



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2016LYSE2123

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 23 novembre 2016, par :

Mariana DA SILVEIRA SCHMITZ

**Les contributions de l'apprentissage du théâtre à
l'acquisition de la langue des signes française et à
la construction de l'identité sourde.**

Devant le jury composé de :

Sylvie CANAT, Professeure des universités, Université Montpellier 3, Présidente

Maria Lucia DE SOUZA BARROS PUPO, Professeure d'université, Universidade São Paulo, Examinatrice

Charles GARDOU, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Brigitte GARCIA, Professeure des universités, Université Paris 8, Co-Directrice

Université Lumière Lyon 2

École Doctorale EPIC

EA Éducation, Cultures, Politiques

Les contributions de l'apprentissage du théâtre à l'acquisition de la langue des signes française et à la construction de l'identité sourde.

Mariana da Silveira Schmitz

Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation

Sous la direction de Monsieur le Professeur Charles Gardou

et la co-direction de Madame la Professeure Brigitte Garcia

Jury composé de :

Charles GARDOU, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

Brigitte GARCIA, Professeure à l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Sylvie CANAT, Professeure à l'Université Paul Valéry Montpellier 3

Maria Lucia de SOUZA BARROS PUPO, Professeure à l'Université de São Paulo

Remerciements

Cette aventure n'aurait pu se réaliser sans la bienveillance de mes proches. Un énorme et chaleureux merci d'abord à ma mère, Sônia, et à Sofia, ma fille, qui ont fait preuve d'une grande patience et d'un soutien sans faille tout au long de cette épreuve.

De même, je remercie sincèrement le regard attentif de mes relectrices bénévoles, Lili, Danny et Gaby ainsi que la complicité, l'écoute et les mots d'encouragement de mes amis de Paris 8 : Marianne, Audrey, Adrien et Muriel.

Aux copines éloignées par un océan mais toujours présentes dans mes pensées, Camila, Nara, Andressa e Carolina et aux copines brésiliennes en France, Dannyelle, Camila, Bruna, Ivana et spécialement Marina : *muito obrigada amigas* ! Et un sincère *muchas gracias* également à Liliana, collègue de master qui est devenue une grande amie !

À Christian Cuxac, qui m'a amiablement reçu dans son séminaire de linguistique à Paris 8 et qui a été depuis une source inépuisable d'inspiration.

À Aline, qui m'a ouvert les portes de son atelier pour la réalisation de ma recherche de terrain, ainsi qu'à toute l'équipe de l'association.

Aux enfants qui ont participé à cette enquête avec le sourire et beaucoup de patience envers une jeune chercheuse étrangère qui apprenait encore à signer... je vous signe avec la main sur le menton encore et encore : MERCI.

Et enfin un dernier mais essentiel remerciement à Charles Gardou et Brigitte Garcia, dont le soutien irréprochable et la justesse des critiques m'ont permis d'avancer dans mes apprentissages malgré mes limitations et les contraintes de ce grand défi qui s'achève ici.

Résumé

Les contributions de l'apprentissage du théâtre à l'acquisition de la langue des signes française et à la construction de l'identité sourde.

Mots-clés : surdité, langue des signes, scolarisation, culture sourde, théâtre-éducation.

Cette thèse est le résultat d'une recherche doctorale inspirée par l'urgence de mettre en avant le rôle central de la langue des signes française (LSF) dans l'éducation des enfants sourds en France. La législation relative à l'utilisation de la LSF a certainement évolué depuis les années 1970 pourtant, les enfants sourds et leurs familles n'ont toujours pas d'accès à une éducation bilingue. Le statut linguistique et culturel de la communauté sourde française est toujours minoré dans le contexte scolaire et ceci constitue un obstacle au développement des politiques et des pratiques pédagogiques destinées à cette population. À partir de l'examen de ce contexte nous souhaitons élargir le débat à propos de la place occupée par la langue des signes (LS) dans la scolarisation de ces enfants, non seulement comme un moyen de communication mais en tant que source première de l'acquisition de compétences langagières, de la constitution des communautés sourdes et de la construction de l'identité sourde. L'objectif de cette recherche est de montrer comment le théâtre-éducation peut participer à ces processus. À partir d'une approche bio-psycho-social de la surdité, nous nous sommes centrée sur un exemple de pratique en théâtre-éducation pour enfants sourds, en tant que terrain pédagogique supplémentaire pour l'apprentissage de la langue des signes dans les institutions de scolarisation d'enfants sourds. Avec ces principes comme base, nous posons comme première hypothèse que le théâtre-éducation facilite l'acquisition de la LS par l'optimisation de la pratique des processus sémiogénétiques communs à la gestualité théâtrale et à la structure des langues des signes. La deuxième hypothèse porte sur l'application du théâtre-éducation en tant que terrain de socialisation en LS et de création des discours symboliques sur la surdité à partir de la perspective de l'enfant sourd. A fin de vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé une étude de cas pour la collecte des données. Le corpus présenté dans la thèse a été composé d'abord grâce à l'observation d'un atelier de théâtre pour deux groupes d'enfants sourds, âgés entre 9 et 11 ans. Nous avons néanmoins utilisé également d'autres outils méthodologiques : participation, entretiens et expérimentation. Cette étude de cas montre alors que l'expérience d'apprentissage du théâtre constitue un terrain potentiel de mise en pratique des niveaux particuliers de l'usage de la LS, contribuant donc à l'acquisition de cette dernière. Plus précisément, nous centrons nos analyses sur les processus sémiogénétiques qui font émerger les structures de grande iconicité (les *transferts*) des langues des signes : l'*iconicisation de l'expérience* et la *sémantisation du corps*. Nous avançons également l'idée que l'apprentissage du théâtre permet aux enfants d'expérimenter l'inversion symbolique des normes concernant la surdité (physiologique et sociale), contribuant donc à la construction de leurs identités sourdes. Le corpus obtenu et l'analyse qualitative nous permettent de postuler donc de quelle façon l'apprentissage du théâtre peut contribuer à l'acquisition de la langue des signes et à la construction de l'identité sourde par la mise en pratique de la créativité artistique qui lui est propre.

Abstract

Contributions of Theater-education to French Sign Language acquisition and Deaf identity construction.

Key words: Sign language, deafness, Deafhood, Deaf education, Deaf culture, Theater-education.

This doctoral research is driven by the urgent need to discuss the role of french sign language in the education of deaf children in France today. Legislation on the use of french sign language has developed since the 1970's, however, deaf children and their families are still struggling to access bilingual education. The linguistic and cultural minority status of the french deaf community still battles to be accepted in the school context and this constitutes a clear barrier to the development of policies and learning practices for deaf children education. With this framework in mind we wish to extend the discussion on the essential role played by sign language, not only as a communication tool in deaf education, but as the primary source of language skills acquisition and of the constitution of deaf communities and the Deaf identity. The goal of the present research is to show how theater-education can participate in this construction. From a bio-psycho-social perspective on deafness, we turned to one example of theater-education practice destined to deaf children as a additional pedagogical space and practice for sign language in schools and institutions. With these ideas in focus we established the first hypothesis that theater-education facilitates sign language learning by encouraging the exercise of common semiogenetic processes to gesture in theater and to sign language structure. As a second hypothesis we established that theater-education can be used as an additional space of socialization in sign language for deaf children as well as an experience of discourse creation about deafness and Deafhood from the deaf child's perspective. To investigate this hypothesis we chose the case study as our data-collection protocol. The data presented in this research was obtained first through observation of one theater-education class for two groups of deaf children, ages 9 to 11. However we collected our data using different methodological phases and tools: observation, participation, interviews and experiment. This case study shows that this learning experience constitutes a potential exercise of peculiar levels of sign language learning, and more specifically the essential iconic structures of sign languages. We also advance the idea that learning theater-education enables deaf children to explore the symbolic inversion of social rules regarding deafness and Deafhood, contributing to the construction of their Deaf identities. The collected data and qualitative analyses has enable us to determine in which ways theater-education can contribute to the exploration of artistic creative levels in sign language learning and deaf identity construction.

Table des matières

Remerciements	p.2
Résumé	p.3
Abstract	p.4
Table des matières	p.5
Liste des tableaux	p.9
Liste des annexes	p.10
Introduction générale	p.11
Première partie – Pédagogie du théâtre et Handicap : notions essentielles pour la compréhension du sujet	
1 – Le Théâtre-éducation : épistémologie du domaine et notions essentielles à la problématique	p.16
1.1 Épistémologie de la pédagogie du théâtre : origines de la constitution du domaine	p.17
1.2 L'improvisation : source première de la création et axe procédural commun.....	p.20
1.3 Le <i>théâtre-éducation</i> : paradigmes fondateurs et modèles fondamentaux.....	p.23
1.3.1 Slade : la pédagogie autour du « jeu dramatique » [« <i>dramatic play</i> »].....	p.24
1.3.2 Heathcote : le <i>drama in education</i> comme outil transversal dans le programme scolaire.....	p.27
1.3.3 Viola Spolin : spontanéité et maîtrise technique à partir des « <i>theatre games</i> »	p.30
1.3.4 Jacques Lecoq : la <i>pédagogie du mouvement</i> à service du jeu.....	p.33
1.4 La pédagogie du théâtre et la sémiogenèse du langage théâtral.....	p. 38

2 – Déficience et handicap : repères épistémologiques, paradigmes et modèles.....	p.40
2.1 Le modèle mystique : l'altérité de la déficience comme imposition divine.....	p.40
2.2 Le modèle médical : redressement de la déficience et réadaptation de la personne	p.45
2.3 Le modèle social : le « handicap » et la dimension sociale de la déficience.....	p.52
2.4 Vers un modèle bio-psycho-social ?.....	p.60
2.5 Handicap et surdité : points de convergence et de divergence.....	p.61

Deuxième partie – Surdité : l'apport des *Deaf Studies* et de la linguistique des langues des signes à la construction de la problématique

1 – Les particularités de la surdité: cultures sourdes, identité sourde et langues des signes.....	p.64
1.1 Repères épistémologiques sur l'usage du terme « culture ».....	p.64
1.1.1 Le relativisme culturel.....	p.64
1.1.2 Le déterminisme biologique.....	p.65
1.1.3 Le rapport langue-culture.....	p.68
1.1.4 La dimension symbolique de la culture.....	p.71
2 – « Culture sourde » : �pist�mologie d'une notion particulière de culture.....	p.76
2.1 Surdité physiologique et surdité socio-anthropologique: un lien indirect.....	p.81
2.2 La communauté sourde et la génèse d'une culture minoritaire.....	p.88
2.3 Langue des signes : � propos de l'indissociabilité entre langues des signes et identité	

sourde.....	p.94
2.4 La pratique du théâtre dans la culture sourde française et nord-américaine.....	p. 104
2.5 La scolarisation des enfants sourds en France : contexte historique et état des lieux actuel.....	p. 113
2.5.1 Origines historique des modèles éducatifs : Abbé de l'Épée, Sicard, Bébien.....	p.115
2.5.1 Le Réveil Sourd et l'accès à l'éducation bilingue.....	p.123
3 – Sur la centralité de l'iconicité dans les recherches linguistiques des LS.....	p.136
3.1 L'iconicité : définitions.....	p.136
3.2 Épistémologie des modèles linguistiques et leur incidence sur les recherches linguistiques en LS.....	p.147
3.3 Modèles linguistiques et langue des signes : l'approche formaliste et l'approche sémiologique.....	p.154
3.3.1 Le modèle structuraliste de Stokoe.....	p.154
3.3.2 Le modèle générativiste de Chomsky.....	p.158
3.3.3 Le modèle sémiologique de la langue des signes.....	p.160
3.4 Les constructions iconiques selon les modèles formaliste et sémiologique : définitions et fonctions dans le discours.....	p.165
3.5 La recherche sur la gestualité et ses fonctions signifiantes.....	p.174
3.6 Les modèles linguistiques des LS en perspective.....	p.179

Troisième partie - « Jaune soleil » et « Bleu océan » : une étude de cas

1 – Problématique de la recherche et méthodologie de la collecte des données.....	p.181
1.1 Cadre général de la recherche et point de vue adopté.....	p.181
1.2 Problématique : question nodale et hypothèses de recherche.....	p.182

1.3 La « population ».....	p.185
1.4 Protocole et outils.....	p.187
1.4.1 Le questionnaire exploratoire.....	p.187
1.4.2 Les entretiens.....	p.187
1.4.3 L'observation participante.....	p.188
1.4.4. Les guides d'observation.....	p.190
1.4.5 L'expérimentation.....	p.195
1.5 Synthèse des procédés méthodologiques.....	p.196
2 – Analyse et résultats	p.197
2.1 Vue générale du corpus.....	p.196
2.2 La population cible.....	p.197
2.3 L'attitude des enfants vis-à-vis de l'atelier théâtre.....	p.198
2.4 La structure de l'atelier.....	p.200
2.5 Résultats : les contributions de l'apprentissage du théâtre à l'acquisition de la LSF et la construction de l'identité sourde.....	p.202
2.5.1 L'identité sourde en jeu : « <i>heureusement qu'on est sourds</i> ».....	p.202
2.5.2 Les procédés pédagogiques émergents de la prise en compte de l'altérité sourde.....	p.210
2.5.3 Entre l'hybridation et l'intégration conceptuelle : analyse des discours gestuels improvisés en théâtre et en langue des signes française (LSF).....	p.213
2.5.4 Exemple d'annotation de discours gestuel improvisé.....	p.226
2.5.5 Synthèse des résultats.....	p.238
2.5.6 Limites de la recherche.....	p.241
Conclusion	p.243
Références Bibliographiques	p.249
Annexes	p.256

Liste des tableaux

Tableau 1 – Terminologie relative aux constructions à classificateurs.....	p.167-168
Tableau 2 – Définitions des structures de transfert selon le <i>modèle sémiologique de la LS</i> : TTF.....	p.171
Tableau 3 - Définitions des structures de transfert selon le <i>modèle sémiologique de la LS</i> : TS.....	p.172
Tableau 4 - Définitions des structures de transfert selon le <i>modèle sémiologique de la LS</i> : TP.....	p.172
Tableau 5 - Définitions des structures de transfert selon le <i>modèle sémiologique de la LS</i> : DT/STP.....	p.173
Tableau 6 – Extrait (1) du guide d'observation.....	p.191
Tableau 7 – Phases du processus d'apprentissage.....	p.201
Tableau 8 – Restitution du conte « <i>A la hauteur</i> ».....	p.209
Tableau 9 – Extrait (1) de la grille d'annotation du corpus vidéo.....	p.217
Tableau 10 – <i>Embodiment</i> mono-instancielle et pluri-instancielle.....	p.218
Tableau 11 – Exemples de <i>configuration corporelle de l'actant</i>	p.219
Tableau 12 – Exemples de l'usage des <i>marqueurs de l'actant</i>	p.220
Tableau 13 – Exemples (1) de <i>gestuelle de l'actant</i>	p.221
Tableau 14 – Exemples (2) de <i>gestuelle de l'actant</i>	p.221
Tableau 15 – Extrait (1) de la grille d'annotation du corpus vidéo.....	p.222
Tableau 16 – Extrait (2) de la grille d'annotation du corpus vidéo.....	p.222
Tableau 17 – Exemple (1) d' <i>action mimétique</i>	p.224
Tableau 18 – Exemple (2) d' <i>action mimétique</i>	p.225

Liste des annexes

Annexe 1 – Questionnaire : grille vide du recensement des expériences d'apprentissage du théâtre pour les sourds.....	p.256
1.1 Restitution questionnaire : association 1.....	p.257
1.2 Restitution questionnaire : association 2.....	p.259
1.3 Restitution questionnaire : association 3.....	p.261
1.4 Restitution questionnaire : association 4.....	p.263
1.5 Restitution questionnaire : association 5.....	p.265
1.6 Restitution questionnaire : association 6.....	p.267
1.7 Restitution questionnaire : association 7.....	p.268
1.8 Restitution questionnaire : association 8.....	p.270
1.9 Restitution questionnaire : association 9.....	p.271
Annexe 2 – Guide d'entretien : enfants.....	p.272
Annexe 3 – Restitution des entretiens : enfants.....	p.273
Annexe 4 – Guide d'entretien : intervenante.....	p.290
Annexe 5 – Transcription entretien : intervenante.....	p.291
Annexe 6 – Guide d'entretien : Christian Cuxac.....	p.312
Annexe 7 – Transcription entretien : Christian Cuxac.....	p.313
Annexe 8 – Journal de terrain.....	p.332
Annexe 9 – Guides d'observation : groupes.....	p.359
9.1 Bleu océan.....	p.359
9.2 Jaune soleil.....	p.365
Annexe 10 – Guides d'observation individuelle.....	p.368
10.1 F0901.....	p.368
10.2 F1001.....	p.371
10.3 G0901.....	p.376
10.4 G1001.....	p.378
Annexe 11 – Annotation corpus vidéo : F0901.....	p.383
Annexe 12 – Annotation corpus vidéo : F0902.....	p.393
Annexe 13 – Annotation corpus vidéo : G1102.....	p.406

Introduction générale

Le désir de réaliser un travail de recherche empirique dans le cadre éducatif est le point de départ de cette thèse. Après un master¹ recherche strictement théorique en Études théâtrales, le besoin de contact avec l'enseignement du théâtre sur le terrain s'est affirmé. Associée au projet de réalisation d'une recherche empirique, s'affirmait également l'intention de réaliser cette recherche doctorale dans le domaine des Sciences de l'éducation. Ce choix s'explique entre autres raisons, par le peu de recherches menées dans le domaine de la pédagogie du théâtre (ou théâtre-éducation) en France - encore plus rares quand elles sont en lien avec la thématique du handicap. Les premières notions posées par rapport à la problématique nous éloignent ainsi du domaine des études théâtrales et nous incitent à exploiter la piste d'une recherche en Sciences de l'éducation².

Pour ce qui est de la problématique, notre première cible est la prise en compte de l'altérité du handicap dans un cadre scolaire/pédagogique, toujours en lien avec l'apprentissage du théâtre. Suite aux premiers tâtonnements autour des liens possibles entre la pratique du théâtre et l'altérité de la déficience, nous avons centré notre regard sur les enfants sourds comme population cible. Les possibilités en ce qui concerne les rapports conceptuels probables entre la surdité, la langue des signes et le théâtre nous ont aussi beaucoup inspiré à poursuivre nos recherches sur cette voie. Cette thèse s'est, ainsi, fondée sur la prise en compte de la surdité en tant qu'expérience sociale et cognitive singulière dans laquelle les enfants sourds sont les principaux acteurs des processus croisés au centre de nos analyses : celui de l'apprentissage du théâtre, de l'acquisition de la langue des signes et enfin, de la construction de l'identité sourde. Tous les efforts menés ici visent à mieux comprendre leurs spécificités. Pour ce faire, nous avons suivi des séminaires sur le thème de la surdité à l'École des hautes études en sciences sociales³ (EHESS) et sur la linguistique de la langue des signes (LSF) à l'université Paris VIII Vincennes Saint-Denis, où nous avons trouvé une codirection⁴ pour notre recherche.

1 Master recherche en Arts, lettres et langues, mention Études théâtrales, Spécialité « le texte et la scène », à l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, sous la direction de Marie-Christine Autant-Mathieu.

2 En ce sens nous avons intégré l'Institut des Sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) à l'Université Lumière Lyon 2, où nous avons été suivie par Monsieur le Professeur Charles Gardou, directeur de la thèse.

3 Séminaires dirigés par Andrea Benvenuto et Alexis Karacostas.

4 Nous avons été suivie par Madame le Professeur Brigitte Garcia codirectrice de la thèse.

La problématique au centre de cette thèse s'est construite autour de la volonté d'aller à la rencontre des enfants sourds qui font du théâtre à l'école (ou comme activité périscolaire), en tant qu'acteurs principaux des processus en question. Néanmoins, pendant les trois premières années de doctorat, l'étude du cadre théorique multidisciplinaire de la problématique et des formations en LSF s'est imposé. Nous sommes arrivée à la formation doctorale au Laboratoire ISPEF de Lyon 2 sans avoir de connaissances approfondies sur la communauté sourde ou la LSF : tout était à découvrir. Progressivement, dans le cadre de diverses formations⁵ la problématique se précisait en même temps que la motivation pour continuer sur cette voie se renforçait. Malgré l'éternel sentiment de retard éprouvé par rapport à mes collègues doctorants des sciences de l'éducation et aussi par rapport à ceux des sciences du langage, notre conviction était d'avoir découvert un trésor. Nous avons constaté d'ailleurs que d'autres chercheurs s'intéressaient aux liens entre théâtre et surdité puisque deux autres thèses se préparaient à partir des problématiques touchant à ce sujet : celles d'Olivier Schetrit⁶ (soutenue début 2016) et de Pierre Schmitt⁷ (en cours). En tant qu'enseignante de théâtre, ayant suivi une formation spécifique à l'enseignement du théâtre au Brésil⁸, nous avons dès le départ un point de vue particulier sur ce trésor. Non seulement un point de vue en tant que pédagogue du théâtre non francophone mais aussi celui d'une étrangère ; ignorante des pratiques éducatives menées en France et étrangère même à l'univers de la pratique du théâtre à la française. Notre formation pédagogique et notre expérience professionnelle dans l'enseignement du théâtre (auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes en situation de handicap ou pas) nous ont toujours servi de base et de phare pendant les moments de crise. Malgré le soutien et l'écoute toujours présents des directeurs, des collègues, des amis et de la famille, le sentiment de solitude⁹ par rapport à notre regard particulier face à la problématique nous a accompagnée tout au long de cette thèse : depuis la définition de celle-ci jusqu'à la phase

5 Pour mieux cerner le sujet de la surdité et la discipline des *deaf studies*, nous avons suivi des cours de LSF (à l'université Paris VIII, International Visual Theater – IVT– et Visuel LSF), des séminaires en linguistique de la LSF (dans le cadre d'une formation en Licence en Sciences du langage aussi à l'université Paris VIII) et des séminaires ouverts sur les aspects socio-anthropologiques et philosophiques de la surdité (à l'École des hautes études en sciences sociales – EHESS).

6 Thèse réalisée à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), intitulée « *La culture sourde. Approche filmique de la création artistique et des enjeux identitaires des sourds en France et dans les réseaux transnationaux* », en Anthropologie, portant sur l'identité sourde à travers l'art et la création artistique.

7 Cette thèse en cours à l'EHESS porte sur les « pratiques artistiques et mise(s) en scène contemporaine(s) de la langue des signes et de la 'culture sourde' ».

8 Au Brésil, les étudiants qui se destinent à l'enseignement des disciplines spécifiques doivent suivre des formations universitaires entièrement consacrées à ce but. Ces formations ont une durée moyenne de 4-5 ans et sont appelées *licenciaturas*. Ces diplômes ouvrent la voie à l'enseignement dans le cadre scolaire ou associatif, de la maternelle à l'université.

9 À l'exception d'Adriana Somacal, collègue brésilienne enseignante en théâtre, la seule – à part nous-même – à présenter une recherche (de master) dans le domaine de la surdité au Congrès de l'*International Drama and Theater education association* (IDEA) à Paris en 2013.

d'analyse du corpus et celle de la rédaction de la thèse. Nous avons néanmoins brisé cette solitude quand nous avons confronté nos connaissances théoriques à la réalité du terrain. La partie empirique de la recherche commence par la rencontre avec notre première exploration immersive dans la communauté sourde, auprès des enfants sourds qui apprennent le théâtre et qui, peut être sans le savoir, défient les normes sociales historiquement imposées à l'égard de leur altérité. Nous pouvons dire d'ailleurs le même à propos de l'intervenante en théâtre, qui sans le savoir, fait figure d'exception dans le système éducatif français, en insistant sur la LSF comme langue d'enseignement. L'altérité sourde et sa singularité profondément humaine sont au centre de nos analyses, et sont visibles dans les prises de position, les productions langagières, les comportements à l'égard de l'apprentissage. Pour pouvoir les analyser, nous avons composé un corpus de données de différentes natures. Ces données composent notre étude de cas et ont été recueillies à partir d'observation participante, de participation à l'enseignement, d'entretiens et d'expérimentation.

Le cadre théorique de la recherche se caractérise ainsi par le fait qu'il emprunte des notions venues de différents domaines. Ces domaines, à l'exception de celui de la pédagogie du théâtre et de celui des sciences de l'éducation, étaient pour nous, des terrains inconnus. La construction du cadre théorique a commencé par l'exploration de notions liées au domaine du handicap et celui des *disability studies* pour ensuite se spécialiser davantage dans le domaine de la surdité, avec l'analyse de la littérature propre aux *Deaf studies* et à la linguistique de la langue des signes (désormais LS).

La thèse suit le processus de construction de la problématique et s'ouvre par l'état des savoirs relatif au domaine de la pédagogie du théâtre (ou *théâtre-éducation*). Ce choix s'explique par notre formation d'enseignante de théâtre et par notre pratique professionnelle dans ce domaine. La problématique de recherche se fonde d'abord dans les dimensions théorique et empirique de la pédagogie du théâtre pour ensuite s'appuyer sur des notions et modèles épistémologiques d'autres disciplines. Malgré l'inaccessibilité des publications dans ce domaine en France, notre aventure multidisciplinaire commence ainsi par cette discipline si méconnue et minorée dans les milieux scolaire et des sciences de l'éducation. Nous tenons à présenter ici ses principaux modèles pédagogiques et les paradigmes fondateurs qui ont servi à la compréhension du cadre pédagogique de l'expérience du terrain ainsi qu'à l'intervention pédagogique directe auprès des enfants.

De la littérature sur le thème du handicap et des *disability studies*, nous retenons pour notre problématique la conception que nous adoptons ici à propos des notions de déficience et

de handicap. Le « modèle bio-psycho-social du handicap » qui s'annonce à l'horizon, a été adopté, malgré son caractère encore émergent, comme paradigme initial en ce qui concerne notre regard sur cet aspect de la problématique. Le vécu de l'altérité propre aux personnes ayant une déficience est compris ici comme étant le résultat de l'interaction des facteurs d'ordre physiologique, psychologique et social. L'interaction de ces facteurs conditionne l'expérience de la déficience et le regard porté sur celle-ci, ce qui explique pourquoi la société dite valide a tendance à minorer l'humanité de toutes ces personnes, en même temps qu'elle le fait de manière spécifique pour chaque forme de déficience. L'aspect social du modèle adopté nous laisse entrevoir dans quelle mesure la société environnante est capable d'imposer à ces minorités des limitations de droits, de libertés et d'accès à la citoyenneté, et quelles sont les conséquences d'une telle politique sur les personnes concernées. Cet ensemble d'obstacles socialement imposés constitue le noyau d'un système d'oppression envers les individus et les communautés touchés par la déficience – qui n'est pas en soi handicapante : le « handicap » se construit sur le terrain des interactions sociales, à partir des valeurs culturellement tissées et attribuées aux diverses formes d'altérité humaine.

Des *Deaf studies*, nous retenons le modèle socio-anthropologique de la surdité : le « sourd » n'est pas limité à sa déficience auditive, il est un être de culture et membre d'une communauté, élément fondamental à son identité sociale. Laissant dans un premier temps l'aspect physiologique de côté, nous avons pu comprendre la complexité des notions de *culture sourde* et d'*identité sourde* qui sont à la base de la pensée élaborée pour la réalisation de cette recherche. A partir de l'étude des notions citées ci-dessus, l'exploration d'un autre domaine scientifique s'impose : la linguistique de la LS. L'étude des notions spécifiques à l'analyse de la LS en tant que langue à part entière nous permet de voir à quel point elle constitue le socle de la notion d'*identité sourde* et de quelle manière ce rapport s'établit. Le *modèle sémiologique de la LS*, adopté pour l'analyse du corpus, nous amène à comprendre l'incidence indirecte de la surdité physiologique sur la surdité sociale, d'un point de vue sociolinguistique. L'adoption de ce modèle nous a également incité à centrer notre recherche sur l'analyse des interactions sémiologiques possibles entre le théâtre et la LS et à proposer des outils et conceptualisations originaux pour la prise en compte des constructions gestuelles et des stratégies sémiologiques qui découlent de ce que nous avons identifié comme une « intégration conceptuelle ».

Notre recherche se situe donc au carrefour des conceptualisations et des modèles qui découlent: du *théâtre-éducation*, de la *déficience* et du *handicap*, de la *culture sourde*, de

l'identité sourde et de la *langue des signes*. Ces notions sont comprises et traitées ici les unes par rapport aux autres, dans une perspective dialectique : nous ne pouvons analyser aucune de ces notions isolément. Le *théâtre-éducation* sert notamment de base pour analyser le cadre posé par l'expérience du terrain. Comme au cours de l'atelier théâtre pour enfants sourds dans lequel nous pouvons relever les enjeux d'une expérience humaine complexe, conceptualisée par les notions mentionnées ci-dessus et les modèles épistémologiques qui seront opportunément abordés au long de la thèse.

Cette étude se consacre ainsi à la présentation du cadre théorique adopté, de la problématique de recherche et à l'analyse du corpus qui compose notre étude de cas. Cette étude de cas se limite à analyser l'expérience d'apprentissage de théâtre vécue par deux groupes d'enfants sourds : *Jaune Soleil* et *Bleu Océan*, qui bénéficient d'une éducation en milieu associatif spécialisé. Dans le cadre de cette recherche nous avons pu non seulement observer cette expérience d'apprentissage singulière sur plusieurs aspects, mais également y intervenir en proposant une démarche scientifique expérimentale, source d'une partie significative de notre corpus.

Notre intention est de pouvoir ainsi contribuer à l'étude des pratiques pédagogiques qui prennent en compte la singularité de l'identité sourde dans le contexte scolaire, en analysant, à partir de l'expérience du terrain, ce qui peut être accompli par les enfants sourds grâce à l'apprentissage du théâtre .

Première partie – Pédagogie du théâtre et Handicap : notions essentielles pour la compréhension du sujet

1 – Théâtre-éducation : épistémologie du domaine et notions essentielles à la problématique

Nous nous focalisons dans ce premier chapitre sur le théâtre en tant que pratique pédagogique, ce qui constitue pour nous une discipline à part entière parmi les savoirs scolaires et ceux des sciences de l'éducation. La pratique pédagogique du théâtre, et plus précisément dans cette étude, son apprentissage, sont des éléments clés de notre recherche. Pour autant, la pratique professionnelle du théâtre – le métier de comédien ainsi que les autres métiers du théâtre – n'entre pas dans le champ de notre problématique de recherche. Notre objet est avant tout, le processus par lequel l'enfant développe les compétences nécessaires pour la compréhension et la pratique du théâtre en tant que système symbolique appartenant aux cultures humaines. Et plus précisément, nous nous attachons à analyser la spécificité des contributions de cette expérience éducative proposée à des enfants sourds. Ce travail de recherche a donc pour point de départ le carrefour entre les domaines des sciences de l'éducation, de la pédagogie du théâtre, de la gestualité et de la culture. Selon Pupo (1985),

Si les sciences de l'éducation constituent déjà en elles-mêmes un domaine interdisciplinaire, résultat de l'intersection des différents champs de connaissance, l'intégration de celles-ci au domaine des arts engendre une complexité encore plus grande. Ainsi tout examen de l'aspect éducatif de l'activité théâtrale englobe nécessairement un carrefour de connaissances empruntées à une série de disciplines telles que l'esthétique, la théorie et l'histoire du théâtre, la sémiologie, la philosophie de l'éducation, la psychologie, la psychanalyse, la méthodologie de l'enseignement, pour ne citer que les principales¹⁰.

Dans cette partie, nous allons présenter les références qui composent notre socle épistémologique dans le domaine du *théâtre-éducation*, compte tenu du peu d'écho que trouvent en France les travaux et recherches scientifiques menés dans ce domaine. Bien que certains pédagogues du théâtre dans le monde occidental se réclament d'une filiation à l'école du théâtre gestuel français, ce domaine demeure peu développé et peu systématisé en France. Cette partie est donc consacrée à l'épistémologie de la discipline, en présentant trois modèles élémentaires pour cette étude : les *theater games* de Viola Spolin, le *drama in education* de Peter Slade et Dorothy Heathcote et la *pédagogie du mouvement* de Jacques Lecoq. Nos idées

10 PUPO, M. L. d. S. B. (1985). *Le Jeu, enjeu d'une formation. Théâtre et éducation au Brésil*. Institut d'Études Théâtrales. Paris, France, Université de la Sorbonne Nouvelle, Doctorat de 3ème cycle. p. 3.

s'inspirent principalement des publications de Stanislavski (1980), Copeau (1979), Spolin (1963, 1986), Slade (1958), Hornbrook (1998), Lecoq (1997), O'Neill et Heathcote (2014), Barbosa (2001), Pupo (1983), Freixe (2014) et Koudela (2015).

Les notions élémentaires de la pédagogie du théâtre sont ensuite présentées dans l'objectif de montrer que les différents modèles qui en découlent partagent un même axe procédural : l'improvisation.

1.1 Épistémologie de la pédagogie du théâtre : origines de la constitution du domaine

La pédagogie du théâtre¹¹ a des racines et des branches multiples. Dans le monde occidental (Amériques incluses), nous assistons aux premiers essais de théorisation et de systématisation des pratiques autour de l'enseignement du théâtre à partir des années 1950. En Angleterre, Peter Slade publie en 1954 *Child Drama*¹² tandis qu'aux États Unis, Viola Spolin met au point ses *theater games* réunis dans une première publication en 1963. Quant à Jacques Lecoq, il fonde son école internationale à Paris en 1956. Pourtant, bien avant ces événements fondateurs, d'autres expériences et personnages de l'histoire du théâtre ont rendu possible cette émergence. Selon Pupo, « *c'est en notre siècle [XXème] que l'on assiste à la formulation d'un discours qui propose l'insertion systématique de l'art dans le contexte scolaire, grâce à l'articulation entre pratiques artistiques et les approches de diverses sciences humaines : psychologie, sociologie, sémiologie et plus particulièrement les sciences de l'éducation* »¹³.

Dans ce contexte émerge la discipline de l'*art-éducation*, qui circonscrit la pratique pédagogique de plusieurs langages artistiques, justifiant et précisant l'approche pédagogique de l'enseignement des arts et son intégration aux programmes scolaires. Pour ce faire, ce discours s'appuie sur une conception assouplie d'éducation où « *plus que la transmission des connaissances, c'est actuellement la formation totale de l'individu que le processus éducatif tend à envisager* »¹⁴. A partir des idées proposées entre autres par l'éducation active¹⁵, ce courant prône la réinvention des bases épistémologiques servant à limiter les programmes aux

11 L'aspect pédagogique de cette pratique ne dépend pas du cadre scolaire : il se maintient également dans un cadre périscolaire.

12 SLADE, P., & WAY, B. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.

13 PUPO, M. L. d. S. B. (1985). p. 54.

14 Ibid., p.56.

15 Ibid., p. 56.

connaissances scolaires classiques : langues, mathématiques, sciences, histoire, géographie, etc. Selon Pupo,

la perspective d'une alliance entre l'art et l'éducation se définit par opposition au caractère rationaliste de la civilisation occidentale, dans laquelle l'approche scientifique est tenue comme l'unique manière d'arriver à la véritable connaissance. [...] Dans cette perspective, la forme artistique est privilégiée en fonction de ce qui lui est essentiel : la condensation poétique de l'expérience comme chemin de connaissance de la réalité. C'est ainsi que le discours de l'art-éducation a toujours mis l'accent sur la nécessité primordiale d'une intégration entre l'expérience sensible et l'élaboration intellectuelle¹⁶.

En rejoignant l'idée de l'importance capitale de l'expérience sensible dans la formation des individus, l'art-éducation forge ainsi un des principes fondamentaux de ce courant : la défense de la place de l'éducation artistique parmi les disciplines scolaires. En ce sens l'apprentissage d'un langage artistique se constitue d'abord comme une activité de libre expression, essentielle au développement psycho-social du sujet. Pour Pupo, ce discours « s'identifie avec la vogue de l'auto-expression dans une préoccupation exclusivement tournée vers l'activité enfantine. Dans cette perspective, l'acte artistique est vu comme globalement formateur mais uniquement dans la mesure où il constitue l'expression d'expériences personnelles, où il traduit une subjectivité »¹⁷. Toujours selon Pupo¹⁸, c'est dans les années suivant la seconde guerre mondiale que l'éducation artistique s'étend et se diversifie, notamment dans les universités (*university* ou *college*) aux Etats-Unis (É.-U.). A ce propos l'auteur précise que

Si pendant les années cinquante et soixante les recherches, fortement influencées par le behaviorisme se tournèrent vers la définition et l'évaluation de ce qu'on appelait alors le comportement créatif, actuellement la tendance la plus nette se situe autour de recherches interdisciplinaires dans lesquelles s'intègrent les aspects de différentes sciences humaines et de différents langages artistiques¹⁹.

Selon Barbosa (2001), dans le cadre de l'enseignement des arts visuels, le paradigme de la centralité de l'expression dans l'activité artistique (en cadre pédagogique), est confronté à une rupture épistémologique à partir des années 1980 :

Les méthodologies qui ont dirigé l'enseignement de l'art aux É.-U., ou l'enseignement contemporain de l'art en Angleterre, considèrent l'art non seulement comme expression, mais aussi comme culture, soulignant le besoin de contextualisation historique et l'apprentissage de la grammaire visuelle qui rend possible la lecture de l'image. L'art commence à être conçu comme cognition en

16 Ibid., p.62.

17 Ibid., p.54.

18 Ibid., p.10.

19 Ibid., p.61.

lien avec l'émotion, et non seulement comme expression émotionnelle ; l'art donne la priorité désormais à l'élaboration et non seulement à l'originalité²⁰.

Le discours de l'art-éducation contribue, dans un contexte plus large, au renforcement et à la légitimité des pratiques en éducation artistique. Cependant, il porte très vite ses réflexions et théorisations exclusivement sur l'enseignement des arts visuels, ne faisant mention que très rarement à l'enseignement d'autres langages artistiques dans ses publications. C'est pourquoi les pédagogues d'autres langages artistiques posent de manière autonome les fondements de leur pratique éducative spécifique, par rapport à ce courant souvent dominant. Selon Pupo, trois aspects fondamentaux se dégagent de la pratique pédagogique de l'art-éducation :

1) l'importance de l'expression personnelle par la pratique de la création artistique : *«[...] beaucoup plus qu'un outil qui permettrait une familiarisation avec l'activité artistique, elle est vue comme élément essentiel pour l'individu, dans une perspective d'intégration entre le penser et le sentir »²¹*, et encore *« ce qui est considéré comme éducateur en soi c'est le processus à travers lequel s'articulent le sentir et la forme objective. Ainsi, la pratique d'une activité artistique est toujours l'axe central en art-éducation »²²* ;

2) la mise au ban de la notion de talent : *« [...] Le discours de l'art-éducation part du principe selon lequel la possibilité de la manifestation de la subjectivité à travers une activité artistique est inhérente à tout être humain, indépendamment de la notion de talent. Dans la mesure où l'on prétend au développement personnel et non à la formation de l'artiste, le faire artistique devient formateur en soit et accessible à tous pourvu qu'une démarche pédagogique adéquate soit mise en pratique »²³* ;

3) la centralité du processus de création aux dépens du résultat : *« [...] la bibliographie spécialisée répète inlassablement un slogan fréquemment utilisé comme synthèse de tout le mouvement de l'art-éducation : 'le processus est plus important que le produit' »²⁴*. Et encore : *« en permettant l'intégration entre l'expérience sensible et l'élaboration intellectuelle, le processus renfermerait en lui même une fonction éducative, indépendamment d'une quelconque appréciation de la valeur esthétique du résultat atteint »²⁵*.

20 BARBOSA, A. M. (2001), *Arte-Educação : leitura no subsolo*, São Paulo : Cortez. p.12. Notre traduction de l'original suivant : *« As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominadas ensino pos-moderno da arte nos Estados Unidos, ou ensino contemporâneo da arte na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetiza para a leitura da imagem. A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte como cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional ; a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade ».*

21 PUPO, M. L. d. S. B. (1985), p.63.

22 Ibid., p.64.

23 Ibid., p.65.

24 Ibid., p.66.

25 Ibid., p.67.

Ces principes dont nous présentons les particularités au cours de la partie suivante, constituent également la base de l'approche pédagogique dans le domaine du théâtre-éducation.

1.2 L'improvisation : source première de la création et axe procédural commun

Les divers modèles pédagogiques dans le domaine de l'enseignement du théâtre ont un point de départ commun : l'improvisation comme axe procédural. Les différentes filiations épistémologiques des modèles existants trouvent dans cette démarche la base de la pratique pédagogique du théâtre. Ce qui a d'abord été mis au jour par les pionniers de la pédagogie du théâtre (Constantin Stanislavski et Jacques Copeau notamment), a ensuite débordé les frontières de la formation de l'acteur. Elle s'est constituée en tant que pratique éducative auprès des enfants et des jeunes qui ne se destinent pas forcément à l'activité professionnelle du théâtre. La pratique de l'improvisation, l'acte de créer un discours théâtral sans préparation dans l'instant met en jeu des compétences cognitives dont les bénéfices dépassent ainsi la formation d'artiste pour contribuer à la formation artistique et sociale des élèves en âge scolaire. L'improvisation est non seulement une procédure essentielle dans l'histoire du théâtre mais elle est également acceptée comme une des possibles origines du théâtre. Néanmoins, certaines périodes et certains personnages dans l'histoire du théâtre l'ont mise davantage en évidence comme procédure de création.

Un des premiers exemples de cette application de l'improvisation en tant que procédure de création remonte à la transition entre le Moyen Age et la Renaissance, période pendant laquelle émerge la *commedia dell'arte* - terme qui désigne une forme de théâtre ancien, comique et populaire, née en Italie et entièrement basée sur l'improvisation. Héritières de la tradition des saltimbanques et des artistes de rue médiévaux, les compagnies de théâtre de la *commedia dell'arte* élaboraient leurs spectacles à partir de personnages comiques, régionaux et fixes qui inspiraient la création de brèves comédies. Le scénario se construisait au fur et à mesure que le jeu s'élaborait et que la dynamique entre les personnages se dessinait. Chaque acteur, jouant tout au long de sa vie un seul et même personnage (*les types fixes*), était en mesure d'exploiter les possibilités des conflits narratifs dans l'interaction du jeu théâtral, ainsi que les effets visuels de l'acrobatie, de la jonglerie et les effets sonores de la musique. Selon Koudela,

L'acte d'improviser traverse différentes périodes de l'histoire du théâtre occidental, des représentations dionysiaques et manifestations du théâtre romain – comme les mimes et les atellanes – aux formes populaires médiévales protagonisées par des saltimbanques et des bouffons. Mais c'est la Commedia Dell'Arte qui l'a mis en lumière ; une préparation soignée concernant la voix, la musique, l'acrobatie faisait de l'acteur un véritable auteur théâtral qui créait sur le champ, oblitérant ainsi la dominance du texte²⁶.

Le jeu de l'acteur de la *commedia* – entièrement consacré à l'existence physique du personnage-type (souvent masqué) et à sa mise en action par l'improvisation – est devenu une source d'inspiration première de plusieurs rénovateurs du théâtre. Il constitue notamment pour nous, une des origines indirectes des expériences pédagogiques en théâtre du XXème siècle.

D'autre part, une autre origine de ces modèles pédagogiques remonte à la fin du XIXème siècle et au début du XXème, où nous assistons à un mouvement de renouveau de l'art théâtral dans le monde (notamment en Europe). Ce mouvement de renouveau met en avant le travail de création à partir de l'expressivité corporelle de l'acteur, en opposition au système dominant jusqu'alors : le *star system*²⁷, focalisé entièrement sur la personnalité de l'acteur et sur la suprématie de l'oralité du texte dramatique. Selon Pupo :

Dans l'évolution du théâtre occidental du XXème siècle, on assiste à un véritable éclatement des formes scéniques. De profonds changements dans sa fonction sociale, dans le lieu de la représentation et dans le rapport entre scène et salle ont ébranlé des attitudes acquises de longue date vis-à-vis du phénomène théâtral. Quant à la conception du jeu de l'acteur on peut parler d'une recherche d'authenticité qui a recouvert plusieurs formes selon la vision du metteur-en-scène, autorité souvent devenue toute puissante²⁸.

Ce mouvement met en valeur les compétences créatives de l'acteur (dont une des inspirations explicitement citées était la *commedia dell'arte*), vu comme un artiste-créateur et non comme un simple interprète des créations du metteur en scène (dont la fonction créatrice a également été mise en avant par les réformateurs de la transition entre les XIXème et XXème siècles). Dans ce contexte, plusieurs figures emblématiques émergent : Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Adolphe Appia, Edward Gordon Craig, Jacques Copeau et Bertolt Brecht. Ces rénovateurs de l'art théâtral se consacrent dans leurs pays respectifs à la

26 KOUDELA, I. D. e. DE ALMEIDA JUNIOR, J. S. (dir.) (2015). *Léxico de Pedagogia do Teatro* São Paulo, Brasil, Ed. Perspectiva. p. 96. Notre traduction de l'original suivant : « *O ato de improvisar perpassa diferentes periodos da historia do teatro no Ocidente, das representações dionisiacas e manifestações do teatro romano – como os mimos ou as atelanas – as formas populares medievais protagonizadas por saltimbancos e bufões. Mas é com a Commedia Dell'Arte que ela é enaltecida ; uma preparação cuidadosa em termos de voz, musica, acrobacia fazia do ator um verdadeiro autor teatral que atuava de improviso, sobrepujando assim a primazia do texto* ».

27 Dont la plus célèbre représentante était l'actrice française Sarah Bernhardt.

28 PUPO, M. L. d. S. B. (1985), p. 120-121.

réinvention du métier théâtral en réinventant la notion d'acteur: ils se donnent la tâche de former une nouvelle génération de comédiens, focalisée sur la création, sur le potentiel expressif du corps dans l'espace théâtral, et mettent en question toutes les conventions esthétiques en vigueur. Stanislavski affirme à ce propos :

[...] entre les rêves d'un metteur en scène et leur réalisation il y a un abîme, [...] le théâtre est fait avant tout pour les acteurs et [...] sans eux il ne peut exister. Le nouvel art avait besoin de nouveaux acteurs pourvus d'une technique complètement nouvelle. [...] Tous mes espoirs étaient centrés sur l'acteur ; tout ce que je cherchais, c'était à assurer à son travail de création et à sa technique des bases solides.²⁹

La pratique de l'improvisation émerge ainsi comme une pratique de formation technique visant à former un acteur capable de créer et de donner sens à son corps. Inspirés par les traces laissées par les compagnies de *commedia dell'arte*, ces pionniers de la formation de l'acteur en tant qu'artiste à part entière, ont inauguré un nouveau savoir-faire technique et une nouvelle ère dans l'histoire du théâtre, bâtie sur de nouveaux paradigmes esthétiques. Selon les conclusions de notre recherche de master, l'improvisation est pour Constantin Stanislavski³⁰ et Jacques Copeau³¹ une voie de préparation physique qui vise à rendre à l'acteur la liberté de création par rapport au personnage et au texte. L'improvisation est pour ces deux formateurs une procédure par laquelle l'interprète devient créateur.

Quant à Copeau, il considérait l'exercice d'improvisation comme une condition préalable à l'interprétation des textes. Bien qu'il ait aussi pratiqué ce procédé à cette fin, ce n'est pas l'improvisation sur le texte proprement dit qui l'intéresse mais l'improvisation *per se*, en tant que base pour la formation d'un acteur souple, sincère et spontané. « *Pour Copeau, l'improvisation est une technique en soi, que l'acteur doit maîtriser ainsi que la diction, le chant ou la danse classique. L'improvisation est la technique par laquelle l'"instinct dramatique" de l'enfant se développe en métier* »³². Dans ses premiers projets pédagogiques, Copeau pensait déjà à

choisir, dans la troupe, les six ou huit comédiens les plus propres à cette

29 STANISLAVSKI, C. S. (1980). *Ma Vie dans l'Art*, Lausanne, L'Age d'Homme, p. 359.

30 Comédien, metteur-en-scène et formateur russe, célèbre par son travail auprès du Théâtre d'Art de Moscou et par sa pédagogie destinée à la formation de l'acteur, objet de ses publications.

31 Comédien, auteur, metteur-en-scène et formateur. A propos de Jacques Copeau, Freixe affirme qu'« *il a ouvert tellement de voies qu'il n'y a pas seulement 'une', mais peut être 'des' lignées de Copeau. Il émane de ses tentatives et de sa pensée un tel rayonnement que les plus grands metteurs en scène du XXème siècle le reconnaissent comme père fondateur* ». In : FREIXE, G., (2014), *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine une lignée du jeu de l'acteur* préface de Georges Banu. Lavérune: l'Entretiens éd., p. 81

32 SCHMITZ, M. da S. (2010). *Ici et maintenant. L'improvisation dans les pédagogies théâtrales de Constantin Stanislavski et de Jacques Copeau*. Mémoire de Master en Études Théâtrales, Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

*entreprise, les plus allants, les plus confiants et les mieux assortis ensemble – qui désormais se consacreront presque exclusivement à l'improvisation. Une vraie confrérie : les farceurs du Vieux-Colombier. Chacun de ces comédiens s'empare d'un des personnages de la nouvelle comédie. Il en fait sa propriété. Il le nourrit, il l'engraisse de sa propre substance, il identifie avec lui sa personnalité, il y pense continuellement, il vit avec lui, le dotant non seulement de sa propre constitution, de ses moyens extérieurs, de ses particularités physiques, mais de ses manières de sentir, de penser, de son humeur, de ses observations, de son expérience, le faisant profiter de ses lectures, enfin se développant et se modifiant avec lui*³³.

Pour Stanislavski, l'improvisation sera appliquée dans le *Système* au service de l'*état créateur* et de la maîtrise de l'*action physique*, notion phare de sa méthode de formation. Ainsi, c'est au service du texte dramatique que Stanislavski expérimente l'improvisation en tant qu'exercice. L'improvisation est pratiquée en fonction du cadre dramatique posé par le texte où l'acteur doit explorer l'évolution de l'*action transversale* ainsi que des actions concernant le personnage. L'improvisation devient donc, au fil de l'évolution des idées pédagogiques de Stanislavski, le point de départ dans le processus de création du personnage.

Des pionniers de la formation de l'acteur tels que Stanislavski ou Copeau ont inspiré des générations d'acteurs, de metteurs en scène et d'autres pédagogues. Parmi les contributions les plus significatives pour l'apprentissage du métier théâtral figure l'utilisation de l'improvisation comme procédure d'acquisition technique et d'entraînement de la créativité de l'acteur. Cette pratique se trouve ancrée dans la création théâtrale du XX^{ème} siècle, dépassant ses frontières pour s'aventurer dans le domaine de l'éducation à partir des années 1950. Selon Pupo, « *le théâtre-éducation propose l'utilisation de moyens de nature théâtrale en vue d'accroître les possibilités d'expression individuelle* »³⁴, ce qui sous-tend des modèles et des approches pédagogiques divers dont nous allons présenter trois exemples.

1.3 Le théâtre-éducation : paradigmes fondateurs et modèles fondamentaux

Les premières systématisations des méthodes et des conceptualisations autour de la pédagogie du théâtre datent du XX^{ème} siècle. Après les premières expériences pédagogiques destinées à la formation de l'acteur, au début du XX^{ème} siècle, les traces des expériences pédagogiques qui empruntent au langage théâtral dans des cadres éducatifs montrent que la

33 COPEAU, J. (1979), *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier I*, Paris : Gallimard, p. 325.

34 PUPO, M. L. de S. B. (1985), p. 101.

discipline émerge en tant que telle à partir de la deuxième moitié du XX^{ème}. Ici nous allons présenter trois modèles qui émergent alors : le *drama in education* de Slade et Heathcote, les *theatre games* de Viola Spolin et la « pédagogie du mouvement » de Jacques Lecoq. Les premiers sont des modèles anglo-saxons, extrêmement connus et analysés au long de l'histoire de la discipline. Le dernier est fréquemment associé à la formation de l'acteur. Mais dans notre recherche il est essentiel du fait qu'il est la base de la formation de l'intervenante responsable de l'atelier que nous avons observé sur le terrain. Il est considéré donc dans notre recherche en tant que modèle pédagogique, au même titre que les deux précédents.

1.3.1 Slade : la pédagogie autour du jeu dramatique [*dramatic play*]

Les deux références que nous présentons par la suite appartiennent à un même courant épistémologique de la pédagogie du théâtre : le *drama in education*. Né et développé en Angleterre, ce courant n'est pas éloigné des principes éducatifs émergents à l'époque de sa naissance. Selon Hornbrook (1998),

Après des siècles sur la scène de salles des écoles, le drama fait son entrée dans les classes anglaises en tant que partie de la révolution de la pensée éducationnelle qui a suivi la deuxième guerre mondiale, une révolution qui a profondément changé les idées sur l'enseignement, l'apprentissage et l'organisation de l'éducation. Au centre de cette révolution, l'idée que l'objectif majeur de l'éducation est de cultiver des individus heureux et équilibrés. Cet accent mis sur le développement personnel a provoqué le remplacement de la prestation théâtrale par une approche plus thérapeutique et développementale, basée sur la classe elle-même³⁵.

Peter Slade est l'auteur d'une des publications fondatrices de ce courant de la pédagogie du théâtre. Il est également à l'origine de la notion de *dramathérapie*³⁶. Pour présenter ses idées nous nous sommes basés sur la publication intitulée *An Introduction to Child Drama. Guide à l'usage des parents et des enseignants*, publiée en 1958, une version adaptée de son ouvrage *Child Drama*, publié en 1954. Cette version quoique résumée, contient les principes fondamentaux de la pensée de Slade. Le premier étant la distinction

35 HORNBOOK, D., (1998) *On the Subject of Drama*, Londres : Routledge. p. 10. Notre traduction de l'original suivant : « *After centuries on the stages of school halls, drama made its entrance into British classrooms as part of the revolution in educational thinking which followed the Second World War, a revolution which profoundly altered ideas about teaching, learning and how the education should be organised, and which had in its core the idea that the aim of education was to cultivate happy, balanced individuals. This powerful emphasis on personal development led to the displacement theatrical performance by a more therapeutic, developmental approach, based in the classroom itself* ».

36 Application thérapeutique de l'improvisation dans le traitement des personnes avec des troubles psychologiques.

entre *child play* [jeu enfantin], *dramatic play* [jeu dramatique] et *theatre* [théâtre]. A propos du jeu enfantin, Slade affirme que « *le jeu est une partie innée et vitale de la vie enfantine. Ce n'est pas une activité futile, mais un moyen pour l'enfant de penser, de vérifier, de se détendre, de travailler, de mémoriser, d'oser, de tester, de créer et d'absorber. C'est en fait la vie* »³⁷. Tandis que le jeu dramatique implique un jeu de caractérisation où « *toute personne est acteur et en même temps spectateur* »³⁸, où il est question de « *jeu vers l'extérieur de soi même, dans tous les sens et partout, sans besoin de public* »³⁹ et où « *deux qualités importantes sont visibles : absorption et sincérité* »⁴⁰. Cette notion s'éloigne ainsi de celle proposée pour le théâtre qui « *signifie une occasion de divertissement et d'expérience émotionnelle partagée, il y a les acteurs et le public, distingués* »⁴¹. Dans l'expérience du jeu dramatique comme Slade le définit, « *il peut exister des moments intenses de ce qu'on oserait appeler théâtre, mais il s'agit principalement de jeu dramatique et l'aventure – faire, chercher et se battre – est vécue par tous. Tous les participants, acteurs et spectateurs vont où ils le souhaitent et vers la direction qu'ils souhaitent pendant le jeu* »⁴². Pour comprendre *a minima* la pensée de Slade, il faut donc retenir ce principe : le jeu dramatique qu'il met en avant n'impose pas de distinction entre les fonctions d'acteur et de spectateur et par conséquent, il n'existe pas d'espace délimité entre l'espace de jeu et le public : tous les participants jouent et observent le déroulement du jeu simultanément. Slade présente sa méthode par des exemples de jeux par tranche d'âge, où il reproduit des dialogues tenus entre lui et les groupes auprès desquels il est intervenu. A partir des observations directes du comportement des enfants pendant ces activités, il distingue deux types de *jeu* :

1. Le *projected play* [jeu projeté], plus évident entre l'âge de deux et cinq ans, où le corps n'est pas utilisé en son entier mais dans lequel une « *forte projection mentale a lieu* »⁴³ et l'utilisation d'objets (jouets) est fréquente.

37 SLADE, P. (1958), *An Introduction to child drama*, Londres : University of London Press. p. 1. Notre traduction de l'original suivant : « *Play is an inborn and vital part of young life. It is not an activity of idleness, but is rather the child's way of thinking, proving, relaxing, working, remembering, daring, testing, creating and absorbing. It is in fact life* ».

38 Ibid, p.2. Notre traduction de l'original suivant : « *each person is both actor and audience* ».

39 Ibid, p.79. Notre traduction de l'original suivant : « *playing-outwards from self all round and in all directions, and needs no audience* »

40 Ibid, p. 2. Notre traduction de l'original suivant : « *two important qualities are noticeable : absorption and sincerity* ».

41 Ibid, p. 2. Notre traduction de l'original suivant : « *theatre means an occasion of entertainment and shared emotional experience ; there are actors and audience – differentiated* ».

42 Ibid., p. 2. Notre traduction de l'original suivant : « *There may be intense moments of what we would deign to call theatre, but in the main it is drama, and the adventure, doing, questing and struggling are tried by all. All the doers, both actor and audience, going where they wish and facing any direction they like during play* ».

43 Ibid., p. 4. Notre traduction de l'original suivant : « *Strong mental projection is taking place* ».

2. Le *personal play* [jeu personnel] est « caractérisé par le mouvement et la prise de rôle et où on remarque l'incidence de la danse et l'expérience d'être des choses ou des personnes »⁴⁴. Il apparaît dès l'âge de cinq ans et s'affirme à mesure que la maîtrise du corps se développe.

Pour autant, l'âge de cinq ans où nous pouvons identifier des exemples de jeu personnel ne doit pas marquer, pour Slade, le moment des premiers contacts avec le théâtre : « à cinq ans, continuez à éviter le théâtre, la scène et le texte écrit. L'enfant va créer avec notre aide, alors nous allons stimuler l'improvisation – le mouvement, la situation et le langage improvisés »⁴⁵.

La fonction de l'enseignant dans la méthode proposée par Slade est clairement de stimuler le jeu dramatique naturel de l'enfant : il le fait en posant des questions qui provoquent la créativité des enfants, il commente, il intervient dans le jeu. Ces questions peuvent poser un problème, suggérer un mystère ou évoquer une expérience sensible précise. L'enseignant conduit et provoque ainsi l'élaboration de situations qui découlent du jeu dramatique libre de l'enfant.

La préoccupation de l'acquisition technique, de l'assimilation des concepts relatifs à la structure ou la forme du langage théâtral est absente dans cette méthode. L'effort pédagogique met en avant l'importance du processus continu de création spontanée aux dépens de la préparation d'une performance et de l'acquisition technique.

La conceptualisation du travail pédagogique sur cette notion de *jeu dramatique* va contribuer au déploiement de la discipline en deux branches pédagogiques distinctes (d'où découleront également des courants de recherche et de formation distincts), qui se développeront de façon autonome : le *drama in education* et le *theatre-education*, que nous examinerons par la suite.

44 Ibid., p. 3. Notre traduction de l'original suivant : « *typified by movement and characterisation and we note the dance entering and the experience of being things or people* ».

45 Ibid., p. 23. Notre traduction de l'original suivant : « [...] *at five years continue to avoid theatre, stages and scripts. The child is going to create with our help, so we are going to stimulate improvisation – improvised movement, situation and language* ».

1.3.2 Heathcote : le *drama in education* comme outil transversal dans le programme scolaire

En suivant les idées lancées par Slade, Heathcote développe sa méthode pédagogique sur les mêmes principes : primauté du processus sur le produit (prestation), absence de distinction entre scène et public et focalisation sur le jeu dramatique libre. Heathcote ajoute à ces bases l'idée d'utilisation du *drama in education* comme « moyen d'apprentissage »⁴⁶ transversal. C'est-à-dire que, pour Heathcote, non seulement la pratique improvisationnelle en cadre pédagogique est un terrain fécond pour l'auto-expression, l'épanouissement et le développement de la créativité de l'enfant, mais il peut également servir à l'apprentissage collectif de connaissances étrangères au théâtre en tant que discipline. Ce que nous observons comme principe majeur dans sa méthode est donc le principe d'applicabilité de la pédagogie du théâtre à d'autres domaines scolaires comme outil pédagogique. En 1971, Heathcote définit ainsi la pratique du *drama* appliqué à l'éducation : « *tout ce qui engage les personnes dans des situations de prise de rôle active dans lesquelles les attitudes et non les personnages, sont la préoccupation centrale* »⁴⁷. Ces situations sont, dans la pratique pédagogique envisagée par Heathcote,

*vécues au rythme de la vie (c'est-à-dire, la découverte dans l'instant et non basées sur la mémoire) et obéissant aux lois naturelles du milieu. Je conçois ces lois comme étant : une suspension volontaire de l'incrédulité ; l'accord concernant le faire semblant ; l'emploi de toute expérience passée à la portée du groupe et toute conjecture imaginaire dont ils sont capables sur le moment présent dans l'essai de créer un portrait vivant et en mouvement de la vie [...] L'étendue de ceci sera limitée par le fil conducteur de l'histoire et le thème, de sorte que le problème à saisir soit clairement défini. Je maintiens que la résolution de problèmes est la base de l'apprentissage et du mûrissement*⁴⁸.

Koudela ajoute un autre élément clé au *drama in education* de Heathcote : la fonction de l'enseignant est d'activer la « *tension dramatique et les types de résolution de conflits* »

46 O'NEILL, C., (2014). *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*, Londres: Routledge. 1ère édition 1984, format ebook, p. 285. Notre traduction de l'original suivant : « *drama as a medium for learning* ».

47 HEATHCOTE, D., (1971) in O'NEILL, C., (2014), format ebook, p. 190. Notre traduction à partir de l'original suivant : « *anything which involves people in active role-taking situations in which attitudes, not characters, are the chief concern* ».

48 Ibid., p. 190. Notre traduction à partir de l'original suivant : « *lived at life-rate (that is, discovery at this moment, not memory based) and obeying the natural laws of the medium. I regard these laws as being: a willing suspension of disbelief; agreement to pretence; employing all past experiences available to the group at the present moment and any conjecture of imagination they are capable of, in an attempt to create a living, moving picture of life [...]. The scope of this is to be defined by story-line and theme, so that the problem with which they grapple is clearly defined. I maintain that problem-solving is the basis of learning and maturation* ».

puisque « *la tension est le pivot critique qui génère l'énergie du drame ; en son absence, celui-ci ne peut pas avoir lieu* »⁴⁹ . Pour Koudela, « *la notion que la nature de l'action dramatique est soumise à sa signification est l'essence de l'approche de Heathcote* »⁵⁰. En centrant celle-ci sur la construction d'une signification dans la création narrative, Heathcote met en avant l'importance de l'enseignant en tant que générateur de tension dramatique. De ce fait, Heathcote propose une démarche originale : l'engagement de l'enseignant dans la pratique de la prise de rôle comme *stimulus* à la création de la tension dramatique. À cette démarche a été attribué le terme *teacher in role* ou *teacher in character*. O'Neill précise qu'à partir du va-et-vient du rôle présenté par l'enseignant « *elle invitait les étudiants à suivre et modifier son personnage tout en leur laissant également le temps d'en observer et d'en interpréter le sens avant d'expédier une réponse* »⁵¹. Une des activités centrales dans la pédagogie de Heathcote est le *mantle of the expert* [cape de l'expert], qui consiste à créer collectivement des épisodes improvisés autour d'une *entreprise*, autrement dit, un projet fictionnel collectif. À partir de la suggestion du comportement par le principe du « *comme si* »⁵², l'enseignant attribue aux élèves la responsabilité collective d'une tâche fictionnelle. Les élèves doivent incarner les agents - ou experts - nécessaires dans l'accomplissement de la tâche. Si la tâche à accomplir ou l'*entreprise* est par exemple de simuler le fonctionnement d'un hôtel ou d'un hôpital, le groupe se départage en plusieurs sous-groupes pour faire exister toutes les catégories d'experts spécifiques de cette proposition. Pour sa part, « *l'enseignant prépare les épisodes pour faciliter l'apprentissage dans l'établissement* »⁵³ et sert de garant du contrat de confiance autour du principe fondateur du faire semblant, le « *comme si* ». En outre, l'enseignant peut intervenir directement dans le jeu comme personnage, pour faire avancer le processus dans un sens ou dans l'autre. Le *problem solving* – autrement dit la problématisation ludique des situations imaginaires – se constitue comme axe procédural principal dans cette approche. Pupo le résume ainsi : « *la stratégie de base de cette approche est la simulation, connue sous le nom de "jeu de rôles" ou rôle playing : les élèves s'identifient aux protagonistes d'un conflit issu d'un problème particulier dans le but de le résoudre par l'activité dramatique* »⁵⁴.

Nous rejoindrons les propos de Pupo sur le courant pédagogique fondé sur les

49 Ibid. p.55.

50 Ibid., p.55.

51 O'NEILL, C., (2014), format ebook, p. 218. Notre traduction de l'original suivant : « *By moving in and out of role she was inviting the students to monitor and modify her role, but also giving them time to observe and interpret it before rushing to a response* ».

52 Dans l'original « *as if behaviour* » . O'NEILL, C., (2014), format ebook, p. 3066.

53 Ibidem, p. 3139. Notre traduction de l'original suivant : « *The teacher plans the episodes to serve the learning within the establishment* ».

54 PUPO, M-L. de S. B. (1985), p. 139.

principes énoncés par Slade, Heathcote, Bolton et O'Neill et bien d'autres⁵⁵ : le *drama-in-education* vise à « l'intensification ou la réélaboration théâtralisée du jeu enfantin du 'faire comme si' »⁵⁶. A partir de cet encadrement visant à rehausser l'aspect narratif des créations spontanées à partir de la logique du faire-semblant, le *drama-in-education* transforme l'espace dédié à l'apprentissage du théâtre en terrain pour l'apprentissage de toute sorte de connaissance scolaire ou développement psycho-social, à l'exception du théâtre lui-même. A propos de ce qui est attendu de l'enseignant dans ce contexte, Hornbrook affirme que

*Cinquante ans de compréhension du drama en tant que thérapie ou processus pédagogique ont persuadé quelques spécialistes qu'il n'est pas exigé d'être au courant de l'histoire et des conventions du théâtre. Un nombre considérable d'enseignants en Angleterre ont tout simplement migré des départements d'anglais vers ceux de drama ; d'autres ont pu expérimenter un entraînement en drama pour enseignants pendant lequel, dans la hâte d'acquérir les techniques de classe admises, le temps n'était pas suffisant pour l'apprentissage des connaissances et des compétences*⁵⁷.

L'opposition entre les notions de *drama* et de théâtre, qui est le paradigme fondateur de ce courant, est pour Pupo,

*fondée sur le présupposé selon lequel les aspects formels impliqués dans la préparation d'une représentation théâtrale sont extérieurs à l'enfant. De ce point de vue, le développement personnel – objectif le plus répandu en théâtre-éducation – serait incompatible avec l'intention théâtrale. C'est l'intention de sauvegarder la spontanéité – concept aussi ambigu qu'omniprésent dans le discours des enseignements artistiques - qui se révèle dans cette différenciation entre 'drama' et art théâtral*⁵⁸.

Il est, par conséquent, intéressant de reconnaître la possibilité d'application des dynamiques enfantines spontanées dans l'apprentissage d'autres connaissances. A la base du jeu théâtral, elles sont notamment au service de l'amélioration de l'enseignement d'autres matières scolaires. Il nous faut cependant attirer l'attention sur la gravité de la mise au ban de l'apprentissage de techniques et d'éléments spécifiques au langage théâtral. Ce paradigme vient renforcer l'idée de la création théâtrale en tant que loisir, ou en tant qu'activité purement ludique et développementale dont l'apprentissage ne sert qu'à constituer une voie ou un outil

55 Nous conseillons la lecture de la thèse de Pupo ici mentionnée qui aborde également les contributions de Brian Way, Winnifred Ward et Caldwell Cook pour la constitution de ce courant de la pédagogie du théâtre.

56 PUPO, M-L. de S. B. (1985), p.126.

57 HORNBOOK, D., (1998) *On the Subject of Drama*, Londres : Routledge. p. 14. Notre traduction de l'original suivant : « *Fifty years of understanding drama as therapeutic or pedagogical process will have persuaded some specialists that they have little need to be conversant with the history and conventions of the theatre. A significant number of teachers in Britain have simply slipped across to drama from English departments ; others may have experienced a teacher training in drama where, in the haste to acquire the approved classroom techniques, there was little time for tuition in subject skills and knowledge* ».

58 PUPO, M-L. de S. B. (1985), p. 130.

pour apprendre autre chose.

1.3.3 Viola Spolin : spontanéité et maîtrise technique à partir des *theatre games*

Élève-stagiaire de Neva Boyd à la Chicago Hull House dans les années 1920, Spolin s'inspire du potentiel pédagogique des jeux [games] pour développer sa méthode d'enseignement du théâtre. Ayant comme base l'approche ludique de Boyd mais également les principes pour la formation de l'acteur avancés par Constantin Stanislavski, elle élabore les *theatre games* [jeux de théâtre]. Son point de départ est une approche « *non verbale et non psychologique* » où la distinction entre *acting* et *play* est centrale. L'*acting* est perçu par Spolin comme un acte artificiel et dépourvu de spontanéité tandis que le *play* [jeu] est synonyme d'amusement, de plaisir et d'enthousiasme : le *jeu* est « *l'expression physique de la force vitale* »⁵⁹. Le *jeu* comme l'emploie Spolin n'est pas toutefois, conceptualisé et appliqué dans le même sens que le font Slade et Heathcote. Le *play* de Spolin vient associé à l'idée de *game*⁶⁰. Comme le souligne Pupo, il est question d'abord de distinction entre ces deux notions : « *l'emploi du terme game révèle la préoccupation de l'auteur de favoriser, par le respect de la règle, la naissance d'un langage théâtral conscient, tourné vers la communication et non vers l'expression libre* »⁶¹. En outre, Spolin⁶² mentionne le *dramatic play* [jeu dramatique] comme étant « *fréquent chez les enfants à l'école maternelle, qui essaient de devenir la sorcière qu'ils craignent, admirent ou ne comprennent pas* », qui est également un synonyme de « *vivre le rôle* ». Cependant celui-ci n'est pas « *utilisable sur scène* ». Dans la pédagogie élaborée par Spolin l'espace physique délimité comme scène a son importance, ainsi que l'espace réservé au public. Les groupes d'élèves se partagent et alternent entre les fonctions de *joueur* et de spectateur. Son application du *jeu* en tant que *game* est, en comparaison avec la méthode du *drama in education*, extrêmement structuré. Chacun de ses jeux est d'ailleurs présenté dans ses livres selon une structure fixe :

- *focus* : c'est l'objectif du jeu, la consigne présentée sous la forme d'un problème à résoudre ou tâche à accomplir sur scène . « *le point de concentration d'un jeu qui maintient les joueurs dans le processus* »⁶³. Exemple : jouer ou assister à un match

59 SPOLIN, V., (1999). *Improvisation for the theatre*, Evaston : Northwestern University Press. (1ère édition, 1963), p.365.

60 Le terme « *game* » est, à notre avis, plus proche du terme « *match* » en français que du terme « *jeu* », quoique en anglais il s'applique aussi au jeu d'équipe ou au jeu de cartes.

61 PUPO, M-L. de S. B. (1985), p. 284.

62 SPOLIN, V., (1999)., p. 358.

63 Ibidem, p. 360.

d'un sport quelconque en essayant de rendre visible un ballon imaginaire.

- *description* : description du déroulement du jeu pour le lecteur. Sert à expliquer aux enseignants ou intervenants ce qui est attendu des participants.
- *side-coaching* ou *instruction* : suggestion des commentaires que l'« enseignant-metteur en scène » doit faire au groupe pendant le déroulement du jeu, dans le but de recentrer l'attention des participants sur le *focus*.
- *évaluation* : bilan collectif sur le déroulement du jeu, dont le but est d'évaluer si le *focus* a été atteint ou pas.

Pupo attire l'attention également sur une autre distinction conceptuelle centrale dans l'approche pédagogique de Spolin : celle entre « montrer » et « raconter ». Selon Pupo, « *le geste raconté est une façon indirecte de rapporter ce qui est en train de se faire, c'est un geste descriptif. [...] Ce que nous appelons l'action 'racontée' traduit le souci d'expliquer au public un aspect de l'improvisation, sans qu'il soit expérimenté dans sa dimension sensible* »⁶⁴. À l'inverse, « *montrer* » « *signifie rendre physiquement présents aussi bien les objets que les actions, ou encore les relations entre les personnages. Quand les acteurs ont un contact sensible avec l'objet, une relation entre eux s'établit, [...] l'objet absent devient ainsi porteur d'une matérialité* »⁶⁵.

Spolin vise avec cette méthode à offrir à ses élèves l'occasion d'apprendre par l'expérience de la création puisque « *on apprend par l'expérience et par l'acte d'expérimenter*⁶⁶, *personne n'apprend rien à personne. [...] Expérimenter est pénétrer l'environnement, est un investissement total dans celui-ci. Ceci signifie un investissement à tous les niveaux : intellectuel, physique et intuitif. Parmi ces trois, l'intuitif, le plus élémentaire à la situation d'apprentissage, est négligé* »⁶⁷. En ce sens, son approche se définit comme « *non verbale et non psychologique* » : l'apprentissage se fait par l'expérience et non par des explications verbales de l'enseignant. Nous pouvons donc affirmer que cette approche part également du *problem solving*. Par la résolution spontanée et continue des problèmes (présentés comme *focus* des jeux), les participants développent leur intuition technique. La

64 PUPO, M-L. de S. B. (1985), p. 296.

65 Ibid., p. 296.

66 Terme original en anglais : « *experiencing* ».

67 SPOLIN, V., (1999), p. 3. Notre traduction de l'original suivant : « *We learn from experience and experiencing, and no one teaches anyone anything. [...] Experiencing is penetration into the environment, total organic involvement with it. This means involvement on all levels : intellectual, physical, and intuitive. Of the three, the intuitive, most vital to the learning situation, is neglected* ».

technique n'est pas apprise par transmission, elle est acquise dans l'expérience, dans l'essai d'accomplissement du *focus* des jeux : le *focus* est le problème à résoudre. Pendant le déroulement du jeu, les joueurs ne peuvent pas s'arrêter pour réfléchir à une solution, encore moins préparer une solution à l'avance : c'est dans le déroulement spontané de l'improvisation qu'ils doivent expérimenter les solutions, face au public. Le public impose ainsi un rapport à l'improvisation qui est distinct de celui proposé par le *drama in education*. L'improvisation devient représentation au delà du *jeu dramatique* libre, elle devient discours structuré et doit répondre à certaines contraintes pour être saisi par les spectateurs. L'improvisation ainsi encadrée occupe la place de procédure pédagogique centrale, servant à l'entraînement de la « spontanéité » et de l'« intuition ». Selon Spolin, la solution du problème posé « doit émerger des relations mises en scène, comme dans un jeu. Ceci doit avoir lieu sur le moment de la vie mise en scène (maintenant!) et non à partir d'une préparation. Préparer comment faire quelque chose lance les joueurs dans la 'prestation' et/ou dans l'écriture dramatique, en empêchant le développement des participants et le joueur du théâtre formel d'avoir un comportement spontané. »⁶⁸

Parallèlement aux techniques acquises tout au long du processus pédagogique, les participants suivent un programme d'acquisition conceptuelle progressive qui s'approche d'une sorte de syntaxe théâtrale. Dans la méthode de Spolin, en plus de techniques, certains concepts structurent en fait le discours théâtral produit par l'improvisation : « où » [*where*], « qui » [*who*] et « quoi » [*what*].

- « Où » désigne la signification de l'espace dans le discours. C'est le premier élément à être défini sur scène dans une improvisation. Et parmi les concepts appartenant à la structure du discours, le premier à être intégré aux *focus* des jeux. C'est-à-dire que les participants doivent rendre visible (montrer) l'espace imaginaire où ils se trouvent pendant l'improvisation. C'est une forêt ? C'est une montagne ? Il fait froid ? Il pleut ? Ils doivent expérimenter pour trouver les moyens physiques afin d'indiquer au spectateur « où » se passe l'action.
- « Qui » désigne le rôle ou le personnage [*character*], celui qui agit dans l'espace défini par les participants. Cela concerne généralement des types génériques : un enfant, une femme, un animal. Il n'est pas question de travail

68 Ibidem, p. 35. Notre traduction de l'original suivant : « [...] *must grow out of the stage relationships, as in a game. It must happen at the actual moment of stage life (Right now!) and not through any pre-planning. Pre-planning how to do something throws the players into 'performance' and/or playwriting, making the development of improvisers impossible and preventing the player in the formal theater from spontaneous stage behavior* ».

de création du rôle sur des bases psychologiques. Le rôle est ce qu'il est dans la mesure où il agit physiquement d'une façon ou une autre.

- « Quoi » : est le terme attribué à l'action imaginaire qui justifie la présence de l'actant dans l'espace imaginaire. Exemples : vendre, manger, tenir un objet, fabriquer ou manipuler des objets imaginaires.

L'acquisition de ces concepts par l'expérience progressive du jeu ne vise pas à la construction de structures narratives complexes, mais à l'apprentissage de la *physicalization* qui désigne, pour Spolin, l'acte de rendre visible des objets et des entités imaginaires par des actions physiques. De ce fait, Spolin met en avant des improvisations silencieuses, pour encourager les enfants-joueurs à mettre tous les atouts expressifs du corps au service de la construction du sens. Rendre visible ou « montrer » ce qui est imaginaire dans la dynamique spontanée du jeu théâtral est l'objectif majeur de la méthode des *theatre games*. L'apprentissage d'une structure langagière associée à une acquisition technique progressive repositionne le théâtre au centre des pratiques, en tant que source de connaissances spécifiques, comme une discipline scolaire à part entière.

