. Analyse de l'observation

Dans un tableau nous avons représenté la posture de chacun des 9 participants entendants, leurs attitudes et conduites observées et enregistrés, mémorisés ou inscrits dans les notes de terrain, pour chacun et chacune, jour après jour, selon les événements quotidiens. Afin d'être le plus précise possible nous avons re-visionné tous les enregistrements vidéos à plusieurs reprises, et repris plusieurs fois la restitution des notes d'observation.

### 13.1. Etape un : Le temps physique

Ce tableau quotidien (Voir l'Annexe 2b : Tableaux d'Evolution du comportement du sujet entendant jour par jour (Temps physique)) retrace le temps physique du participant dans le programme, dans l'espace partagé. Pour une meilleure compréhension de l'impact du temps de travail dans le cadre de l'éducation non formelle, nous avons divisé ce temps entre un temps officiel et non officiel. Cette distinction nous servira également à la vérification de notre deuxième hypothèse, à savoir :

*La stratégie de rapprochement communicationnel, indépendamment de l'existence d'une réciprocité dans les connaissances linguistiques, peut être réalisée au moyen d'outils pédagogiques dans le cadre de l'éducation non formelle (ceux-ci amenant à la rencontre relationnelle et à un construit communicationnel).*

Le premier jour observé est celui de la rencontre et de la première confrontation. Comme c'est le jour d'arrivée, le temps officiel ne fait l'objet d'aucun repérage. Mais l'importance de ce jour est majeure, puisqu'il s'agit des premières révélations, pour les participants, de l'altérité et des leurs propres sentiments.

Les jours 2, 3, 4, 5 sont observés d'après le découpage précité. Nous avons essayé de regrouper toutes les informations et toutes les observations dont nous avons disposées pour cet objectif.

Le jour 6 est la journée de la sortie à Erévan. Les participants ayant été divisés en plusieurs groupes, l'observation de la journée ne concerne que la visite du centre des Sourds d'Erévan et la soirée au restaurant. Il n'y a donc pas de temps officiel.

Il est important de noter que le jour 7 n'est pas présenté dans le tableau d'observation. Ceci s'explique par le fait que toute la journée de travail s'est déroulée autour de la présentation des Sourds de chaque pays membre. Bien que nous ayons réalisé une observation enregistrée de ces

présentations, et que nous ayons décrit en détail ces évènements, notant notamment les moments forts, ce jour n'est pas présent dans le tableau d'observation quotidien, pour la simple raison qu'il n'y a pas eu d'observation qui concernait notre objet d'étude. De plus, il n'y a pas d'observation du sujet observé, puisque le participant entendant y est le spectateur. Notons aussi que l'observation de la soirée et du temps non officiel n'a pas été possible, étant donné que ce soir-là nous avons commencé les entretiens avec les participants, ce qui ne nous permettait pas d'être présente (nous n'avons commencé que le 7<sup>ème</sup> jour, car il a fallu que le participant ait un peu de recul par rapport au projet, pour avoir un résultat).

Le 8<sup>ème</sup> jour n'obéit pas non plus au découpage du temps, car il se veut pareil pour tous. Chaque participant rejoint son groupe de semblables pour passer sa dernière soirée.

### 13.1.1. Etape deux: Le temps individuel (le vécu et la posture)

Pour la deuxième étape, nous avons inscrit le temps physique dans le tableau du temps individuel (Voir Annexe 2c : Tableaux d'évolution des postures du sujet entendant (Temps individuel)), qui retrace le vécu du participant, son évolution au cours des actions entreprises et les postures adoptées.

Le temps individuel est caractérisé par l'adaptation du sujet au terrain, sa distance par rapport à celui-ci, ses reculs, ses prises de position et ses prises de risques, ses actions en général selon ses émotions. Tout cet ensemble de passages poussés par les émotions sont décisifs pour l'orientation des affects qu'adoptera le participant. L'ensemble de ce temps nécessaire pour l'investissement de soi varie d'un individu à l'autre. Il s'agit du temps individuel, c'est-à-dire du temps dont le sujet a besoin pour parcourir les étapes de « passages en soi ».

Par exemple, nous observons que les postures de certains entendants, qui manifestant un fort intérêt dès le départ pour l'altérité, se font remarquer par leurs auto-questionnements et leur désir d'apprentissage permanent. Certains des entendants n'hésitent pas à prendre des risques dès le départ et à participer aux exercices gestuels devant l'ensemble du groupe. D'autres mettent plus de temps pour aboutir à cette étape.

Notons encore l'exemple d'une participante qui lors de nos entretiens exploratoires, se dit être mal à l'aise car complètement bloqué par ces incapacités communicationnelles, qui proviennent particulièrement de ses complexes intérieurs. Cependant après une forte distance remarquée, elle est dans l'urgence de s'adapter au terrain. Petit à petit on la voit faire des efforts, et sa réussite est

évidente : « Je ne sais pas comment ça marche, mais ça marche », dit-elle dans son entretien. Mais pour arriver à ce point, la participante a dû s'investir dans son « temps individuel ».

### *13.2. Classification des caractéristiques. Grille d'analyse de l'observation*

Pour décliner à partir de ce tableau le parcours émotionnel de l'individu, nous nous appuyons sur les travaux de Rimé (2005). Cette déclinaison nous servira pour organiser notre analyse de l'orientation du participant, vers la sortie sur l'espace de construction ou de déconstruction. Pour comprendre le parcours émotionnel du participant entendant, nous distinguons les sept catégories, expliquées par Rimé (2005), dont le point de départ est la confrontation. (Voir Annexe-2-d - Courbe détaillé des parcours des participants entendant et Récapitulatif du parcours de l'entendant inscrit dans les champs émotionnels d'orientation).

- Confrontation
- Réponses émotionnelles d'approches
- Réponses émotionnelles d'évitement
- Orientation vers affects positifs
- Orientation vers affects négatifs
- Croissance cognitive
- Décroissance cognitive

Présentons-le sous la forme de schéma :

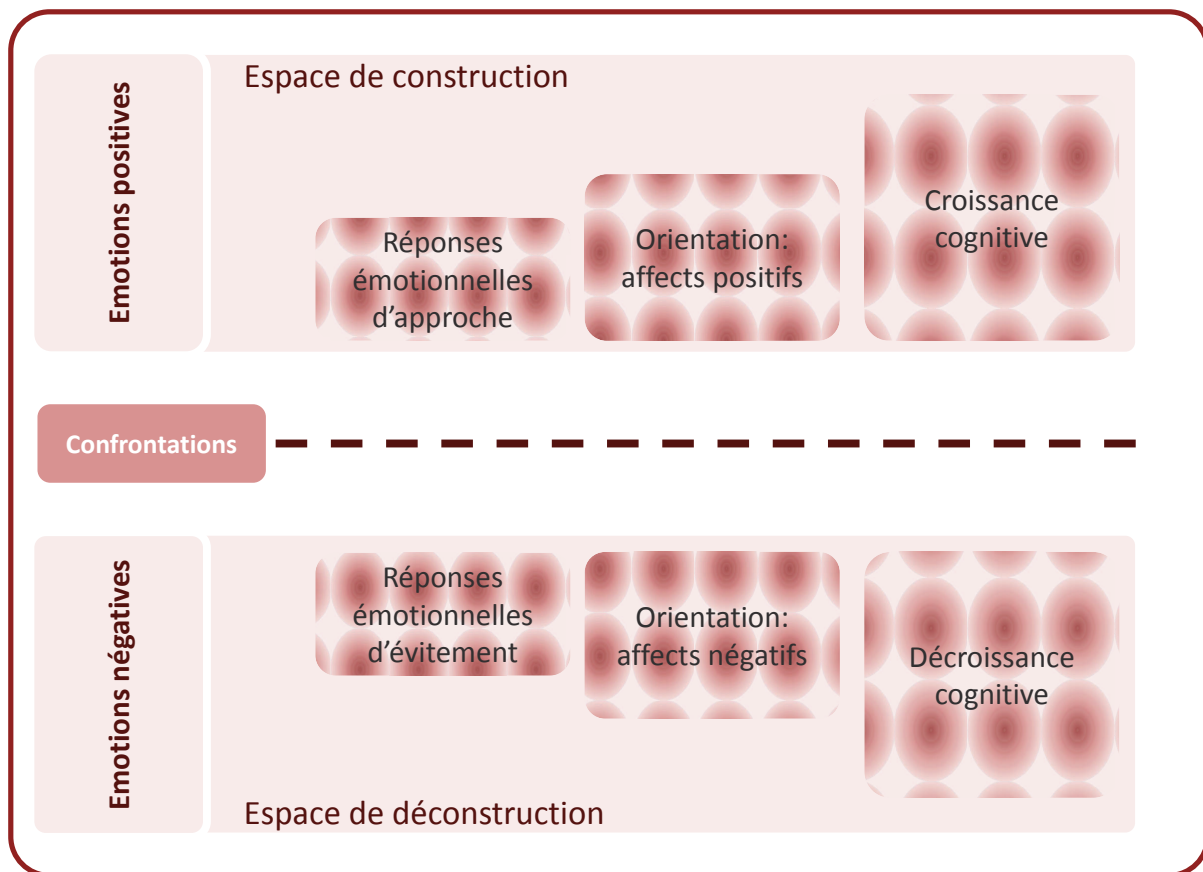


Figure 31 : Grille de l'analyse de l'observation

### Confrontation

Le point de départ de la rencontre est la confrontation. C'est le moment qui déclenche chez le participant les premiers sentiments. Etant la première confrontation avec l'altérité sourde en tant que telle, elle peut être révélatrice chez le participant de nouvelles sensations non explorées qui touchent au soi. Face à une telle situation, l'individu est confronté à ses premières barrières communicationnelles, corporelles et comportementales. Pour les repérer, nous allons observer tous les signes extérieurs tels que : les incapacités, les gênes devant la situation, l'absence du contrôle de la situation, les manques de connaissances et compétences.

Caractéristique	Indicateurs	Critères
Confrontation	Blocage	N'ose pas signer/mimer
	Limites/barrières corporelles	Se sent incapable de s'exprimer/s'expliquer en mimes, corporellement
	Attitude réservée, gênée	Comportement gêné, ne sait pas comment agir
	Limites communicatives	Ne se sent pas confortable dans ses changements d'habitude
	Embarras communicationnel	Situation de malaise

### L'espace de déconstruction :

#### *Les réponses émotionnelles négatives*

L'espace de déconstruction est géré par les « émotions négatives » (Rimé, 2005). Le manque d'intérêt génère le « détournement de l'élément déclencheur ». S'enchaînent alors les réponses émotionnelles d'évitement qui orientent les affects négatifs. Nous appuyant sur cette théorie (explication), nous observons les indicateurs qui témoignent d'une prise de distance face à l'autrui, mais aussi le manque d'intérêt et de motivation pour s'en rapprocher. Ces évitements et cette mise en retrait sont le signe d'une réaction du participant face à une situation qu'il ne maîtrise pas. Il s'agit d'une étape d'intériorisation. Nous allons distinguer les caractéristiques, indicateurs et critères suivants :

Caractéristique	Indicateurs	Critères
Réponses émotionnelles d'évitement	Limites comportementales	Pas d'effort de communication. Mal(e) à l'aise
	Présence et participation passive	Est présent(e) sans participer, ou sans manifestation d'intérêt
	Rapprochement aux semblables	Passe son temps avec ses semblables (entendants, groupe national). Est souvent observé(e) dans son groupe national ou avec les entendants
	Manque d'efforts communicationnels	Ne manifeste aucun intérêt de communication, ne fait aucun effort



Manque de prise d'initiative	Pas de prise d'initiative pour s'approcher aux autres
Frustration	Se montre mal(e) à l'aise, stressé
Découragement	Fragilisé(é) par la situation, ou une personne tierce
Recul et perte de repère	Perte de repère devant la multiplicité de signes : information, altérité, nouvel espace etc.
Mise en retrait, à l'écart	Observe de loin, ne s'approche pas des sourds. Est à l'écart du groupe. Attitude fermée.
Isolement	Marque une absence, ne parle pas. Observé(e) seul(e).
Complexes intérieures	Angoisse et peur de ne pas pouvoir se montrer à la hauteur

### *Orientation : Affects négatifs*

Ayant eu l'occasion d'étudier le concept d'émotion, nous avons vu que les manifestations affectives apparaissent au moment où l'individu prend la décision de maîtriser la situation et de l'orienter dans une nouvelle direction. Rappelons que Rimé (2005) avait décrit cette situation comme celle qui conduit l'individu vers une évaluation de ses chances « d'atteindre un but » (Rimé, 2005, p. 72). Les facteurs comme les souvenirs antérieurs, les expériences peuvent jouer un rôle. Parmi les affects négatifs, qui orientent le participant entendant vers la rupture, nous allons observer les indicateurs du refus communicationnel, du rejet de l'autre et de la fuite.

Caractéristique	Indicateurs	Critères
<b>Orientation : Affects négatifs</b>	Refus communicationnel	Refuse de communiquer avec l'autre
	Fuite	Fuit le regard de l'autre; cherche du confort, se retire physiquement des activités
	Distanciation par rapport à l'altérité	Manifeste une prise de distance évidente envers le sourd

Les affects négatifs rendant impossibles toutes actions, toute volonté et motivation d'un rapprochement vers l'altérité, ainsi que toute interaction. Le processus de communication s'oriente vers la déconstruction et le court-circuit relationnel, caractérisé par un « non lieu » des

événements et des actions. Dans les termes de Rimé (2005), c'est le processus qui amène vers la décroissance cognitive.

Caractéristique	Indicateurs	Critères
Décroissance cognitive	Refus de l'autre	Refuse l'autre
	Déni	Rejette l'autre

## L'espace de construction

### *Réponses émotionnelles positives*

L'intérêt et la curiosité de l'individu envers l'élément déclencheur vont générer des émotions positives, qui vont s'orienter vers l'approche, donc vers l'espace de construction.

Pour cette étape nous distinguons toutes les attitudes et les actions qui placent l'acteur dans une attitude d'ouverture, et qui témoignent de sa volonté et de ses motivations.

Caractéristique	Indicateurs	Critères
Réponses émotionnelles d'approche	Attitude observatrice	Observe les relations, les interactions
	Attitude d'apprenant, réflexive	Analyse les cas et situations, apprend de ses expériences
	Mise en question/auto-questionnement	Démarches réflexives et préparatrices pour le rapprochement vers l'altérité
	Posture dans l'ouverture relationnelle	Attitude bienveillante et souriante envers l'autre, ouverte, volontaire, à l'aise
	Intérêt envers l'altérité	Se montre intéressé(e) par le mode de communication de l'autre. Se dit être admiratif(ve) face aux langues des signes.
	Acceptation de l'autre	Est dans l'empathie
	Présence et participation active	Participation active dans les jeux et activités
	Posture compréhensive	Observe pour comprendre (le fonctionnement, les relations etc.)
	Prise en considération de l'autre	S'adapte à l'autre et s'investit dans le groupe

### ***Orientation : Affects positifs***

Lors de la prise de décision de maîtriser la situation, dans le cas où l'évaluation faite par l'acteur confronté débouche sur des « perspectives favorables » (Rimé, 2005), cela donne lieu à des affects positifs. Nous distinguons donc tout acte qui fait suite aux émotions positives, et qui déclenche les actions pour un rapprochement vers l'altérité.

Caractéristique	Indicateurs	Critères
Orientation – affects positifs	Ouverture communicationnelle/ relationnelle	Utilise tous les moyens pour se faire comprendre et comprendre l'autre
	Rapprochement à l'altérité	Moyens utilisés (par travail, ou autres) pour se rapprocher de l'autre. Passe beaucoup de temps avec les groupes mixés
	Efforts communicatifs	Fait des efforts de mimer/signer ou trouver d'autres moyens pour communiquer
	Démarches expérimentales	Se lance pour tester ses capacités
	Prise de risque	Ne manifeste pas de peurs ou de complexes de se tromper
	Implication de soi pour un travail commun	Investissement pour un travail du groupe ou en commun
	Implication dans le travail	Est un(e) des membres actif(ve) de son groupe et mène la réflexion

### ***Croissance cognitives ou Démarches constructives***

Il s'agit d'une ultime étape qui se veut être la visée idéale du projet de la rencontre sourd entendant. C'est la réalisation d'un espace créatif où se construisent des rapports, et qui débouche sur une proximité entre les actants. Cette étape mobilise les compétences communicationnelles (méthodes utilisés – corps, gestes ; dessin) ; aux compétences pragmatiques, compétences sociales (rapprochement vers l'autre) ; à l'enrichissement personnel ((auto)-évaluation, (auto)construction), à travers lequel le sujet est amené à se construire avec et à travers l'autre.

En tant que telle, cette ultime étape a débloqué au passage toutes les barrières, libérant ainsi son acteur. Cette étape devient ainsi celle de la Rencontre Libératrice.

Caractéristique	Indicateurs	Critères
Croissance cognitive (Démarches constructives)	Réussite relationnelle et communicationnelle	Se met facilement en contact avec les autres, sans se heurter aux barrières
	Rapports innovateurs	Les acteurs sont impliqués dans l'action, expérimentent et trouvent tout moyen adaptable
	Rapports constructifs	Se place dans une logique d'échange, prend en considération l'autre
	Attitude créative	Met en place diverses stratégies pour s'adapter à l'autre
	Travail en groupe réussi	Le résultat de travail. Bonne coopération des participants

### 13.2.1. Le tableau des caractéristiques

Une fois les caractéristiques classifiées, nous avons ensuite inscrit le parcours quotidien du participant dans son évolution émotionnelle, pour voir le passage du temps individuel vers l'espace de croissance / décroissance cognitive. Ce tableau nous donne une présentation plus explicite du vécu mettant en avant les orientations prises aux différents moments du programme. Une fois que nous avons reçu le traçage du parcours émotionnel, nous avons réduit cette évolution dans un tableau plus restreint reprenant les rubriques des indicateurs, cette démarche poursuivant le but d'une meilleure visibilité de l'évolution. (Annexe 2d : Courbes détaillées des parcours des participants entendants et Récapitulatifs des parcours inscrits dans les champs émotionnels d'orientation)

Le regroupement (Annexe 2e: Synthèse des courbes en temps non officiel, Annexe 2f : Synthèse des courbes en temps officiel et Annexe 2g : Synthèse des courbes inscrites dans les champs émotionnels d'orientation en temps non officiel et officiel) de l'ensemble des résultats nous montrent ensuite les tendances générales au niveau du temps officiel et non officiel.

Dans le tableau suivant nous regroupons les participants. Ceci sert par la suite à faire le total et ensuite une présentation de fréquence de chaque critère et le total de fréquence des indicateurs.

(Voir les Annexes 2h : Analyse détaillée : répartition de l'ensemble des participants et 2i : Analyse détaillée : répartition en pourcentage).

## Chapitre 14 : Analyse des entretiens semi-directifs

L'entretien permet la collecte de perceptions sur un sujet, cette technique étant « non seulement utile ou complémentaire à l'observation participative, mais nécessaire quand il s'agit de recueillir des données valides sur les croyances, les opinions et les idées des sujets » (Lessard-Hébert, Goyotte et Boutin, 1997, p. 105). Dans notre recherche, les entretiens semi-directifs (Annexe 3b : Transcription des entretiens) ont rempli le rôle d'outil complémentaire à l'outil de base de notre projet qui était l'observation participante.

### 14.1. L'échantillon

Dans l'ensemble nous avons réalisé 17 entretiens avec les participants, dont 6 avec les sourds (entre autres, un entretien en Lange des signes arménienne – traduit en arménien, deux en LS russe – traduit en russe, 2 en LS allemand, traduits en allemand et anglais, et un en LS français traduit en français), 3 avec les participants entendants signants (en français) et 8 avec les entendants non signants (en anglais). Toutefois, ceux réalisés avec les participants sourds et les entendants signants n'ont finalement pas fait objet de traitement dans cette recherche, et ceci pour plusieurs raisons. D'abord remarquons que les entretiens avec les sourds se sont avérés plus ou moins inexploitable, vu le double ou parfois même le triple passage de traduction du discours de l'interviewé. Ainsi, il nous a semblé que cette méthode a causé des pertes significatives, rendant le matériel plus ou moins inexploitable. Cela s'explique par notre décision prise *a posteriori* du projet explicité plus haut, d'avoir retravaillé les objectifs de la recherche, et donc revisité les objets d'étude.

Au final, nous avons procédé dans cette recherche à l'exploitation des données d'observation de 9 participant entendants, n'ayant aucune ou pas de connaissance approfondie sur la surdité. Parmi ces 9, 8 participants nous ont accordé des entretiens, un a refusé.

### 14.2. Le Guide d'entretien.

Pour construire notre guide d'entretien, nous nous sommes référés une fois de plus à l'axe trilogique de construction, à savoir le rapport à soi, à l'autre et à la communication,

conformément aux axes définis par les hypothèses de cette recherche. Afin de l'explicitier présentons brièvement les éléments recherchés:

- Rapport à soi-même - ses références, ses dispositions intérieures, son évolution tout au long du projet. Quelles sont les changements en soi et ce qui est acquis à travers de l'expérience avec l'autre (Hypothèse 1, p. 209)
- Rapport du sujet à l'altérité – comment l'autre est-il perçu par le sujet ? Sont-ils disposés à mettre en place un espace d'échange et de partage. (Hypothèse 1, p. 209)
- Rapport à la communication - la méthode, l'inventivité, la stratégie de la communication mis en œuvre ou pas, par le sujet sur place pour construire son rapport et sa communication avec l'autre sur le terrain, dans un contexte où les enjeux communicationnels sont signifiants. Quel est le rôle du travail commun dans ces enjeux et leur réalisation possible ? Le rôle des activités de l'éducation non formelle dans la construction communicationnelle (Hypothèse 2, p. 210).

Cet axe trilogique est inscrit lui-même dans la trilogie évolutive espace – temps – aboutissement. Afin de ne pas encombrer cette partie d'avantage, nous présentons le guide d'entretien dans les Annexes (voir Annexe 3a : Guide d'entretien). Nous allons lister certains nombres de thèmes qui ont été inspirées de notre cadre théorique et qui ont orienté nos entretiens dans ces axes :

### **Le rapport à l'altérité**

- Perception sur la réalité de l'autre (quels mots sont choisis ?). Les ressemblances et les différences
- Perception sur le regard que la société construit sur la réalité des autres (question pour comprendre où se situe le sujet par rapport à sa société). Qu'a-t-il changé dans sa représentation sur l'espace?
- Le rapport mis en place avec les autres (Donné - reçu)
- Quel message est-il utilisé pour faire reconnaître les autres ?
- Quelle construction peut être envisagée avec les autres ?