1.3.4 Jacques Lecoq : la *pédagogie du mouvement* au service du jeu

Jacques Lecoq apparaît dans cette partie consacrée à la pédagogie du théâtre car sa pédagogie est la base de la formation de l'intervenante en théâtre - responsable de l'atelier qui nous a servi de terrain de recherche. Fréquemment cité comme nom important dans le domaine de la formation de l'acteur, Lecoq a élaboré une pédagogie du théâtre qui ne se destine pas aux enfants mais que notre terrain de recherche nous a amené à considérer comme une voie possible pour l'apprentissage du théâtre dans le cadre scolaire. Dans cette partie nous examinerons donc les lignes fondamentales de la *pédagogie du mouvement* de Lecoq.

Selon Guy Freixe (2014)⁶⁹, Jacques Lecoq fait la découverte du sport à 17 ans dans un club de gymnastique. Il devient plus tard maître d'éducation physique et s'initie ainsi à la pédagogie⁷⁰. Lecoq suivra par la suite une formation en kinésithérapie et une spécialisation

69 FREIXE, G., (2014), *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine une lignée du jeu de l'acteur préface de Georges Banu*. Lavérune: l'Entretiens éd.

70 Ibid., p.88.

dans la rééducation des paralysés. Jean-Marie Conty lui présente alors un spectacle de Jean-Louis Barrault, Étienne Decroux et Eliane Guyon (*Le mime de l'homme cheval*). Intéressé par la recherche du mouvement et ses possibilités expressives, il se lance dans l'apprentissage du théâtre par le biais de l'association Travail et Culture, où il suit les cours d'un ancien élève de Charles Dullin⁷¹ et « *se passionne pour les improvisations mimées, dans lesquelles il peut utiliser, comme langage premier, les gestes du sport* »⁷². Il intègre quelques années plus tard, la compagnie des Comédiens de Grenoble, où il aura accès à l'héritage de Copeau : le masque comme point de départ, le travail choral, la pantomime, le mime d'action, le chant et la danse - comme Copeau les avait transmis à Jean Dasté auparavant. Freixe définit Jean Dasté comme un « *improvisateur très doué, ayant un don pour sculpter et jouer le masque, [qui] a fait partie de l'aventure de la Compagnie des Quinze, bien qu'il n'était pas toujours d'accord avec la manière 'un peu mécanique' avec laquelle Michel Saint-Denis dirigeait les acteurs* »⁷³. Après la deuxième guerre mondiale, Dasté est invité par la ville de Grenoble à mettre en place une compagnie de théâtre, ainsi naît la compagnie des Comédiens de Grenoble. Parmi les artistes, il y a un jeune homme doué pour le mouvement, qui prend rapidement en charge la préparation corporelle des comédiens : Jacques Lecoq. Il y travaillera, avec Jean Dasté, pendant deux saisons : 1945-1946 et 1946-1947. A partir des expériences vécues aux côtés de Jean Dasté et des Comédiens de Grenoble, Lecoq « *saura dégager 'les principes' fondamentaux de Copeau et les mettre au service de son enseignement* »⁷⁴. Son plus grand succès au sein des Comédiens de Grenoble fût le spectacle *Ce que murmure la rivière Sumida*, adaptation de Suzanne Bing d'un nô⁷⁵ dans la continuité de « *Kantan* »⁷⁶ (de l'école du Vieux-Colombier) où « *le texte y est réduit à une grande simplicité, et la part du mime est importante, essentielle même. Non pas le mime corporel, tel que Decroux était en train de le codifier, mais un mime théâtral d'action, lié à la dramaturgie de l'ensemble, non spécialisé* »⁷⁷.

En 1948, Lecoq part en Italie sur l'invitation de deux élèves de l'école de l'Éducation par le jeu dramatique à Padoue, où il enseignera « *le mouvement et l'improvisation aux comédiens du théâtre universitaire* »⁷⁸. Il y restera huit ans. C'est après son séjour en Italie

71 Célèbre comédien au Théâtre du Vieux Colombier, compagnie dirigée par Jacques Copeau.

72 FREIXE, G., (2014), p. 89.

73 Ibid., p. 84-85.

74 Ibid., p. 94.

75 Théâtre traditionnel japonais.

76 Projet de spectacle-recherche des élèves comédiens de l'École du Vieux-Colombier, fondée par Copeau, sous la direction de Suzanne Bing.

77 FREIXE, G., (2014), p. 94.

78 Ibid, p. 95.

qu'émerge la première grande contribution de Lecoq à la pédagogie du théâtre : le *masque neutre*, adaptation du *masque noble* de Copeau. Ce moment marque également la naissance de sa collaboration avec Amleto Sartori, artisan italien qui concevra le *masque neutre* en cuir . En 1951, il participe à la fondation de l'École du Piccolo Teatro di Milano avec Giorgio Strehler⁷⁹ et Paolo Grassi⁸⁰ où il entamera son travail sur la commedia dell'arte, avec la création d'*Arlequin valet de deux maîtres*⁸¹, texte de Goldoni. Lecoq prend en charge la construction gestuelle des personnages et adopte désormais la *méthode analogique*, « *qui deviendra centrale dans son enseignement, en transférant ce qu'on peut observer des dynamiques de la nature dans le registre du corps humain* »⁸². A partir de cette expérience en Italie, Lecoq « *structure les grands pas de sa pédagogie : le masque neutre, la commedia dell'arte, le chœur antique. Avec, comme fondement, l'analyse des mouvements et une préparation corporelle intégrant l'acrobatie dramatique* »⁸³.

Le *masque neutre* occupe une place centrale dans la pédagogie de Lecoq. Dans son ouvrage de 1997, il explique la progression de sa pédagogie qui commence par le « *rejeu psychologique silencieux* » pour ensuite se lancer dans l'entraînement à partir du *masque neutre* et finalement dans l'exploration des « territoires dramatiques » spécifiques : le mélodrame, la *commedia dell'arte*, les bouffons, la tragédie, le clown. Cette progression se réalise grâce à l'application de l'improvisation comme procédure pédagogique de base, où la prise en considération du spectateur est essentielle : « *au cœur de la démarche pédagogique, l'improvisation est parfois confondue avec l'expression. [...] De nombreux enseignants confondent trop souvent ces deux notions. [...] La différence entre un acte d'expression et un acte de création tient à ceci : dans l'acte d'expression, le jeu est donné à soi-même plutôt qu'au public* »⁸⁴. Lecoq précise également que sa pédagogie sert à la recherche de la création artistique ancrée dans le réel, dans le monde extérieur, dans la vie, et non pas dans l'intimité de l'acteur : « *mon but n'est pas de 'soigner' les gens par le théâtre* »⁸⁵.

Ainsi, dans sa progression, le travail d'acquisition technique commence par le « *rejeu psychologique* » où Lecoq cherche à développer l'expression gestuelle avant la parole par l'improvisation silencieuse et individuelle, à partir de thèmes précis. Un des points fondamentaux ici est l'entraînement du regard, puisque selon Lecoq « *le principal moteur du*

79 Célèbre metteur-en-scène italien, directeur du *Piccolo Teatro di Milano*.

80 Fondateur et directeur du *Piccolo Teatro di Milano*.

81 Le spectacle est un succès et est repris en huit versions successives, restant environ une cinquantaine d'années à l'affiche.

82 Ibid., p. 101.

83 Ibid., p. 101.

84 LECOQ, J., (1997), *Le Corps Poétique*, Paris : Actes Sud, p. 30.

85 Ibid., p. 30.

jeu se trouve dans les regards : regarder et être regardé »⁸⁶.

Après le « *rejeu psychologique* » le groupe entame le travail sur *masque neutre*. Il s'agit d'un masque qui ne représente aucun personnage spécifique et qui est défini par ses traces génériques stylisées et son expression faciale neutre. Sur celui-ci Lecoq dit que « [...] *le masque neutre est en état d'équilibre, d'économie des mouvements. Il bouge juste, dans l'économie des gestes et de ses actions. Travailler le mouvement à partir du neutre donne des points d'appui essentiels pour le jeu, qui arrivera après. Parce qu'il connaît l'équilibre, l'acteur exprime beaucoup mieux les déséquilibres des personnages ou des conflits* »⁸⁷. Le travail sur le *masque neutre* constitue ainsi un outil qui permet aux élèves-comédiens de découvrir l'économie gestuelle puisque, selon Lecoq, « *sous un masque neutre, le visage de l'acteur disparaît et l'on perçoit le corps beaucoup plus fortement. [...] Le regard c'est le masque, et la face c'est le corps !* »⁸⁸. Freixe affirme pour sa part qu'

*avec cette référence à la 'neutralité', Lecoq inscrit ce masque de désobjectivation de l'acteur dans le mouvement de l'esthétique moderne qui fera de la 'poétique du neutre', une des grandes affaires de l'art du XXème siècle, de la peinture à la danse, du théâtre au mime, de la littérature à la philosophie. [...] le masque recherché est celui qui doit être présent dans tous les autres masques, le masque de la présence de l'être dans le silence d'avant les mots*⁸⁹.

Le travail autour du *masque neutre* implique dans la pédagogie de Lecoq, la recherche du vide que « *serait capable de faire résonner l'être* »⁹⁰, et qui est fondamental dans la construction du *corps mimeur*. En ce qui concerne le *mime* et le *corps mimeur* de l'acteur, Lecoq met en avant la notion de « *mimisme* » de Marcel Jousse⁹¹ qu'il adapte à sa pédagogie. Il dit à ce propos que

*Mimer est un acte fondamental, l'acte premier de la création dramatique, pour l'acteur, pour l'écriture et pour le jeu. Je mets l'acte de mimer au centre, comme si c'était le corps même du théâtre : pouvoir jouer à être un autre, pouvoir donner l'illusion de toute chose. Malheureusement le mot est piégé, codifié, sclérosé. [...] Or l'acte de mimer est un grand acte, un acte d'enfance : l'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement. Le terme de mime est aujourd'hui tellement réducteur qu'il faut en chercher d'autres. C'est pourquoi j'utilise parfois le terme mimisme [de Jousse] qu'on ne confondra pas avec mimétisme. Le mimétisme est une représentation de la forme, le mimisme est la recherche de la dynamique interne du sens*⁹².

86 LECOQ, J. (1997). *Le Corps Poétique*, Paris : Actes Sud, p. 43.

87 Ibid, p. 49.

88 Ibid, p. 49.

89 FREIXE, G., (2014), p. 96.

90 Ibid., p. 97.

91 Cf : JOUSSE, M. (1974), *Anthropologie du geste*, Paris : Gallimard (1ère éd. 1969)

92 LECOQ, J., (1997), p.33.

Suite au *masque neutre* le voyage pédagogique de Lecoq se poursuit par le travail sur les *territoires dramatiques* mentionnés ci-dessus. Un de ces territoires est la *commedia dell'arte*, ce qui, d'après Freixe, correspond à la deuxième contribution majeure de Lecoq à l'évolution des pratiques de formation de l'acteur. La mise en avant de l'acquisition technique par la *commedia*, c'est-à-dire partant des masques expressifs, vient compléter le travail avec le *masque neutre* puisque selon Lecoq,

Le masque expressif fait apparaître les grandes lignes d'un personnage. Il structure et simplifie le jeu, car il délègue au corps des attitudes essentielles. Il épure le jeu, filtre les complexités du regard psychologique, impose des attitudes pilotes à l'ensemble du corps. S'il peut être très subtil, le jeu sous masque expressif s'appuie toujours sur une structure de base, qui n'existe pas dans le jeu sans masque. Voilà pourquoi ce travail est indispensable à la formation du comédien.

Lecoq est à cet égard un véritable héritier de la pensée et de la pratique pédagogique de Copeau. Celui-ci recherchait dans le sens d'une acquisition technique ancrée dans des personnages-types inspirés de la *commedia*, il la gardait comme source d'inspiration et modèle pour le travail autour de l'improvisation et du personnage. Avec Lecoq, pour la première fois cette utopie « *part du masque lui-même* »⁹³ et de la maîtrise des techniques du mouvement que le masque implique.

Aussi bien le *masque neutre* que le masque expressif de la *commedia* (et les autres masques : *larvaire*, et le plus petit masque, celui du clown) servent de stimuli concrets pour aider l'acteur dans l'*analyse des mouvements*, grand axe de la pédagogie élaborée par Lecoq. Celui-ci définit ainsi sa notion de *mouvement* :

le mouvement n'est pas un parcours, c'est une dynamique, autre chose qu'un simple déplacement d'un point à l'autre. Ce qui importe c'est comment se fait le déplacement. Le fonds dynamique de mon enseignement est constitué par les rapports de rythmes, d'espaces et de forces. L'important est de reconnaître les lois du mouvement, à partir du corps humain en action : équilibre, déséquilibre, opposition, alternance, compensation, action, réaction ⁹⁴.

Il est indéniable que la pédagogie du théâtre élaborée par Lecoq se destine d'abord à la formation de l'artiste créateur professionnel. Avec une telle importance accordée à l'acquisition de la finesse technique et à l'analyse des mouvements, pourrions-nous envisager une application de la pédagogie du mouvement dans le cadre scolaire ?

93 FREIXE, G., (2014), p. 98.

94 LECOQ, J., (1997), p.32.

1.4 La pédagogie du théâtre et la sémiogenèse du langage théâtral

L'analyse des modèles pédagogiques que nous avons présentés, nous amène à la conclusion que l'improvisation se présente comme axe procédural commun à toutes les méthodes abordées. Quel que soit le modèle pédagogique, l'improvisation désigne une pratique centrale avec un fonctionnement ludique (simulation de situations imaginaires) pour engager physiquement et cognitivement l'enfant ou l'élève-comédien dans le développement de ses capacités expressives.

Si Viola Spolin met l'accent sur l'acquisition des compétences techniques spécifiques au théâtre, alors que Heathcote centre sa pratique autour de l'exploration du *drama* comme voie d'apprentissage scolaire, pendant que Lecoq recherche les « lois du mouvement », ces différentes approches ne font que démontrer l'ampleur de possibilités d'application pédagogique du théâtre. Si le *drama in education* permet l'exercice engagé de l'expression libre, il peut également devenir le terrain adéquat pour la réalisation des démarches ludiques autour de l'inversion et de la mise en question des normes sociales environnantes, à partir de l'élaboration des nouvelles représentations symboliques de celles-ci. Les *theatre games* se limitent à l'assimilation de la structure élémentaire du langage théâtral et à l'acquisition technique par une voie intuitive mais en ce faisant ils donnent simultanément accès aux clés de la construction du discours théâtral et facilitent l'apprentissage des concepts essentiels à la création. Souvent considérées comme deux extrêmes d'un même continuum, nous postulons que bien au contraire, ces méthodes, appliquées à des moments divers du programme scolaire, non seulement peuvent coexister, mais tendent à se compléter. Ce qui, à notre avis, s'applique également à la *pédagogie du mouvement* de Lecoq, rarement associée à la pratique pédagogique du théâtre auprès des enfants. Pourtant, ce que cette recherche nous permet de postuler est que l'improvisation comme fil conducteur de l'expérience d'apprentissage rend possible l'application de ce modèle aussi bien que l'association d'autres modèles pouvant servir aux spécificités des populations auxquelles l'enseignement du théâtre se destine.

L'analyse des modèles pédagogiques qui découlent des pratiques d'enseignement du théâtre nous fait relever également une particularité concernant l'aspect sémiogénétique du théâtre : son essence visuo-gestuelle. Le fait que certains pédagogues comme Stanislavski, Copeau, Spolin et Lecoq, intègrent à un moment donné l'improvisation silencieuse dans leurs systèmes pédagogiques nous fait remarquer dans quelle mesure la parole n'est en rien essentielle à la structure élémentaire du discours théâtral. Les constructions gestuelles,

appréhendées par l'interlocuteur-spectateur par le sens de la vue, sont en revanche des unités de signification primordiales à l'événement théâtral. En l'absence de la corporalité, la sémiogenèse particulière au théâtre ne peut pas se construire. La corporalité sémantisée sous la forme d'un discours symbolique structuré et destiné à l'appréciation visuelle d'un public est justement le trait le plus élémentaire et donc définitoire du langage théâtral. Pour mieux comprendre cette logique, il suffit de rappeler l'existence du mime (où la parole n'a pas de place et tout le discours se construit autour de la gestualité signifiante et codée), accepté comme un courant de représentation théâtrale à part entière. Le *clown*, personnage-type qui est présent au théâtre et au cirque ne dépend pas non plus de l'utilisation de la parole pour exister sur scène. A l'inverse, nous pouvons observer l'inexistence de style théâtral basé sur l'absence totale de la modalité visuo-gestuelle. Force est de constater que s'il existe bien un théâtre sans « texte dramatique⁹⁵ », sans parole et qui conserve tout son sens, nous n'avons pas encore assisté à l'émergence d'une forme théâtrale sans la matérialité et la mise en avant de la dimension sémiotique de la gestualité humaine. La sémiogenèse spécifique au théâtre peut se réaliser ainsi en indépendance totale du « dire » oral. Il ne peut se faire toutefois sans l'utilisation des gestes et des mouvements physiques porteurs de sens. Il s'agit finalement d'un paradigme essentiel qui émerge pour nous des pratiques avancées par les formateurs et pédagogues du théâtre que nous avons abordés : la matière première utilisée dans la construction du sens en théâtre est avant tout, le corps humain en tant que signifiant.

Avant de revenir sur les liens sémiologiques possibles entre le théâtre et la langues des signes – en tant que langue dont l'origine est également la modalité visuo-gestuelle⁹⁶ – nous présenterons d'autres concepts et modèles théoriques essentiels à la construction de la problématique.

95 Dans le sens littéraire du terme.

96 Si la modalité visuo-gestuelle est à l'origine de la sémiogenèse particulière au théâtre, celui-ci engendre également la possibilité de l'utilisation de la modalité audio-phonatoire, ce qui la caractérise comme potentiellement « bimodale » tandis que la langue des signes (LS) est « monomodale ».

2 – Déficience et handicap : repères épistémologiques, paradigmes et modèles.⁹⁷

Cette partie nous servira à présenter les bases épistémologiques qui soutiennent notre point de vue à l'égard de la surdité, notamment en ce qui concerne les liens possibles avec les concepts de déficience (*impairment*) et de handicap (*disability*). Dans ce but, nous mentionnerons des références du domaine du handicap en France : Gardou (2010, 2014), Stiker, (2005⁹⁸), Ville, Fillion et Ravaut, (2014) ; ainsi que des auteurs anglo-saxons du domaine des *disability studies* : Braddock et Parish (2001), Barnes, Oliver et Barton, (2002), Armstrong (2005), Filkenstein (1996, 2007), et Goffman (1975). Tous les auteurs auxquels nous ferons mention ici, appartiennent à une branche théorique commune dont l'origine est le « modèle social du handicap » (ou *social model of disability*). L'appropriation de ce modèle a été fondamentale pour la construction de la problématique puisque elle nous a permis l'adoption d'une approche socio-culturelle de la surdité. Avant de nous concentrer sur le modèle adopté, nous souhaitons néanmoins présenter deux autres modèles conceptuels à l'égard de la déficience : le modèle mystique et le modèle médical. Il nous semble important de cerner les bases de ces deux approches pour mieux comprendre l'émergence du modèle social et l'inversion de paradigmes qu'il a avancées.

2.1 Le modèle mystique : l'altérité de la déficience comme imposition divine

Selon Gardou, la longue période avant l'ère moderne et l'ascension de la pensée scientifique, est celle « *d'une obscurité entretenue par des constructions de l'esprit sur fond de sacré et d'imaginaire fantastique* »⁹⁹. Le vécu social des personnes ayant une déficience était conditionné par une approche mystique de l'altérité de la déficience. Ses origines, ses effets et sa prise en charge obéissaient à une logique basée sur une mythologie chrétienne, dont l'idée de « volonté divine »¹⁰⁰, avec les nuances correspondant aux croyances religieuses

97 Note sur la traduction des citations : pour la traduction de la terminologie anglophone autour du handicap vers celle de la langue française, en tenant compte des avancements épistémologiques dans le domaine des recherches en question, nous avons choisi de traduire *impairment* par « déficience » et *disability* par « handicap ». En ce qui concerne le terme *handicap* utilisé en anglais dans les textes originaux, pour nous il renvoie en langue française à l'idée d'« incapacité ».

98 STIKER, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique* (3e éd. 1ère ed. 1982). Paris: Dunod.

99 GARDOU, C. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs des obscurantismes à de nouvelles lumières*. Toulouse: Èrès éditions, format ebook, p. 240.

100 Ou à l'inverse, de « possession démoniaque » ou de « malédiction ».

spécifiques à chaque communauté. Hélas, avant de nous focaliser sur le Moyen Age en tant qu'exemple historique, nous considérons pertinent d'affirmer que, malgré les évolutions scientifiques advenues après la période des Lumières et l'ère « médicale » qui suivit, l'application d'un tel modèle n'est pas sans écho dans le monde de nos jours. Si nous pensons au delà des frontières européennes, dans quelle mesure pourrions-nous affirmer que les prémisses du modèle mystique ont été entièrement éliminées ? Une prise en charge des personnes ayant une déficience par une approche mystique est toujours possible, vu l'absence flagrante de laïcité qui caractérise les gouvernements à l'échelle internationale. Mais, quels sont alors les paradigmes fondateurs de ce modèle ?

L'approche mystique prône une prise en charge spirituelle de la déficience. Les mots de Gardou nous permettent de comprendre l'essence de cette approche :

On recourt aux prestiges supposés de puissances surnaturelles pour expliquer cet événement qui semble insondable. Celui qui en est victime incarne l'énigmatique : on l'imagine venu d'un ailleurs, d'une autre humanité. On se le représente comme un émissaire arrivé d'un autre monde, un être de l'entre-deux au statut intermédiaire. Ainsi en est-il de l'Antiquité classique jusqu'au Grand siècle : les croyances opaques et les légendes sont tenues pour des savoirs assurés. Entre obscurantismes et savoirs balbutiants, vient ensuite le temps d'un clair-obscur¹⁰¹.

Ainsi, dans l'Europe du Moyen Age, la déficience comme la pauvreté sont assimilées (progressivement au fil des siècles) à la société comme des éléments inexorables des sociétés humaines, soumises aux initiatives divines. Pendant cette période, cette prise en charge s'est traduite dans les futurs pays européens par la mise en avant de la charité, de l'institutionnalisation et de l'enfermement des personnes concernées par la déficience et, contradictoirement aussi, de leur intégration à « l'ordre naturel des choses ». Nous pensons que le Moyen Age constitue un des plus précieux exemples de l'application sociale d'un modèle mystique concernant la déficience. En l'absence d'un État constitué et souverain, les institutions religieuses prennent alors en charge les mendiants, les infirmes. Sous leur tutelle, la prise en charge est définie par l'absence des principes d'éducabilité, de réhabilitation, de traitement ou d'intégration sociale. C'est plutôt du côté de la charité et de la réhabilitation spirituelle par la ségrégation sociale que les pratiques et discours de l'époque vont avancer. Dans son exhaustif compte rendu « d'anthropologie historique » de la déficience, Stiker affirme le rôle central joué par le christianisme et notamment par les postulats avancés par saint Augustin et saint François d'Assise. En ce qui concerne le premier, selon Stiker, « la

101GARDOU, C. (2014), format ebook, p. 242.

dissemblance, pour lui, n'est ni un hasard, ni une punition, mais la marque de la grandeur insondable du créateur »¹⁰². L'infirmes sera, sous ce point de vue, « *un être pour exercer la charité puisqu'il fait partie de la création et n'est plus d'abord du côté du péché, de la faute, de la culpabilité, pas plus que du côté de la colère des dieux, pas plus que du côté de la différence inintégrable* »¹⁰³, et encore « [...] *de façon décisive Augustin a intégré l'anomalie dans le normal et la différence dans l'ordre des choses* »¹⁰⁴. En ce qui concerne saint François d'Assise, Stiker affirme que la figure du lépreux est « *conçue comme la présence même 'du Seigneur'* » et que « *l'infirmes est ainsi porté à un statut inconnu jusqu'alors. Spirituellement, mentalement, il est plus qu'intégré : il est magnifié, exalté, 'surevalué '* », ce qui marque pour Stiker l'entrée de l'infirmes dans la « zone mystique »¹⁰⁵. L'auteur résume ainsi cette logique mystique : « *Dieu nous envoie maladie et infirmité comme une épreuve d'un côté, comme une occasion d'exercer notre 'vertu' suprême, la charité, d'un autre, comme le signe de sa présence, d'un troisième. Cela n'implique pas d'abord une attitude sacrificielle, mais teste l'authenticité de notre foi et de nos mœurs* »¹⁰⁶.

En rejoignant Stiker, Ville, Fillion et Ravaud affirment à cet égard que cette entrée dans l'ordre des choses révèle l'existence d'un « *rapport de complémentarité* » puisque « *les œuvres de miséricorde, moyen de rachat des péchés, nécessitent pour pouvoir s'exercer, la présence des 'pauvres'* »¹⁰⁷.

En ce qui concerne les formes de prise en charge, la littérature examinée témoigne de la mise en place d'une politique de ségrégation sociale des pauvres, des infirmes et des personnes présentant une ou plusieurs déficiences, dans un premier temps sans différenciation entre ces catégories. Selon Stiker,

*Les fondations étaient au cœur du Moyen Âge, un hébergement non spécialisé où l'on soignait et où l'on protégeait, où l'on nourrissait, gardait et parfois élevait (les aveugles notamment). Au XIV^{ème} et XV^{ème} siècles, une nouvelle tendance se fait jour : la spécialisation ; c'est-à-dire que les prostituées, les pèlerins, les infirmes ne sont plus mélangés*¹⁰⁸.

D'après Ville, Fillion et Ravaud (2014), la paupérisation de la population, provoquée par une séquence de catastrophes naturelles, guerres et une croissance démographique

102STIKER, H.-J. (2005), p. 73.

103Ibid., p. 74

104Ibid., p. 73.

105Ibid., p. 79.

106Ibid., p. 85.

107VILLE, I., FILLION, E., RAVAUD, J-F., (2014), *Introduction à la sociologie du handicap*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 29.

108STIKER, H.-J. (2005), p. 84.

importante est à l'origine de la séparation des plus démunis en catégories, ayant comme critère essentiel « l'aptitude au travail »¹⁰⁹. Selon les auteurs, « la population ainsi définie est admise dans les nouveaux dispositifs de l'assistance qui ne constituent pas à proprement parler une innovation, mais une systématisation et une spécialisation des prises en charge qui existaient sous des formes plus frustes dans les couvents et les paroisses »¹¹⁰. La « distinction entre les pauvres » découle du processus de généralisation de la pratique de la charité, dû à l'énorme afflux des personnes plus défavorisées, entre les pauvres légitimes – à qui se destinera le modèle d'assistance émergent – et les vagabonds – qui finiront par être encadrés par les lois contre la mendicité et le vagabondage. Toujours selon Ville, Fillion et Ravaud,

à partir du XIVe siècle, un long processus s'élabore. Il aboutira sur un front, à la généralisation et la spécialisation du 'social-assistancier', avec la multiplication des léproseries et des maisons hospitalières et, sur l'autre front, à la répression de la mendicité et du vagabondage. Le modèle de l'assistance est ainsi fondé sur une ambivalence, marqué par la volonté de secourir et de contrôler les indigents.

Braddock et Parish (2001) présentent un vaste compte rendu historique de cette période et du modèle alors dominant, en accentuant justement les contradictions du regard porté sur les déficiences et les personnes concernées par celle-ci.

Bref, le Moyen Age est remarquable par ses croyances contradictoires sur la déficience. Une conception fréquente du handicap renvoie à l'idée que certaines déficiences, notamment la surdité, l'épilepsie et la déficience mentale, avaient des origines démoniaques. Ce point de vue contribue à la persécution des personnes ayant une déficience, les considérant comme des sorciers et incite à l'usage des ressources magiques comme traitement de la déficience. Une deuxième interprétation de la déficience – également fréquente – est que les personnes concernées font partie de « l'ordre naturel », tout comme les pauvres, étant soumises au chaos aléatoire provoqué par la peste en Europe. [...] Ces deux aspects concurrents semblent avoir coexisté, laissant croire à l'hypothèse qu'il n'y avait pas d'interprétation ou de définition universelle de la déficience pendant cette période¹¹¹.

La progressive intégration des infirmes dans l'ordre divin, ainsi que la distinction entre

109VILLE, I., FILLION, E., RAVAUD, J-F., (2014), p. 28.

110Ibid., p. 28-29.

111BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., « An Institutional history of disability » In ALBRECHT, G. L., SEELMAN, K. D., & BURY, M. (2001), *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p.11-68, p.21. Notre traduction de l'original suivant: « In summary, the Middle Ages were notable for the contradictory beliefs held about disability. One common conception of disability was that some disabilities, particularly deafness, epilepsy, and mental disabilities, had demonological origins. This point of view contributes to the persecution of people with disabilities as witches and the use of magic to attempt to cure the disabling condition. A second conception of disability was also widespread – that persons with disabilities were part of the natural order, situated with other poor people and subject to random havoc occasioned by the plague in Europe. [...] These two competing aspects of disability in medieval society appear to have coexisted, lending credence to the claim that there was no universal definition or interpretation of disability through this period ».

ces premiers et les pauvres basée sur l'aptitude au travail marquera la fin de la période médiévale en ce qui concerne la prise en charge sociale des déficiences. Selon Stiker, à partir du XIV^{ème} siècle,

il y aura désormais les pauvres et infirmes dispensés du travail et objets d'assistance et ceux qui seront considérés comme un délit quand ils ne travailleront pas, s'ils ne sont pas dans la catégorie précédente. Ce qui souligne le divorce historique qui va s'établir entre les infirmes et le travail, qui ne commencera à être dépassé qu'avec les accidentés du travail et surtout les invalides de guerre, au début du XX^{ème} siècle¹¹².

Fillion, Ville et Ravaud soulignent, comme mentionné auparavant, ces deux facteurs déclencheurs de la transition des Lumières : la focalisation de la prise en charge par le travail et la spécialisation des établissements. Sur la nouvelle valeur socialement accordée au travail et son lien avec la politique de l'enfermement, les auteurs affirment que « *la politique de l'enfermement participe d'une transformation des rapports sociaux. Le capitalisme naissant rompt avec la société moyenâgeuse, sensible au salut et au don, où les mendiants trouvaient leur place et leur utilité. [Désormais] on enferme les individus qui font obstacle au nouvel ordre social fondé sur le travail* »¹¹³. Quant à la spécialisation des établissements, Fillion, Ville et Ravaud mentionnent une distinction qui s'affine et des nouveaux établissements spécialisés voient le jour. Cette « *concentration en un même lieu d'individus spécifiques offre peu à peu les conditions qui rendront possible la clinique et la rééducation, en contrepartie de l'assistance prodiguée* »¹¹⁴.

D'autre part, des institutions religieuses accueillant ces personnes seront garantes de la politique d'enfermement, en subissant en même temps le processus de spécialisation déjà cité. L'aspect religieux garantira la continuité d'une conceptualisation de la déficience à partir d'une éthique chrétienne qui avance, en outre, une « *théorie démonologique* »¹¹⁵ qui constitue pour nous un des éléments qui relève le plus de l'approche mystique— ici illustré par la période médiévale. Selon Braddock et Parish,

Malgré les progrès dans la compréhension de l'être humain assurés pendant la Renaissance, les croyances autour de la nature bestiale et des possessions [démoniaques] des personnes concernées par la déficience mentale ont perduré pendant les débuts de l'ère moderne. Pendant le XVI^{ème}, les réformateurs John Calvin et Martin Luther prônaient que les personnes ayant une déficience mentale étaient possédées ou avaient été créées par Satan¹¹⁶.

112STIKER, H.-J. (2005), p. 83.

113VILLE, I. , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014), p. 32-33.

114Ibid., p. 33.

115STIKER, H.-J. (2005), p. 89.

116BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., (2001), p.21. Traduction de la citation par moi. En anglais dans

2.2 Le modèle médical : redressement de la déficience et réadaptation de la personne

Le modèle médical, aussi connu sous le nom de modèle individuel du handicap, trouve ses origines, selon Stiker¹¹⁷, dans un prélude des Lumières. L'émancipation de la déficience vis-à-vis du modèle mystique se construit progressivement, à partir du XVIème siècle. Selon l'auteur, « *l'homme religieux n'est plus notre voie d'accès à cette nouvelle ère culturelle* »¹¹⁸, laissant entendre qu'une rupture conceptuelle s'est fait jour avant même l'émergence d'une pratique strictement médicale envers la déficience. Stiker présente et analyse l'incidence de quelques ruptures paradigmatiques essentielles à ce prélude :

- Les débats (entre 1670 et 1745) autour du concept d'hérédité¹¹⁹, notion essentielle à la mise à l'écart de la théorie démonologique médiévale;
- la mise en question des châtements infligés aux personnes ayant une maladie mentale ou une déficience intellectuelle ;
- La naissance du concept de contagion microbienne¹²⁰;
- Les recherches autour des origines de la difformité à partir de la notion de causalité naturelle qui remplace la causalité morale chrétienne ;
- La distinction entre maladie et anomalie ainsi que celle entre anomalie et monstruosité, ou encore celle entre difformité et monstruosité;

Ces idées provoquent une rupture épistémologique significative par rapport au modèle mystique, en essayant de comprendre la déficience d'un point de vue plus rationnel et ancré dans la nature observable. Cette rupture fait émerger la notion que « *l'humain infirme peut être redressé, renormalisé, rééduqué, etc* »¹²¹. Désormais, selon Fillion, Ville et Ravaud,

Toute construction intellectuelle qui ne dérive pas de l'expérience relève de la métaphysique et ne saurait prétendre au titre de science. La morale et la religion sont désormais considérées comme des domaines extérieurs au savoir. Sur ces bases, l'infirmité sort de la métaphysique : les manifestations du corps et les manifestations de l'esprit qui passent par les corps (comme la 'folie') relèvent

l'original : « *Despite the advances in human understanding that were secured during the Renaissance, beliefs in the bestial nature of, and possession by, people with mental disabilities continued during the early modern period. During the sixteenth century, Reformation leaders John Calvin and Martin Luther independently preached that persons with mental disabilities were possessed or created by Satan* ».

117STIKER, H.-J. (2005).

118Ibid., p.89.

119Ibid., p. 89.

120Ibid., p. 90.

121Ibid., p.96.

*désormais du savoir scientifique et s'éprouvent dans le cadre d'expérimentations'*¹²².

Cependant, l'ensemble de nouveaux paradigmes qui caractérise les Lumières et son prélude, est toujours basé sur l'idée de « déviance à la norme » et d'« anormalité » d'où émergent aussi les débats autour de l'« humanité » des infirmes. Par exemple, en prenant la catégorie des « imbéciles¹²³ » comme « *quelque chose d'intermédiaire entre l'homme et la bête* »¹²⁴. Ce débat marque également le XVIIIème siècle – celui de la ségrégation, selon Stiker¹²⁵ – et est systématiquement évoqué par la suite, au gré des intérêts des institutions cherchant à minorer l'humanité des personnes ayant une déficience.

Le XVIIIème siècle est le décor des nouveaux tournants épistémologiques significatifs encore plus ancrés dans la pensée des Lumières. Parmi eux, le principe d'éducabilité, dont les racines remontent au XVIème siècle et aux premières initiatives d'observation des origines naturelles de la déficience. Selon Fillion, Ville et Ravaud,

*La raison des Lumières est bien supérieure : elle permet de connaître et maîtriser le monde, elle initie le progrès, et l'éducation est la voie pour y accéder. Ce contexte cognitif permet d'envisager la compensation de certains déficits. L'intérêt pour l'éducation, associé à la philanthropie et à la bienfaisance, ouvre aux jeunes sourds et aveugles, puis aux enfants 'idiots' un nouveau mode de traitement, à côté de dispositifs plus coercitifs de l'assistance. Une nouvelle notion, 'l'éducabilité', est la pierre angulaire conceptuelle de cette mutation'*¹²⁶.

Pendant le XVIIIème nous assistons ainsi aux premières expériences d'éducation collective des enfants sourds (par l'abbé de L'Epée¹²⁷) et des enfants aveugles (par Valentin Haüy¹²⁸). Il nous semble important de souligner que ce n'est pas un hasard si ces expériences ont été d'abord consacrées aux déficiences sensorielles, puisque l'aspect sensoriel de l'expérience humaine est au cœur des débats entre philosophes idéalistes et empiristes des Lumières. Fillion, Ville et Ravaud affirment que « *le courant empiriste et matérialiste, notamment dans sa déclinaison 'sensualiste' offre un cadre théorique pour penser les déficits sensoriels. La connaissance n'est pas innée mais provient de l'expérience ; elle a une base sensible* »¹²⁹. Selon Stiker, « *l'idée d'encadrer et de remettre au niveau des autres les infirmes*

122VILLE, I. , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014), p. 34.

123Nous avons gardé la terminologie originale utilisée dans les travaux de chaque auteur entre guillemets, pour mieux illustrer l'évolution de cet aspect également.

124STIKER, H.-J. (2005). , p. 98.

125Ibid., p. 100.

126VILLE, I. , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014), p.33.

127Nous y reviendrons dans la partie consacrée à l'éducation des sourds en France.

128Philanthrope célèbre, Haüy utilise une technique tactile pionnière pour rendre la lecture accessible aux aveugles. Cette technique sera reprise par Louis Braille dans l'élaboration de la méthode braille qui reste toujours actuelle.

129VILLE, I. , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014), p.35.

fait son entrée dans l'histoire, avec celle de techniques propres et d'institutions spécialisées »¹³⁰. La prémisse sensualiste provoque ainsi l'émergence d'un nouveau champ d'activité qui concerne directement les personnes ayant une déficience sensorielle: l'éducation spéciale, qui néanmoins s'inscrit dans une « *politique de bienfaisance, à distance du droit à l'instruction ; elles sont administrées comme une 'faveur', octroyées en fonction de la générosité publique et non de l'étendue des besoins* »¹³¹.

À la distinction à partir du critère d'aptitude au travail, s'ajoute la distinction basée sur le critère d'éducabilité : désormais les infirmes seront catégorisés également entre les « éducatibles » et ceux qui ne le sont pas. Hélas, l'accès à une éducation n'est pas à la portée de tous et « *d'autre part, la prise en charge des déficients sensoriels s'accompagne d'expérimentations de la part de médecins qui nous sembleraient aujourd'hui particulièrement barbares* »¹³². Progressivement à partir du XVIIIème siècle, l'association entre l'éducation spéciale et la médecine se fait jour dont un premier exemple emblématique est celui de Jean Itard, jeune médecin à l'Institut de jeunes sourds de Paris à partir de 1800. Dans l'institut parisien il mène sans aucune contrainte des expériences médico-pédagogiques auprès du célèbre « enfant sauvage », Victor de l'Aveyron¹³³. L'association des soins médicaux à l'éducation spéciale émergente ouvrira nonobstant la voie à la naissance de la rééducation des enfants infirmes moteurs d'une part et d'autre part, à la médicalisation progressive du domaine, qui atteindra son apogée au siècle suivant. Selon Stiker,

*La préoccupation plus spécifique (notamment sur les transmissions, les espèces, l'hérédité), le traitement médical plus efficace de maintes affections, la volonté de ne plus accepter comme un destin ce qui est de l'homme et qui peut dépendre de lui, tout cela favorise ce que nous appelons une humanisation du sort des déviants, une intention de s'en occuper techniquement [...]. L'on assiste ainsi à la montée d'un nouveau pouvoir, le pouvoir médical, et d'une ambition quasi totalitaire de ce pouvoir*¹³⁴

Le XVIIIème siècle est ainsi celui de l'élaboration des bases philosophiques du modèle médical du handicap et sa fin fait entrevoir déjà les lignes d'intervention des pratiques concernant les personnes ayant une déficience. La médicalisation dominera désormais toute activité touchant à cette population, visant à les guérir, les rééduquer, les réhabiliter, les réadapter. Pour mieux comprendre la rupture qui s'en suit à partir des années 1960-70, nous soulignons l'absence de prise en compte de la dimension sociale de la déficience : l'essentiel

130STIKER, H.-J. (2005). , p. 106.

131Ibid., p. 37.

132Ibid., p. 38.

133Pour plus de détails sur le cas de Victor, voir CUXAC, C., (1983), *Le langage des sourds*, Paris : Payot.

134STIKER, H.-J. (2005). , p. 107.

c'est d'intervenir sur ce qui advient de sa dimension physiologique et individuelle. Selon Braddock et Parish :

La pensée des Lumières a transformé des concepts fondamentaux concernant les rapports essentiels entre les humains, la nature et Dieu. Cette transformation a engagé la légitimité sociétale croissante de la science et a provoqué l'ascension des médecins, éducateurs et auxiliaires de vie dans la vie des personnes en situation de handicap. L'enquête scientifique autour des aspects médicaux de la déficience s'est caractérisée par le développement et l'application des diagnostics et schémas de classification étiologiques de plus en plus complexes. Ce processus de catégorisation à l'égard des personnes en situation de handicap à partir du détail de leurs déficiences a eu comme conséquence le développement des traitements spécialisés et des services résidentiels et éducatifs mais il a également établi et renforcé des notions de frontières entre la normalité et l'anomalie dans la société occidentale¹³⁵.

Le XIXème siècle sera celui du « redressement par la médecine » d'après Fillion, Ville et Ravaud et « le siècle des institutions et des interventions »¹³⁶ pour Braddock et Parish. Pour les sourds plus spécifiquement, il sera la période d'installation de l'oralisme et du prélude du congrès de Milan, en 1880, qui proscrit l'usage de la langue des signes pendant un siècle, notamment en France¹³⁷.

Selon Ville, Fillion et Ravaud, se poursuivent pendant le XIXème : 1) la spécialisation des établissements, 2) la catégorisation des populations concernées par la déficience, 3) les traitements adaptés et 4) le souci éducatif d'abord des sourds et aveugles et puis des personnes ayant une déficience intellectuelle. Toujours selon les mêmes auteurs, s'ajoutent à ces processus des nouvelles pratiques et conceptualisations qui auront une incidence sur la prise en charge des populations touchées par la déficience : 1) l'« aliénisme » de Pinel, un traitement moral visant à libérer l'aliéné de sa « maladie »¹³⁸ ; 2) la prise en charge de la folie par la psychiatrie, 3) la rééducation des enfants infirmes moteurs ; 3) la médecine anatomo-clinique, 4) la gymnastique, 5) l'orthopédie et la chirurgie orthopédique, 6) le mouvement hygiéniste, 7) la notion de dégénérescence, 8) les statistiques sociales. Ces facteurs contribuent au maintien d'un *statu quo* où « l'infirmité se pense alors comme une erreur de la

135BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., (2001), p.13. Notre traduction de l'original suivant : « Enlightenment thinking transformed fundamental concepts about the essential relationships between humans, nature, and God. This transformation involved the increasing legitimacy of science in society and led to the ascendancy of physicians, educators, and caretakers in the lives of persons with disabilities. Scientific inquiry into the medical aspects of impairment has been characterized by the development and application of increasingly complex diagnostic and etiological classification schemes. This process of categorizing persons with disabilities into the minutiae of their impairments resulted in the development of specialized treatments and residential and educational services but also established and reinforced notions of the boundaries between normalcy and aberrance in Western society ».

136Ibid., p. 39.

137Nous y reviendrons dans la partie consacrée à l'éducation des enfants et jeunes sourds en France.

138VILLE, I. , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014), p. 39.

nature qu'il convient d'éviter » ou à défaut, de corriger, logique que selon Stiker « *fait la jonction entre le médical et le pédagogique* »¹³⁹. Pour Stiker, « *le XIXème siècle, notamment français, mais européen en général, sera dominé par l'assistance sous sa forme de réclusion, à côté du souci de relèvement* »¹⁴⁰. Selon Armstrong, « *avec le développement, pendant le XIXème siècle, des approches modernes et industrialisées de prise en charge des masses et l'ascension du statut des sciences physiques et des métiers de la santé, l'identification, le soin et le contrôle de ceux considérés 'improductifs', dérangeants, démunis, criminels ou infirmes ont eu pour résultat qu'un nombre croissant de personnes réunies pour être traitées et soumises* »¹⁴¹. Selon Braddock et Parish,

*Les écoles et institutions pour les personnes ayant une déficience physique, les sourds, les aveugles, les malades mentaux se sont enracinées en Europe et en Amérique du Nord. Les professionnels ont développé des diagnostics différentiels pour particulariser la déficience et élaborer des traitements par intervention et des procédés éducatifs focalisés sur des déficiences spécifiques. Le modèle médical de définition et classification du handicap a été accepté pendant le siècle en question. Cependant, la ségrégation des individus ayant des déficiences similaires a également donné aux personnes concernées l'occasion d'entamer la construction d'identités collectives*¹⁴².

Hélas, pendant la première moitié du XXème siècle, le modèle médical (ou individuel) du handicap s'est renforcé et étendu. Les expérimentations médicales se sont également poursuivies, notamment en ce qui concerne les personnes ayant une déficience intellectuelle¹⁴³, et les traitements agressifs comme la thérapie par électrochoc qui apparaît dans les années 1920, sont développés. La psychiatrie devient ainsi un outil de répression et de contrôle social de la population concernée par la déficience, notamment la déficience intellectuelle et les maladies mentales, en élaborant en outre, la lobotomie à partir des années

139STIKER, H.-J. (2005), p. 43.

140Ibid., p. 112.

141ARMSTRONG, F., (2005), « *Pupil or 'Patient': difference, disability and education in France* », In : *The Social Model of Disability : Europe and the Majority World*, The Disability Press, Leeds, p. 49-64. p. 53. Notre traduction de l'original suivant : « *With the development during the nineteenth century of modern, industrialized approaches to managing masses of people, and the rise and rise in the status of the physical sciences and the medical professions, the identification and care and control of those who were deemed 'unproductive', disturbing, destitute, criminal or sick, led to increasing numbers of people being brought together to be treated and managed* ».

142BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., (2001), p. 39. Notre traduction de l'original suivant : « *Schools and institutions for persons with physical disabilities, deafness, blindness, mental illness, and intellectual disability took root throughout Europe and North America. Professionals developed differential diagnosis to particularize disability and devise treatment interventions and educational schemes focused on specific impairments. The medical model of defining and classifying disability became thoroughly accepted in this century. However, the segregation of individuals with similar impairments also afforded people with disabilities opportunities to begin to develop group identities* ».

143Braddock et Parish mentionnent notamment l'exemple d'une expérimentation réalisée aux E.-U., durant laquelle les personnes avec une déficience intellectuelle devaient manger de la nourriture exposée à des éléments radioactifs. BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., (2001), p.42.

1930. D'autre part, l'eugénisme – héritage de la notion de dégénérescence – arrive à son apogée, en demandant en amont de la ségrégation, la prohibition des mariages et la stérilisation massive des personnes en situation de handicap¹⁴⁴ et en encourageant également l'euthanasie. Selon Bradock et Parish, entre 300.000 et 400.000 personnes sont stérilisées sous la tutelle de l'Allemagne nazie entre 1939 et 1945. Pendant la même période en Allemagne entre 200.000 et 275.000 personnes ont été victimes d'euthanasie. Au Danemark, 8.627 personnes ont été stérilisées entre 1930 et 1950 et en Suède, 2.278 personnes ont subi le même sort en 1948.

Selon Ville, Fillion et Ravaud, ainsi que Stiker, un autre facteur essentiel à la prise en charge de la déficience durant cette période est la notion de réadaptation : « *il s'agit de revenir à un point, à une situation d'avant : situation ayant existé pour ceux qui furent 'bien portants', situation postulée pour les autres. Position d'une norme de référence en tout cas* »¹⁴⁵. Cette notion, trouve ses origines d'une part dans l'assimilation des accidentés du travail et des graves conséquences sociales de la Première Guerre mondiale d'autre part: une quantité significative de soldats¹⁴⁶ revenait de la guerre blessés à vie, composant une nouvelle catégorie d'infirmités, les *mutilés*. Stiker affirme que cet événement marque un tournant conceptuel¹⁴⁷ : « *l'image du mutilé et de la société autour de lui devient prothétique. Le remplacement, le rétablissement de la même situation qu'auparavant, la substitution, la compensation : voilà qui devient un langage possible* »¹⁴⁸. Pour ce qui est des accidentés du travail et de la loi du 9 avril 1898, Ville, Fillion et Ravaud précisent que pour la première fois, « *c'est la société qui, du fait de son activité, a généré des risques et des préjudices qu'elle a obligation de réparer. [...] Ce ne sont pas les employeurs en tant qu'individus qui sont responsables, mais la société, en ce qu'elle est engagée dans des activités à risques* »¹⁴⁹.

Le modèle médical s'élargit ainsi vers la réadaptation et la rééducation des individus, toujours dans le cadre des établissements spécialisés. Stiker précise que « *si l'on se demande*

144Un exemple célèbre concernant la population sourde est celui d'Alexander Graham Bell, défenseur de l'interdiction de la langue des signes et de l'éradication des sourds.

145STIKER, H.-J. (2005), p.132.

146Selon Ville, Fillion et Ravaud, « on compte environ 1 500 000 amputés, invalides, aliénés ou 'gueules cassées', démobilisés ou civils, désormais dans l'incapacité de remplir leur rôle social ». In VILLE, I., FILLION, E, RAVAUD, J-F., (2014), p. 45.

147L'auteur fait aussi référence à la question des accidentés du travail, objet de la loi du 9 avril 1898, en précisant que « *les idées de réparation, de responsabilité collective, d'implication de l'Etat, de normalisation sur la moyenne, d'assurance sociale, avaient germé à propos des accidents du travail* », in STIKER, H.-J. (2005), p. 135. La référence aux accidentés du travail et aux mutilés de la Première Guerre comme facteurs déterminants des tournants conceptuels est aussi présente dans la publication de VILLE, I., FILLION, E, RAVAUD, J-F., (2014), p.44-49.

148Ibid., p. 133.

149Ibid., (2014), p.45.

ce qui différencie les concepts en 'ré-' employés jusqu'ici un peu indifféremment, je dirai qu'ils s'échelonnent : pour réintégrer, il faut reclasser ; pour reclasser, il faut rééduquer ; pour rééduquer, il faut réadapter (le corps et ses organes, l'intellect et les gestes) »¹⁵⁰.

En ce qui concerne les établissements à vocation scolaire, l'association des soins médicaux et pratiques éducatives demeure la norme et la réintégration à la société – par le travail – le but. Ville, Fillion et Ravaud précisent que « *cette politique est portée par l'idéologie d'une société industrielle en quête de main d'œuvre. L'exonération de l'obligation de travailler dont bénéficiaient les infirmes fait place peu à peu à une injonction au travail, moyennant des aides publiques* »¹⁵¹.

Face à la domination de l'approche médicale (de plus en plus interventionniste) et à la détérioration des établissements spécialisés, les premières étincelles d'organisation collective de personnes concernées par la déficience émergent¹⁵². Selon Ville, Fillion et Ravaud, « *la loi sur les accidents du travail ouvre les champs de nouvelles mobilisations : là où on avait des mobilisations ouvrières, apparaissaient également dans les années 1920 des associations de victimes des accidents du travail qui pointent les limites du dispositif législatif et n'auront de cesse de le faire évoluer* »¹⁵³. S'ajoutent à ces associations, les associations de mutilés de guerre, créées après la Première Guerre mondiale.

La mise en question des pratiques et conceptualisations autour de la déficience et pour la première fois de ses dimensions sociale et anthropologique, s'ajoute à l'ordre du jour. Elle va déterminer la suite de cette première moitié du XXème siècle avec l'insurrection des populations concernées par la déficience, revendiquant désormais une identité collective sous le terme « handicap ». Selon Ville, Fillion et Ravaud,

L'État providence se substitue peu à peu au modèle assistantiel des siècles précédents, tout en proposant une alternative au modèle assurantielle qui triomphe en Amérique anglophone. Il esquisse un nouveau contrat social solidariste, au carrefour du social et du sanitaire. La mise en œuvre de politiques sanitaires et sociales coordonnées et financées par l'impôt s'élabore progressivement en Europe. Diverses mesures sont engagées sur des terrains très différents, que recouvrira plus tard le concept de 'handicap'¹⁵⁴.

Armstrong résume ce qui advient à la fin du XIXème et au début du XXème siècle :

150STIKER, H.-J. (2005), p.137.

151VILLE, I , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014), p. 43.

152Il nous semble important d'attirer l'attention ici sur l'initiative pionnière des sourds qui pour la défense de la langue des signes s'opposent de façon combative à l'oralisme dominant (spécialement en Europe) qui s'était fait jour déjà avant la fin du XIXème siècle.

153VILLE, I , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014), p. 45.

154Ibid., p. 47 ;

l'installation du modèle médical ou individuel qui, centré sur la dimension physiologique et donc ontologique de la déficience, mène à l'attribution de la responsabilité de toutes les conséquences de cette altérité à la personne et à la nature, jamais à la société. En tant que source de la condition physique et par conséquent (dans la logique de ce modèle) de sa propre exclusion, c'est ainsi à l'individu invalide de s'adapter aux normes de la société.

Pour les personnes en situation de handicap l'héritage de la modernité a été l'invalidation. Ceci a été le résultat des processus d'exclusion de la main d'œuvre infirme du marché et des systèmes de classification médicale où le handicap signifiait un corps « défectueux » ou anormal. Une personne en situation de handicap était ainsi la victime d'un caprice de la nature ou des circonstances et devenait le type de personne que son corps permettait qu'elle devienne. Les obstacles à la citoyenneté, à une vie pleine et active, étaient – tragiquement et malheureusement – physiques et internes. L'essence ontologique du handicap était la déficience¹⁵⁵.

2.3. Le modèle social : le handicap et la dimension sociale de la déficience

A partir des années 1960, dans un contexte socio-politique particulièrement caractérisé par l'activisme des minorités en Amérique du Nord et en Europe, les populations concernées par la déficience ont entamé une période d'insurrection organisée autour du combat politique pour les droits civils et l'accès à la pleine citoyenneté. Aux États-Unis, ainsi qu'au Royaume-Uni et en Europe, s'annonce une nouvelle ère où les sujets concernées par la question du handicap deviennent les protagonistes d'un activisme résolu et les porte-paroles de leur communauté. Selon Barnes, Oliver et Barton,

inspirées par les bouleversements politiques et sociaux de la période, les personnes en situation de handicap ont commencé à s'organiser collectivement et en quantité exponentielle, pour protester contre l'incarcération dans les institutions résidentielles, leur pauvreté et la discrimination dont ils étaient la cible. Ce modèle est visible dans tous les E.-U., Canada et dans plusieurs pays d'Europe¹⁵⁶.

155ARMSTRONG, F., (2005), p. 54. Notre traduction de l'original suivant : « *For disabled people the legacy of modernity was one of invalidation. This originated in the processes that excluded 'impaired labour power' from the work-force and in medical systems of classification in which disability came to mean a 'faulty' or abnormal body. A disabled person was a victim of that cruel whim of nature or circumstance and became the kind of person that her body allowed her to be. The barriers to citizenship, to living a full and active life, were - tragically and unfortunately - physical and internal. The ontological essence of disability was impairment* ».

156BARNES, C.; OLIVER, M., et BARTON, L., (2002). *Disability Studies Today*, Cambridge : Polity Press, p.4. Notre traduction de l'original suivant : « *Inspired by the political and social upheavals of the period, disabled people began to organize collectively in increasingly large numbers to protest against their incarceration in residential institutions, their poverty and the discrimination they encountered. The pattern is demonstrated across the United States, Canada and various countries throughout Europe* ».

Selon Braddock et Parish, les parents d'enfants concernés par le handicap s'organisent également, et ceci depuis les années 1950 : « [...] *des groupes de parents de plusieurs régions des E.-U. se sont réunis pour former un collectif, devenu l'Association Nationale pour les enfants arriérés (actuellement The Arc). Ces familles se sont organisées pour plaider des services pour leurs enfants, dont des meilleures conditions dans les institutions et le développement d'écoles et d'ateliers*¹⁵⁷ ». Une décennie plus tard, des étudiants en situation de handicap à l'Université de Berkeley, en Californie, donnent naissance à l'*Independent living movement* [Mouvement pour la vie indépendante] qui selon Gaucher et Saillant,

*[...] pose trois principes de base à la vie autonome : ce sont les individus qui connaissant le mieux leurs besoins savent comment y répondre ; ces besoins sont mieux comblés par des programmes globaux fournissant une variété de services que par des programmes partiels offerts par différentes ressources externes ; enfin, les personnes ayant des incapacités doivent être intégrées le plus possible à la communauté*¹⁵⁸

Braddock et Parish précisent d'ailleurs que l'*Independent living movement* « a adopté la notion que les obstacles auxquels se confrontaient les personnes en situation de handicap étaient moins le résultat de la déficience individuelle que des attitudes sociales, des interprétations de la déficience et des barrières architecturales, légales et éducatives »¹⁵⁹. La ségrégation sociale et la stigmatisation des personnes ayant une déficience deviennent ainsi la cible des mouvements sociaux émergents dans ce contexte. Néanmoins, pour Braddock et Parish c'est justement la ségrégation spécialisée qui a permis – entre autres facteurs – aux individus de se regrouper autour d'un élément commun et de construire collectivement des identités sociales relatives au vécu spécifique au handicap. Selon ces auteurs,

La ségrégation socialement sanctionnée renforçait les attitudes négatives à l'égard de la différence humaine. Cependant, la ségrégation des personnes en situation de handicap dans un seul espace géographique – dans des internats pour les sourds et pour les aveugles, les institutions pour les personnes ayant des troubles mentaux ou émotionnels ou des limitations intellectuelles et plus tard dans les classes spéciales, dans les établissements publics et les centres de réhabilitation – ont également facilité le développement d'identités collectives

157BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., (2001), p.45. Notre traduction de l'original suivant : «*During the 1950s, local groups of parents from many states [U.S.] joined forces and formed the group that became the National Association for Retarded Children (now The Arc). These families organized to advocate for services for their children, including better conditions in institutions and the development of schools and workshops* ».

158GAUCHER, C., SAILLANT, F., (2010), « En Amérique du Nord, la perspective autonomiste et le mouvement sourd », In GARDOU, C., *Le handicap au risque des cultures variations anthropologiques [dirigé par Charles Gardou]*. Toulouse: Érès éd.format ebook, p. 1910.

159Ibid., p. 48. Notre traduction de l'original suivant : « *The independent living movement embraced the notion that the barriers that confront people with disabilities are less related to individual impairment than to social attitudes, interpretations of disability, architectural barriers, legal barriers, and educational barriers* ».

*puissantes qui ont rendu possible l'activisme politique*¹⁶⁰

Rejoignant ce combat émergent, des chercheurs des sciences humaines (notamment des domaines tels que la sociologie, l'anthropologie et dans le cas des sourds, la linguistique) portent sur cette thématique un regard jusqu'alors inédit : à la place d'une approche ontologique qui cible les aspects et effets physiologiques de la déficience, ce courant prône une focalisation sur les effets sociaux de l'imposition d'une norme historique, politique et culturellement imposée à une population caractérisée par l'altérité de la déficience. Gardou met d'ailleurs en évidence que « *ce temps se nourrit des apports des sciences de l'homme et de la société, des sciences de l'ingénieur, des sciences et technologies de l'information et de la communication, qui viennent se conjuguer aux apports des sciences biomédicales. Le pluralisme se substitue à la voie unique de la connaissance médicale : le handicap n'est plus réduit à une manifestation pathologique, il appelle un « traitement » de la société* »¹⁶¹. L'idée de « traitement » de la société se traduit dans une notion qui servira de fondement épistémologique à l'émergence du domaine disciplinaire consacré à l'étude de l'emprise sociale de la déficience. Cette notion touche à l'ensemble des obstacles socialement construits et imposés aux personnes ayant une déficience, auxquels les auteurs anglo-saxons ont attribué le terme « *disability* » tandis que les auteurs français ont préféré le terme « *handicap* ». La principale rupture épistémologique avancée est ainsi la distinction entre ces deux notions essentielles : une qui appartient à la dimension ontologique et physiologique (déficience/*impairment*) et l'autre qui appartient à la dimension sociale (*handicap/disability*). Selon Braddock et Parish, « *le handicap existe en tant que tel à l'intérieur d'un contexte social plus large tandis que la déficience est une condition biologique* »¹⁶². Barnes, Oliver et Barton¹⁶³ précisent d'ailleurs que

Cette approche ne dénie pas l'importance de la déficience dans la vie des personnes en situation de handicap mais elle se focalise néanmoins sur les nombreux obstacles économiques, politiques et sociaux, construits sur la déficience. [...] A la place de l'identification du handicap comme une limitation individuelle, le modèle social identifie la société comme le problème, et se tourne vers des changements politiques et culturels fondamentaux pour générer des

160BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., (2001), p. 52. Notre traduction de l'original suivant : « *This socially sanctioned segregation reinforced negative societal attitudes toward human difference. However, the segregation of disabled people in one geographic place – in residential schools for deaf and blind persons, mental institutions for those with emotional problems and intellectual limitations, and, eventually, special public school classes and rehabilitation centers – also facilitated the development of empowered group identities that ultimately led to political activism* ».

161GARDOU, C., (2014), format ebook, p. 261.

162BRADDOCK, D. L., et PARISH, S. L., (2001), p.11. Notre traduction de l'original suivant : « *Disability exists as it is within the larger social context, while impairment is a biological condition* ».

163Chercheurs à l'université de Leeds (Barnes), Greenwich (Oliver) et Londres (Barton), au Royaume Uni.

*solutions*¹⁶⁴.

En France, cette distinction émerge dès les années 1950, avec l'application du terme « handicap » dans le contexte de la déficience. Selon Ville, Fillion et Ravaud, le terme trouve son origine dans l'expression anglaise *hand-in-cap* [main dans le chapeau], utilisée « à partir du XVIIIème siècle dans le domaine hippique pour désigner un désavantage imposé lors des courses aux meilleurs chevaux ». Son usage apparaît en France au début du XIXème siècle, toujours dans le contexte sportif, puis s'étend et « par métonymie, il renvoie à tout désavantage attribué dans une épreuve à un concurrent considéré comme meilleur ». Cependant, à partir du XXème siècle l'usage évolue vers l'évocation de « la gêne, le désavantage, l'infériorité que supporte une personne par rapport aux conditions normales d'action et d'existence ; il désigne alors un écart à la norme »¹⁶⁵. Ces auteurs précisent donc que le terme « a radicalement changé de signification puisqu'il indique désormais un manque, un défaut endogène à la personne la plaçant en posture d'infériorité et non un désavantage exogène imposé au plus fort »¹⁶⁶. D'après Stiker (2009), les limitations de l'application du terme « inadaptation » – en usage courant dans les années 1940 – laissent entrevoir qu'« une autre sémantique s'imposait. C'est alors, dans la décennie 1950, qu'est apparue la notion de handicap »¹⁶⁷. Stiker défend l'usage du terme en précisant que « l'emprunt au turf, ou plus généralement aux épreuves sportives avec handicap, fournissait une sémantique très adéquate à la nouvelle situation de l'infirmité. La charge imposée par le handicapé vient de l'extérieur, elle n'est pas une qualité endogène ; or la déficience des blessés de guerre ou du travail provient d'événements sociaux »¹⁶⁸. Gaucher et Saillant précisent en revanche que

*Toutefois, pour le reste de l'Amérique du Nord, il est paradoxal de constater que bien que le mot « handicap » soit utilisé dans les premières formes de mise en discours de la différence corporelle, et qu'il soit de la même racine étymologique que son homographe français, la plupart des penseurs et des militants américains et canadiens anglais se réfèrent plutôt au concept de « disability » pour faire référence à la notion de handicap, telle qu'utilisée aujourd'hui dans les pays francophones*¹⁶⁹.

164BARNES, C.; OLIVER, M., et BARTON, L., (2002), p.5. Notre traduction de l'original suivant : « *This approach does not deny the significance of impairment in disabled people's lives, but concentrates instead on the various barriers, economic, political and social, constructed on top of impairment. [...] Rather than identifying disability as an individual limitation, the social model identifies society as the problem, and looks to fundamental political and cultural changes to generate solutions* ». p. 5.

165VILLE, I., FILLION, E., RAVAUD, J-F., (2014), p. 61.

166Ibid., p. 61-62.

167STIKER, H-J., (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.p. 190.

168Ibid., p. 191.

169GAUCHER, C., SAILLANT, F., (2010), format ebook, p. 1862-1863.

Selon Barnes, Oliver et Barton¹⁷⁰, aux E.-U. et au Canada et dans d'autres pays anglo-saxons, la notion de « *disability* » a été avancée dans le domaine scientifique dans les années 1970. Les activistes pour les droits des personnes en situation de handicap et les premiers chercheurs de la discipline découvrent, lors de conférences sur le thème, qu'ils partageaient les mêmes inquiétudes. Ainsi, le premier cours universitaire sur cette thématique apparaît aux E.-U. en 1977 dans la discipline de sociologie médicale, avec une personne en situation de handicap comme tuteur principal. En 1981, douze autres séminaires sur le handicap étaient proposés dans les institutions nord-américaines et en 1983, ils étaient au nombre de vingt-trois. Toujours selon Barnes, Oliver et Barton¹⁷¹, l'émergence et le développement de la discipline des *disability studies* s'est faite dans un cadre théorique marqué par le pragmatisme américain et l'interactionnisme de l'École de Chicago. Une des notions fondamentales de cette approche a été avancée par Goffman en 1963, avec la publication de *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* [*Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, dans la version en français publiée en France en 1975]. A partir d'un point de vue sociologique, la notion de « stigmaté » pose les bases épistémologiques nécessaires à la compréhension du handicap en tant qu'emprise sociétale de la déficience physiologique. Selon Goffman, « *le mot de stigmaté servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler. L'attribut qui stigmatise tel possesseur peut confirmer la banalité de tel autre et par conséquent, ne porte par lui-même ni crédit ni discrédit* »¹⁷². Gardou et Laplantine précisent d'ailleurs que l'approche novatrice de Goffman « *s'écarte des méthodes quantitatives et statistiques, pour privilégier l'observation participante* »¹⁷³, et une « *démarche d'incubation*¹⁷⁴ » ce qui met en évidence l'application des méthodologies d'immersion dans l'objet d'étude pour le recueil des données qualitatives différenciées.

En outre, Filkenstein précise un élément essentiel à la composition et à l'émergence de la discipline des *disability studies* (aussi bien aux E.-U. qu'au Royaume Uni ou en France): l'intégration des chercheurs en situation de handicap. Ce facteur a été capital puisque, pour la première fois dans le monde universitaire, les personnes concernées par le handicap portaient leur point de vue sur les données ethnographiques et les analyses sociologiques. En tant que

170BARNES, C. ; OLIVER, M. et BARTON, L., (2002), p.7.

171Ibid., p.9.

172GOFFMAN, E., (1989). *Stigmate les usages sociaux des handicaps*. trad. de l'anglais par Alain Kihm. Paris: Ed. de minuit. p. 13

173GARDOU, C ; LAPLANTINE, F., « Les savoirs de l'anthropologie », In GARDOU, C. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs des obscurantismes à de nouvelles lumières*. Toulouse: Érès éditions. Format ebook, p.987.

174Ibid., p. 1008.

composants essentiels de la discipline, ils la constituent à partir d'un discours basé sur une expérience qui les concerne directement. D'après Filkenstein, [...] *Il est clair que les Disability studies (l'étude du vécu et des aspirations des personnes en situation de handicap) ne pouvaient pas émerger dans les limites d'une discipline qui s'était déployée à partir des disciplines académiques « normales », simplement parce que nous avons été exclus de cette arène et toutes les analyses avaient été attribuées aux experts de la déficience dans [les domaines] de la guérison ou du soin*¹⁷⁵. Gardou mentionne d'autre part, une autre spécificité du domaine – sa pluridisciplinarité – en affirmant que la complexité de la question du handicap

*bouscule les clivages disciplinaires, ne laissant pas de place à un savoir dogmatique, en quête de distinction et enclos dans des frontières. Elle met à mal la disjonction de connaissances qui, se voulant totalisantes, deviennent totalitaires et créent des oppositions mutilantes. Quelle discipline scientifique pourrait, à elle seule, embrasser les multiples facettes de ce que l'on dénomme handicap ?*¹⁷⁶

En outre, Barnes, Oliver et Barton mentionnent également l'association des deux points de vue – le théorique en tant qu'écho de la sociologie de l'École de Chicago et celui des personnes en situation de handicap – dans la constitution de la pensée du modèle social :

*Portant implicitement sinon explicitement sur l'expérience personnelle et sur des notions sociologiques, cette littérature constitue un défi direct à la pensée et à la pratique conventionnelle concernant le handicap. [...] les approches traditionnelles étaient centrées quasi exclusivement autour des limitations individuelles, réelles ou imaginaires, comme cause principale des multiples désavantages rencontrés par les personnes en situation de handicap. En contraste, l'interprétation sociale des disability studies affirme que les personnes avec des déficiences perçues ou attribuées, indépendamment des causes, sont handicapées par l'échec de la société dans l'accommodation de leurs besoins*¹⁷⁷.

175 FINKELSTEIN, V., (1997). *EMANCIPATING DISABILITY STUDIES*, Disponible en ligne, sur le lien suivant: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-Emancipating-Disability-1a.pdf>. p.4. Notre traduction de l'original suivant: « [...] *Disability studies (the study of disabled people's lifestyles and aspirations) clearly could not emerge within the bounds of any discipline that had percolated out of 'normal' academic studies, simply because we had been removed from this arena and all analysis allocated to the disability experts in 'cure or care' (health and welfare) disciplines* »

176 GARDOU, C. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs des obscurantismes à de nouvelles lumières*. Toulouse: Ères éditions, format ebook, p. 160.

177 BARNES, C. ; OLIVER, M. et BARTON, L., (2002). *Disability studies today*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity Press ; Blackwell Publishers. p. 5. Notre traduction de l'original suivant : « *Drawing implicitly, if not explicitly, on both personal experience and sociological insights, this literature constitutes a direct challenge to conventional thinking and practice on disability. [...] As noted earlier, traditional approaches centered almost exclusively on individual limitations, whether real or imagined, as the principal cause of the multiple deprivations encountered by disabled people. By contrast, the social interpretation of disability argues that people with accredited or perceived impairments, regardless of cause, are disabled by society's failure to accommodate their needs* ».

Avec le recul des trois décennies, ces auteurs (anglais) reprochent néanmoins au courant nord-américain, que

*[...] cette littérature, ainsi que les approches nord-américaines en général, n'ont pas réussi à reconnaître l'importance de la distinction entre déficience et handicap – qui caractérisait le modèle social anglais. Gardant les traditions du pragmatisme nord-américain, les arguments pour les droits civils ont été liés à une approche majoritaire, à la place de la proposition d'une explication théorique compréhensive du handicap et de l'exclusion des personnes concernées des courants dominants de la vie quotidienne*¹⁷⁸.

Stiker précise que le modèle social du handicap tel que nous le connaissons s'est formulé au cours des années 1980 et souligne deux notions essentielles : le *mainstreaming* et l'*empowerment*. La première est définie par Stiker comme « *l'idée que la prise en compte des besoins des personnes handicapées doit se faire le plus en amont possible et de façon transversale dans le processus de décision concernant l'ensemble de la population* »¹⁷⁹. Tandis que le terme *empowerment* – toujours selon Stiker – « *veut signifier la prise en main par le sujet lui-même de tout ce qui le concerne, parce qu'on lui en reconnaît, et qu'il s'en reconnaît, la puissance, le pouvoir de le faire. C'est à la fois l'autonomie et l'autodynamisme* »¹⁸⁰. La mobilisation internationale des populations concernées par le handicap, associée à l'émergence d'un nouveau modèle épistémologique a provoqué une complexification progressive de l'approche de la déficience. Ceci s'illustre par exemple dans la publication de la *Classification internationale du handicap : déficiences, incapacités et désavantages* [*International classification of impairments, disabilities and handicaps*] élaborée par Philipp Wood pour l'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans les années 1970 et approuvée à titre expérimental en 1980. A partir du débat entamé par la mobilisation collective et par la discipline émergente des *disability studies*, cette classification subira aussi des transformations jusqu'à la publication d'une nouvelle version, en 2001.

En France, ces ébullitions sont à l'origine des évolutions en ce qui concerne la législation nationale à l'égard des personnes en situation de handicap. La « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées » du 30 juin 1975 constitue un premier pas officiel vers

178BARNES, C. ; OLIVER, M. et BARTON, L., (2002). p. 7, Notre traduction de l'original suivant : « *However, this literature, along with American approaches generally, failed to recognize the significance of the distinction between impairment and disability that characterized the British social model approach. In keeping with the traditions of American pragmatism, the arguments for civil rights for disabled people were linked with a majority group approach, rather than providing a comprehensive theoretical explanation for disability and the exclusion of disabled people from the mainstream of everyday life* ».

179STIKER, (2009), p. 194.

180Ibid., p. 194. Cette même idée se trouve illustrée dans le slogan *nothing about us without us*, présent dans les mobilisations pour les droits des personnes en situation de handicap aux E.-U, à partir de la décennie suivante (années 1990).

l'accès à la pleine citoyenneté pour les personnes concernées par la déficience. Selon Ville, Fillion et Ravaud, le champ d'application de cette loi « *s'étend partiellement à l'enfance inadaptée* »¹⁸¹ faisant écho à l'idée de la modernisation de la prise en charge des enfants en situation de handicap. D'après une chronologie officielle¹⁸² des lois concernant le handicap, la loi de 1975 fixe « *l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés ; l'accès des personnes handicapées aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et maintien chaque fois que possible dans un cadre ordinaire de travail et de vie* ». Malgré ceci, la logique de la réadaptation constitue toujours l'axe principal de cette nouvelle loi. L'intégration des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire, notion essentielle propulsée par le modèle social, n'apparaîtra en force dans les textes officiels que trois décennies plus tard, avec la loi du 11 février 2005. C'est justement en 2005 qu'Armstrong publie un article¹⁸³ sur la situation française concernant l'opposition « *ségrégation vs intégration* ». A propos de la loi du 30 juin 1975, il y affirme que, malgré la mention du droit d'être scolarisé dans les écoles ordinaires, « *le vaste et complexe réseau des écoles et institutions spécialisées et la nature inflexible de l'ethos et du programme des écoles ordinaires se maintiennent, agissant en tant qu'obstacles majeurs à la déconstruction des systèmes et pratiques anciens* »¹⁸⁴. Armstrong fait d'ailleurs écho aux idées de stigmatisation et de construction sociale de l'exclusion inhérentes au modèle social, dans le contexte scolaire, en précisant que

*En France, comme ailleurs, l'exclusion des enfants et jeunes en situation de handicap a un effet profond sur la notion d'élève pour ceux qui font partie de la population scolaire, ou encore, elle définit ce qu'un élève peut être. Les valeurs et suppositions qui soutiennent l'exclusion de n'importe quel groupe d'étudiants pour n'importe quelle raison, contaminent les cultures, les pratiques et l'identité des élèves dans toutes les écoles, implicitement et avec complicité, notamment en ce qui concerne l'imposition des versions particulières de la normalité et des modèles particuliers d'humanité et de citoyenneté*¹⁸⁵.

181VILLE, I., FILLION, E., RAVAUD, J-F., (2014), p.65.

182Disponible sur le lien suivant : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/chronologie/>

183ARMSTRONG, F., (2005), « Pupil or 'Patient': difference, disability and education in France », In :*The Social Model of Disability : Europe and the Majority World*, The Disability Press, Leeds, p. 49-64.

184Ibid., p. 56. Notre traduction de l'original suivant : « *However, the large and complex network of special schools and institutions and the intractable nature of the ordinary school ethos and curriculum remained, acting as a major barrier in terms of breaking down old systems and practices* ».

185Ibid., p. 50. Notre traduction de l'original suivant : *In France - as elsewhere - the exclusion of disabled children and young people has a profound effect on what it means for those who make up the school population to be a pupil, or rather it defines what a school pupil can be. The values and assumptions underpinning the exclusion of any group of students for whatever reason, infuse the cultures, practices and student identities in all schools, implicitly and complicitly, not least in terms of the imposition of particular versions of normality and particular models of humanity and citizenship* ».

Le principe de l'intégration des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, avancé comme un principe valable pour tous les enfants ayant une déficience – peu importe laquelle – laisse entrevoir les limitations de l'application du modèle social dans l'élaboration des politiques à l'égard des populations très variées qui composent la catégorie « enfant en situation de handicap ». Si la catégorie des personnes ou d'enfants « en situation » de handicap est composée de plusieurs singularités, advenues non seulement des particularités physiologiques mais aussi des particularité sociales, pourquoi ne pas prendre en compte celles-ci dans l'élaboration de politiques et pratiques plus respectueuses et non exclusives ? Le cas des sourds – et leur rapport à la notion de handicap – nous amène à joindre une voie épistémologique encore émergente, où l'aspect physiologique et psychologique du vécu spécifique à chaque altérité liée à la déficience semble trouver sa place, au même titre que l'aspect sociologique.

2.4 Vers un modèle bio-psycho-social ?

Le modèle social du handicap a servi, en France et ailleurs, comme base épistémologique aux combats menés par les mouvements des personnes en situation de handicap, contribuant à l'avancement des politiques et au changement progressif des représentations sociales de la déficience. Face à l'approche médicale du handicap, qui met en évidence les limitations physiologiques comme source d'élaboration des conceptualisations, de traitement et de normalisation, le modèle social a émergé comme une alternative épistémologique à ce regard réducteur de l'expérience humaine (donc sociale) à une expérience physique. Néanmoins, dans cette opposition, le modèle social a également réduit son approche, ses analyses et ses préconisations politiques à un seul aspect d'un phénomène très complexe. La focalisation totale sur l'aspect social, quoique nécessaire pendant la période de son émergence, a impliqué une mise à l'écart des aspects spécifiques à chaque déficience. Nous pensons que ces spécificités, même d'ordre physiologique, sont également essentielles à la compréhension du vécu psycho-social des personnes concernées et notamment à la prise en charge dans les espaces de scolarisation.

En attendant qu'un modèle bio-psycho-social se solidifie théoriquement, nous tenons à proposer ici des analyses qui, inspirées des idées du modèle social, ne se limitent pas aux aspects sociologiques plus généraux mais qui inversement s'emparent des spécificités et

singularités de la population étudiée, sous tous les aspects qui sont à notre portée. Nous regardons ainsi la surdité comme un phénomène physiologique, psychologique, culturel et sociologique, des dimensions en constante interaction entre elles et avec la société environnante.

2.5 A propos du clivage entre les domaines du handicap et de la surdité.

En nous focalisant dans cette recherche sur la question de la surdité et notamment sur une expérience d'apprentissage en espace de scolarisation d'enfants sourds, il nous semble évident que les spécificités de la surdité, qui sont d'abord d'ordre physiologique et puis d'ordre social, ne peuvent pas être écartées de nos analyses. La singularité de la surdité nous oblige ainsi à mettre en question certaines prémisses du modèle social, particulièrement le principe de l'intégration scolaire en milieu ordinaire. Le clivage entre les deux communautés, celle des sourds et celle des handicapés est confirmé d'ailleurs par Gaucher et Saillant : « *le développement du mouvement sourd s'est effectué à distance de la notion de handicap et du modèle social* »¹⁸⁶. Le mouvement sourd, ainsi que le domaine d'études scientifiques qui en découle, les *deaf studies*, s'est développé en autonomie totale par rapport aux *disability studies* et ce clivage, quoique plus nuancé, se vérifie également en France. Toujours d'après Gaucher et Saillant, ce clivage s'explique par des raisons historiques, philosophiques et politiques. Les raisons historiques relèvent notamment de l'institutionnalisation continue des enfants sourds en milieu spécialisé, véritable berceau des communautés sourdes depuis le XVIIIème siècle ; les raisons philosophiques sont avancées « *puisque la différence sourde a souvent été comprise comme une différence de l'esprit et non pas du corps, tendance qui est, depuis la deuxième moitié du XXème siècle, totalement remise en question* » ; et finalement les raisons politiques « *parce que les dynamiques linguistiques et communautaires qui se sont développées au cœur des internats où résidaient les personnes sourdes ont suscité des revendications qui ont pris, dès leurs origines, un ton différentialiste mettant en avant la langue des signes comme spécificité du monde sourd* »¹⁸⁷. En ce qui concerne cette dernière affirmation, nous y identifions plutôt des questions d'ordre sociolinguistiques et culturelles, qui associées à des questions politiques, sont à la fois cause et conséquence d'un rapport diglossique entre langues vocales et langues gestuelles.

186GAUCHER, C., SAILLANT, F., (2010), format ebook, p. 1946.

187Ibid., p. 1946-1951.

D'après Lane¹⁸⁸ – auteur célèbre dans les *deaf studies* – la minorité sourde se configure, avant tout autre catégorisation, en tant que minorité ethnique et linguistique. Selon Lane, le monde sourd est un monde à part, qui n'appartient pas à la grande communauté des *disabled people* [personnes en situation de handicap] puisque 1) le /s communauté/s sourde/s se nomment différemment : elles s'identifient – dans leurs propres langues – en tant que *famille sourde, monde sourd* ou *pays de sourds* ; 2) les sourds partagent un sentiment de communauté : « *l'auto-reconnaissance et la reconnaissance par autrui est un trait élémentaire de l'ethnicité [...]. Les nord-américains dans le monde sourd ressentent une forte identification avec ce monde et y démontrent une loyauté sans faille* »¹⁸⁹ ; 3) existence des normes de comportement spécifiques ; 4) la manifestation de valeurs distinctes :

*une valeur qui semble fondamentale dans le monde sourd est l'allégeance à la culture, qui s'exprime par la valorisation de la relation avec le monde sourd, par les mariages endogames, par le gain de statut via la mise en valeur et reconnaissance des contributions de la communauté, par l'usage des noms culturellement pertinents, par les décisions collectives consensuelles, par la définition de soi en rapport avec la culture [...] par l'attachement à la langue du monde sourd et par la diffusion entre les sourds des informations culturellement saillantes*¹⁹⁰.

Ainsi, Lane essaie de démontrer que

*le monde sourd constitue un groupe ethnique, et que la notion déplacée de monde sourd en tant que groupe de personnes en situation de handicap est à l'origine des programmes majoritaires qui ont pour but de décourager les enfants sourds à participer au monde sourd, (...) qui se destinent à la réduction des naissances sourdes, des programmes qui sont contraires à l'éthique d'une perspective ethnique. (...) cet article soutient que nos principes éthiques pour l'attitude de la population majoritaire à l'égard des sourds dépendent, pas si étonnamment que cela, de nos représentations du monde sourd en tant que groupe de personnes en situation de handicap ou en tant que groupe ethnique*¹⁹¹.

188LANE, H., (2015). « *Ethnicity, Ethics and the Deaf World* » In ROSENBLUM, Karen E. et TRAVIS, Toni-Michelle C., *The Meaning of difference : American Constructions of Race and Ethnicity, Sex and Gender, Social Class, sexuality and Disability*, McGraw Hill Education, 7ème édition.

189LANE, H., (2015), p.177. Notre traduction de l'original suivant: « *Self-recognition, and recognition by others, is a central feature of ethnicity (...) Americans in the Deaf-World do indeed feel a strong identification with that world and show a great loyalty to it* ».

190Ibid., p.177. Notre traduction de l'original suivant: « *a value that appears to be fundamental on the Deaf-World is allegiance to the culture, which is expressed in prizing one's relation to the Deaf-World, in endogamous marriage, in gaining status by enhancing the group and acknowledging its contributions, in the giving of culturally related names, in a consensual decision making, in defining oneself in relation to the culture, (...)in treasuring the language of the Deaf-World, and in promoting among Deaf people dissemination of culturally salient information* ».

191Ibid., p. 176. Notre traduction de l'original suivant: « *[...] the Deaf-World qualifies as an ethnic group, and that an unsuitable construction of the Deaf-World as a disability group has led to programs of the majority that aim to discourage Deaf children from participating in the Deaf-World (...) and that aim to reduce the numbers of Deaf births, programs that are unethical from an ethnic group perspective. (...) this article makes*

Gaucher et Saillant ne font pas référence à la notion d' « éthnie sourde », centrale dans la pensée de Lane, mais affirment que « *les sourds ne se sentent pas reliés à la notion de handicap, trop associée à l'expression d'une corporalité différente acceptable et à la reconnaissance de l'autonomie de la personne comme corps agissant dans le monde. Leur quête d'autonomie se situe ailleurs* »¹⁹². Et ajoutent que « *les fondements des revendications identitaires sourdes mettent toutefois en évidence la critique de l'individualisme formulée par le modèle social du handicap, dont elles s'alimentent et à laquelle elles contribuent : la surdité ne doit pas être considérée intrinsèquement comme un manque, elle doit être comprise comme une variation de ce qui est humainement possible* »¹⁹³.

Alors, le positionnement épistémologique face à ce clivage dépend donc de notre point de vue non seulement à l'égard de la surdité – qui pour nous possède en toute évidence une dimension anthropologique et sociolinguistique singulières – mais notamment à l'égard de ce que signifient les notions de « handicap » et de « personne en situation de handicap ». Si nous nous référons à un paradigme bio-psycho-social, définissant le handicap comme étant une interaction entre l'aspect physiologique et l'ensemble des limitations socialement et culturellement construites et imposées aux personnes ayant une déficience, nous ne pouvons pas négliger le fait que cette notion est applicable aussi aux sourds. Malgré le fait que la communauté se soit historiquement constituée en autonomie totale par rapport au groupe plus large des personnes ayant d'autres formes de déficience, la société environnante ne sépare pas ces deux catégories, en imposant à toutes les personnes concernées des processus de normalisation et des limitations à toutes les formes d'altérité spécifiques qui les composent. L'exclusion sociale des sourds est ainsi à la fois singulière – puisqu'elle se construit dans un rapport linguistique et politique singulier – et générale car faisant partie d'un phénomène plus large, basé sur des principes de normalisation, d'exclusion et d'oppression sociales de toute forme d'altérité. Gardou et Laplantine nous rappellent d'ailleurs que

le terme handicap ne recouvre en rien un ensemble homogène, qui s'inscrirait dans le vaste champ de la déviance. Il renvoie à des situations singulières que chacun est susceptible de vivre à un moment de son existence. D'une part, nul n'est à l'abri d'une lésion, d'une maladie, d'un traumatisme, d'un trouble, ou plus globalement de dysfonctionnements de ses fonctions organiques ou de ses structures anatomiques. D'autre part, le vieillissement, notre destin commun, augmente notre dépendance et notre vulnérabilité, chacun apportant des réponses

the case that our ethical standards for the majority's treatment of Deaf people depend, not surprisingly, on whether our representation of the Deaf-World is that of a disability group on the one hand or an ethnic group on the other ».

192GAUCHER, C., SAILLANT, F., (2010), format ebook, p.1967.

193Ibid., p.1973-1975

*variables au défi de sa condition humaine et de la fragilité qui lui est attachée*¹⁹⁴.

Alors ce que nous proposons ici, c'est une approche qui ne se limite pas à choisir un seul côté de cette polarisation. Nous ne prétendons pas non plus affirmer que les points de divergence qui séparent les populations en question, ou même les domaines théoriques, ne sont pas légitimes, bien au contraire. Ce que nous proposons ici est un regard qui prend en compte la surdité comme une forme de déficience qui, par ses émanations sociales, nous révèle une singularité propre, au même titre que toute autre communauté culturelle humaine. Handicapés par la société entendante, victimes des pratiques normalisatrices au même titre que les personnes vivant avec d'autres formes de déficience, les sourds ont su faire preuve d'une « surcompensation »¹⁹⁵ amenant le fondement d'une langue, d'une culture, d'une histoire commune. Nous tenons à souligner ainsi qu'il nous semble impératif que cette singularité fasse l'objet de considérations et d'analyses ciblées et approfondies puisque l'attention à ses particularités nous semble essentielle à toute démarche scientifique ou politique à l'égard de cette population.

Nous partons ainsi du principe qu'« *il n'existe pas, d'un côté, une singularité ordinaire et, de l'autre, une singularité extraordinaire. Si les êtres ne sont pas identiques, il n'existe entre eux aucune différence de nature fondamentale. Il n'y a pas d'«être handicapé» mais seulement des êtres multiples, inassimilables les uns aux autres et irréductibles à un seul signifiant*¹⁹⁶ ». Ainsi, il nous semble légitime et convenable de nous consacrer à partir d'ici aux connaissances particulières de la singularité de l'altérité sourde – en tant qu'identité culturelle – qui constituent le pilier central de notre recherche théorique et empirique.

194 GARDOU, C ; LAPLANTINE, F., « Les savoirs de l'anthropologie », In GARDOU, C. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs des obscurantismes à de nouvelles lumières*. Toulouse: Érès éditions. Format ebook, p. 822.

195 Dans le sens porté par Lev Vygostky, cf. : VYGOTSKIĪ, L. S., (1994). *Défectologie et déficience mentale*, traduction de Barisnikov, K., & Petitpierre-Jost, G.. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

196 GARDOU, C., (2014), format ebook, p. 283.

Deuxième partie – Surdité : l'apport des Deaf Studies et de la linguistique des langues des signes à la construction de la problématique

1 – Les particularités de la surdité: cultures sourdes, identité sourde et langues des signes

Une des notions centrales dans notre problématique de recherche est celle de la « culture sourde ». Il s'agit d'une notion plutôt méconnue de ceux qui n'appartiennent pas au domaine de la surdité (proches, professionnels et chercheurs). Depuis son émergence, la notion de « culture sourde » suscite même l'étonnement de chercheurs des sciences humaines. La première question qui pourrait se poser pour ceux qui ignorent cette notion est la suivante : « Comment est-il possible qu'un groupe composé de personnes sans territoire commun puisse donner naissance à une culture ? » Alors, pour réfléchir à cette question et ses nuances, nous proposons d'abord de présenter ce que nous entendons par « culture » et ensuite, ce que nous adoptons ici comme base épistémologique concernant la notion de « culture sourde ».

Pour ce qui est de la notion de « culture » – première pierre autour de laquelle s'est bâti le domaine de l'ethnologie et de l'anthropologie – il est fondamental de souligner certains repères pour ensuite pouvoir focaliser notre regard sur les enjeux épistémologiques particuliers à la notion de « culture sourde ».

 videmment il ne s'agit pas ici de tracer, ni d'analyser exhaustivement l'évolution du concept de « culture » et ses nombreuses nuances et les courants théoriques qui les encadrent. Notre démarche est plutôt de préciser les repères épistémologiques qui ont servi de base dans nos recherches et analyses.

1.1 Repères épistémologiques sur l'usage du terme « culture »

Selon Denys Cuche (1996), le terme « culture », issu du latin *cultura*, apparaît en français vers la fin du XIII  siècle pour désigner une parcelle de terre cultivée et ce n'est qu'au début du XVI  siècle, qu'il désigne non plus un état mais une action, à savoir « le fait de cultiver la terre »¹⁹⁷. Le mot en français fait sa première entrée, suivant cette connotation, dans l'édition de 1718 du *Dictionnaire de l'Académie française* où il apparaît toujours suivi d'un complément qui désigne la chose cultivée : par exemple, la culture des lettres, la culture des arts. Ce n'est que dans l'édition de 1798 que le terme apparaît lié à l'idée d'éducation de

197CUCHE, D., (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : Ed. de la Découverte. p. 8.

l'esprit, en indiquant une opposition entre la nature (non cultivée) et la culture (l'acte de cultiver l'esprit humain).

Désormais, jusqu'à la naissance de la sociologie et de l'ethnologie en tant que disciplines scientifiques quasiment un siècle plus tard, le terme « culture » désigne (surtout en France), cette notion d'esprit cultivé par l'éducation dans une dimension individuelle, tandis que le terme « civilisation » désigne les progrès collectifs, autrement dit, la société cultivée.

Avec la constitution de la sociologie, de l'anthropologie et de l'ethnologie en tant que disciplines scientifiques, la notion de « culture » devient le centre des débats entre les chercheurs de ces domaines et de nouvelles interprétations émergent. La première définition scientifique du terme en anglais a été publiée dans *Primitive culture* (1871) par Edward Burnett Tylor.

Selon Dianteill¹⁹⁸, Tylor affirme que « *la culture est un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute aptitude ou habitude acquise par l'homme vivant en société* ». La transformation du concept par rapport aux définitions citées auparavant est évidente : de la notion d'une entité substantielle, d'une action jusqu'à l'idée d'un ensemble de représentations et de règles de vie sociale acquises par l'homme dans son environnement. Il est intéressant de noter l'apparition de l'idée de culture en tant qu'ensemble plus vaste d'éléments relevant du social, au détriment de l'idée d'acquis intellectuels individuels ou de celle de civilisation.

Néanmoins, c'est seulement à partir des années 1930, avec le développement de l'ethnologie et de ses méthodes intensives de terrain, que nous pouvons observer en France un usage plus répandu du terme « culture » dans ce sens plus large, remplaçant ainsi le terme « civilisation ». Quoiqu'il en soit, l'emploi indistinct de ces deux termes résiste (quoique timidement) dans le domaine des sciences humaines et sociales encore jusqu'aux années 1960¹⁹⁹.

L'émergence de l'ethnologie en tant que science a catalysé l'évolution et alimenté les débats autour des conceptions associées au terme. Néanmoins, « *il ne s'agit plus pour eux [ethnologues], comme pour les philosophes, de dire ce que doit être la culture, mais de décrire ce qu'elle est, telle qu'elle apparaît dans les sociétés humaines* »²⁰⁰. Ces descriptions sont de leur côté fondées sur des bases méthodologiques précises, comme celles soutenues par

198DIANTEILL, E. (dir.), (2012). *La culture et les sciences de l'homme: un dialogue avec Marshall Sahlins*, Paris : Archives Karéline. p. 14.

199CUCHE, D.,(1996), p. 15.

200CUCHE, D., (1996), p. 15.

Franz Boas²⁰¹ (pionnier de la méthode inductive et intensive de terrain et un des fondateurs de l'anthropologie sociale, selon Claude Lévi-Strauss, 1958). Au fil du temps, l'observation directe sur le terrain devient le fondement méthodologique des travaux ethnologiques et l'ethnographie, la méthode de travail par excellence des anthropologues et sociologues.

1.1.1 Le relativisme culturel

Un principe – à la fois épistémologique et méthodologique – qui nous semble fondamental dans la démarche scientifique ethnologique est le principe du « relativisme culturel ». Mis en avant par Franz Boas (Cuche, 1996), il désigne une démarche descriptive et analytique non comparative entre les cultures, refusant (dans la mesure du possible) tout jugement de valeur sur une culture donnée par rapport à une autre. Ce principe est fondé sur l'idée qu'aucun chercheur (anthropologue, ethnologue ou sociologue) n'est capable de juger si et quand une culture est supérieure ou inférieure à une autre. Sa mission sur le terrain est d'observer, de décrire et de décrypter dans la mesure de ses capacités et de ses expériences, l'ensemble de caractéristiques qui définit et singularise le terrain. Cuche (1996) affirme sur ce point que « *sans doute y a-t-il un lien étroit entre le relativisme culturel comme principe méthodologique et comme principe épistémologique aboutissant à une conception relativiste de la culture. Le choix de la méthode d'observation prolongée et systématique, sans préjugé, d'une entité culturelle déterminée conduit progressivement à considérer cette entité comme autonome* »²⁰².

Ce *modus operandi* devient progressivement un principe éthique dans la démarche méthodologique de la recherche scientifique ethnologique et anthropologique, une condition sine qua non de leur légitimité.

Selon Godelier,

*L'anthropologie ne commença à s'affirmer comme discipline "scientifique" que dans la seconde moitié du XIXème siècle, quand ses pères fondateurs, Morgan [Lewis Henry Morgan] et Tylor [Edward Burnett Tylor], entreprirent d'analyser systématiquement les coutumes des autres peuples en suspendant provisoirement leurs jugements et présupposés culturels et en décentrant volontairement, pour un temps, leur pensée par rapport aux catégories et aux jugements de valeur de leur société et de leur époque*²⁰³.

201 Franz Boas, anthropologue allemand, tenu comme père de l'anthropologie culturelle, suit premièrement une formation en géophysique avant de se consacrer à l'ethnologie. Il s'installe aux États-Unis où il se consacre à ses recherches et où il contribue à la constitution de l'anthropologie en tant que discipline scientifique. En tant que professeur, Boas a formé à la Columbia University les premiers anthropologues nord-américains dont Ruth Benedict et Margaret Mead.

202 CUCHE, D., (1996), p. 22.

203 GODELIER, M., (2007). *Au Fondement des Sociétés Humaines*, p. 11

La question du relativisme culturel pose toutefois une difficulté inhérente : elle suppose que le chercheur sur le terrain évitera ainsi les jugements de valeur, alors que l'objectivité totale est impossible à atteindre, le chercheur ne pouvant se décentrer entièrement, ni nier complètement sa propre culture et les conséquences de cette appartenance sur sa démarche scientifique.

L'ethnographie s'est néanmoins développée dans les sciences humaines autour de la recherche d'une neutralité relative ou, au moins sur la base d'une intention de neutralité de la part du chercheur par rapport à son terrain. La prise en compte de ce postulat a permis non seulement le développement de la discipline en tant que science (qui réexamine constamment le problème de l'objectivité) mais aussi un ancrage de la conscience de cette contradiction inhérente au métier d'ethnologue/anthropologue. Selon Godelier, « *dès l'origine, l'anthropologie s'est développée de façon contradictoire, mêlant pratiques rationnelles et idéologie - et condamnée de ce fait à lutter en elle-même contre elle-même* »²⁰⁴.

Le principe du relativisme culturel mis en avant par Franz Boas constitue une réaction au comparatisme insistant présent dans les théories évolutionnistes de ses contemporains. Boas et ses disciples se sont aussi consacrés aux débats autour de la notion de « race » en mettant en question le caractère scientifique de tout lien direct entre culture (social) et nature (biologique). C'est justement le principe de l'absence de lien direct entre culture et biologie que nous allons succinctement aborder par la suite puisqu'il revient au centre des débats sur la « culture sourde » plus loin dans notre analyse.

1.1.2 Le déterminisme biologique

Un autre aspect central de la notion anthropologique de culture est en effet l'idée de l'absence de lien direct entre la constitution biologique de l'homme et son comportement social. Ruth Benedict (1950), anthropologue nord-américaine et disciple de Boas, affirme à propos de l'homme qu' « *aucune particularité de son organisation sociale de la tribu, de son langage, de sa religion locale ne se trouve inscrite dans ses cellules germinatives* »²⁰⁵.

Autrement dit, il n'y a rien du comportement social humain qui soit déterminé par sa constitution biologique, tout est conditionné, construit, transmis et acquis par la socialisation et le contact direct entre l'être humain et son contexte. Tout ce qui est déterminé

204Ibid., p. 13.

205BENEDICT, R., (1950). *Échantillons de civilisations*, p.19.

biologiquement est d'abord assimilé par la culture. Cuche l'explique ainsi :

La nature chez l'homme, est entièrement interprétée par la culture. Les différences qui pourraient sembler les plus liées à des propriétés biologiques particulières, comme, par exemple, la différence des sexes, ne peuvent elles mêmes jamais s'observer 'à l'état brut' (naturel) car, pour ainsi dire, la culture s'en saisit "immédiatement": la division sexuelle des rôles et des tâches dans les sociétés humaines résulte fondamentalement de la culture, et c'est pourquoi elle varie d'une société à l'autre²⁰⁶.

Nous pouvons en conclure que les variations du comportement social humain n'ont pas de rapport direct avec la constitution biologique de l'homme. Elles n'ont rien de naturel. Elles sont, au contraire, des émanations des valeurs et des fonctions qui leur sont attribuées par la culture environnante. Ainsi, en suivant l'exemple de Cuche à propos des sexes, le rôle socialement attribué à la femme (une condition biologique) n'est pas génétiquement déterminé. Il est construit et transmis aux femmes tout au long de leur vie en accord avec la société où elles deviennent femmes et exercent leur condition de femmes. En partant d'un autre exemple, celui de l'« enfant sauvage », Ruth Benedict affirme que :

Nous ne rencontrons plus de ces enfants sauvages dans notre civilisation, plus humaine. Mais la question a été clairement élucidée dans tous les cas d'adoption d'un enfant par des gens d'une autre race et d'une autre civilisation que la leur. Un enfant oriental adopté par une famille occidentale apprend l'anglais, montre envers ses parents adoptifs les attitudes courantes des enfants au milieu desquels il joue, et finit par s'adonner aux mêmes métiers qu'il est donné à ceux-ci de choisir. Il apprend à vivre conformément à la série tout entière des caractéristiques de la culture de sa société d'adoption et les caractéristiques du groupe de ses vrais parents ne joue dès lors pour lui plus aucun rôle²⁰⁷.

Nous pourrions alors affirmer que, selon ce courant de l'anthropologie, cette idée de dissociation – d'absence de lien direct – entre culture et nature est devenue l'un de ses fondements épistémologiques. Les recherches développées dans les domaines des sciences humaines à partir des idées de ces chercheurs pionniers (Franz Boas, Ruth Benedict et ses héritiers) avaient comme point de départ le principe que la dimension sociale et culturelle de l'existence humaine ne peut pas être déterminée par sa dimension biologique. Ceci étant, la transmission des structures sociales et culturelles ne se fait pas par la voie biologique non plus. Nous pouvons résumer ce principe dans l'affirmation suivante: « *l'héritage culturel de l'humanité, pour le mieux et pour le pire, n'est pas biologiquement transmissible* »²⁰⁸.

En acceptant cette prémisse nous pouvons évoquer alors une autre question : si la

206CUCHE, D.,(1996), p. 4.

207Ibid., p. 20.

208CUCHE, D., (1996), p. 22.

culture n'est pas déterminée ni transmise biologiquement, comment l'est-elle au fil du temps, au niveau ontogénétique (d'un être humain à l'autre) ainsi qu'au niveau phylogénétique (d'une génération à l'autre) ? Selon Cuche,

L'éducation est nécessaire et déterminante chez l'homme, car l'être humain n'a pratiquement pas de programme génétique qui guide son comportement. Les biologistes disent eux-mêmes que le seul programme (génétique) de l'homme est celui d'imiter et d'apprendre. Les différences culturelles entre les groupes humains sont donc explicables en grande partie par des systèmes d'éducation différents qui incluent les méthodes d'élevage des nourrissons (allaitement, soin du corps, mode de couchage, sevrage, etc.), si variables d'un groupe à un autre²⁰⁹.

C'est alors par les systèmes d'éducation que les cultures humaines sont transmises et c'est dans un rapport essentiellement social que chaque individu a accès aux modèles culturels de son groupe d'appartenance. C'est donc par la socialisation continue et prolongée au sein de ce groupe qu'il devient un membre de sa communauté. Selon Benedict,

L'histoire de vie de tout individu est d'abord et avant tout l'accommodation aux modèles et aux règles en usage dans sa communauté. Dès la naissance, les coutumes du monde où il est né modèleront son expérience et son comportement futur. (...) Tout enfant né dans le même groupe participera à cela et aucun enfant né n'importe où de l'autre côté du globe ne pourra jamais en réaliser la millième partie²¹⁰.

Selon Cuche, la notion de « socialisation » désigne « le processus d'intégration d'un individu à une société donnée ou à un groupe particulier par l'intériorisation des modes de penser, de sentir et d'agir, autrement dit des modèles culturels propres à cette société ou à ce groupe »²¹¹.

Sans la socialisation, l'individu n'a pas accès à la culture, l'intériorisation des éléments qui composent la culture environnante (dont les systèmes symboliques) ne peut pas avoir lieu. C'est la socialisation qui permet, aux niveaux ontogénétique et phylogénétique, la transmission et l'assimilation 1) des codes de conduite sociale 2) des nuances et des usages des systèmes symboliques. Il ne suffit pas de naître au sein d'un groupe ou d'une communauté, il faut appartenir à la communauté en partageant un vécu relativement similaire mais aussi en assimilant les mêmes modes de vie et les mêmes structures symboliques.

Un des éléments clés dans ce processus de transmission et d'assimilation est la

209Ibid., p. 42.

210BENEDICT, R., (1950), p.9.

211CUCHE, D., (1996), p.47.

langue²¹² partagée par la communauté environnante. Au delà du fait d'être une voie de communication, la langue dépasse la notion d'outil et constitue dans cette perspective un des systèmes symboliques les plus complexes et les plus essentiels aux cultures humaines. Dans l'absence de langue partagée (et donc de langue tout simplement), quelle culture peut se constituer ? Comment une culture peut-elle être transmise en absence de langue ?

1.1.3. Le rapport langue-culture

Pour mieux comprendre la place occupée par la langue des signes dans la culture sourde tout autant que l'importance de sa reconnaissance sociale en tant que langue, il nous a fallu prendre en compte le rôle de la langue dans les cultures humaines en général. Parmi les auteurs en anthropologie qui nous ont inspirée dans notre réflexion, nous devons citer notamment Edward Sapir (1967), Claude Lévi-Strauss (1958) et Clifford Geertz (1973), puisque ceux-ci accordent un rôle primordial au langage dans leur notion de « culture ».

Si, en effet, c'est par la socialisation que l'être humain peut assimiler la culture environnante et devenir membre d'une communauté, alors par quels moyens cette socialisation se réalise-t-elle ? Comment les générations d'une communauté se transmettent-elles les mœurs, les croyances, les règles de conduite sociale, les unes aux autres au fil des siècles ? Quel est le point de départ de la construction de l'appartenance d'un individu à une communauté ?

Premièrement nous devons considérer le rôle primordial et fondamental du langage – et de la langue – dans ce processus. C'est par la langue que l'enfant s'intègre à la communauté (d'abord au sein de la famille) dans laquelle il vit et c'est par la langue que son mode de vie et ses modèles culturels sont transmis et assimilés. C'est la langue qui permet à l'enfant la socialisation, dans une interaction directe avec ses pairs (d'abord au sein de la cellule familiale), où il apprend – en observant et imitant – les comportements socialement acceptés par sa communauté.

C'est donc la langue qui permettra la socialisation dans ses multiples formes et avec ses nombreuses fonctions. La langue est dans ce cas l'outil essentiel de communication qui donnera à l'enfant l'accès à la culture de son peuple, par la socialisation. Mais elle est également un des systèmes symboliques transmis dans cette dynamique.

Edward Sapir (et puis son héritier Benjamin Lee Whorf) insiste sur l'idée que la culture est fondamentalement un système de communication et que le langage fonctionne

²¹²Ici nous parlons de langue au sens large (langues établies ou langues émergentes) et nous prenons en considération l'existence des langues vocales, écrites et gestuelles.

comme un « *classificateur et organisateur de l'expérience sensible* »²¹³ déterminant le mode de fonctionnement des représentations mentales de ses locuteurs. Cette idée est couramment connue en tant qu'*hypothèse Sapir-Whorf*. Pour Sapir, le rapport entre langue et culture est dialectique : la culture est définie et transmise par la langue tandis que la langue est elle aussi profondément marquée par la culture.

*Loin d'être un ensemble isolé, la langue est une partie importante d'une culture ; comme telle, elle réfléchit dans sa manière, c'est-à-dire essentiellement dans son vocabulaire, un grand nombre des éléments métalinguistiques de cette culture. Les liens qui l'unissent à une tribu ou à un groupe de tribus nous permettent souvent de déduire utilement leur distribution ou leurs migrations antérieures ; d'autre part, reflet d'une culture, elle nous ouvre des perspectives sur la culture elle-même*²¹⁴.

Dans l'avant-propos de l'ouvrage cité ci-dessus, Baudelot explique que, pour Sapir, « *les systèmes linguistiques variant selon les sociétés et chaque système n'offrant qu'un nombre limité de combinaisons virtuelles, il s'ensuit que les visions du monde diffèrent selon les langues et les cultures auxquelles elles se trouvent associées* »²¹⁵. Pour Sapir, la langue vocale est un des systèmes symboliques (composée des symboles de référence) qui constituent la culture d'un groupe. Dans son raisonnement, la prise en compte de la langue est ainsi une partie essentielle de la démarche ethnographique puisqu'elle présente des « *symbolismes de conduite sociale* » au même titre que des impulsions inconscientes cachées. En outre, Sapir se servait des méthodes de recueil et d'analyse des données empruntées à la linguistique dans une perspective anthropologique, car il soutenait l'idée que « *la langue nous fournit ainsi pour mettre au jour les séquences culturelles l'équivalent de ce que les archéologues appellent une matrice stratifiée ; mutatis mutandis, la linguistique serait à l'histoire de la culture ce que la géologie est à la paléontologie* »²¹⁶.

Au-delà des considérations d'ordre méthodologique, la notion de langue et son rôle dans les cultures humaines soulèvent des questions très pertinentes sur le fonctionnement des représentations mentales dépendantes de la langue. Il est évident que nous ne pouvons pas réduire cette notion en affirmant que si un mot donné (signifiant) dans une langue n'existe pas dans une langue autre, le concept (signifié) correspondant n'existe pas non plus pour les locuteurs qui utilisent cette dernière. Pour aller plus loin dans cette réflexion nous nous demandons de quelle façon les structures d'une langue peuvent déterminer ou conditionner les conceptualisations du monde par une communauté donnée. Dans quelle mesure et par quels

213Cité dans CUCHE, (1996), p. 43.

214SAPIR, E., (1967), *Anthropologie*, p.261.

215Ibid., p. 20.

216Ibid, p. 261.

processus psycho-sociaux la langue conditionne-t-elle la culture ?

Claude Lévi-Strauss accorde lui aussi une importance multiforme et majeure au langage dans sa notion de culture. Le langage est pour lui 1) un produit de la culture 2) une partie de la culture 3) une condition de la culture. A cet égard, il affirme qu' :

en se plaçant à un point de vue plus théorique, le langage apparaît aussi comme condition de la culture dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage. L'une et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, de relations logiques. Si bien qu'on peut considérer le langage comme une fondation, destinée à recevoir les structures plus complexes parfois, mais de même type que les siennes, qui correspondent à la culture envisagée sous différents aspects²¹⁷.

Il nous semble important de remarquer dans cet extrait un des fondements épistémologiques du structuralisme : l'idée de structure et d'architecture, ici appliquée à la notion de culture. Comme les langues, les cultures seraient composées de systèmes de représentation respectant une structuration donnée. La mission de l'ethnologue serait d'observer, de décrire et d'analyser cette structure comme le font les linguistes vis-à-vis des langues humaines. Par ceci, Lévi-Strauss soulève une réflexion d'ordre méthodologique, soutenant l'application de la méthode d'analyse phonologique du courant de la linguistique structurale dans ses démarches anthropologiques. En faisant référence aux règles du mariage et aux systèmes de parenté, il affirme qu'il fallait les prendre en compte « *comme une sorte de langage, c'est-à-dire un ensemble d'opérations destinées à assurer, entre les individus et les groupes, un certain type de communication* »²¹⁸.

Croyant lui aussi à cette dimension symbolique des systèmes qui composent les cultures, Clifford Geertz (1973) recourt pareillement à la linguistique pour proposer une conception « *essentiellement sémiotique* » de la culture. L'anthropologie serait pour lui une « *science interprétative, à la recherche de la signification* »²¹⁹. Sans nier l'importance d'une perspective structuraliste de la culture et de la prise en compte de ces structures dans la démarche anthropologique, il ajoute au domaine ethnologique une nouvelle dimension à la notion de culture : la culture en tant qu'« univers conceptuel » devant être interprétée au niveau des significations qui intègrent ses systèmes symboliques. Selon Geertz, « [...] *la culture n'est pas un pouvoir auquel on peut attribuer légèrement les événements sociaux, les comportements, les institutions ou les processus ; elle est un contexte où ces éléments peuvent*

217LEVI-STRAUSS, C., (1958), *Anthropologie Structurale*, Paris : Plon, p. 78-79.

218Ibid., p. 69.

219GEERTZ, C., (1989), *A Interpretação das culturas*, Rio de Janeiro : LTC Editoras, p.4. Édition en portugais à partir de l'original *The Interpretation of Cultures*, (1973). Les citations du texte sont nos traductions à partir de l'édition brésilienne.

*être décrits de forme compréhensible, c'est-à-dire décrits avec densité »*²²⁰. L'ethnologue/anthropologue devrait ainsi se consacrer non seulement à la description de ce qu'il observe concernant la structure de la culture de son terrain de recherche, mais aussi proposer de possibles interprétations dans le but de cerner l'« univers conceptuel » d'une communauté donnée. L'analyse serait dans ce cas la recherche des significations existantes dans les éléments de la culture présentant une dimension sémiotique.

Comme on peut l'observer dans la manière dont Geertz appréhende la notion de culture, les liens complexes et profonds entre les langues et les cultures évoquent un autre aspect de la notion anthropologique de culture que nous souhaitons aborder ici : la dimension essentiellement symbolique des systèmes qui composent les cultures.

1.1.4. La dimension symbolique de la culture

Nous retrouvons la notion de culture comme un « ensemble de systèmes symboliques » dans les ouvrages d'Edward Sapir, Claude Lévi-Strauss (et de Marcel Mauss avant lui), Ruth Benedict et Clifford Geertz. Selon Lévi-Strauss,

*toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux mêmes entretiennent les uns avec les autres*²²¹.

Sapir pour sa part, s'intéressait à la dimension inconsciente sous-jacente à la fonction symbolique présente dans les modèles culturels. A cet égard, il affirme que « [...] *toute culture est lourdement chargée de symbolisme, comme tout comportement, même le plus simple ; le comportement est moins fonctionnel qu'il n'y paraît ; il obéit à des impulsions inconscientes et même inavouées ; le comportement est symbole. Les raisons données rationalisent a posteriori un comportement qui se trouve à la merci de l'inconscient* »²²².

Lévi-Strauss fait aussi référence à cette dimension inconsciente des comportements culturels en postulant que :

Si comme nous le croyons, l'activité inconsciente de l'esprit consiste à imposer des formes à un contenu, et si ces formes sont fondamentalement les mêmes pour tous les esprits, anciens et modernes, primitifs et civilisés - comme l'étude de la fonction symbolique, telle qu'elle s'exprime dans le langage, le montre de façon si éclatante - il faut et il suffit d'atteindre la structure inconsciente, sous-jacente à chaque institution ou à chaque coutume, pour obtenir un principe d'interprétation

220Ibid., p. 10.

221Cité par CUCHE, D., (1996), p.44.

222SAPIR, E., (1967), p. 52.

*valide pour d'autres institutions et d'autres coutumes, à condition, naturellement, de pousser assez loin l'analyse*²²³.

Ernst Cassirer, philosophe²²⁴ allemand, s'est consacré au développement d'une phénoménologie de la culture humaine. Le point de départ de son *Essai sur l'homme*²²⁵, est la conception de l'être humain en tant qu'« *animal symbolicum* »: l'être humain « *ne vit plus dans un univers purement matériel, mais dans un univers symbolique. Le langage, le mythe, l'art, la religion sont des éléments de cet univers. Ce sont les fils différents qui tissent la toile du symbolisme, la trame achevée de l'expérience humaine* »²²⁶.

En centrant son raisonnement autour de la fonction symbolique chez l'être humain, Cassirer considère qu'attribuer du sens aux éléments de notre existence objective et de construire des formes symboliques, est une faculté inhérente à l'humanité.

Erwann Dianteill explique²²⁷ que Cassirer propose une notion de culture en tant qu'« *activité tout à la fois intellectuelle et affective qui donne sens à notre relation au monde naturel et à notre rapport aux autres hommes* »²²⁸. A cet effet, la culture ne se résume pas à un arrière-plan où sont circonscrits les systèmes de significations. Elle englobe l'ensemble des systèmes symboliques qui la constituent et ceux-ci auraient pour objectif d'attribuer du sens à la vie sociale et à l'expérience humaine.

Cette logique est toujours suivie par Jean-Paul Colleyn, en affirmant qu' :

*il est indéniable qu'un déterminisme biologique s'exerce sur l'être humain, mais il est tout aussi indéniable que l'aspect majeur de ce déterminisme concerne la capacité et la nécessité humaines d'inventer les formes symboliques pour pouvoir vivre en société. Nous avons de bonnes raisons de penser qu'il n'existe aucun acte qui ne passe par une symbolisation ; les perceptions elles-mêmes étant déjà, au moins partiellement, codées par la culture*²²⁹.

Maurice Godelier (2007) a quant à lui fait le point sur les définitions de « symbolique » et « imaginaire » et apporte quelques critiques à l'importance accordée à la dimension symbolique de la culture :

Contrairement à Claude Lévi-Strauss, qui affirmait le primat du Symbolique sur l'Imaginaire et sur le Réel, Je pense que c'est l'Imaginaire partagé qui dans le court comme dans le long terme, maintient en vie les symboles. Mais, pris ensemble, l'Imaginaire et le Symbolique n'épuisent pas le contenu des réalités

223LEVI-STRAUSS, C., (1958), p. 28.

224Cassirer définit son domaine en tant que « philosophie anthropologique ».

225Publié en version anglaise par Yale University Press, 1947. Version française : traduction par Norbert Massa, Les Éditions de Minuit, Paris, 1975.

226CASSIRER, E., (1975). *Essais sur l'homme*, (première édition, 1947), p. 43.

227L'article en question publié dans l'ouvrage collectif dirigé par Dianteill est centré sur l'œuvre de l'anthropologue Marshall Sahlins.

228DIANTEILL, E., (2012). *La culture et les sciences de l'homme: un dialogue avec Marshall Sahlins*, p.26.

229Cité dans DIANTEILL, E. (2012), p. 91.

*sociales que les humains produisent et reproduisent au cours de leur existence. Car des rapports sociaux, quels que soient leurs contenus d'idéalités imaginaires et leurs dimensions symboliques, se construisent pour répondre à des enjeux qui, eux, ne sont seulement imaginaires ni purement symboliques*²³⁰.

Quoiqu'il en soit, les auteurs auxquels nous faisons référence ici, mettent en avant l'existence et l'importance de la dimension symbolique de la culture dans leurs définitions respectives. Nous y accordons d'ailleurs une grande importance étant donné que ceci constitue un point essentiel dans notre perspective sur la culture sourde.

Notre raisonnement va – grâce aux lectures abordées ici – vers une notion de « culture » comme un « univers conceptuel » qui se construit au fil du temps par une communauté donnée, composé de systèmes symboliques interdépendants parmi lesquels la langue joue un rôle primordial. Nous adoptons l'idée que la langue n'est pas seulement la fondation et la voie de transmission de ces systèmes, elle constitue à elle seule un des systèmes les plus complexes dans cet ensemble et intervient, directement et indirectement, sur les autres systèmes sociétaux.

Nous pensons que la langue exerce également un conditionnement majeur sur le fonctionnement de ces systèmes symboliques, et qu'elle est essentielle à la construction et à l'attribution du sens (aux niveaux ontogénétique et phylogénétique) aux éléments de la réalité objective de l'existence humaine. La langue permet que les comportements sociaux des individus et des groupes se construisent, soient compris et transmis, au même titre qu'elle façonne cette construction, en étant une des formes possibles de symbolisation du monde.

C'est donc dans un rapport dialectique et dynamique entre langue et culture - entre la fonction de symbolisation innée à l'être humain, les créations et la perpétuation des systèmes symboliques de communication – que ces « univers conceptuels » sont construits et transmis historiquement.

Ces « univers conceptuels » sont ainsi en même temps un contexte qui nous forme, nous habite et au travers duquel nous appréhendons (et interagissons avec) le monde autour de nous. Selon Dianteill, faisant référence à Cassirer (1945) « [...] la culture organise le réel, elle est habitée par une force originellement formatrice et non seulement reproductrice des données de l'expérience. Autrement dit, la culture donne une unité à la multiplicité de nos perceptions du monde, c'est-à-dire qu'elle unifie la variété de l'expérience humaine, mais par un tout autre chemin que le concept et la loi logique »²³¹.

230 GODELIER, M., (2007), p. 43.

231 DIANTEILL, E., (2012), p. 25-26

2 – « Culture sourde » : épistémologie d'une notion particulière de culture

Nous allons aborder dans cette partie la notion de « culture sourde » à la lumière des repères évoqués concernant la notion anthropologique de culture. Dans ce but, nous avons comme références centrales dans le domaine des *Deaf studies*²³², les travaux de Carol Padden et Tom Humphries (2005), Paddy Ladd (2003), Bernard Mottez (2006), Yves Delaporte (2002), Andrea Benvenuto (2009) et Christian Cuxac (1983, 1993, 1996, 2000, 2003, 2010, 2014).

En prenant en considération les notions abordées auparavant autour de la notion anthropologique de culture et les textes des auteurs cités, nous nous consacrons ici à la présentation de la notion de « culture sourde » dans l'intention de souligner certains aspects spécifiques et essentiels à cette notion, malgré l'impossibilité de les explorer exhaustivement ici. Il s'agit surtout de mettre en lumière le socle épistémologique de notre approche à l'égard de la notion de « culture sourde » et d'« identité sourde ».

Le terme « culture sourde » émerge aux États-Unis, entre la fin des années 1970 et au début des années 1980, comme une des conséquences des mouvements d'affirmation du statut de minorité linguistique, mis au jour par la communauté sourde nord-américaine (Padden et Humphries, 2005). La reconnaissance du statut linguistique des langues des signes (historiquement, au vingtième siècle, il s'agit d'abord de la reconnaissance de la langue des signes américaine – l'ASL) est ainsi à l'origine de l'apparition et de l'emploi du terme « culture sourde ». En demandant une reconnaissance sociale d'une catégorie socio-anthropologique – celle de minorité linguistique et culturelle - les sourds nord-américains ouvrent la voie à la construction d'une nouvelle catégorie épistémologique, celle de la culture sourde, et d'un nouveau domaine de recherche scientifique, les *Deaf studies*. Paddy Ladd (2003)²³³ réalise un panorama des premières références et définitions publiées sur le terme *Deaf culture* dans la littérature anglophone, retraçant en conséquence les premiers pas dans la constitution du domaine des *Deaf Studies*. Selon Ladd (2003), à l'origine de l'emploi spécifique du terme « culture sourde », se trouve le linguiste nord-américain William

232 *Deaf Studies* désigne le courant épistémologique multidisciplinaire dont les recherches se centrent autour des aspects socio-anthropologiques de la surdité. Il émerge aux E.-U. à partir des années 1970.

233 LADD, P., (2003), *Understanding Deaf Culture : In Search of Deafhood*, Royaume Uni ; Etats-Unis ; Canada ; Australia : Multilingual Matters. Ladd part de l'émergence du signe (en British Sign Language – BSL) « *Deaf culture* », dont les premières traces datent de 1985 environ. Avant cela, il existait néanmoins d'autres signes en BSL pour désigner des notions proches de celle de la « culture sourde » : *Deaf world* [monde sourd], *Deaf community* [communauté sourde], et *Deaf way* [la manière sourde], p. 233.

Stokoe²³⁴ qui fait mention, dans son article de 1960 sur la linguistique de l'ASL, des « *caractéristiques sociales et culturelles des sourds* ». C'est lui qui suggère pour la première fois, le lien entre communauté sourde et culture. Toujours selon Ladd (2003), en 1971, Schlesinger et Meadow emploient le terme « phénomène culturel » en faisant référence à la surdité mais sans développer davantage le concept. En 1972, Meadow propose le premier essai de définition du terme « sous-culture sourde », auquel elle attribue la valeur de « communauté » en mentionnant l'existence des mariages endogamiques et l'usage de la langue des signes. En 1974, Kannapell souligne l'existence d'un cours optionnel sur la « culture sourde » dans l'*American School for the Deaf* au Connecticut (E.-U.) tandis qu'en 1976, Padden et Markowitz attribuent au terme « communauté » la définition suivante : « *un groupe de personnes qui partage une culture commune* ». Erting fait encore, en 1978, un pas en avant, en définissant la communauté sourde comme un groupe ethnolinguistique. A partir de cet historique proposé par Ladd, la notion de « culture sourde » trouve sa source dans l'intersection des idées de communauté sourde et groupe ethnolinguistique, d'où émergent l'identification d'un vécu partagé et des caractéristiques communes.

Il est essentiel de mentionner ici que les chercheurs cités (parmi lesquels des sourds et des entendants) appartiennent à des domaines scientifiques divers : histoire, anthropologie, linguistique et sciences de l'éducation, ce qui a sans doute déterminé une des premières et des plus remarquables caractéristiques du domaine des *Deaf studies* : sa pluridisciplinarité.

Toujours selon Ladd (2003), c'est en 1980 que Baker et Cokely produisent le premier essai de définition d'un modèle culturel sourd et cette même année, Padden publie une première définition de la culture des sourds nord-américains à partir d'une conception de culture en tant qu' « *ensemble de comportements acquis par un groupe de personnes qui partagent une langue propre, des valeurs, des règles de comportement et des traditions* »²³⁵. En ajoutant encore que « *les membres de la culture sourde agissent comme les sourds agissent, ils utilisent la langue des sourds et partagent les valeurs des sourds vis-a-vis d'eux-mêmes et de ceux qui ne sont pas sourds* »²³⁶. Au Canada et en Angleterre le terme n' est employé qu'en 1981 par Freeman, Carmin et Boese, et Brien.

En France, cette notion émerge dans les recherches pionnières de Bernard Mottez,

234 Nous allons évoquer le caractère pionnier et les enjeux dégagés des travaux du linguiste américain William Stokoe par la suite.

235 Baker et Cokely (1980) cité dans Ladd, (2003), p. 235. notre traduction de l'original qui suit : « *a set of learned behaviours of a group of people who have their own language, values, rules for behaviour, and traditions* ».

236 Padden (1980) cité dans Ladd, (2003), p. 235. Notre traduction de l'original qui suit : « *Members of the Deaf culture behave as Deaf people do, use the language of Deaf people, and share the beliefs of Deaf people towards themselves and other people who are not Deaf* ».

Christian Cuxac, Paul Jouison, Danièle Bouvet, Harry Makowicz et puis plus tard Yves Delaporte, chercheurs francophones dans les domaines de la sociologie, de la linguistique et de l'anthropologie, ouvertement engagés dans la défense du statut de minorité linguistique et culturelle de la communauté sourde française depuis les années 1970. Ladd explique que « dans tous ces pays pendant les années 1980, l'usage du terme a été largement repris mais la majorité décrivait des aspects de la culture sourde sans essayer de mesurer ou d'appréhender sa totalité ²³⁷ ».

Le point commun entre ces premières définitions et applications du terme, est le refus de réduire la notion de surdité au domaine du biologique et la défense d'une perspective socio-anthropologique de la surdité qui se trouve à l'opposé du modèle médical, et de l'approche normalisante de la surdité. En mettant l'accent sur l'urgence des recherches à partir d'une perspective non-médicale, les *Deaf Studies* se sont constituées comme un domaine scientifique dont le paradigme fondateur est la défense de la surdité en tant que phénomène social.

D'après Ladd (2003), cette perspective met en évidence les aspects de la surdité qui dépassent les critères audiologiques :

La distinction entre les aspects audiologiques et culturels a crée l'espace pour que la vie interne des sourds soit examinée. En absence de cela, même les rapports sociologiques ont tendance à focaliser sur les façons audiologiques par lesquelles les sourds sont mis à l'écart, au lieu de focaliser sur ce qu'ils ont développé dans leur vie collective. Un sourd qui lit ces rapports trouve compliqué de ne pas se sentir comme dans une cage au zoo ²³⁸.

A cet égard nous retiendrons pour notre analyse qu'à la base de la notion de « culture sourde », il y a eu d'abord la notion de communauté (avec une langue partagée particulière). La notion de « communauté sourde » a été à l'origine de la notion de « culture sourde ».

Concernant l'apparition, l'utilisation et les applications scientifiques de cette notion, il est impératif de prendre en compte également le rôle primordial joué premièrement par les mouvements sociaux pour la reconnaissance de la langue des signes et parall mement par les chercheurs pionniers des *Deaf Studies*. Après la publication de *Deaf in America, Voices from a Culture* (1980) et la poursuite des recherches sur l'histoire de la culture sourde aux  tats-

237LADD, P., (2003), p.236. Notre traduction de l'original suivant : « in all those countries during the 1980s, use of the term spread widely, although most described aspects of Deaf culture [...] rather than attempting to measure or comprehend its totality » .

238Ibid., p.239. Notre traduction de l'original suivant : « Distinguishing between audiological and cultural issues created the space for Deaf internal life to be examined. Without this, even sociological accounts tend to focus on audiological ways in which Deaf people are outsiders, rather than giving full focus to what they have developed in their collective lives [...]. A Deaf person reading such accounts finds it difficult not to feel as though one is in a cage in a zoo ».

Unis, Carol Padden fait référence aux débuts de l'usage du terme « culture » en lien avec la notion de surdité dans *Inside Deaf Culture* :

Le terme a été longtemps utilisé pour décrire les pratiques des communautés entendant dans le monde entier, mais pas pour décrire la communauté sourde. Dans les années 1980, quand l'idée commençait à circuler entre les sourds, nous avons assumé la tâche d'expliquer comment un groupe de personnes sans religion, vêtements ou régime alimentaire distinctifs – ou même un habitat géographique particulier – pouvait être qualifié de « culturel »²³⁹.

L'emploi de la notion de « culture » pour définir le phénomène social de la surdité a impliqué la mise en question des liens établis entre la surdité physiologique et le comportement social des sourds. Faisant appel à la notion anthropologique de « culture », les sourds ont mis en avant l'urgence de problématiser les intersections entre les dimensions physiologique et sociologique de la surdité. Ainsi, nous ne prétendons soutenir en aucun cas l'existence d'un lien direct entre surdité physiologique et surdité sociologique. Nous défendons que le croisement de ces deux dimensions de la surdité s'établit nécessairement par l'usage de la langue des signes comme langue première ; par la socialisation de l'individu sourd au sein d'une communauté sourde et finalement par l'identification de l'individu en tant que membre de cette communauté (surdité physiologique >> communauté sourde >> langue des signes >> culture sourde >> identité sourde).

Il est évident que la langue des signes est au cœur de cette problématique. La défense d'un statut linguistique officiel, ainsi que la revendication du statut de minorité linguistique pour les communautés est à l'origine de l'émergence de la notion de « culture sourde ». Ces démarches (politiques et scientifiques) ont ouvert la voie à un processus de légitimation d'un nouveau discours vis-à-vis de la surdité, plus respectueux des particularités multidimensionnelles de celle-ci.

En prenant en considération les limites séparant les notions appartenant au domaine du biologique et celles appartenant au domaine socio-anthropologique, une nouvelle perspective autour de la surdité peut se construire, dénonçant les pratiques profondément oppressantes et handicapantes imposées aux sourds, où leur existence est réduite à la déficience auditive et où tout ce qui concerne la surdité relève purement du physiologique. Toujours selon Carol Padden et Tom Humphries :

Pour nous [les sourds], le terme culture nous a permis de nous distancer de ce

239 PADDEN, C., HUMPHRIES, T., (2005), p. 1. Notre traduction de l'original suivant: « *The term had long been used to describe the practices of hearing communities around the world, but it had never been widely used to describe Deaf people. In the 1980, as the idea was beginning to circulate among Deaf people, we took on the task of explaining how a group of people who did not have any distinctive religion, clothing, or diet – or even inhabit a particular geographical space they called their own – could be called 'cultural'* ».

que nous et nos collègues croyons être une description réduisant les sourds comme ayant des comportements ou idées spécifiques à propos d'eux-mêmes ou d'autres en tant que conséquence du fait de ne pas entendre. Nous nous recroquevillons face à des études scientifiques qui essayaient de faire le lien entre perte auditive et des comportements sociaux, inférant un rapport simple entre perte auditive et comportement. Nous avons argumenté en réaction que être sourd, une manière spécifique et particulière d'être, prenait forme par le partage d'histoires²⁴⁰.

Actuellement, malgré la reconnaissance officielle du statut de langue aux langues des signes (à minima en Amérique et en Europe), l'emploi scientifique du terme « culture sourde » peut encore surprendre et faire débat – surtout dans le monde francophone. L'affirmation de l'existence d'une minorité culturelle sourde provoque l'étonnement et des interrogations. Les limites entre les dimensions physiologique et sociologique, en plus de l'absence de territoire commun et de l'atypie des modalités de transmission entre les membres de la communauté sourde (rareté de la transmission parent-enfant) semble être toujours une source de préoccupation. Sur ce point Jean-Louis Siran affirme que

L'ethnie sourde ne sera donc pas (sauf pour les « vrais sourds ») une ethnie d'origine, mais plutôt, pourrait-on dire, une ethnie d'orientation, une ethnie à laquelle on s'identifiera d'ailleurs peut-être d'autant plus que c'est grâce à elle, vers elle, que chacun de ses membres aura eu l'expérience de l'accès à la qualité de sujet, lequel se reconnaît pour tel dans la reconnaissance que, précisément, lui en témoignent les autres²⁴¹.

Nous tenons à attirer l'attention sur la question des liens directs entre surdité physiologique et comportement social des sourds puisque nous défendons que cette perspective constitue une entrave non seulement à la compréhension de la notion de « culture sourde », mais aussi à la reconnaissance de la communauté sourde en tant que communauté minoritaire. Cette approche purement physiologiste sert, à notre avis, de base pour les discours qui justifient des pratiques cherchant à adapter les sourds au monde entendant-parlant. Au lieu de mettre en question les pratiques d'oppression sociale imposées aux sourds par la société, cette perspective les pénalise davantage : l'altérité physiologique est dans ce contexte la source unique et inexorable de l'exclusion sociale des sourds.

Pour cette raison, un des principes fondateurs du courant des *Deaf Studies* – à l'image

240 PADDEN, C., HUMPHRIES, T., (2005), p. 3. Notre traduction de l'original suivant : “For us, the term culture allowed us to move away from what we and our colleagues believed was a debilitating description of deaf people as having specific behaviors or ideas about themselves or others that were the consequence of their not being able to hear. We cringed at scientific studies that tried to match degrees of hearing loss with specific social behaviors, suggesting an uncomplicated relationship between hearing loss and behavior. We argued instead that being Deaf, the specific and particular way of being, was shaped powerfully by shared stories”.

241 SIRAN, J-L., (2004). « Des Sourds et de ce qui s'ensuit pour l'anthropologie », In: *L'Homme: Revue Française d'anthropologie*, p. 175.

des *Disability Studies* – est de mettre en évidence ce qui touche particulièrement à la dimension socio-anthropologique de la surdité, dimension ignorée et puis minorée depuis l'émergence de l'oralisme.

Pourtant, nous ne prétendons pas non plus nier le rôle joué par la dimension physiologique dans cette problématique. Pour aller au-delà des a priori il nous semble ainsi fondamental de poursuivre la problématisation de cette première entrave à l'appréhension de la dimension sociale de la surdité et donc à la compréhension de la notion de « culture sourde ». Nous cherchons alors à interroger quels sont les liens indirects et profonds entre surdité physiologique et surdité sociale, en faisant écho à l'opposition nature-culture à laquelle nous avons fait référence dans la première partie de ce texte.

2.1 Surdité physiologique et surdité socio-anthropologique: un lien indirect

Le fait d'être atteint d'une déficience auditive – physiologique donc – n'impose pas et ne détermine pas l'appartenance d'un individu à la communauté sourde. Selon Bernard Mottez (sociologue français), « *il ne suffit pas d'être sourd pour y appartenir. Comme il en est de toutes les autres cultures on n'y participe que dans la mesure où l'on n'as pas été tenu à l'écart de la communauté, dans la mesure où l'on a été socialisé en son sein* »²⁴².

Pourtant, ce que nous souhaitons aborder dans cette partie, concerne justement le croisement entre ces deux dimensions. En effet, nous croyons et défendons – comme Mottez, Cuxac et Benvenuto – que la surdité physiologique est pertinente à la surdité sociale, et que cette pertinence se manifeste par des liens indirects et complexes. Ces liens passent par la socialisation et l'usage de la langue des signes et par les particularités structurales de celle-ci. Nous considérons que ses particularités sont les conséquences de l'utilisation du canal visuo-gestuel comme principale voie de communication et interaction avec le monde²⁴³. Le rapport qui caractérise les liens entre surdité physiologique et surdité sociale est ainsi un rapport dialectique, complexe et indirect que nous avons mis au centre de nos analyses.

Selon Poirier (2005), sociologue québécoise, l'identité sourde est construite sur « le mode de l'ambivalence », entre tout ce que la déficience et le handicap impliquent et ce que la dimension culturelle apporte. Sur ce point, Benvenuto (philosophe franco-uruguayenne)

242MOTTEZ, B., (2006), p.144.

243Les particularités entraînées par l'utilisation du canal visuo-gestuel ont été analysées notamment dans les travaux de Cuxac (2000), linguiste français à l'origine du modèle sémiologique qui explique la structure grammaticale de la langue des signes française à partir de la notion d'iconicité comme principe générateur des signes gestuels. Nous y reviendrons dans une partie ultérieure.

affirme que « *c'est toute une anthropologie de la différence qui se dessine à partir d'une logique binaire centrée sur le couple surdité biologique/culture et qui ordonnera les deux grands discours sur les sourds, le discours médical réparateur qui considère la surdité comme une déficience et le discours socio-anthropologique qui voit dans la surdité une différence linguistique et culturelle* »²⁴⁴.

Dans cette logique binaire, nous identifions alors une opposition normative : d'un côté la norme sourde, qui défend l'usage de la langue des signes et l'aspect social de la surdité, et de l'autre, la norme entendante-parlante. Cette dernière impose aux sourds une « rééducation » de la parole et préconise systématiquement l'implantation cochléaire aux parents d'enfants sourds. Ce discours préconise également l'entraînement et l'utilisation du canal audio-phonatoire pour atteindre la démutisation des sourds. En réalité, l'insistance sur ces pratiques relève de l'hégémonie de l'oral dans la société entendante et démontre un déni systématique de la surdité physiologique. Selon Delaporte

Des sourds-muets, les entendants ont toujours retenu la mutité davantage que la surdité. C'est pourquoi on les désignait autrefois comme muets, qui est le vocable enregistré par des nombreuses langues. C'est pour une large part là-dessus que s'est fondée l'illusion de l'oralisme. Les sourds qui parlent le mieux et qui sont les meilleurs labio-lecteurs sont parfois ceux qui subissent le plus lourd handicap social, parce qu'il paraît impossible à un esprit entendant d'admettre qu'ils sont sourds profonds. Plus ils font d'efforts dans le sens de 'l'intégration', plus cela empêche d'identifier ce qu'ils sont, et plus le handicap se trouve aggravé. C'est un cas particulier d'une loi générale, qui est que le degré de déficience sensorielle n'a rien à voir avec la réalité du handicap subi. (référence à Mottez, 1977)²⁴⁵.

A force d'imposer la démutisation aux sourds, la norme parlante insiste sur le déni de la surdité physiologique mais aussi sur le déni d'identité sociale au sein de la communauté sourde. Le choix du mode de communication – tout au long de la vie de l'individu sourd – va conditionner son appartenance sociale à la communauté des entendants et des sourds : l'utilisation du canal audio-phonatoire se justifie par le désir d'intégration au sein de la communauté entendante tandis que la maîtrise de la communication par canal visuo-gestuel ouvre les portes à la socialisation dans le monde sourd. Le choix du mode de communication serait aussi déterminant dans le vécu social des sourds que la surdité physiologique elle-même. Selon Poirier, « *les personnes sourdes sont prises dans un rapport identitaire dual porté par l'outil de communication que constitue la langue des signes. Cette dernière contribue à la fois à cimenter leur identité, à déterminer leur autonomie à l'égard du monde*

244BENVENUTO, A., (2009), *Qu'est-ce qu'un sourd? De la figure au sujet philosophique*, Thèse en Philosophie, Université Paris 8 - Vincennes - Saint Denis. p. 214-215.

245DELAPORTE, Y., (2002). *Les sourds, c'est comme ça*, p.80.

des entendants et à établir des scissions identitaires importantes au sein même de la communauté des personnes sourdes »²⁴⁶.

En ce qui concerne l'utilisation du canal audio-phonatoire, une première constatation s'impose : l'oralisation n'est pas à la portée de tous les sourds de naissance, encore moins pour les sourds profonds. Pour ce qui est des sourds implantés, aucune garantie non plus : l'implant ne garanti pas la maîtrise de la parole, ce qui engendre beaucoup des frustrations pour les sourds. D'autre part, même si la rééducation de la parole (accompagnée de l'entraînement à la lecture labiale) est un succès, ceci ne permettra qu'une communication limitée avec les entendants. Pour la communication entre les sourds, cette utilisation du canal audio-phonatoire est quasiment inutile. Selon Delaporte, *la voix est un cas particulier du bruit. Les sourds n'entendent rien de leur propre voix, pas plus que de celle de leurs amis. Lorsqu'ils voient les lèvres d'un autre sourd bouger quand il communique avec un entendant, ils ne peuvent ni juger de la qualité de sa voix ni même savoir s'il parle réellement ou se contente d'articuler silencieusement quelques mots* ²⁴⁷.

L'utilisation imposée du canal audio-phonatoire démontre ainsi le pouvoir écrasant de la logique oraliste, qui ne prend en considération que la perspective de l'adéquation à la norme entendante, en passant par le déni du vécu social partagé par les sourds. Nous insistons sur ce point puisque cette rééducation a impliqué – jusqu'à récemment – un déni de l'usage de la langue des signes tout simplement, sous le prétexte que l'utilisation du canal visuo-gestuel serait préjudiciable à la rééducation de la parole. Il s'agit – dans les cas extrêmes – de proscrire entièrement l'usage de la langue des signes et donc d'imposer une norme à la place d'une autre. Actuellement nous observons dans plusieurs contextes une évolution dans ce rapport dichotomique : la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue à part entière a ouvert la voie à la coexistence de deux modes de communication, une pratique définie par le terme « communication totale »²⁴⁸.

A propos de l'usage exclusif du canal visuo-gestuel, Cuxac (2000) défend néanmoins l'existence d'un « processus d'iconicisation de l'expérience sensible »²⁴⁹ qui serait à l'origine des formes grammaticales spécifiques aux langues des signes²⁵⁰. L'emploi du canal visuo-

246POIRIER, D., (2012), « J'AI SENTI QUE C'ÉTAIT MON MONDE' », Expression des dimensions identitaire et normative des langues des signes », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 36, n 3, p.171-188. p.171.

247DELAPORTE, Y., (2006), p. 84.

248La « communication totale » consiste à faire usage de la langue des signes et de la langue vocale simultanément.

249CUXAC, C., (2000). *La Langue des signes française : Les voies de l'iconicité*, p. 23.

250En occurrence, les « structures de transfert » partie intégrante et essentielle de la grammaire des langues des signes. Cf. : CUXAC, C., 2000, 2001, 2003, 2003b, 2005, 2014 ; CUXAC, C., & PIZZUTO, 2010 ; CUXAC, C., & SALLANDRE, M.-A. 2007 ; SALLANDRE, M.-A., 2003, 2010 ; GARCIA, B., 2010.

gestuel se constitue dans cette logique en tant que facteur conditionnant fondamental de la langue, (sa forme et ses usages) et par conséquent du vécu social.

Alors, si d'une part nous devons prendre en compte la surdité physiologique pour mieux comprendre et analyser le phénomène social de la surdité – conditionné ainsi par l'usage des langues des signes et le vécu social spécifique à cette altérité – nous ne pouvons pas réduire le rapport entre ces deux catégories à un lien direct, déterminant et superficiel. La condition biologique ne détermine pas directement la condition sociale. Dans le cas des sourds, le conditionnement de la catégorie sociale par la catégorie biologique passe indirectement par la langue, sa transmission, sa structure et ses usages. L'usage de la langue des signes en tant que langue première – conséquence de l'usage d'un canal alternatif de communication – façonne indéniablement le vécu social des sourds. C'est pourquoi ce lien indirect et donc la surdité physiologique ne doit pas être proscrite de nos analyses : elle est un élément capital de l'altérité spécifique à la surdité.

Pour mieux illustrer les nuances entre surdité physiologique et surdité sociale, ils nous semble important d'insister aussi sur le fait que la surdité physiologique n'implique pas à elle seule l'appartenance réelle à la communauté. Une personne sourde qui ne maîtrise pas la langue des signes et qui ne partage pas les vécus, les valeurs, ni la vie de la communauté sourde, sera difficilement reconnue comme membre de cette communauté malgré sa condition physiologique. A l'inverse, une personne entendante, née et/ou socialisée au sein d'une famille sourde ou partageant par d'autres moyens le vécu social de la communauté (par mariage par exemple), peut être reconnue comme membre (au moins à double titre). Malgré l'existence d'une opposition à ce phénomène citée notamment par Ladd²⁵¹, l'acceptation courante des enfants entendants de parents sourds dans la communauté sourde (à laquelle Delaporte (2002) et Mottez (2006) font clairement référence) demeure une des preuves que la surdité physiologique est un critère plus relatif que la langue des signes en ce qui concerne l'appartenance à la culture sourde. Les enfants entendants de parents sourds, autrement connus comme CODAs (*Child of Deaf Adult*), peuvent en effet obtenir la reconnaissance en tant que membres (partiels et/ou à double rôle et selon le cas) de la communauté sourde en illustrant l'importance majeure de la socialisation comme critère d'appartenance. Selon Mottez, « *le temps de leur enfance en tout cas, il vivent une situation bilingue et biculturelle. Entendants parmi les entendants, ils sont capables, avec les sourds, de se comporter parfaitement comme des sourds et de passer pour des sourds* »²⁵². Delaporte (2002) donne lui

251 LADD, P., (2003), p.239-240.

252 MOTTEZ, B., (2006), p.166.

aussi des exemples qui réaffirment la reconnaissance partielle²⁵³ d'entendants comme membres de la communauté. Nous insistons donc, sur l'importance majeure de la socialisation en faisant encore une fois référence à Mottez :

Ce qui relève de la nature n'a pas besoin d'être appris. Ce qui relève de la culture doit être appris, transmis. Ainsi, il ne suffit pas d'être déficient auditif, de ne pas ou mal entendre pour participer de la culture sourde. Il faut y avoir été socialisé. Il faut avoir fréquenté les lieux où, en même temps qu'on y pratique la langue des signes, on apprend à devenir un sourd, sociologiquement parlant : les établissements spécialisés, les foyers, les fêtes, les banquets, les rencontres sportives ou autres lieux de rassemblement. Un sourd isolé ne peut réinventer la culture sourde²⁵⁴.

Donc, à la lumière des ouvrages évoqués ici, nous insistons premièrement sur l'importance centrale de la langue des signes comme critère d'appartenance à la communauté sourde et comme élément fondamental dans la constitution historique de celle-ci.

A ce propos, il est important donc de prendre en compte que l'utilisation de la langue des signes comme langue première implique également un rapport particulier au monde entendant. L'usage des LS dans la communication sourd-entendant implique l'annulation du handicap (dans le sens adopté par le « modèle social du handicap ») puisqu'elle permet selon Mottez « l'adéquation de principe entre la connaissance de la langue et la maîtrise de la situation conversationnelle. La langue des signes est par ailleurs la seule qui permet aux sourds une conversation naturelle et détendue à plus de trois personnes »²⁵⁵. En outre, Delaporte ajoute que « c'est l'existence de la langue des signes qui empêche de réduire la surdimutité au champ de la déficience »²⁵⁶.

Ce que nous cherchons à exposer ici sont les repères fondamentaux pour comprendre l'importance de la prise en compte des enjeux concernant les liens entre la dimension physiologique et la dimension sociale de la surdité, notamment la centralité de l'usage de la langue des signes comme langue première et ses conséquences pour le vécu social de la surdité. L'usage des langues des signes est au centre de l'altérité et donc des rapports entre le monde sourd et le monde entendant. Selon Benvenuto :

C'est dans le rapport entre un être parlant et un autre être parlant, dans le partage d'une langue commune que le sourd peut se découvrir que si l'entendant peut dire ou faire quelque chose et que lui aussi, sourd, le peut, l'entendant est son égal et lui-même, sourd, est égal à n'importe qui. Cet acte d'émancipation

253Ladd fait notamment référence à la reconnaissance éventuelle des membres « partiels » dans la communauté sourde (américaine et britannique) : enfants entendants des parents sourds, professionnels de la surdité, conjoints d'adultes sourds. LADD, P., (2003), p.42.

254MOTTEZ, B., (2006), p. 183.

255Ibid. p. 163.

256DELAPORTE, Y., (2002), p.309.

*intellectuelle, dont l'auteur est le sujet lui-même (personne ne peut se sentir capable à la place d'une autre) n'est possible qu'à travers un rapport*²⁵⁷.

Bien entendu, malgré son importance capitale l'usage des langues des signes n'est pas le seul élément à être pris en compte concernant les rapports sociaux des sourds au monde et à leur communauté. La socialisation y joue également un rôle fondamental. Cet élément est à la source même de la constitution de cette minorité culturelle et nous observons cet aspect en focalisant notamment sur: 1) la précarité de la socialisation au sein de la société entendante (conséquence de l'inaccessibilité à la langue vocale en tant que mode de communication dominant), 2) l'isolement vécu au sein de la famille entendante, 3) le sentiment partagé d'appartenance lors des occasions de groupements entre sourds. Ces trois expériences communes concernant le rapport entre sourds et entre les sourds et le monde environnant constituent, pour nous, le point de départ de la socialisation de l'individu sourd (au moins de la vaste majorité d'entre-eux – enfants sourds de parents entendants) et sont également essentiels au vécu social de l'altérité sourde.

Ce qui attire notre attention comme un trait particulier aux sourds dans les mots de Padden & Humphries (2005) c'est le récit autour du sentiment d'isolement au sein de la famille : « *en même temps il y a certains qui croient avoir été « sauvés » par les écoles des sourds, et leurs souvenirs sont plutôt d'avoir quitté la solitude insupportable de leurs familles pour un environnement plein d'amis et d'adultes qui pouvaient signer et communiquer avec eux* »²⁵⁸. Certains gardent le souvenir de ceux qui n'ont pas eu le même destin : « *d'autres se souviennent des enfants sourds qui n'avaient pas été envoyés à l'école des sourds, et restaient chez eux. Ils vivaient et travaillaient dans l'environnement familial, utilisant les 'home signs' ou la communication gestuelle, et vivaient une vie de dépendance* »²⁵⁹. Ainsi, au delà de la question de l'usage des LS, un des éléments constamment évoqués concernant les premiers vécus de l'altérité par l'enfant sourd est le rapport entre les sourds et leurs familles entendants. A ce propos, Delaporte affirme que « *malgré la diversité des parcours de vie, il y a des points communs à tous, des expériences fondatrices qu'[il a] vu cents fois conter de la même manière : l'enfer des repas familiaux, l'absence de communication avec les parents,*

257BENVENUTO, A., (2009). *Qu'est-ce qu'un sourd ? De la figure au sujet philosophique*, p. 268.

258PADDEN, C., HUMPHRIES, T., (2005), p. 14. Notre traduction de l'original suivant : “*At the same time there are those who believe they were 'rescued' by schools for the deaf, and their memories are of leaving behind unbearably lonely homes for an environment of friends and adults who could sign and communicate with them*”.

259Ibid., p. 15. Notre traduction de l'original suivant : “*Others remembered seeing deaf children who were not sent to a school for the deaf, but stayed at home instead. Living and working in the family, they used only home signs, or gestural communication, and lived a life of dependence on their parents*”

l'incompréhension des besoins du petit sourd »²⁶⁰. Encore ici, nous observons le rôle joué par l'absence de langue partagée entre parents et enfants : le sentiment d'isolement au sein de la famille entendante, et plus tard la découverte d'un sentiment d'appartenance à la « famille sourde » grâce à la socialisation auprès d'autres sourds.

Cet isolement au sein de la cellule familiale est dû au fait que, selon les ouvrages auxquels on fait référence ici, environ 90% à 95% des sourds naissent dans des familles entendantes. Autrement dit, les enfants sourds sont accueillis en grande partie par des parents qui ne sont pas immédiatement en mesure de communiquer avec eux ou de leur transmettre directement, par leur langue maternelle, leurs valeurs, leurs modèles culturels, la langue elle-même.

L'école spécialisée – bien souvent le premier lieu de socialisation entre sourds – est évoquée comme un monde à part. Cependant, le sentiment envers cette école – existante autrefois notamment sous la forme d'internat – n'est pas nécessairement uniforme, comme le mentionnent Padden et Humphries (2005) à propos des souvenirs des enfants sourds nord-américains scolarisés en milieu spécialisé pendant les années 1940 et 1950. Marqués par les punitions, les disputes autour du dessert, le réveil fait par les lumières clignotantes et le partage des douches et éviers²⁶¹, certains sourds concernés montrent l'ambiguïté des sentiments envers cette expérience. D'un côté l'expérience du partage, de l'appartenance à une communauté et de la construction d'une identité sociale, de l'autre, le refus et le traumatisme vis-à-vis des pratiques oralistes et des professionnels entendants.

Nous attirons d'ailleurs l'attention sur une particularité dans ces extraits de Padden & Humphries : la référence aux professionnels qui maîtrisaient l'ASL dans les écoles spécialisées pour les sourds. Il s'agit d'une situation particulière aux États-Unis, pays peu touché par les pratiques oralistes imposées par le congrès de Milan²⁶². Dans le cas de la France, le sentiment d'appartenance concernait plutôt la vie commune des effectifs sourds. Les professionnels, beaucoup trop souvent entendants, étaient très rarement « signeurs » depuis l'imposition des pratiques oralistes dans les établissements spécialisés pour les sourds.

Le vécu des sourds nord-américains et des sourds français est sur ce point donc,

260 DELAPORTE, Y., (2002), p. 100.

261 Ibid., p.14.

262 Les enseignants italiens pratiquant l'oralisme pur organisent en 1880 – à la demande des pédagogues oralistes français – un congrès avec l'objectif de préconiser la « méthode orale pure » aux « spécialistes » de la surdité. Cette initiative est à l'origine de la proscription des langues des signes dans les établissements spécialisés en Europe – parmi d'autres conséquences néfastes pour l'éducation des sourds – notamment en France. Selon GARCIA, 2010, p.202. : « *C'est probablement en France, pays largement à l'origine du Congrès de Milan et de ses résolutions (voir Cuxac (1983) et (1989)) que l'interdiction de la LS en milieu scolaire a été la plus complète, la plus longue, la plus profondément intériorisée par les sourds* ». Voir également : CUXAC, C., 1983 ; 1989 ; et LEROY, E., 2010.

différent. Si l'école spécialisée – ou internat – peut signifier dans les deux cas la rupture d'un sentiment d'isolement, en France notamment, il n'est pas synonyme de rupture du sentiment d'oppression ressenti par les sourds par rapport aux entendants. Selon Delaporte : « *l'internat est la scène par excellence où se prouve l'astuce des sourds : c'est le lieu où ils étaient le plus durement soumis aux entendants, mais aussi le seul au cours de leur vie où ils ont été majoritaires face à eux* »²⁶³.

Néanmoins, nous tenons à souligner le rôle fondamental joué par les internats et l'école spécialisée comme étant une sorte de berceau des communautés et des cultures sourdes, où les enfants sourds ont souvent le premier contact avec leurs pairs sourds et où il peuvent grandir immergés dans les valeurs et l'*habitus* de la communauté.