### **Le rapport à soi-même**

- Le sujet Sujet – et le sujet Acteur
- Limites interpellées en soi-même
- Ses peurs, ses limites, ses envies et ses intentions.

- Questionnements personnels, objectifs
- Evolution dans le temps : (auto)construction ? invention sur l'espace?
- L'état d'esprit du moment et les ressentis.

### **La stratégie de communication mise en place**

- Posture du sujet devant la situation (confrontation à la complexité, adaptation/appropriation de l'espace, du contexte)
- Quelle stratégie de communication sur le terrain?
- Qu'est-ce qui est mis en jeu pour communiquer avec les autres ? (corps, imagination, langues, connaissance, compétence, ouverture etc.)
- Quel blocage de communication ?
- Le rôle de l'éducation non formelle pour la construction de communication (Temps officiel et non officiel, l'influence de l'un sur l'autre)

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux du terrain, et ont duré entre 35 et 50 mn. Ils ont été enregistrés, ceux avec les participants sourds ont été filmés. Pour que le participant soit prêt à parler de ses ressentis et ses vécus de la semaine, il a fallu attendre les 2 derniers jours pour passer les entretiens. Il s'en suit que ce déroulement d'entretien s'est passé au détriment de notre temps d'observation et de participation.

### **14.3. Organisation de l'analyse**

Une fois tous les entretiens transcrits nous avons procédé à la préparation et l'organisation de l'analyse, selon les trois pôles chronologiques de Bardin (1977), à savoir la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats.

Ainsi, l'étape de préanalyse a servi pour systématiser les idées de départ, « de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successibles, à un plan d'analyse » (Bardin, 1977, p. 125). A l'issue de cette première étape, qui s'avère être « une période d'intuition » selon Bardin (1977, p. 125) a été fait le choix définitif des 8 entretiens des entendants. Tous les 8 entretiens se sont déroulés en langue anglaise. Ils ont été traduits en français par nous-même.

Afin de préparer le matériel pour son utilisation future, nous avons supprimé les informations sur les caractéristiques personnelles des interviewers, ainsi que les informations sur leur appartenance nationale, les classant sous des chiffres PE (participant entendant) 1, 2 et ainsi de



suite. Le sujet nous intéresse en effet dans ce cadre, uniquement pour son appartenance à l'identité entendante, présent sur le terrain.

Ensuite nous avons procédé à la préparation du matériel, sous forme d'entretiens imprimés et au repérage des indices et indicateurs, sous forme de catégories thématiques. Ces dernières ont été élaborées conformément aux hypothèses et aux objectifs de la recherche, mais aussi en conformité avec les objectifs et le traitement des données à l'issue de l'observation participante.

#### *14.4. L'étape de l'exploitation du matériel – le choix de l'analyse thématique*

Les objectifs poursuivis à travers les entretiens visent à comprendre le parcours du sujet entendant décrit par ses propres mots, ses perceptions sur l'altérité, ses motivations à aller à la rencontre de l'altérité entre autres, à mesurer ses postures et ses attitudes manifestées sur le terrain, ainsi que l'évolution éventuelle de sa construction dans le rapport espace-temps. Aussi, les analyses des entretiens sont censées à compléter les résultats d'analyse suite à l'observation, qui se sont construits sur la base d'une distinction thématique.

C'est ainsi que l'analyse du contenu thématique nous a paru la plus adaptée et la plus pertinente pour notre recherche, d'autant plus que comme le rappelle Bardin (1977), elle est souvent utilisée comme unité d'enregistrement dans les études sur les motivations, opinions, attitudes et valeurs.

Une fois ce choix définit, nous avons procédé au codage par le découpage sémantique par thème. Il s'agit donc de l'unité de base en vue de catégorisation. La notion de thème « utilisée en analyse thématique, est propre à l'analyse de contenu » (Bardin, 1977, p. 136). Il s'agit donc des unités de signification relevées à partir des analyses afin de repérer les sens. Paillé et Mucchielli (2010) décrivent cette opération de thématisation comme celle de « transposition » du corpus à des « thèmes représentatifs du contenu analysé et ce en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 162). Il s'agit du repérage systématique et du regroupement des thèmes. Aussi les auteurs distinguent deux fonctions principales, qu'ils nomment « fonction de repérage » et « fonction de documentation » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 162). Si la première concerne le travail de repérage et de la saisie des thèmes pertinents du corpus, dans la deuxième il s'agit de relever les regroupements.

### 14.4.1. L'analyse thématique du corpus discursif et la construction de l'arbre thématique

Afin de lancer l'analyse thématique de notre corpus nous avons procédé selon les trois étapes distinguées par Paillé et Mucchielli (2010) :

En premier lieu nous avons établi la nature du support matériel qui a été le support-papier, appelé « moyen traditionnel par excellence » par Paillé et Mucchielli (2010, p. 164). Vu que le corpus des 8 entretiens ne représentait pas un corpus très volumineux, ceci nous a permis en effet de mieux manipuler les copies thématiques, un exercice qui s'avère « cognitivement aidant » selon Paillé et Mucchielli (2010, p. 164).

En deuxième lieu nous avons inscrit les thèmes dans une marge spécialement créée sur le document pour cet objectif de thématisation. Une fois cette étape réalisée pour chaque entretien, nous avons ensuite réuni les unités saillantes ou les thèmes qui « ressortent en tant qu'ensemble » selon Paillé et Mucchielli (2010, p. 196). Les thèmes sont alors présentés en différentes « sous-catégories », et plus largement en « catégories ». Le tableau comprend également les extraits de verbatim. Afin de ne pas encombrer cette partie de méthodologie, l'ensemble des tableaux comprenant les relevés de thèmes sont présentés dans les Annexes (Voir Annexe 3d : Organisation de l'analyse : Relevé de thème par colonne avec extrait de verbatim). Présentons tout de même un extrait du tableau :

Rapport à l'altérité			
Catégorie	Sous-catégorie	Thèmes	Extrait de verbatim
Perception des sourds	L' autre proche de soi		
	L' autre loin de soi		

En troisième lieu, nous avons entamé la « thématisation en continu ». Il s'agit d'une démarche d'attribution de thèmes qui sont identifiés sans interruption et notés en même temps dans « l'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2010), en présentation en bloc. L'arbre thématique pour chaque individu a servi pour mieux illustrer le parcours et les attitudes de chaque

participant. Les résultats des arbres thématiques individuels sont intégrés dans les Annexes (Voir Annexe 3 e : Organisation de l'analyse : Présentation en bloc de l'arbre thématique).

#### **14.4.2 Le croisement des données de l'observation et des entretiens**

A l'étape finale, afin de réaliser l'analyse et l'interprétation des données nous avons procédé au croisement des données des résultats des entretiens avec celles de l'observation (Voir Annexes 5a : Modèle du croisement des résultats des entretiens et de l'observation et 5b : Croisement des résultats des entretiens et de l'observation : Analyse des cas).

Cette étape ainsi que son organisation sont minutieusement présentées dans la dernière partie de ce travail.

## Chapitre 15: Enquêtes par les questionnaires

Dans un stade antérieur du projet de rencontre, il a été développé également un questionnaire (Voir Annexe 4a : Questionnaire pour les participants (version française)) afin de compléter l'observation, proposant de donner la parole et la possibilité d'expression aux participants. Cet outil a été traduit en 4 langues – français, allemand, arménien et russe, comprenant 10 questions ouvertes et brèves qui ont été proposées à l'ensemble du groupe sourd et entendant lors du dernier jour du projet. Compte tenu de la particularité du public participant et prenant en considération que l'écrit n'est pas le mode d'expression préféré des personnes sourdes, nous avons pensé à en simplifier l'utilisation, en invitant les participants à répondre par écrit ou par dessins. Bien que peu enthousiastes à répondre par écrit, quasiment tous les participants sourds ont répondu aux questionnaires, soit par l'utilisation de dessins pour certaines questions, mais aussi par la sollicitation de l'interprète ou des amis signants afin de leur éclaircir les questions. Au total 19 participants mixtes, sourds et entendants, ont répondu au questionnaire. (Voir Annexe 4b : La structure des questions et l'objectif).

### *15.1. Méthode d'exploitation*

Afin de travailler sur une base comparable, nous avons traduit l'ensemble des 19 questionnaires remplis en 4 langues (arménien, russe, allemand, anglais) en français, et les avons d'abord intégrés dans un tableau Excel (Voir Annexe 4c : Rassemblement des questionnaires). Ensuite nous avons regroupé chaque question par thèmes (Voir Annexe 4d : Traitement des questionnaires : rassemblement thématique). Cette méthode a permis de calculer les réponses similaires sous la même rubrique et avoir une vue générale. Notons cependant que certaines réponses sous la forme de dessins ont dû être interprétées. Enfin, nous avons procédé à l'analyse des questions thématiques (Voir Annexe 4e : Traitement de questionnaires : présentation en bloc thématiques des questionnaires).

Bien que ces données nous aient fourni une présentation générale par rapport à l'évolution du mouvement sur le terrain, vu par les participants, ces résultats ne seront pas présentés dans la recherche, compte tenu de la réorientation de nos objectifs, faite à l'étape a posteriori. Ils figureront cependant dans les Annexes (voir Annexe 4f : Analyse de l'enquête par

questionnaires). Aussi, certains éléments de résultats seront repris dans la conclusion de l'analyse des données afin d'enrichir l'ensemble des résultats.



## CINQUIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Il est maintenant temps pour nous de procéder au croisement des données obtenues suite au traitement de l'observation et des entretiens. Afin de prendre en considération tous les parcours de nos 9 sujets entendants et de rendre lisible l'évolution de leurs actions, l'analyse situationnelle et l'analyse de cas nous a paru les plus pertinentes.

### *Chapitre 16. L'analyse situationnelle et la méthode des cas*

Développé dans différentes disciplines des sciences humaines, le courant sociologique s'est intéressé aux analyses situationnelles dans la mesure où elle permet d'étudier l'homme qui est confronté à des problèmes situationnels (Mucchielli, 1991). Elle prend en considération aussi ce contexte particulier et problématique, dans lequel toutes les actions entreprises par l'homme viseront une seule finalité, qui est de trouver la solution au problème. Toute action dans un tel

contexte devient alors un « choix rapporté à un problème et à une finalité » (Mucchielli, 1991, p. 78).

Ainsi c'est l'individu confronté à des problèmes situationnels qui nous intéresse dans le cadre de notre analyse.

L'analyse de cas permet de saisir les variables situationnelles et de s'intéresser à des situations typiques. « Si on s'intéresse à une action précise, on peut trouver pour cette même action une série finie de contextes typiques et donc trouver l'ensemble des significations que peut prendre pour l'homme l'action en question » (Mucchielli, 1991, p. 78). Dans cette vision, « l'action » est proposée comme une « réponse stratégique à une situation ». La particularité de cette analyse de cas est que n'étant pas déterminée par des causes historiques ou antérieures, c'est la situation qui compte, avec les actions stratégiques que choisit le sujet pour résoudre le problème.

### *16.1. L'analyse de cas appliquée au traitement des résultats de notre recherche*

Afin d'organiser le croisement des résultats issus de l'observation participante et des entretiens semi-directifs, nous nous sommes donc inspirée de la technique et des objectifs de l'analyse de cas, en l'adaptant à nos objectifs.

Pour procéder à l'analyse des situations de la construction interactionnelle sourd-entendante à laquelle est confronté le participant, nous resterons fidèles à nos trois variables de construction, qui constituent l'axe principal des analyses de cette recherche, à savoir : rapport à soi, rapport à l'autre et rapport à la communication, inscrits tous les trois dans le processus d'évolution du rapport espace/temps /aboutissement. Cette organisation est pensée afin d'être conforme à l'évolution conceptuelle de cette recherche, et afin de vérifier nos deux hypothèses.

Ainsi, ce croisement va concerner 8 sujets entendants sur les 9 observés, compte tenu du refus que nous avons eu de la part du participant PE 1.

Nous allons croiser les discours individuels avec les étapes d'observation du participant, autrement dit, l'évolution du discours avec l'évolution de traçage du comportement, leur conformité et le changement remarqué (Voir l'Annexes 5a : Modèle du croisement des résultats des entretiens et de l'observation et 5b : Croisement des résultats des entretiens et de l'observation : Analyse des cas). Pour cela, nous nous référons au modèle principal de communication (Voir fig. 28, p. 198) de cette recherche, décortiquant les concepts et les étapes que nous avons eu l'occasion d'étudier dans la partie conceptuelle, d'une manière chronologique.

## **Etape I. Perception avant le projet**

Ainsi, dans la première étape, nous distinguons le discours sur la perception et la représentation de l'altérité sourde, un des éléments constitutifs et pré-décisifs dans l'orientation du processus de communication, ce que nous avons pu étudier dans la partie théorique de cette thèse. Nous y inscrivons également le discours sur les intentions/motivations de la participation à cet échange et les peurs éprouvées avant le projet.

L'organisation du croisement est faite de la manière suivante :

Croisement du discours sur la perception de la surdité et des sourds avant le projet, motivation et intention de participer à la rencontre, peurs éprouvées (s'il y en a) avec la posture du sujet observé du 1er jour de la rencontre, ainsi que le champ émotionnel observé (positif ou négatif, évitement/recul vs rapprochement/ouverture) à ces moments. Quelle attitude est observée par rapport à la perception à priori ? Quel comportement est adopté par rapport aux peurs éprouvées avant le projet ? Quelle posture est observée par rapport aux intentions et motivations de départ ?

## **Etape II. Rencontre / confrontation**

Dans cette étape s'inscrit le concept phare de cette recherche, à savoir la communication et la rencontre. L'espace de croisement va inclure la posture observée au moment de la confrontation, le discours sur les ressentis lors des premiers instants. Il s'agit ici d'une étape plutôt introspective. Pour croiser les données des entretiens semi-directifs et de l'observation nous allons voir quelles sont les barrières rencontrées (s'il y en a, pendant le travail en commun ou en dehors de ce temps) et la posture adoptée lors de la première confrontation. Quel est le champ d'émotion dans lequel se trouve le sujet au moment de cette confrontation et quel est le discours sur le vécu et les barrières rencontrées ? Ce croisement concernera particulièrement le 2ème jour de rencontre (premier jour des activités pédagogiques) ainsi que le 3ème jour (premier jour de travail en atelier) et les temps non officiels ; mais selon les cas, l'adaptation temporelle peut être très diverse.

## **Etape III. La prise d'attitudes / actions**

Cette étape concerne les actions qui sont entreprises afin d'orienter les rapports avec les autres. En tant que telle, elle est donc extériorisée. Tout comme dans l'étape précédente, l'observation



journalière d'actions n'est pas fixe, puisqu'elle varie selon le temps d'adaptation de chacun. Elle comprend généralement les jours de travail en atelier, entre les 3<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> jours observés. Cette étape nous permet également de mesurer l'influence que les activités en éducation non formelle peuvent avoir sur le temps informel de l'échange.

Nous croisons ainsi le discours sur les techniques d'adaptation à l'autre et la posture adoptée lors de la difficulté avec les comportements observés : Efforts vs recul, éloignement vs rapprochement, affects négatifs vs affects positifs.

#### **Etape IV : évolution : construction / déconstruction**

Cette étape se propose de mesurer, s'il y a lieu, l'évolution vers l'engagement ou le désengagement. Ceci nous permettra tout particulièrement de tester les deux hypothèses, qui ne pouvaient pas être construites sans les étapes précédentes. Pour croiser les données concernant cette étape, nous avons distingué d'une part le discours sur les ressentis au moment de l'entretien, l'auto-évaluation du participant, son discours sur l'évaluation de l'ENF et le vécu général sur le terrain, d'autre part l'observation de l'évolution du parcours à la fin du projet. Quelle différence avec la posture du début ? Quel progrès peut-on observer dans le traçage du parcours ? Quelle construction/déconstruction des relations interpersonnelles ?

#### **Etape V : Rétroaction**

Cette étape rétroactive est proposée afin de voir en quoi le parcours de la rencontre et des activités éducatives a pu influencer sur la perception de départ du participant et modifier ou non son comportement. Cette étape ultime est proposée comme une nouvelle ouverture du sujet de cette recherche, c'est-à-dire le travail sur les perceptions de départ, à travers les outils pédagogiques, et son influence sur la réussite de la communication sourd/entendant. Cette étape est évaluée à travers les discours sur la nouvelle approche ou le nouveau regard que dit avoir le participant. Quel est son discours sur le changement de sa perception des sourds à l'étape finale ? Quelle est sa vision prospective sur les changements relationnels entre les deux publics ? Comment voit-il son engagement personnel ? Par ailleurs, les suggestions du participant pour des actions visant à intégrer les sourds dans la société, sont mentionnées dans l'entretien comme une question ouverte afin de mettre le participant en relation avec son expérience sur place, son vécu, ce qu'il a appris.

## Le tableau de croisement des données

Aussi, afin de conclure la présentation du croisement des données, et pour rendre la conclusion du parcours de chaque participant plus visible, nous nous proposons de l'inscrire dans un nouveau tableau. Pour ce dernier, nous nous sommes inspirés du « modèle de la compétence sociale » d'Argyle<sup>109</sup> (1972, 1994) suivant :

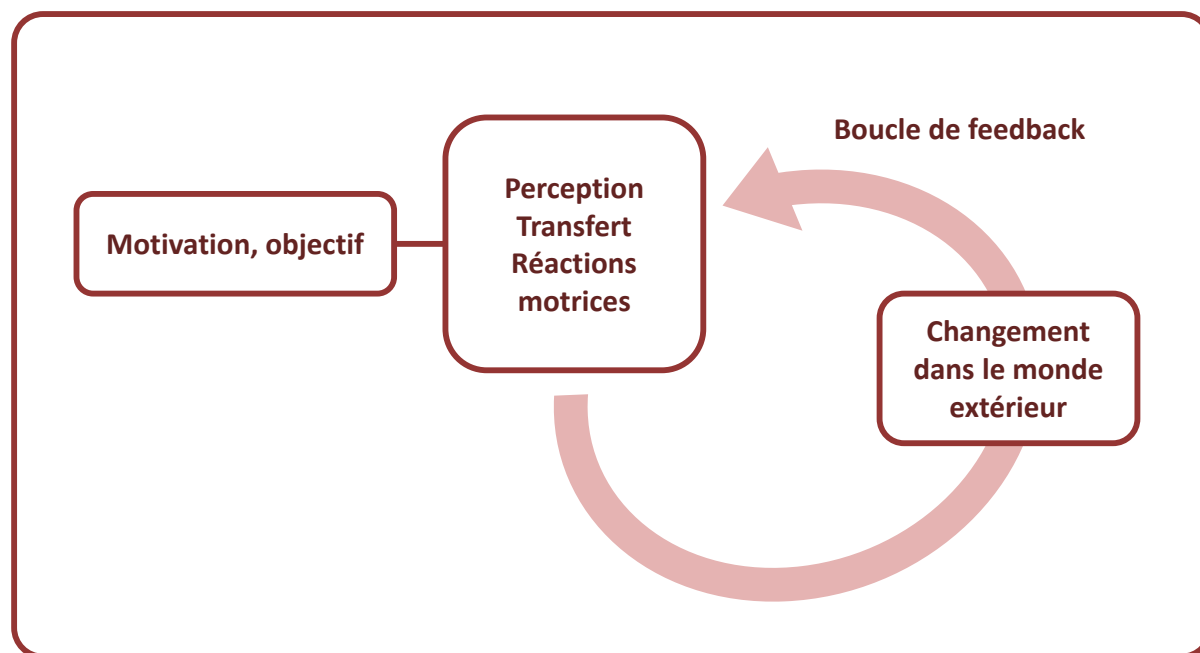


Figure 32: « Le modèle de la compétence sociale » (Argyle, 1972, p. 20 ; 1994. p. 92).

Néanmoins, nous avons adapté ce tableau aux objectifs de notre recherche et selon les étapes définies plus haut. Soulignons aussi que lors de l'organisation des analyses, il nous a paru indispensable d'intégrer une nouvelle étape, nommée « Le temps de transition/d'adaptation ». Ce champ, relevant de la confrontation, a été mis en place afin de mieux illustrer cette étape qui paraît décisive entre la confrontation et l'action, qui est donc une étape introspective, très individuelle, à l'issue de laquelle le participant décide l'orientation qu'il va prendre dans ses

---

<sup>109</sup> Le Modèle de la compétence sociale d'Argyle présente un modèle de comportement social, illustrant comment rendre un individu socialement compétent, capable d'avoir des répercussions considérables sur d'autres individus. Ce modèle présente le comportement social utilisé selon les objectifs des interactants, ainsi que l'influence de la rétroaction sur les réactions déroulantes. Nous nous sommes inspirés de ce modèle car il fait ressortir la boucle des actions inter-agissantes, ainsi que l'étape ultime rétroactive, qui démarre une nouvelle ouverture. Néanmoins, nous avons modifié les étapes et les objectifs.

actions. Aussi, selon les individus, cette étape sera significative pour certains, alors que pour d'autres, le passage se fera plus aisément. Cette étape est dirigée par les émotions, est peut être travaillée et mobilisée grâce aux activités pédagogiques ciblées.

De plus, nous avons inscrit ces étapes dans le rapport espace/temps afin de mesurer l'évolution du parcours. L'espace de rencontre devient un chantier de construction (d'auto-construction, de communication et de connaissance de l'autre), à travers l'espace de confrontation. Le temps individuel est le temps investi par chaque individu pour aboutir à ses fins (ou pas). Finalement, la boucle rétroactive aboutit à la rentabilisation du rapport espace/temps, ayant pour objectif une triple construction, à savoir celle de soi, de la découverte de l'autre et de la communication, avec l'émergence d'un nouveau regard.