L'école spécialisée est aussi – pour cette majorité de sourds nés dans les familles entendants – leur première source d'apprentissage de la langue des signes. Les établissements spécialisés constituent ainsi, depuis la création des premiers établissements pour les sourds (et notamment la première classe pour enfants sourds dont nous avons les traces, celle fondée par l'abbé de L'Epée à Paris en 1760), les premiers espaces de groupement des sourds. Nous pouvons ainsi mieux comprendre pourquoi l'histoire des sourds et des communautés sourdes est tellement marquée et conditionnée par leurs expériences de scolarisation. Ceci demeure un point commun entre les cultures sourdes nord-américaine et française par exemple, démontrant que ce rapport dépasse les frontières géographiques des communautés sourdes. Sans l'accès à cette expérience de socialisation parmi d'autres sourds et d'immersion dans la langue, l'enfant sourd doit faire face à une double situation d'isolement : l'isolement dans la société entendante/parlante mais également l'isolement vis-à-vis de la communauté où cette altérité devient la source première d'une identification commune où le handicap disparaît. C'est au sein de la communauté sourde que se construit une idée de la surdité qui n'est pas réduite à une simple déficience physiologique, une « absence d'entendance », mais où, à l'inverse, la déficience auditive devient l'origine d'une langue et la source d'une identité.

2.2 La communauté sourde et la genèse d'une culture minoritaire

Selon Poirier (2005) la culture sourde est une « *culture minoritaire au sein d'une culture majoritaire* » et d'après Mottez (2006) elle est une « *culture minoritaire incluse dans la culture majoritaire, entendante* ». Selon Kerbourc'h²⁶⁴(2012), les sourds sont dans une

263DELAPORTE, Y., (2002) , p. 109.

264KERBOURC'H, S., (2012). *Le Mouvement Sourd (1970-2006). De la Langues des Signes Française à la*

situation biculturelle tandis que pour Sabria²⁶⁵ (2006), il s'agit d'une double appartenance culturelle. Mais alors comment tracer les principes générateurs d'une communauté qui est physiquement diluée au sein des sociétés où elle se trouve ?

Premièrement, il nous semble fondamental de préciser que nous ne soutenons pas ici l'existence d'une culture sourde transnationale ou mondiale, unique et uniforme. En interrogeant Harlan Lane²⁶⁶ sur le sujet de l'« ethnie sourde » lors d'une conférence (dans le cadre du séminaire dirigé par Andrea Benvenuto et Alexis Karacostas à l'EHESS²⁶⁷) nous avons obtenu comme réponse que, selon ses recherches, il existe plusieurs « ethnies sourdes » ; des familles sourdes constituées au fil des siècles dans des territoires précis, ce qui est assez différent des communautés où les liens de parenté sont rares. Quoi qu'il en soit, nous soutenons plutôt l'existence des cultures sourdes (émergeant des communautés sourdes) relativement perméables par rapport aux cultures environnantes et, dans une certaine mesure, conditionnées par la culture et l'histoire de chaque pays ou région où elles se trouvent.

En partant de ce principe, nous devons préciser que dans ce texte c'est surtout à la culture sourde française que nous souhaitons faire référence. Et cela malgré le fait que les travaux sur la culture sourde nord-américaine demeurent une source constante et importante. Ceci dit, il n'est pas surprenant de trouver des points communs dans l'histoire des communautés sourdes française et américaine, puisqu'à notre avis la surdité physiologique est à l'origine des nombreux vécus partagés par les sourds, au delà des limitations territoriales.

Ce que nous pouvons souligner ici comme trait commun, c'est surtout le rôle majeur que jouent d'abord la précarité de la socialisation au sein de la culture entendante environnante (en partant de la transmission précaire de valeurs dans la cellule familiale) et puis l'isolement relatif²⁶⁸ des groupements d'enfants sourds (par rapport au monde entendant) dans les établissements spécialisés où, dans le passé, ils vivaient ensemble très souvent loin de leur famille (sourdes ou entendantes).

Selon Delaporte,

La famille entendante du petit sourd-muet était impuissante à lui apporter les

reconnaissance sociale des sourds, Paris, l'Harmattan,.

265SABRIA, R., (2006). « Sociolinguistique de la Langue des Signes Française », In Glottopol – *Revue de Sociolinguistique en ligne*, n°7, janvier, p. 6-30.

266Harlan LANE, linguiste nord-américain, recherche l'aspect anthropologique de la surdité depuis les années 1970. Professeur émérite du département de Psychologie de la Northwestern University à Massachusetts.

267Conférence à l'EHESS (réalisée le 19 novembre 2012) dans le cadre du séminaire « Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques », dirigé par Andrea Benvenuto et Alexis Karacostas. Intervention à propos de sa dernière publication : LANE, H., PILLARD, R. C., HEDBERG, U., (2011). *The people of the eye : Deaf Ethnicity and Ancestry* , Oxford University Press.

268Nous faisons attention à préciser que cet isolement par rapport aux entendants était relatif et variable puisque les enfants qui fréquentaient les établissements spécialisés pouvaient rentrer chez eux régulièrement et même au sein de l'institution ils étaient en contact avec des professionnels souvent entendants.

*éléments indispensables pour l'aider à se situer dans le monde. A une époque où l'on ne parlait pas encore de langue des signes mais seulement de « gestes », et où le premier conseil donné aux parents par les médecins était d'éloigner à tout prix leur enfant de la moindre expression gestuelle, la communication en famille se réduisait à peu de chose. L'enfant arrivait souvent à l'institution en étant dépourvu de toute langue*²⁶⁹.

Quand c'est le cas, ce manque de mode de communication partagé entre parents et enfants implique une socialisation limitée au sein de la culture environnante et en conséquence une transmission précaire des symboles, des valeurs et des systèmes qui la composent. L'enfant qui est dépourvu de communication langagière avec ses parents et la fratrie se trouve isolé au sein de sa propre famille et de la société. Il se retrouve, en conséquence, dans une situation d'inaccessibilité à la culture qui l'entoure.

Évidemment il existe de nombreux cas de création d'un langage gestuel singulier entre enfants sourds et leur famille entendante. Selon Cuxac (2000), faisant référence aux recherches de Yau (1992) et Goldin-Meadow (1991), les enfants sourds isolés tentent, avant même leur intégration en milieu scolaire spécialisé, de communiquer avec leurs familles. Ils communiquent au moyen de gestes et si la famille répond en réutilisant les signes créés par l'enfant, « un code familial gestuel s'installe ». C'est ce que l'on appelle en anglais les *home signs*²⁷⁰.

Néanmoins, il nous semble évident que le partage d'un code gestuel familial n'est pas comparable à la transmission d'un système symbolique complexe et partagé par toute une société – ou communauté environnante – où la faculté de langage est sollicitée en permanence. C'est le cas pour les langues vocales ou gestuelles, surtout en ce qui concerne la transmission des modèles culturels.

Ainsi, dans le cas des sourds, quand la voie principale de transmission de la culture est inaccessible, c'est à partir du contact avec d'autres enfants ou jeunes sourds que les petits sourds isolés dans leur famille entendante peuvent assimiler des modèles et codes de conduite sociale qui sont en conséquence, spécifiques aux sourds. D'après Mottez, « *les internats spécialisés sont les berceaux de la culture sourde. C'est là que de génération à génération se transmet la langue* ». Dans ces espaces privilégiés, « *le jeune sourd apprend de ses pairs et de ses aînés à devenir sociologiquement un sourd : une façon d'être* »²⁷¹. Delaporte explique que

La vie des sourds est définitivement marquée par leur passage dans les institutions spécialisées, le plus souvent en internat. Pendant des années, des centaines de petits sourds y vivaient jour et nuit, ne sortant que pour les vacances

269 DELAPORTE, Y., (2002), p. 234.

270 CUXAC, C., (2000), p. 22.

271 MOTTEZ, B., (2006), p. 171-172.

*scolaires. Ces institutions étaient le lieu d'un profond paradoxe : c'est là que les enfants sourds pouvaient rencontrer leurs semblables et utiliser avec eux une langue dans des conditions normales et c'est en même temps là qu'ils ont été le plus durement empêchés de la pratiquer. Toute la vie des enfants s'organisait autour de cet interdit : comment apprendre à le subir, comment apprendre à le détourner*²⁷².

Ces internats et institutions spécialisés auxquels étaient confiés les enfants sourds étaient ainsi à la fois des espaces de découverte d'une langue accessible, d'une façon d'être, un lieu de partage d'expériences, de transmission des valeurs et à la fois des lieux où la langue des signes et sa pratique pouvaient être dévalorisées ou même interdites par des pratiques pédagogiques punitives et extrêmement dures.

A partir de la fin du XIX^{ème} siècle, l'éducation des sourds (en Europe et même aux États-Unis) subit un tournant significatif avec la proscription des LS prônée par la pédagogie oraliste (conséquence directe du congrès de Milan, réalisé en 1880). L' « oralisme » a pour but la démutisation des enfants sourds avec l'intention de leur rendre la parole et les intégrer dans la société entendante. Pour y arriver, la pédagogie oraliste préconise l'interdiction de l'usage de la langue des signes avec des niveaux variables d'un pays à l'autre et d'une institution à l'autre.

Paradoxalement, le déni de langue n'a pas empêché pourtant la constitution d'une communauté. C'est, au contraire, autour de ce paradoxe qu'elle s'est construite entre l'insistance institutionnelle sur l'adéquation à la norme entendante-parlante - «[...] *s'il faut déployer tant d'efforts et faire le sacrifice de tant d'autres choses pour l'apprentissage de la parole, c'est bien en effet, parce qu'un être parlant est supérieur à celui qui ne parle pas*»²⁷³ – et le sentiment de rupture avec l'isolement social et l'annulation du handicap. Toujours selon Mottez, les lieux privilégiés des sourds (internats, écoles spécialisées, associations sourdes) sont « *ceux, par excellence où la surdité peut être oubliée de façon absolue, où elle est annulée, où elle n'est plus et ne peut plus être un principe de discrimination entre les personnes*»²⁷⁴.

Les particularités des établissements [localisation, établissements religieux vs laïcs; interdiction totale vs tol rance²⁷⁵ ; effectifs limités dans les petites écoles vs grands écoles avec des centaines d'élèves] ont ainsi joué un rôle majeur dans le processus de constitution de

272 DELAPORTE, Y., (2002), p. 230.

273 MOTTEZ, B., (2005), p. 49.

274 Ibid., p. 79

275 « *Dans les grands internats, l'interdiction des signes était limitée aux salles de classe, la tolérance étant de règle dans les autres territoires. Dans les petites écoles, l'interdiction était totale, ce qui n'empêchait pas la langue de se transmettre par mille ruses, dans la clandestinité des dortoirs ou les recoins des cours de récréation, malgré la sévérité des sanctions* ». (DELAPORTE, Y., (2002), p. 233).

la communauté sourde puisque ces particularités « ont déterminé le vécu des enfants sourds tout au long du XXème siècle, et notamment la manière dont ils ont pu s'organiser entre eux pour produire des formes culturelles spécifiques »²⁷⁶.

Nous pouvons ainsi inférer qu'au moins pour les générations d'enfants sourds scolarisés en France pendant le XIXème siècle et la première moitié du XXème, les institutions spécialisées et les internats ont été la porte d'entrée du monde des sourds.

Bien entendu, les institutions elles-mêmes et les méthodes oralistes qu'elles ont longtemps mis en pratique ne peuvent s'attribuer aucun mérite concernant la constitution de la communauté sourde. Nous considérons que leur participation dans ce processus s'est fait malgré leurs intentions et leurs pratiques néfastes envers la langue des signes. Le principe de base qui permet la constitution de la communauté sourde et d'une culture sourde est le même qui a fait le succès de l'entreprise mise en route par l'abbé de L'Épée : le rassemblement des sourds. En faisant référence aux établissements d'éducation des sourds aux États-Unis (où la tolérance vis-à-vis de la pratique de la langue des signes était plus significative qu'en France), Padden et Humphries affirment que

*Quand les élèves sourds arrivent à une école pour les sourds et voient pour la première fois non seulement d'autres élèves sourds mais aussi des adultes sourds dans l'équipe, enseignants et directeurs, [...] il s'agit de se reconnaître dans l'autre – pas forcément comme un autre identique, mais comme un autre possible. Autrement dit, les enfants sourds voient dans les autres, d'autres manières de vivre qu'ils peuvent contempler par eux mêmes. L'enfant ne se sent plus seul, bizarre, ou entièrement responsable de lui-même – et, peut-être, moins important/rare, mais enfin humain, dans une communauté composée d'autres comme lui*²⁷⁷.

C'est la rencontre des sourds avec leurs semblables et la socialisation en immersion presque totale dans ces groupes qui déterminent les conditions nécessaires à la pérennité de la langue des signes et à la transmission des modèles culturels qui composent la culture sourde. La socialisation au sein de la communauté dans les institutions spécialisées (et ensuite dans les associations culturelles, sportives, politiques) a donné l'occasion aux enfants sourds, nés dans des familles entendantes, d'appartenir à une « communauté de sens »²⁷⁸. Selon Delaporte,

Il y a maintenant le monde de la signification, où les choses prennent sens, et qui

²⁷⁶Ibid., p. 233.

²⁷⁷PADDEN, C., HUMPHRIES, T., (2005), p. 33. Notre traduction de l'original qui suit: « *When deaf students arrive at a school for the deaf and see for the first time not only deaf students but also Deaf adults as staff, teachers and principals, or even superintendents, there is recognition of the self in the other – not necessarily as identical, but as possibles. In more simple terms, deaf children see in others ways of living that they might imagine for themselves. The child no longer feels alone, freakish, or wholly responsible for oneself – no longer royalty perhaps, but finally, human in a community of others* ».

²⁷⁸POIRIER, D., (2005).

est représenté par la collectivité des enfants sourds. Et le monde des adultes entendants. Ce monde n'est connu par le petit enfant que sous deux facettes : la famille, et le personnel de l'école. Auprès de chacun d'eux, il va se hâter d'expérimenter ses nouveaux savoirs. Il subira ses premières déceptions, amèrement ressenties ²⁷⁹.

A partir du moment où l'enfant accède à ce monde de la signification il peut enfin acquérir non seulement une voie de communication, en accord avec sa condition physiologique et socio-linguistique particulière, mais aussi un code de conduite sociale dans le monde entendant. Il est ainsi en mesure de s'approprier le monde autour de lui à partir de repères particuliers, transmis par le contact avec ses pairs aînés. Selon Mottez,

Au contact des siens, le jeune déficient auditif a tôt fait de reconnaître ce qui est bon pour lui, d'adopter ces comportements des Sourds et de s'approprier la langue des signes. Éloigné des siens, il ne réinvente ni les uns ni les autres ! Les pédagogues oralistes le savent bien qui tiennent tant à ce que les jeunes sourds soient éloignés des autres sourds et ne fréquentent que les entendants. Comme si la surdité était contagieuse. C'est évidemment absurde, médicalement parlant. Mais c'est sociologiquement vrai ²⁸⁰.

Une fois la socialisation au sein de la communauté entamée, les petits sourds peuvent compter sur leurs pairs sourds pour la continuité d'un lien culturel d'adoption. Après la scolarisation, les sourds français s'organisent souvent autour des associations militantes, culturelles et sportives de tout genre, comme c'est le cas des fédérations et/ou des associations représentatives régionales de sourds²⁸¹. Cette participation assure la pérennité du lien social établi pendant la scolarisation et permet l'existence sociale en contact permanent avec d'autres sourds au sein de la communauté pendant l'âge adulte et la vieillesse.

Ainsi, d'après les travaux auxquels nous faisons référence ici (et également l'observation réalisée sur le terrain), nous pouvons affirmer que les internats (dans le passé) et les établissements d'éducation pour les sourds sont bien la source première où la communauté sourde émerge. Et à partir de ce premier noyau de la communauté, tenu dans une mesure significative à l'écart de la société environnante, nous observons la construction d'une identité partagée. Selon Benvenuto, « [...] lorsqu'on évoque les sourds et la langue des signes, l'école

279 DELAPORTE, Y. (2002), p. 236 ;

280 MOTTEZ, B., (2006), p. 165-166.

281 Aux États-Unis les sourds participaient auparavant aux activités organisées par des *Deaf clubs* (Clubs des Sourds) qui pouvaient se consacrer aux activités sportives, artistiques sociales. « *During the war years, Deaf people spent much of their leisure time at the local club: the larger ones were open daily and through the weekend, providing not only time with other Deaf people, but also entertainment of all types* ». « *Today Deaf clubs are for the most part gone. There are a few remaining, but they are mostly populated by the elderly who still remember clubs as they once were. Indeed, these clubs are only a shadow of their past vitality. But through the 1960s, Deaf clubs were quintessential places in the community – many were owned by Deaf people* ». (PADDEN, C. et HUMPHRIES, T., (2005), p. 78-79)

est le territoire par excellence où se transmettent la langue et une certaine façon d'être »²⁸². La notion d'identité sourde est donc adoptée ici en tant qu'un ensemble de façons d'être, de règles de conduite sociale, de croyances collectives, de valeurs communes. Enfin, d'une altérité particulière dont l'individu sourd s'empare et où il se reconnaît en tant que « sourd ».

A partir du partage collectif de ces éléments tout au long de l'histoire de cette communauté, se constitue en conséquence une culture, un « univers conceptuel » partagé mais multiple, perméable et dynamique, conditionné par le rapport perpétuel et dialectique avec le monde environnant.

La légitimité de la notion scientifique de « culture sourde » entraîne la reconnaissance de l'existence d'une catégorie épistémologique, en nommant et en attribuant une définition précise à un phénomène social existant mais hélas, quasiment invisible. Adopter la notion de « culture sourde » implique un changement de perspective, une mise en question des paradigmes autour desquels se sont bâties diverses disciplines scientifiques dans les sciences humaines, et c'est peut-être là que réside la plus importante entrave à cette démarche.

Pourtant, accepter la légitimité de cette notion est une condition majeure à la recherche des notions concernant la surdité ainsi qu'à la découverte des nouveaux paradigmes et pratiques à l'égard des sourds. Selon Benvenuto, *« penser la surdité comme une différence, culturelle ou physique, risque de faire oublier sa dimension relationnelle. Ne pas penser la surdité comme une singularité fait oublier qu'entendre est aussi une singularité et que si chaque homme peut se reconnaître dans tous les hommes, l'humanité entière ne peut pas être contenue dans un seul homme »²⁸³.*

2.3. Langue des signes : à propos de l'indissociabilité entre langues des signes et identité sourde.

Selon Benvenuto, *« [...] la langue des signes n'est pas comme la langue vocale ni le sourd égal à l'entendant parce qu'il a une langue. Ce serait plutôt l'inverse : c'est parce que sourds et entendants sont égaux qu'ils développent une langue et une culture intégrant leurs singularités vitales et sociales dans leur rapport au monde »²⁸⁴.*

L'utilisation de la langue des signes en tant que langue première rejoint la socialisation au sein de la communauté sourde et le partage d'un vécu social de l'altérité particulière à la

282BENVENUTO, A., (2009), p. 243.

283Ibid., p. 227.

284BENVENUTO, A., (2009), p. 226.

surdité dans la constitution, d'après les auteurs cités, des critères principaux d'appartenance à la communauté sourde.

Désormais, nous nous focaliserons sur les raisons qui expliquent pourquoi le choix du mode de communication est le critère premier qui détermine l'appartenance à la communauté.

Pour Padden et Humphries, la pratique de la langue des signes a un rôle central dans leur définition de communauté et de culture sourdes et elle constitue ainsi un trait distinctif parmi les sourds :

*Nous utilisons une définition de culture qui est centrée sur les croyances et pratiques, notamment sur le rôle central de la langue des signes dans la vie quotidienne des membres de la communauté. Cette caractéristique, parmi d'autres, sépare les Sourds des entendants et des autres sourds (déficients auditifs) et malentendants (comme ceux qui sont devenus sourds tardivement) qui, eux, n'utilisent pas la langue des signes mais font usage de différents modes de communication adaptés*²⁸⁵.

D'ailleurs les chercheurs cités ici sont unanimes dans leurs considérations sur le rôle essentiel et prioritaire de la langue des signes dans la construction de l'identité sourde. D'après Delaporte, « *l'auto-définition des sourds assimile 'être sourd' et 'parler la langue des sourds'. Ce sont les deux faces d'une même pièce. Elles constituent un tout indissociable. Leur constante association dans les faits rend difficile, voire impossible, leur séparation conceptuelle* »²⁸⁶. Le raisonnement de Mottez suit la même ligne : « *le critère majeur d'appartenance est le recours à la langue des signes ou, plus encore, le recours à la LS comme langue maternelle – comme langue première, si l'on préfère –, comme celle dans laquelle on se sent le plus à l'aise même si elle a été apprise plus tardivement que le français* »²⁸⁷.

Ce lien indissociable – que nous avons aussi observé sur le terrain – explique pourquoi le terme « sourd » fait référence à un sourd qui communique premièrement en LS. Le terme « sourd » (*deaf* en anglais) fait référence alors, surtout aux sourds qui en étant et s'identifiant comme membres de la communauté sourde, pratiquent la langue des signes comme langue première. Pour les sourds qui maîtrisent la langue vocale (LV) mais pas la LS, cette information est ajoutée et le terme le plus souvent utilisé est celui de « sourd oraliste ». D'après les travaux de Mottez, la dichotomie qui oppose ceux qui font usage des LS et ceux

285PADDEN, C., HUMPHRIES, T., (2005), p.1. Notre traduction de l'original qui suit: “*We used a definition of culture that focused on beliefs and practices, particularly the central role of sign language in the everyday lives of the community. This characteristic, among others, distinguished Deaf people from hearing people and from other deaf and hard-of-hearing people (such as those who lost their hearing late in life) who do not use sign language but rely on different communicative adaptations*”.

286DELAPORTE, Y., (2002), p. 62.

287MOTTEZ, B., (2006), p. 145.

qui ne le font pas est claire : les sourds, autrement appelés sourds-muets, sourds-gestuels ou encore vrai-sourds sont ceux qui communiquent « *gestuellement, en langue des signes [...] entre eux et avec les entendants qui la connaissent* »²⁸⁸.

Poirier accorde aussi un rôle majeur à la langue des signes en ce qui concerne l'identité sourde : « *le lien étroit entre la langue et la communauté culturelle des personnes sourdes constitue le point central de leur identité. La langue des signes est l'un des canaux par lesquels passe la reconnaissance des sourds. C'est l'indicateur premier à partir duquel un sentiment de partage s'établit et s'enracine* »²⁸⁹.

Ainsi, il est évident que les langues des signes constituent le pilier central qui soutient les communautés sourdes en étant la voie principale de transmission d'une culture. Pourtant ceci pourrait être affirmé aussi à propos des rapports entre langues vocales et d'autres communautés. Alors quelles sont les particularités des langues des signes concernant le rapport social entre les sourds et le monde entendant-parlant ? En quoi les langues des signes sont-elles uniques par rapport aux langues vocales dans leur rôle de médiateur des rapports sociaux ?

Selon Delaporte, « *ce sont ses caractéristiques, uniques dans l'univers des langues humaines, qui en font la figure centrale de la culture sourde. Si cette langue est une langue comme toutes les autres langues, elle n'est certes pas une langue comme les autres* »²⁹⁰. Ces caractéristiques s'expliquent en grande partie par la monomodalité de la communication en LS, autrement dit l'utilisation d'un seul canal – le visuo-gestuel – qui potentialise à son tour « *une autre façon d'être au monde et de l'appréhender* »²⁹¹. A la place de l'association bimodale du canal audio-phonatoire et du canal visuo-gestuel, utilisée par les entendants dans leur appréhension du monde, les sourds utilisent de façon optimale le canal visuo-gestuel. Cette focalisation quasiment totale sur l'expérience sensible par la vue pour assimiler les informations émises par le monde extérieur implique une perception alternative du monde et une forme d'intervention dans le monde qui est par conséquent également particulière. L'enfant sourd apprend donc à lire le monde autour de lui notamment par la vue et les formes gestuelles qui émergent de ce rapport, qui répondent aux besoins et aux contraintes spécifiques à la monomodalité visuo-gestuelle. L'identité en devenir du petit sourd se construit à partir de l'opposition mise en avant par Delaporte : « *être sourd, c'est assimiler le monde par les yeux, le représenter par des gestes. Être entendant c'est assimiler le monde par*

288Ibid., p. 163.

289POIRIER, D., (2005), p. 64.

290DELAPORTE, Y., (2002), p.308.

291MOTTEZ, B., (2006), p.165.

les oreilles et de le représenter par des mots »²⁹². En construisant leur façon d'être dans le monde autour de l'exploitation optimale du canal visuo-gestuel, les sourds sont aussi particulièrement sensibles aux usages du corps dans les interactions entre entendants et entre sourds et entendants et ceci sert aussi à tracer les frontières entre les deux communautés:

La manière de communiquer des entendants est perçue comme plus rudimentaire. Les sourds le disent sans cesse : les entendants sont froids, ils ne savent pas utiliser leur corps, leurs mots sont comme désincarnés, vides de substance. L'expression langagière des sourds est vue comme plus riche, plus élaborée, plus complète, plus vivante, parce qu'elle engage la totalité de la personne. Cette idée est constante depuis plus de deux siècles. Comme bien d'autres traits culturels observables aujourd'hui, elle se rencontre déjà chez Desloges »²⁹³.

La monomodalité (visuo-gestuelle), à l'origine des particularités formelles des LS, implique directement et indirectement l'émergence d'autres formes d'interaction, de communication et de rapport social. Ces formes créées à partir de contraintes et de possibilités spécifiques constituent une norme alternative à la norme entendante-parlante. L'usage de ce canal de communication alternatif est ainsi la source première des structures et du fonctionnement particulier des LS, ainsi que des façons d'être des sourds. Selon Benvenuto :

La langue des signes ne se définit pas par rapport à la langue vocale mais par rapport à sa propre capacité d'exprimer tous les besoins de l'homme en relation avec son milieu. La langue vocale est donc l'un des types possibles de langue, tout comme la langue des signes en est un autre. L'enjeu de ce changement de repères n'est rien d'autre que la reconnaissance de la capacité de l'homme de s'inventer, à s'opposer à l'existant ou à créer des nouvelles normes²⁹⁴.

Ce mode alternatif de communication implique alors la mise en question de la norme audio-phonatoire comme seule norme existante, évoquant et incarnant l'existence d'autres possibilités. Ceci met en jeu la norme dominante comme étant la seule norme possible, en constituant pour certains une attaque à ce qui est perçu en tant que norme « naturelle ». D'où « l'incompréhension qui s'est manifestée jusqu'à aujourd'hui à l'égard de cette langue qui a façonné l'histoire des sourds »²⁹⁵.

Alors non seulement la langue des signes façonne le vécu des sourds en raison des ses particularités structurales et de son fonctionnement unique mais aussi elle le fait dans la mesure où elle suscite des réactions d'une virulente résistance de la part du monde entendant. Cette résistance à la surdité émerge sous la forme d'efforts continus et extrêmes vers la normalisation de la surdité physiologique et socio-anthropologique aux niveaux ontogénétique

292DELAPORTE, Y., (2002), p.33, 34.

293Ibid., p. 35.

294BENVENUTO, A., (2009), 226.

295DELAPORTE, Y., (2006), p.308.

et phylogénétique. Ces efforts constituent un déni d'identité dans la mesure où l'objectif est le changement du comportement social des sourds, une sorte de « désurdisation » forcée par le déni de langue. Ceci est particulièrement problématique puisque l'apprentissage de la langue vocale reste très limité pour bon nombre de sourds et même pour ceux qui peuvent y accéder, ceci ne se fait pas sans un effort considérable et des années d'apprentissage. Les rapports à l'usage de la LS et aux pratiques de démutisation sont particulièrement révélateurs des représentations de la surdité, comme l'affirme Sabria :

Le choix de langue varie selon les représentations de la surdité. Le conflit de surface opposant deux langues, la LSF et le français, ou d'une façon générale les langues des signes aux langues nationales vocales, cache, en fait, un conflit beaucoup plus inavouable, derrière la question linguistique. Il s'agit de la place de l'altérité dans une organisation humaine. Il est vrai que la LSF ne se différencie pas seulement du français par sa structure, elle est à la fois différente et différence. C'est surtout ce qu'elle renvoie d'altérité qui dérange, car la différence, le stigmate, se conjuguent dans l'espace, dans un donné à voir. Toutes les stratégies seront mises en œuvre et surtout en mots pour éviter de dire la différence ou pour la rendre supportable, quitte à recourir à des entreprises d'euphémisation dans la désignation du sourd²⁹⁶.

Il nous semble alors impératif de réfléchir sur les conséquences du long déni du statut linguistique de cette langue ainsi que de la proscription de son usage. En effet, si l'identité est indissociable de la langue, si la langue est une façon visible d'affirmer socialement sa surdité, il est évident que le déni de langue recouvre un déni social d'existence de la surdité.

D'être sourds, on les excuse, c'est le malheur de la nature. Leur devoir, notre désir dont on voudrait qu'il soit le leur, est qu'ils s'efforcent de s'en corriger, autant que faire se peut. De faire au contraire de la surdité la base d'une telle création culturelle comme la langue des signes, c'est ce qu'on ne supporte plus. L'admiration devrait l'emporter. Cela semble au contraire relever de la provocation. Il ne s'agit pas pour ceux qui y recourent d'un état de nature excusable mais d'un choix qui, le transcendant, paraît matière à scandale et semble 'en rajouter' même sur le fait d'être sourd : celui d'oser s'affirmer comme sourd²⁹⁷.

L'usage de la LS implique ainsi la mise en avant de l'identité sourde et donc la fragilisation de la norme entendante-parlante comme la seule norme « naturelle ». A ceci s'ajoute le statut glottopolitique particulier des LS, autrement dit, son statut de langue minoritaire²⁹⁸. A ce propos, Benvenuto affirme que « la langue des signes peut être considérée comme l'exemple parfait de langue minoritaire »²⁹⁹. Comme d'autres langues minoritaires, elle

296 SABRIA, R., (2006), p.25.

297 MOTTEZ, B., (2006), p. 252.

298 Selon Mottez, « cela veut dire premièrement, avoir une langue à soi, une langue qui n'est pas comprise de la majorité ». MOTTEZ, B., (2006), p. 245.

299 BENVENUTO, A., (2009), p.242.

est l'objet de la méfiance et d'un regard péjoratif de la part de la communauté linguistique majoritaire, comme nous explique Mottez :

Un regard ethnocentrique et normatif ne permettait alors pas de les appréhender que sous le mode des langues inférieures, déviantes, hybrides ou dégénérées. Le basque, le breton, l'alsacien, tout comme l'espagnol, l'arabe ou le portugais que parlent ici les travailleurs immigrés sont en soi des langues exactement aussi complètes que le français. Elles permettent d'exprimer tout ce qui est nécessaire à la communauté de ceux qui la parlent ; elle n'ont aucun vice interne qui les rend inaptes à s'adapter et s'enrichir pour répondre à n'importe quel besoin de ces communautés³⁰⁰.

Quant au rapport entre langues des signes (minoritaires) et langues vocales (majoritaires), Stokoe³⁰¹ reprend (aux années 1960 déjà) la notion de « diglossie » (de Ferguson et Fishman) pour l'appliquer à la situation linguistique des sourds américains. Malgré les insuffisances conceptuelles soulignées par Sabria (2006), cette reprise a permis l'émergence d'une nouvelle voie d'investigation scientifique sur les rapports sociolinguistiques entre langues signées minoritaires et langues vocales majoritaires. En France, Harry Markowicz (sociolinguiste nord-américain issu du laboratoire de Gallaudet, dirigé par Stokoe) reprend le terme « diglossie » pour établir un continuum entre français parlé/écrit et LSF en passant par ce qu'il nomme le « pidgin gestuel français » – PGF³⁰².

Sur ce sujet nous avons constaté que la notion de « diglossie », en ce qui concerne les LS, implique la prise en compte de certaines particularités de ces dernières. Il est souhaitable ainsi d'observer les limites du parallèle établi entre LSF et langues minoritaires vocales (comme l'occitan, le breton ou le basque). Toujours selon Sabria,

La LSF n'a jamais été en concurrence avec la langue française contrairement aux langues régionales en compétition linguistique avec le français dans la construction de l'Etat-nation. La LSF n'a jamais occupé, comme les langues régionales, un espace géopolitique et économique sur le territoire national, ses locuteurs sont dispersés sur l'ensemble du pays. Le mode de diffusion, de transmission distingue encore la LSF qui ne se transmet pas systématiquement de génération en génération. Le dernier point de divergence est que, contrairement à la plupart des langues régionales, la LSF n'a non seulement pas disparu du paysage linguistique français, mais renforce sa position, sa diffusion, son extension sociale même si les menaces qui ont pesé sur son statut, son existence, sa diffusion sont toujours d'actualité³⁰³.

Mottez et Benvenuto affirment que la LSF « a été victime de multiples et radicales

300 MOTTEZ, B., (2006), p.256.

301 Cité dans SABRIA, R., (2006), p. 21.

302 SABRIA, R., (2006).

303 Ibid., p. 22.

tentatives d'éradication »³⁰⁴ et nous soulignons l'importance de cette spécificité majeure du statut de langue minoritaire des LS. De plus, il convient d'insister ici sur une autre particularité majeure du rapport entre langue majoritaire (vocale) et les locuteurs des LS : la relative inaccessibilité de celles-ci pour ces derniers. L'apprentissage d'une langue vocale par un individu sourd n'a rien à voir avec celle d'un entendant qui, pratiquant une langue vocale minoritaire, aura accès à l'apprentissage de la langue vocale majoritaire. Il s'agit d'une différence primordiale dans le rapport diglossique, ce qui confirme les propos défendus par Benvenuto (2009) et Mottez (2006) sur l'exemplarité du statut de langue minoritaire des LS.

*Il est plus difficile pour un sourd d'apprendre la langue dominante que pour les autres membres des communautés linguistiques minoritaires. Quand un membre d'une communauté minoritaire a, malgré tout, besoin d'un interprète, il peut recourir à un membre de sa propre communauté. Ce n'est pas le cas des sourds. Les langues minoritaires sont en général l'objet d'une transmission au sein de la famille. Dans le cas des sourds, le lieu d'apprentissage de la langue des signes est plutôt l'école*³⁰⁵.

Cependant, les sourds sont – comme d'autres locuteurs des LV minoritaires – une cible des politiques d'oppression institutionnelle. Autrement dit, les institutions concernées exercent très souvent non seulement une pression pour que les sourds utilisent la langue vocale avec les entendants mais aussi pour qu'ils l'utilisent entre eux, laissant de côté leur langue gestuelle et toute possibilité d'une communication réelle. Selon Mottez, il n'y a pas :

*de groupes sociaux pour lesquels le recours à leur langue, si minoritaire soit-elle, soit source d'une dépréciation comparable à ce qu'il en est des sourds lorsqu'ils recourent à la leur. Pourtant, il n'y a pas pour les autres minorités d'impératifs aussi clairs qui les empêchent de ne pas s'entretenir entre eux dans la langue majoritaire du pays*³⁰⁶.

La prise en considération du lien indissociable entre LS et identité sourde, nous amène à croire que le refus systématique de reconnaissance de cette langue recouvre un refus à la surdité elle-même. Les pratiques strictement oralistes constituent un déni vis-à-vis de la légitimité de l'altérité sourde et impliquent l'exclusion sociale des sourds aux niveaux ontogénétique et phylogénétique.

Il convient ainsi de le souligner : l'accueil social de l'altérité sourde en tant que norme alternative possible commence nécessairement par la reconnaissance de la langue des signes en tant que langue à part entière et en tant que langue des sourds. Selon Benvenuto, « *la langue des signes n'est donc pas un sujet d'ordre exclusivement pédagogique ou linguistique,*

304 BENVENUTO, A., (2009), p.242.

305 Ibid., p. 242.

306 MOTTEZ, B., (2006), p.251-252.

sa portée est bien plus large. L'enjeu relatif à la langue des signes est politique. Sans la parole signée, les sourds resteraient muets. En dernière instance, cette parole est au cœur d'un enjeu d'émancipation »³⁰⁷. Selon Padden & Humphries :

*En tant que communauté dont certains membres ne parlent pas tandis que d'autres le font, dont certains membres qui n'entendent pas du tout et d'autres entendent un peu et dont tous sont perçus comme des « handicapés » par la communauté plus large, les sourds sont vus comme des êtres à part. Ce sentiment d'appartenir à un petit groupe, différent et exotique marque la vie des sourds. Nous nous sentons souvent assiégés, contrôlés, traités avec condescendance même quand notre remarquable langue des signes est célébrée et admirée publiquement*³⁰⁸.

La reconnaissance de la langue des sourds n'est que le premier pas vers un accueil effectif de la surdité dans la société entendante-parlante majoritaire. Seulement la prise en compte de l'altérité particulière à la surdité dans son intégralité et sa complexité peut enfin la délivrer de l'emprise oppressante et normalisatrice des pratiques qui ne servent qu'à imposer des limites à l'émancipation sociale des sourds. D'après Benvenuto, *[la surdité] entraîne une manière d'exister propre, unique, singulière, qui se constitue dans la relation à l'autre – au sourd, à l'entendant et au milieu – et non par comparaison à l'entendant dans une visée d'adaptation à sa norme. C'est encore la surdité qui, choisie et insérée dans une culture, entraîne des façons d'être, des savoir faire et des formes de transmission tout à fait singulières*³⁰⁹.

Ainsi, cette reconnaissance doit aussi impliquer, par exemple, la prise en compte d'« un usage différent du corps en son entier »³¹⁰. Comme affirmé auparavant, la référence à l'usage de la vue est fréquente : Padden et Humphries font par exemple usage de l'expression « *people of the eye* » qui illustre clairement l'importance du sens de la vue dans la culture sourde. L'importance du regard et de l'appréhension du monde par la vue est un trait du comportement social que les sourds reconnaissent comme constitutif de leur mode d'interaction avec le monde. L'affirmation « les sourds sont visuels » est fréquemment utilisée par les sourds pour se définir. Elle fait part de la place occupée dans la culture sourde à cette compétence psycho-cognitive acquise au fil des expériences sensibles conditionnées par la

307 BENVENUTO, A., (2009), p. 243.

308 PADDEN, C., HUMPHRIES, T., (2005), p. 7. Notre traduction de l'original qui suit: « *As a community made up of some individuals who do not speak and some who do, some who do not hear at all and some who hear some, and all of whom draw the label of 'disabled' by the larger community, Deaf people are seen clearly not like anyone else. This feeling of being from a small, different, and exotic group colors the lives of Deaf people. We often feel besieged, controlled, and patronized, even as our remarkable sign language is celebrated and admired in public* ».

309 BENVENUTO, A., (2009), 244.

310 MOTTEZ, B., (2006), p. 165.

surdité physiologique.

Toutes ces affirmations autour de l'identité sourde (l'usage particulier de la vue, le potentiel d'expressivité du corps ou encore davantage l'utilisation de la langue des signes) en tant que particularités positives de la surdité sont génératrices d'un sentiment de fierté parmi les sourds. Néanmoins elles doivent faire face à la résistance et la méfiance d'une société entendante-parlante (dite valide) où le stigmate demeure dans l'absence de maîtrise de la parole vocale. Pour Mottez,

ils sont jugés en fonction de leur connaissance du français, on félicite celui qui parle bien. On en fait même un critère d'intelligence. Évaluées par des entendants ignorant généralement tout de leur langue, leurs capacités intellectuelles sont jugées par des critères se référant à la langue française. Il en résulte une image très négative du sourd. Il apparaît comme un être limité, voire mutilé. Cette image fait qu'on n'en attend pas beaucoup. Et elle explique pourquoi l'on se résigne si facilement au niveau d'éducation si médiocre qui leur est habituellement donné³¹¹.

Autrement dit, les sourds se définissent comme visuels, mais la société entendante-parlante insiste sur la réduction des sourds comme des êtres non parlants. Le fait d'avoir une langue visuelle, propre à eux, unique dans son fonctionnement, n'est pas pris en compte dans la définition de l'expérience de la surdité et par ailleurs, il sert à justifier une remise en question des compétences cognitives des sourds.

Si l'on schématise la manière par laquelle les deux grands courants de l'éducation des sourds situent la langue au cœur de leur argumentaire pédagogique, on dira que les partisans de l'éducation oraliste fondée sur l'héritage aristotélicien se sont engagés dans une voie selon laquelle seule la parole articulée atteste l'existence de la pensée chez les sourds et donc d'une intelligence identique à celle des entendants. Cette position a pu varier au fil des siècles mais son cœur est resté inchangé³¹².

Il est essentiel pour notre analyse de prendre position face à l'association aussi très insistante entre surdité – quand il s'agit de non-maîtrise de la parole et de l'utilisation de la langue des signes – et limitations d'ordre cognitif. Notre perspective est à l'opposé de celle qui considère le sourd comme un être moins capable cognitivement, uniquement en raison de l'absence de maîtrise de la parole vocale et l'usage exclusif de la langue de signes comme mode de communication. En suivant les arguments de Benvenuto, nous prenons en compte que «*face au camp des oralistes, les partisans de l'éducation bilingue montrent que, dès qu'on accepte la langue des signes comme langue naturelle des sourds et qu'on l'introduit précocement dans la vie de l'enfant et dans l'enseignement, l'intelligence des sourds est ou*

311 MOTTEZ, B., (2006), p. 252.

312 BENVENUTO, A., (2009), p. 258.

*devient de même niveau d'égalité que celle des entendants »*³¹³.

L'usage de la langue des signes en tant que langue première est indissociable de l'identité sourde pour de multiples raisons. La langue des signes joue un rôle central dans la construction de l'identité sourde, une fois qu'elle sert de base et de lien pour la genèse et l'existence de la communauté sourde, en étant d'une part l'expression et la conséquence d'une altérité psycho-cognitive (dans sa dimension physiologique et socialement acquise) particulière et d'autre part, l'expression visible et évidente de cette altérité, entraînant ainsi une résistance de la part de la société entendante-parlante. Ce refus persistant et oppressant s'ajoute à d'autres expériences sociales vécues qui conditionnent la construction de l'identité sourde par les sourds : en réaction à ces obstacles, celui qui s'empare de l'identité sourde doit constamment l'affirmer en tant que telle, et doit surtout affirmer sa légitimité et son autonomie par rapport à la norme entendante.

La construction de l'identité sourde est ainsi marquée non seulement par les spécificités inhérentes aux langues des signes mais également par la manière par laquelle les sociétés entendantes ont pris en compte cet usage particulier du langage et du corps (du corps visible, du corps qui « montre en disant » et « dit en montrant »³¹⁴). L'altérité sourde s'affirme dans la façon particulière qu'ont les sourds d'appréhender le monde et d'intervenir dans celui-ci. Il s'agit d'une altérité dont l'origine se trouve à l'intersection de l'aspect social et de l'aspect physiologique, d'où la méfiance de la communauté sourde vis-a-vis des interventions médicales qui altèrent leurs corps (et donc leur surdité physiologique) et par conséquent, leur rapport au monde. Selon Padden et Humphries, « *les corps des sourds ont été catalogués, ségrégués et contrôlés pour la plupart de leur histoire ; [...] cet héritage est toujours très présent dans les projections des futurs 'progrès' des implants cochléaires et de l'ingénierie génétique* »³¹⁵.

Ces pratiques cherchent à imposer une normalisation qui est encore proposée aux parents d'enfants sourds par les professionnels du domaine médical et éducatif comme une sorte de traitement au problème de la surdité.

Ces expériences participent sans doute à la construction de l'identité sourde, (une identité multiforme et en perpétuelle transformation) aux niveaux ontogénétique et phylogénétique, puisque inscrites dans l'histoire des sourds et dans leur rapport au monde et à

313 Ibid., p.259.

314 CUXAC, C., (1996) ; 2000.

315 PADDEN, C., HUMPHRIES, T., (2005), p. 7. Notre traduction de l'original suivant : « *Deaf people's bodies have been labeled, segregated, and controlled for most of their history, and as we will argue, this legacy is still very much present in the specter of future 'advances' in cochlear implants and genetic engineering* ».

la surdité elle-même.

Pour conclure, nous reprenons les éléments essentiels que nous avons mis en avant ici concernant la culture sourde, l'identité sourde et qui nous ont orienté vers la perspective de la surdité que nous avons adoptée dans cette étude.

1. L'aspect social de la surdité émerge de la constitution d'une communauté ;
2. Le pilier central de cette communauté et un principe essentiel qui permet l'appartenance d'un individu sourd à celle-ci, est l'usage de la langue des signes en tant que langue première ;
3. Les langues des signes sont directement conditionnées par la surdité physiologique et elles conditionnent à leur tour, le rapport des sourds au monde environnant ;
4. Du partage d'une langue, des vécus particuliers et d'un processus de socialisation spécifique, émerge la culture sourde : ensemble des vécus, pratiques et valeurs, qui, transmis entre les membres par la socialisation, composent un « univers conceptuel » et une norme alternative d'existence sociale particuliers.
5. La culture sourde (ou les cultures sourdes) est une des cultures minoritaires et perm eables au sein des cultures majoritaires. Les membres de la communauté sourde sont ainsi biculturels.
6. Les langues des signes sont des langues minoritaires (et minorées) en situation de diglossie pourtant, elles présentent des caractéristiques spécifiques par rapport aux langues minoritaires vocales et d'autres rapports diglossiques. L'identité sourde se construit à partir des expériences vécues dans le croisement des éléments évoqués ici, dans un rapport perpétuel avec la communauté sourde et le monde entendant-parlant environnant.

Ces éléments nous serviront donc de base épistémologique pour la compréhension et l'analyse des données recueillies sur le terrain et seront ainsi évoqués opportunément tout au long de ce texte. Dans la partie qui suit nous aborderons deux autres aspects fondamentaux à la construction de notre problématique autour de la notion de culture sourde : la pratique du théâtre dans la culture sourde et la scolarisation des enfants sourds en France.

2.4 La pratique du théâtre dans la culture sourde française et nord-américaine

Dans cette partie, nous allons aborder deux exemples des liens tissés entre les communautés sourdes et la pratique du théâtre à partir d'une perspective socio-anthropologique : ceux de la communauté sourde nord-américaine et ceux de la communauté sourde française. D'après Delaporte (2002), Mottez (2006), Padden et Humphries (2005), Ladd (2003) et Minguy (2009), Cuxac (2012 : entretien), Kerbourc'h (2012), nous allons démontrer que la pratique du théâtre se dégage comme un élément très présent dans les cultures des communautés sourdes évoquées ici. La pratique du théâtre (amateur ou professionnelle) a marqué l'histoire de ces communautés sourdes qui, néanmoins, évoluent dans des contextes socio-politiques très différents. Ce lien culturel, construit historiquement, est à notre avis une démonstration de la place significative occupée par ce système symbolique dans les cultures sourdes. Il intègre également le contexte de l'expérience d'apprentissage que nous allons aborder ici. Cette constatation nous a amenée depuis le début de la recherche à essayer de comprendre les raisons qui expliquent l'attraction des communautés sourdes vis-à-vis de la pratique théâtrale. Quelle est l'incidence du lien historiquement tissé entre surdité sociale et pratique du théâtre sur les contributions de cette pratique dans le cadre pédagogique ? Quelle incidence ce lien a-t-il dans la construction de l'identité sourde ? Si, d'un côté, nous pouvons essayer d'expliquer cela à partir d'une perspective ontogénétique et sémiologique, nous ne pouvons pas nous empêcher d'interroger ce phénomène, également, à partir d'une perspective phylogénétique et socio-anthropologique.

Selon Padden et Humphries³¹⁶, l'histoire de la pratique théâtrale au sein de la communauté sourde américaine commence par les sociétés littéraires dans les écoles spécialisées et ensuite elle prend forme au sein des *deaf clubs* [clubs sourds]. Les *deaf clubs* étaient des associations qui réunissaient les sourds autour d'activités sportives, artistiques ou de loisirs. Selon les témoignages recueillis par les auteurs, la première société littéraire, la *Clerc Literary Association* a été fondée en 1865 à Philadelphie. Celle de *Gallaudet College* a été fondée en 1874. Ces associations dramatiques dans les écoles ainsi que les *deaf theater clubs* répondaient, selon Padden et Humphries, à la demande d'un public « *sans accès au cinéma ou à des pièces de théâtre, qui n'étaient pas sous-titrées à l'époque* ». Selon les auteurs, « *les sourds étaient attirés par ces événements informels de storytelling chez les gens, dans les clubs* »³¹⁷

Les sociétés littéraires ouvrent la voie à des initiatives comme celle de Wolf Bragg auprès de l'Association des sourds juifs, pendant les années 1930. Bragg avait fréquenté la

316 Témoignage de Dorothy Miles, In : PADDEN, C., & HUMPHRIES, T., (2005), p.102.

317 Ibid., p.103.

New York School for the Deaf où il y avait une tradition du *storytelling* en LS. Au sein de l'association des sourds juifs, Bragg organisait dans une démarche artistique encore amateur, des traductions en ASL des pièces célèbres d'une grande popularité au sein de la communauté sourde. Selon Padden et Humphries, « *dans le théâtre sourd, la terre originale est la communauté et les écoles, réunies dans un moment d'expression dramatique. Dans les mains des metteurs en scène comme Wolf Bragg, la langue des signes était saisissante et satisfaisante* »³¹⁸

A cette même période, *Gallaudet College* maintient un club dramatique actif et les associations étudiantes organisent également des prestations autonomes autour des classiques de la littérature dramatique. Padden et Humphries affirment qu'il existait à *Gallaudet* un « *environnement théâtral vivant* »³¹⁹

Des projets comme celui de Bragg et de *Gallaudet* auprès des *deaf clubs* attirent l'attention au delà de la communauté et incitent des professionnels entendants du théâtre new-yorkais à proposer des projets plus ambitieux, comme celui de David Hays (artiste entendant travaillant pour Broadway). En 1966, Hays obtient une subvention pour créer un théâtre national des sourds, malgré son absence de contact direct avec la communauté sourde. Selon Padden et Humphries, l'entreprise de Hays, et son choix pour un théâtre professionnel en ASL (en opposition à un théâtre gestuel à caractère pantomimique) a « *marqué le théâtre sourd aux E.-U. depuis lors jusqu'à nos jours. Ailleurs, partout dans le monde, que ce soit à Moscou ou à Hong Kong, il existe des compagnies sourdes qui utilisent le mime, et non la LS, pour atteindre leur public. L'International Visual Theater à Paris a fait aussi des expérimentations avec le mime et la LS mais depuis David Hays, le théâtre sourd américain n'a jamais pris sérieusement en considération le mime comme un moyen de communication avec le public entendant, il a toujours été un théâtre prioritairement en LS* »³²⁰. Le choix d'un théâtre en LS implique, en revanche, l'association d'une prestation vocale pour les entendants, ce qui modifiait les prestations des comédiens sourds. Il ne s'agit donc pas d'un théâtre strictement monomodal en LS. Bernard Bragg, célèbre comédien sourd, étudie auprès de Marcel Marceau à Paris et veut intégrer le mime au projet mais face au refus de Hays il « *rejoint les*

318 Ibid., p.103. Notre traduction de l'original suivant : « *In Deaf theater, the homeland was the community and the schools, brought together for a moment in an expression of drama. In the hands of directors like Wolf Bragg, sign language theater was arresting and satisfying* ».

319 Ibid., p.103.

320 Ibid., p.109. Notre traduction de l'original suivant : « *marked Deaf theater from that time to the present in the United States. Elsewhere in the world, including in Moscow and Hong Kong, there are Deaf companies that use mime, not sign language, to reach their audiences. The International Visual Theatre in Paris, too, has experimented with mime and sign language presentations but since David Hays, American Deaf Theater has never seriously considered mime as a medium of communication with hearing audiences; instead it has been primarily a sign language theater* ».

autres comédiens sourds et [apprend] à accommoder la voix à son jeu »³²¹. Dans le contexte de la pratique du théâtre sourd aux E.-U., le lien entre la prestation théâtrale signée, accompagnée d'une prestation vocale (sous différentes formes) s'est ainsi tissé et

très tôt le théâtre signé silencieux a commencé à disparaître, tout comme le théâtre Yiddish dans les années 1940. Aujourd'hui les prestations théâtrales en LS non vocalisées sont rares. Parfois la poésie signée ou des contes sont présentés pour démontrer la difficulté de leur traduction vers la langue vocale mais il s'agit de moments brefs et nostalgiques. Nous pouvons éventuellement trouver du théâtre exclusivement en LS mais le public est prévenu à l'avance ³²².

Pour ce qui est de l'iconicité, Padden et Humphries affirment que du côté des *Deaf clubs*, le « *le théâtre des Deaf clubs ne cherchait pas l'iconicité ; ses productions étaient des traductions des pièces célèbres, mises en scène pour amuser le public sourd qui souhaitait assister à des pièces à succès en LS* »³²³, tandis que du côté du théâtre national de Hays « *l'accent était mis sur la transparence du signe* » où les comédiens devaient « *assouplir leurs signes pour les rendre plus iconiques et donc plus reconnaissables par le public* »³²⁴.

Malgré ces contradictions, le succès du théâtre national sourd contribue à la diffusion de l'ASL, et ceci davantage dans le contexte des années 1960 où émergent les premières études linguistiques sur la langue des sourds : « *la science et l'art se sont rejoints dans la découverte d'une confluence brillante : les LS sont des langues humaines et peuvent être analysées et comprises comme n'importe quelle langue du monde. La LS pouvait être codifiée dans un dictionnaire et représentée sur les planches de Broadway, deux actes qui la légitimaient fortement* »³²⁵. Le théâtre occupe ainsi une fonction essentielle dans l'histoire de la reconnaissance de l'ASL et dans la constitution de la communauté sourde américaine.

Dans le contexte français, les liens entre la pratique du théâtre et l'histoire récente de la communauté sont encore plus étroits. Le théâtre a notamment occupé un rôle essentiel à un moment clé de l'histoire récente de la communauté sourde française : le « réveil sourd », dans les années 1970. Avant de nous concentrer plus particulièrement sur ces liens, nous listons ci-

321 PADDEN, C ; HUMPHRIES, T, (2005), p.114.

322 Ibid., p.115. Notre traduction de l'original suivant : « *Soon silent sign language theater began to fade away, as did Yiddish theater in the 1940s. Today there is little theatrical performance in sign language that is not voiced. Sometimes signed poetry or narratives will be performed silently to demonstrate the difficulty of translation into voice, but these are brief, nostalgic performances. Exclusively sign language theater is sometimes found, but audiences are forewarned* ».

323 Ibid., p.115. Notre traduction de l'original suivant : « *Deaf club theater did not strive for iconicity; its productions were translations of popular plays, staged to entertain Deaf audiences who wanted to see mainstream plays in their own language* ».

324 Ibid., p. 116.

325 Ibid., p.124. Notre traduction de l'original suivant : « *science and art had come together in a brilliant confluence of discovery : that sign languages are human languages, and could be analyzed and understood as any other language in the world. Sign language could be codified in a dictionary and performed on a Broadway stage, both powerfully legitimizing acts* ».

dessous les dates et les événements clés de cette période³²⁶ :

1971 – Congrès mondial des Sourds à Paris ;

1975 – Congrès mondial des Sourds à Washington ;

Première classe de LSF pour entendants, à l'INJS (Institut national des jeunes sourds) à Paris ;

1976 – Circulaire du 24 novembre³²⁷ et décret du 15 décembre, autorisant la LSF dans l'espace scolaire et les professionnels sourds à avoir le statut d'enseignants spécialisés (CAEJDA) ;

1977 – Fondation de l'*International Visual Theater* (désormais IVT) à Vincennes ;

Apparition de *Coup d'œil*, revue consacrée à la diffusion d'informations sur la communauté sourde française et internationale;

Premiers ateliers théâtre en LSF pour enfants ;

1978 – Premier stage d'été à *Gallaudet College* ;

1979 – 2ème stage d'été à *Gallaudet College* ;

Première classe bilingue pour enfants sourds à l'école Bossuet à Paris ³²⁸;

Diffusion de *Mes mains ont la parole* en LSF, sur France télévisions ;

Fondation de « 2LPE » (deux langues pour une éducation) ;

1980 – Christian Deck devient le premier sourd à obtenir le diplôme d'enseignant (CAEJDA) depuis le congrès de Milan (1880) ;

L'effervescence sociale et politique qui marque les années 1960 aux E.-U. et en France, notamment en ce qui concerne la défense des droits civils des minorités (dont les mouvements pour les droits des personnes en situation de handicap), porte ses fruits également du côté de l'activisme sourd. Le climat socio-politique qui entoure les initiatives émancipatrices sourdes est marqué par l'esprit combatif des nombreux groupes organisés autour de la contestation des limitations des droits civiques et des libertés, ici et ailleurs dans le monde. Lors du Congrès international des sourds de Washington en 1975, suite à l'édition réalisée en 1971 à Paris, l'écho de cette vague de contestation a certainement résonné dans la communauté internationale sourde. Nous pensons que le moment historique en question a été

326 De nombreux auteurs font référence à ces dates. Pour une compréhension plus approfondie de cette période nous conseillons notamment : MINGUY, A., (2009). *Le Réveil Sourd en France : pour une perspective bilingue*, Paris : L'Harmattan : Paris. Et KERBOURC'H, S., (2012), *Le Mouvement Sourd (1970-2006)*, Paris : L'Harmattan

327 Tandis que Kerbourc'h, S. (2012) fait mention du décret du 24 novembre, Minguy (2009) mentionne le décret du 15 décembre 1976.

328 KERBOURC'H, S. (2012), p. 85 (en note, n°45)

le plus propice à la confrontation directe aux inégalités sociales qui touchaient cette population, ayant subi, depuis le congrès de Milan, l'incidence impitoyable des politiques d'oppression oraliste sur leur existence sociale. Nous avons recueilli le témoignage de Christian Cuxac, premier linguiste de la LSF, déjà engagé à l'époque dans le combat pour la reconnaissance sociale de la LSF. Selon Cuxac³²⁹, « *un Congrès mondial de sourds c'est un congrès qui réunit toutes les fédérations des sourds du monde entier et il y a entre 5000 et 10000 participants à chaque congrès. Or les pays occidentaux, enfin européens, ont vu le retard considérable qu'ils avaient pris sur les États-Unis, seul pays au monde à ne pas avoir interdit la pratique de la langue des signes dans les établissements scolaires* ».

Cette confrontation aux inégalités entre les communautés provoque l'indignation et ensuite l'émergence d'un projet d'émancipation qui se réalise sur plusieurs fronts, visant à des objectifs tels que, la fin des restrictions portant sur l'usage de la LSF ; l'accès des sourds au statut d'enseignant ; la diffusion et la promotion de la culture sourde et du statut linguistique de la LSF ; l'offre d'une scolarisation bilingue aux enfants sourds, etc. Comme conséquence de ces initiatives nous assistons ainsi, en France, à l'émergence des premières expériences d'enseignement de la LSF aux entendants et des premières classes bilingues pour les enfants sourds. Christian Cuxac, un des participants de cette première classe de LSF pour entendants, affirme que

c'est Bernard Mottez qui a eu l'idée de trouver une personne – d'un certain âge, qui était à la retraite, le Frère Jouannic, quelqu'un qui maniait très bien le français écrit et qui était sourd de naissance – d'enseigner la langue des signes. C'était la première fois que ça se faisait, il n'avait pas de compétences pédagogiques, il ne savait pas trop non plus ce qu'on voulait. Je me souviens de ces premiers cours qui avaient lieu à l'Institut national de jeunes sourds. On a commencé à la fin de 1975, non plutôt en 1976, ils avaient lieu donc à Saint Jacques, c'était un peu clandestin, [...] et les cours se limitaient à une liste de mots-signes alors par thème³³⁰

Cette toute première expérience d'enseignement de la LSF aux entendants cède sa place à une deuxième, plus ancrée pédagogiquement, organisée par Bill Moody à IVT. La méthode appliquée a été élaborée par Gil Eastman, sourd américain et directeur du département de théâtre de Gallaudet College qui « *était aussi lui même un homme de théâtre et qui avait inventé une méthode d'enseignement de la langue des signes où on ne commençait pas par les signes, on commençait par l'expression corporelle, savoir se débrouiller avec son*

329 Propos recueillis dans un entretien réalisé dans le cadre de la présente thèse, dont la transcription figure parmi les annexes à ce texte. CUXAC, C. Entretien sur le réveil sourd, propos recueillis par Mariana Schmitz, Saint Denis : mai 2012, p. 5.

330 Ibid., p. 9.

corps et puis ensuite on apprenaient des structures très iconiques de la langue des signes»³³¹. Leroy précise d'ailleurs à propos de l'atelier animé par Gil Eastman : « *En amenant les participants à communiquer entre eux dès la première rencontre, on leur apprend à utiliser les mains, le visage et le corps pour ensuite instaurer un code plus linguistique, pour enfin établir un signaire (répertoire de signes) formalisé selon les règles de formation des signes des LS* »³³².

L'atelier de Gil Eastman, directeur sourd du département de théâtre à *Gallaudet*, sur la communication non verbale est à souligner comme l'une des activités les plus remarquées et appréciées des participants. Effectivement, au travers de cet atelier, chacun s'est vite aperçu qu'il ne s'agissait pas d'expression corporelle, ni de mime, ni de pantomime...

Ces premières expériences pédagogiques figurent parmi les multiples initiatives menées par les associations de sourds et d'entendants (parents d'enfants sourds, scientifiques et professionnels) concernées par la situation sociale de cette communauté en France. Dans ce contexte, la pratique du théâtre est à l'origine d'une des plus fructueuses et célèbres initiatives : celle d'IVT.

L'histoire d'IVT est précédée selon Kerbourc'h, par « *le début d'un grand mouvement de développement du théâtre de la communauté internationale sourde* », initié à partir des rencontres rendues possibles par les Congrès internationaux de 1971 et 1975 où des liens entre les communautés se tissent, dont ceux entre le *National Theater of the Deaf* – celui fondé par David Hays en 1966 – et les membres de l'*Institut International du Théâtre* (ITI) – dont le français Jean Grémion. Kerbourc'h précise que « *les centres américains et français, notamment, lancent la création d'un centre de recherche du théâtre des sourds à Paris dont le premier projet est la création à Paris d'un centre de recherches et d'activités culturelles pour la communauté des sourds : IVT, premier espace du théâtre visuel de France, est né* »³³³.

C'est plus précisément l'association des trois figures du théâtre – deux nord-américains et un français – qui est à l'origine du projet d'IVT : John Castronovo, Alfredo Corrado et Jean Grémion. Selon Cuxac, les deux sourds nord-américains sont venus en France avec un projet à mettre en oeuvre : « *Alfredo a fait une sorte de petit tour de la région parisienne pour essayer d'attirer vers le théâtre des jeunes sourds. [...] Et donc une quinzaine...une vingtaine, une quinzaine oui, de jeunes sourds on été très intrigués par cette expérience, ont voulu y participer et ont été formés – certains à la mise en scène mais la plupart pour être acteurs – pour participer à des créations théâtrales* »³³⁴.

331 Ibid., p. 9.

332 LEROY, E., (2010). p. 63

333 KERBOURC'H, S. (2012), p. 26.

334 Propos recueillis dans un entretien réalisé dans le cadre de la présente thèse, dont la transcription figure

Selon Kerbourc'h (2012)

Sous la direction de Jean Grémion et Alfredo Corrado, les futurs comédiens se forment au travail scénique en participant notamment à des Universités d'été, parfois parmi des comédiens entendants. Des intervenants extérieurs viennent animer des ateliers portant aussi bien sur le théâtre sous ses différents aspects – techniques, décors, costumes, mise en scène, rapports au texte... – que sur la situation des sourds – leur histoire, leur identité et les relations avec les entendants. Dès lors, les sourds d'IVT doivent se frotter au métier de comédien. Les premiers spectacles sont présentés, les premières demandes de cours de LSF émergent. Tout s'accélère sous l'effervescence médiatique voulue par Jean Grémion qui vient modifier encore un peu plus les habitudes des sourds³³⁵.

Autant Cuxac que Kerbourc'h soulignent le fait que l'accrochage du public sourd au projet d'IVT ne s'est pas fait tout de suite. Cuxac évoque des réticences du public sourd par rapport au caractère non verbal pourtant très visuel des spectacles. Tandis que Kerbourc'h précise que « *le théâtre ne représente pas un argument suffisant pour convaincre et mobiliser les sourds. Pour la plupart d'entre eux, le théâtre n'est pas d'un grand intérêt d'autant qu'ils le considèrent comme un domaine réservé aux entendants. Jamais, les sourds n'auraient pu penser y apporter une quelconque contribution* »³³⁶.

Cuxac affirme que les premières pièces mises en scène par IVT

étaient des pièces créées par Alfredo Corrado, [...] des pièces éminemment visuelles, où la langue qui était utilisée était une forme assez magnifiée de langue des signes, très, très iconique...justement pas verbaux du tout. Donc un théâtre très visuel finalement avec une expression signée je dirai pas complètement accessible pour les entendants mais quand même relativement accessible, on comprenait ce qui se passait même si on connaissait pas bien la langue des signes.

A propos des premières créations d'IVT, Kerbourc'h affirme que « *les trois premières représentations de la troupe d'IVT sont des créations originales centrées sur l'histoire des sourds et de leurs relations aux entendants. Dans l'esprit originel d'IVT, elles donnent aux sourds les moyens de découvrir et d'exprimer par eux-mêmes qu'ils sont porteurs d'une culture et d'une langue, garantes de leur dignité et du respect de leur différence* »³³⁷. Le témoignage de Cuxac réaffirme que ces premières créations originales d'IVT étaient basées sur le vécu profond des sourds. Cependant, ces créations ont été progressivement remplacées par des adaptations en LSF des textes dramatiques célèbres. L'évolution du répertoire d'IVT

parmi les annexes à ce texte. CUXAC, C. Entretien sur le réveil sourd, propos recueillis par Mariana Schmitz, Saint Denis : mai 2012, p. 10. Voir annexes.

335 KERBOURC'H, S., (2012). p. 31.

336 Ibid., p. 28.

337 Ibid., p.33.

laisse entrevoir ainsi deux objectifs distincts : la diffusion de la singularité de la LSF et de la surdité en tant que vécu psycho-social et –   l'image des *Deaf clubs* nord-américains – donner aux sourds l'accès aux œuvres th atrales entendantes déjà consacrées.

Ce faisant, IVT bâtit progressivement une culture th atrale au sein de la communauté sourde parisienne et française. Il se professionnalise et s'établit comme une référence du théâtre sourd français. Selon Kerbourc'h « *la fin des années 1970 marque un double passage vers un autre rapport au théâtre et au métier de comédien. D'un côté, la nature des pièces mises en scène change et, de l'autre, le statut des comédiens évolue. Forte de son envergure internationale, la compagnie Internationale du Théâtre Visuel se légitime dans le monde du théâtre* »³³⁸.

Depuis 1977, IVT organise également un atelier théâtre hebdomadaire en LSF pour enfants sourds, et selon Kerbourc'h, « *de ces ateliers, animés plus tard par l'Américain sourd Ralph Robbins, venu à la demande de Bill Moody, de futurs comédiens émergeront tels Laurent Valo, Sophie Marchand, Claire Garguier, et l'emblématique Emmanuelle Laborit* »³³⁹, (première actrice sourde française à recevoir un prix Molière de meilleur actrice, et aujourd'hui directrice d'IVT).

Au fil de son histoire, IVT a formé une génération de sourds au théâtre (en tant qu'artistes et en tant que spectateurs) et une génération d'entendants à la LSF. Il a déplié son projet d'affirmation sociale de la culture sourde et de la LSF, « *  la rencontre entre les cultures sourde et entendant* »³⁴⁰ sur plusieurs fronts :  cole de LSF³⁴¹, maison d'édition, compagnie théâtrale et salle de spectacles, toujours aussi ouvertes aux échanges avec le théâtre entendant gestuel (non verbal). Selon IVT, « *des artistes de tous horizons, en résidence à IVT, viennent ainsi confronter leur art à la langue des signes, mêler leur culture à celle des sourds pour créer ensemble de nouvelles formes artistiques, visuelles et corporelles et proposer au public une nouvelle approche du spectacle vivant* »³⁴². Kerbourc'h affirme d'ailleurs que « *cette créativité autour de la LSF se réalise aussi avec la participation des comédiens sourds à diverses actions, ou plus spécifiquement avec la communauté internationale sourde, du théâtre et de la culture sourde mondiale* »³⁴³.

338 Ibid., p. 33.

339 Ibid., p. 28.

340 IVT., (2012). Brochure de présentation de la saison 2012-2013. p.6.

341 Selon les estimations d'IVT (brochures de présentation des saisons 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015), entre 900 et 1000 élèves entendants fréquentent les cours de LSF, par an.

342 IVT., (2012). Brochure de présentation de la saison 2012-2013. p.7.

343 KERBOURC'H, S. (2012), p. 33.

L'écho de l'initiative politique, culturelle et artistique d'IVT se retrouve également dans la réussite de la promotion du théâtre comme voie d'expression sociale accessible aux sourds. Selon les données recueillies via notre questionnaire en ligne au début de cette recherche³⁴⁴, IVT n'est pas le seul garant des liens construits entre la communauté sourde française et la pratique du théâtre. La France accueille d'ailleurs, tous les deux ans, un des festivals sourds les plus célèbres sur la scène internationale : Clin d'œil³⁴⁵, à Reims, qui en est déjà à sa 14ème édition. D'autres compagnies sourdes se sont également lancées, en France, dans l'aventure théâtrale : Cie Danse des signes, Cie On Off, Cie In Time, Exabul théâtre, Cie des guêpes rouges.

Lors de l'analyse des données recueillies par notre questionnaire en ligne (destiné aux troupes et compagnies théâtrales sourdes professionnelles ou pas) quelques éléments se dégagent des réponses comme des principes communs :

- 1 – faciliter l'accès des sourds aux spectacles vivants ;
- 2 – diffuser la culture sourde et la LSF auprès des entendants ;
- 3 – exploiter le croisement entre théâtre gestuel et LS comme source potentielle de création théâtrale ;
- 4 – donner aux sourds – les jeunes notamment – l'occasion de se former et d'exprimer socialement leur vécu personnel et collectif de l'altérité sourde.

Cet essor d'initiatives pour consolider les liens tissés tout d'abord par IVT témoigne de la résonance des pratiques artistiques théâtrales et de ses possibilités comme terrain de promotion de la LS dans le monde entendant et comme réaffirmation d'un vécu commun au sein de la propre communauté. Au croisement du monde sourd avec le monde du théâtre se tissent ainsi des liens vers l'autre – une ouverture du monde sourd vers les entendants qui veulent le visiter et le connaître – et entre les sourds eux-mêmes autour de la célébration de leur culture et de leur langue.

2.5 La scolarisation des enfants sourds en France : contexte historique et état des lieux actuel.

Les enfants nés sourds dans un environnement exclusivement entendant présentent le cas de figure unique d'êtres humains placés dans une situation où ils

344 La restitution des données figure parmi les annexes de la thèse.

345 Festival International des Arts en Langue des signes, organisé par l'association CinéSourds.

*ne bénéficient d'aucune sollicitation linguistique (verbale) et où, avec des capacités intellectuelles normales, ils ne peuvent mettre en œuvre les processus d'acquisition normaux d'une première langue orale. Hors système d'éducation spécialisé, et sans rencontrer d'autres sourds pratiquant une langue des signes, que peut-il en être de leurs relations communicationnelles avec leur entourage ?*³⁴⁶.

L'éducation des enfants sourds est un sujet central dans notre recherche, et ceci à plusieurs titres. D'abord parce que cette thèse est le résultat d'une recherche en sciences de l'éducation et que sa problématique tourne autour des questions d'éducation et de formation. Ensuite parce que notre corpus est composé de données recueillies dans un espace de scolarisation pour enfants sourds. Et finalement parce que l'école est un élément d'une importance majeure dans l'histoire des sourds et des communautés sourdes. Les exemples de la France, et ceux des États-Unis (sinon de tous les pays) montrent que l'espace de scolarisation des sourds conditionne profondément leur histoire au niveau ontogénétique et phylogénétique. Les espaces et voies de scolarisation sont des éléments révélateurs des enjeux socio-politiques autour de la reconnaissance sociale de la surdité et des langues des signes. Dans l'extrait mis en exergue dans cette partie, Cuxac nous rappelle une donnée essentielle : l'espace de scolarisation constitue pour une partie substantielle des enfants sourds, le premier espace de socialisation en LS et donc d'apprentissage de la LS. Selon McBurney (2009), « *les clubs sourds et les institutions d'éducation des sourds (notamment les internats pour enfants sourds) ont joué et continue à jouer un rôle majeur dans la transmission de la culture et de la langue pour les communautés sourdes dans le monde entier* »³⁴⁷. Mottez³⁴⁸ a, parmi les premiers, souligné le rôle de socialisation des lieux éducatifs pour la constitution des communautés et des cultures sourdes : « *les internats spécialisés sont les berceaux de la culture sourde. C'est là que de génération en génération se transmet la langue. Ce qui s'élabore entre les jeunes sourds – formes de solidarité et d'entraide, savoir-faire avec les entendants, modes ludiques d'exploration du monde... - est la base de la culture sourde* »³⁴⁹.

Pour tous les enfants sourds nés de familles entendants, l'acquisition de la LS – et les

346CUXAC, C., (2003), Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française : La langue des signes est-elle une langue ? Petite histoire d'une grande question », In: *Langue française*. N°137, 2003. p.13.

347MCBURNEY, S., (2009). « *History of Signe languages and sign language linguistics* », In: PFAU, R., STEINBACH, M., WOLL, B. (éd.) (2012), *Sign Language: An International Handbook*, Berlin :De Gruyter/Mouton, p.909-948; p. 911. Notre traduction de l'original suivant : « *deaf clubs and educational institutions (in particular residential schools for deaf children) have played, and continue to play, a major role in transmission of culture and language within deaf communities around the world* ».

348MOTTEZ, B., (1990), « Savoirs, savoir faire et façons d'être : la transmission chez les Sourds » in : MOTTEZ, B., (2006), p. 171.

349 Ibid., p. 171.

données qui composent notre corpus en sont un exemple – dépend aujourd'hui de cette socialisation dans l'espace de scolarisation. En ce qui concerne la construction de l'identité sourde, celle-ci dépend de l'acquisition de la LS et du partage de « l'expérience de la surdité »³⁵⁰, réaffirmant la place centrale de l'école dans l'intersection de ces trois processus : la constitution de la communauté (au niveau phylogénétique donc), l'acquisition de la LS et la construction de l'identité sourde (au niveau ontogénétique).

Il n'est pas dans notre intention de présenter ici une histoire exhaustive de l'éducation des sourds en France mais de faire *a minima* un état des lieux, en faisant écho à d'autres chercheurs qui ont abordé le sujet en profondeur : notamment Cuxac (1983, 1993), et Leroy (2010) mais aussi Delaporte (2002), Mottez (2006), et Benvenuto (2009). Leurs travaux nous offrent les éléments nécessaires pour comprendre les enjeux philosophiques et socio-politiques autour des modèles pédagogiques destinés aux sourds, sans lesquels nous ne pourrions pas avancer dans la présentation de notre problématique ou dans l'analyse des données du terrain. À partir des travaux mentionnés, nous observons l'existence de trois modèles distincts par rapport à l'adoption de la LS dans l'éducation des enfants sourds :

- 1) la méthode oraliste pure ;
- 2) la communication totale ;
- 3) le bilinguisme .

En ce qui concerne la nature du groupement, nous identifions trois approches :

- 1) le préceptorat (enseignement individualisé) ;
- 2) le groupement spécialisé ;
- 3) l'intégration en milieu ordinaire/entendant.

Ces différentes approches par rapport à la langue d'enseignement et à la nature du groupement ont été à l'origine de grands débats et de combats menés au fil de l'histoire des communautés sourdes et ceci vérifie l'importance capitale des conceptualisations autour de l'espace de scolarisation des sourds dans notre problématique.

2.5.1 Origines historiques des modèles éducatifs : Abbé de L'Épée, Sicard, Bébien.

Les traces d'anciennes expériences d'éducation des enfants sourds en France nous

350 Id., (1987), « Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent » in : MOTTEZ, B., (2006), p. 162.

amènent à penser qu'avant le XVIIIème siècle, l'éducation de ces enfants – quand il n'étaient pas abandonnés à leur sort – se faisait surtout sous la forme du préceptorat³⁵¹. Cette période – vue par Christian Cuxac comme étant la « pré-histoire de l'éducation des sourds »³⁵² – a été marquée par l'œuvre de Jacob Rodrigue Pereire et l'adoption d'un modèle oraliste d'éducation individualisé et inaccessible. Pereire demeure la référence principale du modèle d'éducation de l'époque, basé sur une méthode ayant pour objectif l'articulation de la parole par l'enfant sourd : « *en mettant notamment la bouche en contact avec la main – pour faire ressentir les vibrations émises par la parole* »³⁵³. Très coûteux, le préceptorat s'adressait à des enfants sourds des familles aisées et s'effectuait donc contre rémunération. Selon Ville, Fillion et Ravaud, « *les précepteurs instruisent quelques élèves issus des couches supérieures de la société qu'ils présentent aux plus hautes instances du royaume pour faire valider leurs méthodes* »³⁵⁴. Selon Cuxac³⁵⁵ la méthode utilisée consistait principalement à montrer des objets et ensuite à les nommer oralement, en attendant que l'enfant apprenne à partir de la lecture labiale et de la vibration des mots par la répétition exhaustive. Un élève à la fois, face à face avec le professeur. Pereire utilisait également des outils appelés « guides langues » et aussi des interventions directes sur le corps des enfants, comme par exemple, mettre le doigt de l'enfant dans la bouche du précepteur ou l'inverse pour leur apprendre à maîtriser les mouvements de la langue dans la bouche.