## *16.2. Analyses du croisement des résultats des entretiens et de l'observation*

Suite à la partie consacrée à la conception, nous avons abouti à un appareillage théorique et avons avancé l'idée que la surdité en tant que handicap recouvre trois notions qui définissent les obstacles interactionnels entre les interactants sourds et entendants. Rappelons-les : il s'agissait de la surdité confrontation – qui relève des barrières communicationnelles, mettant en cause les capacités linguistiques et corporelles ; de la surdité stimulus – qui à travers les émotions et les affects, peut renvoyer l'actant entendant vers le désengagement et le manque de motivation ; et la surdité relationnelle - qui génère les barrières sociales, en rapport avec les relations hiérarchiques et le sens commun - selon laquelle l'individu de l'appartenance majoritaire projette le handicap sur l'autre.

Nous avons proposé ce terrain de rencontre comme le cœur de cette recherche dans le but de percevoir si l'acte pédagogique dans le cadre de l'éducation non formelle avait la capacité et la puissance d'influer sur « la surdité relationnelle » et de mettre en place un autre champ relationnel qui serait la construction. Autrement dit, il nous importait de savoir si l'intervention pédagogique pouvait rendre capable l'acteur de passer de l'espace du désengagement vers celui de l'engagement ? Enfin, pour expérimenter cette idée, il nous a fallu défier les deux premières barrières, à savoir la surdité comme confrontation et comme stimulus sur un espace de rencontre.

Ces objectifs ont réduit l'échantillon de notre recherche au nombre de 9 sujets entendants n'ayant aucune connaissance de la surdité parmi les 12 entendants (dont une place occupée par

nous-mêmes, et 2 professionnels en langue des signes). Notons toutefois que deux sujets parmi les 9 (PE 3 et 5) nous ont révélé pendant les entretiens avoir étudié les bases de la langue des signes au cours de leur parcours universitaire. Cependant, nous avons observé leurs attitudes très réservées et des reculs. Ainsi, bien que ces deux sujets aient été les seuls à considérer la surdité comme une altérité proche, leurs parcours se sont avérés les plus difficiles au niveau de l'ouverture et du rapprochement.

Qu'ont révélé les analyses de données ? Qu'en est-il du circuit relationnel et du passage de « l'espace de barrières » vers celui de la « construction » (voir Figure 36, p. 311) des rapports intersubjectifs à travers l'intervention pédagogique ? A travers quels vécus de l'individu se réalise ce transfert d'un espace à l'autre ? S'agit-il d'un processus d'apprentissage ? Ce sont ces questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans cette ultime étape, à travers l'analyse des parcours des sujets entendants, leurs éventuels apprentissages et les rapprochements opérés.

Mais avant cela, nous proposons une analyse des particularités du terrain, celui qui réunit les différences et où se développent les rapports, ainsi qu'une étude des caractéristiques du sujet qui choisit ce terrain.

### *16.3. Le terrain – Transfert du handicap dans le champ de l'entendant*

Terrain de rencontre, terrain de découverte, de recul, de rapprochement et d'éloignement, terrain qui fragilise et qui renforce, terrain de conflit et d'amitié, terrain qui traumatise et qui libère. Terrain qu'on qualifie de « camp de la survie communicationnelle » (dans l'entretien de PE 3) ou encore de « micro-société ». Nombreuses sont les controverses dont nous avons été témoin et que nous avons pu constater suite à l'observation, aux témoignages (entretiens ou enquêtes), et qui caractérisent le terrain riche en paradoxes, provoquant des sentiments contradictoires.

Cependant, parmi les multiples métamorphoses qui se sont produites sur le terrain, celle qui a retenu le plus notre intérêt et qui nous a même surprise, c'est le transfert situationnel, provoqué par l'acte pédagogique de l'éducation non formelle. En effet, en tout premier lieu, provoquant des affrontements, qui révèlent des incapacités, des embarras, des évitements, des limites et des complexes, la plus importante nouveauté du terrain tient dans le fait que tout cet ensemble constitué et contenant des émotions négatives, est transféré dans le champ de celui qui n'a pas l'habitude de maîtriser cette situation – celui du participant entendant. En tant que tel, le sujet entendant se trouve dans une situation que peuvent vivre ses compatriotes sourds au quotidien –

celle de l'incapacité, de l'embarras, du recul et du handicap. Ce terrain devient ainsi en effet un « camp de la survie » - celle communicationnelle, relationnelle et émotionnelle pour le sujet entendant.

C'est ainsi que les observations, comme les résultats des enquêtes par les questionnaires, ont révélé l'émergence d'un processus sur ce terrain, qui s'avère très intense dans la mesure où il met en circulation des moments de peurs, de fuite, d'embarras, de blocage, mais aussi de changement d'habitudes, de questionnements, d'exploitation de nouvelles limites corporelles et comportementales, de découverte et de construction. A chacune de ses étapes se succèdent les temps de la confrontation, de l'adaptation, de la réflexion ou encore de la prise de décision, de l'action et de la sortie. Mais si habituellement ce mouvement peut être court-circuité dans la vie quotidienne, dès qu'il s'agit d'un handicap situationnel, se laissant envahir par les affects négatifs dont nous avons étudié les causes et les effets dans les parties précédentes de cette recherche, il se dirige de manière évolutive et progressive sur notre terrain grâce à l'intervention pédagogique proposée.

C'est là où les activités de l'éducation non formelle deviennent intéressantes, puisqu'elles fournissent une large opportunité et des possibilités de « manipuler » les situations, en y insérant des outils pédagogiques adaptés aux faits, aux contextes et au public. En tant que telle, l'éducation non formelle s'avère capable de forger la situation telle qu'elle la définit, et de lui faire prendre la direction souhaitée.

C'est ainsi que ce terrain a été pensé par les acteurs concepteurs de l'éducation non formelle et aménagé préalablement à la rencontre sourd – entendante. Aussi, il est d'ores et déjà sensé installer des rapports d'échange et de partage, et d'une certaine manière stimuler artificiellement la rencontre. Le programme établi par avance, qui inclut le temps formel et non formel, poursuit cet objectif. Néanmoins, bien que l'équipe de l'éducation non formelle mène son action pédagogique bien définie pour soutenir l'acteur dans sa construction des connaissances, c'est bien à l'acteur lui-même qu'il revient d'être le maître de ce processus. C'est là que réside une des nombreuses différences entre l'éducation formelle et non formelle.

#### *16.4. Le sujet-participant*

Suite à l'analyse des enquêtes par questionnaires, remplis par 19 participants, dont les résultats sont présentés dans les Annexes 4 (Voir Annexe 4f : Analyse de l'enquête par les questionnaires), et de l'observation participante (Annexe 2a : Analyse de l'Observation générale), nous avons

conclu que le sujet, qu'il soit sourd ou entendant, qui participe à ce projet et qui a traversé les frontières géographiques et culturelles pour aller à la rencontre de l'altérité inconnue, porte dès le départ un intérêt particulier envers l'autre. En effet, par sa volonté de participation, il traverse les frontières du sens commun, qui est à la portée de tout le monde, et se distingue d'ores et déjà par sa mobilité intellectuelle. Aussi cet intérêt pour l'autre le conduit également à adopter une logique volontariste. L'envie de connaître l'inconnu et de s'en rapprocher témoigne de son déplacement réflexif. Dans ce sens, le sujet qui se rend sur notre terrain, en quête de sens, correspond à la définition du sujet donnée par Cheboux (1999), selon lequel : « être sujet c'est désirer communiquer avec soi, trouver son unité, mais dans l'échange avec les autres, prendre l'impossible et l'impuissance comme espace de travail ... » (Cheboux, F. 1999, p. 9).

### *16.5. La surdité comme facteur réunissant tous les participants du terrain*

Toutefois il nous paraît important de souligner une des révélations des résultats des enquêtes par questionnaires, qui confirme que la surdité et les sourds sont l'intérêt commun qui unissent tous les participants. En effet, si pour les entendants il s'agit de découvrir et de se rapprocher d'un public mal connu, pour les sourds il s'agit principalement de rencontrer des sourds d'autres pays. Dans aucun des entretiens ni aucunes des enquêtes auprès des sourds, nous n'avons trouvé une motivation particulière de rencontrer les entendants. Néanmoins, certains ont dit être intéressés et intrigués de voir comment allait fonctionner le programme, qualifié de « fou » (un entretien semi-directif avec un participant sourd, un entretien exploratoire avec un autre participant sourd).

Soulignons aussi le cas de PE 1, un sujet confronté à des motivations contradictoires. Ses nombreuses attitudes de fuite et de refus relationnel observés pendant une bonne partie de son séjour envers les participants sourds suggèrent ses motivations confuses par rapport à sa présence et à ses intérêts individuels. Celles-ci ne seront néanmoins pas confirmées, étant donné l'absence d'entretien avec ce sujet. Ses attitudes, la distance observée lors de son séjour, ainsi que ses conflits vécus avec un des membres sourds du groupe nous amène à conclure qu'il n'envisage pas de possibilités d'assimilation ou même de rapprochement. Selon Rimé (2005), dans un tel cas, le sujet « se détourne de l'élément déclencheur » (Rimé, 2005, p. 70), en l'occurrence ici le sourd, pour prendre ses distances ou la fuite.

## 16.6. Les Sourds :

### 16.6.1. La diversité des sourds au sein du groupe

Nous avons compris que les différences parmi les sourds sont multiples et très complexes. Souvent, les appartenances identitaires et socio-culturelles peuvent être une première source de différences, qui joue aussi sur le choix d'être appareillé, implanté, oraliste ou signant etc. De ce fait, chaque surdité est singulière en soi et varie selon l'expérience de vie de chacun. Cette différence a été également remarquée sur le terrain. Par exemple, les Sourds européens issus d'un contexte historique plus émancipé dans le domaine de la gestion du handicap et de l'évolution de la surdité, par rapport aux autres sourds, en l'occurrence ceux d'Arménie et de Biélorussie, étaient ceux qui pratiquaient et maîtrisaient la langue des signes nationale, voire parfois plusieurs langues des signes. La majorité d'entre eux maîtrisaient également la langue des signes internationale. Par ailleurs, les Sourds biélorusses, issus d'une société plus oraliste, se disaient tous malentendants. Ils oralisaient bien et maîtrisaient couramment la langue russe orale. De plus, deux des trois Biélorusses Sourds maîtrisaient la langue orale anglaise. En revanche, l'une d'eux, issue d'une éducation très oraliste, ne savait pas signer. Quant aux Sourds arméniens, ils nous ont paru être ceux qui avaient le plus de difficultés et de frustrations identitaires. Le contexte historique et social du pays explique vraisemblablement leur état que l'on ne peut qualifier ni d'oraliste ni de signant<sup>110</sup>. La rencontre avec les sourds européens a été cruciale pour eux pour révéler leur appartenance à l'identité sourde, leur permettre de mesurer l'importance de leurs droits en tant que citoyens sourds, mais aussi pour se sentir motivés pour apprendre la langue des signes internationales. Aussi, nous avons constaté cette aisance des sourds en général à s'adapter à cette langue des signes internationale (LSI) et de se comprendre entre eux.

### 16.6.2. Les atouts de la Langue des Signes Internationale (LSI)

En effet, le rôle de la langue des signes internationale (ISL) nous a paru extrêmement important dans la communication entre les sourds de différentes nationalités. Comme le note si bien

---

<sup>110</sup> L'éducation nationale d'Arménie a été largement affectée après l'indépendance du pays en 1991. Une visite bien antérieure à notre recherche dans les écoles spécialisées, situées dans les périphéries éloignées de la capitale, nous a révélé le manque de ressources matérielles et pédagogiques pour les élèves des écoles appelées alors spéciales. La langue des sourds, appelée langue des gestes, n'y est pas enseignée, car elle est officiellement inexistante. Aussi, cette localisation éloignée est une explication de leur invisibilité dans la société.

Mottez (1981) à cette occasion, les Sourds se vantent souvent du caractère international de leur langue car ceci leur permet de communiquer entre eux sans aucun problème. Sacks (1996) constate à son tour que c'est le mode de communication le plus répandu en l'espèce. En effet, il emprunte les termes et les signes aux vocabulaires et aux configurations signalétiques de tous les individus présents au point de constituer une sorte d'improvisation permanente qui s'enrichit continuellement. C'est bien ce que nous avons remarqué aux moments forts de l'interprétation (voir Annexe – 2-a - Analyse de l'Observation générale), et des communications entre les sourds. Aujourd'hui l'ISL s'étant de plus en plus formalisée, est devenue de plus en plus une langue à part entière. Nous partageons l'admiration de Sacks (1996) qui voit dans cette communication qui se développe entre les sourds de différentes nationalités un phénomène mystérieux attirant de plus en plus de chercheurs.

### 16.6.3. Les Sourds - maîtres de l'espace et de la communication

Si nous revenons aux Sourds dans cette étape finale, après leur avoir consacré une partie dans les analyses de l'observation participante, c'est pour souligner que, paradoxalement, leur état est marqué par beaucoup d'avantages par rapport aux entendants. Les capacités communicationnelles et corporelles que manifestaient les Sourds, leur faculté d'imagination inconcevable pour les entendants, ont fait que très vite ils sont devenus maîtres de la situation et de l'espace. Notons à cette occasion ce que dit Mottez (1981) :

Ils (les Sourds) aiment à se retrouver entre eux. Le plaisir qu'ils y trouvent peut bien sûr s'expliquer par la simple communauté de problèmes. Mais, comme il en est encore des sourds de la communauté, on peut aussi émettre l'hypothèse qu'une part de ce plaisir est attribuable au simple fait que la communication d'un point de vue purement matériel est en effet entre eux plus aisée qu'elle ne l'est avec les entendants. Il peut, du coup, être procédé à des échanges d'une autre nature que ceux généralement superficiels, artificiels ou essentiellement utilitaires qu'ils ont avec les entendants. (Mottez, 1981, p. 36).

Nous constatons le paradoxe de cette rencontre organisée dans le cadre des activités de l'éducation non formelle, et qui s'avère favorable aux expressions authentiques des sourds. Rappelons que la partie de la « Construction de la Problématique » de notre recherche a montré les conséquences de ce manque d'espace adapté aux expressions authentiques, et les limites relationnelles et interactionnelles que cela peut générer. Sur notre terrain, nous avons été témoin



de ce processus d'adaptation et de maîtrise situationnelle par les sourds. En effet, ils se sont non pas adaptés au terrain, mais ils ont adapté le terrain à eux. C'est bien sur ce terrain qu'ils se sentaient maîtres de leur identité culturelle, mettant en valeur leur langue maternelle et naturelle qui leur est si chère, la langue des signes. Ils ne maîtrisaient pas tous une langue des signes commune, mais de même qu'ils étaient imaginatifs dans la communication imagée et corporelle, ils ont tout de suite été complices pour trouver des signes ou des mimes communs et se faire rapidement comprendre.

Cette analyse nous renvoie à ce que nous avons lu chez Mottez et que nous jugeons opportun de citer ici :

En effet, ce monde qu'on dit parfois « petit », s'étend à l'échelle du monde et ne connaît pas nos frontières. Les sourds sont de grands voyageurs. En dépit des différences entre les langues des signes nationales, ils parviennent aisément à communiquer. D'autre part, guère plus étrangers ailleurs qu'ils ne le sont chez eux, habitués de surcroît à se débrouiller, ils sont moins embarrassés dans d'autres pays que le leur que ne le sont généralement les entendants. (Mottez, 2006, p. 312).

#### 16.6.4. La complicité des participants sourds

En effet, cette complicité relationnelle parmi les sourds a été remarquée tout au long du projet. Dans les analyses de nos observations, nous avons remarqué plusieurs moments forts de soutien, de protection les uns envers les autres, de défense et de solidarité. Cette attitude nous fait prendre conscience de la puissance de l'identité sourde, vécue par certains comme une identité culturelle, tandis que d'autres sont encore loin de ce niveau. Mais la surdité est bel et bien leur héritage commun, les reliant bien au-delà de leur appartenance nationale. Nous prenons conscience du caractère explicite de cette identité sourde, et souhaité en tant que tel, chose qui est totalement absente par exemple chez les entendants. Rappelons ce que dit Cuxac (1983), selon lequel les sourds, indépendamment de leurs origines géographiques, sont toujours prêts à « s'entraider » (Cuxac, 1983, p. 172).

Ils (les Sourds) ont connu ou connaissent tous la même mise à l'écart et savent d'expérience que la situation de la communauté des sourds se borne souvent à la place que la société entendante veut bien leur accorder. Leurs oppressions scolaires et post-scolaires sont identiques – ou l'ont été –, et puis, les sourds de pays différents ont cette extraordinaire capacité de communiquer sans obstacles majeurs au moyen de la pantomime. De par leur vécu scolaire similaire et l'absence relative de barrières linguistiques, les sourds sont bien, pour reprendre la belle formule de B. Mottez, ces grands voyageurs, authentiques citoyens du monde. (Cuxac, 1983, p. 172).

## *16.7. L'entendant et les parcours mouvementés*

Différent s'avère le parcours de l'entendant, pour qui le terrain propose un vécu contrasté, riche en expérimentation. A l'image de ces participants entendants, qui forment sur le terrain une « société en miniature », (selon les mots d'une des participantes), nous comprenons que la société entendante en général est aussi diverse que peut être la perception et les intentions de chaque individu. Néanmoins, ce qui réunit les participants entendants venus sur le terrain, c'est bien cette envie de connaître l'altérité, plus ou moins inconnue et lointaine.

Nous distinguons parmi les motivations celles centrées sur l'altérité et sa rencontre (PE 9, 2, 3), la découverte (PE 4), et enfin la curiosité (PE 8 et 2). Les motivations concernent aussi dans certains cas l'amélioration communicationnelle (PE 7, 9), ou relationnelle (PE 2). Allant plus loin, cette rencontre devient aussi pour les acteurs un défi posé à soi-même et à relever (PE 6), ou un moyen de dépasser ses peurs en participant au projet (PE 2), ou encore l'occasion de construire des rapports (PE 7). Le projet même de la rencontre se révèle également un facteur intrigant dans certains cas (PE 3 et 5). Enfin, le sujet qui vient sur ce terrain se dit être en quête de soi (PE 2, 6), ou s'y rend sans aucune attente préalable (PE 3).

Suite à l'ensemble des résultats des entretiens, des questionnaires et de l'observation, nous révélons un parcours de l'entendant émotionnellement si mouvementé que le sujet entendant y semble interpellé dans les 5 systèmes organiques de Scherer (1984)<sup>111</sup>. Il s'agit du modèle des composantes de Klaus Scherer, qui subissent un changement d'état en réponse à la situation : le système organique cognitif, psychophysiologique, motivationnel, moteur et celui des sentiments subjectifs. Nous reprendrons chaque élément au fur et à mesure de l'analyse, en essayant de l'intégrer dans le processus d'apprentissage.

## *16.8. La rencontre et la confrontation : la révélation des sens (les réponses émotionnelles cognitives et psychophysiologique)*

Dans la mesure où la confrontation du sujet entendant avec un sourd crée une situation externe inconnue, elle révèle des émotions de différentes natures. Selon Philippot (2007), toute nouveauté situationnelle ainsi que l'imprévisibilité peuvent générer de l'anxiété. Cette évaluation

---

<sup>111</sup> Cf : p. 120

émotionnelle est une façon pour l'organisme de réagir pour faire face entre autre à un obstacle à détruire. En nous référant au modèle des composantes de Scherer (1984)<sup>112</sup> on peut considérer qu'il s'agit d'un exercice cognitif puisqu'il relève du système nerveux central. Plusieurs moments d'observation et des témoignages révèlent un état de fragilisation du sujet entendant au moment de la rencontre et/ou au moment du commencement du travail en groupe (PE 2, 3, 5, 6, 9). Cet état peut être caractérisé par la perte de repères et de maîtrise de la situation, le recul, l'enfermement et les peurs etc.

Quant aux barrières auxquelles les participants disent s'être heurtés, et dont ils témoignent dans les entretiens, elles sont de nature diverse. Ainsi par exemple, 4 sujets (PE 2, 3, 5, 9) se sont exprimés sur les barrières communicationnelles linguistiques, 2 sujets (PE 6 et 7) sur les barrières communicationnelles tout court. En revanche, cette impossibilité communicationnelle a généré une barrière émotionnelle chez les PE 2 et 3, et celles relationnelles chez les PE 3 et 9. Une confrontation situationnelle est remarquée chez la participante PE 3. En revanche, deux participants sur les huit qui se sont exprimés (PE 4 et 8) ont déclaré n'avoir rencontré aucune barrière. Cela est lié, dans le cas du PE 4 à sa posture remarquable dans l'acceptation et la prise en considération de l'autre dès le départ, attitude qui témoignait d'une forte volonté de connaissance et de découverte, alors que le PE 8 affiche une posture à l'aise sur le terrain, maîtrisant les nouveautés situationnelles.

L'étape suivante, gérée par le stimulus qui conditionne à son tour l'action, est appelée « l'évaluation de la valence » dans le modèle de Scherer (1984). Comme nous avons eu l'occasion de l'étudier précédemment, la situation inconnue génère des émotions soit plaisantes, et dans ce cas provoque le rapprochement, soit déplaisantes, provoquant des réponses émotionnelles d'évitement et de confrontation. Mais selon Philippot : « Cette évaluation peut être basée soit sur des caractéristiques innées du stimulus, soit sur des apprentissages » (Philippot, 2007, p. 13).

Cette évaluation émotionnelle de nos 9 sujets est mesurée dans nos analyses par les postures qu'ils adoptent lors de la rencontre, ou autrement dit, nous mesurons l'aspect conatif sous l'influence de l'aspect affectif. Ainsi, à l'arrivée et lors de la première rencontre, les postures d'enfermement sont remarquées chez les PE 5 et 3, alors que ces dernières sont les deux seules parmi les 9 participants entendants observés qui ont une base de connaissance de la langue des signes et une perception plus familière des sourds, par rapport aux autres. Les PE 6, 7 et 9

---

<sup>112</sup> *Idem* : note 111.

manifestent aussi une posture réservée. Deux sujets s'inscrivent dans les postures de rapprochement et d'ouverture (PE 2 et 7).