Néanmoins, au XVIIIème siècle, un tournant épistémologique majeur se produit avec l'émergence de la philosophie des Lumières. Les courants empiriste et sensualiste ont été particulièrement importants : Jean-Jacques Rousseau, Étienne Bonnot de Condillac et Denis Diderot en sont les plus célèbres représentants. Les idées avancées par les penseurs empiristes/sensualistes constituent le fondement philosophique des propositions alors nouvelles pour l'éducation des enfants touchés par des déficiences sensorielles en France. Le sensualisme contribue ainsi, dans son contexte historique, à la construction d'un regard novateur sur la déficience sensorielle. Cette nouvelle approche est marquée avant tout par l'accent mis sur la réflexion autour des sources de nos expériences sensibles dans le monde et sur le développement d'un savoir scientifique autour des compensations pédagogiques. S'installe alors progressivement une perspective moins conditionnée par les croyances

351 VILLE, I., FILLION, E., et RAVAUD, J.-F., (2014), p. 34. Voir aussi : CUXAC, C., (1983), BENVENUTO, A., (2009).

352 CUXAC, C., (1983), p. 20.

353 VILLE, I., FILLION, E., et RAVAUD, J.-F., (2014), p. 36.

354 Ibid., p.36

355 Propos recueillis lors du séminaire en Histoire et Structure de la Langue des Signes Française I, dans le cadre de la Licence en Sciences du Langage, à l'Université Paris 8, Vincennes Saint-Denis. Année 2010-2011.

religieuses et plus ancrée dans l'expérience sensible.

Les principes sensualistes des Lumières incitent à la prise en compte de l'expérience sensible en tant que processus à l'origine de la pensée humaine et de la nature en tant que source de tout savoir. Ce contexte philosophique permet l'émergence des premières expériences d'éducation spécialisée des aveugles (Hauy) et des sourds. Cette nouvelle voie d'intervention sur la vie des individus sourds déclenche un autre processus, qui inaugure une deuxième étape de l'histoire de l'éducation des sourds en France, celle du groupement spécialisé mentionné précédemment, autrement dit de l'éducation collective des enfants sourds. Nous avons, à cette époque, les traces des premiers groupements scolaires pour les enfants sourds associés aux premières expériences d'enseignement en LS.

La plus célèbre et la plus systématique de ces expériences pédagogiques³⁵⁶ a été celle entreprise par l'abbé de L'Épée à partir de 1756, à son domicile à Paris. Réunissant des enfants sourds pauvres (parmi quelques exceptions) autour d'une éducation en « langage gestuel », son but était selon Leroy, « *de faire des sourds des travailleurs manuels et de bons chrétiens, en prônant la socialisation par le travail* »³⁵⁷. Cuxac avait en effet souligné le caractère révolutionnaire du principe « *d'une éducation de masse destinée en tout premier lieu aux sourds-muets dont les parents ne peuvent payer un précepteur* »³⁵⁸.

Devenue aussitôt internationalement célèbre par ses démonstrations publiques, la méthode mise au point par l'abbé de L'Épée brise l'isolement social imposé aux enfants sourds et constitue un argument de poids pour la reconnaissance de l'intelligence des sourds et de la langue des signes en tant que voie d'enseignement. La réussite de ses démonstrations suscite même l'admiration du roi Louis XVI qui accorde une subvention à l'entreprise de l'Abbé et plus tard un local fixe qui deviendra la première institution d'éducation des sourds en France. D'après Leroy, « *pour la première fois de l'Histoire, la langue gestuelle est reconnue comme pouvant exprimer la pensée humaine. L'abbé mérite en ce sens les honneurs pour avoir été le premier à mettre en garde contre les préjugés tenaces qui assurent l'indigence des signes gestuels et la supériorité de la parole comme unique moyen d'enseignement des sourds* »³⁵⁹.

Après la mort de l'abbé de L'Épée, en 1789, la direction de l'institution pour jeunes sourds à Paris sera reprise par l'abbé Sicard, jusqu'alors responsable de l'institut de Bordeaux.

356 Selon Leroy (2010), l'initiative de l'Abbé dans le sens d'une éducation des sourds « par les gestes » n'a pas été la première : avant lui, Etienne de Fay, sourd de naissance et pensionnaire à vie de l'abbaye Saint Jean d'Amiens est « *reconnu comme le premier enseignant sourd, professeur architecte et dessinateur, auprès d'élèves sourds en langage gestuel* ». p.34.

357 LEROY, E., (2010), p.33.

358 CUXAC, C., (1983), p. 23.

359 LEROY, E., (2010), p.33.

Hélas, Sicard se distingue de son prédécesseur sur plusieurs points. D'abord, dans le projet de l'institution (prise en charge par le gouvernement à partir de 1791), dont le critère de sélection change d'un critère social à un critère audio-métrique : le degré de surdité remplace la situation sociale comme condition pour intégrer l'institution.

En ce qui concerne sa pratique pédagogique, Sicard se consacre à l'application d'une approche individualisée et prend en charge l'instruction de deux élèves sourds : Jean Massieu et Laurent Clerc³⁶⁰. Selon Leroy,

Sicard avait une conception élitiste de l'enseignement et ressemblait de ce fait aux pédagogues oralistes de l'époque. C'est d'ailleurs son propre élève [Massieu] qui lui apprit les rudiments du langage gestuel, après l'avoir lui même appris au sein de la communauté parisienne en suivant son maître. [...] Massieu par son érudition, devint le second enseignant sourd après De Fay à enseigner à des élèves sourds au moyen des signes³⁶¹.

Son objectif est de rendre à ses disciples la parole orale et écrite cependant, « *la lecture, ne semble pas tenir la moindre place dans le modèle d'éducation de Sicard* »³⁶². Il est essentiel de souligner également que son point de vue pédagogique initial « *considère les sourds comme des véritables sauvages* »³⁶³ et l'audition comme fondamentale à l'intelligence humaine. Selon Cuxac,

Pendant plusieurs années, Sicard s'occupe presque exclusivement de Massieu, ne se servant pratiquement pas des signes. Sa pédagogie est basée sur le renforcement, et la langue française est présentée comme un vaste organigramme sémantique plein de subtiles hiérarchies, en parallèle avec les classifications en usage dans les sciences naturelles, avec des embranchements, des rapports de dépendance, des implications multiples³⁶⁴.

Et Cuxac ajoute que, « *pour Sicard, il y a une manière d'être, un esprit sourd-muet, fondamentalement différent et inférieur, comme si l'intelligence des sourds ne pouvait atteindre un stade postérieur à l'enfance, comme si les sourds-muets devenus adultes et cultivés devaient rester au plus profond d'eux-mêmes des enfants* »³⁶⁵.

Contemporain de Sicard, Auguste Bébien et sa pratique pédagogique sont un contre-

360 Laurent Clerc aura un rôle majeur dans l'histoire de l'éducation des sourds : recruté par le nord-américain Thomas H. Gallaudet - qui souhaitait ouvrir une école pour sourds aux E.-U. - il devient le premier professeur sourd des E.-U. et exporte l'enseignement par la langue des signes (française), à l'image du projet de l'abbé de L'Épée et bien distant du modèle appliqué par Sicard.

361 LEROY, E., (2010), p. 35.

362 CUXAC, C., (1983), p. 61

363 Ibid., p. 58.

364 Ibid., p. 58.

365 Ibid., p. 61.

exemple pour le projet oraliste déjà en marche sous la tutelle du premier³⁶⁶ en ce qui concerne l'éducation des enfants sourds à l'Institut de Paris. Souvent oublié par l'histoire, Bébien a été un fort opposant à l'avancée de la méthode oraliste pure, qui arrivait hélas, à grands pas. Entendant mais au contact des sourds de l'institution parisienne alors dirigée par Sicard, il apprend la langue des signes utilisée par les élèves. Devenu proche de Laurent Clerc, il apprend le modèle éducatif de Sicard auquel il ne tarde pas à s'opposer, en soutenant l'enseignement en langue des signes et la non subordination des savoirs à la réussite de la démutisation et de la lecture labiale³⁶⁷. L'apprentissage de la parole occupe dans son discours une place complémentaire et différée, subordonnée à l'apprentissage de la langue écrite, et celle-ci subordonnée à l'apprentissage de la langue des signes. Les idées qu'il prône et notamment la hiérarchie pédagogique qui place la LS au premier plan, sont encore aujourd'hui les bases du modèle d'éducation bilingue pour les enfants sourds. Selon Cuxac,

le principe de la « méthode » est très simple : au départ, l'essentiel des informations relatives à l'enseignement du français passera par l'intermédiaire de la langue des signes. Le français aura le statut de seconde langue, chaque phrase écrite en français étant au préalable traduite au moyen de la mimique. Cette constante opération de traduction, qui seule permet de livrer à l'enfant sourd un stock important de données graphiques, constitue la base même de la méthode³⁶⁸.

Leroy ajoute à propos de Bébien que « lorsqu'il devient censeur des études, il fera cesser les mauvais traitements infligés aux élèves et dénoncera la gestion défailante de l'institut et les conditions de vie déplorables des enfants de l'institut »³⁶⁹. Hélas, le caractère pionnier des idées pédagogiques et notamment l'opposition aux modèles éducatifs basés sur la démutisation ont tellement dérangé les contemporains de Bébien qu'ils finiront par l'isoler et le neutraliser : après être renvoyé de l'institution parisienne, il ouvre une institution privée à Paris et assume la direction d'une école spécialisée à Rouen. Vu le contexte sans issue, Bébien quitte finalement la France et abandonne l'enseignement des sourds. Son projet avait néanmoins déjà porté ses fruits : Ferdinand Berthier, un des élèves sourds de Bébien devient, selon Leroy, « l'un des premiers à initier un réel mouvement de reconnaissance de la culture sourde »³⁷⁰ et le porte-parole d'une génération de sourds défenseurs de l'éducation en LS. Ainsi, pendant une courte période

366 Ainsi que Jean Itard, défenseur de l'oralisme et médecin attaché à l'Institut parisien, devenu célèbre par sa participation aux expérimentations médico-éducatives réalisées sur Victor de l'Aveyron. A ce propos voir CUXAC, C., (1983). p. 41-47.

367 CUXAC, C., (1983), p. 77.

368 Ibid., p. 82.

369 LEROY, E., (2010), p. 79.

370 Ibid., p. 37.

la langue des signes avait droit de cité dans la salle de classe et les enseignants sourds étaient reconnus au même titre que leurs pairs entendants. Les écoles ainsi créées un peu partout en France (Bordeaux, Lyon, Orléans...) sont synonymes de ralliement des communautés sourdes de chaque région. L'histoire de ces instituts révèle de fait l'épanouissement des sourds et la volonté de s'identifier en tant que tels.

Ce refus d'un modèle bilingue pour l'éducation des sourds et l'ostracisation de Bébien n'est pas sans lien avec la pensée majoritaire de l'époque. Selon Cuxac « *la langue des signes va se trouver, à la charnière des XVIIIème et XIXème siècles, confrontée à un environnement hostile grossièrement comparable au contexte centralisateur et 'raisonnable', anti-marginal et anti-minoritaire du XVIIème siècle* »³⁷¹. Tandis que Leroy affirme qu' « *en effet il est important de mentionner qu'il n'y a guère qu'en France que l'enseignement fondé sur les signes subsiste. Une bonne partie des écoles européennes créées sur le modèle de l'abbé de L'Epée, ont en effet, pris une tournure oraliste aux alentours de 1815* »³⁷².

En ce qui concerne le modèle de la « communication totale », nous soulignons la publication *L'Éducation des Sourds-Muets de Naissance* du baron de Gérando, en 1827, où il avance l'idée de cohabitation des méthodes différentes (et même « contradictoires »³⁷³). Selon Cuxac, c'est d'abord sous le terme de « méthode mixte » que cette approche sera appliquée :

*la signification en est obscure : tolérés dans les cours de récréation les gestes assument dans l'enseignement un rôle éminemment variable qui est fonction de l'enseignant ; soit principal moyen d'accès aux connaissances (pour Bébien et les professeurs sourds) ; soit pratiqués tant bien que mal en classe par des professeurs entendants (c'est la majorité des cas). Quant à la parole, elle pourra servir de base à l'enseignement du français écrit, ou au contraire être enseignée d'une manière différée, c'est-à-dire être indépendante de l'enseignement général, elle se pratique alors dans le cadre de cours spéciaux d'articulation. Dans ce dernier cas, les cours d'articulation pourront selon le moment être destinés ou bien à tous les élèves sans exception, ou bien à ceux qui montrent le plus de dispositions*³⁷⁴.

Cependant, le deuxième volume de cette même publication révèle, selon Cuxac, un revirement du Baron vis-à-vis de la « méthode mixte ». L'oralisme revient à l'ordre du jour comme la méthode la plus efficace d'apprentissage de la langue française, en insistant sur l'idée que l'enfant sourd pourrait l'acquérir « *dans une situation d'apprentissage de la langue identique à celle de l'enfant entendant* »³⁷⁵. Plus d'un siècle après la publication du baron de

371 CUXAC, C., (1983), p. 41.

372 LEROY, E., (2010), p. 36.

373 CUXAC, C., (1983), p. 94.

374 Ibid., p. 94.

375 Ibid., p. 96.

Gérando, nous retrouvons cette « communication totale » dans les écoles spécialisées américaines, élevée au rang de méthode de prédilection. Selon Leroy, elle est introduite à partir de 1969 dans ces établissements et comprend « *l'appareillage, le dessin, la lecture labiale, les gestes, la langue des signes...tout moyen qui permette d'améliorer la communication est bon. La parole et les signes sont à égalité* »³⁷⁶. Selon Cuxac, « *tous les moyens de communication doivent être mis en œuvre* » dans le but de « *permettre à l'enfant sourd de passer par des étapes cognitives essentielles de manière comparable aux enfants entendants, au même âge et selon une progression similaire* »³⁷⁷. Dans le contexte de l'émergence des pratiques éducatives plus adaptées à l'égard des sourds, ce modèle a même pu être assimilé, abusivement, à celui de l'éducation bilingue où la langue d'enseignement est nécessairement la langue des signes, langue première des sourds et de la communauté sourde. Ce qui est visé dans le cas de l'éducation bilingue est avant tout « *d'accorder à l'enfant sourd le droit de vivre sourd* »³⁷⁸.

Le baron de Gérando et sa « méthode mixte » font directement partie du contexte qui précède le congrès de Milan une fois que « *c'est sous l'administration du baron de Gérando que va avoir lieu la première offensive sérieuse contre les gestes à l'Institution de Paris* »³⁷⁹. Dès 1829, une série de mesures entament le processus de proscription de la « mimique »³⁸⁰ à Saint Jacques, ce qui révèle que les conditions de la réussite du congrès de Milan se préparaient en France bien avant sa réalisation.

Ainsi, le caractère novateur des expériences pédagogiques élaborées d'abord par l'abbé de L'Épée, Auguste Bébien, Ferdinand Berthier, et Laurent Clerc (de l'autre côté de l'Atlantique) résonne comme une révolution face à un modèle individualisé et élitiste d'éducation des sourds, et fait, par voie de conséquence, réagir. L'émergence du savoir scientifique en tant que source première des connaissances sur le monde ouvre également la voie à des pratiques pédagogiques et médicales expérimentales à l'égard des enfants sourds, alors en pleine ascension. L'ère d'expérimentations et de pratiques médicales douteuses visant à guérir les sourds de leur surdité dans le cadre scolaire s'annonce. La pensée derrière ces expérimentations et le développement des pratiques d mutisantes sont à l'origine de la méthode oraliste pure, devenue majoritaire en France et indétrônable à partir du congrès de

376 LEROY, E., (2010), p. 50-51.

377 CUXAC, C., (1983), p. 181.

378 Ibid., p. 182.

379 Ibid., p. 97.

380 Un des termes employés à l'époque pour désigner ce que nous appelons aujourd'hui la langue des signes française.

Milan, qui a lieu en 1880 :

[...] un voile noir s'abat sur la communauté des Sourds en France. La Langue des Signes qui depuis plus d'un siècle constituait la base de l'éducation des enfants sourds est désormais interdite dans les établissements scolaires. Dorénavant, les élèves devront lire sur les lèvres de leurs professeurs et, bien qu'ils n'entendent pas, parler entre eux oralement. La méthode orale pure règne de manière absolue dans toutes les institutions, privant la communauté de l'exercice de métiers intellectuels : les professeurs sourds sont mis à la retraite d'office³⁸¹.

Leroy souligne que le contexte socio-historique³⁸² français de la fin du XIX^eme tendait au nationalisme et à «l'unification linguistique»³⁸³ suite à la défaite face aux troupes allemandes de Bismarck. En ce qui concerne la prise en charge des enfants en situation de handicap, Armstrong³⁸⁴ précise que l'éducation primaire obligatoire a été introduite en France en 1882. Les institutions spécialisées qui émergent à l'écart du système d'éducation public de l'état ont notamment des objectifs thérapeutiques et médicaux. Nous avons donc l'incidence majeure de deux éléments hostiles à l'usage de la LS dans l'éducation des sourds: d'un côté, l'unification linguistique autour du français en tant que langue de la nation et de l'autre, l'installation de l'hégémonie d'une approche pédagogique médicalisante à l'égard de la déficience. L'association de ces politiques garantit le succès de l'entreprise oraliste « joué d'avance », selon Cuxac, qui affirme également que « *les décisions prises au congrès de Milan ne changeront rien, ni pour l'Italie, ni pour l'Allemagne, qui pratiquent de longue date la méthode dite orale pure. Rien non plus en Suède, aux États-Unis ou au Canada, puisque les représentants de ces pays, en trop faible nombre, sont plutôt venus en qualité d'observateurs* »³⁸⁵. Garcia précise d'ailleurs que « *c'est probablement en France, pays largement à l'origine du congrès de Milan et de ses résolutions [...] que l'interdiction de la LS en milieu scolaire a été la plus complète, la plus longue, la plus profondément intériorisée par les sourds* »³⁸⁶.

L'installation progressive (entamée bien avant 1880) d'une politique oraliste dans les institutions éducatives pour sourds, sa consécration et son institutionnalisation définitive à Milan ont engendré l'application d'un modèle pédagogique écrasant à l'égard des enfants sourds et la construction de leurs identités sociales: la démutisation est désormais l'objectif premier de l'éducation aux dépens de l'accès aux connaissances scolaires et du développement

381 CUXAC, C., (1993), p. 97.

382 Voir aussi : ENCREVÉ, F., (2012), *Les sourds dans la société française au XIX^eme siècle. Idée de progrès et langue des signes*, Grâne : Créaphis.

383 LEROY, E., (2010), p. 39.

384 ARMSTRONG, F., (2005), p. 54.

385 CUXAC, C., (1983), p. 130.

386 GARCIA, B., (2010), p. 202.

des capacités intellectuelles. Selon Benvenuto, « *le terme 'sourd-muet' commençait à poser des problèmes pour les tenants de la démutisation des sourds. Ne signait-il pas l'incorrigibilité ? Au XIXe siècle, un sourd est pour le médecin de l'oreille un entendant en devenir. Et pour le pédagogue oraliste, un parlant en devenir* »³⁸⁷. Il s'agit visiblement d'une prise en charge insérée dans la logique du « modèle médical du handicap », qui réduit la surdité à l'aspect physiologique de l'incapacité à entendre, une maladie à guérir par le traitement imposé dans un cadre médico-socio-pédagogique. D'après Cuxac, la méthode oraliste répond à une logique où la capacité à parler peut compenser l'incapacité à entendre. Il résume le raisonnement des médecins oralistes ainsi: 1) « *accoutumer l'ouïe c'est entendre et faire entendre c'est guérir* » 2) « *percevoir des vibrations c'est entendre* » 3) « *faire parler c'est (déjà) faire entendre* » 4) « *faire parler c'est donc guérir* »³⁸⁸. C'est à cette logique que sont confrontés, dans l'espace de scolarisation, les enfants sourds des générations postérieures à Milan : la surdité est une maladie et l'apprentissage de la parole en est la guérison.

Hélas, l'hégémonie de cette politique à l'égard de l'éducation des enfants sourds en France s'étale dans le temps : quasiment un siècle se passe sans que l'éducation de la parole ne soit remise en question³⁸⁹ en tant que but pédagogique majeur. Pour Cuxac le bilan est clair, le modèle oraliste a « *donné lieu à un échec douloureux autant en Français oral qu'à l'écrit. Échec social aussi, puisque ces personnes assumaient, dans le monde du travail, des rôles subalternes, et subissaient, de la part des employeurs, un refus de reconnaître leur qualification. Dans cette population très opprimée et repliée sur elle-même, le taux de chômage battait des records* »³⁹⁰. Rappelons également l'institutionnalisation de la mise à l'écart des sourds de la fonction d'enseignant : interdits d'occuper une telle fonction, les enseignants sourds ne pouvaient pas intervenir directement dans la formation des enfants sourds. Rien de plus efficace pour proscrire l'usage et la transmission de la LS dans les espaces de scolarisation des sourds.

2.5.2 Le « réveil sourd » et l'accès à l'éducation bilingue

C'est à partir des années 1970, dans le contexte du « réveil sourd »³⁹¹ qu'enfin la

387 BENVENUTO, A., (2009), p. 216.

388 CUXAC, C., (1983), p.115-124

389 Des cas isolés ont dû certainement émerger mais nous parlons ici d'une mise en question articulée collectivement au sein de la communauté sourde française.

390 CUXAC, C., (1993), p. 98.

391 Abordé également dans la partie précédente, consacrée aux liens entre communautés sourdes et la pratique du théâtre.

méthode oraliste, faisant loi dans les institutions spécialisées françaises depuis Milan, sera confrontée à un mouvement social organisé visant à la dénoncer en tant que pratique d'exclusion sociale des sourds.

Dès 1970, la première démarche combative à l'égard des obstacles posés entre les sourds et l'accès à l'éducation a été entamée par Christian Deck et Jean-Jacques Bourgeois. Selon Minguy³⁹² (2009, p. 99), ils souhaitaient, tout en étant sourds, accéder au poste d'enseignant. Grâce à Milan et la politique oraliste toujours en place, Deck et Bourgeois avaient un grand obstacle face à eux : « *la porte de l'enseignement spécialisé était fermée à tous les sourds* »³⁹³. Quasiment un siècle après Milan, Deck constate que l'application de la méthode orale « *ne servait qu'une minorité et laissait de côté le plus grand nombre* »³⁹⁴, perpétuant ainsi l'élitisme et la discrimination dans le système de scolarisation.

Dans le contexte du « réveil sourd », les échanges avec les sourds nord-américains se multiplient et ne font que réaffirmer l'urgence de redonner aux sourds français l'accès au métier d'enseignant. Selon Mottez, les échanges avec les sourds américains lors des congrès de la Fédération mondiale des sourds de 1971 et 1975 (et au delà) ont rendu possible cette prise de conscience collective puisque les sourds américains « *portaient la marque de l'Amérique des années 1970. L'Amérique des droits civiques. Celle du droit des minorités à vivre au grand soleil tels qu'ils sont et tels qu'ils se veulent, pas tels que les autres voudraient qu'ils fussent. L'Amérique du mouvement noir, du mouvement des femmes, du mouvement gay. Ce fut le réveil de ce que vous appelez les ethnicités* »³⁹⁵. Grâce à Bernard Mottez et Harry Markowicz, Deck visite en 1975 le *Gallaudet College* (Université sourde), à Washington et témoigne de la portée de ces échanges internationaux sur les sourds français. A ce propos, Deck commente :

*De mon séjour à Washington, je retiendrai l'extraordinaire pièce de théâtre sur un texte de William Shakespeare, jouée par des comédiens sourds en ASL avec une traduction vocale par des comédiens entendants cachés dans le décor ; et le travail au Linguistics Research Laboratory avec l'équipe de William Stokoe. J'en revins avec la forte conviction de la place primordiale de la Langue des Signes dans l'enseignement*³⁹⁶.

Les initiatives pour rouvrir les portes de l'enseignement spécialisé aux professionnels

392 MINGUY, A. (2009), p.99.

393 Ibid., p.99.

394 DECK, C., In MINGUY, A. (2009), p.99.

395 Propos de 1991, tenus au Colloque « Les Sourds dans la société. Éducation et Accès » In : MOTTEZ, B., (2006), p. 362.

396 DECK, C., In MINGUY, A. (2009), p. 105.

sourds se sont poursuivies et intensifiées, le projet obtient le soutien des professionnels entendants de l'éducation auprès des enfants sourds, des chercheurs (Bernard Mottez et Harry Markowicz) et de certaines associations de parents d'enfants sourds. Le 15 décembre 1976, le décret qui autorise les déficients auditifs à postuler pour le Certificat d'aptitude à l'enseignement des jeunes déficients auditifs [CAEJDA] est enfin publié. En 1980, Christian Deck devient le premier enseignant spécialisé sourd depuis le congrès de Milan. Jean-Jacques Bourgeois deviendra le deuxième, l'année suivante. Pour ce qui est de la formation de ces professionnels sourds, des projets émergent³⁹⁷ mais les conflits institutionnels obligent la communauté à prendre en charge l'offre de cette formation par le biais associatif.

Le combat pour l'éducation bilingue est donc loin d'être achevé car, en 1979, deux autres initiatives majeures sont entreprises dans ce sens : la fondation de l'association 2LPE (Deux langues pour une éducation) et la création de la première classe bilingue en LSF-français où interviennent Danielle Bouvet (linguiste et orthophoniste entendante), Marie-Thérèse Abbou (sourde), Cécile Guyomarc'h (enseignante et orthophoniste entendante) et Martine Brusque (sourde), à Paris.

La première expérience pédagogique critique à l'égard de la méthode orale pure est celle entreprise par Danielle Bouvet, en 1979. Orthophoniste et enseignante, Bouvet connaissait les idées pédagogiques de Jean Piaget et les recherches linguistiques de William Stokoe sur la ASL. Avec Marie-Thérèse Abbou et Martine Brusque (sourdes), elle est à l'origine de la première classe dite bilingue pour enfants sourds depuis Milan. L'expérience de la classe bilingue de l'école Bossuet³⁹⁸ a servi de corpus pour la réalisation de la thèse de doctorat de Bouvet, publiée en 1982, portant sur les fondements théoriques de l'éducation bilingue pour l'enfant sourd. Selon Leroy, dans le cadre de cette classe,

les deux responsables proposaient une activité d'éveil à la langue permettant à l'enfant de s'approprier deux langues à partir d'un même support pédagogique. M.T. Abbou commençait le cours en contant une histoire en LSF aux enfants, puis une fois l'histoire assimilée, D. Bouvet reprenait la séance en la transmettant cette fois en français oral. Les enfants suivaient aussi des séances individuelles d'orthophonie³⁹⁹.

Nous pouvons donc constater que la langue vocale occupe une place centrale, à égalité avec la LS, dans la pédagogie « bilingue » de Bouvet. Selon ses mots, « *c'est donc respecter l'enfant sourd que de lui offrir un bilinguisme où les deux langues soient autant valorisées*

397 Comme celui élaboré et réélabore par Christian Cuxac entre 1982-1984, ignoré par les ministères concernés.

398 La première classe bilingue de l'École Bossuet, située à la Fondation Borel-Maisonny a existé entre 1979 et 1985. Une deuxième classe y a été créée en 1981. BOUVET, D., In MINGUY, A., (2009), p. 138.

399 LEROY, E., (2010), p. 71.

l'une que l'autre »⁴⁰⁰. Selon Leroy, Bouvet défend « *le rôle essentiel de l'adulte sourd* » dans son modèle puisqu' « *il est le seul en effet à pouvoir anticiper la parole de l'enfant sourd tout en lui offrant un apprentissage naturel proche de celui que peut offrir la mère à son enfant* »⁴⁰¹. Néanmoins, si le contexte de l'époque n'était peut-être pas propice à une critique plus précise à l'égard de cette définition de bilingue, le contexte actuel nous permet de voir cette perspective comme l'adoption d'un modèle à mi-chemin entre la « communication totale » et le bilinguisme LSF-français écrit et défendu par Berthier, où l'acquisition de la parole ne figure pas parmi les objectifs pédagogiques principaux⁴⁰², l'apprentissage de la langue vocale y étant accessoire et ponctuel. De même, selon le cadre proposé, où la langue vocale a une présence aussi essentielle que la LS, cette pédagogie implique le travail permanent en binôme sourd-entendant, privant ainsi l'enseignant sourd de son autonomie par rapport à ces collègues entendants.

Malgré la nuance nécessaire à propos de la définition de bilinguisme, les résultats obtenus suite à l'expérience de la classe bilingue de Danielle Bouvet ouvrent la voie à la création d'autres classes bilingues d'abord celles de 2LPE, puis des pôles de bilinguisme dans l'éducation spécialisée et plus tard auprès des écoles ordinaires.

A propos de la fondation de 2LPE, elle a lieu le 17 novembre 1979 à l'initiative de Christian Deck (élu président), Geneviève Decondé, André Minguy (vice-président) et Cécile Minguy. La marginalisation sociale des sourds et notamment « *la médiocrité du système d'éducation qui leur était destiné* »⁴⁰³ étaient les cibles de leur combat. Kerbourc'h ajoute que le but de l'association était de devenir « *un interlocuteur des pouvoirs publics* » et de « *pouvoir peser sur les décisions politiques en provoquant le changement des pratiques et des réglementations législatives* »⁴⁰⁴. Les objectifs premiers de 2LPE, Minguy les résume ainsi :

*Il fut convenu que l'objectif de la nouvelle association serait de reconnaître la Langue des Signes Française, de réintroduire l'éducation bilingue, de proposer un choix d'éducation bilingue aux familles d'enfants sourds, de garantir la présence des sourds dans l'enseignement, de favoriser le travail en commun des sourds et des entendants pour promouvoir la culture des sourds et leur offrir un meilleur accès à la culture générale*⁴⁰⁵.

Mottez affirme que l'association « *retint entre autre la philosophie de Deaf Pride et les*

400 BOUVET, D., « Mon itinéraire d'orthophoniste auprès des enfants sourds », In MINGUY, A. (2009), p. 136-140.

401 LEROY, E., (2010), p. 71.

402 A ce propos voir MINGUY, A., (2009), p. 147

403 MOTTEZ, B., (2006), p. 363.

404 KERBOURC'H, S., (2012), p. 126.

405 MINGUY, A. (2009), p.158.

leçons des chercheurs du laboratoire de linguistique de Stokoe, critiques de la communication totale et prônant le bilinguisme »⁴⁰⁶. Les recherches linguistiques de Paul Jouison⁴⁰⁷ d'abord, et puis celles de Christian Cuxac – à l'époque jeune doctorant en sciences du langage – inspirent l'émergence d'une nouvelle approche de la LSF, comme le souligne Leroy à propos de Cuxac : « en effet les sourds apprennent, au travers des travaux de ce jeune chercheur, à décoder leur histoire et à appréhender leur langue »⁴⁰⁸. Parmi les actions menées par 2LPE : des cours de LSF destinés aux entendants (en lien avec l'Académie de Langue des Signes Française) ; des stages de formation pour parents d'enfants sourds, avec des conférences, des débats et des tables rondes ; des universités d'été ; des interventions auprès des professionnels de l'éducation ; la publication de brochures didactiques ; et encore la participation à d'autres initiatives publiques concernant la surdité et le handicap. La multiplication d'actions politiques ciblées sur la question de l'éducation témoigne de l'engagement de la communauté sourde dans ce domaine. D'après Kerbourc'h, « l'éducation est conçue comme préalable aux prises de responsabilité à venir des sourds dans un espace social élargi. Les lieux d'éducation, ordinaires ou spécialisés, des enfants sourds représentent la cible privilégiée de cette mobilisation collective pour engager durablement les changements escomptés »⁴⁰⁹. Comme d'habitude, les réactions n'ont pas été que positives : selon Minguy, les « institutions spécialisées pour 'déficients auditifs' se montraient réticentes, voire hostiles, à l'émergence du bilinguisme et du retour de la langue des signes française »⁴¹⁰. L'hostilité du milieu spécialisé, certainement trop imprégné des principes oralistes visant à « guérir » la surdité physiologique, oblige 2LPE à définir à partir de 1984 la création de classes bilingues dans plusieurs villes de France⁴¹¹ comme activité prioritaire de l'association⁴¹².

Ainsi, avec un projet qui « tient compte de la différence sociolinguistique des sourds tout en calquant le programme des enseignements de la scolarité ordinaire »⁴¹³, la première classe bilingue de 2LPE ouvre ces portes à Poitiers, à l'école Paul Fort, en 1984. Toujours selon Kerbourc'h, en 1985 ses classes bilingues sont au nombre de cinq (reparties entre les villes de Chalon-sur-Saône, Poitiers, Nancy, Bayonne et Toulouse). Et en 1986, elles sont huit, scolarisant une cinquantaine d'enfants sourds sous la responsabilité de seize enseignants

406 MOTTEZ, B., (2006), p. 363.

407 Cf. : JOUISON, P., & GARCIA, B. (1995). *Écrits sur la langue des signes française*. Paris : L'Harmattan.

408 LEROY, E., (2010), p. 75.

409 KERBOURC'H, S., (2012), p. 126.

410 MINGUY, A. (2009), p.167.

411 Ce qui est devenu une réalité selon MOTTEZ, B., (2006), p. 371.

412 KERBOURC'H, S., (2012), p. 129.

413 Ibid., p. 130.

travaillant en binôme sourd-entendant. Un système de familles d'accueil sourdes est mis en place par 2LPE pour permettre aux enfants sourds demeurant dans d'autres localités d'être scolarisés dans ces classes. Cependant, la réussite de l'initiative de scolarisation par la voie associative ne fait pas évoluer l'approche adoptée par l'Éducation nationale : « *les pouvoirs publics ne veulent pas engager les intérêts ministériels dans un tel dispositif dont ils ne possèdent aucune maîtrise* »⁴¹⁴. Au sein de l'association, des dissonances émergent également, notamment en ce qui concerne la place accordée au français oral. Selon Leroy « *la vision du bilinguisme proposée par 2LPE ne définit ni clairement la place accordée à chacune des deux langues en question (en particulier celle du français oral), ni le rôle précis des intervenants, les sourds, les parents et les professionnels, dans ce système éducatif* »⁴¹⁵.

Face à une telle résistance institutionnelle et à des désaccords internes, l'association 2LPE se dissout en 1989, malgré la pertinence sociale de son projet d'éducation bilingue et les multiples actions menées et réussies au cours de ses dix ans d'existence. Avec la fin de l'association certaines des classes bilingues créées deviennent des structures autonomes : Poitiers, Champs-sur-Marne et Toulouse. La première initiative associative des sourds d'opposition à l'oralisme et de proposition d'un modèle bilingue s'achève deux ans avant la publication de la loi 91-73 du 18 janvier 1991 (titre III, art. 33), offrant timidement aux parents d'enfants sourds français le choix entre une éducation en LSF et une éducation en français oral, sans offrir les moyens suffisants (encadrement législatif, structures, formations, diplômes...) pour ceux qui choisissent le modèle bilingue. Néanmoins, selon Leroy, « *la philosophie bilingue de 2LPE, [...] avait posé comme principe de base, un enseignement en LSF quel que soit l'enseignant qui s'adresse à l'enfant. Le but était (et est) vraiment de respecter l'enfant dans sa différence, de porter sur lui un autre regard que celui de déficient auditif et de ce fait de s'adresser à lui et de lui transmettre les savoirs dans la seule langue qui lui soit pleinement accessible, la LSF* ». Cette conception du modèle bilingue et le combat pour la centralité de l'enseignement de et en LSF ne s'est pas dissipé avec le temps, même après la dissolution de l'association. Ils constituent à notre avis le principal héritage de l'entreprise menée par 2LPE.

L'intégration en milieu ordinaire est le dernier modèle éducatif que nous allons aborder dans cette partie. Son émergence suit une trajectoire parallèle aux débats et combats menés au sein de la communauté sourde française en ce qui concerne la scolarisation. Ce modèle trouve son origine dans les actions politiques menées par les parents entendants d'enfants sourds.

414 Ibid., p. 134.

415 LEROY, E., (2010), p. 90.

Mottez (puis Leroy) font référence au rôle joué par les associations de parents des déficients auditifs, notamment ANPEDA et UNISDA (Union nationale pour l'intégration sociale des sourds). A propos d'ANPEDA, Leroy affirme que « *le mouvement de parents voit le jour en 1948 sous l'appellation Association des parents de jeunes sourds muets. Il est refondé le 19 mai 1965 par trois parents d'enfants sourds — que douze autres familles soutiendront — et devient l'actuelle ANPEDA* »⁴¹⁶. Révoltés contre la médiocrité du système éducatif spécialisé, ces parents s'organisent pour forcer les pouvoirs publics à exploiter comme solution à cette impasse la piste de l'intégration en milieu ordinaire. Selon Leroy, « *l'association s'est en effet engagée, depuis 1960, aux côtés de l'Etat dans la rénovation de la scolarisation des enfants sourds, montrant alors que les parents reprenaient leur droit en matière d'éducation* »⁴¹⁷. Sont cependant exclus de ces deux initiatives les organisations, syndicats et associations sourdes, choix dû certainement au clivage existant entre les modèles d'éducation préconisés par les deux fronts.

L'UNISDA et l'ANPEDA deviennent des porte-paroles officiels auprès des pouvoirs publics, et progressivement des alliés de ce dernier, en contribuant (avec d'autres associations de parents d'enfants en situation de handicap) à l'évolution des lois concernant la scolarisation des enfants sourds, quoique sans rendre compte de la spécificité sociolinguistique de cette population. Nous résumons dans la liste ci-dessous, les propositions légales les plus pertinentes quant à la question de la surdité⁴¹⁸ :

- La loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées : Fixe le cadre juridique de l'action des pouvoirs publics, affirme l'importance de la prévention et du dépistage des handicaps ; avance « l'obligation nationale » (art.1) concernant l'éducation des enfants et adolescents « handicapés » ; garantit l'accès des personnes handicapées aux institutions de la république et préconise l'intégration scolaire en milieu ordinaire. La loi confie la reconnaissance du handicap à deux commissions départementales : la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) pour les jeunes de 0 à 20 ans, et la commission technique d'orientation et de reclassement professionnelle pour les adultes (COTOREP), à partir de 20 ans.⁴¹⁹

416 LEROY, E., (2010), p. 45.

417 Ibid., p. 45.

418 Nous soulignons aussi la publication en 16 septembre 1998 du rapport de Dominique Gillot, députée (PS) du Val d'Oise, « sur 'le droit des sourds', avançant 115 propositions pour, notamment, 'la reconnaissance académique' de la langue des sourds et l'abaissement du coût des appareils et prothèses auditives. Cf. : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/chronologie/>

419 Cf. : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/chronologie/>

- La loi n° 89-475 du 10 juillet 1989 relative à l'accueil par des particuliers à leur domicile à titre onéreux de personnes âgées ou handicapées adultes. Institution d'une procédure d'agrément et de vérification des conditions d'accueil sur la base d'un contrat.

Publication au JO de la loi d'orientation sur l'éducation qui dispose que l'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée.

- La loi 91-73 du 18 janvier 1991 (titre III, art. 33) autorise et organise l'enseignement du français et de la langue des signes pour les personnes sourdes en achevant définitivement l'interdiction institutionnalisée à Milan.
- La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, où le principe d'intégration devient « scolarisation » et où le choix des parents concernant le parcours scolaire est réaffirmé.

Le modèle éducatif préconisé par l'initiative militante des parents d'enfants sourds a évolué au fil du temps et de l'avancée des prérogatives légales. Patrice Dalle, ancien président de l'ANPES (Association nationale de parents d'enfants sourds⁴²⁰), précise en 2003 que

Le poids de ces deux administrations [Ministère des Affaires sociales et de la Santé et l'Éducation nationale] dans la prise en charge des sourds a évolué. La dichotomie entre éducation en milieu spécialisé ou en établissement ordinaire s'est largement assouplie et les formes d'organisation scolaires se sont diversifiées : centre spécialisé, avec ou sans internat, classe annexée suivie par un service spécialisé dans un établissement ordinaire, classe d'intégration scolaire (CLIS) ou unité pédagogique d'intégration (UPI) en milieu ordinaire ou enfin, intégration individuelle. Cependant le rapport Gillot soulignait l'anomalie de l'existence de deux systèmes ayant des dispositifs de formation et des diplômes différents, en principe complémentaires mais cohabitant difficilement, sans doctrine élaborée dans des domaines tels que l'intégration, l'enseignement des langues et le bilinguisme⁴²¹.

Face à ce manque de définition et cette double tutelle, nous constatons néanmoins, dans ces textes de loi ainsi que dans les textes d'information des associations de parents entendants, un lourd héritage des principes du modèle médical du handicap. Le discours préconisant l'intégration – et ceci de même quand le terme est remplacé par « scolarisation en milieu ordinaire » – cache un point de vue sur la surdité qui exclut toute dimension

420 A l'inverse de l'ANPEDA, l'ANPES milite pour l'accès à l'éducation bilingue LSF-français écrit.

421 DALLE, P. « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution ». In: *Langue française*, n°137, 2003. La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels. pp. 32-59.

sociolinguistique qui concerne cette population. Selon Leroy, une des principales prises de position des parents à l'égard de la surdité porte justement sur l'intégration comme réaction au regroupement : « *Le regroupement aurait pour conséquence la propagation d'un mode de communication qui leur est propre mais surtout incompréhensible pour la majorité de la société. Les parents voient là un risque d'isolement dans leur univers. Autrement dit, il est question ici d'éloigner l'enfant, voire de lui interdire la pratique de la langue des signes, qui entrave, selon les spécialistes médicaux qui entourent l'ANPEDA, l'acquisition de la langue vocale* »⁴²². Depuis la loi de 1975, nous assistons ainsi à l'ascension de la prise en charge à égalité des aspects pédagogiques et thérapeutiques de la surdité puisque le français oral conserve sa place centrale. Et si la reconnaissance de la langue des signes émerge progressivement dans les textes de loi depuis les années 1970, elle semble noyée dans l'aspect pragmatique de ces avancées où il est avant tout question de favoriser l'intégration en milieu ordinaire. Nous soulignons également dans ce contexte : l'absence de formations diplômantes accessibles aux professionnels sourds, l'accent mis sur le parcours individualisé et le choix des parents du mode de communication et d'accès au langage. L'acquisition de ce droit a donc, toute l'apparence d'une liberté accordée mais elle est en réalité une porte grande ouverte au renforcement des politiques oralistes, médicalisantes et discriminatoires dans l'espace scolaire puisque le choix du mode de communication orale passe nécessairement par la démutisation, c'est-à-dire par une prise en charge médicale et thérapeutique de la surdité de l'enfant. Ce qui nous interpelle dans cet « oralisme moderne »⁴²³ n'est pas le désir des parents de pouvoir partager leur langue maternelle avec leur enfant, et moins encore leurs préoccupations par rapport à l'acquisition du français écrit mais plutôt l'accord entre parents et professionnels oralistes sur un modèle pédagogique où la démutisation se fait au détriment des apprentissages scolaires.

En outre, Dalle nous rappelle que « *dans l'Education nationale, la priorité donnée à l'intégration individuelle en milieu ordinaire est difficilement compatible avec un enseignement en LS, même via un interprète. Dans ce cadre, la LS, quand elle est présente, ne l'est souvent que sous la forme d'une matière enseignée, au même titre qu'une seconde langue étrangère* »⁴²⁴.

Une autre donnée qui semble être oubliée dans le raisonnement du discours de l'intégration en milieu ordinaire est celle qui touche à l'apprentissage du français écrit. Depuis

422 LEROY, E., (2010), p. 46.

423 Ibid., p. 46.

424 DALLE, P. (2003), p.34.

le XIX^{ème} siècle, les partisans de l'oralisme préconisent la démutisation comme facilitateur sinon comme condition pour l'apprentissage de la langue écrite. Pourquoi constate-t-on alors un tel échec scolaire en ce qui concerne la maîtrise du français écrit au sein de la population « démutisée » de force depuis plus d'un siècle ⁴²⁵? Avec autant d'efforts dans ce sens, depuis si longtemps, où sont les résultats qui vérifient l'efficacité de cette facilitation? Il nous semble ainsi évident que les changements structureaux demandés aux pouvoirs publics par les associations de parents entendants d'enfants sourds vont plutôt dans le sens d'un changement de cadre, pas d'un changement de modèle d'enseignement.

Ayant ces questions à l'esprit, il n'est pas choquant de constater que les spécialistes de la démutisation soutiennent le plus souvent avec force ce modèle d'éducation et le droit des parents au choix du mode de communication. Le discours qui prône l'importance de la liberté de choix dans ce cas est le même qui insiste sur l'intégration des sourds auprès des entendants, et n'accorde nulle importance à la dimension culturelle de la surdité. Ce clivage est visible par exemple dans l'article des orthophonistes Casson et François (2007) concernant le modèle de l'intégration et la perspective qu'il avance à l'égard des enfants sourds, de leur surdité et de leurs existences sociales. Il s'agit d'une focalisation totale sur : la surdité en tant que déficience langagière et incapacité à communiquer ; une confusion entre déficience et handicap (le terme handicap est employé dans le sens de déficience physiologique) et le refus de l'altérité sociolinguistique sourde.

Il est essentiel de remarquer que le choix des parents se fait aujourd'hui, selon Cosson et François, suite au diagnostic (idéalement précoce) de la surdité, quand les parents « *sont invités à rencontrer une équipe pluridisciplinaire spécialisée qui évalue les compétences et les besoins de l'enfant. En fonction des résultats, un 'projet personnalisé de scolarisation' est écrit, tendant à favoriser le parcours de l'enfant en milieu ordinaire aussi longtemps que possible* »⁴²⁶. L'enfant sourd est alors, si les parents en décident ainsi, intégré à l'école ordinaire de son quartier dans une classe d'enfants entendants. Sans pouvoir communiquer par la voie visuo-gestuelle,

un petit enfant sourd profond, malgré l'absence d'outils langagiers, utilise les ressources de communication qui lui sont propres (pleurs, cris, sourires, gestes...). Il parvient le plus souvent à s'inscrire dans des échanges que l'enseignant saisit,

425 Selon Dalle, « *concernant les résultats scolaires, le rapport [Gillot] faisait 'le constat de grave carence du système de scolarisation des personnes sourdes' (p. 75), en citant des chiffres révélateurs : '80 % des sourds profonds sont illettrés, 5 % des sourds profonds accèdent à l'enseignement supérieur' (p. 75). Même si ces résultats s'améliorent peu à peu, la situation reste dramatique* ». p. 4 Cf. DALLE, P. (2003). p. 34.

426 COSSON, M-C., FRANCOIS, J., « *Scolariser un enfant sourd dans son école de quartier* », p.9. In *Connaissances Surdités*, septembre 2007, n°21, p. 9-14.

*décode et utilise afin de l'aider à confirmer ses désirs, ses refus, et autres actes de pensée. Par le biais de l'observation puis de l'imitation, l'enfant calque ses lignes de conduite sur celles dictées par la vie de la classe, ses rythmes et ses règles*⁴²⁷

L'enfant sourd est, dans ce cadre, privé d'une socialisation langagière immersive. Il doit s'adapter à la norme du groupe, et agir dans le but d'annuler son altérité pour avoir accès aux acquisitions scolaires au même titre que ses collègues entendants, puisque « *vivre en classe maternelle comme tous les enfants, en grand groupe, ou à d'autres moments en petits groupes, initie une dynamique et incite l'enfant sourd à agir comme ses semblables et à ne pas attendre 'aide et assistance'* »⁴²⁸. La surdit   encore une fois, est prise en compte comme une maladie de la communication qui entra  ne une d  pendance, comme si l'enfant sourd   tait d  pourvu de la facult   de langage. La condition physiologique, l'incapacit      communiquer selon la norme entendant, constitue dans cette logique l'obstacle majeur    la r  ussite de la scolarisation de l'enfant sourd : « *quand il s'agit de transposer ces exp  riences [de socialisation en classe] en langue, en les utilisant dans des jeux de mots, des comparaisons, des m  taphores ou tout simplement pour nommer ce qui l'entoure, l'enfant sourd se trouve confront      son handicap* »⁴²⁹. Toujours    partir de l'exemple de Cosson et Fran  ois :

*L'aisance de l'enfant d  pendra de ses aptitudes r  ceptives (audition, lecture labiale) et de ses comp  tences    formuler des   nonc  s oraux et   crits (intelligibilit   de la parole, qualit   de la syntaxe et de la transmission du sens). Comprendre une d  monstration, une consigne ou un texte, expliquer, imaginer en racontant une histoire, suivre un message ou une consigne    l'oral sont, parmi d'autres, des "situations" que l'enfant sourd va devoir affronter, et ceci malgr   l'adaptation et la bonne volont   de son enseignant*⁴³⁰

Compte tenu des connaissances historiques, sociolinguistiques et socio-anthropologiques d  j   tablies sur la surdit   depuis les ann  es 1960, auxquelles nous avons fait d'ailleurs r  f  rence dans ce texte, notre regard sur un tel discours et de telles pratiques se focalise sur son caract  re r  ducteur    l'  gard des enfants sourds, et ceci derri  re une fa  ade qui se d  clare   galitaire. Chez l'enfant sourd, l'acc  s aux savoirs ne se fait pas par la m  me voie communicationnelle employ  e par les entendants. Forcer l'enfant sourd    se plier    la norme linguistique entendant,    acc  der aux connaissances scolaires par la m  me voie que ses pairs entendants   quivaut    le priver de son insertion sociale dans la communaut   des sourds et donc de son identit   sourde. L'int  gration est, dans ces conditions, une d  sint  gration de l'identit   sociale sourde et une discrimination, donc,    l'  gard de cette

427 Ibid., p.9.

428 Ibid., p.10.

429 Ibid., p.11.

430 Ibid., p.12.

population. Ici nous évoquons les mots de Mottez qui affirme déjà en 1977, qu' « à s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap »⁴³¹, et également ceux de Cuxac, de 1983 :

*Exiger des sourds qu'ils se comportent linguistiquement comme des entendants, c'est donner lieu à ce paradoxe insupportable que cela même qu'ils ont à communiquer a trait à leur manque puisque, par un tour de passe-passe, aussi bien l'individu sourd que la communauté des sourds sont niés par ce qui les différencie des entendants, la surdité. Ce qui ne devrait être que l'objet d'un examen clinique, axé sur une recherche médicale, devient le centre d'une pédagogie*⁴³².

Actuellement la scolarisation des enfants sourds en France se déploie dans des structures assez différentes et selon les différents modèles abordés ici. Partagées entre les tutelles du Ministère des Affaires sociales et celle de l'Éducation nationale, les évolutions depuis les années 1970 ont été significatives mais pas suffisantes: le modèle bilingue reste minoritaire et l'intégration en milieu ordinaire demeure la priorité. Au début des années 2000, selon Dalle, le nombre d'élèves sourds est estimé à environ 13 000. « Une forte proportion (80 %) est prise en charge par les 120 établissements (le plus souvent privés) dépendant du secteur des Affaires sociales. On peut observer une évolution vers le développement de services accompagnant l'intégration en milieu ordinaire »⁴³³. Entre juin 2006 et avril 2009 une concertation auprès d'un groupe d'experts sur la surdité est réalisée et une définition plus précise du terme « bilinguisme » a été proposée, où la LSF est la langue première, le français écrit la seconde langue et la maîtrise du français oral n'est que souhaitée mais jamais soumise à évaluation. En ce qui concerne les établissements spécialisés, Dalle affirme que

*un grand nombre d'entre eux, tout en se déclarant d'option oraliste, disent intégrer la communication gestuelle. Cependant cela recouvre des statuts divers (mimique, code gestuel, langue), plusieurs rôles (langue de construction du petit enfant, outil de transmission d'informations, seconde langue enseignée, langue de communication dans la classe) et des usages très différents suivant l'âge des enfants, le type d'activité concernée (éducative, scolaire, extrascolaire) et le rôle ou la compétence des intervenants*⁴³⁴.

Nous sommes donc loin de l'installation d'un projet bilingue au niveau national. Le combat pour une éducation vraiment adaptée à la singularité sociolinguistique des enfants sourds est toujours d'actualité, aussi bien du côté des institutions que des professionnels et des parents entendants. Il est néanmoins important de constater que très lentement, la

431 In : MOTTEZ, B. (2006), p. 37.

432 CUXAC, C., (1983), p. 168.

433 DALLE, P. (2003), p. 34

434 Ibid., p. 34

reconnaissance de la langue des signes en tant que langue première des sourds (à laquelle ils ont le droit d'avoir accès) a progressivement pénétré les textes officiels. A titre d'exemple, le bulletin officiel de l'Education nationale du 4 septembre 2008 met en évidence que

En tant que langue caractéristique de la communication en face-à-face, la langue des signes française (L.S.F.) représente, comme toute langue des signes, l'équivalent de la communication orale et constitue pour les jeunes sourds le mode privilégié d'appropriation active du langage. La langue française écrite tient lieu de langue écrite et s'avère plus que jamais le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants. Acquérir pleinement la communication bilingue dans ses deux modalités, immédiate en face à face (L.S.F.) et différée (français écrit) ainsi que, dans la mesure du possible, le français sous sa forme orale, est, pour l'enfant sourd comme pour tout enfant, le moyen d'accéder aux valeurs et savoirs communs, c'est-à-dire à la culture de tous et à la connaissance du monde environnant. Moyen d'accès à l'ensemble des apprentissages, la langue est le vecteur d'une authentique intégration sociale⁴³⁵.

Malgré la directive allant dans le sens d'offrir aux enfants sourds une immersion dans la LS à partir de la maternelle, nous constatons, toujours selon Dalle⁴³⁶, que seulement 2% de la population concernée par la surdité (200 enfants) avait accès en 2010, à une éducation suivant le modèle bilingue. Et si en 2008-2009 nous assistons à la publication des programmes officiels de l'enseignement de la LSF, nous attendons toujours que l'enseignement en LSF soit également fixé et encadré et que l'accès à une éducation véritablement bilingue soit enfin garanti à tous les enfants sourds.

435 Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale, n°33, du 4 septembre 2008, p. 1. consultable sur le lien suivant : <http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html>

436 DALLE, P. (2010), « L'évolution de la scolarisation bilingue en France depuis vingt ans : les avancées législatives », diaporama disponible sur le lien suivant : www.lesiris.free.fr/EetR/Publications/Angers-Evolution-100225.pdf. Voir aussi : GEOFFROY, V., (2015), *La formation des pédagogues sourds. Étude exploratoire*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Christian Cuxac, Université Paris 8 – Vincennes Saint Denis.

3 – Sur la centralité de l’iconicité dans les recherches linguistiques des LS.

Nous nous focalisons dans ce chapitre sur les contributions du domaine de la linguistique des LS à la problématique, en essayant de mettre en lumière les éléments qui composent le socle épistémologique en linguistique de la présente thèse. Nous présentons ainsi une sélection des modèles et des notions appartenant au domaine des sciences du langage et plus particulièrement au domaine de la recherche linguistique sur les LS. Ces notions et ces modèles sont fondamentaux dans la construction de la problématique ainsi que dans la compréhension et l'analyse des données recueillies sur le terrain. Premièrement, nous abordons la notion d'iconicité et, ensuite le contexte épistémologique des recherches linguistiques sur les LS. Suit la présentation de trois modèles linguistiques qui servent de base épistémologique et/ou méthodologique pour les recherches sur les LS : le modèle formaliste morpho-phonologique (d'héritage structuraliste), le modèle formaliste dans la filiation générativiste et le modèle sémiologique⁴³⁷ – ce dernier adopté dans cette étude. La dernière partie sera consacrée à la définition détaillée des structures dégagées dans le cadre du modèle sémiologique, utilisées par la suite dans la thèse (analyse du corpus et résultats).

3.1 L’iconicité : définitions

Les différents modèles linguistiques que nous allons évoquer nous ont confrontée à de multiples perspectives quant au rôle occupé par l'iconicité dans la genèse, la structure, et le fonctionnement des langues gestuelles. Nous focalisons notre raisonnement ici sur la question de l'iconicité puisque elle est au centre de nos hypothèses sur les liens existants entre les deux systèmes symboliques que nous étudions : le théâtre et la langue des signes. Nos analyses nous amènent à penser que l'iconicité (et avant cela, la monomodalité visuo-gestuelle) se trouve à l'origine d'une hybridation dans l'interaction de l'aspect langagier du théâtre et de l'aspect linguistique des LS. Nous allons ainsi aborder quelques définitions et approches épistémologiques à propos de l'iconicité, selon des linguistes français et anglo-saxons. Nous nous inspirons ici notamment de: Lynn A. Friedman, (1976), Mark Mandel (1976, 1977), Edward Klima et Ursula Bellugi (1979), Schembri (2000), Scott K. Liddel (2000), Christian

⁴³⁷CUXAC, C., (1996 ; 2000 ; 2013). Voir aussi : CUXAC, C., et SALLANDRE, M-A., (2007), ; CUXAC, C. et PIZZUTO (2010) ; SALLANDRE, M-A., (2003) ; FUSELLIER-SOUZA, I., (2004 ; 2006) ; GARCIA, B., (2007 ; 2010), ; GARCIA, B. et SALLANDRE, M-A.(2014).

Cuxac (2000, 2003, 2005), Karen Emmorey (2003), Marie-Anne Sallandre (2003, 2015), Mary Brennan, (2005), Brigitte Garcia (2000, 2010, 2010a), David McNeill (1992, 2008), Adam Kendon (1995, 2000) et Sarah Taub (2011). Ces auteurs, chercheurs en ASL, BSL et LSF ont été sélectionnés par l'importance ou l'innovation de leurs contributions autour du thème de l'iconicité. Issues de nos analyses de ces textes, nous identifions deux perspectives épistémologiques distinctes concernant l'iconicité : d'une part la perspective assimilatrice (entre LS et LV) qui considère l'iconicité comme un élément secondaire dans la structure et le fonctionnement des LS et d'autre part, la perspective spécifique (non-assimilatrice), qui place l'iconicité et les particularités formelles et sémiogénétiques⁴³⁸ des LS par rapport aux LV, au centre de ses analyses.

Pour mieux illustrer les résultats qui découlent de cette distinction, nous mettrons ensuite en lumière les catégorisations mises au point à partir des définitions abordées, en privilégiant celles avancées par le modèle sémiologique – dont nous avons adopté les lignes paradigmatiques et méthodologiques pour cette étude.

Notre brève analyse est donc centrée sur les premières publications des linguistes anglo-saxons et français portant sur le rôle de l'iconicité dans la genèse, la structure et le fonctionnement des LS. Lynn A. Friedman, Mark Mandel, Edward Klima et Ursula Bellugi (chercheurs nord-américains travaillant sur l'ASL) sont – par exemple – à l'origine des premières publications prenant en compte l'aspect formateur (*formational*) et structural de l'iconicité dans l'ASL. Malgré la constatation du rôle sémiogénétique de l'iconicité en ce qui concerne le lexique – et ceci depuis les premières études sur le sujet – les recherches réalisées aux E.-U. préconisent une minoration de l'importance structurale de l'iconicité dans les LS⁴³⁹, le rôle de l'iconicité dans la structure des LS n'y devenant un vrai objet de débat qu'à partir des années 1990/2000.

Pourtant, même aux E.-U., l'iconicité avait déjà fait l'objet de certaines réflexions à partir des années 1970. Lynn Friedman a été une des premières à reconnaître l'iconicité comme un élément qui méritait l'attention des linguistes des LS. Dans sa thèse, soutenue à l'*University of California - Berkeley* en 1976, Friedman innove face à ses pairs américains en affirmant catégoriquement que :

438Porte sur l'origine ou la source de l'unité (signe) ou système de signification (langue/langage).

439Voir : GARCIA, B., (2010). *Sourds, surdité, Langue(s) des signes et épistémologie des Sciences du langage : Problématique de la scripturalisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF)*. Dossier pour l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Paris 8 – Saint Denis, p. 200.

1. « *Essentiellement, une conclusion fondamentale qui se dégage des études récentes est que l'iconicité et la continuité d'expression (i.e. le caractère non discret) sont des éléments fondamentaux de la structure de l'ASL sur tous les niveaux. A partir de ces principes, et si nous sommes d'accord que l'ASL et d'autres langues des signes sont de fait, des langues (une conclusion que je crois inévitable), alors nous devons conclure que l'arbitraire et le caractère discret ne sont pas des conditions indispensables des langues* »⁴⁴⁰;

2. « *Il est clair que il est clair que bien qu'il existe sûrement des ensembles finis d'éléments arbitraires dans le langage, un élément crucial de la structure formelle de l'ASL se trouve dans la nature de la représentation visuelle ou suggestions des référents ou parties des référents dans son iconicité. Si nous échouons à considérer le rôle de l'iconicité et si nous insistons sur l'analyse exclusive de ses éléments arbitraires alors nous échouons à saisir la nature essentielle de ses propriétés formelles* »⁴⁴¹.

Malheureusement, l'importance accordée par Friedman à l'iconicité dans son analyse – avant tout sublexicale – de l'ASL n'est prise en compte parmi ses pairs nord-américains qu'en ce qui concerne le lexique. C'est précisément ce que nous avons l'intention d'élucider ici : la tendance des analyses provenant des laboratoires nord-américains à 1) la focalisation sur l'aspect formatif de l'iconicité concernant seulement les « unités lexématiques⁴⁴² », 2) la minoration des constructions hautement iconiques et le rôle de l'iconicité en tant que principe organisateur de la structure des LS.

Dans l'ouvrage *On the other hand*, dirigé par Friedman et publié en 1977, Mark Mandel affirme : « *l'iconicité c'est l'usage des signes et d'autres gestes perçus comme présentant un rapport visuel avec leurs référents* »⁴⁴³. Cette définition de l'iconicité n'est pas éloignée des définitions dégagées par ses pairs américains (ou même français). A titre de comparaison, l'iconicité est définie par Christian Cuxac (linguiste français à l'origine du modèle sémiologique) en tant que « *lien de ressemblance direct, plus ou moins étroit, entre la*

440FRIEDMAN, L. (1976). *Thesis on ASL phonology*, University of California, Berkeley, p.13-14. Notre traduction de l'original suivant: « *In essence, one fundamental conclusion that must be drawn from recent studies is that iconicity and continuity of expression (i. e. non-discreteness) are fundamental components of ASL's structure on all levels. Given these principles, and if we are in agreement that ASL and other sign languages are, in fact, languages (a conclusion that is, I believe, inescapable), then we have to conclude that total arbitrariness and discreteness are not necessary conditions for language* ».

441Ibid., p. 79. Notre traduction de l'original suivant : « *It is clear that although there are certainly finite sets of arbitrary elements in the language, a crucial element of ASL's formational structure lies in the nature of visual representation or suggestion of referents or parts of referents – in its iconicity. [...] If we fail to consider the role of iconicity and insist on analyzing ASL only with reference to its arbitrary elements, then we will fail to grasp the essential nature of its formational properties* ».

442Terme propre au modèle sémiologique, désignant les unités qui composent le lexique de la LS.

443MANDEL, M., (1977). « *Iconic Devices in American Sign Language* », In FRIEDMAN, L. (Dir.), *On the Other Hand*, Academic Press, INC, p. 58. Notre traduction de l'original suivant: « *iconicity, its use of signs and other gestures perceived as bearing some visual relationship to their referents* ».

chose du monde, le référent, et le signe qui s'y rapporte »⁴⁴⁴. Malgré l'existence de certaines nuances et évolutions au fil des années, la définition essentielle de la notion d'iconicité n'est donc pas au centre des débats : est consensuelle la conception de l'iconicité en tant que « *lien de ressemblance* » entre la forme du signe et son référent – la chose représentée (ou ce que nous évoquerons plus loin : la représentation mentale de celle-ci).

Le cœur du débat concerne le rôle occupé par les constructions hautement iconiques et leur catégorisation, en opposition aux unités lexématiques⁴⁴⁵. Selon Mandel (1976, 1977), les constructions hautement iconiques appartiennent à la catégorie très vaste et non linguistique *gesture*, composée selon lui par « *tout mouvement du corps portant un sens dans le discours en ASL* »⁴⁴⁶. Pour Mandel la catégorie « signe » (les unités lexématiques) « *est limitée aux gestes dont la forme et le sens sont stabilisés et qui en général obéissent à certaines normes de composition* »⁴⁴⁷. Cette formulation nous amène à la question suivante : pour Mandel la *gesture* ne subit aucune contrainte formelle ? Ce qui nous amène ensuite aux questionnements suivants : ces constructions sont-elles entièrement libres en forme et structure ? Sont-elles exclues de toute forme de conventionnalité ? Ceci équivaut à l'exclusion du caractère linguistique de ces constructions et à une approximation vis-à-vis d'autres systèmes symboliques gestuels relevant de l'improvisation théâtrale et de la création artistique comme la pantomime. En tout cas, dans un article⁴⁴⁸ de Mandel publié en 1976, les liens conceptuels entre l'iconicité et la pantomime sont nombreux.

En partant de cette perspective Mandel privilégie finalement une analyse de l'iconicité existante dans les signes lexicaux de l'ASL⁴⁴⁹, en excluant les constructions plus iconiques des discours en ASL. Bien que l'auteur fasse des allers-retours constants entre lexique et non-lexique pour illustrer et expliquer les catégories qu'il propose, sa perspective est majoritairement centrée sur les formes lexicales, puisque à son avis, tout ce qui relève du *gesture* ne présente pas une structure assez stabilisée pour permettre une analyse.

444CUXAC, (1996), cité dans SALLANDRE, (2003), p. 78.

445Selon le Larousse (version en ligne), les unités lexématiques sont des unités minimales de signification appartenant au lexique d'une langue. Dans les LS, les unités lexématiques peuvent aussi être évoquées par le terme « signes standard » puisqu'elles sont les plus standardisées parmi les différentes unités de signification des LS, malgré des variations selon, par exemple, les régions du pays où la langue est pratiquée.

446MANDEL, M. (1977), p. 58. Notre traduction de l'original suivant: « *any motion of the body, or a part of the body, that is used meaningfully in ASL discourse* ».

447Ibid., p. 58. Notre traduction de l'original suivant: « *signs is limited to those gestures that are conventional in form and meaning and which generally obey certain formational rules* ».

448MANDEL, M., (1976). « Dimensions of Iconicity in American Sign Language », In : *Proceedings of the 2nd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 286-297.

<http://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/viewFile/2286/2056>

449Il choisit d'analyser les unités lexématiques suivantes : *nose, think, coffee, airplane, house, hospital, et help*.

L'importance de l'iconicité se limite pour Mandel à un rôle essentiel dans le processus de formation des nouvelles unités lexématiques et dans les relations établies entre ses unités⁴⁵⁰ puisque, bien qu'à l'origine de leur motivation, elle ne caractérise plus son mode de fonctionnement.

Edward Klima et Ursula Bellugi (chercheurs travaillant sur l'ASL au *Salk institute for Biological studies* en Californie) s'inspirent entre autres des analyses de Mandel (1977) dans leur ouvrage *The signs of language*, publié en 1979. Dans cet ouvrage, les auteurs consacrent le premier chapitre (*The two faces of sign*) au rapport entre l'iconicité et l'arbitraire dans les signes de l'ASL. Klima et Bellugi suivent dans cette étude l'approche assimilatrice (LV – LS) à laquelle nous avons déjà fait référence. De plus, outre l'adoption du modèle épistémologique générativiste, ce choix s'explique d'abord par l'hostilité du contexte concernant le statut linguistique de l'ASL à l'époque, dont Klima et Bellugi ont aussi été témoins: « *l'idée dominante était que la langue des signes n'avait pas de grammaire, et cette idée était soutenue au même titre par les entendants et les sourds, même les sourds dont cette langue était la langue maternelle. Apparemment, ce qui n'était pas proche de l'anglais était considéré comme 'mauvaise langue', en fait, comme n'étant pas une langue du tout* »⁴⁵¹.

Ceci nous amène à penser que la voie assimilatrice a été adoptée par les chercheurs en question (ainsi que leurs collègues anglo-saxons) car cette approche n'imposait pas une mise en question des postulats fondamentaux de la linguistique générale à l'égard de la notion de « langue ». Bien au contraire, cette approche guidait ces études dans la direction de la réaffirmation des postulats formalistes : l'arbitraire du signe et de sa composition en unités discrètes sont tenus comme des conditions du statut linguistique. Par conséquent, cette approche les fait avancer dans la direction de la mise en avant de la présence d'unités discrètes et de l'arbitraire dans la structure sublexicale des LS, malgré la reconnaissance de sa facette iconique. L'iconicité a été ainsi reconnue comme élément formateur de la langue pour être après minorée par la suite des théorisations, éminemment consacrées à l'étude des unités lexématiques.

En ce qui concerne les différents niveaux d'iconicité présent dans les constructions du discours en ASL, Klima et Bellugi (1979) reconnaissent l'usage d'une vaste gamme de *gestural devices* dont la *mimetic depiction* [représentation mimétique] et la *free pantomime* [pantomime libre] et à ceci, ils ajoutent à propos des unités lexématiques: « [...] *les signes*

450MANDEL, M, (1977) , p. 59.

451KLIMA, E. et BELLUGI, U., (1979), *The Signs of Language*, Harvard College,(préface) p. VI. Notre traduction de l'original suivant : « *The received view was that sign language itself had no grammar, and this view was held by hearing and deaf people alike, even by deaf people for whom it was a native language. Apparently, what was not like English was considered "not good language", in fact, not language at all*».

peuvent se déployer de plusieurs façons particulières mais pas du tout systématiques en représentant plutôt une élaboration mimétique pour transmettre par exemple une description plus précise d'un événement ou une qualité »⁴⁵². Les auteurs insistent sur le caractère non conventionnel de toute construction avec un niveau plus important d'iconicité, laissant entendre que l'iconicité implique l'absence de l'aspect conventionnel et systématique.

*Cependant, au delà de l'élaboration mimétique de signes réguliers du lexique, la communication en ASL inclut la gestualité extra-systémique. Dans les phrases en ASL des gestes non conventionnalisés sont alternés avec des signes. La représentation mimétique des formes d'objets et d'actions est significativement présente. Ces gestes non standardisés sont hautement iconiques et varient librement. Bien qu'ils puissent incorporer certains éléments conventionnels, par exemple une configuration particulière de l'ASL, ils ne sont pas limités par les contraintes formelles des signes de l'ASL. Au delà de la représentation mimétique, la communication en ASL inclut la pantomime libre où le locuteur-signant joue un rôle ou une situation sans observer aucune convention formelle ou contrainte dans l'espace de signation*⁴⁵³.

Ceci place les constructions hautement iconiques des discours en ASL dans une catégorie extra-linguistique, la gestualité (*gesture*), dépourvue de contraintes formelles et de standardisation. L'iconicité, au delà des unités lexématiques, devient ainsi un critère d'exclusion dans la sélection des formes linguistiques à être analysées.

Sur la minoration des constructions plus iconiques des LS dans les recherches linguistiques Mary Brennan (2005), linguiste britannique travaillant sur la BSL – *British Sign Language*, affirme que

*Les chercheurs ont élargi la conventionnalité des éléments compositionnels des langues des signes et ont réduit le rôle de l'iconicité. Malgré le fait que l'iconicité ait été reconnue clairement, comme dans Klima et Bellugi (1979), elle a été caractérisée comme « l'autre face » de l'arbitraire et de la conventionnalité. L'iconicité a été en un sens phagocytée par le système linguistique, pourtant elle peut rester dormante dans les signes, prête à être réactivée par l'usage créatif dans les blagues, les récits et la poésie*⁴⁵⁴.

452Ibid., p. 13. Notre traduction de l'original suivant : « [...] signs may be extended in special ways that are not at all systematic, but rather represent some mimetic elaboration to convey for instance, a more precise description of an event or of a quality ».

453Ibid., p. 15. Notre traduction de l'original suivant : « beyond mimetic depiction of regular lexical items, however, ASL communication also includes extrasystemic gesturing. In ASL sentences, non conventionalized gestures are often interspersed with the signs. There is much mimetic depiction of shapes of particular objects and of actions. Such nonstandardized gestures are highly iconic and freely varying. Although they may incorporate some conventional elements, say a particular ASL handshape, they are not bound by the constraints on formation of ASL signs. Beyond mimetic depiction, ASL communication includes free pantomime in which the signer acts out in full a role or situation without observing any conventions of formation or constraints on signing space ».

454BRENNAN, M., (2005). *Conjoining Word and Image in British Sign Language (BSL): An Exploration of Metaphorical Signs in BSL*, In: *Sign Language Studies*, vol. 5, n° 3,, p. 361. Notre traduction de l'original suivant: « Researchers have stressed the conventionality of the formational elements of sign languages and minimized the role of iconicity. Even where iconicity has been explicitly recognized, as in Klima and Bellugi

Cette minoration de l'iconicité, à laquelle Brennan fait référence, nous permet de dire que malgré la reconnaissance de la présence structurale de l'iconicité dans l'ASL, l'approche assimilatrice impose une exclusion des constructions hautement iconiques (spécifiques aux LS), ceci ayant bien sûr des conséquences de taille sur la conceptualisation typologiques de ces langues.

Malgré cela, nous avons reconnu au moins un exemple plus récent de l'évolution des analyses sur l'iconicité relevant de l'approche assimilatrice : celui de Sarah Taub (2011) – linguiste nord-américaine travaillant sur l'ASL – qui avance une nuance intéressante à propos des limites du lien de ressemblance entre forme et référent : « *l'iconicité n'est pas un rapport objectif entre image et référent. Elle est le rapport entre nos représentations mentales des images et des référents. Ces représentations sont partiellement motivées par des expériences communes à tous les êtres humains et partiellement par des expériences particulières à des cultures et des sociétés données*⁴⁵⁵.

Taub observe également les éventuels liens entre le processus de métaphorisation et les constructions iconiques pour proposer deux catégories différentes⁴⁵⁶ concernant la composition de ces formes iconiques. Son critère pour la catégorisation : la présence ou l'absence d'une représentation métaphorique. La première notion qui émerge est celle de « l'iconicité simple » c'est-à-dire celle qui caractérise le signe représentant un référent concret par ressemblance visuelle sans appel à la métaphorisation, (par exemple : le signe pour « perceuse »). La deuxième notion dégagée par Taub est définie par l'observation d'une représentation visuellement proche d'un référent concret mais qui représente à son tour un concept abstrait et doit faire appel à la métaphorisation, exemple : *getting the point*⁴⁵⁷. Il nous semble important de remarquer que ces deux exemples – et par conséquent les deux catégories mentionnées – concernent une fois encore les unités lexématiques.

En revenant à la catégorie *gesture*, ce que nous pouvons constater à partir des précisions avancées par Taub, c'est que la catégorie « gestes iconiques » ou *iconic gestures* (pour Mandel, *iconic devices*), est limitée plus au moins par la même frontière formelle qui

(1979), it has been characterized as “the other side of the coin” to arbitrariness and conventionality. Iconicity has in a sense been absorbed by the linguistic system, although it can lie dormant within signs, ready to be resurrected for creative use in jokes, narratives, and poetry ».

455TAUB, S.,(2011). « Iconicity and metaphor », in: PFAU, STEIBACH & WOLL, *Sign Language: An International Handbook*, De Gruyter Mouton, P. 390. Notre traduction de l'original suivant: « *iconicity is not an objective relationship between image and referents. Rather, it is a relationship between our mental models of image and referents. These models are partially motivated by experiences common to all humans, and partially by experiences particular to specific cultures and societies* ».

456Ibid., p. 391.

457Expression idiomatique de la langue anglaise, signifiant « comprendre le sens d'un argument ou d'une idée ».

sépare la visée illustrative, de la visée non illustrative du modèle sémiologique que nous abordons avec plus de précision par la suite.

Selon Taub, les gestes iconiques sont créés de manière spontanée et immédiate, par analogie entre forme et image⁴⁵⁸. Elle explique que deux structures sont associées dans ce processus : la première est « *un événement particulier que le locuteur-signant est en train d'imaginer* » et la seconde structure « *est la représentation mentale de l'espace autour du locuteur-signant : mains, visage et corps inclus* »⁴⁵⁹. Et elle ajoute : « *ceux qui regardent la construction gestuelle en sachant qu'elle se compose de ces deux structures peuvent interpréter directement les actions du locuteur-signant en tant qu'actions menées dans l'événement imaginé* »⁴⁶⁰. Il nous semble qu'au delà de la référence faite au processus de métaphorisation, Taub évoque ici une certaine transparence inhérente à ces constructions. Nous nous posons alors la question suivante : cette association (entre les constructions du locuteur et un événement imaginé/référent) est-elle suffisante pour accéder au sens porté par ces constructions ?

En outre, Taub affirme que le critère de séparation entre les gestes iconiques et les unités lexématiques iconiques est l'absence de « *contrainte linguistique formelle* » (comme Klima et Bellugi, [1979], donc) dans le cas des gestes iconiques tandis que pour les signes lexicaux il y a « *obéissance à des contraintes phonotactiques de la LS concernée* » et « *dénotation d'un concept et non d'un événement particulier présentant un sens directement accessible et mémorisé* »⁴⁶¹.

Pourtant l'iconicité n'implique pas la transparence mais la translucidité : même les discours les plus iconiques en langue des signes demeurent relativement inaccessibles aux interlocuteurs qui ne maîtrisent pas le mode de fonctionnement de la langue. Klima et Bellugi⁴⁶² soutiennent d'ailleurs l'hypothèse de l'absence de transparence :

L'iconicité se constitue conventionnellement par la langue, et n'est généralement pas inventée sur le champ ; et les signes iconiques utilisent seulement les formes

458TAUB, S.,(2011). « Iconicity and metaphor », in: PFAU, STEIBACH & WOLL, *Sign Language: An International Handbook*, De Gruyter Mouton, p. 395.

459Taub fait ici référence à LIDDELL, 2003. TAUB, S., (2011). p.395. Notre traduction de l'original suivant : « *for spontaneous iconic gestures, the first structure is a specific event that the gesturer is imagining, and the second structure is a mental model of the space around the gesturer, including hands, face and body* ».

460Ibid., p.395. Notre traduction de l'original suivant : « *people who look at the gesture knowing that it is a composite of these two structures can directly interpret the gesturer's actions as the actions taking place in the imagined event* ».