Interpellant l'état intrinsèque du sujet face à la situation, tous ces parcours, ces attitudes entreprises s'intègrent dans les réponses psychophysiologiques du modèle de Scherer (1984). Par ailleurs, ces réponses psychophysiologiques se reflètent dans les émotions que nous avons pu observer sur la base des postures et attitudes. En effet, les émotions étant des manifestations internes qui génèrent une réaction extérieure et se manifestent à travers elles (Paternoster, 2007 ; Thiberghien, 2002), nous avons pu les mesurer selon les attitudes observées. L'ensemble de ces réponses cognitives et psychophysiologiques embrassent tous les affects qui ont pu interpellier l'expérience consciente, les sentiments, les comportements ainsi que le vécu subjectif. Le lien entre ces deux réponses ou évaluation d'état par le participant, nous montre comment le vécu subjectif, suscité par une confrontation avec une situation inconnue, peut orienter les sentiments, les comportements et les réactions.

### **16.8.1. La révélation des sens comme déclencheur du processus d'engagement et comme condition d'apprentissage**

Si les émotions ont servi de référence pour l'observation des attitudes et des comportements, les discours quant à eux nous révèlent les sensations, car celles-ci font référence aux expériences subjectives du sujet et concernent son vécu. Résultant de la perception sensorielle directe, elles sont internes et appartiennent aux phénomènes psychophysiologiques. En effet, c'est le parcours-même qui devient révélateur de sens dans la mesure où cette situation de confrontation semble entamer un mouvement chez l'acteur entendant, caractérisé, comme nous avons pu le relever, par des sensations telles que la peur, l'angoisse, l'inquiétude, mais aussi l'intérêt, la curiosité et la motivation, l'envie de réussir, de construire. Toutes ces émotions provoquées et révélées vont déclencher le processus de questionnement chez les sujets, auquel ils vont essayer de trouver les réponses par eux-mêmes tout au long du projet. Le sens correspond à ce que Vieille-Grosjean (2009, p. 20), parlant de la triade relationnelle dans l'acte éducatif appelle la « condition de l'apprentissage, entre perception et acquisition ». Aussi, le sens révèle les sentiments et sensations indispensables pour les conditions d'apprentissage et de transformation. Mais c'est bien là que réside l'enjeu le plus important de l'intervention éducative, que nous examinerons plus tard, qui intervient au moment convenable, avec l'introduction de l'altérité, déclenchant l'intérêt du sujet de se confronter à l'autre. Rappelons simplement que Moscovici

décrit l'acte d'apprendre comme un travail mental d'emmagasiner et de connaissances recueillies par les sens.

Ainsi, partant de l'idée qu'à travers la confrontation, la révélation des sens peut conditionner le processus (auto)formateur chez le sujet, nous allons essayer par la suite d'analyser ce parcours et ce processus de transformation dans la triade relationnelle d'*anamnèse*, de *metanoïa* et d'*autopoïese* proposée par Vieille-Grosjean (2009)<sup>113</sup>, et qui sont trois conditions « indispensables à l'accomplissement de l'acte d'apprendre » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 59).

### 16.8.1.1. Surdité – déclencheur de l'Anamnèse

Rappelons que dans la partie conceptuelle de notre recherche, nous avons été amenés à introduire un regard tridimensionnel sur la surdité, qui conditionnait selon nous les obstacles interactionnels au quotidien, et qui permettait de poser un nouveau regard sur la surdité définie comme un handicap. Il s'agit de la surdité confrontation, surdité stimulus et surdité altérisée.

  travers les  tats émotionnels cognitifs et psychophysiologiques du modèle de Scherer, que nous venons de parcourir plus haut, nous avons pu relever dans cette partie les deux premières dimensions de la surdité, à savoir la confrontation et le stimulus, qui s'avèrent être des étapes sensori-motrices.  veillant les sens du sujet, ouvert d'ores et déjà au processus d'apprentissage puisque présent sur le terrain aménagé, ces deux dimensions de la surdité peuvent-elles déclencher l'*Anamnèse* – en tant que première dimension dans l'acte d'apprentissage que propose Vieille-Grosjean (2009) ?

Nous avons vu dans les témoignages discursifs que la rencontre avec les sourds suscitait dès les premiers instants plusieurs questionnements sur leur expérience passée. Citons-en quelques-uns : « Je me suis posée la question de pourquoi je ne connaissais pas les sourds avant. Pourquoi je n'ai jamais eu l'occasion de parler avec les sourds » etc. (PE 2, 4, 6, 7, 8, 9). En tant que telle, cette situation de confrontation fait émerger des souvenirs, « convoquant l'histoire du sujet » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 26), son vécu subjectif. Cela engendre un questionnement indispensable et de la curiosité, incitant les sujets à y répondre et à aller à la rencontre de l'autre. Une fois de plus, en tant que telle, cette situation déclenche le processus d'apprentissage dans l'acte pédagogique.

  cette occasion, il convient de citer Vieille-Grosjean (2009) :

La prise d'intérêt peut être en effet inscrite comme centrale dans l'acte pédagogique ; elle suppose la mise en mouvement de la curiosité et du désir d'aller plus loin. Ces deux qualités vont

---

<sup>113</sup> Bien que l'auteur propose ces ouvertures dans l'acte pédagogique de transmission, nous nous y intéressons dans le but d'y intégrer le processus de transformation, d'apprentissage et de construction de soi du participant.

conditionner la recherche d'une connaissance majorée, d'un savoir spécifique ou spécialisé, pour se rapprocher d'une image à percevoir et d'une perception à atteindre, entendre les appels de l'autre vivant, comprendre les situations telles qu'elles se présentent pour mieux se les représenter, s'y adapter et agir sur elles. (Vieille-Grosjean, 2009, p. 97).

L'*Anamnèse*<sup>114</sup> proposée comme première dimension dans l'acte d'apprentissage concerne le vécu subjectif, l'expérience. « "Souviens-toi" et réinvestis ce que tu sais et ce que tu es, pour que le passage entre le déjà vu et l'inexploré puisse se faire, garanti par le lien à tisser de l'adaptation », dit Vieille-Grosjean (2009, p. 20).

Les questionnements, provoqués à travers l'éducation non formelle et par les sens dans un cadre éducatif comme celui-ci, préparent à une action non pas régressive et désengageante, contrairement à ce qui se passe dans la vie quotidienne. En effet, le terrain amène le participant à se laisser surprendre par ses propres sens et à se questionner. Citons encore Vieille-Grosjean (2009) : « Comprendre, mais d'abord se laisser surprendre, c'est peut-être d'abord questionner, percevoir l'intensif ou l'inhabituel, et déceler la part de subtilité, de complexité dans l'épaisseur ou la raideur de situations qui remplissent le quotidien » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 138).

En conclusion de cette partie, nous aboutissons à une autre dimension de la surdité inscrite dans l'acte d'apprentissage, qui propose une métamorphose des dimensions de Surdité Confrontation et de Stimulus comme handicap en Surdité déclencheur d'Anamnèse, positionnant le sujet dans un espace d'apprentissage.

### 16.8.2. L'intervention pédagogique au moment de la transition ( valuation émotionnelle des buts et de la maîtrise de soi)

Cette situation qui éveille chez le sujet entendant le sens d'incapacité et d'impossibilité communicationnelle semble être plus ou moins traumatisante pour eux. Mais c'est bien ce moment qui devient propice à l'intervention pédagogique, point de départ de l'élaboration d'une mise en situation.

Rappelons encore une fois que dans notre recherche théorique nous avons mis en place le modèle de boucle des barrières (communicationnelle – comportementales - sociales) qui à notre avis déterminent le handicap de la surdité, rendant ainsi impossibles les interactions. Si les deux éléments de cette boucle, la confrontation et le stimulus, ont trouvé leur transformation dans le

---

<sup>114</sup> *Anamnèse* n.f. – Evocation volontaire du passé (*Psycho*). (Petit Robert, Dictionnaire de la langue française. 1989).

modèle de l'apprentissage, sous la forme de *l'Anamnèse*, qu'en est-il du troisième élément, la « Surdité Alt ris e » ? Rappelons brièvement que cette étape est décisive au quotidien en société, dans la mesure où elle concerne les représentations sociales, générant l'image de l'un qui n'est pas adapté à l'image de l'autre. De plus, ce point est également constitutif de notre problématique de recherche. En effet, c'est bien cet élément qui devient la pomme de discorde entre les sourds et les entendants. Bien que pour une grande partie des entendants cela relève de l'automatisme, car ils tombent *nolens volens* dans les représentations sociales, sans avoir forcément conscience des conséquences, pour les sourds cette image est une lutte quotidienne. Ces représentations génèrent l'aliénation sociale de l'altérité par la majorité dans la société au quotidien. Cette aliénation qui étiquette ceux qui sont dissemblables de nous, les éloigne de la société majoritaire et construit leur altérité. Aussi, cette situation provoquera le désengagement de l'interactant dans les interactions et court-circuitera l'ensemble des processus que nous avons étudiés dans la partie théorique.

A l'inverse de cette construction de la surdité comme altérité, le but premier de l'intervention pédagogique est de rapprocher les acteurs. Nous venons de voir que cet acte pédagogique intervient par le biais des activités de l'éducation non formelle au moment où son terrain aménagé amène le sujet entendant à faire face à la découverte de ses incompétences communicationnelles et des sens. L'objectif majeur de cet acte est donc d'inciter le participant à dépasser ces barrières communicationnelles, délimitant ainsi le temps de la confrontation et celui de l'adaptation et gérant ses sens. Néanmoins, il est possible de le faire sur un terrain qui provoque des défis motivationnels. Rassembler les différences dans un même groupe afin de réussir à travailler ensemble, par-delà tous les obstacles, est un objectif dans le cadre de cet espace d'apprentissage. Ainsi, pour aboutir à cet objectif, le participant a des motivations concrètes et particulières d'arriver à tout prix à communiquer. Nous rentrons là dans la troisième dimension de l'évaluation émotionnelle du modèle de Scherer (1984), qui s'opère selon les buts et besoins de l'individu.

Par ailleurs, le passage à cette étape est de caractère « transitionnel » à notre avis, dans le sens où il s'agit non seulement d'une traversée des étapes, mais d'un transfert mobilisant les ressources intérieures. En effet, ce moment de transition est décisif dans les rapports ordinaires, puisque manquant en raison de l'investissement et des efforts que cela demande. Par conséquent, c'est à l'étape de la confrontation que les interactions ordinaires se font court-circuiter.

Le rôle considérable de l'acte pédagogique est donc une fois de plus à souligner puisque, avec le terrain favorable à la réalisation de ces objectifs, cet acte invite chacun à s'investir et à participer

aux activités et au travail commun. Ce qui nous amène directement à la dimension suivante de l'évaluation émotionnelle du modèle de Scherer qu'est la capacité de faire face ou l'évaluation du potentiel de la maîtrise. Une des sous-dimensions (Philippot, 2007) de cette évaluation du potentiel de maîtrise que propose Scherer est l'évaluation des ajustements possibles. Dans une situation où les conséquences sont inévitables, il revient à l'individu de s'en accommoder, de s'y ajuster par un travail de restructuration interne (Philippot, 2007).

C'est donc bien dans cette visée de rapprochement qu'interviendra l'acte pédagogique, qui n'a pas pour but de délivrer des outils de compétences ou de connaissances à maîtriser, mais d'inciter et d'obliger l'acteur à aller lui-même à la rencontre de ses propres ressources, à les développer, afin de pouvoir communiquer avec les autres et réussir à monter un travail commun avec les autres. Ce passage auquel est confronté le participant doit lui permettre de décider de l'attitude qu'il va prendre par la suite et d'orienter ses actions.

Ce moment de transition s'avère difficile pour certains, les amenant au recul et à l'enfermement (PE 2, 3, 5, 6, 9), au manque d'initiative (PE 9), à l'évitement communicationnel et relationnel (PE 3, 5, 6) ou à l'isolement (PE 5). Les résultats nous ont montré que les parcours se sont tous révélés positifs. Le rapprochement a été observé particulièrement chez les PE 4, 6, 7, 8. Néanmoins, selon l'individu, ce temps d'adaptation varie. La « resurgissement » du participant-acteur est observé au moment où ce dernier trouve son propre moyen de rapprochement. Les attitudes autoréflexives sont remarquées chez les PE 4, 6, 7, le PE 4 étant plutôt centré sur l'autre, très impliqué et s'adaptant aux autres, alors que les PE 7 et 6 sont dans une posture d'apprenant et se mettent beaucoup en question, notamment PE 6 qui se fait remarquer par la recherche des techniques d'adaptation à l'autre en soi-même, alors que PE 7 est plutôt observatrice. Le PE 5 est dans une réflexion sur la métacommunication, alors que le PE 2 a besoin de confiance en soi, qu'elle trouvera grâce aux autres. Le PE 8 prend son temps d'une manière sereine.

Suite à cette étape transitoire, les actions entreprises et les attitudes adoptées qui ressortent dans les résultats ont été les suivantes : les PE 2, 7, 8, 9 sont entrés dans l'action démontrant une présence active, avec une participation et une implication dans le travail commun et dans les relations. Les PE 3, 5, 6, 7 ont dit avoir exploré leur propres capacités et ressources, afin de trouver la bonne méthode de communication, adaptée aux autres. Pour la PE 3 et 5, qui sont enfermées dans les complexes communicationnels, une ouverture de soi a été nécessaire.



### 16.8.2.1. Métanoïa – étape libératrice du sujet

Si la surdité s'est avérée être un révélateur des sens dans un cadre particulier d'apprentissage transformant la confrontation en un état *anamnésique*, nous constatons que dans cette démarche, elle devient également révélatrice des pensées et des actions. Se questionnant et se mettant en situation d'apprentissage, le sujet entre dans un processus de transformation. Mais à travers sa participation aux événements, aux activités éducatives, aux rapprochements etc, c'est son regard sur l'autre, mais aussi sur lui-même et sur ses capacités, qui se transforme. Néanmoins, cette transformation ne peut évoluer qu'avec l'autre, et notamment grâce à l'autre et à travers l'autre. Le moment où les acteurs prennent conscience du fait de se retrouver autour d'un intérêt commun, de partager des intentions communes, grâce au travail collectif, est donc décisif pour cette transformation. En tant que processus de transformation et d'apprentissage, cette étape rentre alors dans la deuxième condition d'apprentissage du modèle de Vieille-Grosjean, qu'est la *métanoïa*<sup>115</sup>.

« Entre transformation et conversion, le regard impliqué et curieux de la (re)découverte et du cheminement » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 21). Il faut souligner l'importance du contexte du terrain, qui se présente aux acteurs à travers les activités de l'éducation non formelle. Dans son approche individuelle et son contexte aménagé aux besoins et aux spécificités de son public, chaque sujet y est amené à explorer en soi ses ressources les mieux adaptées, saisissant « le contexte et son contenu » (Vieille-Grosjean, 2009) afin de construire ses relations avec les autres et ses connaissances, dépasser ses propres complexes, et sortir de cet enfermement. Mais ce faisant, cette étape transformatrice devient libératrice. Ainsi, les résultats mettent en évidence le rapprochement du sujet entendant à l'altérité (PE 2, 4, 6, 7, 8), la découverte de la ressemblance avec un inconnu considéré comme lointain au départ. Ce changement de regard grâce au terrain, qui s'est avéré révélateur et prédisposant aux rapports intersubjectifs (PE 2) et aux déblocages des peurs et barrières (PE 2, 3, 6, 9), a également déclenché chez chaque acteur un processus

---

<sup>115</sup> Le terme grec *μετάνοια* *métanoïa* est composé de la préposition *μετά* (ce qui dépasse, englobe, met au-dessus) et du verbe *voéō* (percevoir, penser), et signifie "changement de vue", un "renversement de la pensée". Alors que *métamorphose* exprime un changement au niveau de la forme, *metanoïa* exprime un changement d'état d'esprit.

auto-constructif (les PE 2, 3, 4, 5, 6, 7 ont particulièrement remarqué la découverte de soi-même). Ainsi, rappelons que pour les 8 cas sur les 9, l'hypothèse 1 a été validée.

En résumé, cette dimension de *métanoia* devient celle qui, transformant l'état émotionnel du sujet, provoque le processus de rapprochement à l'altérité qui caractérisera ainsi le temps de transition et permettra un dépassement libérateur. En tant que telle, la surdité altérisée et aliénée se transforme dans ce cadre d'apprentissage en *métanoia* – déclencheur de rapprochement et libérateur.

### 16.8.3. Construction – nouveau regard culturel (évaluation émotionnelle de compatibilité avec les normes)

Ainsi, l'acte pédagogique dans le cadre de l'éducation non formelle a-t-il réussi à amener le participant entendant à la rencontre et à la construction des trois espaces de rapports, celui de soi, de l'autre et de la communication. Résumons brièvement cette question, en reprenant les faits déjà explicités.

Nous venons de voir que provoquant une situation d'affrontement et de transfert de handicap, cette confrontation, mise en place d'une manière réfléchie, s'avère en effet auto-révélatrice. Elle vise à amener le sujet à la découverte de ses propres incompétences. La surdité devient ainsi une auto-confrontation mettant en jeu le rapport de soi.

Nous avons vu aussi que c'est par l'autre, sa découverte et le rapprochement avec lui qu'il lui sera proposé de prendre une position. Ceci sera possible grâce au sens du travail commun et de la production de connaissances communes que l'acte pédagogique mettra à sa disposition. Il sera invité à explorer son inventivité par le cadre de l'éducation non formelle, qui lui offrira également le temps nécessaire pour cette réalisation. Se présentant comme une approche individuelle, le terrain d'apprentissage va non pas forcer mais stimuler le participant à devenir acteur de sa propre construction, telle qu'il se la représente. L'ensemble de ce cadre favorise en effet l'amélioration des conditions de la communication, la communication signifiant dans le cadre de notre recherche, le rapprochement et les rapports inscrits dans la logique du donné-reçu. Cette ultime étape est en effet libératrice, puisqu'elle débloque les barrières de transition et déclenche ce mouvement interne qui mène vers l'accomplissement de soi. « C'est la confrontation avec l'autre, la dialectique et sa transformation qui permettent à l'identité de se consolider et d'en sortir grandie », disent Le Breton et Profita (2013, p 11).

Aussi, dans cette étape ultime nous aboutissons à la cinquième et dernière dimension d'évaluation d'une situation émotionnelle du modèle de Scherer (1984), sur lequel nous nous sommes appuyés pour cette analyse des données finales. Il s'agit de l'évaluation de compatibilité avec les normes, divisée en deux facettes – l'évaluation par rapport aux normes externes ou sociales et l'évaluation par rapport aux normes internes ou personnelles. Philippot (2007) rappelle que dans le premier cas, il s'agit d'évaluer la compatibilité de tel comportement ou telle action avec les normes sociales. Le deuxième cas évalue la compatibilité des normes de référence avec les valeurs et normes internalisées.

Nous avons montré que les 6 sujets entendants interrogés qui sont arrivés sur le terrain avaient intériorisé les représentations de l'altérité sourde comme handicap. Le partage du sens commun s'expliquait essentiellement par leur méconnaissance du public. A la sortie du terrain, chacun nous a présenté sa conception du changement de la situation des sourds dans la société. Leur nouveau regard sur ce changement confirmait l'évolution de leur rapport aux normes et valeurs, parfois aussi leurs désaccords avec les normes sociales. Cette évolution révèle également le rapprochement du sujet avec le public sourd, son nouveau regard critique par rapport à la société et sa volonté de participer au changement. Présentée dans la synthèse du croisement des résultats sous la rubrique « Rétroaction », notre volonté a été de montrer comment ce changement de regard pourrait influencer la prochaine confrontation du sujet en question avec une personne sourde et conditionner d'autres attitudes constructives à venir. Cette attitude prouve la rentabilisation des concepts de l'espace et du temps dans le cadre des activités de l'éducation non formelle, donnant une nouvelle tournure à la boucle du parcours.

L'hypothèse 2 souligne le rôle de l'outil pédagogique de l'éducation non formelle comme possibilité de la rencontre relationnelle et du construit communicationnel. En effet, inciter chaque participant à s'investir avec les autres dans un travail commun visait à éveiller chez lui le sens de l'intérêt commun et des appartenances communes et intersubjectives et qui selon Hess et Weigand (2006, p. 261) allait les positionner dans les « relations transversales », repoussant toute aliénation et se focalisant sur le rapprochement. C'est ainsi qu'ils allaient provoquer eux-mêmes leur propre production de « co-naissance » et finir par adopter cette posture qu'ils nomment « herméneutique ».