461Ibid., p. 396. Notre traduction de l'original suivant: « *the crucial differences [entre gestes iconiques et signes iconiques] are that iconic gestures are not bound by linguistic constraints on form, they tend to represent a specific action at a specific time and place, and are interpreted as meaningful via an online conceptual blending process. In contrast, iconic signs obey the phonostatic constraints of the respective sign language, denote a concept rather than a specific event, and have a directly accessible, memorized meaning* ».

462Cité par TAUB, (2011), p. 393.

permises de la langue des signes. Par ailleurs, l'iconicité semble ne pas influencer le traitement des signes ; elle est translucide, et pas transparente, puisqu'on ne peut pas deviner le sens d'un signe iconique si on ne connaît pas la langue des signes d'avance. [...] l'iconicité dans les langues des signes est submergée – mais toujours disponible pour revenir à la surface et être manipulée

⁴⁶³

L'hypothèse d'un mode de fonctionnement qui part de la convention (et pas d'une matrice iconique originale) est soutenue par Taub (2011), Klima et Bellugi (1979) et les chercheurs du courant sémiologique français, mais seulement en ce qui concerne les unités lexématiques⁴⁶⁴.

Ce que nous souhaitons souligner ici, en ce qui concerne les linguistes anglo-saxons et leur approche assimilatrice, ce n'est donc pas l'idée d'une iconicité dormante dans les signes lexicaux (puisque il n'y a pas de débat sur ce principe), mais le peu de place accordé à l'iconicité en tant que mode opératoire dans la construction du sens et en tant que principe organisateur des LS. Ceci se vérifie dans le débat qui découle des classifications proposées par les chercheurs anglo-saxons, où les constructions les plus iconiques des langues des signes sont regroupées dans la très vaste catégorie extra-linguistique du *gesture* ou « gestualité ». Cette classification met des parties entières de discours de locuteurs sourds à la frontière du linguistique puisqu'elles sont considérées comme étant excessivement iconiques et pas assez arbitraires ou conventionnalisées pour appartenir au domaine du linguistique.

Cette voie prime pour une perspective limitée à l'égard des structures iconiques opérant activement dans la construction du sens. Nous pouvons affirmer ainsi que le caractère sémiogénétique⁴⁶⁵, structural et fonctionnel des constructions qui présentent systématiquement une motivation du type iconique a été proscrit des analyses formalistes. Pourtant, des nuances sont tout de même avancées par certains chercheurs. En jouant le rôle d'exception parmi ses pairs, comme Friedman, Brennan insiste sur le caractère essentiel de l'iconicité (au delà des unités lexématiques) dans la construction sémantique, malgré la classification de ces constructions dans une catégorie extra linguistique :

Les langues des signes sont motivées visuellement et les sourds exploitent et

⁴⁶³Ibid., p. 393. Notre traduction de l'original suivant : « *the iconicity is conventionally established by the language, and not usually invented on the spot ; and iconic signs use only the permitted forms of the sign language. Moreover, iconicity appears not to influence on-line processing of signing; it is 'translucent', not 'transparent', in that one cannot reliably guess the meaning of an iconic sign unless one knows the sign language already. [...] iconicity in sign languages is submerged – but always available to be brought to the surface and manipulated* »

⁴⁶⁴Selon Cuxac, les unités lexématiques contiennent un degré d'iconicité (une motivation initiale, le résultat des « processus d'iconicisation ») mais cette partie d'iconicité dormante peut être réactivée selon les besoins du discours.

⁴⁶⁵Relatif à la source génératrice, ou l'origine des signes.

répondent à cette motivation visuelle quotidiennement. Ces dernières années un travail considérable a été mené dans le domaine de la gestualité, de même pour la gestualité co-verbale. Ces recherches ont façonné de nouveaux regards sur les voies par lesquelles la gestualité naturelle peut travailler avec le discours pour exprimer la signification [sens]⁴⁶⁶.

Brennan poursuit son argument en faisant référence à l'hypothèse (évoquée déjà par d'autres auteurs auparavant) que l'usage des gestes métaphoriquement motivés est une partie intégrante du système linguistique, et que « *la métaphore gestuelle dégagera une composante nodale de la construction du sens* »⁴⁶⁷.

En résumé, l'approche adoptée par les linguistes formalistes vis-à-vis de l'iconicité et son rôle dans la structure, le fonctionnement et la genèse des langues des signes se caractérise par une méfiance concernant la mise en question de l'arbitraire du signe en tant que critère définitoire du système linguistique. Malgré les nuances et les exceptions, il est clair que dans cette perspective l'iconicité demeure une entrave à la décomposition des constructions plus iconiques. Évidemment, il y a des variations capitales parmi les arguments des chercheurs ici cités, et la question de l'iconicité n'a pas cessé de provoquer des débats entre les différents courants du domaine de la linguistique des LS. Néanmoins, il est aussi évident que le caractère dominant de l'approche formaliste (et possiblement l'absence d'influence de la sémiologie en amont) a conditionné le regard des chercheurs en question, encourageant la poursuite des recherches focalisées éminemment sur les unités lexématiques (isolées du discours) et aliénant de toute analyse fine les énoncés composés de constructions iconiques.

De sorte que dans ce contexte, l'approche sémiologique de l'iconicité, sur laquelle est fondé le modèle élaboré par Christian Cuxac, fait figure d'exception et de rupture, en constituant et dégageant une perspective épistémologique spécifique à la France dans le domaine de la linguistique des LS.

C'est précisément la différence capitale entre l'approche des linguistes formalistes (à partir des auteurs ici mentionnés) et celle des linguistes français autour de l'iconicité : la place accordée à celle-ci dans les analyses. Pour les linguistes de tradition française (quoiqu'ils présentent des nuances entre eux), les LS sont générées, organisées et structurées par l'iconicité. Ce que les formalistes ont laissé au bord de la route, les linguistes français⁴⁶⁸ se

466BRENNAN, M., (2005), p. 362. Notre traduction de l'original suivant : « *Sign languages are visually motivated and Deaf people exploit and respond to this visual motivation on a daily basis. In recent years considerable work has been done in the field of gesture, including work on coverbal gesture. Such research has provided insights in the ways in which natural gesture can work along with speech to express meaning* ».

467Id., Ibid. Notre traduction de l'original suivant : « *gestural metaphor provides a key component to meaning* ».

468Paul Jouison, Christian Cuxac, Danièle Bouvet, et les membres de l'équipe créée autour de Christian Cuxac : Brigitte Garcia, Marie-Anne Sallandre, Ivani Fusellier-Souza et Marie Perini.

sont consacrés à l'observer, à le définir et le catégoriser. Cet effort a permis l'élaboration d'une typologie et d'un modèle analytique de description fine basés sur les particularités des langues gestuelles.

Pour le modèle sémiologique, le lien de ressemblance qui caractérise l'iconicité dans les LS n'est pas un rapport direct avec le référent, mais avec sa représentation mentale (comme pour Taub, 2011). Tout comme le mentionnent les formalistes, ce principe est capital pour comprendre que l'iconicité n'est pas la transparence. Les points communs entre la perspective adoptée en France et celle adoptée par les linguistes anglo-saxons cités, ne vont pas plus loin.

Dans le modèle sémiologique, l'iconicité est la notion centrale, le pilier autour duquel l'analyse et la théorisation linguistique s'élaborent. A partir des idées dégagées par les recherches menées premièrement par Christian Cuxac (1993, 1996, 2000, 2001, 2003, 2003b, 2007, 2008, 2013), d'autres chercheurs⁴⁶⁹ se sont consacrés à l'investigation de l'iconicité en tant que faculté multifonctionnelle : à la fois principe organisateur de la structure et de la syntaxe en LS, source de la genèse des unités lexématiques et des unités hautement iconiques (les « transferts »).

Selon Sallandre, « *les travaux de Cuxac considèrent l'iconicité intrinsèque de la LS comme un principe fondateur à toute description* »⁴⁷⁰ et accordent à celle-ci une place centrale aussi dans la recherche autour de la sémiogenèse des langues des signes, au niveau ontogénétique et phylogénétique. L'iconicité d'image propre aux langues des signes part alors, selon cette approche, d'un processus d'iconicisation du monde en passant par une intention sémiotique et un processus de « *sémantisation du corps* »⁴⁷¹.

En centrant ses recherches premièrement sur les mécanismes linguistiques de construction de sens à partir de l'analyse des discours, une typologie des formes iconiques est créée. Le modèle sémiologique se consacre ainsi, au moins dans un premier moment, à l'analyse de ces constructions très particulières, révélatrices des spécificités structurales, génétiques et sémantiques des LS.

469Cf., travaux d'autres chercheurs de l'équipe *Langue des signes et gestualité* du laboratoire Structures formelles du langage au CNRS, associé à l'UFR Sciences du Langage de l'Université Paris 8 Vincennes St Denis.

470SALLANDRE, M-A., (2003), p.78.

471Ibid.. p. 82.

3.2 Épistémologie des modèles linguistiques et leur incidence sur les recherches linguistiques en LS

Avant d'aborder les trois modèles linguistiques essentiels à la compréhension de notre problématique de recherche, il est indispensable de souligner que les recherches en sciences humaines concernées par la question des LS ont émergé dans une période caractérisée par le questionnement profond des pratiques sociales, avec notamment l'apparition et l'organisation des mouvements sociaux pour les droits civiques des minorités (années 1960/1970). Avant cette période riche en militantisme aux E.-U. et en Europe (et spécialement en France), le contexte n'était pas favorable au développement des recherches spécifiques autour des langues gestuelles.

A ce propos McBurney (2009) affirme qu'

*au milieu du vingtième siècle, l'idée dominante, aussi bien dans le domaine de l'éducation que dans le domaine de la linguistique générale, était que les langues des signes étaient des systèmes rudimentaires de gestes améliorés. Leonard Bloomfield, structuraliste nord-américain par exemple, caractérisait les langues des signes comme de 'simples évolutions des gestes ordinaires' dans lesquelles 'tous les gestes compliqués et pas immédiatement intelligibles sont basés sur les conventions de la parole ordinaire' (Bloomfield 1933, 39). La langue des sourd-muets était, pour Bloomfield, plus précisément, un dérivé de la langue*⁴⁷².

Aussi bien aux E.-U. qu'en France, les bouleversements sociétaux qui éclatent à partir des années 1960 provoquent des ruptures concernant l'existence sociale des minorités. Comme nous l'avons mentionné, ces changements contribuent à l'évolution de la perception des sourds vis-à-vis d'eux-mêmes, et des entendants vis-à-vis des sourds (ceci s'applique également à la communauté plus large des *disabled people*, aux E.-U. notamment). Cette rupture sociale facilite l'émergence, la continuité et le développement des recherches autour des LS.

Les sourds nord-américains peuvent compter, à partir des années 1960, sur le soutien de la part des chercheurs du domaine des sciences humaines, dont celui de la linguistique de l'*American Sign Language* (ASL). Selon McBurney (2012), les propositions épistémologiques et méthodologiques de William C. Stokoe (1960)⁴⁷³ marquent la naissance de la linguistique

472MCBURNEY, S., (2009), p. 920. Notre traduction de l'original suivant : « *by the first half of the 20th century, the prevailing view, both in the field of education and in the field of general linguistics, was that sign languages were little more than crude systems of gestures. American structuralist Leonard Bloomfield, for example, characterized sign languages as 'merely developments of ordinary gestures' in which 'all complicated or not immediately intelligible gestures are based on the conventions of ordinary speech' (Bloomfield 1933, 39). The 'deaf-and-dumb' language was, to Bloomfield, most accurately viewed as a 'derivative' of language* ».

473STOKOE, W.C., (2005). « Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of

des langues des signes avec la publication de la première analyse linguistique moderne d'une langue des signes (l'ASL). William C. Stokoe a été ainsi le premier linguiste à proposer des analyses linguistiques essentielles à la défense de la notion de langue des signes en tant que langue à part entière. Dans ses recherches, Stokoe présente le premier modèle d'analyse structurale de l'ASL, en partant d'une approche morpho-phonologique (et donc structuraliste-formaliste) qui était jusqu'alors dominante dans la définition et l'analyse des langues vocales. Cette première étude linguistique publiée sur l'ASL constitue ainsi le premier texte scientifique moderne qui atteste le statut linguistique des LS, et la genèse également de l'approche assimilatrice entre LV et LS.

De manière rétrospective, Stokoe affirme que ses premières recherches avaient comme point de départ le principe structuraliste de la langue en tant que système: « *en appliquant cette idée aux signes utilisés par les sourds, que les systèmes doivent être étudiés en tant que tels et pas dans un splendide isolement, les signes sont devenus plus que des pièces d'un code qui remplace les mots. Je me suis alors demandé: pourraient-ils être partie intégrante d'un système?* »⁴⁷⁴. La première phase de sa recherche – qui commence aux environs de 1955 –, est donc définie par cette approche essentiellement structuraliste. D'après McBurney, ceci « *a amené Stokoe à explorer la possibilité que les signes ne seraient pas simplement des images iconiques dessinées dans l'air avec les mains, mais des symboles organisés composés de parties discrètes* »⁴⁷⁵.

Les positions prises par Stokoe dans son étude *princeps* apportent des éléments essentiels au débat concernant le statut linguistique de ces langues menacées qui avaient été tout au long de leur histoire déniées de leur caractère verbal⁴⁷⁶. Stokoe affirme à propos de son étude et de la langue à laquelle ses analyses se consacrent : « *cette étude porte sur une langue des signes qui présente un usage répandu géographiquement ainsi qu'une persistance observée depuis plus d'un siècle ; elle est acceptée en tant que moyen d'éducation et la*

the American Deaf », in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 10, n°1, Oxford University Press. [Première publication 1960].

474STOKOE, W.C., (1990).« *An Historical Perspective on Sign Language Research: a personal view* », In: *Sign Language Research: Theoretical Issues*, Ceil Lucas (Dir.), Gallaudet University Press, p. 1. Notre traduction de l'original suivant: « *applying the manual signs deaf people use to this idea, that systems should be studied as systems and not in splendid isolation, made signs look to me like something more than pieces of a code to stand for words. I wondered, might they possibly be integral parts of a system ?* ».

475MCBURNEY, S., (2009). *History of Sign languages and sign language linguistics*, In: *Sign Language: An International Handbook*, Edité par R. Pfau, M. Steinbach, B. Woll, Mouton de Gruyter, p. 921. Notre traduction de l'original suivant: « *led Stokoe to explore the possibility that signs were not simply iconic pictures drawn in the air with the hands, but rather were organized symbols composed of discrete parts* ».

476Voir Bloomfield, 1933, cité dans MCBURNEY, S., (2009), p. 920

structure syntaxique, morphologique et sous-morphologique qui sera exposée ici, diffère de celle de l'anglais [oral] »⁴⁷⁷.

L'approche adoptée jusqu'alors affirme que l'iconicité qui compose les signes des LS bloque le caractère arbitraire et donc linguistique du signe. Selon cette approche, les LS se limiteraient à évoquer des notions concrètes de manière transparente et seraient incapables de représenter des notions abstraites. Cette forme de prise en compte de l'iconicité des LS a servi aux discours et politiques oralistes notamment, en tant qu'argument contre le statut linguistique des LS et pour la primauté de la langue vocale. La notion d'iconicité en tant qu'entrave à l'énonciation des concepts abstraits et au fonctionnement linguistique des LS contribuent ainsi à l'approche assimilatrice du domaine de la linguistique des LS, caractérisée – en réaction – par la focalisation sur l'aspect discret dans la composition des unités significatives gestuelles.

La linguistique des LS s'empare ainsi – à partir de l'étude fondatrice de Stokoe – de la question de la dite omniprésence de l'iconicité. D'abord en démontrant que la langue des signes américaine – tout comme les langues vocales – a aussi des parties discrètes obéissant à une structure particulière, fonctionnant comme un système spécifique et autonome. Les analyses entamées par Stokoe se caractérisent alors par une évidente approche structuraliste et morpho-phonologique du signe, avec une « focalisation sur les signes dits 'réguliers' (les unités lexématiques ou signes 'standards') et une focalisation sur les aspects manuels »⁴⁷⁸. Pour ces raisons notamment, Stokoe adopte une démarche assimilatrice à partir d'une analyse structuraliste sub-lexicale de l'ASL : en suivant cette voie, se dégageraient les arguments nécessaires pour reconnaître dans les langues signées des points non seulement communs avec les LV mais des éléments définitoires des langues humaines. Dans son étude fondatrice,

477STOKOE, W. C., (2005). « Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf », in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 10, n°1, Oxford University Press, p. 10. (première publication 1960). Notre traduction de l'original suivant : « *The present study is of a sign language which has a wide geographical currency as well as a recorded persistence through more than a century, which is accepted as an educational medium, and which will in this projected studies be shown to have a syntactical, morphemic, and sub-morphemic structure different from that of English* ».

478GARCIA, Brigitte, (2010). *Sourds, surdité, Langue(s) des signes et épistémologie des Sciences du langage : Problématique de la scripturalisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF)*. Dossier pour l'obtention du diplôme d'Habilitation   Diriger des Recherches, Université de Paris 8 – Saint Denis, p. 200.

Stokoe présente alors une analyse⁴⁷⁹ de la structure sublexicale des signes, auxquels il attribue une équivalence aux mots [*words*] de la langue vocale.

*Le signe est clairement, en tant que morphème, la plus petite unité linguistique à laquelle s'attache la valeur/le sens. Ainsi, [...] la signification ne réside pas dans la configuration, la position, ou le mouvement mais dans l'unique combinaison de tous les trois. Le signe-morphème, pourtant, à l'inverse du mot, n'est pas produit de manière séquentielle mais simultanée. L'analyse du signe ne peut pas être segmentée par rapport à l'ordre temporel, elle doit être aspectuelle. Les aspects du signe, qui semblent posséder le même ordre de priorité et d'importance que les phonèmes segmentables de la langue vocale sont les aspects de la configuration, position ou emplacement et mouvement*⁴⁸⁰.

Les premiers aspects du signe, devenus plus tard les « paramètres manuels du signe » (par suggestion de E. Klima, 1979), ont été une des contributions les plus significatives et les plus répandues de Stokoe au domaine de la linguistique des langues des signes, utilisées encore aujourd'hui dans l'enseignement et la notation linguistique des langues des signes. Stokoe propose, dans ces premiers travaux sur l'ASL, le premier système moderne de notation des éléments qui composent la structure des LS.

Cette approche s'est répandue, notamment pendant la décennie suivante, aux E.-U. puisque Stokoe partageait l'avancement de ses recherches avec d'autres chercheurs et laboratoires très actifs à cette époque:

- le *Center for Applied Linguistics* à Washington;
- le *Language et Linguistics Institute* à *Georgetown University*;
- le *Linguistics Club of Washington*, à *California State University*,
- l'équipe d'Ursula Bellugi à *University of California* à San Diego
- et encore le laboratoire de Howard Gardner à Reno.

479Selon BLONDEL, M. et TULLER, L., (2000, p. 32-34), Auguste Bébien – mentionné dans l'étude de Stokoe de 1960 – a été le premier à avancer un système de notation pour les LS : Bébien (1817, 1825) affirme que « les LS ne sont pas un flux gestuel continu et la plupart des signes sont décomposables en unités plus petites non porteuses de signification » et propose une première notation en décomposant les signes en « caractères indicatifs » : *instruments, mouvements, point physiologique et caractère du mouvement*. Stokoe fait référence directe aux écrits de Bébien dans l'article publié en 1960. GARCIA, B., (2010, p. 34) affirme à l'égard de ces premiers efforts de formalisation que « de fait, chez Bébien (1825) comme chez Stokoe (1960), en filiation directe d'ailleurs, cet abord de la LS comme objet s'est accompagné, avec des finalités certes bien différentes et dans des contextes épistémologiques sans rapport, d'une entreprise de formalisation graphique ».

480STOKOE, W. C., (2005). « Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf », in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 10, n°1, Oxford University Press, (première publication 1960), p. 16. Notre traduction de l'original suivant : « *The sign clearly is, as the morpheme, the smallest unit of the language to which meaning attaches. That is, [...], the significance resides, not in the configuration, the position, or the movement but in the unique combination of all three. The sign-morpheme, however, unlike the word, is seen to be not sequentially but simultaneously produced. Analysis of the sign cannot be segmented in time order but must be aspectual. The aspects of the sign which appear to have the same order of priority and importance as the segmental phonemes of speech are the aspects of configuration, position or location, and motion* »

En 1965, Stokoe publie en collaboration avec Carl Cronenberg et Dorothy Casterline, le premier dictionnaire de l'ASL: *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, avec un recueil de plus de 2000 signes lexicaux présentés selon son système de notation et les premiers « aspects du signe »⁴⁸¹ proposés en 1960.

Malgré l'innovation des travaux de Stokoe, le milieu de la linguistique demeure sceptique et peu accueillant. Une des raisons qui expliquent cette réaction est l'émergence et l'ascension de la théorie de la « grammaire générative » avancée par Noam Chomsky. Celui-ci publie, en 1957, *Structures Syntaxiques*. Selon Chomsky, l'objectif majeur des linguistes devrait être d'explorer en profondeur les compétences linguistiques innées des êtres humains au lieu de limiter l'analyse linguistique à la structure du résultat des productions langagières. Cela a marqué un tournant épistémologique majeur dans le domaine de la linguistique. Selon Stokoe, « désormais – à partir de Chomsky – la plupart des linguistes a arrêté de poser des questions à propos de la langue utilisée dans les interactions entre les personnes pour se consacrer à la découverte des raisons qui expliquent comment le cerveau humain est biologiquement programmé pour 'avoir le langage' »⁴⁸².

Le modèle générativiste a été longtemps dominant dans les recherches linguistiques aux E.-U. et ailleurs. L'approche générativiste a servi de base pour la formation d'une génération de linguistes en Europe également et a fortement influencé les approches adoptées dans les recherches autour des langues des signes. McBurney attribue à la révolution chomskyenne la réception peu chaleureuse des linguistes aux recherches de Stokoe: « le focus sur la description taxonomique a évolué vers celui porté sur la question de la représentation cognitive du langage. Étant donné que l'accent de Chomsky sur la grammaire en tant que compétence cognitive n'était pas présente dans les travaux de Stokoe, cela n'a pas été une surprise que la thèse de Stokoe ait reçu un accueil aussi timide de ses pairs »⁴⁸³.

Quoi qu'il en soit, la constitution du domaine de la linguistique des LS avance : en 1970, Ursula Bellugi fonde le *Laboratory for Language and Cognitive Studies*⁴⁸⁴ au sein du *Salk institute for Biological studies* à San Diego. Depuis sa fondation, ce laboratoire a réalisé

481 Battison propose l'ajout de l'« orientation » à la liste des trois premiers « paramètres » composant du signe lexical gestuel. Cf. : BATTISON, R. (1974). « Phonological deletion in American sign language ». In : *Sign language studies*, 5 (1), 1-19.

482 STOKOE, W., (1990), p. 2. Notre traduction de l'original suivant: « from Chomsky's time onward most linguists stopped asking questions about the language people actually use in their interactions with one another and focused instead on trying to find out how every human brain is biologically programmed to 'have language' »

483 MCBURNEY, S., (2009), p. 922. Notre traduction de l'original suivant : « the focus shifted from taxonomic description to an explanation of the cognitive representation of language. Because Chomsky's emphasis on grammar as a cognitive capacity was nowhere to be found in the work of Stokoe, it is not entirely surprising that Stokoe's monograph received little attention from linguists of the day »

484 Actuellement *Laboratory for Cognitive Neuroscience*

ou collaboré à de nombreuses recherches⁴⁸⁵ et à la formation de nombreux chercheurs dans le domaine de la linguistique des LS. En 1971, le *Linguistics Research Lab* est créé à *Gallaudet College*⁴⁸⁶, initialement sous la direction de Stokoe⁴⁸⁷. L'année suivante, le premier numéro de *Sign Language Studies* – revue scientifique consacrée entièrement à la linguistique des langues des signes – est publiée par *Gallaudet College* sous la direction de Stokoe.

Pour ce qui concerne la production des thèses, suite à la publication de la première thèse de linguistique des langues des signes, –celle de James Woodward soutenue à *Georgetown University* en 1973 – le nombre des thèses et travaux qui ont collaboré en partie à la constitution de ce domaine de recherche aux États-Unis est également exponentiel.

En 1977, Harlan Lane fonde le *Language Research Laboratory* à la *Northeastern University* à Boston. Lane, aujourd'hui une référence incontournable dans le domaines des *Deaf Studies*, conduit initialement (jusqu'aux années 1990) des recherches autour de la psycholinguistique des langues des signes, et depuis, des recherches multidisciplinaires sur la surdité, notamment selon une approche anthropologique et ethnologique.

En 1979, Ursula Bellugi et Edward Klima publient *The Signs of Language*, une contribution significative au domaine de la linguistique des LS, qui demeure une référence essentielle. Selon McBurney, « à l'exception de l'article de 1960 de Stokoe, le travail le plus influent de la discipline émergente de la linguistique des LS et plus particulièrement, en ce qui concerne l'acceptation des LS en tant que vraies langues et vrais sujets de recherche linguistique, a été *The Signs of Language* de Edward Klima et Ursula Bellugi »⁴⁸⁸.

Nous pouvons conclure que les années 1970 ont été celles de la constitution de la discipline de la linguistique des LS aux États-Unis, avec la participation croissante des laboratoires et des chercheurs travaillant auparavant sur les langues vocales. Ces premières recherches ont jeté les bases scientifiques nécessaires pour la reconnaissance officielle de la langue des signes américaine – en tant que langue et objet de recherche – et des langues des signes en général au delà de la communauté scientifique et au delà des frontières des E.-U.

En ce qui concerne la France, les années 1970 (notamment la seconde moitié) sont

485Parmi lesquelles celles conduites par Karen Emmorey, Scott K. Liddell, Susan Fischer, Harlan Lane et Ted Supalla.

486La seule université « sourde » du monde.

487Par ce laboratoire, emblématique dans l'histoire du domaine de la linguistique des langues de signes, sont passés Carol Padden, James Woodward et Harry Markowicz.

488MCBURNEY, S., (2009), p.924. Notre traduction de l'original suivant : « *Aside from Stokoe's 1960 monograph, the single most influential work in the emerging discipline of sign language linguistics and, more specifically, in the acceptance of sign languages as real languages, worthy of linguistics study, was Edward Klima and Ursula Bellugi's The Signs of Language* ».

aussi une période de militantisme pour la reconnaissance de la LSF en tant que langue à part entière (proscrite en France depuis le congrès de Milan). Il s'agit d'une période d'intense activité militante⁴⁸⁹ de la communauté sourde associée à l'engagement politique des professionnels entendants de l'éducation des sourds, parents entendants d'enfants sourds et chercheurs des sciences humaines intéressés par la surdité.

C'est alors à partir de la seconde moitié des 1970 que les premiers membres de la communauté sourde française prennent connaissance – par la participation à des rencontres, stages et échanges internationaux⁴⁹⁰ – de l'écart existant entre les conditions de vie des sourds français et celles des sourds nord-américains. Par le biais de ces rencontres entre cultures sourdes distinctes, se découvre et se confirme le retard social historique de la France en comparaison avec les E.-U. concernant les politiques publiques à l'égard des sourds. Une des questions centrales et des plus urgentes pour la communauté sourde à ce moment-là s'est posée sans aucun doute autour de la reconnaissance officielle du statut linguistique de la LSF, bannie des établissements d'éducation de sourds en France⁴⁹¹. La communauté sourde française s'empare d'abord de cette entrave à son émancipation, entamant un long parcours du combattant.

Ce décalage évident entre le statut social des sourds français et celui des nord-américains – provoqué en grande partie par les pratiques oralistes encore dominantes en Europe à l'époque – inspirent l'émergence des recherches linguistiques, sociologiques et pédagogiques sur la surdité et les LS en France.

Ainsi, pendant la même période que Mottez se consacre à l'étude de la surdité sous une perspective sociologique et Harry Markovicz à la sociolinguistique de la LSF, Christian Cuxac entame sa recherche doctorale (soutenue en 1980) sur le rapport entre l'éducation et la langue des sourds français, la première en France consacrée à ce sujet. La thèse de Danielle Bouvet sur l'acquisition du langage par les enfants sourds est soutenue l'année suivante (1981) tandis que Paul Jouison⁴⁹² organise à partir de 1978 des cours de grammaire de la langues des signes française au sein de l'association Ferdinand Berthier dont il a été le fondateur.

489Cf. : KERBOURCH, Sylvain, (2012). *Le Mouvement Sourd (1970-2006) : de la Langue des Signes française à la reconnaissance sociale des sourds*, Paris, l'Harmattan,.

490Nous faisons référence notamment au Congrès mondial des sourds de 1971 réalisé à Paris, les stages de formation organisés à partir de 1978 par des associations françaises pour les sourds français à l'Université Gallaudet aux E .U. et au séjour d' Alfredo Corrado, et Bill Moody en France (à l'origine de la fondation d'IVT avec Jean Grémion).

491Remarquons aussi qu'après le congrès de Milan, les professionnels sourds ont été interdits d'exercer certains métiers, dont celui d'enseignant.

492Cf. : Recueil posthume des écrits de Paul Jouison : GARCIA, B. (éd.), (1995). *Écrits sur la langue des signes française*, Paris, l'Harmattan.

Selon Garcia (2010), les chercheurs pionniers en France, Christian Cuxac, Paul Jouison et Danielle Bouvet, ont « adopté une posture épistémologique et méthodologique par rapport aux sourds et à leur langue qualitativement assez originale par rapport à ce qui dominait ailleurs »⁴⁹³. Ce positionnement spécifique à la France (Garcia, 2000, 2010) se caractérisait par : 1) « une implication politique, sociale et socio-éducative » associée à la démarche scientifique ; 2) la focalisation sur les constructions plus iconiques des LS et par conséquence « l'adoption, très rapidement, d'une posture métathéorique, épistémologique » ; 3) l'orientation sémiologique des démarches, vers la théorisation de la question de l'iconicité à partir de « la question du canal et de ses incidences sur les structures » ; 4) l'analyse des paramètres manuels et non manuels à partir d'une perspective non dichotomique ; 5) le choix méthodologique concernant le recueil des données sur le terrain avec une priorité portée sur les « corpus de discours longs saisis in situ »⁴⁹⁴.

Nous allons aborder avec plus de précision les particularités épistémologiques et méthodologiques des approches adoptées dans les recherches en linguistique des LS dans la partie qui suit, consacrée aux modèles linguistiques structuraliste, générativiste, énonciativiste et sémiologique.

3.3 Modèles linguistiques et LS : l'approche formaliste et l'approche sémiologique

3.3.1 Le modèle structuraliste de Stokoe

L'approche structuraliste de type morpho-phonologique adoptée dans l'analyse fondatrice de Stokoe pose certainement les bases des recherches réalisées par les premiers laboratoires nord-américains de linguistique des langues des signes. Le structuralisme issu des travaux du linguiste suisse Ferdinand de Saussure, ainsi que l'analyse structuraliste de la langue anglaise proposée par George Trager et Henry Lee Smith⁴⁹⁵, ont inspiré Stokoe (et par conséquence la génération de chercheurs qui l'ont suivi) dans son approche formaliste.

Selon la linguistique structuraliste d'héritage saussurien, le caractère arbitraire du signe linguistique (l'absence de lien formel entre signe et référent) est un aspect constitutif fondamental des langues humaines. Si rien dans la composition d'un signe linguistique n'est

493GARCIA, B., (2010), p. 198.

494Ibid., p. 199.

495La définition de langue de Trager, figurant sur sa publication « Paralanguage » de 1958, est citée par Stokoe : STOKOE, W. C., (2005). « Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf », in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 10, n°1, Oxford University Press, (première publication 1960), p. 20. Voir aussi : MCBURNEY, S.,(2009), p. 921.

alors intrinsèquement lié à la forme du référent/signifié, le lien qui les unit est arbitraire, établi par conventionnalité. Le caractère non arbitraire du type iconique (qui rapproche justement le signe et son référent) des constructions des LS pose ainsi un problème majeur pour les linguistes formalistes. Un système symbolique qui génère et opère ses unités significatives à partir de l'iconicité, à l'opposé donc de l'arbitraire saussurien ne correspond pas aux définitions alors dominantes de « langue ».

De plus, l'aspect discret des éléments sublexicaux est également, selon le linguiste structuraliste André Martinet⁴⁹⁶, une caractéristique inhérente et définitoire des langues humaines. Ces unités à caractère discret, sont selon Martinet « indispensables au fonctionnement de toute langue »⁴⁹⁷ (Armstrong, Stokoe, & Wilcox, 1995) puisque toute langue doit être composée d'une première articulation et d'une deuxième articulation (les unités à caractère discret – Martinet, 1960) qui associées contribuent à la construction du sens et fonctionnent comme un système. Selon Martinet,

La première articulation est la façon dont s'ordonne l'expérience commune à tous les membres d'une communauté linguistique déterminée. [...] Chacune de ses unités de première articulation présente, nous l'avons vu, un sens et une forme vocale (phonique). Elle ne saurait être analysée en unités successives plus petites douées de sens : l'ensemble tête veut dire « tête » et l'on ne peut attribuer à tē – et à – te des sens distincts dont la somme serait équivalente à « tête ». Mais la forme vocale est, elle, analysable en une succession d'unités dont chacune contribue à distinguer tête, par exemple, d'autres unités comme bête, tante ou terre. C'est ce qu'on désignera comme la deuxième articulation du langage. [...] Grâce à la seconde articulation, les langues peuvent se contenter de quelques dizaines de productions phoniques distinctes que l'on combine pour obtenir la forme vocale des unités de première articulation⁴⁹⁸.

Quelles conséquences alors pour les langues gestuelles ? Dans le but d'intégrer les LS dans l'ensemble des langues humaines en suivant la ligne épistémologique structuraliste, Stokoe met en lumière le caractère discret des unités composant les signes du lexique de l'ASL. Cela devient son argument principal pour soutenir que les LS fonctionnent aussi comme des systèmes linguistiques, avec une dimension compositionnelle et des unités discrètes équivalentes aux phonèmes des LV. Selon Cuxac⁴⁹⁹, cette approche tendait ainsi – à l'époque de son émergence – à privilégier l'analyse de la structure signifiante du lexique, et

496MARTINET, André, (2008) *Éléments de Linguistique Générale*, Armand Collin, Paris, (première édition 1960).

497Ibid., p. 47. Voir aussi : ARMSTRONG, D. F., et al. (1995). *Gesture and the nature of language*, Cambridge University Press.

498MARTINET, A., (2008)/1960, p.39.

499CUXAC, C., 2000, p. 15.

« l'hypothèse d'une deuxième articulation de type phonologique », la notion clé du structuralisme de Martinet.

Inspiré des idées des linguistes structuralistes sur la double articulation inhérente au langage humain, Stokoe avance alors la notion de *kinème* (équivalent du *monème* martinetien), ainsi que celle de *cherème*⁵⁰⁰, qui désigne les composants phonémiques du signe. Comme mentionné auparavant, la plus répandue de ses contributions a été la notion de « *paramètres manuels du signe* » (une proposition de E. Klima⁵⁰¹), qui désignent les premiers critères d'analyse d'une deuxième articulation présente dans les signes gestuels (*cherèmes*). Ces paramètres, encore en utilisation aujourd'hui, permettent l'analyse phonologique des signes, en les décomposant en petites unités distinctives et non porteuses de sens.

Les aspects manuels du signe proposés par Stokoe dans son étude *princeps* ont sans doute évolué depuis son apparition. Premièrement il était question de trois aspects ou paramètres exclusivement manuels, ensuite l'orientation et ultérieurement des paramètres non manuels⁵⁰² ont également émergé des recherches visant la décomposition des signes en ses plus petites unités. Pour Stokoe, le signe se décompose ainsi en ces trois éléments aspectuels ou *cherèmes*⁵⁰³ : la *tabula* (emplacement du signe), le *designator* (configuration de la main concernée) et la *signation* (mouvement du signe)⁵⁰⁴. Stokoe a été ainsi le premier linguiste à avancer l'idée que les LS possèdent également une structure doublement articulée. Les analyses phonologiques qui ont suivi cette approche assimilatrice cherchaient ainsi à prouver que les langues des signes étaient par conséquent des langues à part entière, des systèmes linguistiques composées d'unités discrètes méritant largement la reconnaissance de leur statut linguistique.

Ceci étant, l'application directe de l'approche assimilatrice du type morpho-phonologique – qui cherchait avant tout à identifier dans les LS des structures du même type que celles décrites pour les LV – a justifié la proscription des caractéristiques spécifiques des LS des analyses, impliquant l'exclusion d'éléments essentiels à la genèse et à la structure des LS. Cette partie exclue (ou laissée à la périphérie de la recherche) a été distinguée progressivement dans une catégorie à part, considérée *a priori* comme non linguistique : la

500STOKOE, W. C., (2005). « Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf », in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10, n°1, Oxford University Press, (première publication 1960), p. 16.

501KLIMA, E. et BELLUGI, U., (1979). *The Signs of Language*, Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.

502Le regard, la mimique faciale, les labialisations et la posture corporelle.

503L'équivalent de « phonème » (les plus petites unités qui composent la structure du signe, non porteuses de sens). STOKOE, W. C., (2005)/1960, p. 16.

504 Ibid., p. 20.

« pantomime » ou le « mime » [*mimetic depiction, free pantomime, mime*, termes originaux en anglais]. Cette catégorie regroupant les signes non lexicaux se caractérisait notamment par leur iconicité inhérente.

Évidemment, même parmi les linguistes américains, certaines exceptions avançaient l'idée que l'absence d'arbitraire n'exclut pas le caractère linguistique, comme Mandel qui dit qu' « *un élément de la langue, signé ou parlé, peut être à la fois conventionnel et iconique : c'est-à-dire qu'en langue vocale il peut être conventionné et onomatopoeétique ; et en langue des signes conventionné et iconique* »⁵⁰⁵.

Pour ce qui est de la méthodologie adoptée par les formalistes nous soulignons que les données étaient majoritairement obtenues par élicitation⁵⁰⁶, hors du contexte de l'interaction linguistique naturelle et fortement basées sur des constructions écrites des langues vocales. En pondérant l'adoption de ces principes épistémologiques et méthodologiques par les pionniers américains du domaine de la linguistique des LS, Garcia affirme que:

*Si la 'démonstration' par Stokoe (1960) du caractère linguistique de l'ASL n'aurait pu être audible (et ceci est loin d'avoir été immédiat) sans son recours au sésame de la double articulation, cette étude princeps n'aurait surtout pas eu la postérité qu'elle a eue ni l'ASL (puis les autres LS) obtenu la place et le statut qu'il a si rapidement acquis dans le champs de la linguistique américaine (puis au-delà), si leur intégration n'avait pas transité par le modèle théorique institutionnellement dominant, modèle alors posé (et considéré) comme étant le seul à avoir une dimension « scientifique »*⁵⁰⁷.

Nous rejoignons ces propos puisqu'il est désormais évident que la démarche assimilatrice se justifie en grande partie par l'urgence des linguistes américains de démontrer que les langues des signes étaient de vraies langues. Si ce choix fait encore débat, la voie adoptée était la seule voie accessible aux chercheurs en question : le rapprochement entre les structures des langues gestuelles et celle des langues vocales. Ce rapprochement a été, en conclusion, primordial dans la constitution des LS en tant qu'objets scientifiques à part entière.

Néanmoins nous ne pouvons négliger les conséquences de la prédominance des analyses de type morpho-phonologique pour l'étude des productions iconiques en LS. Le privilège systématiquement accordé à l'analyse phonologique des signes lexicaux a été soutenu en dépit de la prise en compte des contraintes internes et des particularités sémantiques et sémiologiques spécifiques aux LS. La proscription des constructions

505MANDEL, M. (1977), p. 61. Notre traduction de l'original suivant : « *An element of language, whether signed or spoken, can be both conventional and imitative: that is, in oral language it can be both conventional and onomatopoeitic; in sign language, both conventional and iconic* ».

506Les données recueillies sont des réponses directes à des stimuli préparés à l'avance.

507GARCIA, B., (2010), p. 205.

spécifiques et fondamentales à la structure des LS des recherches implique la mise à l'écart des particularités et potentialités spécifiques de ces langues. De plus, ceci implique d'éviter le débat autour des critères selon lesquels des systèmes langagiers sont considérés comme étant ou pas linguistiques.

Pour ce qui est de l'incidence des approches formalistes sur les recherches linguistiques en LS, retenons donc 1) son importance pour l'émergence de la discipline de la linguistique des LS et pour la reconnaissance de l'ASL comme langue et objet scientifique à part entière en passant par le rapprochement formel entre LV et LS ; 2) la focalisation sur l'analyse morpho-phonologique des unités lexicales 3) la relégation de l'analyse approfondie du rôle de l'iconicité et des constructions hautement iconiques des LS. Celles-ci, pour leur part, étaient vues alors comme une entrave à l'affirmation du statut linguistique des LS tandis qu'elles seront prises en compte par les linguistes français en tant que clé pour comprendre leur fonctionnement.

3.3.2 Le modèle générativiste de Chomsky

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'émergence du domaine de la linguistique des LS, notamment en ce qui concerne les recherches conduites aux États-Unis à partir des années 1970, se sont majoritairement inscrites pour deux décennies au moins, dans le cadre générativiste.

Selon Chomsky, la grammaire générative a l'objectif de « *découvrir les propriétés plus profondes qui définissent 'le langage humain' en général (c'est-à-dire les propriétés qui constituent la grammaire universelle)* »⁵⁰⁸.

De façon schématique, cette approche a pour principes de base : 1) la notion de langage en tant qu'outil de transmission de la pensée ; 2) l'idée de l'innéisme de la faculté de langage 3) l'hypothèse de l'inscription des structures langagières spécifiques (une « grammaire générative ») dans le bioprogramme des êtres humains. Selon Chomsky :

*Quelles que soient les preuves que nous ayons réellement, elles me semblent de fait étayer la thèse selon laquelle l'aptitude à acquérir et utiliser la langue est une capacité spécifique de l'espèce humaine ; l'existence de principes très profonds et très restrictifs qui déterminent la nature du langage humain, et qui s'enracinent dans le caractère spécifique de l'esprit humain. Il est évident que les arguments qui étayaient cette hypothèse ne peuvent être ni formels ni définitifs, mais il me semble néanmoins que, dans l'état actuel de nos connaissances, les preuves ne sont pas négligeables*⁵⁰⁹.

508CHOMSKY, N.,(2006), 1ère édition 1969, p.204-205.

509Id., ibid., p. 171.

En outre, le courant générativiste avance de nouveaux principes méthodologiques, notamment à partir de la pratique d'expérimentations en laboratoire pour le recueil de données et la notion de « compétence linguistique du locuteur natif » pour la sélection de sujets. Hélas, cette notion met en question la légitimité d'une importante partie des locuteurs sourds puisque le locuteur natif est celui qui pratique une langue maternelle transmise précocement par son entourage familial. Autrement dit, les seuls locuteurs natifs sourds seraient les sourds nés de parents sourds, ce qui limite les locuteurs pertinents à environ 2% à 5% des sourds.

En ce qui concerne l'influence générativiste dans le domaine de la linguistique des LS, nous constatons la présence de ses principes dans les démarches des linguistes anglo-saxons de ce domaine. Selon McBurney, « *le bouleversement paradigmatique dans la théorie linguistique qui a découlé des travaux de Chomsky (1957, 1965) a créé un espace en devenir pour l'intérêt des études sur les langues des signes. Si les principes universels avancés comme étant présents dans toutes les langues sont, en fait, universels, alors ils devraient s'appliquer aussi aux langues dans une autre modalité* »⁵¹⁰.

Les prémisses épistémologiques générativistes ont ainsi défini en large partie les perspectives épistémologiques et méthodologiques alors appliquées dans les recherches réalisées autour de l'ASL. La focalisation sur les fondements biologiques du langage humain ainsi que le rôle central de la syntaxe imposé par la « grammaire générative » a réaffirmé et renforcé l'accent mis sur les recherches autour des formes lexématiques aux dépens des constructions hautement iconiques des discours en langue des signes. Garcia problématise un autre aspect du modèle générativiste :

*Lorsque le paradigme en question, cependant, se bâtit sur des postulats tels que ceux de l'universalité et de l'innéité de la grammaire, i.e. de la faculté de langage comme bioprogramme, il place le monde, la société, les hommes, l'Histoire - le Temps -, en points aveugles, rendant d'autant plus difficile, pour le chercheur pris dans ce paradigme, le recul méta-théorique et méta-paradigmatique. L'une des caractéristiques intrinsèques, à mon sens, du modèle générativiste (et du paradigme qu'il a généré) est son oblitération de l'Histoire, à commencer par l'histoire de la discipline elle-même, son anhistoricisme. Tout ceci plus encore, bien sûr, lorsque ledit modèle est devenu totalement dominant*⁵¹¹.

L'adoption de cette approche épistémologique engendre ainsi l'application des principes méthodologiques spécifiques à ce modèle, comme la sélection des locuteurs natifs et le recueil des données par élicitation en laboratoire aux dépens de la recherche de terrain et de

510MCBURNEY, S. (2009), p. 924. Notre traduction de l'original suivant : « [...] *the paradigmatic shift in linguistic theory that followed from the work of Chomsky (1957, 1965) created a next space for an interest in the study of sign languages. If the universal principles that are proposed to exist in all languages are, in fact, universal, then they should also be able to account for language in another modality* »

511GARCIA, B. (2010), p. 209.

la composition des corpus à partir des discours longs. La préface de l'ouvrage *The Signs of Language*, de Edward Klima et Ursula Bellugi, précise que le but premier des recherches réalisées dans leur laboratoire était de « *comprendre les fondements du langage humain en tant que partie des compétences biologiques de l'être humain*⁵¹² ». Ceci illustre la portée de l'approche générativiste adoptée ainsi que : 1) l'appel aux locuteurs natifs en ASL (sourds enfants de parents sourds) pour la participation aux recherches (en excluant donc environ 95% des sourds) et 2) le choix de l'élicitation comme méthodologie de recueil de données.

Hélas nous constatons que ces postulats méthodologiques générativistes ont été majoritairement assimilés par les linguistes des LS et sa portée est facilement observable dans les travaux examinés. Nous abordons par la suite les différences majeures par rapport au modèle sémiologique, spécifique à la recherche française.

3.3.3 Le modèle sémiologique des LS.

Le modèle sémiologique s'est élaboré au cours de 40 ans de recherches menées par le linguiste français Christian Cuxac à partir de la seconde moitié des années 1970⁵¹³. A contrecourant des modèles formalistes (structuraliste et générativiste) dominants, le modèle sémiologique se fonde sur une approche dite *top down*⁵¹⁴, dont le point de départ est la dimension sémantique du discours. L'attention portée à la construction du sens caractérise également l'approche fonctionnaliste (dite aussi « constructiviste » ou « cognitivo-fonctionnaliste »). L'adoption de cette approche a impliqué une prise de position particulière à propos du problème posé par l'iconicité à l'égard de l'arbitraire du signe saussurien comme condition d'attribution du statut linguistique.

A propos de l'approche spécifique aux linguistes français, Jouison affirme que

Contrairement à d'autres types de recherches entreprises à la même époque, nous n'avons pas cherché à délimiter l'un des aspects (arbitraire ou iconique) par l'exclusion de l'autre. L'idée de séparer dans le discours gestuel des parties concrètes (mimiques) et d'autres qui ne le seraient pas choquait profondément l'intuition que nous avions de la pratique de cette langue par les locuteurs sourds. En d'autres termes et c'est ainsi que nous le formulons maintenant, les mots iconique et arbitraire ne représentent pas des catégories exclusives et

512KLIMA, E. et BELLUGI, U., (1979). [préface], p. V. Notre traduction de l'original suivant: « [...] *to understand the foundations of human language as a part of man's biological endowment* ».

513Nommé à Paris 8, Cuxac intègre l'UMR SFL, au sein de laquelle il constitue, peu à peu, une équipe aujourd'hui appelée « Langue des Signes et Gestualité » (LSG) qui depuis contribue à l'évolution du modèle sémiologique.

514Dans l'analyse du type *top to bottom* ou *top down* (descendante), l'étude morpho-phonologique des unités dépourvues de signification est soumise à celle des unités de sens dans la structure du discours. S'oppose à l'approche ascendante: *bottom up*.

complémentaires l'une de l'autre (en termes de classes ou de proportions, au sens où un signe serait plus ou moins iconique/arbitraire qu'un autre par exemple). Nous utilisons l'opposition iconique/arbitraire comme un « révélateur » susceptible de faire apparaître les unités constitutives du discours gestuel, unités dont il s'agit de mettre en évidence la « nature » fondamentale⁵¹⁵.

Les linguistes français se sont, depuis la fondation du domaine, emparé de la question suivante : comment ces formes gestuelles peuvent-elles être à la fois iconiques, (donc motivées et non arbitraires puisque liées par ressemblance visuelle à leurs référents) et en même temps standardisées et linguistiques? Selon Christian Cuxac (qui s'est consacré à l'étude des formes iconiques de la LSF), ce problème repose sur une confusion autour du terme « arbitraire » : *« le caractère iconique des signes ne constitue pas une entrave à leur fonctionnement différentiel et systématique et ne bloque pas la possibilité d'avoir accès à l'ensemble des jeux de langage »*⁵¹⁶. Toujours selon Cuxac⁵¹⁷, cette confusion a provoqué un *« enchaînement de méprises »* : la première due à la confusion entre *« l'objet 'langue' avec ce qui rendait possible son fonctionnement en système »* en ce qui concerne les langues vocales ; la deuxième d'*« avoir fait des structures (non-iconicité, linéarité, double articulation) des conditions définitoires de ce qui est digne d'être classé parmi les langues »*.

Jouison, de sa part affirme sur ce sujet que

*l'absence de lien nécessaire entre le signe gestuel et la réalité signifiée (c'est-à-dire l'arbitraire) ne peut être reconnue qu'à partir du système qui régit l'organisation interne du discours gestuel. L'iconicité n'empêche en rien celui-ci d'assumer les fonctions caractéristiques des systèmes que l'on dit linguistiques. En constatant que l'iconicité n'affecte en rien l'arbitraire de la désignation, qu'elle cède le pas face à la nécessité émanant des règles et contraintes internes du système, nous ne faisons que redire à propos de la langue des signes ce que E. Benveniste [1966] a si clairement explicité au sujet des langues orales*⁵¹⁸.

L'héritage sémiologique et énonciativiste (ce dernier marqué par les travaux des linguistes français Emile Benveniste⁵¹⁹ et Antoine Culioli⁵²⁰, de filiation structuraliste) définit l'ancrage épistémologique de ce modèle. La langue est ainsi prise en compte en tant que système et l'analyse de type morpho-phonologique constitue une étape dans le travail du

515 JOUISON, P., (1989). « Iconicité et double articulation dans la langue des signes », In : *Études Européennes en Langue des Signes*, Coll. Surdité, Vol. 2, Edirsa, Bruxelles, p. 74. Et aussi : JOUISON, P., & GARCIA, B. (1995). *Ecrits sur la langue des signes française*, Paris : L'Harmattan.

516 CUXAC, Christian, (2000), p. 21.

517 Ibid, p.21.

518 JOUISON, P., (1989). p. 101.

519 BENVENISTE, E., (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, n° 17, p.12-18.

520 CULIOLI, A., (1973). « Sur quelques contradictions en linguistique ». *Communications, Le sociologique et le linguistique*, n° 20, p.83-91.

linguiste et non son objectif final. L'analyse se centre autour de l'acte subjectif de production du discours et de son fonctionnement, déterminé par la situation communicationnelle.

Pour la linguistique de l'énonciation, la langue, en tant qu'objet d'analyse, doit être observée dans le contexte de l'énonciation, où les conditions de production du discours sont également essentielles. L'interaction entre l'énonciateur et le co-énonciateur est prise en compte dans le recueil et l'analyse des données linguistiques et par conséquent dans la compréhension du fonctionnement du système linguistique. L'approche sémiologique émane de son côté, d'un héritage épistémologique cognitivo-fonctionnaliste, où l'observation et la problématisation des modes de construction du sens prédominent. A partir d'une approche sémiologique, le dispositif communicationnel est analysé dans son contexte avec une focalisation sur les contraintes et potentialités spécifiques aux modes de communication employés (audio-phonatoire ou visuo-gestuel) puisque ceux-ci conditionnent le dispositif communicationnel et les modes de construction du sens. L'adoption de cette approche impose ainsi une rupture épistémologique avec les modèles dominants dans la linguistique des LS puisque, selon Christian Cuxac

la grande majorité des travaux effectués ont défendu et défendent encore le caractère éminemment linguistique des langues des signes (en particulier de l'ASL, la langue des signes américaine) sur la base de l'assimilation « structures formelles des langues des signes = structures formelles des langues vocales » dans le cadre des modèles linguistiques structuralistes dominants⁵²¹.

La « sémiologie du canal »⁵²², est en même temps un point de départ et un point d'arrivée pour le modèle sémiologique. C'est-à-dire que dans l'analyse des structures et des modes de construction du sens en LS, l'incidence des contraintes spécifiques à la surdité est fortement observée. Cet ancrage épistémologique particulier est également à l'origine de la spécificité du modèle sémiologique qui selon Garcia,

est singulier au double sens où il se démarque fortement dans le champ des recherches internationales sur les LS et où il est un modèle original, dont l'ancrage et la portée sont directement épistémologiques. S'il décrit en effet les LS comme relevant d'un type propre, i-e différent des types dégagés pour les langues vocales (LV), il le fait en revenant aux fondements de la linguistique moderne et au projet saussurien d'une sémiologie générale. Il restitue le sens de ce projet tout en conduisant à réinterroger, en tout cas à décentrer, certains des postulats fondateurs et toujours actuels de la discipline. Le chemin qu'il ouvre, pour stimulant qu'il soit, n'est certainement pas la grand-route des recherches en linguistique⁵²³.

521CUXAC, C., (2005), p. 2

522La « sémiologie du canal » a inspiré le nom du modèle sémiologique, auparavant connu par « théorie de l'iconicité ».

523GARCIA, B., (2010), p. 7-8.

Ce modèle accorde un rôle primordial à la « pertinence de la surdité ⁵²⁴» (physiologique) ainsi qu'à des facteurs socio-culturels dans ses analyses. L'hypothèse de la bifurcation des visées, c'est-à-dire de l'existence de deux formes de dire (le « dire sans montrer » et le « dire en montrant ») structurées et associées à l'intérieur du système linguistique, est avancée par le modèle sémiologique comme la source du double fonctionnement sémantique des LS. Les aspects spécifiques aux langues des signes forment le noyau dur des éléments privilégiés dans les recherches fondées sur ce modèle.

En ce qui concerne le recueil des données et la composition des corpus, les particularités méthodologiques suivent celles d'ordre épistémologique. Au delà de la composition des corpus à partir du recueil des discours longs, les formes les plus iconiques de ces discours sont au centre de l'analyse structurale de la langue. Voici une des différences des plus substantielles entre les modèles cités auparavant et le modèle sémiologique : la prise en compte de l'iconicité et de formes hautement iconiques du discours en tant que constructions linguistiques à part entière. Toujours selon Garcia,

celles-ci [approches formalistes] laissent en particulier au bord de la route des pans entiers des productions gestuelles qui, très fortement iconiques et inscrites dans une semiosis du continu, contrevenaient frontalement aux critères retenus comme définitoires du linguistique mais qui, omniprésentes dans les discours de LSF observés, participaient clairement au fonctionnement de la langue⁵²⁵.

Cette focalisation a permis le dégagement des contraintes structurales spécifiques des langues des signes, et donc de ce qui les différencie des langues vocales. A ce titre, ce modèle soutient l'hypothèse suivante : le caractère non-arbitraire et non-discret de ces formes iconiques n'annule pas leur statut linguistique. Ces constructions sont considérées comme étant des unités de sens, contextualisées dans leurs discours d'origine et participant activement au fonctionnement de la langue. Ces formes sont, pour le modèle sémiologique, conventionnelles ; elles ne fonctionnent pas de manière aléatoire, libre des contraintes ou en isolement absolu par rapport aux constructions plus standardisées (les unités lexématiques, appartenant au lexique de la langue).

L'iconicité est comprise comme source génératrice des constructions hautement iconiques et des unités lexématiques (comme l'atteste beaucoup d'autres linguistes comme Friedman (1976), Klima et Bellugi (1979)). Pour autant, le modèle sémiologique va plus loin, en affirmant que l'iconicité fonctionnerait également comme principe organisateur de la structure des LS. Pour Sallandre, le modèle sémiologique est « *le seul modèle pensé à partir*

524Idée avancée par Christian Cuxac et aussi par Bernard Mottez et Andrea Benvenuto.

525GARCIA, B., (2010). p. 10.

de l'iconicité comme notion opératoire et non comme caractéristique langagière »⁵²⁶. C'est-à-dire que le modèle sémiologique prend en compte les constructions à caractère hautement iconique – classifiées dans le passé par les courants formalistes en tant que *gesture*, *mime* ou *pantomime* – comme appartenant au domaine du linguistique et soutient leur caractère décomposable au même titre que les unités lexématiques.

Pour le modèle sémiologique, la spécificité des LS réside dans la monomodalité générée par la surdité physiologique puisqu'elle conditionne la genèse, la forme et l'usage des langues des signes. La pertinence de la surdité que nous avons évoquée auparavant concerne directement ce point : le fait de ne pas entendre, de ne pas pouvoir utiliser le canal audio-phonatoire dans la communication impose une utilisation exclusive (monomodalité) et maximale du canal visuo-gestuel. Cet usage optimisé fait émerger la *quadridimensionnalité*⁵²⁷ et « l'iconicité d'image » des formes linguistiques employées. Ainsi, la monomodalité imposée par la surdité physiologique est considérée comme un des facteurs essentiels qui conditionnent en profondeur l'énonciation et par conséquent, la structure et le fonctionnement des LS. Selon le modèle sémiologique la monomodalité partagée par toutes ces langues gestuelles fait émerger le « *processus d'iconicisation de l'expérience* », entendu comme une « *stratégie dans la catégorisation du monde extérieur* »⁵²⁸. Selon Sallandre, c'est par ce processus que « *le locuteur va rendre iconique l'expérience* »⁵²⁹. Il serait continu et évolutif au niveau ontogénétique et trouverait son origine dans « *une mise en forme gestuelle de l'information à transmettre* »⁵³⁰. D'après Fusellier-Souza, « *ces langues émergent d'un même processus cognitif – processus d'iconicisation – ancré dans l'univers perceptivo-pratique de l'expérience et déclenché par une intentionnalité sémiotique de communication* »⁵³¹.

Autrement dit, pour le modèle sémiologique, les constructions fortement marquées par leur caractère iconique (les « transferts »), sont le résultat de l'interaction entre les spécificités structurales, sémiogénétiques et socio-linguistiques des LS.

L'analyse fine de ces éléments spécifiques composant les constructions hautement iconiques dégage une des hypothèses centrales du modèle sémiologique concernant la structure des langues gestuelles : l'existence de deux modes du dire. D'après Sallandre, à

526SALLANDRE, M-A., (2003), p. 77.

527A la dimension temporelle des langues vocales (la durée de l'émission sonore) s'ajoutent les 3 dimensions de l'espace (hauteur, largeur, profondeur).

528FUSELLIER-SOUZA, I., (2006), p. 73.

529SALLANDRE, M-A., (2003), p. 78.

530FUSELLIER-SOUZA, I., (2006), p. 73.

531Ibid., p.72.

« partir de cette iconicisation première une bifurcation communicationnelle des visées (illustrative ou non) est attestée dans le processus évolutif de ces langues (Cuxac, 2000). Ces deux visées permettent la structuration du dire à partir de deux types d'unités linguistique de sens : les structures de grande iconicité (SGI) et les signes lexicalisés »⁵³². L'hypothèse de la bifurcation des deux visées, apparue pour la première fois en 1997, s'établit à partir de l'idée d'une bifurcation dans « l'intentionnalité sémiotique » du locuteur. Deux intentions sémiotiques seraient ainsi présentes et associées dans les discours en LS : l'intention de « dire en montrant » et celle de « dire sans montrer. Selon Garcia,

*ce qui, en discours, fonde le recours à l'un ou l'autre des deux grands types de structures, c'est en première instance l'intentionnalité sémiotique particulière du locuteur : intentionnalité de dire tout en donnant à voir, i-e avec une « visée illustrative » (SGI), ou bien intentionnalité de dire simplement, sans montrer (structures standard). Cette notion d'intentionnalité sémiotique, de « visée », constitue la clé de voûte du modèle, ce par quoi se comprennent l'unité de la langue et la dynamique de son fonctionnement*⁵³³.

D'après Cuxac :

*Toutes les langues permettent de reconstruire des expériences, mais les langues vocales ne font que le dire (sauf les cas d'ajouts gestuels : un poisson grand « comme ça », d'imitation posturale de personnages, ou d'imitation de voix dans des dialogues rapportés), sans le montrer. Il en va tout autrement avec les langues des signes, où la dimension du comme ça en montrant et/ou en imitant (comme si j'étais celui dont je parle, et quelles que soient ses actions) bref, en donnant à voir, peut toujours être activée*⁵³⁴.

L'intention de dire sans montrer (« visée non illustrative ») est-elle à l'origine de l'usage des unités lexématiques et, de l'intention du dire en montrant (« visée illustrative »), d'où émergent les constructions à caractère hautement iconique, les « transferts » ? Nous expliquerons plus en détail les définitions attribuées par le modèle sémiologique à chaque type de ces constructions dans la partie qui suit.

3.4 Les constructions iconiques selon les modèles formaliste et sémiologique : définitions et fonctions dans le discours.

Dans cette partie nous abordons plus finement les différentes modélisations proposées pour les constructions hautement iconiques des langues des signes, d'après les auteurs

532SALLANDRE, M-A., (2003), p. 72.

533GARCIA, B., (2010), p. 11-12.

534CUXAC, C., (2005), p.4.

mentionnés jusqu'ici, avec une focalisation sur les unités non-lexématiques, les « transferts » et leurs équivalents. A ce titre, nous allons premièrement identifier les catégories proposées par les linguistes formalistes déjà cités et ensuite celles proposées par le modèle sémiologique.

A partir de la littérature en linguistique des LS à laquelle nous avons fait référence dans la partie précédente, nous allons nous focaliser sur une des notions qui exemplifie les différences entre les modèles étudiés pour notre analyse autour des formes iconiques : les classificateurs . Ces constructions nous intéressent particulièrement puisqu'elles présentent un aspect iconique évident (donc non arbitraire et fortement motivé). Pour ce qui est du modèle sémiologique, les définitions et termes proposés nous serviront directement dans l'analyse ultérieure du corpus constitués lors de notre recherche de terrain.

Les classificateurs [*classifiers*] et les constructions à classificateurs [*classifier constructions*] sont, selon les auteurs ici cités, un type de construction iconique relativement stable qui peut se présenter associé aux unités lexématiques. Les analyses, bien qu'exprimant des positions relativement diverses sur les définitions, les usages et la terminologie relative aux classificateurs ont pour point de départ commun une analyse formaliste et syntaxique de ces structures. Leur fonction sémantique, fondamentale au sein du discours signé, est une dimension quasiment non abordée (du moins elle est loin d'être au centre des attentions), ainsi que leur structure et fonctionnement hors-lexique. En outre, d'après les textes examinés ici, il n'existe pas un modèle largement accepté ou une typologie particulière aux constructions iconiques adoptée par les linguistes d'héritage formaliste. Ce fait s'illustre par :

1. la terminologie non standardisée utilisée
2. les divergences par rapport à leurs fonctions structurales et syntaxiques
3. le constant aller-retour entre production lexicale et non-lexicale

Les définitions recueillies (exemplifiées ou simplement décrites) semblent suggérer une équivalence variable avec deux types de transferts, dégagés par le modèle sémiologique : le « *transfert situationnel* » (TS) et le « *transfert de taille et de forme* »⁵³⁵ (TTF).

L'utilisation d'une terminologie si variée (présentée par la suite) concernant ces constructions rend très difficile toute analyse comparative entre les auteurs mentionnés. Nous nous limitons donc à des considérations plus générales, dans le but d'élucider les apports spécifiques du modèle sémiologique à la problématique.

535 Cf.: CUXAC, C., (2000). *La Langue des signes française : Les voies de l'iconicité*. Faits de Langue, n° 15-16, voir aussi SALLANDRE, M-A.,(2003).

Tout d'abord, en ce qui concerne le terme *classifiers* [classificateurs], Liddell (2000), considère que cette catégorie est ainsi désignée parce qu'elle est utilisée en tant que représentant une classe d'entités et pas une entité particulière. Il s'agit d'un composant non lexicalisé (une configuration donnée) classifiant un référent précis (un véhicule par exemple).

Slobin, qui n'adopte pas le terme classificateur, explique le problème d'une fonction classificatrice des constructions : « *les configurations classificateurs sont ancrées dans les prédicats et les noms et servent à indiquer et à identifier des éléments dans le discours selon des critères physiques variés. Ainsi leur fonction est plutôt identifier et désigner que classifier* »⁵³⁶. Ou encore:

*Le classificateur est un composant d'une construction qui fait référence à un événement dans son intégralité. Les différents composants fonctionnent, en intégration, dans l'objectif de trianguler un événement d'un point de vue particulier. Cependant, le rôle premier de la configuration [property marking] n'est certainement pas classifier. Le fait qu'une propriété du référent est utilisée pour évoquer une entité dans un discours ne signifie pas que cette entité est présentée comme membre d'une catégorie particulière*⁵³⁷.

Cette notion est à l'origine d'évidentes divergences (remontant à Suppalla 1978, 1982, 1986 ...) ce qui a provoqué une considérable profusion terminologique. Schembri (2000) liste une partie des diverses propositions et les synthétise en trois catégories majeures : « entité », « manipulation » et « spécificateur de taille et de forme »⁵³⁸. Pour illustrer, voici un tableau composé par nous, à partir de Friedman (1977), Mandel (1976⁵³⁹, 1977), Liddell (2000), Schembri (2000, 2003), Slobin et al (2000), Brennan (2005) et Taub (2011) avec les termes originaux en anglais – concernant la même construction :

Liddell / Liddell & Johnson	<i>Classifier predicates / spatial-locative predicates/</i>
Friedman	<i>Multidirectional verbs</i>
Schembri	<i>Polycomponential verbs</i>
Bernal /	<i>Classifiers</i>

536 SLOBIN, D. I. et al.,(2000), p. 272. Notre traduction de l'original suivant: « *classifier handshapes are embedded in predicates and nouns, and serve to index or identify discourse elements on the basis of various physical criteria. Thus their function is not so much classify as to identify or designate* ».

537 Ibid.. p. 293. Notre traduction de l'original suivant : « *the 'classifier' is a component of a construction that refers to a whole event. The various components function, in concert, to triangulate on an event, from a particular point of view. But the primary role of the property marking handshape is certainly not classify. The fact that a referent property is used to evoke an entity in discourse does not mean that the entity is being presented as a member of a particular 'class'* »

538 "Entity", "handle", "size and shape specifier". SCHEMBRI, A. (2000) *Rethinking "classifiers" in Signed Languages*, In: EMMOREY, K., *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey,, p.9.

539 MANDEL, M., (1976), « Dimensions of Iconicity in American Sign Language », In *Proceedings of the 2nd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 286-297.

Branson et al.	
Supalla	<i>Classifier verbs/ verbs of motion and location</i>
Corazza/ Schick/ Smith/ Valli & Lucas	<i>Classifier predicates</i>
Collins-Ahlgren/ Wallin	<i>Polymorphemic predicates</i>
Brennan	<i>Classifiers/ productive signs</i>
Slobin et al.	<i>Polycomponential signs</i>
Engberg-Pedersen	<i>Polymorphemic signs</i>
Takkinen/ Wallin	<i>Polysynthetic signs</i>
Mandel	<i>Substantive and virtual icons</i>
Taub	<i>Hand-size mappings</i>

Tableau 1 – terminologie relative aux constructions à classificateurs

Il est intéressant de remarquer les variations en ce qui concerne les notions proposées pour grouper les constructions à classificateurs. A titre d'illustration, voici la description d'une construction équivalente proposée par Liddell :

L'interlocuteur doit regarder le discours comme une reconstruction analogue à la scène réelle où l'emplacement et le mouvement des mains représentent la localisation et le mouvement des référents. Dans cette analyse il n'y a pas de morphèmes signifiant « marcher » ou « se déplacer ». En réalité, la notion de morphème n'est pas pertinente pour la compréhension du mouvement des prédicats à classificateurs [classifier predicates] puisque aucun élément morphémique ne sert de base pour le mouvement des mains. Ce qui sert de base pour le mouvement des mains est l'image mentale de la scène réelle. Tous les mouvements qui composent cette image mentale sont adaptés à l'échelle de l'espace de signation et représentés par le mouvement proportionnel des mains⁵⁴⁰.

Remarquons que Liddell souligne l'absence d'équivalence entre ces constructions et la notion de « morphème », ce qui réaffirme : 1) la tendance à faire usage des notions linguistiques élaborées pour les langues vocales dans l'analyse des LS et 2) à penser ces constructions iconiques comme relevant simplement d'un processus d'analogie, sans

540 LIDDELL, S, *Sources of Meaning in ASL Classifier Predicates*, In.: EMMOREY, K., *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey, 2000, p. 202. Notre traduction de l'original suivant : « *The addressee must view the signing as an analog reconstruction of the actual scene in which the placement and movement of the hands represent the location and the movement of the referents. In this analysis, there are no morphemes meaning “walk” or “move”. In fact, the concept of a morpheme is irrelevant in understanding the movement of classifier predicates because no morphemic elements underlie the movement of the hands. What does underlie the movement of the hands is a mental image of the actual scene. All the movements that are part of this mental image are transformed to the scale of the signing space and represented by the properly scaled movement of the hands* »

observation de leur caractère structurel et conventionnel. Taub conceptualise de sa part, ce qu'elle appelle *hand-size mappings* en proposant la définition suivante :

Dans le cas des « hand-size mappings », les mains ou doigts représentent des entités indépendantes, généralement réduites en taille. Les mains et les doigts peuvent représenter un rôle ou un animal, une partie d'une entité – tête, jambes, pieds, oreilles, etc, ou un objet non animé. Puisque les mains peuvent se déplacer librement, tout en étant petites et permettant ainsi un point de vue éloigné, les « hand-size mappings » sont parfaits pour indiquer autant la forme de l'entité que son déplacement dans l'espace⁵⁴¹.

Liddel et Taub font référence dans ces citations à une même construction iconique : ceci illustre l'absence de terminologie commune malgré les parallèles identifiés entre les notions élaborées et les convergences épistémologiques entre les auteurs anglo-saxons à propos des constructions hautement iconiques en LS.

En outre, la pluralité des catégories observées autour de la notion des classificateurs ne relève pas seulement d'une question terminologique mais clairement d'une divergence en ce qui concerne la conceptualisation de ces catégories et l'approche épistémologique des langues gestuelles. L'absence d'un modèle commun rend délicate l'adoption des notions présentées.

En ce qui concerne de possibles équivalences avec les « transferts » du modèle sémiologique, les notions proposées pour ces constructions – que nous réunissons ici sous le terme de classificateurs – ne peuvent pas être très exactes. Pour certaines constructions, les parallèles se tracent plus facilement comme par exemple pour la catégorie « spécificateur de taille et de forme » où il serait possible de faire une équivalence avec la notion de « transfert de taille et de forme » du modèle sémiologique, que nous définirons par la suite. Les terminologies utilisées par les auteurs anglo-saxons étant très variées, les définitions et exemples présentés ne sont pas assez uniformes ou stables pour justifier une équivalence exacte avec les catégories proposées par le modèle sémiologique.

Pour le modèle sémiologique, ces constructions sont regroupées sous la « visée illustrative », dont l'origine est « l'intention sémiotique » de donner à voir. Cette compréhension du fonctionnement sémiologique se dégage de l'observation de l'analyse de ces constructions dans leur contexte de production langagière (discours longs), ce qui n'est pas le cas pour les linguistes formalistes⁵⁴² qui les analysent en isolement. L'approche

541 TAUB, S., *Iconicity and metaphor*, in: PFAU, STEIBACH & WOLL, *Sign Language: An International Handbook*, De Gruyter Mouton, 2011. p.397. Notre traduction de l'original suivant : *In the hand-size mappings, the hands or fingers represent independent entities, generally at reduced size. The hands and fingers can represent a character or animale being; part of a being – head, legs, feet, ears, etc, or an inanimated object. Because hands move freely, but are small, allowing a far-off perspective, hand-size mappings are ideal for indicating both the entity's shape and its overall path through space* ».

542 Une exception : Liddel, qui travaille sur l'analyse des corpus de discours longs.

méthodologique adoptée, qui part donc des discours longs et *in situ* a rendu possible l'élaboration d'un regard analytique focalisé sur le rôle occupé par ses structures dans la construction du sens. Le modèle d'analyse proposé part de l'analyse fine des formes dans les discours à partir d'une perspective fonctionnaliste. Les constructions ayant la fonction de donner à voir ou dire en montrant sont, pour le modèle sémiologique, groupées sous le terme transfert. Les « structures de grande iconicité » ou « transferts » sont, selon Cuxac :

les traces structurales résultant de la mise en jeu d'une visée iconisatrice lorsque la dimension intentionnelle du « comme ça » est présente et j'ai regroupé fonctionnellement l'ensemble de structures de grande iconicité en opérations dites de « transferts » (Cuxac, 1985). Il s'agit d'opérations cognitives qui permettent de transférer, en les anamorphosant faiblement, des expériences réelles ou imaginaires dans l'univers discursif tridimensionnel appelé « espace de signation » (l'espace de réalisation des messages)»⁵⁴³

A l'opposé de la perspective adoptée par les linguistes anglo-saxons, ces constructions composent dans le modèle sémiologique une catégorie linguistique à part entière, avec un mode de fonctionnement également particulier. Elles se manifestent aussi dans des situations d'énonciation spécifiques. Selon Cuxac :

Les structures de grande iconicité sont essentiellement attestées lors des activités discursives ciblées : - en premier lieu, dans le cadre des références actanciennes spécifiques. De ce fait, elles sont massivement présentes dans l'ensemble de conduites de récits : récits de vie, récits romanesques, récits de films, contes, histoires drôles, etc.- en second lieu, dans le cadre de constructions de références spatiales spécifiques (localisation et déplacements d'actants par rapport à des repères fixe, relations tout-partie, description de lieux, etc.) et, mais dans une moindre mesure, génériques⁵⁴⁴.

Pour faciliter la compréhension des catégories proposées par le modèle sémiologique, voici un tableau⁵⁴⁵ présentant les définitions élaborées pour les différents types de transferts :

543 CUXAC, C., (2003), p.14.

544 Ibid., p.15.

545 Composé à partir des définitions de Cuxac, (2000), Sallandre, (2003) et Garcia,(2010) ainsi que des notes prises lors du séminaire Histoire et Structure de la Langue des Signes Française 3 (HLSLF 3) à l'Université Paris 8, dirigé par Marie-Anne Sallandre [cours du 29 février 2012 et du 22 mars 2012].

<u>Construction</u>	<u>Concept</u>	<u>Exemples</u> ⁵⁴⁶
<p><i>Transfert de taille et de forme (TTF)</i></p>	<p>Description de la taille et/ou forme d'une entité. Absence d'actant et d'action/verbe. La mimique faciale qualifie la forme et le regard instancie la forme représentée.</p> <p>[Sur l'image (1) ci-contre, description d'un champ = deux mains représentant la forme plate et vaste du champ, mimique faciale et regard représentant l'horizon au loin]</p> <p>[Sur l'image (2) ci-contre, description de la forme de la vache = deux mains représentant les formes rondes du corps de la vache, mimique faciale représentant le volume]</p>	<p>(1)</p>  <p>(2)</p> 

Tableau 2 – définitions des structures de transfert selon le modèle sémiologique de la LS:TTF

546 Les exemples montrés sur ce tableau sont des captures d'écran d'un discours qui compose le corpus LS-COLIN. Voir : CUXAC, C., et al, (2002), « Projet LSCOLIN. Quel outil de notation pour quelle analyse de la LS ? » *Actes du colloque RLS*, Université Paul Sabatier, Toulouse, novembre 2001.

<u>Construction</u>	<u>Concept</u>	<u>Exemples</u>
<i>Transfert Situationnel</i> (TS)	<p>Description du déplacement d'une entité par rapport à un repère/locatif stable. La scène est représentée dans son ensemble, d'un point de vue extérieur. L'actant est représenté par la main dominante, le locatif est représenté par la main dominée.</p> <p>[Sur la situation représentée sur l'image ci-contre, le cheval tombe par dessus les barrières = la main dominante (droite) représente les jambes du cheval et le barrières sont représentées par la main dominée (gauche), regard sur l'interlocuteur]</p>	

Tableau 3 - définitions des structures de transfert selon le modèle sémiologique de la LS:TS

<u>Construction</u>	<u>Concept</u>	<u>Exemples</u>
<i>Transfert Personnel</i> (TP)	<p>Représentation d'une action du point de vue de l'actant. Le locuteur devient l'actant du discours. Il s'agit de corporaliser l'actant et tout le corps du locuteur est engagé dans ceci. Mimique faciale et regard représentent l'état de l'actant.</p> <p>[Sur l'exemple (1), TP du cheval tombé par terre = mains représentent les pattes du cheval en l'air, mimique faciale et regard du cheval]</p> <p>[Sur l'exemple (2), TP de l'oiseau – main dominante (droite) représente le bec de l'oiseau tandis que la main dominée (gauche) représente son aile, mimique faciale de l'oiseau qui regarde le cheval]</p>	<p>(1)</p>  <p>(2)</p> 

Tableau 4 - définitions des structures de transfert selon le modèle sémiologique de la LS: TP

<u>Construction</u>	<u>Concept</u>	<u>Exemples</u>
<i>Double Transfert</i> (DT)	<p>Association d'un transfert personnel et d'un locatif stable. Le corps représente une entité tandis que les /ou une des mains représentent un repère spatial.</p> <p>[Sur l'exemple ci-contre, TP du Cheval qui voit au loin les barrières = mains représentant les barrières, mimique faciale du cheval qui regarde au loin]</p>	
<i>Semi-transfert</i> (STP)	<p>Juxtaposition d'un signe lexical et d'un TP. Le signe lexical précise l'action exécutée par l'actant.</p> <p>[Sur l'image ci-contre, TP de l'oiseau qui voit le cheval = main dominante fait le signe lexical « regarder », main dominée représentant la patte de l'oiseau, regard représentant l'action de regarder]</p>	

Tableau 5 - définitions des structures de transfert selon le modèle sémiologique de la LS:DT/STP

Lors de l'analyse du corpus obtenu sur le terrain, les « transferts » ou « unités de transfert » du modèle sémiologique nous ont servi pour la notation des parties des discours en LSF mais aussi dans l'élaboration de l'hypothèse d'une *intégration conceptuelle*⁵⁴⁷ à partir des « transferts ». Ceux-ci sont, d'après nos conclusions, au centre d'une intégration conceptuelle entre les constructions théâtrales et les constructions de la LS, qui donne naissance à un discours hybride en forme et en fonctionnement. Nous allons exploiter cette voie ultérieurement. Selon Cuxac, les TP

*[...]reproduisent, en mettant en jeu tout le corps du locuteur, une ou plusieurs actions effectuées ou subies par un actant du procès de l'énoncé, humain ou animal le plus fréquemment, mais ce peuvent être aussi des non-animés. Le narrateur devient, pour ainsi dire, la personne dont il parle, jusqu'à, chez certains locuteurs, lui ressembler physiquement. Pour caractériser ces structures, les Sourds utilisent un signe de leur langue signifiant approximativement rôle ou prise de rôle. À la différence des TS, spécialisés dans des déplacements et des rapports de localisation, les TP sont à même de véhiculer la totalité des procès. L'action, spécifique, n'est envisagée que dans le cours de son accomplissement*⁵⁴⁸.

547 Terme auquel nous attribuons le sens de fonctionnement intégré.

548 CUXAC, C., 2001/(2005), p.4-5.

Avant de passer à la discussion des modèles linguistiques des LS abordés dans cette partie, nous tenons à faire référence également aux travaux consacrés à l'étude de la gestualité humaine dans le domaine de la linguistique et de la psycholinguistique, où les LS sont également prises en considération. Nous listons les raisons qui nous ont amenée à adopter le modèle sémiologique par la suite.

3.5 La recherche sur la gestualité et ses fonctions signifiantes

Les contributions de Kendon (1988) et McNeill (1992), notamment à ce champ d'investigation, sont fondatrices. En partant d'une analyse des moyens gestuels employés d'abord dans la communication dite co-verbale et donc bimodale (parole + gestualité), Kendon propose un continuum⁵⁴⁹ conceptuel entre les gestes utilisés dans la communication bimodale et les langues des signes. Les critères principaux pour son élaboration sont les degrés de:

- conventionnalité,
- standardisation,
- compositionnalité,
- iconicité et
- autonomie par rapport à la parole.

D'après Kendon, les gestes contribuent à la construction du sens dans le discours et selon les niveaux mentionnés, peuvent devenir entièrement autonomes par rapport à la langue vocale, comme c'est le cas pour les LS (qui occupent un des extrêmes du continuum) :

⁵⁴⁹ Terme proposé par MCNEILL, D., (1992). *Hand and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

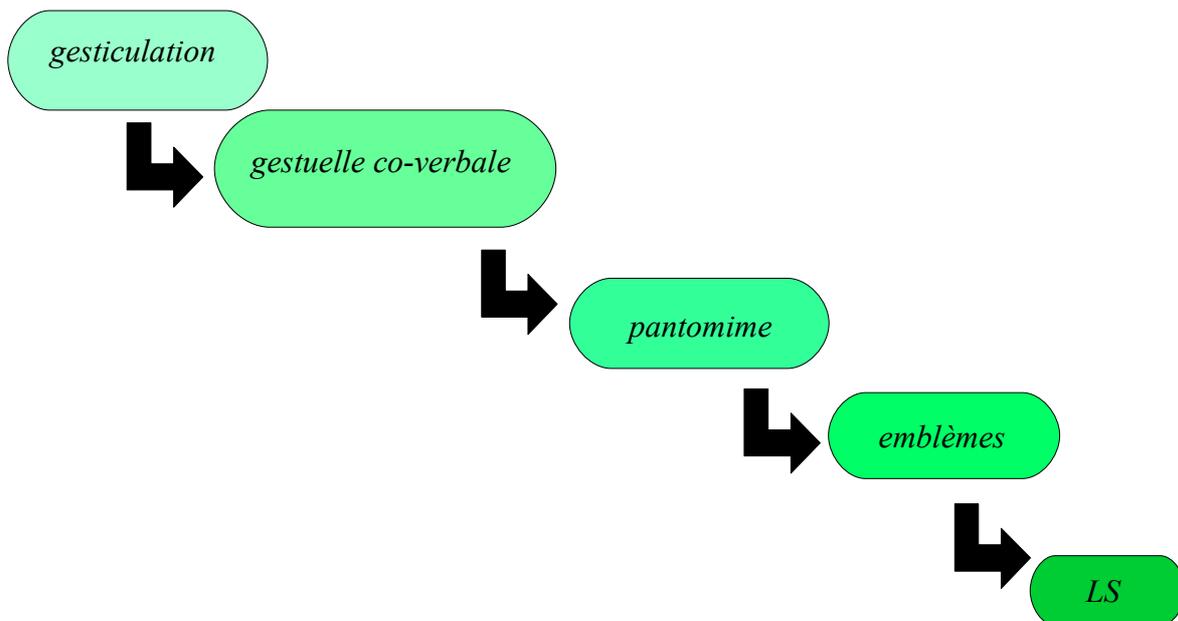


Schéma 1 – le continuum de Kendon

Selon McNeill (2000) le continuum de Kendon peut se décomposer en quatre autres *continua*, selon les critères adoptés : un premier continuum basé sur la présence de la parole ; puis un deuxième qui prend en compte les « propriétés linguistiques », à propos duquel Boutet, Sallandre et Fusellier-Souza (2010) expliquent que « d'une absence totale de propriétés linguistiques à gauche du continuum, on passe progressivement vers plus d'éléments linguistiques pour aboutir à une langue constituée »⁵⁵⁰. Le troisième *continuum* rend compte du niveau de convention : « le troisième axe, celui de la convention, voit celle-ci augmenter à mesure que les gestes se rapprochent d'une LS »⁵⁵¹. Et enfin un quatrième et dernier continuum, dont le critère central est le type de fonctionnement sémiotique : « d'un côté la gesticulation qualifiée de globale et synthétique, tandis qu'à l'autre extrémité, les signes des LS sont segmentés et analytiques »⁵⁵². Ce continuum compose ainsi une typologie assez complexe de la gestualité humaine. Commencant par le type de geste dont la nature est la moins standardisée et la structure la moins compositionnelle, elle dépend entièrement du discours oral : la gesticulation (pour McNeill⁵⁵³, *spontaneous gesture* ou *speech-associated gestures*). Selon Gullberg⁵⁵⁴, ces formes gestuelles ne sont pas produites sans association à la

550 BOUTET, D., SALLANDRE, M-A., FUSELLIER-SOUZA, I. (2010) « Gestualité humaine et Langue des signes : entre continuum et variations » In *Langage et Société*, n° 131. p. 57

551 Ibid, p.57.

552 Ibid., p.57.

553 MCNEILL, D., (1992). *Hand and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

554 GULLBERG, M., (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse : a study of*

parole et cette association dont elles dépendent se réalise aux niveaux de la signification et du rythme. Elles sont également spontanées, élaborées sans conventionnalité et avec absence totale de standardisation. D'autre part, ces formes ne peuvent pas être citées, ni apprises.

Dans la suite, Kendon place la gestuelle co-verbale, qualifiée de « globale » par McNeill tout comme la gesticulation. Autrement dit, « *la signification des composants d'un geste est déterminée par la signification de l'ensemble* »⁵⁵⁵. Selon McNeill et Pedelty⁵⁵⁶,

la gestuelle coverbale se compose d'unités de sens coexpressives et non-redondantes qui contiennent des symboles d'un type différent de ceux de la parole. Ainsi, considérer la gestuelle coverbale, c'est prendre en compte deux types de symboles qui occupent le même moment d'expression. Ce genre de perspective binoculaire nous amène à des nouveaux insights concernant l'origine du langage – insights qui peuvent concerner autant les langues vocales que les langues des signes

La pantomime constitue le troisième type dans le continuum, qui, comme le résume Gullberg, présente une dépendance atténuée par rapport à la parole : « *les gestes mimétiques ou pantomimiques peuvent être utilisés pour illustrer ou imiter des actions entières et complexes, et ainsi leur occurrence se fait à la place du discours oral, occupant la fonction de composant d'une phrase* »⁵⁵⁷.

Les emblèmes sont « des signes conventionnalisés » d'après McNeill, pouvant être cités, comme par exemple le(s) signe(s) utilisé(s) pour ok ou au revoir. « *Les emblèmes sont culturellement spécifiques, possèdent des formes et des significations standardisées et varient selon le contexte* »⁵⁵⁸.

La pantomime est définie comme « *un geste ou séquence de gestes exprimant une ligne narrative, avec une histoire à raconter, produit en absence de la parole* »⁵⁵⁹. Nous pensons à propos de cette définition qu'elle ne rend compte ni de ce qu'est la pantomime dans

learners of French and Swedish. Lund: Lund University Press. p.38.

555 BOUTET, D., SALLANDRE, M-A., FUSELLIER-SOUZA, I. (2010), p. 57.

556 MCNEILL, D., PEDELTY, L. L., (1995). Right brain and gesture. . In K. Emmorey & J. S. Reilly (Eds.), *Language, gesture and space*. New Jersey, USA. : Lawrence Erlbaum Associates. p.63. Notre traduction de l'original suivant : « *gestures with speech are nonredundant co-expressive displays of meaning and comprise symbols of a different type to speech altogether. Thus, to consider gesture together with speech is to consider two types of symbols that occupy the same moment of expression. This kind of binocular vision leads to new insights into the nature of language itself – insights that may bear equally on spoken and sign languages* ».

557 GULLBERG, M., (1998). p. 39. Notre traduction de l'original suivant : « *Mimetic or pantomimic gestures can be used to enact or imitate whole and complex actions, and as such they often occur instead of speech, serving the function of constituents of a sentence* ».

558 MCNEILL, D., (2006). Gesture: a psycholinguistic approach. *The encyclopedia of language and linguistics*, 58-66. (version en ligne). p.2. Notre traduction de l'original suivant : « *conventionalized signs* » ; « *Emblems or quotable gestures are culturally specific, have standard forms and significances, and vary from place to place* ».

559 Ibid., p. 3. Notre traduction de l'original suivant : « *a gesture or sequence of gestures conveying a narrative line, with a story to tell, produced without speech* ».

le contexte épistémologique du théâtre ni de la diversité des constructions gestuelles fréquemment classifiées sous ce terme. Nos analyses nous amènent ainsi à rejoindre Boutet, Sallandre et Fuselier-Souza dans leur propos : « *le continuum gestuel (Kendon 1988), structuré autour de la modalité vocale, linéarise des phénomènes pourtant multidimensionnels et [...] une des instances – la pantomime – sert d'exutoire à des productions propres aux LS* »⁵⁶⁰.

Quant aux LS, à l'extrême droite du continuum, McNeill affirme que « *les 'signes' sont des mots du lexique d'une langue des signes comme l'ASL. [...] Le code linguistique de l'ASL est assez différent de celui de l'anglais. Les langues des signes ont évolué sans coordination avec la parole* »⁵⁶¹. Dans le contexte du continuum de Kendon et des travaux de McNeill, nous observons, une fois de plus, la mise en avant du lexique au détriment de la mention du rôle occupé par l'iconicité dans le fonctionnement des LS. Dans le but de justifier la prise en compte des propriétés linguistiques dans l'extrême du continuum les constructions plus iconiques des LS ne sont pas considérées.

Nous constatons à partir des travaux mentionnés ici, que l'approche de Kendon et McNeill autour de la gestualité est marquée néanmoins par un fort héritage générativiste. Malgré la focalisation sur les formes gestuelles non-standardisées, qui dépassent donc le domaine du linguistique, l'incidence de la monomodalité est superficiellement prise en compte dans l'élaboration du continuum et dans la compréhension du fonctionnement des LS et de la gestualité. En outre, Boutet, Sallandre et Fusellier-Souza⁵⁶² soutiennent également que

contrairement à ce qu'en dit McNeill, la gestuelle coverbale n'est pas globale, elle concentre des éléments là où la parole est obligée de les égrener. On peut affirmer également que la gestuelle n'est pas synthétique, et que les LS ne sont pas plus analytiques : les deux extrémités du continuum partagent les mêmes conditions d'émergence d'une compositionnalité des éléments en présence dans le geste ; il ne peut en être autrement ⁵⁶³.

Pour en conclure avec le continuum de Kendon, une dernière critique porte sur les limitations concernant la pantomime et les emblèmes qui « *constituent des catégories à resituer et à repenser. Redessiner les rapports entre les extrémités de ce continuum – gesticulation d'un côté et LS de l'autre – revient ici à replier la conception linéaire et plane de la continuité en une sorte de ruban de Möbius* »⁵⁶⁴. Étant donné que notre corpus ne se

560 BOUTET, D., SALLANDRE, M-A., FUSELLIER-SOUZA, I. (2010). p.55.

561 MCNEILL, D. (2006). p. 3. Notre traduction de l'original suivant : « 'Signs' are lexical words in a sign language such as ASL. [...] The linguistic code of ASL is quite unlike that of English. Sign languages have evolved without the requirement of being coordinated with speech »

562 Ibid., p.55.

563 Ibid., p.58.

564 Ibid.,p. 56.

constitue pas de discours bimodaux mais à l'inverse, des discours où la monomodalité visuo-gestuelle est exploitée au maximum et sous différentes formes, nous analyserons notamment l'interaction entre les multiples dimensions des constructions gestuelles identifiées. Nous nous référerons opportunément aux trois catégories à droite du continuum : la pantomime, les emblèmes et les LS.

En ce qui concerne McNeill⁵⁶⁵, il propose – à partir des travaux de Kendon – une typologie⁵⁶⁶ des gestes :

- déictiques [*deictics*] : ces gestes ont la fonction de localiser entités et actions dans l'espace par rapport à un référent. « *le geste déictique prototypique est l'index étendu, mais n'importe quelle partie du corps ou objet peut servir* »⁵⁶⁷
- iconiques [*iconics*] : « *ces gestes présentent des images d'entités ou actions concrètes. [...] Le geste, en tant que symbole référentiel, fonctionne par ressemblance formelle et structurale avec un événement ou objet* »⁵⁶⁸.
- bâton [*beats*] : la forme plus fréquente des bâtons est le mouvement répété dont la fonction est de marquer le rythme, les « pics de la prosodie du discours ». Les bâtons peuvent également « *signaler le locus temporel de quelque chose que le locuteur juge important en rapport à un contexte plus large* »⁵⁶⁹.
- métaphoriques [*metaphorics*] : « *dans un geste métaphorique un concept abstrait est présenté comme s'il avait une forme ou une place dans l'espace* »⁵⁷⁰. La signification qui porte le geste n'est pas l'objet ou la forme concrète en soi mais l'idée ou concept abstrait qu'il peut évoquer.

565 MCNEILL, D. (2006). p.4. Voir aussi : MCNEILL, D. (1992). *Hand and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press ; MCNEILL, D. (2000). *Language and gesture* (Vol. 2): Cambridge University Press ; MCNEILL, D., PEDELTY, L. L. (1995). Right brain and gesture. In EMMOREY, K. & REILLY, J. S. (éds.), *Language, gesture and space*. . New Jersey, USA. : Lawrence Erlbaum Associates.

566 Plus récemment, McNeill (2006) précise qu'il s'agit des « dimensions » et pas de catégories.

567 MCNEILL, D. (2006), p.4. Notre traduction de l'original suivant : « *the prototypical deictic gesture is an extended 'index' finger, but almost any extensible body part or held object can be used* ».

568 Ibid., p.4. Notre traduction de l'original suivant : « *Such gestures present images of concrete entities and/or actions. [...] The gesture, as a referential symbol, functions via its formal and structural resemblance to event or objects* »

569 Ibid., p. 4. Notre traduction (extraits) à partir de l'original suivant : « *As forms, beats are mere flicks of the hand(s) up and down or back and forth, zeroing in rhythmically on the prosodic peaks of speech. This rhythmicity has made beats seem purely speech-related. However, they also have discourse functionality, signaling the temporal locus of something the speaker feels to be important with respect to the larger context. One can think of a beat as gestural yellow highlighter* ».

570 Ibid., p.4. Notre traduction (extraits) à partir de l'original suivant : « *In a metaphoric gesture, an abstract meaning is presented as if it had form and/or occupied space. For example, a speaker appears to be holding an object, as if presenting it, yet the meaning is not presenting an object but an 'idea' or 'memory' or some other abstract 'object'* »

Au delà de la typologie proposée par McNeill et de la linéarité du continuum de Kendon (conditionnées lourdement par la bimodalité des langues vocales), ce que les travaux récents autour de la gestualité humaine apportent à notre étude touche notamment à la place accordée à la pantomime ainsi qu'à ses définitions. Les gestes qui relèvent – pour la plupart des linguistes évoqués ici – de cette catégorie sont justement les constructions qui servent de socle pour l'élaboration du discours théâtral. Dans ce sens, la première critique que nous portons à ce propos porte sur la terminologie : la *pantomime* est un style de représentation théâtrale, une notion très marquée historiquement et culturellement. Ainsi que le *mime*, autre style de représentation théâtrale, qu'il est assez délicat de conceptualiser dans le domaine des études théâtrales et ne peut pas être limité à l'absence de parole et à la présence d'une dimension narrative. Ce que nous proposons d'après nos observations et analyses pour les constructions relevant de cette catégorie est la notion d' « action mimétique ». Elle rend compte, pour nous, des constructions présentant un principe commun d'imitation d'une action, présentant des formes diverses et très souvent spontanées, ce qui la distingue fortement de la *pantomime* comprise en tant que style théâtral.

3.6 Les modèles linguistiques des LS en perspective

L'étude de l'épistémologie de la linguistique des LS et plus précisément de la recherche autour des constructions iconiques nous a permis de comprendre la proscription de l'analyse de l'iconicité au sein des langues des signes dans les recherches linguistiques formalistes comme conséquence d'un contexte historico-épistémologique. C'est une évidence que le contexte de la constitution du domaine aux E.-U. ne favorise pas, à l'époque, une approche focalisée sur la spécificité formelle et fonctionnelle des langues des signes. Paradoxalement, la mise au ban de ce qui est spécifique aux langues gestuelles – a été le noyau du discours qui a permis la reconnaissance de leur statut linguistique. Cela réaffirme, une fois de plus, l'hostilité des sociétés entendant-parlantes face à l'altérité spécifique à la surdité et ceci même en milieu scientifique. Cette norme si imposante force un passage par des modèles et des notions non conformes à l'altérité de ces langues.

Néanmoins, cette prise de position face à la problématique de l'iconicité a provoqué des disparités évidentes dans les travaux. En ce qui concerne les formalistes, cela a entravé l'émergence et le développement d'un modèle d'analyse commun. Au contraire, ce choix épistémologique a provoqué l'apparition d'une considérable diversité terminologique, d'une

pluralité des conceptualisations, en ce qui concerne les définitions et les fonctions occupées par les constructions iconiques dans la structure des LS.

Ce que montre également l'insuffisance des catégorisations proposées par les linguistes formalistes en termes de typologie des structures iconiques, c'est le peu de place accordée aux structures caractérisées par la prise de rôle (les « transferts personnels » pour le modèle sémiologique), au moins dans les textes ici mentionnés. Face à cette mise au ban, nous demeurons étonnés du fait qu'une forme de production de discours aussi présente et aussi essentielle aux langues gestuelles soit à ce point laissée à la périphérie des considérations scientifiques sur l'iconicité et sur les différentes formes qu'elle prend dans le discours en LS. Une raison de plus qui plaide pour l'adoption du modèle sémiologique dans cette étude, où les observations partent justement de cette opération langagière.

Ceci dit, il est également observable que la minoration de l'iconicité dans la structure des langues des signes, fait partie d'une permanente évolution du débat autour des constructions qui en émergent. Ces constructions continuent à alimenter les débats, ce qui montre bien que le domaine de la linguistique fait l'effort de s'emparer, quoique tardivement, de la question.

Pour toutes ces raisons, nous adoptons ici le modèle sémiologique comme étant le seul à proposer une conceptualisation approfondie des structures iconiques en langue des signes avec une prise en compte centrale de la monomodalité. Il demeure à ce jour le seul modèle apte à la description fine des productions appartenant à la « visée illustrative », qui nous intéressent davantage, au détriment du lexique. Nous nous inscrivons donc dans cette filiation directe, qui rend compte de la spécificité des langues des signes, dans le but de les faire s'émanciper des modèles calqués sur la structure des langues vocales. Par la suite, nous allons utiliser les notions ici présentées, élaborées par le modèle sémiologique, pour notre analyse des données recueillies sur le terrain.

Partie III - « Jaune soleil » et « Bleu océan » : une étude de cas

1 – Problématique et méthodologie de la collecte de données

1.1 Cadre général de la recherche et point de vue adopté

Pendant ces trois premières années de thèse (2010-2013) nous nous sommes également consacrée à la recherche du/des terrain(s) et à l'élaboration des possibles voies méthodologiques pour la suite du travail. Avant de trouver ce qui est devenu notre terrain de recherche, nous avons considéré la réalisation de la collecte des données sous la forme d'entretiens semi-directifs, associés à une éventuelle phase d'observation participante. L'observation, quoique très souhaitée par nous, s'annonçait compliquée vu les particularités du milieu de l'éducation des enfants sourds (rareté des structures et complications spécifiques aux milieux éducatifs) et notamment, vu notre manque de contact avec la communauté sourde française, difficultés qui se sont fait sentir assez rapidement.

Nous avons également considéré (et abandonné aussitôt) l'idée de réaliser une étude comparative entre différentes expériences d'apprentissage du théâtre, en passant par une première exploration⁵⁷¹ des terrains possibles. Cependant, si nous avons anticipé en partie la rareté de structures correspondant au cadre recherché, nous n'étions pas préparée à l'inaccessibilité des terrains existants. Aucune étude comparative n'aurait pu se faire dans les conditions auxquelles nous avons été confrontée : il n'y eut qu'une succession de réponses négatives et de portes verrouillées. La recherche de terrain s'avérant plus problématique que prévue, nous avons finalement saisi les opportunités qui se sont effectivement présentées.

Après quasiment quatre ans de travail, nous avons enfin trouvé un terrain ouvert à la réalisation de notre recherche, grâce à la générosité d'un collègue étudiant du domaine de la surdité⁵⁷². Nous avons ainsi abandonné l'idée de réaliser le travail de terrain centré principalement sur des entretiens, et l'idée d'une étude de cas construite sur un corpus de données de nature multiple s'est progressivement imposée comme la plus appropriée.

571 Dans ce but, nous avons réalisé un questionnaire en ligne, le « Recensement d'expériences en apprentissage du théâtre pour sourds en France », où nous avons relevé les rares terrains possibles pour la réalisation de la collecte des données.

572 Des remerciements à Brigitte Garcia et Marie-Thérèse L'Huillier pour leur générosité et spécialement à Adrien Dadone – collègue étudiant à Paris 8 – qui nous a indiqué la structure qui nous a accueillie.

En gardant nos objectifs en vue, nous avons ainsi centré notre étude de cas sur deux groupes d'enfants sourds, au total douze enfants, de 8 à 11 ans, élèves d'une école associative pour enfants sourds à Paris. Pendant huit mois⁵⁷³, nous avons observé et participé aux activités de l'atelier théâtre hebdomadaire (1h30 par groupe) conçu et animé en LSF par une intervenante en théâtre entendante et signante. C'est auprès d'elle et de ces enfants sourds, que notre formation pédagogique et notre expérience d'enseignement du théâtre ont enfin trouvé écho, et où un dialogue des plus enrichissants sur la pratique pédagogique du théâtre et sur l'apprentissage des enfants sourds a pu enfin s'établir en précisant encore davantage la problématique.

1.2. Problématique : question nodale et hypothèses de recherche

Notre problématique s'est élaborée autour des concepts du domaine de la surdité. Néanmoins, la pluridisciplinarité qui caractérise ce domaine de recherche a fortement marqué nos démarches, situées à l'intersection des domaines scientifiques proches des sciences de l'éducation : philosophie, sociologie, anthropologie, linguistique et psychologie cognitive. A ces domaines s'ajoute le théâtre-éducation, ayant un socle épistémologique et méthodologique spécifique mais également pluridisciplinaire. La problématique construite à partir de ce cadre théorique particulier (dont les contributions conceptuelles pour cette étude ont été explicitées dans l'état de l'art) prend en compte des perspectives diverses mais complémentaires autour de la surdité et de l'éducation de l'enfant sourd. Au croisement de ces perspectives, nous avons trouvé les éléments nécessaires pour l'élaboration de la question nodale et des hypothèses de la recherche. L'étude du cadre théorique multidisciplinaire de la problématique, associée à notre expérience professionnelle en pédagogie du théâtre nous a permis donc de formuler la question nodale qui a été la boussole de cette aventure scientifique :

« Quelles sont les contributions de l'apprentissage du théâtre à l'acquisition de la LSF et à la construction de l'identité sourde ? ».

Cette double question s'est inspirée des notions et théories provenant notamment des domaines de la linguistique des LS et des sciences sociales, exposées dans l'état de l'art. A partir du cadre conceptuel posé, nous avons envisagé l'observation et l'analyse des possibles contributions de l'apprentissage du théâtre aux enfants sourds dans ces deux dimensions, à

573 Début à la fin du mois de novembre 2014 et clôture, début juillet 2015.

notre avis associées. Nous avons ainsi décidé d'aller sur le terrain en ayant ces deux niveaux de l'expérience pédagogique en vue.

D'un côté, à partir de l'étude sur l'iconicité et les constructions hautement iconiques des LS (les «structures de transfert»⁵⁷⁴, autrement connues comme «structures de grande iconicité»⁵⁷⁵) dans le cadre théorique posé par le «modèle sémiologique»⁵⁷⁶ (cf. supra, deuxième partie, chapitre 3, p.158.), nous avons construit l'hypothèse qui porte plus spécifiquement sur la LSF en tant qu'objet linguistique, en focalisant sur les liens sémiologiques profonds entre les constructions gestuelles appartenant au langage théâtral et celles appartenant aux LS.

En partant de la compréhension des notions linguistiques relatives aux *structures de transfert*, à leur acquisition, à leur fonctionnement et à leur annotation, nous avons posé la première hypothèse de notre recherche :

1. « *L'apprentissage du théâtre facilite indirectement l'acquisition de la langue des signes française par l'exercice du donner à voir par la «sémantisation du corps», ayant la monomodalité visuo-gestuelle comme source* ».

De quelle manière ces deux façons de donner à voir – linguistique et théâtrale – qui s'originent dans la «sémantisation du corps» interagissent-elles ? Quelles sont les stratégies sémiologiques mises en place par les enfants dans cette interaction ? Est-ce que les stratégies sémiologiques conditionnées par l'iconicité présentes dans l'un de ces systèmes symboliques (la LSF) peuvent fonctionner en association avec les constructions gestuelles de l'autre système symbolique en question (le théâtre) ? Quelle est la nature des constructions gestuelles dégagées de cette interaction ? Quelle structure a un discours composé à partir de constructions appartenant à deux systèmes symboliques différents ?

D'autre part, c'est à partir d'une perspective épistémologiquement socio-anthropologique – marquée par les idées de Delaporte (2002), Mottez (2006), Benvenuto (2009), Cuxac (1983), Padden et Humphries (2005) et Ladd (2003) – que nous nous sommes focalisée sur une possible contribution de l'apprentissage du théâtre à l'expérience psychosociale de la surdité. Pour l'élaboration de l'hypothèse suivante, nous avons alors pris en considération : 1) le potentiel du théâtre (dans un cadre pédagogique ou pas) de devenir un

574CUXAC, C., & PIZZUTO, E. A. (2010). Émergence, norme et variation dans les langues des signes: vers une redéfinition notionnelle. *Langage et société*, n° 1, p.37-53.

575Cuxac, C. (2000). Langue des signes française, les voies de l'iconicité, volume 15–16. *Paris Ophrys*.

576CUXAC, C., (1996 ; 2000). Voir aussi : CUXAC, C. & SALLANDRE, M-A. (2007), ; SALLANDRE, M-A. (2003); FUSELLIER-SOUZA, I. (2004 ; 2006); GARCIA, B.,(2007 ; 2010),; GARCIA, B. et SALLANDRE, M-A., (2014).

espace de partage, de diffusion et de réaffirmation des cultures et langues minoritaires ; 2) l'importance majeure des pratiques de théâtre (amateur ou professionnel) dans l'histoire des communautés sourdes (française et nord-américaine, notamment) ; 3) le rôle fondamental de l'espace de scolarisation des enfants sourds pour la construction de l'identité sourde et la constitution des communautés sourdes. Nous avons élaboré la deuxième hypothèse de recherche comme suit :

2. « *L'apprentissage du théâtre contribue à la construction de l'identité sourde en favorisant le 'groupement' de ces derniers autour de l'usage de leur langue première (LSF) et en encourageant la création collective des formes symboliques gestuelles originales à partir de la perspective de l'enfant sourd* ».

Malgré son apparence, cette deuxième hypothèse ne s'origine pas dans une perspective identitaire. Nous prenons le terme identité ici comme une expérience individuelle et singulière d'appartenance (*allegiance*, en anglais) à une culture et à une communauté données. Dans le cas des enfants sourds, c'est la construction des identités individuelles rendant compte de l'altérité propre à la surdité qui nous intéressait. L'identité sociale sourde n'est ainsi pas prise comme un élément à transmettre, mais comme une construction perpétuelle avec une dimension ontogénétique essentielle en association avec une dimension sociale. Nous nous posons alors la question suivante : comment la pratique du théâtre en contexte pédagogique intervient-elle dans la construction de l'identité de ces enfants sourds, compte tenu de l'importance de la socialisation de l'enfant sourd parmi d'autres sourds ? Quel rôle joue le théâtre dans l'acquisition de la LSF et dans la construction de leur point de vue sur leur surdité ?

Pour trouver des réponses à ces questions, un protocole de recherche a été conçu puis mis en place. Il a été appliqué selon le rythme imposé par l'interaction avec les groupes concernés et au gré des occasions d'ouverture qui se présentaient pendant la réalisation des différents protocoles de travail sur le terrain. Notre corpus s'est constitué à partir de données obtenues par l'association de trois protocoles méthodologiques distincts : les entretiens (directifs et semi-directifs), l'observation participante, et l'expérimentation.

Aussi notre corpus se compose-t-il de : la transcription des entretiens, de nos guides d'observation, de notre journal de terrain et de l'enregistrement vidéo des séances de travail⁵⁷⁷ et des expérimentations.

⁵⁷⁷ Les séances enregistrées sont celles où nous avons remplacé l'intervenante principale. Ces enregistrements concernent notamment le groupe « jaune soleil ».

Les entretiens individuels : en français avec Christian Cuxac et l'enseignante en théâtre, Aline, et (en LSF) avec les enfants (12). Ces entretiens ont été transcrits pour composer le corpus de la recherche. Suite à la phase d'observation et à la réalisation de ces entretiens, nous avons été invitée à participer à la création des spectacles de fin d'année des deux groupes en question. Cette occasion nous a ouvert la voie à un nouveau protocole de recherche : l'expérimentation. Nous avons alors obtenu l'autorisation de la structure et des parents pour enregistrer en vidéo des extraits de l'atelier d'un des groupes (pour l'autre nous n'avons pas obtenu l'autorisation de tous les parents des enfants concernés). Nous nous sommes ainsi lancée dans la réalisation des expérimentations à partir d'élicitation (toujours sous la forme d'improvisation) réalisées et enregistrées sur le terrain. Ces expérimentations, élaborées et réalisées dans le cadre de cette thèse, ont été mises au point de manière à cibler des questions plus précises concernant les hypothèses et les données obtenues jusqu'alors. Le corpus obtenu lors de cette troisième et dernière phase⁵⁷⁸ du travail de terrain est composé des enregistrements vidéo des improvisations présentées par les enfants, totalisant huit extraits vidéos (pris en compte ici en tant que « discours hybrides » en théâtre/LSF).

L'élaboration des outils méthodologiques spécifiques pour la réalisation des trois protocoles s'est progressivement imposée en lien avec les contraintes et particularités de la problématique, de la population et du terrain. En ce qui concerne le terrain, nous avons été confrontée aux particularités du milieu éducatif associatif et à celles de cette structure en particulier. Nous avons dû évidemment nous adapter au calendrier, aux horaires et aux activités mis en place par la structure, ce qui a également conditionné la collecte des données. Le temps pour la collecte de certaines données (entretiens et expérimentations notamment) était par exemple défini par le calendrier scolaire et le temps libre des enfants entre les classes et activités.

1.3 La « population »

Quant à la population, elle se compose de 12 enfants sourds âgés de 8 à 11 ans, dont la plupart présentaient des origines étrangères : Sri Lanka, Algérie, Chine. Malgré l'impossibilité de prendre en compte en profondeur ce facteur lors de l'analyse, le cadre multiculturel a été certainement un des facteurs qui nous a interpellée pendant la collecte des données. En amont

⁵⁷⁸ Quoique la recherche de terrain ait été achevée à ce moment-là, nous avons poursuivi la direction de l'atelier théâtre, d'abord en remplaçant l'intervenante à sa demande, et puis en prenant en charge les enfants sourds de grande section de maternelle qui ne participaient pas encore à cette activité.

de leur tranche d'âge commune et du partage du vécu spécifique à la surdité qui caractérisait cette micro-communauté, la diversité culturelle dépassait le cadre bi-culturel pour composer un cadre multiculturel où la culture sourde n'était que l'une des cultures présentes. Cette spécificité, pas toujours très évidente à encadrer, a été prise en compte par exemple, au moment de la sélection des enfants pour une observation individuelle plus ciblée. Nous avons ainsi fait en sorte que cette diversité soit représentée dans cette sélection et nous avons également pris ce facteur en considération quand nous avons participé à la création du spectacle de fin d'année en laissant la voie libre aux enfants pour mettre en scène les manifestations de leur multiculturalité.

La spécificité de cette population si diverse nous a imposé l'élaboration de protocoles et d'outils de recherche spécifiques ainsi que des modalités originales d'application, en passant par la communication en LSF et par des approches ludiques liées au jeu théâtral. Un exemple : lors des entretiens avec les enfants, nous avons fait usage du *teacher in role*, un procédé pédagogique utilisé dans le *drama in education*⁵⁷⁹.

Pour ce qui est du codage des participants (dont l'anonymat a été garanti en ce qui concerne le traitement de données et la diffusion des résultats), nous avons élaboré un code qui suit la logique suivante : G/F pour garçon ou fille, puis l'âge et enfin un chiffre séquentiel. Exemple : G1101 équivaut à « garçon, 11 ans, sujet n°01 ». Les participants numérotées 01 et 02 sont ceux qui ont été suivis individuellement.

L'application d'un protocole aussi diversifié de recherche nous a permis de répondre à ces particularités et contraintes ainsi que d'élargir notre recueil de données et d'approfondir également notre réflexion autour de certains éléments ponctuels de la problématique. Nous présenterons les outils, les données obtenues et l'analyse qui en découle, dans les parties qui suivent.

Pour ce qui est de la description des outils employés lors de la collecte de données, nous les présenterons comme suit : 1) le questionnaire en ligne, 2) les entretiens, 3) l'observation participante, 4) l'expérimentation. Cette séparation sert surtout à mieux décrire l'élaboration, les limites et les contraintes de chaque protocole et outil. En revanche, nous tenons à préciser que cette présentation n'obéit pas à l'ordre chronologique de leur réalisation sur le terrain, étant donné que certaines démarches méthodologiques ont été réalisées simultanément.

⁵⁷⁹Voir supra, première partie, chapitre 1. Et aussi : HEATHCOTE, D., JONHSON, L., & O'NEILL, C. (1991). *Dorothy Heathcote : collected writings on education and drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

1.4 Protocoles et outils méthodologiques

1.4.1 Le questionnaire exploratoire

Lors de la première année de la recherche (2010-2011), nous avons entamé la recherche des terrains possibles, par la diffusion d'un questionnaire destiné à repérer les expériences d'apprentissage du théâtre pour le public sourd. Nous n'avions aucun contact dans le monde sourd à l'époque, il s'agissait alors des premiers tâtonnements, des premiers pas. Le questionnaire a été élaboré dans le but de recenser les ateliers de théâtre pour sourds (pas de spécificité d'âge) en France. Dans ce but, il était composé de questions premièrement très factuelles (structure, nombre d'effectifs, formation des professionnels, objectif général de la formation, âge du public ciblé, etc) et ensuite de questions plus subjectives sur la pratique du théâtre concernant les adultes/enfants sourds. Avec ce format nous avions l'intention de recenser les terrains possibles mais également de sonder les premiers avis des sourds eux-mêmes sur l'objet de la recherche et leur ouverture à l'égard d'une éventuelle participation à la phase du travail de terrain. Les réponses obtenues nous ont informée sur la rareté des terrains possibles et le manque d'ouverture du terrain concernant l'éventuelle participation à la suite de la recherche. Le questionnaire a été ainsi le premier pas dans la compréhension des particularités du terrain et des contraintes auxquelles nous allions nous confronter. La grande difficulté d'accès au terrain s'est vérifiée dans plusieurs occasions.

1.4.2 Les entretiens

Nous avons réalisé quatorze (14) entretiens, dont deux (2) semi-directifs et douze (12) directifs. Les premiers ont servi à collecter des informations sur l'histoire de la communauté sourde française par rapport à la pratique du théâtre dans le cas de Christian Cuxac ; et des métadonnées sur l'atelier théâtre, l'intervenante et les enfants à partir de la perspective de l'intervenante dans le cas de l'entretien avec Aline⁵⁸⁰, la responsable de l'atelier. Les seconds – entretiens directifs – ont servi à collecter des métadonnées sur la population, leur niveau en langue des signes et leur appréciation des activités réalisées dans l'atelier théâtre. Tous ces entretiens – réalisés en LSF – ont été enregistrés en vidéo, à l'exception des deux qui n'ont pas pu être enregistrés par manque d'autorisation des parents des enfants concernés.

⁵⁸⁰Il s'agit d'un pseudonyme, utilisé pour protéger son identité.

1.4.3 L'observation participante

Le terrain pour l'observation a été trouvé par le biais d'un contact d'un collègue sourd à l'université (Paris 8 - Vincennes St Denis). Lors de son stage à l'AEES⁵⁸¹ (association destinée à l'éducation des enfants sourds), ce collègue a remarqué l'existence d'un atelier théâtre hebdomadaire. Il nous a fait part de cette information et nous a transmis le contact de l'intervenante. Après un premier contact informel avec Aline – lors duquel nous avons échangé des informations sur nos projets et formations respectifs – suivi d'un premier contact avec les enfants (une visite informelle à l'atelier théâtre en juin 2014) et la réalisation d'un entretien avec leur enseignante, nous avons entamé la préparation du protocole d'observation. La phase d'observation a ainsi été officiellement entamée le 5 décembre 2014 (en fonction des démarches administratives suivant les vacances scolaires : inscription en thèse et signature de la convention de stage). Cette première phase totalise environ quarante-cinq heures d'observation participante (suivies de quarante heures d'expérimentation).

Dans un premier temps, nous nous sommes mis en accord avec l'intervenante sur l'observation d'un seul groupe (« Bleu Océan ») néanmoins très vite nous étions d'accord pour l'observation des deux groupes. Le côté participant de cette phase d'observation s'est vite montré très important : notre participation active pendant les ateliers (en tant que « stagiaire » de l'intervenante) étant constamment sollicitée depuis les débuts. Ceci a contribué considérablement à la construction d'un rapport collaboratif et de confiance entre nous, l'intervenante, la structure et les enfants. Un exemple important : dès la deuxième semaine nous avons remplacé l'intervenante dans l'encadrement de la présentation du spectacle préparé pour la fête de Noël de l'association. Cette expérience a été essentielle pour démontrer notre engagement par rapport à notre participation et sa réussite nous a ouvert les portes pour la réalisation ultérieure de la phase d'expérimentation.

Notre observation se réalisait une fois par semaine. Tous les vendredis nous étions présente pour observer l'atelier théâtre auprès des deux groupes concernés: un composé de 6 enfants sourds⁵⁸² de 8 à 10 ans (« Bleu Océan ») et l'autre composé de 7 enfants sourds de 7 à 9 ans (« Jaune Soleil »). Les plus âgés avaient déjà une ou deux années d'expérience d'apprentissage dans le cadre de cet atelier théâtre tandis que le deuxième groupe débutait dans la découverte de la création théâtrale.

Le projet de l'atelier avait été entamé à l'initiative de l'intervenante qui avait proposé

581Le nom de l'association a été changé pour protéger son identité.

582Nous avons suivi un total de 12 enfants. Néanmoins un enfant fréquentait l'atelier théâtre deux fois, intégrant les deux groupes en question.

trois ans auparavant son projet auprès de cette association. Son projet (nous y reviendrons) consiste à réaliser avec les enfants des petits spectacles à partir des personnages (les « types ») de la *commedia dell'arte* – spécialité de l'intervenante qui joue dans une compagnie professionnelle de théâtre à Paris.

L'observation d'un atelier théâtre réserve des surprises et présente des contraintes propres à cet environnement et à cette activité. Il s'agit d'une expérience éducative unique qui exige une participation soutenue des enfants. L'intervenante propose les activités spécifiques à l'acquisition du langage théâtral et de ses techniques (jeux et improvisations) et pour la plupart du temps de l'atelier, ce que nous observons concrètement, ce sont les enfants en train de créer, de préparer et de présenter ce qu'ils ont élaboré à partir des consignes données. Les trois quarts du temps de l'atelier sont occupés par l'intervention directe des enfants dans la réalisation de l'activité. Après la présentation de la consigne et des éventuelles démonstrations, l'intervenante s'éclipse pour mieux observer et réagir par la suite, pendant que les enfants préparent leurs improvisations et prennent leur place « en scène ». Ceci n'est pas une particularité de cet atelier spécifiquement mais une particularité de la discipline théâtrale en milieu éducatif.

Ainsi, étant au courant de cette particularité depuis le début de la recherche, nous avons focalisé notre regard sur la réponse des enfants aux activités proposées, plutôt que sur l'analyse des activités *per se* ou des méthodes employées par l'intervenante. Pour nous, les acteurs principaux de l'expérience d'apprentissage – et donc l'objet de nos analyses – étaient les enfants participant à l'atelier. Évidemment, la posture de l'intervenante (nous y reviendrons) et les activités proposées ont toujours été prises en compte dans l'analyse générale de l'expérience mais notre perspective était surtout centrée sur ce qui était réalisé par les enfants en termes de création et d'attitude vis-à-vis de l'expérience d'apprentissage du théâtre en lien avec leur surdité.

Les guides d'observation ont été élaborés pour être surtout remplis à partir de l'observation des « réponses » (improvisations) des enfants aux activités proposées dans le cadre de l'atelier théâtre, selon les critères spécifiques imposés par nos hypothèses et le cadre épistémologique de la recherche. Le guide a également l'objectif de compenser l'impossibilité d'enregistrement vidéo lors de cette phase et de noter le plus en détail possible ce que nous observions. Notre démarche sur le guide utilisé a été de décomposer l'expérience observée en plusieurs éléments, pour mieux noter et mesurer les variations attitudinales et formelles émergeant de ce que les enfants montraient. Nous avons ainsi élaboré un guide d'observation

en prenant en compte ce que le groupe réalisait (expérience collective) et un deuxième guide qui est rempli à partir de l'observation continue de deux enfants choisis dans chaque groupe (expérience individuelle). Nous avons rempli ainsi trois guides d'observation par groupe (et par séance) : un concernant le groupe dans son entier, deux concernant des enfants en particulier. Ce choix s'explique par l'impossibilité d'en faire autant pour tous les enfants participants. Nous avons choisi deux enfants de chaque groupe (une fille et un garçon d'âges proches), que nous avons suivis du début à la fin de la phase d'observation. Ceci se justifie plus particulièrement par notre focalisation sur les constructions gestuelles qui s'originent à notre avis, dans la « sémantisation du corps ». Par une contrainte de temps, il serait impossible d'observer en détail et avec rigueur toutes les constructions gestuelles présentées par chaque enfant participant. Néanmoins, il nous semble essentiel de cibler et de modéliser ces constructions ainsi que l'interaction des constructions gestuelles linguistiques et théâtrales au long de l'observation et de l'expérimentation.

Nous avons ainsi élaboré un guide d'observation sur lequel il nous était possible de noter les aspects structurels de chaque séance de l'atelier théâtre (date ; durée ; nombre de participants/absents ; objectif ; activités proposées ; déroulement des activités qui servent ensuite à la description détaillée sur le journal de terrain ; et finalement les aspects précis concernant l'attitude des enfants (adhésion et motivation) et leurs prestations suivant les consignes de l'intervenante (réponse et *embodiment*⁵⁸³). En ce qui concerne le guide d'observation individuel, il reprend les mêmes aspects notés sur le guide consacré au groupe mais, notre regard se focalisait sur la prestation d'un seul élève à la fois. Nous présentons les précisions sur chacun de ses éléments dans la partie qui suit.

1.4.4 Les guides d'observation

Le guide d'observation a été élaboré dans le but de noter avec précision les éléments fondamentaux pour le corpus et l'analyse ultérieure, en partant des hypothèses initiales de la recherche. Nous n'avons pas envisagé d'utiliser le format exclusivement descriptif pour son côté peu pratique : la notation pendant l'observation des improvisations élaborées et présentées par les enfants se fait dans l'immédiat et très rapidement. Si l'observateur/spectateur doit baisser les yeux pour décrire les détails de ces prestations, il ne pourra pas observer ce qui se passe sur scène. La notation en rétrospective sert à la description

⁵⁸³Nous proposons le terme *embodiment* pour désigner l'acte de corporaliser un actant – soit dans le contexte du *jeu dramatique* de l'enfant, soit dans le *transfert personnel* en LS, soit dans la création d'un rôle au théâtre. Pour une définition plus précise cf. infra, troisième partie, chapitre 1, p. 191-192

ultérieure concernant le déroulement des activités, les exemples plus complexes, les commentaires éventuels sur le contexte. La prise de note de ces éléments demandent beaucoup d'agilité, il faut observer la prestation avec attention et, simultanément, la noter sur le champ. C'est pourquoi, lors de l'élaboration du guide en question, nous avons choisi d'attribuer des valeurs quantitatives et classificatoires (de 5 à 1) à ces critères. Notre intention est de mesurer les variations des éléments choisis au long des séances et selon les activités proposées.

Pour cette annotation – de même que pour le reste des critères – nous avons établi comme repère les attitudes et improvisations des enfants déjà observées lors des rencontres précédant l'élaboration définitive du guide. Nous avons également pris en considération, dans cette classification, l'avis de l'intervenante sur l'attitude habituelle des groupes et des enfants individuellement. Souvent, elle nous faisait part de ses avis sur des faits ou comportements inhabituels. Notre objectif n'était donc pas de les comparer à d'autres groupes mais au contraire, d'essayer de noter la progression de ces éléments dans l'apprentissage des enfants.

Les quatre éléments que nous avons observé de façon plus ciblée sont l'adhésion, la motivation, la réponse et l'*embodiment*. Suivant le schéma d'annotation présenté, ces éléments sont décomposés en plusieurs autres critères. Chaque case correspondante est remplie pour chaque activité réalisée, dans le cas du guide collectif, et pour au moins une activité/improvisation par séance, en ce qui concerne le guide individuel.

	Activité – 1	Activité – 2	Activité – 3	Activité – 4	Activité – 5
Adhésion	[]	[]	[]	[]	[]
Motivation	C1 []				
	P1 []				
Réponse	C2 []				
	P2 []				
	P3 []				
	C3 []				
	O []	O []	O []	O []	O []
<i>Embodiment</i>	C3 []				
	P3 []				
	E2 []				
	O []	O []	O []	O []	O []

Tableau 6 – extrait (1) du guide d'observation

Le premier de ces éléments – l'adhésion – est à notre avis essentiel pour mieux cerner tous les éléments suivants. Nous partons de la constatation que l'absence d'adhésion des participants aux activités peut entraîner par exemple, un faible niveau de concentration pouvant ainsi contaminer la préparation et/ou la réalisation de l'improvisation. C'est donc un critère fondamental dans la mesure où il révèle aussi un premier élément de l'attitude globale des enfants vis-à-vis de l'expérience éducative et de chaque activité. La classification est – comme pour les autres éléments – décroissante : 5 pour une adhésion manifestée avec enthousiasme; 4 pour une adhésion simplement manifestée; 3 pour une adhésion automatique et sans manifestation ; 2 pour une attitude de non adhésion manifestée ; 1 pour un refus de participation.

Le deuxième élément – la motivation – en lien direct avec l'adhésion, est décomposé en deux autres éléments : concentration (C1) et participation (P1). Un troisième élément (exigence envers soi) a également été envisagé, mais lors des deux essais d'utilisation du guide, nous l'avons jugé comme excessivement subjectif et l'avons donc supprimé de la grille.

La concentration (C1) concerne le niveau visible de focalisation de l'attention sur une activité donnée, au niveau du groupe et des enfants observés individuellement. De sorte qu'en observant l'absence de détour d'attention par rapport à la tâche à accomplir (ou en cours d'accomplissement), nous avons attribué un 5, pour un niveau d'attention avec des moments de détour ponctuels mais en gardant en vue la tâche à accomplir, nous avons attribué un 3 et ainsi de suite. Le dernier élément composant la motivation – la participation (P1) – touche à la participation effective du groupe et des enfants sélectionnés dans les activités. Dans les activités réalisées dans cet atelier théâtre, les enfants élaborent leurs prestations avec beaucoup d'autonomie par rapport à l'intervenante. Les enfants eux-mêmes doivent décider ce que chacun va présenter lors des improvisations. Cette liberté permet aux enfants de choisir de participer plus ou moins. Certains jouent souvent plusieurs personnages simultanément et participent plus à l'élaboration de l'improvisation (en proposant des idées) et d'autres – selon le cas – préfèrent limiter leur participation au minimum exigé par la consigne et déterminé par le groupe. Quand il est question d'une participation totale nous attribuons un 5, quand cette participation est limitée au minimum attendu, nous attribuons un 3 et quand, pour une raison quelconque, l'enfant ne participe pas aux activités (par exemple, quand un enfant ne se sent pas bien physiquement ou quand il a des conflits dans le groupe, nous le notons sur la partie « déroulement »), nous l'avons classifié ainsi : P1 [1].

La partie consacrée à la « réponse » concerne les discours produits par les enfants,

autrement dit, les improvisations préparées sur le champ et présentées par les enfants suivant les consignes de l'intervenante. Le premier critère observé dans la notation de ces productions, est la « clarté » (C2) : est-ce que l'improvisation est compréhensible (par les différents spectateurs) et cohérente dans sa forme ? Pour la notation de cet élément, nous avons pris en considération les réactions de tous : l'intervenante, les enfants-spectateurs, la chercheuse. Si suite à la présentation, une improvisation donnée suscite de nombreuses réactions du type « *j'ai rien compris !* », elle est notée ainsi : C2 [1]. Si à l'inverse elle surprend par son économie formelle et si son objectivité est comprise de tous sans difficulté, elle est notée comme suit : C2 [5].

Le deuxième critère à être noté est la « pertinence » (P2). Celle-ci concerne la proximité entre l'improvisation élaborée et la consigne donnée par l'intervenante. Si la prestation observée est en lien étroit avec la consigne, elle est notée comme suit : P2 [5], quand le lien est difficilement visible, le niveau de pertinence était noté ainsi : P2 [2] ou P2 [1].

Le troisième élément, la « précision » (P3), concerne la précision de toute action réalisée dans l'espace de jeu : le déplacement des actants, l'exécution d'actions mimétiques individuelles et collectives (en prenant en compte le rythme de cette exécution), ainsi que les entrées et sorties de scène. Ce critère porte donc sur une sorte de « macro-précision » de la prestation.

La « complexité » (C3), le quatrième élément concernant la « réponse », a trait au niveau de complexité structurale des productions improvisées. Notre objectif est de remarquer et prendre note du niveau de complexité dans la structure des discours. Ainsi, nous prenons en compte le fait de présenter plusieurs actants, l'exécution des nombreuses actions, et à l'image de la « précision », ici nous observons une « macro-complexité » qui porte sur une dimension structurale de la construction et l'organisation de la narrativité théâtrale.

Finalement, le dernier critère touchant à la « réponse » – « l'originalité » (O) – tient compte de la présence de nouvelles formes ou de procédés neufs dans la construction du discours. Quand il s'agissait de proposition d'un trait nouveau dans la structure ou dans le fonctionnement des éléments du discours, la notation était réalisée comme suit : O [5] ou O [4] et ainsi de suite jusqu'au plus faible niveau d'originalité : O [1].

Après ces critères concernant le cadre général des « réponses », nous passons à la notion la plus importante pour la suite de la recherche – celle qui porte sur l'*embodiment*,

terme que nous proposons ici pour tenir compte de l'acte de corporaliser la représentation mentale d'entités imaginaires (que nous appelons ici « instances » ou « actants »). Nous proposons le terme « *embodiment* » pour recouvrir ainsi ce qui nous semble être une lacune dans notre terminologie : comment nommer l'acte de corporaliser un actant imaginaire par la sémantisation du corps ? Ne s'agit-il pas d'un même mode de construction du sens qui est à l'origine du jeu dramatique de l'enfant⁵⁸⁴, des « transferts personnels » en LS et du jeu du comédien ? En partant de l'hypothèse qu'il en est ainsi, nous avons cherché longtemps un terme pour rendre compte de cette notion et le premier mot qui paraît représenter cet acte est le mot « incarnation », trop connoté à notre avis. Nous avons aussi pris en compte la notion de « *physicalisation* », – terme employé par Spolin⁵⁸⁵, mais celui-ci ne recouvre pas exactement le même concept. La « *physicalisation* » de Viola Spolin ne concerne pas seulement la corporalisation d'actants, mais aussi celle des objets ou espaces imaginaires. Ce que nous cherchons est un terme qui peut nommer exclusivement l'acte de corporaliser un actant. C'est ainsi que nous sommes arrivée au terme « *embodiment* », emprunté à la langue anglaise pour nommer cette procédure de construction du sens qui, à notre avis, est à l'origine des productions présentées par les enfants dans le cadre de toute improvisation théâtrale. C'est à l'analyse des constructions dérivées de l'« *embodiment* » que se consacre la présente thèse. Il s'agit, d'une part, d'une analyse structurale et sémiologique des constructions en question et d'autre part, d'une analyse socio-anthropologique du sens psycho-social porté par ces constructions par rapport à la surdité.

Ces constructions symboliques, qui partent de la « sémantisation du corps » ont été observées en détail en partant de ces trois premiers aspects notés dans le guide présenté : la complexité (C3), la précision (P3), l'engagement du corps (E2) et l'originalité. Tous ces aspects étaient observés et notés par rapport aux constructions gestuelles employées dans les discours des enfants. L'observation de la complexité de ces discours nous a permis de prendre conscience du besoin d'analyser le corpus vidéo avec plus de finesse, en partant de la prise en compte de l'utilisation et de l'association des formes symboliques distinctes quant à leur nature et à leur fonction. De même pour ce qui est de l'engagement du corps, qui nous a poussé à analyser comment la totalité du corps est engagée dans le processus de sémantisation par *embodiment*. Ici il se manifeste, à notre avis, de manière singulière, du fait de l'usage de la langue des signes et de la monomodalité visuo-gestuelle.

584Cf. supra, première partie, chapitre 1, p. 21. Voir aussi: SLADE, Peter, (1955). *Child Drama*, London: University of London Press.

585Cf. supra, première partie, chapitre 1, p. 26. Voir aussi : SPOLIN, V., (1963). *Improvisation for the Theater : a handbook of teaching and directing techniques*. 3rd edition. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

Malgré l'existence de principes communs au théâtre, la construction du sens implique l'engagement du corps signifiant en entier. Les constructions symboliques construites ne sont pas compositionnelles dans le sens linguistique du terme : elles ne possèdent pas d'unités discrètes. Le sens est construit de façon holistique, il est compris dans sa totalité et ne peut pas être décomposé à partir d'une perspective morphophonologique. Le lien construit entre le signifiant (le geste ou l'action) et son référent n'est jamais arbitraire mais nécessairement iconique. Le théâtre ne possède pas non plus de lexique, ni de constructions décomposables au sens linguistique en revanche, il subit les contraintes imposées par son essence éminemment monomodale et par les conventions transmises par les cultures environnantes et l'histoire du théâtre.

Les questions soulevées par l'observation, la notation et l'analyse ultérieure de cet élément pendant la phase d'observation participante nous a encouragée à nous investir dans la réalisation d'une d'expérimentation avec les enfants. Le but de cette expérimentation étant d'obtenir des données plus précises concernant les spécificités d'*embodiment* des enfants des groupes observés :

- 1) Quelle est la nature des constructions gestuelles qui se dégagent de l'interaction sémiologique entre les contraintes du langage théâtral et celles de la LS ?
- 2) Comment se présente l'interaction entre les transferts (TP en particulier) et les constructions gestuelles théâtrales ?
- 3) Comment s'organise la simultanéité ou l'alternance des actants ?
- 4) L'emplacement (localisation des actants dans l'espace de jeu) a-t-il une fonction d'organisateur du discours ?
- 5) L'orientation du corps a-t-elle une fonction significative ?
- 6) Quelles sont les fonctions des paramètres non manuels (comme la mimique faciale et le regard) dans l'interaction entre LS et théâtre ?

1.4.5 L'expérimentation

La phase d'expérimentation a été réalisée dans le cadre de la continuité de l'atelier théâtre. Aline (l'intervenante) n'étant pas disponible pour donner suite à l'atelier pendant l'année scolaire en question (2014-2015), nous avons été invitée à la remplacer et avec

l'accord de tous les responsables et des participants, nous avons donné suite à la recherche sous la forme d'expérimentation. Le projet consistait à mettre en scène et répéter les spectacles de fin d'année de deux groupes (encadrement de la conception, des répétitions et de la présentation). Et de réaliser en amont, pour la recherche, des improvisations ciblées pour vérifier plus précisément certaines sous-hypothèses dégagées lors de la phase d'observation. Nous nous sommes donc lancée dans la réalisation d'une phase d'expérimentation qui a clôturé le travail de collecte des données. Au delà de ces points spécifiques, nous souhaitons pouvoir observer et décrire, plus en finesse et en profondeur, la structure de chaque « réponse » en tant que « discours gestuel improvisé ». Nous souhaitons les prendre en compte comme des exemples de discours relevant d'une hybridation conceptuelle dont les composantes (ainsi que leur interaction) méritent d'être décrits. La forme de cette expérimentation a été élaborée dans le fil des procédures pédagogiques déjà mises en place. L'élicitation, sous la forme d'improvisation, nous a paru ainsi une évidence. Nous avons donc proposé (en LSF) la réalisation d'une improvisation individuelle avec la consigne suivante : « *improvisation individuelle* », « *thème* », « *un rôle de la commedia del arte ou libre* », « *un rôle animal* », « *un problème* ».

Chaque groupe a eu une séance à part pour participer à l'expérimentation. Quatre enfants n'y ont pas participé : deux par absence d'autorisation des parents et deux par choix personnel.

1.5 Synthèse des procédés méthodologiques

Face à un cadre théorique multidisciplinaire, une problématique multidimensionnelle et un terrain de recherche particulier, nos efforts ont visé à élaborer et appliquer les protocoles et les outils méthodologiques les plus adaptés à tous les besoins et contraintes spécifiques posés. Ceux-ci ont rendu nécessaire et possible, l'élaboration d'outils inédits, au fur et à mesure qu'ils s'imposaient. L'utilisation de ces instruments engendre par conséquent la composition d'un corpus également diversifié et une analyse particulièrement adaptée aux différentes natures des données obtenues. L'analyse et les résultats sont présentés dans la partie qui suit, organisés autour des propositions conceptuelles qui se dégagent des données et que nous avons l'intention de mettre en lumière ici.

2 – Analyse et résultats

2.1 Vue générale du corpus

Comme précisé dans la partie précédente consacrée à la méthodologie, cette thèse est fondée sur l'intention de faire de l'apprentissage et du vécu pédagogique des enfants sourds, le centre de nos réflexions. C'est l'observation de leur spécificité en tant qu'élèves sourds qui a été le point de départ de l'élaboration des outils de recherche et de la composition du corpus.

Dans cette partie, nous allons présenter l'analyse des données composant notre corpus et les conclusions que nous pouvons en tirer, en dialoguant avec les notions abordées dans les deux premières parties de cette thèse et les hypothèses de recherche.

D'abord, nous allons décrire la population ciblée et la structure de l'atelier théâtre que nous avons observé et où nous sommes aussi intervenue. Ensuite, nous allons aborder les données en nous centrant sur les aspects particulièrement liés à la problématique et qui nous permettent d'avancer dans la vérification des hypothèses de recherche.

Les données obtenues par l'application des différents instruments de recherche ont été l'objet d'analyses correspondant à leur spécificité. Étant donné que notre recherche s'ancre dans une approche qualitative, caractéristique des études de cas, nous avons pu élaborer les instruments de collecte de données ainsi que les outils utilisés dans leur analyse ultérieure.

Le corpus est ainsi composé de données de natures diverses :

1. transcriptions à partir d'enregistrement vidéo des entretiens individuels semi-directifs en français : 2
2. restitutions à partir d'enregistrement vidéo des entretiens individuels directifs en LSF : 12
3. journal de bord des séances d'observation : 14 séances observées.
4. guides d'observation : 15 séances notées.
5. annotations à partir d'enregistrement vidéo des discours gestuels improvisés : 4.

L'ensemble des données obtenues par chacune des méthodes nous a demandé une forme d'analyse particulière adaptée à son format et à ses objectifs. Cette diversité nous a permis de regarder à partir de plusieurs points de vue les différentes facettes de l'objet. Le besoin d'obtenir des données de plus en plus précises et spécifiques au long du travail de terrain nous a poussée vers l'élaboration de ces différents instruments. S'agissant de données

qualitatives non exhaustives, nous avons pu nous consacrer à une analyse détaillée des procédés pédagogiques et d'élaboration des discours avec l'objectif majeur d'identifier les contributions de cette expérience pédagogique à l'acquisition de la LSF et à la construction de l'identité sourde des enfants concernés.

2.2 La « population cible »

Pour mieux comprendre comment se compose notre population, nous avons réalisé des entretiens dirigés et individuels⁵⁸⁶ avec tous les participants de l'atelier. Les données obtenues nous permettent de constater que :

- 11 enfants sur 12 sont nés dans des familles entendants ;
- 9 enfants sur 12 ont des familles d'origine non-francophone ;
- 9 enfants sur 12 n'utilisent pas ou peu la LSF à la maison ;
- 11 enfants sur 12 ont appris la LSF à l'école (dans l'association en question) ;
- 11 enfants sur 12 sont implantés ou appareillés ;
- la totalité des enfants maîtrisent la communication en LSF ;
- la totalité des enfants s'identifie comme « sourd » ou « sourde » ;
- 6 enfants sur 12 sont en mesure de communiquer aussi en langue vocale (LV) ;
- 3 sur 12 communiquent en LV ponctuellement ou avec grande difficulté ;
- 3 sur 12 ne communiquent pas du tout en LV ;
- 12 enfants sur 12 sont en mesure d'utiliser les structures de transferts ;
- 12 enfants sur 12 sont satisfaits de leur participation à l'atelier théâtre et souhaitent y donner suite.

Ces données vérifient donc les informations mentionnées dans l'état de l'art concernant les aspects socio-anthropologiques de la surdité relatifs à la proportion des enfants sourds nés dans des familles « sourdes » (de 2 à 5%) et à l'acquisition de la LSF langue première qui se fait pour le restant (95 à 98%) dans l'espace de scolarisation auprès des adultes et d'autres enfants sourds. En ce qui concerne la pratique de la LSF, nous constatons que 9 enfants sur 12 ne la pratiquent quasiment qu'à l'école puisque, auprès de leurs familles, c'est la langue vocale qui est la plus utilisée. Et dans certains cas, cette langue n'est pas le français : c'est le cas des

⁵⁸⁶Ces entretiens ont été enregistrés en vidéo et traduits en français écrit. L'intégralité des restitutions sont annexées à la thèse.

enfants dont la langue maternelle, celle pratiquée par les parents et la fratrie, est le tamoul, l'arabe, ou le chinois.

La forte présence des cultures étrangères nous oblige à regarder différemment la question de la biculturalité de ces enfants : il s'agit davantage ici de multiculturalité (dans le cas des enfants de parents d'origine étrangère) et par ailleurs d'une multiculturalité singulière puisque les enfants sont accueillis dans un environnement culturel différent dans l'espace de scolarisation : celui de la culture française et celui de la culture sourde. La construction d'une identité sourde se fait ainsi parallèlement à la construction d'une « identité française », où s'agit-il plutôt de la construction d'une identité à la fois française et sourde ? Évidemment, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer avec précision si ces frontières existent et, si elles existent, où elles se trouvent. Néanmoins, il nous semble important de mettre cette métadonnée en lumière ici.

Quant à l'acquisition des « structures de transfert », selon le constat empirique informel relevé lors des entretiens individuels avec les enfants, tous les participants de l'atelier ont démontré qu'ils étaient capables de les utiliser dans un récit. Ceci rejoint les données obtenues par Slobin (2003) et par Sallandre et L'Huillier (2015) : en moyenne, ces structures ne sont pas maîtrisées avant l'âge de 8-9 ans (pour les enfants sourds de parents entendants) et 5-6 ans (pour les enfants sourds de parents sourds). De fait, les données observées sur le terrain à propos de l'acquisition de la LS nous amènent à voir ce processus dans une continuité de l'acquisition de ces structures, en contribuant à leur usage et surtout à une maîtrise des principes opérateurs à l'origine de ces constructions.

2.3 L'attitude des enfants vis-à-vis de l'atelier théâtre

Les trois premiers critères d'observation notés sur les guides d'observation touchaient à l'attitude générale des enfants concernant l'atelier théâtre et les activités proposées. Nous avons utilisé le terme « motivation » sur le guide d'observation et pour mieux saisir ce critère nous l'avons décomposé en plusieurs éléments observables : premièrement leur niveau d'adhésion suite à la présentation de chaque consigne ; deuxièmement, leur niveau de concentration (C1) avant et pendant la réalisation des activités et finalement leur niveau de participation (P1) effective dans les activités.

Quant à l'*adhésion* aux activités proposées, les données recueillies illustrent un niveau d'adhésion remarquable et très rarement en dessous des attentes des intervenantes. A titre

d'exemple, pendant tout le déroulement des phases de la recherche, une seule activité a été notée avec un niveau d'adhésion en dessous de 3. Dans ce cas, le faible niveau d'adhésion a été manifesté par un des enfants en raison de la composition du groupe : l'enfant refusait de jouer avec ses pairs suite à des petits conflits personnels. A l'exception de cette occasion, les données recueillies montrent un niveau d'adhésion aux activités constant et collectif. Autrement dit, dans le cas des deux groupes observés, il n'y avait pas d'hésitation de la part des enfants au sujet de leur participation à l'atelier ainsi que de la réalisation des activités. Il nous semble important d'attirer l'attention sur le fait que cet atelier n'est pas une activité périscolaire pour ces groupes. L'atelier théâtre fait partie des activités hebdomadaires obligatoires au même titre que le sport ou le cours de français écrit. Il est donc intéressant de constater que, malgré une certaine obligation, leur attitude était fortement marquée par l'adhésion aux propositions présentées.

En ce qui concerne la *concentration* (C1) pendant la présentation des consignes, la préparation des improvisations et leur réalisation, elle était également rarement en dessous des attentes. Malgré le fait que l'atelier se déroulait – pour les deux groupes – le vendredi après-midi, quand les enfants sont souvent fatigués, le niveau de concentration observé variait entre bon (3) ou excellent (5) selon les activités. Les moments de perte ponctuelle de concentration – c'est-à-dire où les enfants perdent le focus sur l'activité en cours – arrivaient souvent pendant le temps accordé à la préparation des improvisations ou des moments de détente en groupe (en réagissant à une improvisation présentée) ou devant un conflit entre les participants. Nous constatons à partir des guides d'observation concernant la concentration un remarquable niveau de concentration des enfants pendant la présentation des improvisations. Une fois en scène, les enfants gardaient la consigne en vue et ne déviaient pas leur attention de la tâche à accomplir.

Pour ce qui est de la *participation* (P1) ce critère concerne la participation effective des enfants dans les activités. Étant donné que la participation des enfants n'était pas déterminée par l'intervenante (à l'exception de la phase de répétition du spectacle), mais à l'inverse, par le choix des enfants eux-mêmes, nous avons considéré que ceci révélait également la mesure de leur motivation.

En outre, nous tenons à ajouter à propos de la motivation des enfants concernant l'atelier théâtre que cette motivation était manifeste. Ainsi, quand les enfants préparaient – préalablement et de leur propre initiative – des courtes improvisations à montrer pendant l'atelier ; à chaque fois que la présentation du spectacle final était évoquée (ce qui provoquait des cris et des rires d'enthousiasme) ; enfin, dans les sourires avec lesquels les enfants

recevaient les intervenantes tous les vendredis.

Malgré les données recueillies lors de l'observation illustrant le niveau excellent de motivation de la part des enfants, nous avons tout de même cherché à le vérifier lors des entretiens (dirigés) avec les enfants. Nous leur avons demandé : « *Est-ce que tu veux continuer à participer à l'atelier théâtre ?* » et leurs réponses ont toujours été positives et sans hésitation (et souvent accompagnées d'un grand sourire). Ceci vient vérifier ce que nous avons constaté auparavant : les enfants des deux groupes démontrent un niveau remarquable de motivation en ce qui concerne leur participation dans cette activité et ils envisagent tous de poursuivre leur apprentissage du théâtre.

2.4 La structure de l'atelier

L'atelier théâtre que nous avons observé et auquel nous avons participé se décompose en deux phases : une première consacrée notamment à l'acquisition technique et une deuxième phase consacrée à la création des mini-spectacles (deux par groupe, par an). La première phase coïncide avec la réalisation de nos observations auprès de deux groupes : nous constatons alors l'application d'une structure dite « classique » des ateliers théâtre :

	Première phase : acquisition technique	Deuxième phase : création/ répétition
1.	Présentation des activités et échanges d'informations	Présentation des activités et échanges d'informations
2.	Étirement et jeux de concentration	Étirement et jeux de concentration
3.	Consigne/s	Consigne
4.	Improvisation/s	Répétition
5.	Bilan	Bilan

Tableau 7 – phases du processus d'apprentissage observé

Chaque séance est ouverte par des échanges d'information, puis un étirements et des jeux de concentration servent à préparer le corps et l'esprit des enfants pour les activités suivantes. L'étirement, fait collectivement, doit à la fois détendre et échauffer les muscles des enfants et une attention particulière est portée aux parties impliquées directement dans la signation : poignet, main, doigts, cou, visage. Le/s intervenante/s soulignent fréquemment le

but de ce premier moment. Les jeux de concentration (« *la mouche*⁵⁸⁷ », « *c'est qui le chef*⁵⁸⁸ » et « *la marche*⁵⁸⁹ ») aident les enfants à s'engager mentalement dans l'activité ludique et à entamer un rapport collectif autour du jeu : tous jouent ensemble mais malgré cela, il n'est pas question de compétition (intentionnelle) entre les participants.

Les consignes sont présentées en LSF et sont souvent suivies d'une démonstration (précédée du signe lexical en LSF : « *exemple* ») de l'intervenante. L'intention est d'illustrer la consigne de la façon la plus économique possible, en ayant conscience du risque d'imposer une « solution » ou un modèle figé au défi ludique posé par chaque improvisation et de bloquer, ainsi, la créativité des enfants. Dans nos guides d'observation, un des aspects observés est la « pertinence » de la production des enfants par rapport aux consignes annoncées. D'après les données recueillies⁵⁹⁰, les cas où les enfants ont présenté des réponses non pertinentes (laissant entrevoir une non-compréhension de la consigne) restent très rares. Nous pensons que ces données concernant la « pertinence » révèlent que la modalité utilisée par l'intervenante porte ses fruits : les enfants comprennent et exécutent les consignes sans difficulté apparente.

Quant aux improvisations, elles peuvent être individuelles, en binômes, en petits groupes ou avec le groupe entier selon les objectifs et l'évolution des activités au long de l'année. A partir de la deuxième phase, celle de la création du mini-spectacle, la tendance est à la proposition d'improvisations en petits groupes et avec le groupe entier, selon la structure des tableaux du spectacle.

Pour le groupe « Jaune soleil », il s'agissait dans cette première phase de découvrir les types et les masques de la *commedia dell'arte*. Dans le cas du groupe « Bleu océan », comme les notions techniques concernant l'usage des masques étaient déjà à un état d'acquisition avancé, le groupe entame alors un travail sur le comique au théâtre.

Pour les débutants, l'apprentissage des types⁵⁹¹ de la *commedia* commence en cercle :

587En cercle, les enfants attrapent à tour de rôle une mouche imaginaire et proposent des suites comiques à cette interaction ponctuelle.

588En cercle, les enfants choisissent un participant pour sortir de la salle (ou se cacher). Pendant qu'il reste dehors, le groupe choisit un « chef » : cette personne réalise des mouvements répétitifs (à changer 2 fois) tandis que les autres participants l'imitent à la perfection, dans l'objectif de « cacher » l'identité du chef. Le participant qui était sorti/caché revient et a 3 chances pour essayer alors de deviner qui est le « chef ».

589Un jeu présent notamment dans les propositions pédagogiques de J. Lecoq et Viola Spolin : les enfants marchent en essayant d'occuper l'espace et d'exécuter des actions instantanées selon les signalements de l'intervenant. Cette activité développe la notion d'espace et l'interaction du groupe dans l'espace. Elle sert aussi à échauffer le corps et à engager l'attention des participants : ils doivent se concentrer sur les signalements de l'intervenant et lui répondre dans l'immédiat.

590Les guides d'observation que nous avons élaborés ont été l'outil de notation dans la phase d'observation. Cf. infra, annexes.

591Signe lexical utilisé en LSF : « rôle ». Pour chaque type de la *commedia*, le groupe d'enfants a élaboré, à partir d'un processus d'iconicisation de la configuration corporelle du rôle, un signe (plus précisément un

l'intervenante présente le masque du personnage, son caractère et ensuite, elle montre la configuration corporelle et la marche du personnage. À ce moment-là, les enfants expérimentent avec l'intervenante *l'embodiment* de la configuration corporelle du rôle en question, en partant de la mimesis de la configuration corporelle proposée par l'intervenante, toujours mise en mouvement. Ensuite, nous passons aux improvisations individuelles ou en binôme, où chaque enfant portera le masque du type en question et pourra explorer les possibilités gestuelles face au public.

Le bilan est réalisé par l'intervenante, compte tenu des consignes présentées et des intentions des enfants. Le public – la partie des enfants qui regarde – donne souvent son avis sur la structure, le sens ou la technique utilisée.

2.5 Résultats : les contributions de l'apprentissage du théâtre à l'acquisition de la LSF et la construction de l'identité sourde.

2. 5.1 L'identité sourde en jeu : « *heureusement qu'on est sourds* »⁵⁹²

Depuis le départ, l'altérité spécifique à la surdité dans le contexte de l'apprentissage du théâtre est le noyau de notre problématique. Un des aspects sur lesquels nous nous sommes le plus focalisée a été ainsi, la prise en compte de l'identité sourde dans la dynamique d'enseignement-apprentissage construite dans l'atelier.

Concernant cet aspect, nous constatons deux dimensions essentielles :

1. la centralité de la surdité dans l'enseignement
2. la représentation d'actants sourds et entendants

En ce qui concerne le premier point, nous avons constaté que la surdité (physiologique et sociale) des élèves était centrale dans l'élaboration des activités réalisées. Selon les propos recueillis⁵⁹³ auprès de l'intervenante, la surdité est une problématique centrale dans la conception du projet d'action artistique qui encadre l'atelier. L'idée du projet est venue de sa pratique du théâtre, auprès de la compagnie professionnelle dont elle était membre. Il s'agit d'un théâtre fortement inspiré de la *commedia dell'arte* et à ce propos elle dit : « [...] à un

anthroposigne). Ces signes ont été repris et transmis par l'intervenante dans la suite de son travail.

⁵⁹²Commentaire de G1102, lors de l'atelier du 05/12/2014

⁵⁹³Entretien semi-dirigé réalisé le 27 juin 2014. Extrait cité ici : p. 1-2. Cf. : infra, annexes.

moment donné je me suis dit que ce qu'on faisait – c'est-à-dire un théâtre assez gestuel qui vient de la commedia dell'arte où le corps a une place très importante – ça pourrait être adaptable avec des enfants sourds. Il fallait juste apprendre la langue des signes ». Elle se lance ainsi dans une formation de deux ans en LSF pour ensuite élaborer son projet et le proposer auprès des structures recevant ce public. Sa formation en LSF lui permet de mettre au point un projet consacré spécifiquement à des enfants sourds, où leurs compétences visuo-gestuelles sont au centre des potentiels créatifs à développer dans l'atelier. Cette formation intensive lui permet aussi d'établir les liens nécessaires entre la gestualité linguistique de la LSF et la gestualité théâtrale, et d'envisager la réalisation d'un travail pédagogique particulier autour du geste. Nous pensons que sa formation en théâtre à l'*École internationale Jacques Lecoq*, a également conditionné la sensibilité de son regard sur le potentiel de ces enfants, particulièrement « doués⁵⁹⁴ » pour le théâtre gestuel que préconisait Lecoq. A notre avis, la centralité de la gestualité dans la « pédagogie du mouvement » de Lecoq a guidé en grande partie – dans le cas étudié ici – l'enseignement focalisé sur le développement des compétences gestuelles puisque le corps (et la gestualité porteuse de sens au delà de la LS) y prend une place fondamentale.