Le tableau ci-dessous, qui réunit l'ensemble des parcours des entendants dans le temps formel, montre la progression vers les champs constructifs :

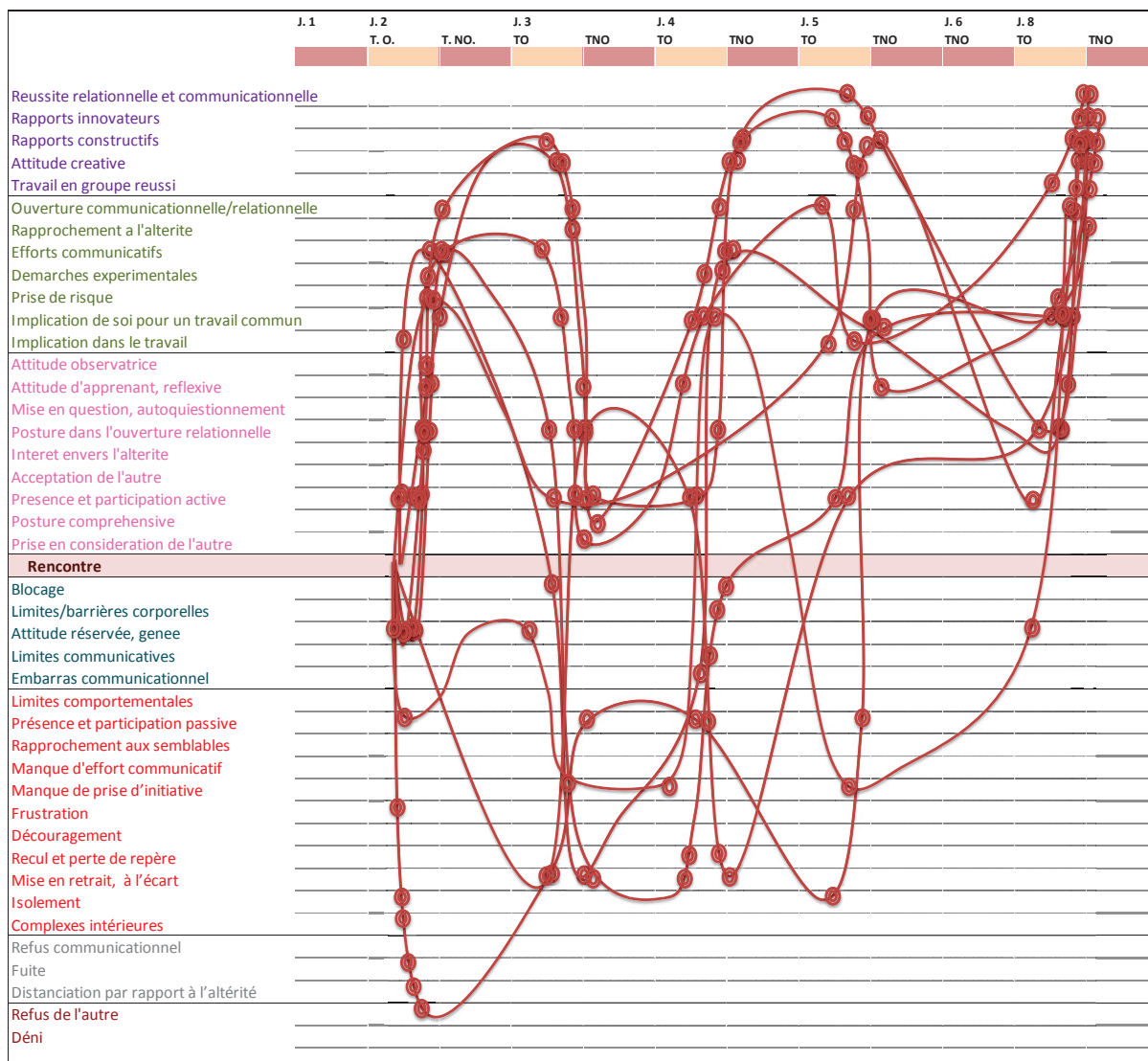


Figure 33 : Total des courbes en temps officiel

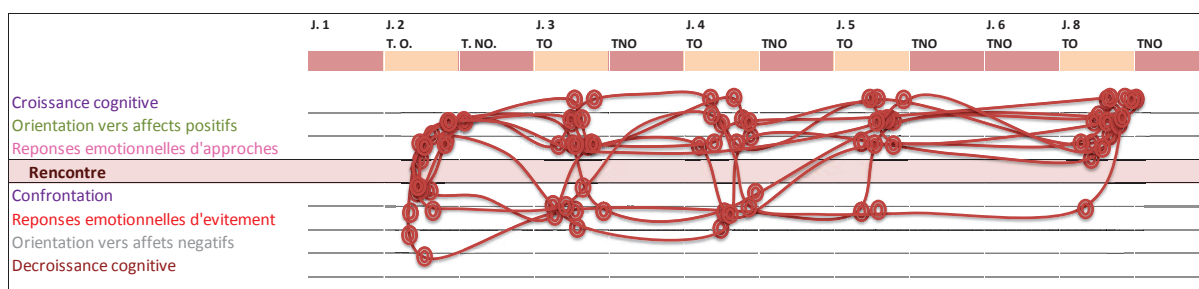


Figure 34 : Synthèse de courbes inscrites dans les champs émotionnels d'orientation (en temps officiel)

En tant que tel, nous pouvons conclure que l'éducation non formelle, à travers des programmes pédagogiques bien définis, a pu atteindre ces objectifs de départ, qui étaient de rapprocher les

individus d'appartenances linguistiques totalement différentes et d'installer des relations intersubjectives entre eux, grâce à leur propre mobilisation. Chaque individu est devenu en effet le sujet de sa propre observation et exploration, et donc acteur de sa construction.

Prenant en compte l'évolution de la grande majorité (8 sur 9) des participants entendants, nous validons également l'hypothèse 2 de cette recherche. Soulignons que bien que le parcours de PE 1 ne confirme pas nos hypothèses, nous remarquons néanmoins une évolution considérable dans ses attitudes.

### 16.8.3.1 Autopoïèse – et le surgissement de l'acteur

Le troisième aboutissement du processus d'apprentissage proposé dans le modèle de Vieille-Grosjean (2009) est le concept *d'autopoïèse*. Dans une de ces définitions, l'auteur le décrit comme « la capacité de se saisir de la relation, son contexte et son contenu, pour s'y adapter et s'en servir tout à la fois et par là avancer et (se) créer » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 26).

Tout au long du parcours de l'entendant, nous avons montré la mise en chantier de l'auto-construction du sujet. Ce processus s'est réalisé par la transformation du sujet en sujet-acteur, mais surtout grâce à la transformation de l'espace de confrontation en celui de partage, d'échange et de communication. C'est bien tout ce dynamisme que nous nommons l'espace de l'apprenant. Nous avons ainsi relevé chez 8 des 9 sujets entendants leur implication, chacun se préparant au fur et à mesure et selon son rythme, à s'impliquer et à investir une part de soi-même tout en recevant de l'autre. A travers son engagement dans cet acte communicationnel, relationnel et constructif d'apprenant, il adopte le casque d'acteur avec les autres et devient le forgeron de son propre apprentissage. C'est bien ce processus que Abdallah-Preteille et Porcher (2005) appellent le « mouvement à double polarité » dans lequel le sujet est dans son double rôle – celui du sujet unique et maître de sa propre identité singulière, et d'autre part il devient l'acteur et ce faisant continue à forger son identité.

Cette vision de double polarité est indispensable dans le processus de construction relationnelle, de la part de chaque acteur. C'est à travers ce processus que l'acteur cultive sa propre identité et s'auto-construit mais uniquement par et avec l'autre, aboutissant à la communication constructive. Par là, cette construction de soi et de toute communication est tout simplement impossible sans la reconnaissance et la prise en considération de l'altérité. C'est dans ces conditions que se créent les relations intersubjectives.

A travers l'invention du sujet-acteur que favorise le terrain d'apprentissage, nous arrivons ainsi à la création de soi, par conséquent à la condition *d'autopoïèse*. Celle-ci, selon Vieille-Grosjean,

représente l'invention de l'identité « au double regard d'une appartenance et d'une reconnaissance, celle qui l'attache à une histoire et des héritages, et celle qui le relie à une géographie et à des découvertes » (Vieille-Grosjean, 2009, p. 21).

## 16.9. Synthèse de la transformation de la surdité comme handicap relationnel vers la surdité comme déclencheur d'apprentissage

Afin de résumer ces trois étapes de la surdité que nous avons parcourues, sa transformation et son évolution de l'espace social vers l'espace d'apprentissage, autour des étapes de l'*anamnèse*, de la *métanoïa* et de l'*autopoïèse*, nous proposons le schéma ci-dessous :

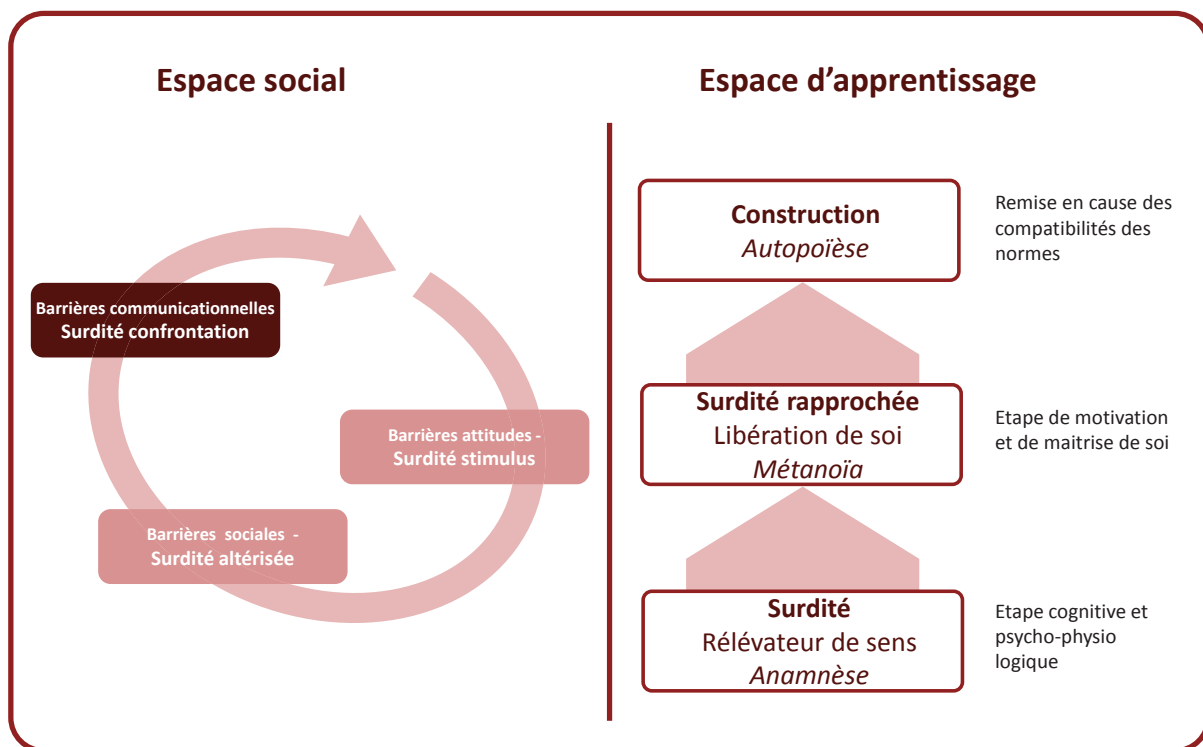


Figure 35 : Transfert de l'espace social vers l'espace d'apprentissage

Sur les 9 parcours sujets de notre enquête, les hypothèses ont été confirmées dans 8 cas. Ainsi, nous avons pu confirmer le transfert du sujet entendant de son espace social, avec toutes les

barrières qu'il comporte, vers un espace d'apprentissage, sur lequel ont pu être expérimentées nos deux hypothèses. Par ailleurs, ce transfert a été provoqué par l'intervention pédagogique. Les hypothèses n'ont pas été confirmées pour le parcours du PE 1. Bien que nous ayons constaté une évolution progressive chez le PE 1 (rapprochement remarqué, efforts communicationnels), néanmoins, le nombre très insignifiant de ces moments ne nous permet pas d'affirmer un déclenchement d'émotions positives, chez le sujet en question, qui aient provoqué son transfert vers l'espace d'apprentissage. Ce phénomène peut éventuellement s'expliquer par son refus d'entrer dans l'espace d'apprentissage. A plusieurs reprises nous avons relevé son absence de participation aux activités et aux travaux en commun. De même, lors des observations, nous avons constaté des barrières importantes et l'existence de complexes chez le PE 1. Le participant néanmoins n'a pas fait assez d'efforts pour surmonter les barrières. Ces barrières et ces blocages qu'il a manifestés, ainsi que son refus d'entrer dans le temps formel d'apprentissage, confirment que le sujet PE 1 n'a pas dépassé la surdité stimulus, ne se laissant pas influencer par l'intervention pédagogique. Ainsi, le PE 1 est le seul participant sur les 9 chez qui nous ne confirmons pas le transfert d'espace social de barrières vers l'espace d'apprenant.

## *16.9. Le rôle de l'éducation non formelle*

Tout au long de notre thèse nous avons parlé du projet qui a été organisé dans le cadre de l'éducation non formelle, sans nous étendre sur sa présentation, sa définition et son statut actuel. Nous proposons donc à présent de faire une brève présentation des objectifs de l'éducation non formelle et d'explicitier notre choix d'avoir inscrit le projet de la rencontre dans ce cadre.

### *16.9.1. Quelle définition et quelle place ?*

Bien que l'approche de l'éducation non formelle puisse nous sembler nouvelle, à nous qui avons passé notre vie dans le système scolaire formel, ses méthodes d'enseignement ont été utilisées partout dans le monde dans le but de transmettre aux nouvelles générations les connaissances traditionnelles, la sagesse ou encore l'harmonie (comme par exemple les métiers dans les villages et les villes ouest-africaines, les pratiques agricoles transmises par les chefs de village, ou le théâtre de marionnettes, la danse et la chanson, ou encore la narration orale enseigné au Népal, au Ghana, et au Guatemala etc.) (Manuel de l'éducation non formelle, 2004).

Aujourd'hui située quelque part entre l'éducation formelle et informelle<sup>116</sup> (Werquin, 2010), il n'est toujours pas possible de trouver une définition unique.

Ainsi on peut lire dans le manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes : « L'éducation non formelle recouvre tous les programmes d'éducation individuelle et sociale destinés aux jeunes et visant à améliorer globalement leurs aptitudes et compétences, en dehors du cursus éducatif officiel » (CoE, 2002, p. 24).

Pour Werquin (2010), elle est intégrée dans une intentionnalité éducative, sans être pour autant explicitement désignée comme apprentissage (en termes d'objectifs d'apprentissage, de temps ou de ressources).

Ainsi, par rapport à l'éducation formelle, l'éducation non formelle a l'avantage de proposer une liberté quant au contenu de l'activité, l'action et l'expérience (CoE, 2002).

### 16.9.2. Pourquoi le choix de l'éducation non formelle dans notre recherche ?

Nombreuses sont aujourd'hui les organisations de jeunesse qui pratiquent de plus en plus d'activités dans le cadre de l'éducation non formelle. Elle a éveillé notre intérêt car avec les nombreux défis actuels, elle est la seule à être accessible à ceux qui désirent s'investir dans la découverte de l'autre et dans l'apprentissage alternatif. De plus, grâce à ses programmes éducatifs centrés particulièrement sur l'apprenant, elle est capable de répondre à tous les besoins de son public, pour le former aux compétences sociales.

En effet, elle se distingue par son approche très individuelle dans le sens où elle permet à chaque participant d'avancer et d'apprendre à son rythme, tout en lui inculquant un sentiment d'appartenance au groupe et en permettant sa participation à la progression commune. Selon Werquin (2010), la vraie question n'est pas celle de l'accumulation des connaissances et des compétences, mais de ce que les individus savent et peuvent faire. Ainsi, son objectif est de mobiliser les ressources de l'individu. En effet, l'apprenant y est considéré comme une ressource à part entière, dans la mesure où il partage ses connaissances et ses compétences, et c'est bien pour ses contributions qu'il est respecté et valorisé (Nonformal education manual, 2004).

---

<sup>116</sup> L'éducation informelle désigne « un processus permanent, tout au long de la vie par lequel chacun adopte des comportements et des valeurs et acquiert des capacités et des connaissances à partir des expériences et ressources éducatives de son milieu ambiant, et de la vie quotidienne (famille, voisinage, marchés, bibliothèque, média, milieu professionnel, loisirs, etc.) » (Manuel des Droits de l'Homme, 2002).



### 16.9.3. Le rapport Espace – temps dans l'éducation non formelle

C'est pour tout cet ensemble de caractéristiques citées plus haut que nous avons été amenée à œuvrer dans ce cadre. Mais notre volonté d'expérimenter nos idées sur ce terrain particulier est également liée aux multiples possibilités que ce dernier peut offrir. L'éducation non formelle, en permettant de mettre en pratique les fruits de l'imagination dans différents domaines, se distingue par sa flexibilité par rapport à l'éducation formelle. Car son espace de travail est si malléable que l'on peut partir de zéro et atteindre ses objectifs en un temps restreint. Aussi, l'éducation non formelle est un outil accessible à une très grande majorité du public et offre toutes sortes de possibilités d'agir tout en respectant l'intentionnalité éducative.

C'est ainsi que nous avons réussi à modeler un espace d'éducation non formelle dont le contexte se distingue par son caractère stimulant pour le sujet. En effet, grâce à ces outils de formation adaptés, adaptables et manipulables, bien réfléchis par les intervenants-formateurs du domaine, il a été possible de stimuler l'imagination pour les rendre accessibles aux publics sourds et entendants. Cet espace aménagé en fonction de ces objectifs bien ciblés s'est ainsi avéré favorable pour réussir à réveiller chez les participants le sens de la quête de soi, de la découverte de l'autre, et le goût des rapports intersubjectifs.

### 16.9.4. Terrain d'apprentissage s'ouvrant à l'éducation informelle

Par ailleurs, le terrain de rencontre peut être caractérisé dans son ensemble comme un terrain d'apprentissage. Ce dernier concerne non seulement le temps formel des activités d'apprentissage, mais également le temps informel, qui s'inscrit ainsi dans l'éducation informelle. Plusieurs participants nous ont confié avoir eu plus de facilités dans les rapprochements pendant les temps non formels, grâce aux travaux communs et aux animations. Ces rapprochements s'avèrent également favorables à tout processus d'apprentissage, puisque cela maintient l'apprenant acteur dans sa recherche et dans la mobilisation communicationnelle. Cela dit, le milieu ambiant favorise généralement l'application de toutes sortes de ressources éducatives, et transforme le temps hors travaux en temps inscrit dans l'éducation informelle.

### 16.9.5. Le temps de la gestion individuelle. Son inscription dans l'éducation tout au long de la vie

Ainsi, nous avons confirmé dans nos résultats que l'éducation non formelle, centrée sur l'individu, et consciente et/ou confiante de son potentiel, a permis à chacun de gérer son temps d'adaptation et de devenir maître de son action. Sur une courte durée de travail, marquée par l'intensité des activités, c'est sur son espace que le sujet a acquis des compétences sociales qui, plus tard, pourront être intégrées dans l'éducation tout au long de la vie.

Par ailleurs, communiquer avec un individu sourd demande un investissement de temps nécessaire. Ce temps est impossible à prendre dans le cadre de l'éducation formelle, qui est dominée par le plan d'apprentissage et les objectifs à atteindre. Paradoxalement, bien que le temps de l'éducation non formelle soit très restreint (une semaine dans notre cas), son espace permet ce temps nécessaire à la connaissance de l'autre.

### 16.9.6. Quelques points forts et quelques points faibles

Bien que le projet de rencontre sourd-entendant dans le cadre de l'éducation non formelle n'a pas instauré des conditions de communication approfondies, il a tout de même permis d'aboutir à une étape plus importante qu'est ce voyage vers l'autre, tout en confrontant le sujet à ses propres limites, et en ouvrant devant lui le monde « non visible », le monde de l'Autre.

Nous avons vu que le partage social des émotions positives, un des acquis du terrain qui a assuré le rapprochement, a su contribuer à l'initiation d'une dynamique sociale positive, réunir et tisser des liens affectifs. C'est dans cette dynamique que l'on peut penser une intégration sociale et c'est bien cette dynamique qui va constituer la rencontre libératrice pour tous les acteurs, sourds et/ou entendants. Il est en effet possible d'acquérir les compétences sociales sur un terrain adapté.

De plus, nous sommes bien conscients que l'éducation non formelle ne peut pas être la seule solution, mais une des solutions d'approche afin de changer le regard sur le public sourd dans les sociétés.

Néanmoins le problème de l'éducation non formelle aujourd'hui, selon Werquin (2010), c'est la reconnaissance de cet acquis en tant que résultat d'apprentissage. Même si son cadre favorise la réussite de l'organisation de cette aventure et du parcours d'apprentissage, l'éducation non formelle n'est pas toujours perçue comme un véritable enseignement, et les connaissances et

compétences acquises sur le terrain<sup>117</sup> ne sont pas reconnues au même titre que le processus d'apprentissage formel. Ce manque de reconnaissance peut en effet affecter les responsabilités et la prise de conscience de l'acteur quant à l'importance de son apprentissage, de son rôle et de ses capacités d'agir sur telle ou telle question sociétale.

## *16.10. Brève réflexion théorique : nos hypothèses et le contexte de l'éducation non formelle*

Notre recherche s'est construite autour de deux hypothèses de bases qui constituent l'axe de ce travail. Sans les répéter ici, résumons simplement qu'elles concernaient l'idéal d'un possible communicationnel entre deux publics confrontés a priori à une impossibilité communicationnelle. La communication dans ce sens n'est pas entendue comme le partage d'un langage symbolique formel, ce qui a été d'ailleurs dans certains écrits universitaires selon Good (2003, 1994) considéré comme le caractère particulier qui distingue les humains des animaux, lui donnant sa partie d'humanité. Mais la communication de nos hypothèses concerne le rapprochement intersubjectif et la création des relations. Cette possibilité relationnelle est liée néanmoins à une approche particulière de l'altérité comme moyen de partage et d'échange, conditions indispensables pour les rapports intersubjectifs, qu'il est possible de transmettre grâce à l'outil pédagogique de l'éducation non formelle.

Nous constatons à cette étape finale que plusieurs auteurs ayant travaillé sur la surdité ou le handicap en général, ont soutenu cette approche.

Mottez pensait que tout obstacle communicationnel peut être surmonté à condition que les interactants n'hésitent pas à avoir recours à l'imagination et/ou à faire preuve de patience, sans quoi la communication est vouée à l'échec. Citons Mottez (1981), l'une des grandes références dans le domaine de la communication avec les sourds, qui nous a inspirés tout au long de notre

---

<sup>117</sup> L'Union Européenne a mis en place depuis 2007 un outil Youthpass, qui vise à améliorer la reconnaissance des résultats d'apprentissage des jeunes, dans le cadre des projets de jeunesse soutenus par le programme Jeunesse en Action de l'UE. Il s'agit d'un instrument qui accorde une importance au processus d'apprentissage des participants au cours d'un projet. A l'issue du projet, le participant évalue ses acquis, sur la base duquel on lui fournit un certificat. Cet outil est également le résultat de la stratégie de la Commission européenne qui vise à améliorer le processus de la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel et du travail de jeunesse dans l'Europe (Taru et Kloosterman, n.d.).

recherche et que nous rejoignons à travers nos hypothèses : « ... les obstacles seront surmontés dans la mesure où l'enjeu en vaudra la peine, c'est-à-dire dans la mesure où de part et d'autre les personnes en interaction y seront contraintes, y trouveront intérêt ou seront assurés d'y trouver plaisir » (Mottez, 1981, p. 17).

Mottez (1981) relève également l'importance du contexte dans cette réussite, soulignant que c'est ce dernier qui peut conditionner l'envie de l'interactant de développer les « trésors d'imagination » (Mottez, 1981, p. 18) qu'il peut déployer au moment où il est confronté à un handicap de communication, afin de se faire comprendre. Selon lui, que le sujet soit en « quête de sens » (Mottez, 1981, p. 18) est lié au contexte, au besoin. Car le contexte peut être stimulant et rendre le sujet réceptif à la quête de sens, ou inversement, l'amener à l'abandon de communication et aux évitements des interactions.

Ceci indique que la volonté de communication n'est pas une entité abstraite attachée aux individus. Elle n'est pas non plus de ces réalités auxquelles il peut être fait appel en toute circonstance et en toute liberté de façon purement volontariste. Elle est induite par le contexte. (Mottez, 1981, p. 18).

Il nous paraît également pertinent de faire un bref retour sur les travaux de Good (2003, 1994) dont la longue expérience très riche avec Christina, une fillette sourde et aveugle, ne disposant d'aucun langage formel, prouve que l'affirmation selon laquelle la communication humaine est basée uniquement sur le partage du langage symbolique est erronée, car selon lui les racines du langage symbolique formel ont leur foyer dans les « pratiques intersubjectives corporelles ». Il dit : « Celles-ci constituent incontestablement le terrain sur lequel se développent des relations humaines de toutes sortes, qu'elles soient basées sur le langage symbolique formel, sur le langage symbolique non formalisé ou sur la communication non symbolique » (Goode, 2003, 1994, p. 94). Il affirme ainsi la possibilité de fonder des relations sociales « riches, complexes, diversifiées et évolutives » avec les sujets avec qui l'on ne partage pas de langage symbolique commun, tout en soulignant l'importance de l'implication de soi dans la vie sociale.

Les affirmations de Goode (2003, 1994) montrent qu'avant toute communication symbolique c'est surtout le regard qui est important, le regard bienveillant et ouvert, qui ouvre la porte vers des relations intersubjectives. Ce regard qui amène vers l'intersubjectif désigne la prise en compte de l'autre en tant que sujet conscient et différent, mais différent en tant qu'expérience de vie, et non en tant que forme altérée de soi.

Avec ou sans langage formel, les être humains sont capables de se comprendre et de communiquer selon Goode (2003). Et s'il n'est pas possible d'entrer dans une communication linguistique avec les personnes (ici les enfants) sourdes, puisque le langage formel ne constitue pas une « ressource commune pour fonctionner ensemble » (Goode, p. 108), l'autre moyen de fonctionner ensemble dans le monde quotidien devient alors les expressions corporelles codées selon Goode, que chaque humain est capable de développer par lui-même.

Citons encore Poizat (1996) qui, ayant étudié le possible communicationnel sourd-entendant, conclut ainsi :

Il n'est certes pas question d'enseigner à tout le monde la langue de signes. Mais un savoir plus généralisé sur l'existence du signifiant gestuel peut parfaitement se concevoir, et participerait de ce fait fondamentalement de l'apaisement de la relation entendant-sourd. Et pas seulement parce que quelque chose de plus familier inquiète moins, mais parce que ce qui fonde « l'inquiétante étrangeté » sourde s'en verrait sinon éliminé, du moins réduit » (Poizat, 1996, p. 259).

Il n'en reste pas moins que pour assurer ce « savoir plus généralisé sur l'existence du signifiant gestuel », dont parle Poizat (1996) il est indispensable de rapprocher les deux publics, de les mettre face à face, par le biais de l'éducation, qui lancera les premières ancrés de la connaissance de l'autre.

Pour communiquer avec l'Autre Monde, il nous faut, selon Cartigny (2008) : « ... réciproquement voyager vers lui, l'atteindre, le découvrir, s'y ouvrir et tisser, échange après échange, ces liens « non-visibles » d'un monde vers l'Autre » (Cartigny, 2008, p. 72).

C'est bien avec tous ces objectifs que nous nous sommes lancés dans le champ de l'éducation non formelle.

### ***16.11. Perspectives et propositions : Nouveau modèle proposé Vers l'espace progressif et libérateur par le biais de l'éducation non formelle***

Les avancées théoriques que nous avons pu étudier dans cette recherche nous ont amenés à construire un modèle de base (Fig. 28, p. 198) qui retrace le processus de désengagement de l'acteur entendant dans la société majoritaire, à laquelle est confronté le sujet sourd dans son quotidien.

A travers la problématique de notre recherche, nous avons essayé de montrer l'incompatibilité de ce désengagement avec la volonté de réalisation de l'identité sourde. L'espace d'action qui est

proposé pour l'affirmation de soi et qui est le foyer de construction des images n'est pas un espace accessible à toutes les différences et les particularités. Ceci explique la position des sourds envers la société entendante qui revendiquent de plus en plus une reconnaissance identitaire.

A travers les constructions théoriques, mais aussi et notamment méthodologiques, notre objectif a été de voir s'il est possible de penser un espace d'engagement par le biais des activités de l'éducation non formelle. C'est dans cette optique que nous avons mis en place le projet de rencontre sourd-entendant, provoquant toutes les situations de confrontation dans la mesure du possible, que nous avons pu étudier dans la partie conceptuelle de notre thèse.

Nous avons vu que les activités pédagogiques ont pu créer le mouvement chez les individus, en les déplaçant vers l'espace constructif et engageant. Les réponses émotionnelles d'affects, les affects positifs et l'évolution vers la construction cognitive –trois champs des six proposés comme les variables de l'observation – ont conditionné le développement de compétences communicationnelles, sociales et pragmatiques, la découverte de l'autre et le rapprochement avec lui, le dépassement de ses propres barrières et finalement la découverte de soi.

En résumé, à l'issue de cette recherche, nous proposons un nouveau modèle théorique sous forme de tableau, qui reflète cette possibilité qu'offre le cadre de l'éducation non formelle au moyen d'activités bien définies, d'amener l'acteur vers un champ libérateur et (auto)constructif :

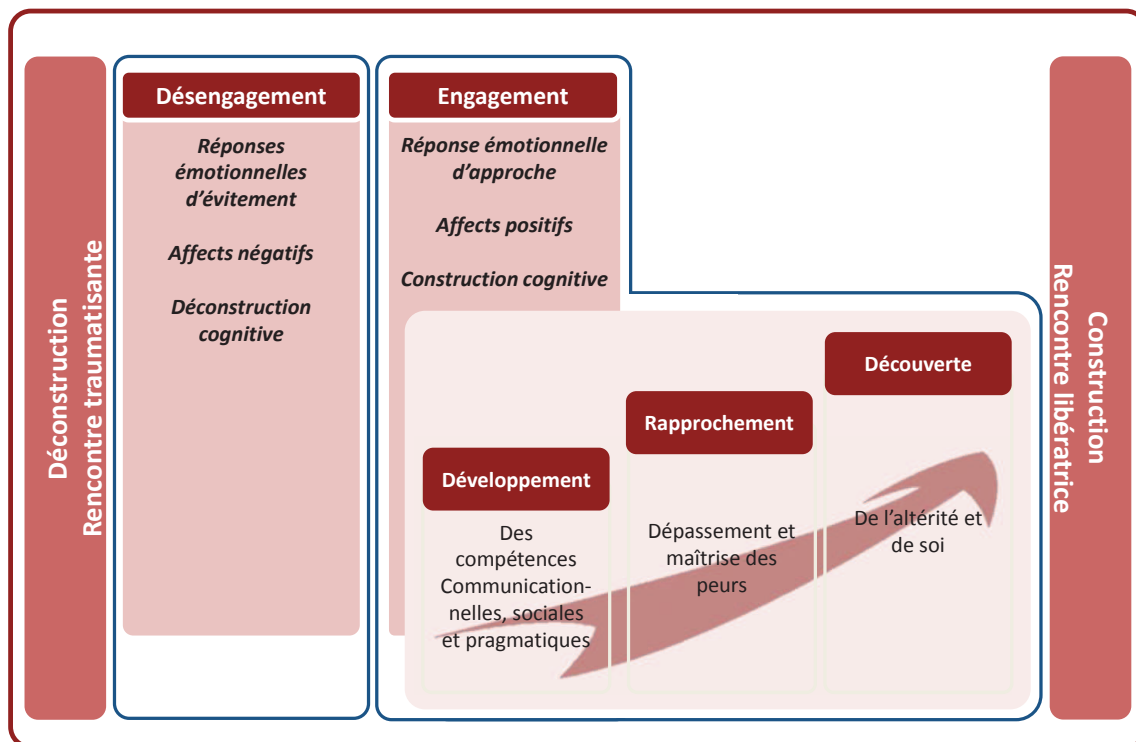


Figure 36 : Nouveau modèle vers le champ de construction

Cette évolution théorique nous fait également valider la règle des 3R<sup>118</sup> – à savoir **R**egarder autrement la différence, **R**econnaître le sujet singulier (le terrain mettant les sourds maîtres du terrain, les a disposé à cette reconnaissance) et se **R**approcher de l'altérité, les trois étapes que nous avons avancées dans la conclusion de la partie conceptuelle.

S'en suit également la règle des 3C<sup>119</sup> – à partir du moment où le nouveau regard va changer les perceptions, il va poser des bases **C**ommunicationnelles possibles. La Reconnaissance de l'autre sera une prémisse pour penser un processus transformatif et **C**onstructif. Le Rapprochement conditionnera une nouvelle conception des rapports que nous inscrivons dans le concept de Culture et qu'il est possible de semer et de cultiver ensemble dans les relations.

## 16.12. Questionnements :

Malgré l'évolution positive de notre espace de rencontre, qui a créé des Rencontres intersubjectives grâce aux activités pédagogiques, il nous reste à souligner un point important révélé par nos observations et que nous n'avons pas encore analysé. Avant cela, revenons une dernière fois aux résultats des observations, des entretiens semi-directifs et des questionnaires, qui nous ont permis de mesurer l'influence positive du temps officiel sur le temps non officiel, tout en inscrivant en permanence les acteurs dans le processus d'apprentissage, et rendant ainsi le temps non officiel en temps dédié à l'éducation informelle. En effet, les acquis du terrain, qui permettent de développer des compétences sociales tout en mobilisant et en explorant les ressources en soi, se transforment en une compétence à long terme.

Revenons maintenant à la lecture des tableaux de l'observation, dont le pourcentage retrace les attitudes observées plus clairement (Annexe 2i : Analyse détaillée : répartition en pourcentage).

Bien que nous notons 11 % de confrontation (jour 2) au début du temps de travail, néanmoins, les attitudes d'ouverture sont prépondérantes (16 % en réponses émotionnelles d'approches, 14 % en orientations vers affects positifs). Aussi, bien que des reculs vers les réponses d'évitement soient remarqués d'une manière stable tout au long du projet, le graphique ne signale pas leur présence dans le temps formel dans les champs des affects négatifs et de décroissance cognitive. En revanche, après un temps de transition (remarqué grâce à la présence de confrontations les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> jours), la montée est évidente. Avec au final 36 % d'attitudes observées dans le champ

---

<sup>118</sup> Cf : Pp. 196-197

<sup>119</sup> *Idem* note 117

de croissance cognitive, il est évident que le temps de travail et les activités communes réunissent les différences de manière constructive.

	J. 1 T. NO.	J. 2 T. O.	J. 2 T. NO.	J. 3 TO	J. 3 T. NO.	J. 4 TO	J. 4 T. NO.	J. 5 TO	J. 5 T. NO.	J. 6 T. NO.	J. 8 TO	J. 8 T. NO.
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Croissance cognitive	0	0	0	3	0	4	0	8	0	0	16	0
Orientation vers affects positifs	3	9	4	4	2	8	3	7	8	5	8	0
Reponses emotionnelles d'approches	5	13	10	11	5	4	12	3	5	10	5	0
<b>Rencontre</b>												
Confrontation	5	5	7	2	1	4	2	0	0	0	1	0
Reponses emotionnelles d'evitement	5	4	9	6	7	7	2	3	4	4	0	8
Orientation vers affects negatifs	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Decroissance cognitive	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Figure 37 : Analyse détaillée : répartition de l'ensemble des participants

	J. 1 T. NO.	J. 2 T. O.	J. 2 T. NO.	J. 3 TO	J. 3 T. NO.	J. 4 TO	J. 4 T. NO.	J. 5 TO	J. 5 T. NO.	J. 6 T. NO.	J. 8 TO	J. 8 T. NO.
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Croissance cognitive	0%	0%	0%	7%	0%	9%	0%	18%	0%	0%	36%	0%
Orientation vers affects positifs	5%	14%	6%	6%	3%	13%	5%	11%	13%	8%	13%	0%
Reponses emotionnelles d'approches	6%	16%	12%	14%	6%	5%	15%	4%	6%	12%	6%	0%
<b>Rencontre</b>												
Confrontation	11%	11%	16%	4%	2%	9%	4%	0%	0%	0%	2%	0%
Reponses emotionnelles d'evitement	5%	4%	9%	6%	7%	7%	2%	3%	4%	4%	0%	8%
Orientation vers affects negatifs	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Decroissance cognitive	0%	6%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Figure 38 : Analyse détaillée : répartition en pourcentage

Les résultats sont différents concernant le temps non formel, comme le montrent les graphiques, qui en revanche ne marqueront aucun moment de croissance cognitive. Les montées sont prépondérantes dans les « Réponses émotionnelles d'approches » (avec 12 %, 15 %, 12 % les 2<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> jours) et « Orientations vers affect positifs » (avec 13 % et 8 % les 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> jours). L'influence significative qu'a pu avoir le temps formel sur le temps informel a été constatée lors des entretiens et dans les enquêtes par questionnaires. En effet, le travail commun s'est avéré souvent stimulant pour rapprocher les acteurs pendant les temps non formel. Nous avons eu également des témoignages qui constataient que ces activités ont permis des déblocages pendant le temps non formel.

Néanmoins, parallèlement à cette montée, le traçage des attitudes pendant le temps informel reste stable sur le champ des réponses d'évitement. Ce qui est important à retenir à l'issue de cette rencontre, c'est la dernière soirée, qui réunit les semblables éloignant de nouveau les différences. Ainsi, nous remarquons dans le tableau ci-dessous (voir aussi les Annexes 2d : Courbes détaillées des parcours des participants entendants et Récapitulatifs des parcours inscrits dans les champs émotionnels d'orientation) les chutes des parcours dans les attitudes éloignées :



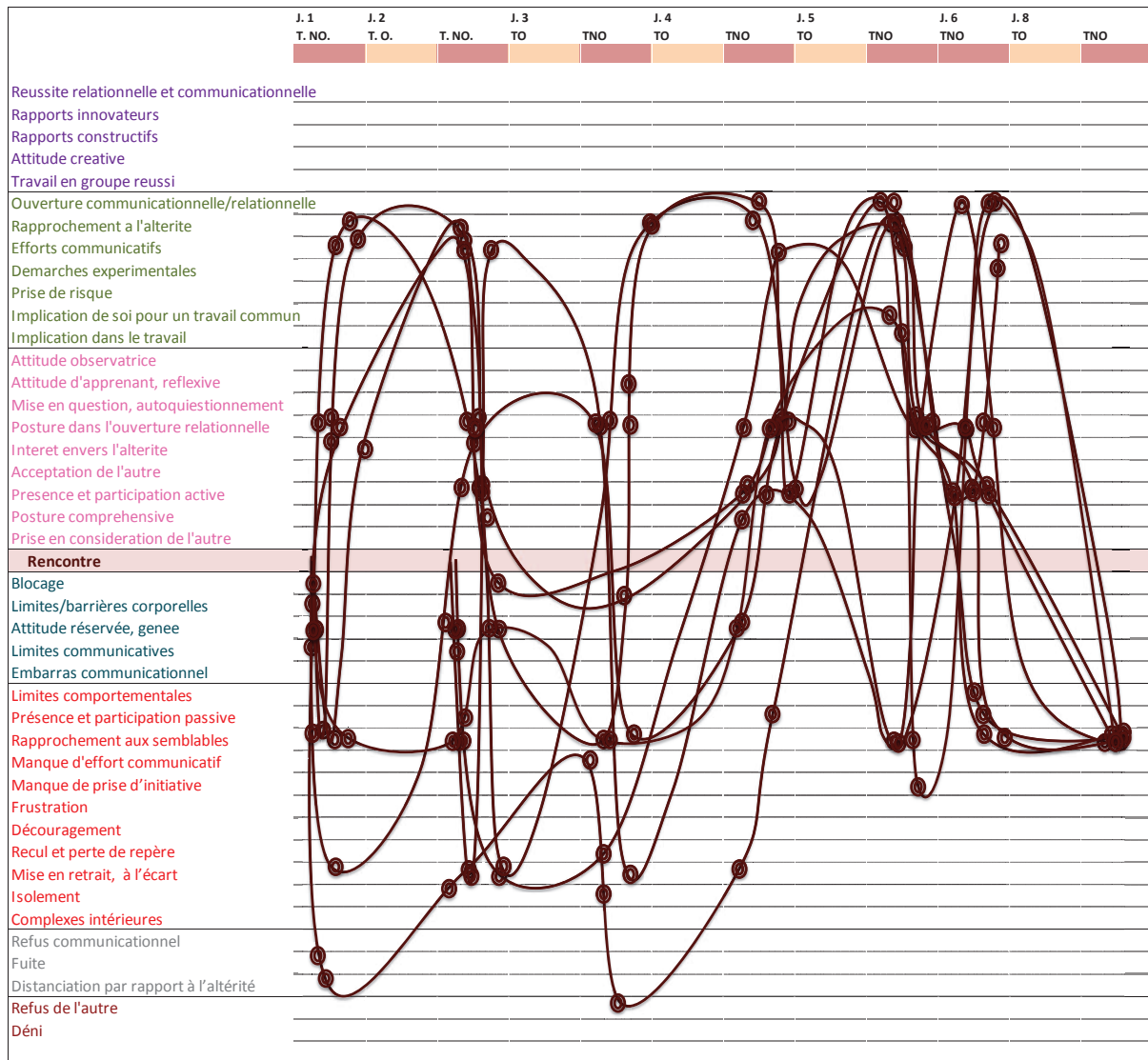


Figure 39 : Synthèse des courbes inscrites dans les champs émotionnels d'orientation en temps non officiel

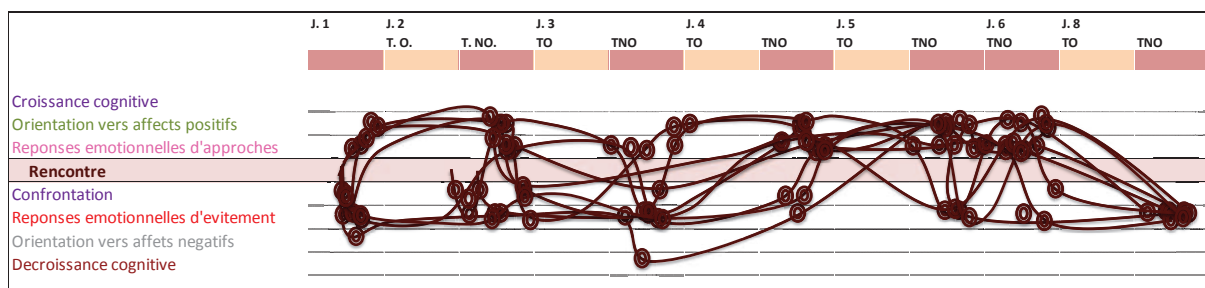


Figure 40 : Synthèse des courbes inscrites dans les champs émotionnels d'orientation ( en temps non officiel)

La dernière soirée est essentiellement marquée par les éloignements et les séparations. Nous observons un rassemblement des sourds d'une part et des entendants d'autre part. Après une longue et dernière journée de travail les ressemblances se retrouvent. Plusieurs facteurs peuvent en effet expliquer cette séparation, comme par exemple la fatigue (en effet, les efforts investis pour trouver les moyens communicationnels s'avèrent parfois épuisants), l'intérêt (au final, ceux qui se ressemblent partagent plus d'intérêts communs), la sympathie, ou tout simplement l'envie. Comment expliquer ce retour au point de départ ? Ou plutôt faut-il l'expliquer ? Probablement que cela n'aurait pas eu beaucoup d'importance à nos yeux s'il ne s'était pas produit un incident avec une participante sourde, qui, ayant essayé d'entrer dans le jeu des entendants, a finalement quitté le groupe, en disant (signant) que de toute façon, elle ne nous comprenait pas, nous les entendants.

Mais pour nous cette soirée aura été stimulante pour réaliser l'essentiel concernant la suite. Au final, après le retour de chacun à sa vie ordinaire et dans sa société, parmi ses semblables, y aura-t-il quelque chose de changé ? Car l'individu, après avoir été dans le rôle de l'apprenant et vécu une évolution progressive, retourne dans son espace social cloisonné par des barrières et, *volens volens*, va de nouveau retourner à la routine quotidienne, dominée par la compétition et le conformisme, et qui ne nous laisse plus le temps de se rapprocher des autres et de développer son imagination et le sens du collectif.

De ce fait, bien que cette transition spatiale ait réussie par le biais de l'éducation non formelle, métamorphosant son acteur, nous avons néanmoins compris que ce projet est un grain de sable dans l'espace social majoritaire et entendant, dominé par la parole.

Partant de l'idée que c'est par l'accumulation de petits changements que le grand changement est possible, nous croyons à la puissance de l'éducation et ne sous-estimons pas ses capacités d'amélioration.

Qu'elle soit formelle, non formelle, ou informelle, c'est bien en associant toutes ces formes que l'éducation peut former un outil d'action efficace dans les différents contextes de vie auxquels elle est amené à participer et qu'elle est susceptible de transformer.





## SIXIÈME PARTIE : CONCLUSION

Ce travail de recherche a proposé une compréhension des rapports entre sourds et entendants, ces rapports étant analysés comme le produit de la surdité même. L'axe autour duquel s'est constitué cette étude est le constat de Mottez, selon lequel la surdité EST un rapport, et en tant que telle, une « expérience partagée ». (Mottez, 2006, p. 160). Notre objectif premier a été de comprendre ce que peut représenter la surdité comme « expérience partagée ». C'est donc sous l'angle sociologique que nous avons proposé d'analyser la surdité dans cette thèse. Cette posture prise nous a amenée à problématiser les deux interactants afin de comprendre la complexité de la surdité, car en tant que rapport elle devient un handicap qui divise les deux sociétés, majoritaire entendante et minoritaire sourde, par de multiples frontières : spatiales, sociales, ou intersubjectives.

### *17.1. Retour sur la problématique et la construction théorique*

La problématisation s'est construite à l'issue des analyses des deux parties contextualisation et conceptualisation.

La partie concernant la contextualisation nous a permis l'analyse de la surdité sociologique à travers une étude sur la surdité, la société et l'environnement, qui nous a conduite à une problématisation de l'espace de vie de l'acteur sourd. Nous avons progressivement compris que loin d'être une question d'oreille, la surdité est d'abord une question de regard. Par ailleurs, ayant

étudié les multiples facettes de la surdité en général, qui en tant que concept a fait l'objet d'étude de plusieurs champs scientifiques, comme la psychologie, la médecine, la linguistique ou la sociologie, l'analyse nous a montré qu'à travers tous ces champs d'étude le Sourd est confronté à un espace de vie sociale pré-aménagé par la société majoritaire entendante, et inadapté à ses besoins. En effet, sur cet espace social le Sourd se heurte à l'impossibilité de « l'expression authentique » et se voit attribuer par la société dominante une identité sociale avec laquelle il est en désaccord conventionnel, ce qui rend sa libération et confirmation identitaire difficilement imaginable. Cet espace devenu un labyrinthe social pour le Sourd fait partie intégrante, selon nous, d'un cercle vicieux relationnel.

La partie conceptuelle a évolué vers l'étude de la posture de l'entendant, permettant la problématisation de son rôle dans la situation de confrontation avec l'altérité sourde. L'entendant – en tant que celui qui incarne la société majoritaire et dominante, est bien le sujet d'étude autour duquel nous avons focalisé la suite de la recherche. D'abord parce que son étude n'a été que très peu abordée, à notre connaissance, dans les écrits scientifiques consacrés aux Sourds. De plus, étant celui qui incarne la société, son rôle nous a paru primordial dans l'orientation de l'interaction avec les Sourds. Approfondir nos recherches sur le parcours cognitif et psychosocial de l'entendant nous a paru nécessaire afin de mieux appréhender le foyer de disfonctionnement relationnel sourd-entendant, bien au-delà des (in)capacités linguistiques. Ceci nous a amené à l'invention du sujet entendant dans le processus de son autorévélation et de la maîtrise émotionnelle de ses incapacités. Cette découverte de l'entendant dans son autorévélation nous a aidée à comprendre le processus de l'altérisation des différences – dans le rejet de la ressemblance, la projection du handicap et la compréhension de la surdité vue sous l'angle du handicap « altérisé ». Nous avons ainsi abouti à une proposition d'une nouvelle conception de la surdité, celle placée dans un rapport circulaire de la surdité « confrontation - stimulus – altérisation ».

A travers les deux parties constitutives de notre travail de recherche, cette problématisation nous amène à la conclusion que la surdité est un phénomène complexe et que pour des raisons d'impossibilité méta-communicationnelle, elle met en cause le « soi » de l'acteur dominant et aboutit à un mode relationnel hiérarchisant. Ainsi, en tant que rapport nous comprenons que la surdité devient une barrière de réalisation identitaire pour celui qui se trouve minoritaire sur un espace de la société entendante, et une auto-confrontation qui s'avère difficilement acceptable

pour celui qui incarne la société majoritaire. En tant qu'expérience partagée, elle est donc ce handicap qui rend impossible pour l'un ou l'autre le processus de rapprochement.

## *17.2. La recherche*

Afin de vérifier nos hypothèses, la méthodologie de cette thèse, bien qu'ayant fait difficulté dans ses efforts de rentrer dans le cadre d'une recherche action, a permis d'inventer et de concevoir un environnement autre, sortant du cadre habituel caractérisé par l'impossible fusion des différences. Son objectif a été de réfléchir à la transformation de l'espace social en un espace d'apprentissage qui permet d'envisager des rapprochements et interactions inédites, les inscrivant dans le cadre d'un processus pédagogique. L'éducation non formelle s'est invitée comme médiatrice pour rapprocher des trajectoires différentes, souvent très éloignées les unes des autres. Pour viser le changement de perception et celui du discours et de la représentation du concept de la surdité, il a fallu penser et passer par l'apprentissage des compétences sociales.

Apprendre, c'est aussi envisager que l'on puisse construire ses propres connaissances soi-même. L'outil de l'éducation non formelle, dans ce contexte, loin de confronter le sujet à des contraintes d'apprentissage, a visé l'exploration de soi-même. Incitant les sujets à l'action, l'objectif a été de les rendre acteurs de leur propre construit relationnel, de leurs compétences sociales et de leur propres apprentissages ou connaissances.

Ce processus de construction de connaissances ne pouvant se faire seul, l'autre et l'interaction avec l'autre était indispensable. Comme le remarque Takada, l'interaction est « une procédure dynamique dans laquelle les compétences et les connaissances sont construites et re-construites continuellement » (Takada, 2008, p. 136). Dans un tel contexte, les interactions sourds-entendants relevant particulièrement de la problématique méta-communicationnelle, que nous avons vue dans ce travail, se sont transformées en un processus méta-cognitif, proposant une réflexion commune sur la manière de construire le travail ensemble, de communiquer, et d'adopter les stratégies pertinentes et adaptées pour réussir le travail.

Par ailleurs, inédit dans son genre, ce projet de rencontre a proposé la construction des connaissances et des interactions au-delà du « primat de la parole » (Demorgon, 1987, p. 59), cette dernière, selon Demorgon, étant prédominante dans les rencontres internationales. Les activités éducatives ayant été réfléchies, développées et conçues par les acteurs de l'éducation non formelle en utilisant d'autres méthodes que la parole, en développant l'expression mimique

ou corporelle ou le dessin, et notamment la schématisation, se sont avérées innovatrices et heuristiques du point de vue didactique et pédagogiques.

Aussi l'instauration des rapports intersubjectifs étant un des objectifs plus ou moins implicite de notre travail de recherche, nous avons inscrit son apprentissage dans le développement des compétences sociales. Pour enseigner les compétences sociales, la capacité anamnésique du sujet nous a paru indispensable à convoquer. Cet espace d'apprentissage incitant à un dépassement de soi-même, ainsi que de ses peurs, a transformé la surdité autrefois conçue comme une confrontation en un déclencheur de sens, amenant le sujet vers la libération de soi et une (auto)construction. Au final, nos analyses ont permis de modéliser le parcours observé, enrichi des interviews du sujet entendant, à travers une évolution du sens de ses rapports relationnels. Ceci appréhendé dans un espace-temps tri-dimensionnel, sensitif-affectif (eros), socio-cognitif (logos), et ouvert sur une dynamique de questionnement (muthos). (Vieille-Grosjean, 2009, 2012).

Sur ce terrain travaillé, devenu un espace de réassurance grâce à l'éducation, les rencontres ne sont plus des confrontations mais des trajectoires qui s'entrecroisent et s'enrichissent mutuellement. C'est bien ce terrain propice, dont nous avons confirmé la possibilité, qui donnera naissance à une Culture.

### *17.3. Les Paradoxes*

Cette thèse a interpellé l'individu de notre société moderne individualiste, auto-(con)centrée, qui vit sur un espace où ses besoins sont plus ou moins satisfaits et qui est submergé par un rythme de vie accéléré, sans grand besoin de se confronter à de nouveaux défis communicatifs.

Ce contexte nous a permis d'avancer dans l'appréhension des deux concepts de temps et d'espace, qui sont devenu les concepts phares de notre méthodologie en tant qu'éléments importants de l'éducation non formelle. Relevons tout de même quelques paradoxes.

Notre projet, ayant proposé un espace particulièrement adapté et propice à l'épanouissement relationnel, a montré que cette expérience était possible dans un temps extrêmement court. Cet espace a permis la division du temps en plusieurs étapes – celui de confrontation, d'adaptation, de réflexion, de transition ou encore celui de décision et de métamorphose. Traversant ces étapes, les sujets ont eu le temps de « prendre leur temps » sur cet espace donné pour apprendre à s'adapter à l'un et à l'autre et à s'engager dans les actions constructives.

Mais notre observation s'est brusquement arrêtée lorsque nous avons quitté cet espace-temps, nous laissant un sentiment de travail partiellement accompli. Nombreux sont les questionnements qui s'en sont suivis : Comment cette prise de temps a-t-elle été comprise et adoptée par ces mêmes acteurs entendants, en dehors de l'espace d'apprentissage de la vie sociale habituelle ? L'apprenant de ce moment éphémère a-t-il su introduire son apprentissage dans ses relations et ses interactions en dehors de ce temps ? Nous en sommes et le resterons ignorante.

Avec nos nouveaux questionnements, et bien d'autres, ce travail reste à l'évidence inachevée, générant de nouvelles pistes de réflexions sur d'autres perspectives.

### *17.4. Les perspectives*

Au terme de ce travail de recherche, nous prenons conscience que loin d'être une proposition de solution relationnelle dans les interactions sourd-entendants, cette thèse n'a été qu'un effort de penser la possibilité d'un rapprochement de ces publics que tout sépare. L'apprentissage d'un possible rapprochement par d'autres moyens alternatifs reste et restera le cœur de nos engagements scientifiques, mais aussi éthiques.

Bien que confiante dans les impacts positifs que peut avoir l'éducation non formelle sur les individus et les sociétés ainsi que dans ses capacités de transformation, nous sommes consciente que celle-ci reste très couteuse et peu accessible à l'ensemble des acteurs. La penser au-delà de ses capacités autarciques et dans la complémentarité avec l'éducation formelle, la rendre plus accessible et plus abordable pour un plus large public, ces deux projets se proposent à nous comme piste de réflexion pour demain.

Aussi, à ce stade, les perspectives actuelles d'une future recherche nous ramènent à nos questionnements de recherche du départ, modifiés en cours de route, ce déroutement étant lié à une meilleure appréhension des rapports sourds-entendants. Ces premiers questionnements concernaient les relations sourds-entendants dans la dynamique interculturelle. Et ceci, en reprenant à notre compte ce qu'écrit Vieille-Grosjean :

Evoquer la dynamique interculturelle, c'est invoquer la culture, ses expressions et ses fondements : spécifier la rencontre de plusieurs cultures comme dynamique, c'est inscrire cette rencontre dans des espaces ouverts créatifs et innovants : la rapprocher de la prévention des conflits, c'est parier sur une médiation possible entre la défense des identités et des territoires et la confrontation des valeurs et des stratégies, qu'elles soient individuelles ou collectives ... (Vieille-Grosjean, 2012, p. 78-79).



Pour étudier les relations sous cet angle, et approfondir notre compréhension du lien entre la culture et l'éducation, des rapports intersubjectifs et leur possible apprentissage, il nous paraît important, dans le futur, de pousser plus loin l'étude sur les intentions communicationnelles. L'intentionnalité en tant qu'aspect volontariste et représentation mentale de l'espace actanciel concerné, et la dimension d'apprentissage ou d'apprivoisement de ce même espace de communication, en tant qu'objet d'étude de la phénoménologie nous ont en effet manqué dans cette recherche et attirent notre attention sur l'orientation de nos futures recherches.

Aussi, l'ensemble de ce cadre de l'éducation interculturelle et le développement intentionnel s'intègre dans une seule perspective, complexe et combative, qui est d'apprendre à vivre ensemble. Ce que demandent ceux qui se trouvent dans une situation de handicap, n'est-ce pas « la reconnaissance de leur différence » mais aussi « l'affirmation que le handicap ne rend pas différent des autres » (Piveteau, 2010. P. 125), donc la reconnaissance de leur ressemblance ?

Au final, une réflexion scientifique sur l'éducation du regard collectif, par tous les moyens, que ce soit par l'éducation formelle, non formelle ou informelle, se propose comme perspective principale dans cette recherche en éducation.



## Bibliographie



ABBOU, M.-Th. (1996). Apprendre par le sens, *In* VIROLE, B. (dir.). *Psychologie de la surdité*. Paris. Bruxelles. De Boeck Université. (Pp. 433-444).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. (2005). *Education et Communication Interculturelle*. Paris. PUF.

ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, *In* JODELET, D. (dir.). *Les représentations sociales*. Paris. PUF. (Pp. 205-224).

ABRIC, J.-C. (1994) (dir.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris. PUF.

AIT DAHMANE, K. (2007). Catégorisation et stéréotypisations de l'altérité dans le discours de conquête (1830-1847), *Insaniyat, Revue algérienne d'anthropologie et de Sciences Sociales* (en ligne) 37/2007, (mis en ligne le 07 août 2012). Disponible sur : <http://insaniyat.revues.org/4134>.

ALBRECHT, G., RAVAUD, J.-F., STIKER H.-J. L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives, *Sciences sociales et santé* (en ligne), vol. 19, n°4, 2001. (Pp. 43-73).  
Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/sosan\\_0294-0337\\_2001\\_num\\_19\\_4\\_1535](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/sosan_0294-0337_2001_num_19_4_1535).

ALEXANDRE, V. (1996). Les attitudes et leurs mesures, *In* DESCHAMPS, J.-C. et BEAUVOIS, J.-L. *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. (Pp. 26-41).

ARGYLE, M. (1994). Les compétences sociales, *In* MOSCOVICI, S. (dir). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris. Editions Nathan. (Pp. 87-118).

ARGYLE, M., KENDON, A. (1972). The Experimental Analysis of Social Performance, *In* LEVER, J. and HUTCHESON, S. (sel.). *Communication in face to face interaction*. Great Britain. Hazell Watson & Viney Ltd. (Pp. 19-55).

ARNAUD, S. (2004). La recherche d'autrui : une source de comportements coopératifs en économie, *Penser l'altérité*. C.I.E.S. Aix-en-Provence. Presses Universitaires d'Aix-Marseille. (Pp. 71-89).

ARNAUD, S., ERMINELLI, C., LORDON, A. (2004). *Penser l'altérité*. C.I.E.S. 2004. Aix-en-Provence. Presses Universitaires d'Aix-Marseille (Pp. 13-19).

AUERBACHER, E. (2008). Miroir, profession, handicap, *In* PIOT, M. (coord.). *Communication et handicap*. Paris. L'Harmattan. (Pp. 59-64).

AUGE, M (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Editions du Seuil.

AUGE, M. & HERZLICH, Cl. (1994) *Le sens du mal. Anthropologie, histoire, sociologie de la maladie*. Paris. Edition des Archives Contemporaines.

AUGE, M. (1994). *Le sens de l'autre : actualités de l'anthropologie*. Paris. Fayard.

## B

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris. Presses universitaires de France.

BASSET, L. (2013). Comment traverser la fragilisation due à la perte ou au deuil ? *In* BALMARY, M., BASSET, L ; EMMANUELLI, X. ; VANIER, J. *La fragilité. Faiblesse ou richesse ?* Albin Michel. (Pp. 71-103).

BATESON, G. et RUESCH, J. (trad.) (1988). *Communication et société*. Editions du Seuil.

BAZIN, H. (2003). *Question fréquentes sur la recherche-action*. Disponible sur la plate-forme animée par le [Laboratoire d'Innovation Sociale par la Recherche-Action \(LISRA\)](#) à l'adresse suivante : <http://www.recherche-action.fr?LinkedDocuments/Faq.htm>

BEAUD, S et WEBER, F. (2010, 4ème éd.). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris. La Découverte.

BECKER, H. (1963). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York. Macmillan.

BEGUIN, P. & CLOT, Y. (2004). Situated action in the development of activity, *Activités –*

revue électronique, Vol. 1, No 2. (Pp. 50–63). Disponible sur:  
<http://www.activites.org/v1n2/beguin.eng.pdf>

BENOIT, C. (2008). Quand "je" est un autre. À propos d'Une belle matinée de Marguerite Yourcenar, *Relief - Revue Electronique de littérature française*, Vol. 2, No 2 (2008). (Pp. 145-160). Disponible sur:  
<http://www.revue-relief.org/index.php/relief/article/view/URN%3ANBN%3ANL%3AUI%3A10-1-100002>

BENVENISTE, E. (1974). *Problème de linguistique générale*, 2. Edition Gallimard.

BERGER, G. (2003). La recherche-action. Epistémologie historique, In MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, Ph. (dir.). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris. L'Harmattan. (Pp. 13-27).

BERTHON, J.-F. (2000). *La recherche-action. Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines ; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation*. Disponible sur le site des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille, hébergé par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais à l'adresse suivante : <http://www2.acc-lille.fr/pasi/bibliographique/recherche-action.PDF>

BILLIG, M. (1984). Racisme, préjugés et discrimination, In MOSCOVICI S. (dir.). *Psychologie sociale*. Paris. Puf fondamental.

BLANC, A. (2012). *Sociologie du handicap*. Paris. Armand Collin.

BLUMER H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Barkeley and Los Angeles. University of California Press.

BOUILLON, J.-P. (1990). (coord.). *La surdité chez l'enfant en France*. Paris. Diffusion PUF.

BRANDER, P. et al. (2002). Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes, *Repères*. Hongrie. Editions du Conseil de l'Europe. (Ce guide est disponible dans plus de 20 langues à cette adresse : [www.coe.int/compass](http://www.coe.int/compass)).

## C

CANGUILHEM, G. (1966). *Le Normal et le Pathologique*, Paris. PUF

CARTIGNY, J.-Ch. (2008) D'un monde à l'autre, In PIOT, M. *Communication et handicap*. Paris. L'Harmattan. (Pp.67-73).

CHASSIGNET, D., HONN, H. et WOESSNER, R. (2001). Marges, seuils et portes, territoires « d'entre-deux », *Regards croisés sur les territoires de marges*. Groupe de recherche RITMA (Maison des Sciences de l'Homme de Strasbourg). Strasbourg. Presse universitaire de Strasbourg. (Pp. 61-73).

CHEBAUX, F. (1999). Le sujet en question, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Revue internationale*, Vol. 32, n 1, 1999. Cerse. Université de Caen. Condé-sur-Noireau.

CHOMSKY, N. (1981). *Réflexions sur le langage*. Flammarion. Champs essais.

CUXAC, Ch. (1983). *Le langage des sourds*. Paris. Payot.

## D

DAGRON, J. (1996). Représentations sociales de la surdité, *In VIROLE, B. (éd.). Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles. De Boeck Université. (Pp. 233-246).

DAIGLE, D ; LACHANCE, N. et PARISOT, A.-M. (2006). Perspectives psychosociale, didactique et linguistique de la surdité, *In DAIGLE, D. et PARISOT, A.-M. (dir.). Surdité et société. Perspectives psychosociale, didactique et linguistique*. Québec. Presses de l'Université du Québec.

DALLE-NAZEBI, S. (2010). Les sourds au Congo-Brazzaville, entre sorcellerie locale et pratiques occidentales. *In GARDOU Ch. (et des chercheurs des 5 continents). Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse. Erès. (Pp. 227-253).

DALLE-NAZEBI, S. et LACHANCE, N. (2005). France et Québec devant la diversité culturelle. Les politiques à l'épreuve de la surdité, *Lien social et Politiques*, No 53, 2005. (Pp. 143-153). Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/011652ar>.

DE LA HAYE, A.-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.

DE RIEDMATTEN, R. (dir.). (2001). *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 297 – 313).

DELAPORTE, Y. (1998). Le regard sourd. « Comme un fil tendu entre deux visages... », *Terrain* (en ligne), 30. 1998. (Mis en ligne le 14 mai 2007). Disponible sur : <http://terrain.revues.org/index3363.html>.

DELAPORTE, Y. (2002). *Les sourds, c'est comme ça. Ethnologie de la Surdimutité*. Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme.

DELORY-MOMBERGER, Ch. (2006). Les écueils d'un chercheur sur son terrain, *In HESS, R. et WEIGAND, G. (2006). L'observation participante dans les situations interculturelles*. Ed. Economica (pp. 193-205).

DELPHY, Ch. (2008). *Classer, dominer. Qui sont les « autres » ?* Paris. La Fabrique Editions.

DELUCHAT, V. (2011). Pour une revalorisation de l'ego et de l'alter. L'expérience de la solitude dans mes amis et Le Pressentiment, d'Emmanuel Bove, *In BELLARBRE, J., BIGLARI, A. et al. (dir.) Regards croisés sur l'identité et l'altérité dans les Sciences de l'homme et de la société*. Limoges. Presses Universitaires de Limoges. (Pp. 173-181).

DEMORGON, J. (1987). Approche de l'altérité et communication non-verbale dans la rencontre internationale. Trois exemples. Le photo-langage - le placement symbolique – le film en V.O., *Études de communication* [en ligne], 9, 1987, (mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 15 mars 2014). Disponible sur : <http://edc.revues.org/2914> (Pp. 59-68)

DEMORGON, J. (2006). Univers d'observations-participantes et médiations denses, *In* HESS, R. et WEIGAND, G. *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Ed. Economica. (Pp. 87-101).

DESHAYES, T. (2012). Identité(s) et altérité dans le discours de l'âge de la Tortue ; enquête auprès des participants au projet Correspondances Citoyennes en Europe, *In* BULOT, T. et COMBES, N. *Discriminations, identités, altérité, langues*. Paris. L'Harmattan. (Pp. 51-71).

DETHORRE, M. (1993). Surdité : facettes d'histoires, de corps et de langues, *Psychanalyses*, n 46-47, Paris, (Pp.31-47).

DEVINE P.G. (1989). Stéréotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 56(1), (Pp.5-18).

DORTIER, J-F. (2013). (dir.). *Le Dictionnaire des Sciences sociales*. Auxerre. Sciences Humaines Editions.

DURAND, P. (2009). Pathologies sociales de la communication, *Questions de communication* (en ligne). 15. (Mis en ligne le 04 janvier 2012. Consulté le 17 avril 2013). Disponible sur: <http://questionsdecommunication.revues.org/430>.

## E

EBERSOLD, S. (1992). *L'invention du handicap. La normalisation de l'infirme*. Venves. Publications du CTNERHI. PUF.

EUGENE, C. (2003). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'étude du 23 novembre 2003 – Paris. Organisée par le Groupe d'études et de Recherches sur la Surdité. (Pp. 119-137).

## F

FELIZES, R. ; COELHO, O. ; MENDES, B. et VAZ, H. (2012). La recherche avec les sourds « isolés » : l'entretien comme conversation herméneutique, *In* BATTEGAY, A. ; DERYCKE, M. ; ROUX, J. et TETU M.-Th. *Citoyenn t s profanes en Europe*. Le Manuscrit. (Pp. 130-147).

FERREOL, G. et JUCQUOIS, G. (2010). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris. Armand Collin.

FOUGEYROLLAS, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise, *In DE RIEDMATTEN, R. (dir.). Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 101-123).

FOUGEYROLLAS, P. (2004). Identité, différences corporelles et fonctionnelles, et processus de production du handicap sur le plan de la participation sociale, *In MERCIER, M. (dir.). L'identité handicapée*. Namur. Presses universitaires de Namur. (Pp. 225 – 237).

FOUGEYROLLAS, P., NOREAU, L. et ST MICHEL, G. (1997). *Guide de l'utilisateur. Instrument de mesure des habitudes de vie (MHAVIDE 2.1) et instrument de mesure de la qualité de l'environnement (en ligne)*. CQCIDIH. Article disponible sur : [http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/instrument\\_de\\_mesure4.html](http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/instrument_de_mesure4.html).

FRIES, V. (2004). Handicap physique, culture et communication, *In MERCIER, M. (dir.). L'identité handicapée*. Namur. Presses universitaires de Namur. (Pp. 253-266).

FROLICH, D. W. (1997). *Dictionnaire de la psychologie*. La pochothèque. Le livre de la poche.

## G

GALLET, G. (2006). De l'intérêt et des limites de l'observation participante pour comprendre des organisations protestataires, *In CHARLIER, J.-E. et MOENS, F. Observer, décrire, interpréter*. Lyon. Institut national de recherche pédagogique. (Pp. 49-63).

GARDOU, Ch. (2011). Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap, *Vie Social et Traitements (V.S.T.) : Le droit au handicap*, no 111. Toulouse. Editions Erès.

GARDOU, Ch. (2013). Une anthropologie du très proche, *In GRIM O. R. (dir.) Vers une socio-anthropologie du handicap*. Paris. L'Harmattan. (Pp. 59-69).

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris. Les éditions de minuit.

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris. Les éditions de minuit.

GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate*. Paris. Les éditions de minuit.

GOODE, D. (trad.) (2003). *Le monde sans les mots. Comment l'identité sociale des enfants sourds-muets et aveugles est-elle construite ?* Ramonville Saint-Agne. Editions érès.

GOUDARD, B. (2011) L'identité et l'altérité dans les mondes persistants, *In BELLARBRE, J., BIGLARI, A. et al. Regards croisés sur l'identité et l'altérité dans les Sciences de l'homme et de la société*. Limoges. Presses Universitaires de Limoges. (Pp. 167-1720).

GROSJEAN, F. (2003). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* Actes de la journée d'étude du 23 nov. 2003, Paris, Organisée par le Groupe d'études et de Recherches sur la Surtidé. (Pp. 19-50).

## H

HABERMAS, J. (trad.) (2006). *Idéalisations et communication. Agir communicationnel et usage de la raison*. Saint-Amand-Montrond. Fayard.

HALL, E. T. (trad.) (1971) *La dimension cache*. Editions du Seuil.

HAMONET, C. (2012, 7ème éd.). *Les personnes en situation de handicap*. Que sais-je ? Paris. PUF.

HESS, R. et WEIGAND, G. (2006). Conclusion, Vers une observation herméneutique des situations interculturelles, *in* HESS, R. et WEIGAND, G. *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Ed. Economica. (pp. 259-270).

HOLLENWEGER HASKELL, J. (2001). Sur le chemin d'un langage commun. La révision de la CIDIH en suisse et au niveau international, *In* DE RIEDMATTEN, R. (dir.). *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 71-83).

HOUDE, O. (1998). *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris. PUF.

## I-J

JAKOBSON, R. (1973). *Essais de linguistique générale. 2. Rapports internes et externes du langage*. Arguments 57. Paris. Les Editions de minuit.

JODELET, D. (1989). (dir.). *Les représentations sociales*. Paris. PUF.

JODELET, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris. PUF.

JODELET, D. (2005). Formes et figures de l'altérité, *In* SANCHEZ-MAZAS, M. et LICATA, L. *L'Autre. Regards psychosociaux*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. (Pp. 23-49).

JOFFE, H. (2005) « L'Autre » et la construction identitaire : entre dynamiques psychiques et dynamiques sociales, *In* SANCHEZ-MAZAS, M. et LICATA, L. *L'Autre. Regards psychosociaux*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. (Pp. 95-117).



## K

KESSLER, S. (2001). Peut-on guérir du handicap ? Essai sur les liens sociaux entre maladie et handicap dans un climat d'égalisation des chances, *In DE RIEDMATTEN, R. (dir.). Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 227-235).

KESSLER, S. (2004) L'identité de la personne handicapée face au mythe de la santé partagé. Essai sur les relations entre handicap, maladie et santé, *In MERCIER, M. (dir.). L'identité handicapée*. Namur. Presses universitaires de Namur. (pp. 239-251).

KLEIN, C. (2001) La loi, un instrument efficace pour supprimer le handicap ? *In DE RIEDMATTEN, R. (dir.). Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 197- 209).

KOHN, R. C. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris. Anthropos.

KOHN, R. C. et NEGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris. Edition Nathan.

KORFF-SAUSSE, S. (2001). L'influence de l'environnement familial sur les représentations du handicap, *In DE RIEDMATTEN, R. (dir.). Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 263-271).

KRISTEVA J., VANIER, J. (2011). *Leur regard perce nos ombres. Echange*. Librairie Arthème Fayard.

KRISTEVA, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris. Fayard.

## L

LACHANCE, N. (2006). Discours sur la culture sourde, ou quand un concept veut dire une chose et son contraire, *In DAIGLE, D. et PARISOT, A.-M. (dir.) Surdité et société. Perspectives psychosociale, didactique et linguistique*. Québec. Presses de l'Université du Québec. (Pp. 13-26).

LACHANCE, N. (2007). *Territoire, transmission et culture sourde. Perspectives historiques et réalités contemporaines*. Laval. Les presses de l'Université Laval.

LANE, H. (trad.) (1996). *Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets*. Paris. Odile Jacob.

LAPASSADE, G. (2006). L'observation participante, *In HESS, R. et WEIGAND, G.. L'observation participante dans les situations interculturelles*. Ed. Economica.

- LAUPIES, F. (1999). *Leçon philosophique sur autrui*. Paris. Presses Universitaires de France.
- LAVER, J. & HUTCHESON, S. (1972). (ed.) *Communication in face to face interaction*. Penguin Education. Great Britain. Hazell Watson & Viney Ltd.
- LAVER, J. and HUTCHESON, S. (1972). (ed.) *Communication in face to face interaction*. Penguin Education. Great Britain. Hazell Watson & Viney Ltd.
- LAVOIE, L.; MARQUIS, D. et LAURIN, P. (2003). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Manuel d'Autoformation. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- LE BRETON, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris. PUF.
- LE BRETON, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris. PUF.
- LE BRETON, D. et DE RIEDMATTEN, R. (2001). La stigmatisation du corps « handicapé » : un révélateur de notre rapport à la différence, *Nouvelle approche de la différence*, Genève. (Pp. 297-313).
- LE BRETON, D., et PROFITA, G. (2013). Le malentendu : un questionnement, *Revue des Sciences Sociales*, « Malentendus ». 2013, No 50. (Pp. 8-13).
- LE CAPITAINE, J. Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire. L'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Paris. L'Harmattan.
- LE CARDINAL, G. (2002). *Ethique de la communication. Communication et organisation* (en ligne). 21. (Mise en ligne le 19 déc. 2012. Consulté le 04 Juillet 2013). Disponible sur: <http://communicationorganisation.revues.org/2676>.
- LEGENDRE, R. (1993, 2<sup>e</sup> éd.). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal. Guérin Éditeur, Éditions ESKA.
- LEPOT-FROMENT, Ch. Et CLEREBAUT, N. (1996). *L'enfant sourd. Communication et langage*. Bruxelles. De Boeck.
- LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1997). *La Recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Montréal. De Boeck Université.
- LEVINAS, E. (1982). *Ethique et infini*. Le Livre de poche.

## M

- MACRAE, C.N., MILNE, A. & BODENHAUSEN, G. V. (1993). Stéréotypes as Energy-saving Devices : a Peek inside the Cognitive Toolbox, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 66(1), Jan 1994, (Pp.37-47).

- MALET, Cl. (1996). Responsabilité du psychologue, In VIROLE, B. (éd.). *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles. De Boeck Université. (Pp. 399-411).
- MARC, E., PICARD, D. (2004). *L'école de Palo Alto. Un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris. RETZ.
- MATTELART, A. et MATTELART, M. (1995). *Histoire des théories de la communication*. Paris. Editions la découverte.
- MEAD, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris. Presses Universitaires de France.
- MENDES, B. ; VAZ, H. ; COELHO, O. (2012). Surdité ou Deafhood ? La conscience d'une discrimination comme voie vers l'affirmation de la différence, In BATTEGAY, A. ; DERYCKE, M. ; ROUX, J. ; TETU M.-Th. *Citoyenn t s profanes en Europe*. Le Manuscrit. (Pp. 255-284).
- MERCIER, M. (2004). L'identité de la personne handicapée physique : connaitre, reconnaitre et intégrer les personnes dans une société qui prend conscience de ses limites, In MERCIER, M. (dir.). *L'identité handicapée*. Namur. Presses universitaires de Namur.
- MERCIER, M. (dir.) (2004). *L'identité handicapée*. Namur. Presses universitaires de Namur.
- MEUNIER, J.P. (2003). *Approches systémiques de la communication. Syst misme, mimétisme, cognition*. Bruxelles. De Boeck.
- MEYER, V. (2008). Communiquer en l'absence de communication : la prise en charge institutionnelle et la visibilité dans l'espace public du handicap mental, In PIOT, M. *Communication et handicap*. Paris. L'Harmattan. (Pp. 7-15).
- MEYNARD, A. (2008). *Surdité, l'urgence d'un autre regard. Pour un véritable accueil des enfants Sourds*. Ramonville Saint-Agne. Editions  r s.
- MOLINER, P et VIDAL, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 1. (Pp.157-176).
- MORCHAIN, P., Valeurs et perception stéréotypée des groupes, *Cahiers de l'Urmis* (en ligne), 10-11, décembre 2006, (mis en ligne le 07 décembre 2006, consulté le 18 septembre 2014). Disponible sur : <http://urmis.revues.org/209>.
- MOSCOVICI, S. (1960). *Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Thèse pour le Doctorat  s Lettre. Vendome. Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI, S. et HEWSTONE, M. (1984). Le jeu de la science et le jeu du sens commun, In MOSCOVICI, S. (dir.). Paris. Presse Universitaire de France. (Pp. 547-574).
- MOTTEZ, B. (1981) *La surdité dans la vie de tous les jours*. Les publications du C.T.N.E.R.H.I. Disponible sur : <http://www.ctnerhi.com.fr/fichiers/ouvrages/095.pdf>.
- MOTTEZ, B. (1990). La sortie du ghetto, In BOUILLON, J.-P. *La surdité chez l'enfant en France*. Publication du CTNERHI. Flash Informations. No Hors Série. Paris. PUF. (Pp. 63-

69).

MOTTEZ, B. (2006). *Les Sourds existent-ils ?* Paris. L'Harmattan.

MOUCHTOURIS, A. (2012). *L'observation : un outil de connaissance du monde*. Paris. L'Harmattan.

MOYSE, D. (2010). *Handicap: pour une révolution du regard. Une phénoménologie du regard porté sur les corps hors normes*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble.

MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Que sais-je ? Paris. PUF.

MUCCHIELLI, A. (1998). *Douze cas et exercices sur la communication*. Paris. Armand Colin.

MUCCHIELLI, A. (2002, 2<sup>ème</sup> éd.) (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris. Armand Colin.

MUCCHIELLI, A. (2009, 3<sup>ème</sup> éd.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines..* Paris. Armand Colin.

MUCCHIELLI, A. et PAILLE, P. (2010, 2<sup>ème</sup> éd.). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris. Armand Colin.

MUGNIER, S. (2006). Vers une dynamique bilingue. Etude des interactions français/langue des signes française à l'école primaire, *In* DAIGLE, D. et PARISOT, A.-M. (dir.). *Surdité et société. Perspectives psychosociale, didactique et linguistique*. Québec. Presses de l'Université du Québec. (Pp. 63-79).

MURPHY, R. F. (trad.) (1993). *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Presses Pocket. Terre Humaine.

## N

NICKLAS, H. (2006). L'observation participante dans les situations interculturelles, *In* HESS, R. et WEIGAND, G. *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Ed. Economica

NORIMATSU, H. (2008). Initiation aux techniques d'observation, *In* NORIMATSU, H. et PIGEM, N. *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris. Armand Colin. (Pp. 5-51).

NUSS, M. (2001). Un autre regard. Réflexions et propositions en faveur d'une réelle politique d'autonomisation des personnes dépendantes, *In* DE RIEDMATTEN, R. (dir.). *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 213 – 225).

## O-P

PAICHELER, H. (1984). L'épistémologie du sens commun de la perception à la connaissance de l'autre, *In* MOSCOVICI, S. (dir.). *Psychologie sociale*. Paris. PUF. (Pp.277-307).

PATERNOSTER, A. (2009). *La philosophie et les sens*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble.

PEACE CORPS CENTER FOR FIELD ASSISTANCE AND APPLIED RESEARCH (2004). *Nonformal Education (NFE) Manuel*. Washington: Information Collection and exchange.

PENDRY, L. F., MACRAE C.N. et HEWSTONE, M. (1994). Réflexions sur autrui: une approche sociocognitive, *In* MOSCOVICI, S. (dir.). *Psychologie Sociale Des Relations à Autrui*, Paris. Nathan, (Pp. 179-204).

PHILIPPOT, P. (2007). *Emotions et psychothérapie*. Wavre. Editions Mardaga.

PICHE, G. et HUBERT, J. (2007). La construction sociale du handicap : regard sur la situation des jeunes sourds, *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 20, No. 1. (Pp. 94-107). Disponible sur le site: <http://id.erudit.org/iderudit/016979ar>.

PIOT, M. (2008). L'imposture des mots, *In* PIOT, M. (coord.). *Communication et handicap*. Paris. L'Harmattan. (Pp. 41-51).

PIVETEAU, D. (2010). Le handicap, vecteur de sens ? *In* CHASTENET, D. et FLAHAULT, A. *Handicaps et innovation*. Rennes. Presses de l'EHESP.

POIZAT, M. (1996). *La voix sourde. La société face à la surdité*. Paris. Métailié.

## Q - R

RAVAUD, J.-F. et FOUGEYROLLAS, P. (2005). La convergence progressive des positions franco-québécoises, *Santé, société et solidarité*, Vol. 4, No. 2. (Pp. 13-27). Disponible sur: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oss\\_1634-8176\\_2005\\_num\\_4\\_2\\_1047](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oss_1634-8176_2005_num_4_2_1047).

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris. Editions du Seuil.

RIME, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris. Presses universitaires de France.

ROCK, I. (2001). *La Perception*. Paris. DeBoeck Université.

ROSENBERG, M.J. and HOVLAND, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioural components of attitudes, *In* ROSENBERG, M. E., HOVLAND, C. I., MCGUIRE, W. J., ABELSON, R. P. & BREHM, J. W.(ed.). *An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. Yale University Press.

ROUSSEL, P. (2011). Personnes en situation de handicap. Concepts et définitions, *La Revue pour la prévention et de l'éducation pour la santé*, No 412, mars-avril 2011. (Pp. 10-12). Disponible sur : <http://www.inpes.sante.fr/SLH/pdf/sante-homme-412.pdf> .

## S

SACKS, O. (1996). *Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds*. Editions du Seuil.

SALEMBIER, P., THEUREAU, J., ZOUINAR, M., VERMERSCH, P. *Action/cognition située et assistance à la coopération*, 12ème journées francophones d'ingénierie des connaissances IC 2001, 25-27 Juin, Grenoble. Disponible sur : <http://coursdaction.fr/02-Communications/2001-JTal-C86.pdf>

SANCHEZ-MAZAS, M. et LICATA, L. (2005). (dir).*L'Autre. Regards psychosociaux*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.

SANDER, M.-S., LELIEVRE, F. et TALLEC, A. (2007). Le handicap auditif en France, *Etudes et Résultats, DREES*, No 589. Disponible sur: [www.unapeda.asso.fr](http://www.unapeda.asso.fr).

SAUSSURE, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris. Editions Payot.

SERVAIS, Ch. et SERVAIS, V. Le malentendu comme structure de la communication, *Questions de Communication* (en ligne), (15/2009, mis en ligne le 01 août 2011, consulté le 11 octobre 2012). Disponible sur : <http://questionsdecommunication.revues.org/432>.

SIRAN, J.-L. (2004). Des Sourds. Et de ce qui s'ensuit pour l'anthropologie, *L'Homme*, 2004/1, No 169. Editions de l'EHESS (Pp. 173-185.). Disponible sur : [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=LHOM&ID\\_NUMPUBLIE=LHOM-169&ID\\_ARTICLE=LHOM\\_169\\_0173](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LHOM&ID_NUMPUBLIE=LHOM-169&ID_ARTICLE=LHOM_169_0173).

SPERBER, D. et WILSON, D. (1986). *La pertinence, communication et cognition*. Paris. Editions de Minuit.

STIKER, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris. Editions Aubier Montaigne.

STIKER, H.-J. (2004). Identité de la personne handicapée et intégration sociale, *In* MERCIER, M. (dir.). *L'identité handicapée*. Namur. Presses universitaires de Namur. (Pp. 279 – 297).

STIKER, H.-J. (2005, 3<sup>e</sup> éd.). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris. Dunod.

STORRIE, T. (2006) Pour une observation participante réflexive, *In* HESS, R. et WEIGAND, G.. *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Ed. Economica. (Pp. 225-233).

SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction*. Cambridge. Cambridge University Press.

## T

TAKADA, A. (2008). Les pratiques de navigation dans le désert du Karahari (Botswana) chez les San : exemple d'observation participante, *In* NORIMATSU, H. et PIGEM, N. *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris. Armand Colin. (Pp. 132 – 142).

TARU, M. et KLOOSTERMAN, P. *Youthpass Impact Study. Young people's personal development and employability and the recognition of youth work*. European Commission. Youth in Action. Disponible sur:

<https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-115/Youthpass%20Impact%20Study%20-%20Report.pdf>

THEUREAU, J. (2004) L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française, *Activités* (en ligne), Vol. 1, No 2. (Pp. 50 – 63). Disponible sur le site: <http://activites.org/v1n2/theureau.pdf>.

TIBERGHEN, G. (2002). *Dictionnaire des Sciences cognitives*. Paris. Armand Collin.

TODOROV, T. (1995). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris. Editions du seuil.

TODOROV, T. (2002). Sous le regard des autres, *Mensuel Sciences Humaines. De la reconnaissance à l'estime de soi*, N° 131, Octobre 2002.

TOTH, A. (1998). La communication : le pont entre les Sourds et les entendants, *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, Vol. 4. No 2. (Pp. 115-122).

## U – V

VAN BEINUM, H. and LJUNGBERG VAN BENIUM, I. (2001). On the Misleading Simplicity of Action Research, *In* BOOG, B., COENEN, H. & KEUNE, L. (ed) *Action Research : Empowerment and Reflection*. Oisterwick. Dutch University Press. (Pp. 12-26).

VESPIEREN, M.-R. (1990). *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*. Bruxelles. L'Harmattan.

VIEILLE-GROSJEAN, H. (2009). *De la transmission à l'apprentissage. Contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. Mouvement des Savoirs. Paris. L'Harmattan.

VIEILLE-GROSJEAN, H. (2012). Les relations interculturelles : une terminologie à clarifier, *In* DIETRICH-CHENEL, K. et WEISSER, M. (dir.). *L'interculturel dans tous ses états*. Paris. Orizons. (Pp. 77 – 93).

VINTER, Sh. (1996). Construction de la communication vocale, *In* LEPOT-FROMENT, Ch. Et CLEREBAUT, N. *L'enfant sourd. Communication et langage*. Bruxelles. De Boeck. (pp. 25-57).

VIROLE, B. (1996) (ed.). *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles. De Boeck Université.

VIROLE, B. (2003). Les implantations cochléaires et la langue des signes : une cohérence fondatrice, *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'étude du 23 nov. 2003, Paris. Organisée par le Groupe d'études et de Recherches sur la Surdité. (Pp. 165-187).

VIROLE, B. (2009). *Surdité et Sciences Humaines*. Questions contemporaines. Paris. L'Harmattan.

VIROLE, B. et MARTENOT, D. (1996). Problèmes de psychopédagogie, *In* VIROLE, B. ( d.). *Psychologie de la surdité*. Paris, Bruxelles. De Boeck Université. (Pp. 413-432).



WATZLAWICK, P. HELMICK BEAVIN, J. JACKSON, DON D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional Patterns, pathologies, and paradoxes*. Toronto. W.W. Norton & Company Inc.

WATZLAWICK, P. HELMICK BEAVIN, J. JACKSON, DON D. (1972). *Une logique de la communication*. Editions du Seuil.

WEBBER, Ph. (2001) Le travail social face au handicap. Application du processus de production du handicap à *pro infirmis* Vaud, *In* DE RIEDMATTEN, R. (dir.). *Une nouvelle approche de la différence. Comment repenser le « handicap »*. Genève. Editions Médecine et Hygiène. (Pp. 171 – 194).

WERQUIN, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: Office des publications de l'OCDE. Disponible également en format électronique à l'adresse: [twwww.oecd.org/publishing/corrigenda](http://twwww.oecd.org/publishing/corrigenda).

WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, Le Seuil.

WORTMAN, C. B, & LEHMAN,,D.R. (1985). Reactions to victims of life crises: Support attempts that fail, *In* SARASON, I. G. & SARASON, B. R. (Ed.). *Social support: Theory,*



*research and applications*. Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhoff. (Pp.463-489).

# X - Y - Z

ZRIBI, G. et POUPEE-FONTAINE, D. (1997). *Dictionnaire du Handicap*. Rennes. Edition Ecole Nationale de la Santé Publique.

ZUCMAN, E. (2012). *Personnes handicapées, personnes valides ensemble, semblables et différentes*. Toulouse. Eres.