En premier lieu, au delà des liens établis entre la LSF et la gestualité théâtrale, l'intervenante prend en compte l'identité sourde des enfants dans son projet en insistant sur l'usage de la LSF en tant que langue d'enseignement. Les enfants sont considérés comme les premiers locuteurs de cette langue et leur avis sur le sujet est entendu et respecté.

Comme nous avons remarqué des moments où les signes étaient accompagnés d'oralisations ponctuelles ou accessoires (dans le cas de certains enfants aussi), nous avons posé la question du choix de la langue d'enseignement dans le projet. Aline répond : « *on communique plus en langue des signes qu'en français. Le français c'est une petite partie seulement euh... qui vient parfois pendant le cours appuyer des choses ou parfois c'est des réflexes à moi aussi. Mais à la base c'est un atelier de théâtre en langue des signes* »⁵⁹⁵. La LS est vue comme un choix évident en tant que langue des sourds, et le vécu pédagogique des enfants (leur compréhension) est également pris en considération dès le départ :

*en plus j'ai le sentiment aussi que du coup le fait de faire le lien entre théâtre et langue des signes et puis tout ce qu'il y a autour dans la communication quotidienne c'est plus simple de rester dans la même langue, quoi. Après je crois que les sentiments, les enfants pardon, se sentent plus à l'aise en langue des signes qu'en français, il y a des enfants qui ne parlent pas dans mon groupe, ou très peu ou que j'ai pas entendus encore*⁵⁹⁶

594 Terme utilisé ici dans un sens de compétence développée par l'expérience sensorielle particulière à la surdité et pas en tant que compétence innée.

595 Transcription de l'entretien, p.6. Cf., infra, annexe 4.

596 Ibid.p.6.

Ce choix, qui peut nous sembler une évidence vu ainsi, est en réalité une exception en ce qui concerne l'éducation des enfants sourds en France. Même dans l'établissement en question, l'enseignement ne se fait pas exclusivement en LSF – comme le souhaite l'intervenante dans son atelier – mais en deux langues simultanément : LSF et français oral. En France, nous constatons la coexistence de trois formes de prise en charge des enfants sourds : le français oral (oralisme), la communication totale (LSF et français oral) et l'éducation bilingue (LSF langue enseignée et d'enseignement et français écrit). Cette dernière est l'exception. Selon Leroy (2010), seule une petite partie des enfants sourds français peut bénéficier d'une éducation bilingue et peut compter sur l'accès aux savoirs par des moyens pédagogiques pensés exclusivement pour leur spécificité. Ceux qui sont en intégration dans le milieu scolaire ordinaire doivent s'adapter à des projets pédagogiques conçus pour les enfants entendants, quoique dans les meilleurs cas traduits en LSF.

La surdité et l'usage de la LSF (en tant que langue première des enfants et langue d'enseignement) sont pris en compte – dans le cas en question – à partir d'une perspective admirative de cette spécificité et des potentiels particuliers qui en découlent. Un épisode qui illustre l'interaction positive entre l'intervenante et les enfants face à leur altérité a eu lieu au début du travail d'observation : l'intervenante est arrivée un jour avec la voix cassée. En signant comme d'habitude (et oralisant avec grande difficulté) un des enfants pose la question : « *tu parles pas là ?* » l'intervenante explique alors aux enfants qu'elle ne parle « *pas vraiment* » et un des enfants lui répond en souriant : « *heureusement qu'on est sourds* » ! Le fait d'être sourd/sourde est ici – d'après nos observations et interactions auprès des enfants et l'intervenante – une richesse, jamais une faiblesse.

L'importance de l'usage de la langue des signes – non accompagnée du français oral – et notamment de son indissociabilité de la notion d'identité sourde s'illustre aussi par la réaction des enfants (à plusieurs reprises) face à notre façon de signer sans parler : « *mais tu es sourde ?* ». Plus habitués à des adultes entendants qui signent et parlent en même temps, le fait de communiquer exclusivement en LS les mettaient en doute par rapport à notre « entendance ». Dans ces occasions, notre condition d'étrangère non francophone nous a servi pour expliquer cela : nous étions incapables de communiquer en deux langues étrangères simultanément et cette raison suffisait pour leur expliquer le pourquoi de ce choix, à leurs yeux, exceptionnel.

Le côté visuel de la modalité visuo-gestuelle était également au centre des préoccupations. Deux éléments illustrent ce choix : le premier est visible, par exemple, dans le choix de présenter quand nécessaire, un support pédagogique le plus visuel possible. Au

moment de faire le choix d'un texte pour inspirer la création du spectacle de fin d'année de « Bleu océan », l'intervenante a choisi intentionnellement un album illustré, pour rendre compte de la sensibilité visuelle des enfants. Selon son raisonnement, les images de l'album seraient aussi stimulantes que la « lecture » en LSF. Et d'après nos observations, elle avait raison sur ce point. Les enfants ont pris le temps de « lire » l'histoire signée par elle, mais aussi de venir examiner de près chaque image de l'album. La même démarche se réalise pour l'élaboration et la création artisanale des décors et accessoires de scène : tout est pensé pour que le résultat soit le plus « visuel » possible, tenant compte du fait que le public se composait en grande partie de sourds/sourdes. L'intervenante a d'ailleurs sollicité la collaboration de l'intervenante en arts visuels auprès des mêmes groupes dans le processus de création et confection des décors et masques (pour les monstres du groupe « Jaune soleil »).

Le deuxième élément, central dans les procédures pédagogiques observées, tenant compte de la surdité des enfants est l'illustration systématique des consignes par des exemples. Une fois la consigne expliquée en LSF, l'intervenante se met en situation, et montre par l'*embodiment*, la tâche à accomplir. Nous allons développer davantage ce point dans la suite, qui est consacrée aux procédés pédagogiques.

La surdité de ces enfants était aussi prise en considération dans sa dimension physiologique : le fait d'avoir une majorité d'enfants implantés suscitait des questionnements par rapport à leur sensibilité auditive. Suite à l'observation, aux échanges et à la participation que nous avons réalisés dans le cadre de cette recherche, nous avons constaté que la dimension physiologique ne peut être négligée dans la pratique pédagogique qui concerne les enfants sourds. Surtout aujourd'hui, où la majorité d'enfants sourds est implantée précocement.

Devant l'impossibilité de consacrer à ce sujet l'exhaustivité qu'il mérite, nous tenons à affirmer que ce qui a été observé et expérimenté, c'est l'expérience d'un dépassement pédagogique par rapport à cette question où un doute s'impose : dans quelle mesure ces enfants entendent-ils et dans quelle mesure ceci doit changer nos pratiques dans ce contexte ? N'oublions pas que les deux groupes en question sont aussi composés d'enfants qui n'oralisent pas et qu'un des enfants n'est ni appareillé ni implanté. Comment prendre en compte cette distinction?

Les enfants sourds implantés sont des enfants physiologiquement modifiés par la médecine moderne, qui ont subi un essai d'adaptation médicale à la norme entendante. Dans le meilleur des cas, ces enfants deviennent – en ce qui concerne la physiologie – quasi-entendants et dans le pire, des sourds souffrant de troubles liés à l'implantation, devenus par

exemple, hyper-sensibles au son.

A ce propos, nous tenons à mentionner ce qui est arrivé à un des enfants du groupe « Jaune soleil » [G0901]. Peu de temps après que nous ayons remplacé l'intervenante, G0901 commence à vivre des épisodes d'hypersensibilité auditive. Des bruits courants (et particuliers aux groupes) de l'atelier – rires, petits cris d'excitation ou de peur – déclenchaient d'abord des plaintes et ensuite des pleurs. G0901 disait avoir mal à cause des « bruits ». N'étant pas en mesure de l'aider dans la source physiologique du problème, nous avons essayé de trouver une solution dans sa source « sociale », en sensibilisant tous les enfants du groupe au problème de G0901 et en leur demandant de faire attention au bruit. Cette situation, aussi délicate qu'étonnante, s'est reproduite pendant quelques mois. Elle nous a montré l'incidence majeure de l'aspect physiologique dans l'interaction pédagogique. Ignorer la condition physiologique de la majorité de ces élèves, le fait de ne pas entendre tout en étant médicalement modifié pour le faire, serait ignorer une dimension clé qui définit les sujets de l'apprentissage. Notre évidente impuissance face à la systématisation de ces procédures n'évite pas l'émergence de questionnements concernant ces dichotomies, qui sont les résultats de la confrontation à l'inconnu et surtout à l'inattendu, comme le cas de G0901, enfant sourd souffrant d'une hypersensibilité auditive. Comment prendre en considération ces particularités physiologiques (qui parfois dépassent la surdité⁵⁹⁷) dans l'élaboration des activités, des procédés pédagogiques et dans la médiation de l'interaction entre les participants ?

Ceci nous amène à la deuxième dimension que nous avons identifiée concernant la prise en compte de l'identité sourde : la représentation des actants sourds et entendants.

En ce qui concerne cet aspect, ce qui a attiré notre attention dans un premier temps c'est la tendance des enfants à présenter par défaut, dans le cadre des improvisations proposées par les intervenantes, des rôles entendants, malgré l'absence de spécification en ce qui concerne la surdité des rôles. Quand il était question de spécification, elle était dans le contresens de cette tendance : l'intervenante proposait des rôles sourds. Le caractère « entendant » des rôles était visible par les actions mises en scène : le « parler » (le plus souvent sous la forme de mime), l'entendre, le « parler au téléphone ». Pourquoi une fois donnée la consigne, sans spécification par rapport à la surdité du rôle, ce qui suivait était la création par défaut de rôles entendants (qui paradoxalement communiquent en LS) ? Comment expliquer ce réflexe du rôle entendant même là où la norme est la surdité ?

Déjà sensibilisée à cette question grâce aux observations, nous avons posé la question

⁵⁹⁷Nous rappelons que dans le groupe deux enfants présentaient d'autres formes de déficience : déficience intellectuelle associée à la perte progressive de la vue, et déficience motrice.

suivante lors des entretiens directifs avec les enfants : « *Quelle est la différence entre un rôle sourd et un rôle entendant ?* ». La réponse des enfants a été unanime : « « *Le personnage entendant parle, le personnage sourd signe* ». (G1102). Ces réponses montrent premièrement la perspective de ces enfants sourds à l'égard de leur représentation de l'adulte entendant : l'entendant est d'abord un être parlant, c'est ce qui le définit. C'est l'action de parler qui détermine l' « entendance » dans la construction du personnage entendant. Le parler entre ainsi dans une catégorie d'actions typiquement entendants, même si accompagné ou alterné avec des dialogues en LSF (dans le cas des improvisations en binômes ou en groupe). Les enfants-comédiens ont recours à la LSF naturellement dans leurs interactions et, accessoirement, ils insèrent ces actions typiques aux entendants. Apparaît ainsi l'installation d'une norme symbolique, celle du personnage entendant par défaut, et ceci même quand les enfants eux-mêmes ne peuvent communiquer qu'en LSF. Même dans un espace où la surdité est la norme, l'être entendant est privilégié comme norme symbolique. Est-il possible d'inverser cette norme ?

Une des démarches adoptées auprès du groupe « Bleu océan » a été la remarquable expérience de se lancer dans l'exploration créative autour de cette inversion. À partir d'une initiative de l'intervenante, Aline, que nous avons encadrée par la suite, les enfants de ce groupe ont créé un spectacle autour de la surdité en tant qu'avantage face à l'entendance. Dans quelle situation la surdité peut-elle se constituer en tant qu'avantage face à l' « entendance » ?

Ce qui a amené Aline à faire le choix du thème de la création du spectacle a été premièrement, le désir des enfants de travailler autour du comique : « *qu'est-ce qui nous fait rire ?* ». À partir de cette première idée, Aline a trouvé l'album qui a servi de point de départ pour la création : *À la hauteur*⁵⁹⁸. Le processus de création collective du spectacle *A la hauteur*, a d'abord été encadré par l'intervenante d'origine, puis par nous jusqu'à la présentation devant les familles, les collègues et l'équipe des professionnels de l'association, le jour de la fête de fin d'année. Le rôle que nous avons occupé dans ce processus n'était pas celui d'observatrice, mais celui d'intervenante et de cocréatrice du spectacle.

La première activité réalisée lors de la création du spectacle a été la présentation de l'album et de l'histoire en LSF pour les enfants de « Bleu océan ». Nous jugeons essentiel de faire une restitution rapprochée de l'histoire racontée dans l'album, pour assurer la compréhension de la suite du texte.

598TARDY, L., (2007). *A la hauteur*, album jeunesse dès 3 ans, Paris : Bower Jeunesse.

A la hauteur (restitution)

Il était une fois une très haute tour, dans un royaume lointain. Cette tour était si haute que personne n'avait jamais pu atteindre son sommet. Mécontent de ce fait, le Roi décide alors d'organiser un tournoi : celui qui arrivera à monter jusqu'au sommet de la tour sera le grand champion. Les participants arrivent du monde entier. Les chevaliers/ères se présentent avec l'attitude de grand champion tout puissant. Mais le moment de monter venu, les habitants du village, spectateurs du tournoi, se sentent consternés par la prise de risque : ils hurlent que « *c'est impossible* », « *une folie* », « *vous y arriverez jamais !* ». Ainsi, chaque participant essaye son coup, échoue et abandonne, l'un après l'autre. Arrive alors *Arno, fils de Pierre*, le dernier participant. Comme avant, les spectateurs hurlent en le décourageant. Pourtant Arno arrive bien au sommet de la tour et remporte le tournoi. Au moment de recevoir le prix des mains du Roi, la surprise : Arno est sourd ! En étant sourd, il n'avait rien entendu des cris de découragement des spectateurs et avait atteint le sommet de la tour sans difficulté.

Tableau 8 – restitution du conte « *A la hauteur* »

A la fin du récit en LSF (nous assistons Aline en tournant les pages pendant qu'elle raconte l'histoire), les enfants sont éblouis, même sidérés : ils se lèvent dès qu'ils comprennent le sens porté par le conte : *Arno gagne parce qu'il est sourd !*. Ils sourient en se regardant, étonnés. Ils viennent regarder l'album de plus près, ils vérifient les images. Certains enfants crient d'excitation, d'autres sont bouche-bée et tous finissent par sourire. Ils ont l'air de ne pas y croire. Cette réaction laisse entrevoir la rareté d'une telle inversion symbolique de la norme sociale à l'égard de la surdité. Pour ces enfants, les personnages sourds ne sont pas présentés comme des héros, des champions dans les histoires, d'autant moins grâce à leur surdité. La surdité n'est que rarement représentée comme un avantage, comme quelque chose de spécifiquement positif face à l'entendace. Au moins, d'après leurs réactions, très marquées par la surprise et l'incrédulité, nous pouvons inférer que ceci n'est pas la norme à laquelle ces enfants sont habitués.

Cette inversion symbolique de la norme (« *l'entendant gagne parce qu'il entend/parle, le sourd perd parce qu'il est sourd* ») a été la base de la création du spectacle de fin d'année avec le groupe « Bleu océan » ; un terrain idéal pour l'apprentissage et la recherche autour des représentations de la surdité à partir du point de vue des enfants sourds ainsi que de la question de la construction de l'identité sourde liée à la pratique du théâtre. Dans la création de ce mini- spectacle, nous nous sommes focalisée sur l'*embodiment* et les actions mimétiques

qui définissent les rôles entendants et les rôles sourds. Le conte original nous a servi d'inspiration pour l'inversion des normes mais il nous a imposé la recherche de possibilités de structuration de la narration et des *actions mimétiques* : si l'*action mimétique* typiquement attribuée au caractère entendant des rôles est celle de parler, comment pourrions-nous représenter le parler sans le faire vraiment? Après quelques essais, les enfants ont trouvé la solution : le « parler » des entendants est devenu un « grommelot ⁵⁹⁹ » sourd, élaboré par les enfants. Cette voie a été adoptée pour son efficacité (le public comprenant immédiatement le caractère entendant des personnages), la dimension comique était également présente et les enfants s'amusaient visiblement à imiter les entendants d'une manière si inédite. Les autres *actions mimétiques* définissaient le jeu et portaient le sens du conte original (le grommelot ne portait pas de sens au delà de la spécification de l'entendance des rôles). Nous avons laissé les enfants libres dans cette construction à partir des improvisations qui composaient les différents tableaux du spectacle. Nous avons fourni les outils techniques nécessaires pour la création, en insistant sur l'organisation des composants pour mieux fixer la structure élaborée et préciser leur travail gestuel concernant les *actions mimétiques*. A l'exception d'un enfant (G1102), chaque élève a dû travailler l'*embodiment* de deux rôles : un pour le premier tableau (*prologue*) et un autre dans la suite des tableaux. La précision gestuelle était donc essentielle à la construction du sens, non seulement au niveau des *actions mimétiques* mais aussi dans l'élaboration de la *configuration corporelle*. Nous avons aussi fait usage d'accessoires de scène pour appuyer visuellement la différenciation des rôles : chapeaux, couronnes, foulards.

Le travail réalisé auprès du groupe « Bleu océan » autour du spectacle *A la hauteur* configure, à notre avis, un exemple de prise en compte pédagogique de l'identité sourde : la surdité prend le devant de la scène comme thématique centrale de la création des enfants, et sert à mettre en perspective la norme symbolique du personnage entendant par défaut. Ce processus de création a été l'occasion pour ces enfants de faire exister une norme sourde, par opposition à la norme entendante-parlante, représentée avec un accent comique et dans une situation symbolique désavantageuse par rapport à la surdité.

Ceci prend une dimension supplémentaire quand nous considérons que ce mini-spectacle, partant d'une telle inversion des normes, a été présenté aux familles entendants (dans leur majorité) des enfants sourds. Ces familles, très rarement signantes, ont été confrontées à un discours flatteur de l'altérité sourde, ce qui est, à notre avis, une contribution non négligeable pour la construction de l'identité sourde de ces enfants. Pour une fois, peut-être la première d'une longue série, ces enfants affirmaient leur surdité face à leurs familles,

⁵⁹⁹ Terme utilisé au théâtre pour désigner une « langue » inventée.

devenue source d'une fierté particulière. Ne pas entendre s'est transformé, pendant le temps de cet événement théâtral, en un avantage majeur.

Face à un tel épisode, les contributions potentielles de l'apprentissage du théâtre à la construction de l'identité sourde émergent comme une évidence à nos yeux, et comme un écho à la pratique systématique de la création théâtrale par les communautés sourdes qui se sont déjà approprié ce système symbolique.

Nos conclusions nous permettent d'affirmer que, dans une certaine mesure, cet exemple met en lumière le fondement des liens entre le langage théâtral et l'affirmation de l'identité sourde : la possibilité d'élaborer un discours où les représentations peuvent inverser les normes sociales en vigueur, en partant d'un point de vue autonome.

2.5.2 Les procédés pédagogiques émergeant de la prise en compte de l'altérité sourde.

L'ensemble des procédés pédagogiques qui composent un atelier théâtre est – à l'exception des activités où l'oralisation est exigée – considérablement adaptable au public sourd. De manière générale, ce que nous avons observé (et appliqué) en matière de démarche pédagogique n'était pas loin de ce que nous pourrions observer dans un atelier théâtre pour enfants entendants. Ceci est dû, nous pensons, aux caractéristiques sémiogénétiques communes au théâtre et aux LS. « L'intention sémiotique de donner à voir »⁶⁰⁰ est, à notre avis, à la base des deux systèmes symboliques en question. Dans le cas du théâtre et de celui de la LS, cette intention provoque une sémantisation du corps et par conséquent l'*embodiment* d'actants. Cela montre que certaines contraintes et potentialités de la « visée illustrative » sont présentes dans l'acte théâtral et pour cette raison, une grande partie des procédés pédagogiques en théâtre-éducation sont déjà à la portée du public sourd.

Comme nous explique Cuxac (2000), la « visée illustrative » des LS correspond à cette intention sémiotique de dire tout en montrant, et notamment dans le cas des TP où l'on fait comme si on était l'entité de l'énoncé : l'énonciateur devient l'actant du discours et l'énoncé prend la forme d'action.

Dans cette perspective, nous avons remarqué l'usage systématique d'un procédé pédagogique particulier : l'illustration de la consigne. L'intervenante présente la consigne en LSF et ensuite elle prend la place d'un élève pour montrer un exemple de la consigne possible à réaliser. Toujours dans le but de faire comprendre la consigne par l'illustration, l'intervenante

600CUXAC, C. (2000).

montre que l'intention de « donner à voir » est une partie fondamentale de la pratique pédagogique en LS.

Lors de la phase d'expérimentation, nous nous sommes confrontée aux raisons de cet usage systématique : si une petite partie des consignes n'implique pas l'illustration afin d'être clarifier, le reste des consignes nous pousse dans la direction de l'illustration, par besoin communicationnel. Par exemple, les jeux collectifs, quand ils sont proposés pour la première fois, imposent une illustration directe des situations et des dynamiques concernées par le jeu. Un exemple qui illustre ce besoin est celui de l'expérimentation par élicitation que nous avons réalisée. Pour les deux groupes, nous avons présenté la consigne sans exemplification puisque notre intention était d'analyser finement les constructions gestuelles proposées par les enfants et dans ce but, nous étions contrainte de n'offrir aucun modèle à suivre. Un seul exemple par illustration pouvait influencer le choix des enfants. Dans le groupe « Bleu océan », aucun problème de pertinence n'a été détecté : les trois enfants participants ont présenté des improvisations qui intégraient les trois éléments demandés par la consigne. Dans le groupe « Jaune soleil », en revanche, les enfants ont fait un choix qui n'était pas prévu, ils ont supprimé un des éléments, à savoir le rôle/actant « humain ». Si la consigne présentée aux deux groupes était la même alors, pourquoi l'un des groupes ne l'a suivie que partiellement ? Une des raisons possibles touche justement à la question de l'exemplification : une démonstration aurait certainement clarifié la consigne. Mais, dans l'impossibilité de le faire, les enfants moins expérimentés en théâtre ont compris qu'ils pouvaient choisir entre les deux propositions de rôle/actant⁶⁰¹. Dans le cas de « Bleu océan », les enfants sont plus avancés dans l'apprentissage du théâtre, avec une ou deux années d'expérience d'atelier. Ceci pourrait expliquer pourquoi la consigne a été comprise même sans exemplification.

En outre, c'est aussi par la démonstration que s'entame le processus d'apprentissage des rôles de la *commedia*, ainsi que tout ce qui concerne les techniques d'usage du masque. L'exemplification par la démonstration est, dans ce cas, un impératif pédagogique. Le masque et son observation servent de point de départ pour le processus, qui se répète pour chaque rôle/type.

De ce fait, nous décidons d'observer et de noter les étapes d'assimilation conceptuelle des rôles (de toutes leurs composantes corporelles) et des techniques employées :

601 Nous avons envisagé également, après avoir visionné les enregistrements, la possibilité d'un effet de contamination : le premier enfant ayant présenté un discours contenant un seul actant aurait pu être tout simplement suivi par les autres enfants du groupe.

1. observation
2. mimesis
3. répétition/mémorisation
4. invention

Quand il s'agit d'exemplification, les enfants observent ce qui leur est montré, puis imitent ce qu'ils voient (ce qui implique d'expérimenter l'*embodiment* de l'actant en question). Ensuite, ils mémorisent par répétition et nous les observons en train de réinterpréter le concept. Nous soutenons d'ailleurs que l'entraînement corporel, réalisé tout au long de l'année, collabore de toute évidence à ce processus : la mimesis se précise et s'accélère progressivement, l'invention dépasse le cadre posé et surprend de plus en plus par son originalité.

L'exemple de F0901, concernant la création de son rôle dans le mini-spectacle *Max et les maximonstres*, illustre ce que nous observons : tout au long du processus de création et de répétition, nous agissons (comme Aline auparavant) en vue de l'aider à élaborer, fixer et rendre plus précises la *configuration corporelle* et les *actions mimétiques* de son rôle, celui de *Max*. A chaque intervention sur le sujet, notre démarche était de montrer ce qui devrait évoluer dans la construction, en tenant compte évidemment des choix sémantiques faits par le groupe. Nous voyons, dans les extraits des répétitions, F0901 s'emparer progressivement de la *configuration corporelle* de *Max* comme base de l'élaboration et de la réalisation des *actions mimétiques*.

Cette démarche a été également mise en place dans le cas des enfants de « Bleu océan » ayant chacun deux rôles à élaborer et à interpréter dans le spectacle *A la hauteur*. Il était impératif, dans ce cas, de préciser et de rendre visibles les différences entre les *configurations corporelles* de chaque actant. A propos des improvisations réalisées dans le cadre de l'expérimentation, les enfants se sont confrontés au même défi : comment représenter plusieurs actants en alternance tout en précisant leurs spécificités en matière de *configuration corporelle* ? Nous aborderons l'analyse des stratégies sémiologiques observées et annotées dans la partie qui suit.

2.5.3 Entre l'hybridation et l'intégration conceptuelle : analyse des discours gestuels improvisés en théâtre et en LSF.

Pour répondre aux questions posées à propos des liens sémiogénétiques profonds entre les constructions gestuelles théâtrales et celles des LS, nous avons réalisé une collecte de données spécifique pour pouvoir les analyser en détail. L'analyse de ces données part d'une approche sémiogénétique et sémiologique des constructions gestuelles à partir de l'annotation des discours gestuels improvisés, enregistrés en vidéo. En ayant comme modèle de départ, le logiciel ELAN⁶⁰², nous avons élaboré notre propre grille d'analyse en essayant de rendre compte de la structure du discours ainsi que, de la nature et du fonctionnement des différentes constructions gestuelles présentes.

Le point de départ de ces analyses est que l'*embodiment* (la présentation de l'actant imaginaire par la corporalisation), spécifique au théâtre, obéit à certaines contraintes particulières par rapport à la sémantisation du corps. Le corps est engagé en tant qu'unité signifiante dans sa globalité : membres supérieurs et tronc, mais aussi membres inférieurs, contribuent à la construction de l'entité (actant). L'énonciateur-comédien peut, également, exploiter les possibilités signifiantes à partir de la souplesse de l'axe du tronc et aussi repositionner et déplacer son corps dans l'espace de jeu de manière signifiante.

Quant à l'*embodiment* en LS, il est soumis à d'autres contraintes : simultanéité d'actants dans un même discours ; emploi des signes lexicaux, utilisation diagrammatique de l'espace (contrainte sur l'espace de signation) ; limitations de mouvement (axe du corps relativement fixe), et notamment activation sémiologique et sémantisation exclusive de la partie supérieure du corps. L'engagement de la partie inférieure du corps, ainsi que les éventuels déplacements dans l'espace ne sont pas forcément présents puisque non nécessaires à la construction du sens.

Lors de nos observations notées sur les guides d'observations, nous avons constaté une intégration fructueuse entre les formes d'*embodiment* du théâtre et de la LS. La difficulté de noter et d'analyser finement les constructions en question, a mis en lumière le besoin d'une focalisation plus ciblée des données, en passant par une annotation plus détaillée. Un de nos critères d'observation était justement l'*embodiment*. La notation des niveaux de *complexité* [C3], *précision* [P3], *engagement* [E2] et *originalité* [O] de l'*embodiment* des actants nous a permis, dans une certaine mesure, de rendre compte des qualités spécifiques de la présentation des rôles improvisés. La *complexité* [C3] touchait particulièrement à la question de l'alternance des rôles et à la difficulté des constructions gestuelles portées par chaque actant. L'observation de cet aspect nous a amenée à poser d'autres questions plus précises : quels sont les procédés sémiologiques mis en œuvre dans la construction de l'alternance des rôles ?

602Logiciel pour l'annotation des discours linguistiques.

Quelle est la nature des différentes constructions gestuelles et comment fonctionnent-elles dans les discours ? L'annotation des discours improvisés pour l'expérimentation visait à répondre à ces questions.

En partant de l'adoption du modèle sémiologique des LS ⁶⁰³, nous avons analysé quatre extraits du corpus des enregistrements vidéo des improvisations présentées (8 au total) par les enfants lors de notre expérimentation. Nous avons gardé du « modèle sémiologique », en plus des catégorisations spécifiques aux LS, l'accent sur les fonctions remplies par les paramètres non manuels (notamment la mimique faciale et le regard) dans la construction du sens. Nous avons tenté de saisir leur fonction par rapport aux formes gestuelles qui émergent de l'interaction entre ces deux systèmes symboliques dont l'intention est de « donner à voir ».

La consigne a été élaborée, premièrement, pour observer l'incidence des constructions iconiques dans les « discours gestuels » présentés par les enfants sourds. Néanmoins, il nous a fallu aussi prendre en compte l'incidence des constructions gestuelles non linguistiques que nous avons essayé de classer selon leurs fonctions respectives. Nous avons ainsi centré notre analyse sur la nature des constructions gestuelles, ainsi que sur les fonctions occupées par ces dernières dans la structure du discours. Ceci nous a permis de formuler une typologie pour les composantes gestuelles des unités de sens observées. L'observation et l'analyse des croisements et spécificités qui émergent de l'association des constructions gestuelles linguistiques et théâtrales, nous ont permis de dégager certaines propositions conceptuelles pour rendre compte de ces constructions, de leurs caractéristiques et de leur fonctionnement.

Quant aux procédés sémiologiques communs au langage théâtral et aux LS, nous avons identifié :

- la sémantisation du corps en tant que principe opérateur ;
- l'élaboration et l'utilisation d'une gestuelle et d'une configuration corporelle particulière pour chaque actant ;
- l'évocation des objets imaginaires ;
- l'usage du regard en tant qu'organisateur du discours;
- l'usage de la mimique faciale comme élément hautement signifiant.

De ce fait, nous postulons ici que ces discours sont le résultat de la mise en œuvre de la fonction de « sémantisation du corps » dont l'origine est, dans ce cadre, la modalité visuo-gestuelle. Pour autant, ces discours ne sont pas exclusivement en LS : ils sont censés respecter

603 Cf : supra, deuxième partie, chapitre 3.

des contraintes formelles supplémentaires et des objectifs spécifiques au langage théâtral – également pris en compte dans nos analyses. Celles-ci essaient de cibler les éventuelles formes gestuelles hybrides ainsi que les modes de fonctionnement mis au jour par l'interaction des contraintes spécifiques aux LS et au langage théâtral.

Comme explicité auparavant dans cette partie, les discours ont été collectés sur le terrain à partir d'élicitation, sous la forme d'improvisations. Les enfants ont ainsi été invités à présenter des improvisations individuelles, où la forme gestuelle était libre (dialogue et narration en LSF permis). Chaque improvisation devait, néanmoins, inclure : un rôle humain (libre choix entre les types de la *commedia dell'arte* ou autres), un rôle animal et un problème. Nous avons réussi à enregistrer dans ce cadre huit improvisations⁶⁰⁴. Parmi les extraits, nous en avons sélectionné quatre qui illustrent les concepts et procédures commentés dans l'analyse. Il s'agit des discours improvisés par G1101 (4'49"), G1102 (2'50"), F0901 (9'06") et F0902 (8'40"), intégrés à la suite de cette partie.

Chaque extrait vidéo a été analysé au ralenti (30% de la vitesse normale) dans le but d'identifier avec précision les différentes formes gestuelles employées et leur rôle dans le processus de construction du sens. L'observation du corpus nous a amenée à proposer des critères adoptés pour la classification qui suit. Nous avons observé et annoté notamment les paramètres qui contribuent à la construction du sens concernant : l'instance signifiée, la nature des constructions (définies ici par les fonctions remplies), l'emplacement, la configuration corporelle (dont l'usage des « marqueurs »), la mimique faciale, le regard.

L'élaboration de la typologie présentée ici, provient de la décomposition de la structure des discours gestuels improvisés à partir du tableau d'annotation suivant rempli pour chaque extrait vidéo du corpus (chaque ligne doit correspondre à une unité de sens du discours), comme dans l'exemple qui suit:

Temps	Instance	Empl.	Configuration corporelle	Nature	Simultanéité instancielle	Mimique Faciale	Regard
00:00 – 00:00	Actant [1]: ...	X ou -	Description : Posture, marqueurs et position	LSF : LEX : « ... »/ TP/TS/TTF GA : description des gestes et du sens porté, entre « » AM : description de l'action Déplacement	Mono- instantielle ou Pluri- instantielle	Actant [1] : description	Public Espace : action / Actant [...] / déplacemen t

Tableau 9 – extrait (1) de la grille d'annotation du corpus vidéo

En ce qui concerne la nature des constructions gestuelles, nous considérons qu'une

⁶⁰⁴Deux des enfants n'étaient pas autorisés à être enregistrés en vidéo, et deux autres ont préféré ne pas participer.

opération sémiogénétique est commune à ces systèmes de symbolisation distincts toutefois, en interaction dans la construction des discours en question. Le partage d'un même mode opératoire rend difficile le classement de certaines formes gestuelles : où mettre la frontière entre ce qui appartient au « faire semblant » du jeu enfantin, ce qui est du théâtre gestuel et ce qui appartient à la LS quand il s'agit de l'analyse d'une action corporalisée par un enfant sourd ? Quelle typologie serait appropriée pour rendre compte des formes gestuelles identifiées dans ces discours ?

Le premier critère qui s'est dégagé dans le processus d'analyse est celui concernant l'*embodiment*, alterné ou simultané, de plusieurs instances. Nous considérons qu'en LS, la *sémantisation globale du corps* (partie supérieure et inférieure porteuses de sens) n'est pas essentielle. Le théâtre, bien au contraire, impose la *sémantisation* des membres inférieurs au même titre que les membres supérieurs du corps de l'acteur. La façon de marcher d'un actant contribue, par exemple, à la définition de son caractère ou de son état d'esprit. De ce fait, nous avons observé que les enfants utilisaient une stratégie sémiologique particulière : poser une *configuration corporelle* (membres inférieurs inclus) d'un actant et simultanément fragmenter le corps, signifiant une autre instance par la partie supérieure du corps⁶⁰⁵. Nous avons ainsi essayé de noter comment cette fragmentation se présentait dans les discours du corpus, ce qui nous a conduit à identifier une forme de *sémantisation pluri-instancielle* où les membres supérieurs (tronc, bras, tête) portent l'*embodiment* d'une entité et les membres inférieurs (jambes, pieds) l'*embodiment* d'une autre entité. Quant à la simultanéité de l'*embodiment* des instances, nos analyses montrent qu'elle se décline ainsi, sous deux formes :

- Mono-instancielle : tout le corps (tête, tronc, membres inférieurs et supérieurs) est engagé dans la construction du discours, mais dans ce cas dans l'*embodiment* d'une seule instance.
- Pluri-instancielle: tout le corps est engagé dans la construction du discours mais il s'agit d'*embodiment* simultané de deux instances différentes. Pendant que nous observons l'*embodiment* d'une instance à partir de la *sémantisation* des membres inférieurs, la partie supérieure s'occupe d'une autre instance : c'est le cas notamment de «l'énonciateur». La partie supérieure sert à la *sémantisation* de l'énonciateur tandis que les jambes et pieds de l'enfant-comédien gardent la configuration corporelle de l'actant en jeu. Exemples⁶⁰⁶ :

605La simultanéité instancielle est observée notamment dans les extraits construits par G1101, ayant déjà deux ans d'expérience dans l'atelier théâtre au sein de la structure en question.

606Les exemples figurés ici sont des captures d'écran réalisées à partir des enregistrements vidéo du corpus d'expérimentation.

Mono-instancielle	Pluri-instancielle
G1101 : actant [3] : tout le corps engagé dans l'action et dans la signification d'une seule instance. Regard vers l'action.	G1101 : <i>énonciateur</i> : partie inférieure garde la configuration de l'actant pendant que l' <i>énonciateur</i> est signifié par la partie supérieure. Regard vers le public.
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée

Tableau 10 – *embodiment mono-instancielle et pluri-instancielle*

Un deuxième élément essentiel à l'annotation est par conséquent celui du rôle (désormais « actant ») : à quels moments et à partir de quels composantes les actants sont-ils construits ? Quelles sont les stratégies mises en œuvre pour rendre compte de l'*embodiment* alterné ou simultané de plusieurs actants ? A propos des composants de l'actant, nous avons dégagé les éléments suivants :

- *Configuration corporelle de l'actant* (CC) – le terme de configuration est emprunté à la linguistique des LS, la « configuration manuelle »⁶⁰⁷ qui désigne un des paramètres manuels du signe. Signifie la forme corporelle du rôle, avec des *marqueurs de l'actant* ou pas. Constitue une base pour toutes les constructions gestuelles exécutées par un actant : *gestuelle de l'actant*, déplacements, *actions mimétiques*. C'est-à-dire que la création des autres composantes est fondée sur la *configuration corporelle de l'actant*. Exemples :

F0901 : actant [1] : <i>le chat</i>	F0902 : actant [1] : <i>l'ours</i>
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée
G1101 : actant [1] : <i>le sorcier</i>	G1102 : actant [1] : <i>Pantalone</i>
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée

Tableau 11 – exemples de configuration corporelle de l'actant

- *Marqueurs de l'actant* (MA) – des configurations manuelles ou relevant de la mimique faciale spécifiques à la *configuration corporelle de l'actant* qui apparaissent systématiquement pour les rôles d'animaux mais ne se limitent pas à ceux-ci. Ils ont la fonction de définir et spécifier l'actant. Exemples : G1101 : mains du sorcier ; pattes et dents de lapin ; G1102 : pattes de chien ; F0901 : pattes de chat ; F0902 : pattes d'ours.

⁶⁰⁷Stokoe, (2005), première édition 1960.

F0901 : actant [1] : <i>le chat</i>	F0902 : actant [1] : <i>l'ours</i>
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée
G1101 : actant [1] : <i>le sorcier</i>	G1101 : actant [2] : <i>le lapin</i>
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée

Tableau 12 – exemple de l'usage des marqueurs de l'actant

- *Gestuelle de l'actant* (GA) – désigne/montre l'état (d'esprit) de l'actant et peut impliquer une mimesis de la gestuelle co-verbale humaine. Exemples : G1101 : taper l'index sur la tête ; G1102 : lever l'index ; F0901 : se gratter le ventre ; F00902 : frotter les paupières.

F0901 : actant [1] : index levé : « ah ! » : « idée ! ».	F0902 : actant [1] : frotter les yeux (avec MA) : « sommeil ».
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée

Tableau 13 – exemples (1) de gestuelle de l'actant

G1101 : actant [3] : mains sur la poitrine : réaction à un coup de poing.	G1102 : actant [1] : caresse sur le menton : pensif.
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée

Tableau 14 – exemples (2) de gestuelle de l'actant

Les actants sont ainsi décomposés selon leur *configuration corporelle* [CC], l'usage des *marqueurs de l'actant* [MA], et par la *gestuelle de l'actant* [GA]. Nous suivons pour l'annotation, la nomenclature des actants proposée par les enfants quand c'est le cas, à l'exception de l'*énonciateur*. Quand l'actant n'est pas nommé, nous lui avons seulement attribué un chiffre : actant [1], actant [2]. Nous avons essayé de décrire les éléments essentiels de la *configuration corporelle* [CC] de chaque actant ainsi que leurs changements, dont les *marqueurs de l'actant* [MA]. Quand il s'agit des unités de la *gestuelle de l'actant* et des *actions mimétiques* nous avons noté le sens porté entre guillemets

Temps	Instances	Empl.	Configuration corporelle	Nature	Simultanéité instancielle	Mimique Faciale	Regard
01:01 – 01:06	Actant [1]		Debout + tronc légèrement incliné vers l'avant + MA (config « N » : pattes de chien/chat/ours)	AM : « boire » + « avaler » / GA : mains/pattes sur le ventre : « soulagement »	Mono-instancielle	Sourcils levés + bouche fermée + yeux fermés : « soulagée »	Espace

Tableau 15 – extrait (1) de la grille d'annotation du corpus vidéo

Les constructions gestuelles employées par l'*énonciateur* sont essentiellement limitées aux unités lexicales de la LSF. Ceci est dû au fait que cette instance n'est pas actancielle. Il organise l'interaction entre les autres actants, commente et précise leurs actions pour le public. Dans les exemples annotés, il remplit donc la fonction d'organisateur, pas de narrateur. Pour ce faire, l'énonciateur emploie la « visée non illustrative » de la LS, autrement dit le lexique. Nous spécifions quand les éléments produits relèvent de la LSF, c'est-à-dire quand ce sont des unités lexicales de la LSF, des pointages, etc. Pour les unités lexicales [LEX], de pointages ou de transferts (TP, TTF, TS), leur sens est noté juste après, entre guillemets.

Temps	Instances	Empl.	Configuration corporelle	Nature	Simultanéité instancielle	Mimique Faciale	Regard
00:27 – 00:42	Énonciateur		Posture légèrement inclinée vers l'avant, sans MA	[regarde quelque chose vers le sol] / LSF : pointage « moi » + « après » + « souvenir » + « apercevoir » + « livre » + « pi » ⁶⁰⁸ + « ours » + « mange » + « chaud »	Mono-instancielle	Lève la tête /léger sourire + sourcil droit levé	Espace/ Public

Tableau 16 – extrait (2) de la grille d'annotation du corpus vidéo

Pour ce qui est de la mimique faciale, nous avons essayé de la détailler quand nécessaire et surtout, de noter pour chaque extrait, si elle correspond au rôle respectif et si elle spécifie un état ou fonction particuliers. Le regard fait aussi figure de spécificateur des constructions gestuelles et organisateur des entités sur scène. Nous avons identifié, concernant le regard, deux possibilités : le regard vers le public et le regard vers l'espace. Ce dernier peut se focaliser selon le cas sur :

- 1) l'exécution des « actions mimétiques »
- 2) les autres actants selon leur emplacement dans l'espace d'improvisation
- 3) les déplacements.

608Signe lexical qui peut être traduit comme « typique »

En ce qui concerne l'*énonciateur*, nous observons une utilisation systématique d'une mimique faciale « neutre » ou « en transition » entre deux actants différents, il n'y a pas de mimique faciale particulière à cette instance. Quant à l'usage du regard, dans les extraits où l'*énonciateur* est présent, il se dirige dans la quasi totalité des cas vers le public, son interlocuteur. Tandis que les instances actanciennes (actants/personnages) maintiennent leur regard sur l'espace de jeu (sur l'action en exécution ou un autre actant).

En réponse à notre question sur la fonction du regard et de la mimique faciale, nous avançons ainsi que la mimique faciale et le regard sont des éléments essentiels à la construction du sens de ce type de discours hybride. Hautement signifiants, ces deux éléments précisent le sens porté par les gestes et les actions ; ils spécifient les formes gestuelles employées et organisent les éléments auxquels le discours fait référence. Au théâtre comme dans les discours en LS, le regard de l'actant ou de l'énonciateur précise où doit se focaliser l'attention du spectateur ou interlocuteur et donc, quel est le « sujet » du récit en question.

La nature des constructions gestuelles constitue la catégorie suivante, la plus complexe à saisir dans cette analyse. Comme nous l'avons dit auparavant, les formes dérivant de la LSF sont notées selon leur nature : LEX pour les unités lexicales (le sens est noté ensuite, ex : LSF:LEX : « méchant »), et TP, TS, TTF, DT pour les transferts. Pour ce qui est spécifique au théâtre, nous proposons trois catégories distinctes :

- *Action simple* : accomplissement d'une tâche réelle avec des objets réels (exemple : cf. extrait F0901.)
- *Déplacement* : quand l'actant se déplace dans l'espace d'improvisation de manière signifiante (en opposition à des déplacements non porteurs de sens pour la construction du récit) ;
- *Gestuelle de l'actant* (GA): comme mentionné auparavant, tout geste signifiant servant à spécifier le caractère ou un état d'esprit du rôle sans accomplissement d'une tâche. Les gestes configurant des « emblèmes »⁶⁰⁹ ou des gestes de confort, comme par exemple, les réactions à des actions accomplies par d'autres actants (se gratter la tête ou le menton, le poing fermé vers un autre actant, les mains sur la poitrine, etc.) ;
- *Action mimétique* (AM) : des constructions où les gestes portent le sens de la réalisation d'une tâche avec un début et une fin. Par exemple : donner/recevoir un coup de poing (G1101), s'habiller (G1102), manger (F0902), taper sur le clavier (G1102), ouvrir un coffre (F0901), etc. Pour définir cet élément, nous nous sommes inspirée

609Concept défini dans la deuxième partie, chapitre 3, p.171.

directement de la notion d' « *action physique* »⁶¹⁰ de Constantin Stanislavski. Toutefois nous avons préféré le terme « *action mimétique* » en considérant le terme « physique » comme redondant dans ce contexte, dans la mesure où toutes les unités de sens ici employées sont concrètement physiques. La notion d'action physique, très connotée dans l'histoire du théâtre, dépasse aussi celle à laquelle nous renvoyons sous le terme d' *action mimétique*. Par rapport à leur iconicité et au lien établi entre signe et référent, nous pouvons affirmer que les *actions mimétiques* sont, non seulement iconiques, mais aussi transparentes. En ce qui concerne leur structure et leur mode de fonctionnement : elles ne sont pas décomposables, la construction du sens se fait de manière holistique. Exemples :

G1102 : actant [1] : AM : « ouvrir la porte »	
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée

Tableau 17 – exemple (1) d'action mimétique

F0902 : actant [2] : AM : « tomber »	
Diffusion non autorisée	Diffusion non autorisée

Tableau 18 – exemple (2) d'action mimétique

⁶¹⁰Cf. : STANISLAVSKI, K. S., & AUTANT-MATHIEU, M.-C. (2007). *La ligne des actions physiques : répétitions et exercices de Stanislavski*. Montpellier: l'Entretemps éd. Voir aussi première partie, chapitre 1, p.14.

Afin de mieux illustrer la démarche analytique réalisée ainsi que les concepts et procédés mentionnés dans cette partie, nous avons choisi d'intégrer un exemple d'annotation au texte, les trois restantes sont à consulter dans les annexes⁶¹¹.

⁶¹¹Cf. infra, annexe 11, 12 et 13.

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

Analyse du corpus – annotation d'expérimentation

Improvisation à partir de la consigne : « 1 rôle » (« *commedia* ou libre ») + « 1 animal » + « 1 problème »

Sujet : G1101

Sigles : GA : gestuelle de l'actant / CC : configuration corporelle / MA : MA de l'actant / AM : action mimétique / AS : action simple / LEX : unité lexicale /

TTF : transfert de taille et de forme / TS : transfert situationnel / TP : transfert personnel / OI : objet imaginaire

Temps	Instances	emplacement	Configuration corporelle	Nature	Simultanéité instancielle	Mimique Faciale	Regard
3:19 - 5:00	<i>Aucune</i>			Gestualité naturelle	N.S : non sémantisation	Non signifiante	Public + espace (non signifiant)
5:00 - 5:07	<i>Énonciateur</i>		État neutre (point de départ de la C.C. du rôle :)	Gestualité Neutre (construite)	N.S.	Neutre	Espace (point fixe sur l'horizon : spécifique à l'état neutre)
5:07 - 5:33	<i>Aucune</i>		<idem>	Gestualité naturelle	N.S.	Non signifiante	Espace (point fixe sur l'horizon : spécifique à l'état neutre)
5:33 – 5:38							
5:38 – 5:45	<i>Actant [1] : Sorcier</i>		MA de l'actant : config manuelle « oui », mouvements d'ondulation en S/ jambes semi pliées, écartées, pieds en dehors	Déplacement (marche douce : G.A. ands pas)	Mono-instancielle	Sorcier (bouche entrouverte : « xi »)	Espace : repère pour le déplacement

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

5:45 -5:47	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : pointage + LEX : « lapin ».	Pluri-instancielle	Neutre	Espace : cible du pointage / public
5:47 – 5:49	<i>Actant [2]: lapin</i>	X	MAdu lapin / changent de position par rapport au public	GA : (gestuelle de l'actant)	Mono-instancielle	lapin : yeux pliés, nez tendu, dents dehors.	Espace : emplacement <i>sorcier</i>
5:49 – 5:51	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « Sorcier dit »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
5:51 – 5:53	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	LSF : LEX : « mignon »	Mono-instancielle	Actant [1] : Sorcier	Espace : emplacement actant [2]
5:53 – 5:57	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	A.M. : prendre le lapin , lui taper sur les fesses, le poser sur une table [?]	Mono-instancielle	Actant [1] : sourire	Espace : actant [2] Public Espace : action
5:57 – 6:00	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	LSF : pointage + LEX : signe inconnu	Mono-instancielle	Actant [1]	Public
6:00 – 6:03	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	A.M. : poser des objets (nourriture lapin) sur la table	Mono-instancielle	Actant [1] : sourire	Espace : action
6:03 – 6:04	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « lapin »	Pluri-instancielle	Sourire	Public
6:04 – 6:06	<i>Actant : lapin</i>			A.M. : manger	Mono-instancielle	Actant [2]	Espace : action
6:06 – 6:10	<i>Actant : Sorcier</i>			A.M. : lécher (une glace ou sucette) + GA. : « c'est très bon »	Mono-instancielle	Actant [1] : sourire	Espace : action

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

6:10 – 6:13	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	Déplacement	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : déplacement déplacement
6:13 – 6:15	<i>Énonciateur</i>			LSF : LEX : « méchant »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
6:15 – 6:18	<i>Actant [3] : Méchant</i>		pas de changement d'emplacement ou de C.C. de l'Actant [1]. Pas de CC spécifique.	A.M : coup de poing sur Actant [1]	Mono-instancielle	Actant [3]	Espace : action
6:18 – 6:21	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	G.A. : Réaction : Choc : mains ouvertes sur la poitrine. Évocation de l'action de s'évanouir/faire un malaise	Mono-instancielle	Actant [1] : surprise/choc : yeux très ouverts, bouche ouverte	Public : G.A. Espace : évocation d'action
6:21 – 6:22	<i>Actant: Méchant</i>		<idem>	G.A. : regarder l'Actant [1] A.M. : préparer un nouveau coup de poing	Mono-instancielle	Actant [3]	Espace : Actant [2]
6:22	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « Monsieur »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
6:22 – 6:24	<i>Actant: Sorcier</i>		<idem>	G.A. : « au secours ! » LSF : LEX : « poursuite/course »	Mono-instancielle	Actant[1] : peur	Espace
6:24 – 6:25	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « méchant » + « part »/ »s'échappe » + « sorcier »	Pluri-instancielle	« attention ! »	Public
6:25 – 6:29	<i>Actant: Sorcier</i>		MA	Déplacement	Mono-instancielle	Actant [1] : yeux pliés	Espace
6:29 – 6:30	<i>Énonciateur</i>	X	Pas de CC spécifique.	LSF : LEX : « méchant »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
6:30 – 6:33	<i>Actant: Méchant</i>		<idem>	GA + LSF : pointage + LEX :	Mono-instancielle	Actant[3]	Espace : Actant

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

				imprécis			[1]
6:33 – 6:34	<i>Énonciateur :</i>	X	<idem>	LSF:LEX : « sorcier »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
6:34 – 6:38	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	A.M. : préparer le duel (armes, chapeau : TTF)	Mono-instancielle	Actant [1] : énervé + obstiné	Espace : Actant [3]
6:38 – 6:39	<i>Énonciateur :</i>	X	<idem>	LSF : LEX : « lapin »	Pluri-instancielle	Actant [2] : transition	Public
6:39 – 6:42	<i>Actant : lapin :</i>		se plie davantage mais pas à 4 pattes	A.P. : préparer le duel / TTF : dents du lapin	Mono-instancielle	Actant [2] : énervé	Espace : Actant [3]
6:43 – 6:44	<i>Actant : Sorcier</i>	X	déplie les jambes/	LSF : pointage / LEX: inconnu / pointage	Mono-instancielle	Actant [1] : ferme	Espace : Actant [2]
6:44 – 6:48	<i>Actant : lapin</i>	X	MA+ jambes pliées	LSF : LEX : « lapin » / pointage « moi » / LEX : « oui » + « tuer » + G.A.. « voilà ! »	Mono-instancielle	Actant [2]	Espace : Actant [1]
6:49 – 6:51	<i>Actant : Sorcier:</i>	X	déplie les jambes	LSF : LEX : « pourquoi » + « tuer » + « fabriquer »	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : Actant [2]
6:51	<i>Énonciateur</i>	X	Pas de CC spécifique.	LSF : LEX : « monsieur » + « méchant »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
6:51 – 6:54	<i>Actant : Méchant</i>		<idem>	A.P. : recevoir un tir sur la poitrine	Mono-instancielle	Actant [3] : yeux pliés	Espace : Actant [2]
6:51 – 6:54	<i>Actant : Méchant</i>		<idem>	LSF:TP : « il a tiré sur moi ! »	Mono-instancielle	Actant [3] : douleur	Espace : action
6:54 – 6:57	<i>Actant : Sorcier</i>	X	<idem>	LSF : LEX : « ok ! » / G.A. « réfléchis » + « vas y ! »	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : Actant [2]
6:57 – 6:59	<i>Actant : lapin</i>		CC : MA/ jambes pliées	LSF : TTF : dents / AM : avancer	Mono-instancielle	Actant [2] : yeux	Espace : Actant

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

				pour attaquer		pliés + dents	[3]
6:59 – 7:02	<i>Actant : Méchant</i>	X	CP : jambes dépliées/ changement d'emplacement	AM : coup de poing sur rôle [2] + retenue	Mono-instancielle	Actant [3]	Espace + Public
7:03 – 7:04	<i>Énonciateur</i>			LSF : LEX : « homme »+ « lapin »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
7:04 – 7:20	<i>Actant : lapin</i>		CC: MA	AM : résister au coup du rôle [3] / réagir au coup : bousculement (coup d'épée et pas de danse) / AM : tomber + danser + tirer sur actant [2]	Mono-instancielle	Actant [2] : courageux	Espace : Actant [3] + Public
7:20	<i>Neutre</i>	X	Pas de CC		NS	Non signifiante	Non signifiant
7:21 – 7:41	<i>Actant : Méchant</i>		<idem>	A.M.: recevoir le coup du lapin + ouvrir sa poitrine + retirer et montrer le cœur battant (marqueur cœur) + manger et avaler le cœur + le cœur bat à nouveau dans la poitrine	Mono-instancielle	Actant [3] : douleur + choc + neutre	Espace : action+ Public
7:41 – 7:46	Pas clair		<idem>	G.A. : étend le bras + mains sur la taille	Mono-instancielle	Pas clair / Neutre ?	Public
7:47 – 7:49	<i>Actant : Sorcier:</i>	X	<idem>	LSF : TTF : chapeau + G.A.	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : Actant [3]
7:49 – 7:50	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	LSF : LEX : « stop » + TS+ LEX + pointage	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : Actant [2]
7:50 – 7:54	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	Pas clair	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : Actant [2]

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

7:54	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	LSF : LEX : « sorcier » + marqueurs pas clair	Mono-instancielle	Actant [1]	Public
7:54 – 7:56	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF/ LEX : « sorcier » + « homme » + « fort » + « train » + « monstre » [train fantôme]	Pluri-instancielle	Spécifie les signes « fort » et « monstre »	Public
7:56 – 8:00	<i>Actant : Sorcier</i>	X	<idem>	AM : se déplacer dans le train fantôme	Mono-instancielle (la séquence du train fantôme impose un déplacement qui se fait debout : cela concerne tous les actants)	Actant [1] : yeux bien ouverts, labialisation voiture/moteur	Espace : action (regarde devant)
8:00 – 8:02	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : TS : les portes du tunnel s'ouvrent	Pluri-instancielle	Neutre	Public
8:02 – 8:05	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « noir » / DT : TP + TS (?)	Pluri-instancielle	Yeux pliés + air « mystérieux »	Public
8:05 – 8:08	<i>Actant : Sorcier</i>	X	<idem>	AM : se déplacer dans le train fantôme	Mono-instancielle	Actant [1] : attentif	Espace : action
8:08 – 8:10	<i>Énonciateur</i>		changement de position : tourne vers le public	LSF : TP [monstre] : faire peur	Pluri-instancielle	Monstre : yeux qui louchent + bouche « xi »	Vers Public (mais les yeux louchent)
8:10 – 8:11	<i>Actant : lapin</i>		MA	LSF : TP : baisser les oreilles + A.M. : se protéger	Mono-instancielle	Actant [2] : peur : lèvre inférieur pliée	Espace : Actant [1]
8:11 – 8:12	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	LSF : pointage + LEX : « stop ! » + pointage	Mono-instancielle	Actant [1] : autoritaire	Espace : Actant [2]
8:12 – 8:14	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	A.M. : tape le lapin	Mono-instancielle	Actant [1] :	Espace : Actant

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

						autoritaire	[2]
8:14 – 8:15	<i>Actant : Sorcier</i>	X	<idem>	A.M : se déplacer dans le train fantôme	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : action
8:15 – 8:18	<i>Énonciateur</i>		changement de position : tourne vers le public	LSF : LEX : « Méchant » + TP : actant [2] comme monstre qui prépare un coup de couteau	Pluri-instancielle	Neutre + TP : « grimace » Monstre	Public + Actants [1] et [2]
8:19 – 8:20	<i>Actant : lapin</i>		Jambes légèrement pliées.	LSF : pointage	Mono-instancielle	Effrayé	Espace : Actant [3]
8:20 – 8:22	<i>Énonciateur</i>		changement de position : tourne vers le public (sans précision)	MA [1] en mouvement (identique à celui de l'ouverture)	Pluri-instancielle	Neutre	Public
8:22 – 8 :23	<i>Énonciateur</i>		Pas de CC spécifique	LSF : LEX : « sorcier »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
8 :23 – 8:24	<i>Actant : Sorcier</i>		tourne vers Actant [3]	G.A. : tape l'index sur la tête : « j'ai tout compris »	Mono-instancielle	Actant [1] : yeux pliés, bouche vers l'avant : comme « malin »	Espace : Actant [3]
8:24 – 8:25	<i>Énonciateur</i>		tourne le tronc légèrement vers le public	LSF : LEX : « méchant »	Pluri-instancielle	Actant [3] : yeux pliés bouche en « xi », comme le « méchant »	Public
8:25 – 8:26	<i>Actant : Méchant</i>		Pas de CC spécifique	G.A. : index sur la bouche : « silence »/ « shhh »	Mono-instancielle	Actant [3] : yeux pliés bouche en « xi »,	Espace : Actant [1] et [2]
8:26 – 8:27	<i>Actant : Méchant</i>	X	<idem>	Déplacement + A.M. : se pose – avec le couteau à la main – en imitant un monstre mécanique dans le train fantôme (nouvel	Mono-instancielle	Actant [3] : Les yeux ouverts, bouche aussi, comme s'il criait	Espace : action : vers le haut, à droite

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

				emplacement)			
8:28 – 8:29	<i>Actant : Méchant</i>	X	<idem>	Déplacement + A.M. : se pose – avec le couteau à la main – en imitant un monstre mécanique dans le train fantôme (nouvel emplacement)	Mono-instancielle	Actant [3] : Les yeux ouverts, bouche aussi, comme s'il criait	Espace : action : vers le haut, à droite
8:29 – 8:31	<i>Actant : Méchant</i>		<idem>	A.M. : attaquer ?	Mono-instancielle	Actant [3] : Les yeux ouverts, bouche en « xi »	Espace : Actants [1] et [2]
8:31	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « sorcier » (imprécis)	Pluri-instancielle	Neutre	Public
8:31 – 8:33	<i>Actant : Sorcier</i>			LSF : LEX : « même » + GA : « on s'en fiche » LEX : « le même »	Mono-instancielle	Actant [1] : étonnement comme « curieux ! » ou « bizarre ! »	Espace : Actant [3]
8:33 – 8:35	<i>Actant : Sorcier</i>			G.A. : main droite sur la poitrine à gauche, configuration manuelle en « G » (sens imprécis)	Mono-instancielle	Actant [1] : yeux bien ouverts, d'abord à droite puis à gauche, bouche en « xi » comme en se rendant compte du danger tout en essayant d'être discret	Espace : d'abord vers le Actant [3] puis dans la direction opposée
8:36 – 8:37	<i>Actant : Sorcier</i>			A.M. : sortir du wagon du train fantôme	Mono-instancielle	Actant [1] : bouche toujours tendue en « xi »	Espace : action
8:37 – 8:38	<i>Actant : Sorcier</i>			LSF : LEX : « rester » + pointage	Mono-instancielle	Actant [1] : légèrement	Espace : Actant [2]

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

						autoritaire	
8:38	<i>Énonciateur</i>			LSF : LEX : « lapin » + « regarder »	Pluri-instancielle	Neutre en transition vers Actant [2]	Espace : transition du regard vers le Actant [2] au regard vers le Actant [1]
8:39 – 8:41	<i>Actant : lapin</i>		MA	A.M. : se déplacer dans le train fantôme	Pluri-instancielle	Actant [2] : entre la neutralité et la tension du Actant [1] : bouche en « xi »	Espace : action
8:41 – 8:43	<i>Énonciateur</i>		Pas de CC spécifique	LSF : LEX : « répéter » 2 fois + TS : configuration manuelle en « G » (pas de main dominée), mouvement en cercle : « faire le tour »	Pluri-instancielle	Neutre	Public (LEX) et puis sur l'espace : action (TS)
8:44	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	LSF : LEX : « OK » + déplacement	Mono-instancielle	Actant [1] : intrigué	Espace : déplacement
8:45 – 8:46	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	G.A ? A.M ? Sens imprécis : config. manuelle de la main dominante en « V » passe sur la main dominée (configuration « 5 » vers le haut) comme en préparant une action	Mono-instancielle	Actant [1] : courageux	Espace : Actant [3]
8:46	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	A.M : tenir une épée (ou baguette magique)	Mono-instancielle	Actant [1] : courageux	Espace : Actant [3]
8:47 – 8:48	<i>Actant : Sorcier</i>		Jambes ouvertes et pliées	LSF:LEX : « où ? »	Mono-instancielle	Actant [1] : courageux	Espace : transition action

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

							suivante
8:48 – 8:49	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	A.M. : ouvrir les rideaux	Mono-instancielle	Actant [1] : tendu	Espace : action
8:50	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « méchant »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
8:50 – 8:53	<i>Actant : Méchant</i> (sans changement d'emplacement)		<idem>	A.M. : faire semblant d'être un monstre mécanique dans le train fantôme (configuration physique identique à 8:28) + Regarde l'actant [1] et l'attaque avec un coup de couteau	Mono-instancielle	Actant [3] : Les yeux ouverts, bouche aussi, comme s'il criait /	Espace : en haut à gauche/ puis sur Actant [1]
8:53 – 8:55	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	GA : Main sur la poitrine / AM : tenir le couteau avec la main + jeter le couteau par terre	Mono-instancielle	Actant [1] : effort physique	Espace : action
8:55 – 8:57	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	Déplacement	Mono-instancielle	Actant [1] : effort physique	Espace : action
8:57	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « couteau »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
8:57 – 8:58	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	A.M. : prendre le couteau par terre / Déplacement	Mono-instancielle	Actant [1]	Espace : action
8:59	<i>Énonciateur</i>		<idem>	LSF : LEX : « méchant »	Pluri-instancielle	En transition vers Actant [3]	Public
8:59 – 9:03	<i>Actant : Méchant</i>			AM : tenir dévier le coup de couteau du Rôle [1] + déplacement + AM : coup de couteau sur actant [1]	Mono-instancielle	Actant [3] : effort physique	Espace : Action
9:04	<i>Énonciateur</i>			LSF : LEX : « lapin »	Pluri-instancielle	Transition Actant [2]	Public
9:04 – 9:05	<i>Actant : lapin</i>		MA	Déplacement	Mono-instancielle	Actant [2] : dents à	Espace :

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

						l'extérieur	déplacement puis public (transition)
9:05 – 9:06	<i>Énonciateur</i>			LSF : LEX : « après » + « méchant » + TP : actant [3] réagit à la morsure de l'actant [2]	Pluri-instancielle	Neutre + TP : douleur : yeux pliés vers le haut, bouche qui s'ouvre en criant	Public + espace
9:08 – 9:09	<i>Actant : lapin</i>		MA : dents	AM : mordre la jambe de l'actant [3]	Pluri- instancielle/Mono- instancielle	Actant [2] : avec les dents projetés en avant	Espace : action
9:10 – 9 :12	<i>Actant : Méchant</i>		Une jambe pliée et levée	AM : réagir à la morsure de l'actant [2] + déplacement (sortie de scène) en boitant la jambe mordue	Mono-instancielle	Actant [3] : yeux ouverts, bouche ouverte qui s'ouvre en criant	Espace : action
9:13	<i>Énonciateur</i>		Neutre	LSF: LEX : « part » + « sorcier »	Pluri-instancielle	Neutre	Public
9:13 – 9:17	<i>Actant : Sorcier</i>		MA	MA en mouvement + GA : « bien » : config. Manuelle « 1 » vers le actant [2]/ AM: tape gentiment sur les fesses du actant [2]	Mono-instancielle	Actant [1] : satisfait/ fière	Espace : Actant [2]
9:17	<i>Énonciateur</i>		neutre	LSF : LEX : « lapin »	Pluri-instancielle	En transition vers Actant [2]	Public
9:17 – 9 :22	<i>Actant : lapin</i>		MA + jambes pliées et écartées	GA : réaction à l'AM du Rôle [1] : balancer les fesses (la queue) + déplacement (sortie de scène) en sautant	Mono-instancielle	Actant [2] : content : langue à l'extérieur + sourire léger	Espace : Actant [1]
9:22 – 9:26	<i>Aucun</i>			Gestualité naturelle + LEX : « fini »	NS	Non signifiante	Public : non signifiant

2.5.4 Exemple d'annotation : G1101

9:27	<i>Hors cadre</i>			<i>Hors cadre</i>	<i>Hors cadre</i>	<i>Hors cadre</i>	<i>Hors cadre</i>
9:28 – 9:32	<i>Actant : Sorcier ?</i>		Pas de CC spécifique	GA : le cœur bat dans la poitrine (avec une main puis les deux)	Mono-instancielle?	Neutre + mouvement des joues – gonfler/dégonfler - pour le battement du cœur	Public
9:32 – 9:33	<i>Énonciateur</i>			LSF : LEX : « sorcier » + MA en mouvement	Pluri-instancielle	Neutre	Public
9:33 – 9:35	<i>Actant : Sorcier</i>		MA	AM : la poitrine s'ouvre vers le public	Mono-instancielle	Actant [1] : extase : yeux fermés, bouche ouverte	Public
9:35 – 9:41	<i>Actant : Sorcier</i>		Pas de CC spécifique	LSF : DT : TS+ TP : l'actant + des arbres + LEX : « beau » + « futur » + « beau »	Mono-instancielle	Actant [1] : extase : yeux pliés, bouche entrouverte	Public
9:41 – 9:44	<i>Actant : Sorcier</i>		<idem>	GA : ouverture des bras / déplacement (sortie de scène)	Mono-instancielle	Actant [1] : extase : visage vers le haut, yeux pliés, bouche fermé	Public
9:45 – 9:49	<i>Aucun</i>			Gestualité naturelle	NS	Non signifiant	Non signifiant

2.5.5 Synthèse des résultats

Pour ce qui a trait à l'identité sourde, les contributions des processus d'apprentissage du théâtre à la construction de cette identité, au niveau ontogénétique, dépendent de certaines conditions. La première est la reconnaissance de la LSF en tant que langue à part entière, par son utilisation en tant que langue d'enseignement. La deuxième est la prise en considération de l'altérité sourde dans la pratique pédagogique, y compris l'incidence de la surdité physiologique. Et enfin, la troisième condition que nous relevons, est la liberté de création que l'improvisation théâtrale impose. Sans cette liberté de création, les enfants ne peuvent exploiter la possibilité de réinventer symboliquement le monde, ni d'inverser les normes sociales imposées à l'égard de l'altérité sourde. Les démarches menées dans le cadre de cette recherche nous permettent de défendre que, quand toutes ces conditions sont réunies, le bénéfice le plus visible d'une telle activité d'apprentissage à la construction de l'identité de l'enfant sourd est la possibilité de créer et d'assumer un discours marqué par la fierté d'être ce qu'il est : sourd. Dans un monde qui insiste à imposer la norme entendante et à faire de la surdité une simple incapacité à entendre en quête de guérison, permettre à l'enfant sourd de « valider », par lui-même, son altérité est déjà une immense contribution.

En outre, nous constatons que des procédés spécifiques à la LSF sont transférés sur la construction du sens du discours théâtral et des procédés appartenant au théâtre se retrouvent transférés sur l'usage de la LSF lors des improvisations. Un des procédés hybrides est l'usage d'une entité nous avons nommé *énonciateur*, instance non actancielle présente dans les discours à plusieurs actants (rôles), un *deus ex machina* qui organise et spécifie les actants simultanément en jeu.

De plus, nous remarquons dans nos annotations, une incidence du fonctionnement spécifiquement théâtral sur la signation des enfants. Dans certains cas (exemples : F0901 ; F0902), l'utilisation des *marqueurs* manuels dans la *configuration corporelle* de l'actant déborde sur la signation : les *marqueurs* (notamment les « pattes d'animaux ») sont utilisés également dans les parties du discours en LSF changeant, par conséquent, les configurations des signes lexicaux⁶¹².

Ces exemples relèvent, à notre avis, d'une hybridation – dans le sens le plus noble du

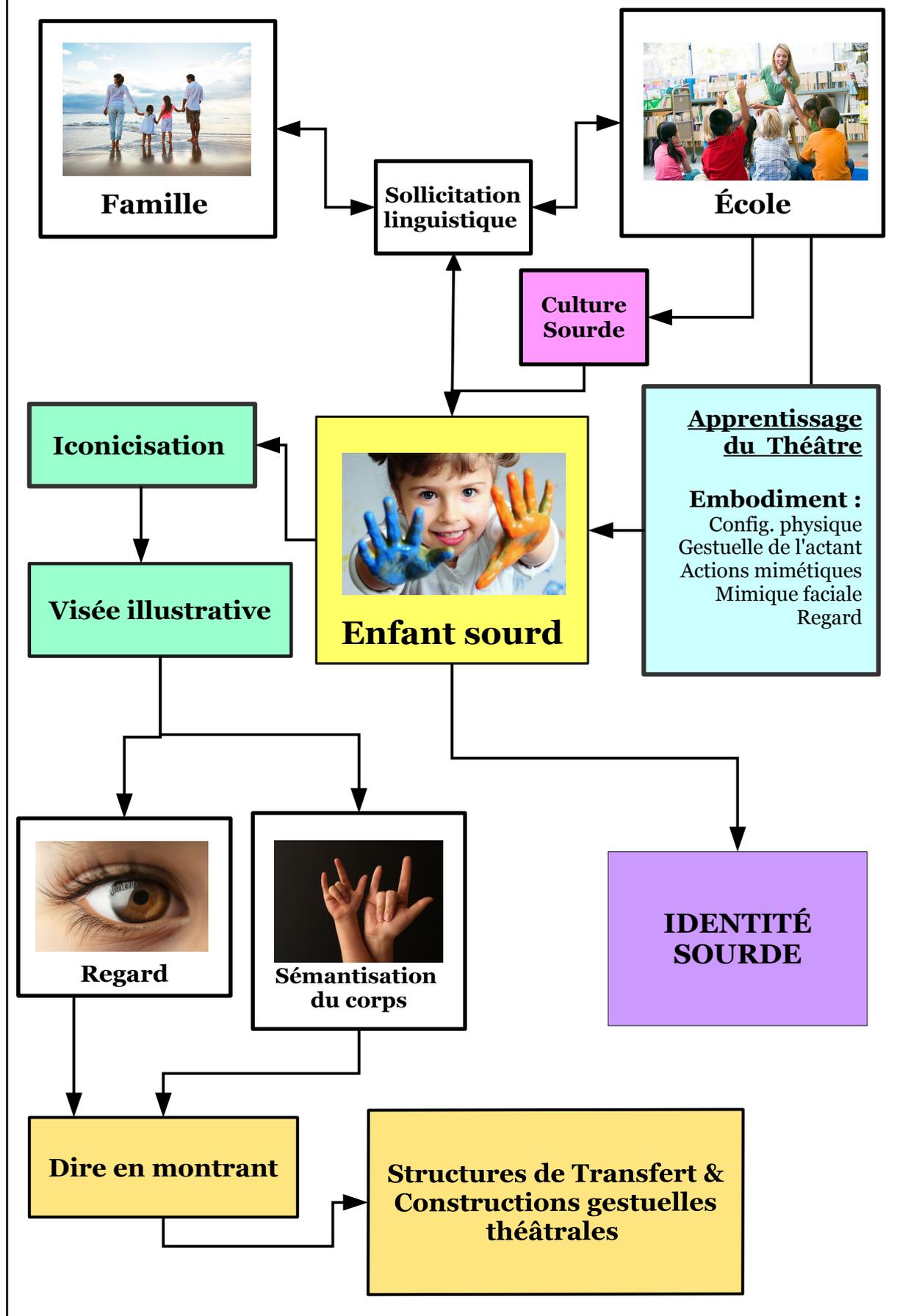
612Malheureusement les passages où ce procédé se vérifie ne peuvent être appréciés que sur l'extrait vidéo. L'expérimentation de F0902 contient les passages les plus clairs.

terme – combinant des caractéristiques à la fois des constructions théâtrales et des constructions linguistiques de la LSF. Cette analyse des constructions gestuelles hybrides observées, nous permet ainsi d'avancer une conclusion : la monomodalité, partagée par les deux systèmes symboliques ici cités, est à l'origine de cette intégration conceptuelle.

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'apprentissage et la pratique de l'improvisation théâtrale dans un cadre pédagogique, non seulement, permet mais provoque aussi, l'émergence de cette intégration conceptuelle et procédurale de la construction du sens à partir des contraintes et potentialités de la LSF et du théâtre. Nous pensons que cette intégration devient possible, dans le cas du théâtre et de la LSF, grâce à la modalité visuo-gestuelle qui est à l'origine de leur genèse. L'apprentissage et la pratique de l'improvisation en tant que discipline scolaire permettent ainsi une exploitation optimale, élargie et spécifique de cette modalité.

Pour mieux illustrer nos résultats, nous avons élaboré un schéma où nous avons disposé les lignes d'interaction entre l'incidence de l'apprentissage du théâtre et les facteurs qui conditionnent l'acquisition de la LS, la construction de l'identité sourde.

Schéma n°2 : Lignes d'interaction entre l'apprentissage du théâtre, l'acquisition de la LS et la construction de l'identité sourde



2.5.6 Limites de la recherche

Les métadonnées concernant la population nous laissent entrevoir déjà certaines limites de cette recherche : l'âge et le niveau de maîtrise de la LSF de ces enfants rendent difficile l'abord de la problématique concernant l'acquisition. Comment aborder l'acquisition de la langue dans le cas d'une maîtrise communicationnelle déjà acquise ? A propos des spécificités concernant l'acquisition des LS, Sallandre et Blondel affirment qu'

*en effet, l'acquisition d'une langue des signes est doublement atypique : en raison du contexte de surdité (la plupart des enfants sourds ont des parents entendants et si la langue des signes peut être une première langue, elle est rarement une langue maternelle) et en raison de la spécificité de la modalité (les langues des signes se distinguent des autres langues du monde en ce qu'elles empruntent exclusivement le canal visuo-gestuel)*⁶¹³

Même si notre terrain et nos données ne nous permettent pas d'observer le processus d'acquisition de la langue dès ses débuts, nous avons poursuivi notre analyse ici en considérant l'acquisition *stricto sensu* des « structures de transfert » comme un apprentissage continu, dans le sens d'une mise en pratique singulière de la « visée illustrative »⁶¹⁴. Nous prenons les données composant notre corpus comme des exemples de ce qui peut être accompli tout au long de ce processus et des possibilités pédagogiques qui se dégagent de cette pratique.   partir de l'analyse des discours produits par les enfants lors de l'expérimentation, nous vérifions différentes dimensions du potentiel pédagogique de la pratique de l'improvisation th atrale dans la mise en pratique de la « visée illustrative », dont la source est à notre avis, l'exploitation optimale et à double fonctionnement de la monomodalité visuo-gestuelle.

Enfin, nous pouvons mentionner comme limite, l'absence et l'impossibilité de composer un groupe de contrôle dans le cadre de cette recherche. Cette absence implique une limitation vis-à-vis de nos conclusions puisque nous ne pouvons vérifier si certaines constructions gestuelles n'apparaîtraient pas dans le cas d'improvisations d'enfants entendants. La constitution d'un groupe de contrôle n'était pas envisageable : nous étions dans l'impossibilité d'organiser un cadre pédagogique identique (mêmes activités, même

613SALLANDRE, M.-A., & BLONDEL, M. (2010). « *Acquiring Sign Language as a First Language/Acquisition d'une langue des signes comme langue première: Introduction* ». In *Langage, Interaction et Acquisition/Language, Interaction and Acquisition*, p.3-10. p.2.

614 CUXAC, C., (2000). « La Langue des signes française : Les voies de l'iconicité ». In *Faits de Langue*, n  15-16.

intervenante, même modèle pédagogique...) pour un autre groupe. Face à des circonstances diverses de production de données, l'analyse comparative s'annonçait difficile. D'autre part, nous n'avons pas envisagé de contourner ce blocage puisque nous ne voulions pas prendre le risque de tomber dans une analyse comparative entre la production des enfants sourds et des enfants entendants, qui, à notre avis, ne serait pas adéquate aux notions épistémologiques de base de cette recherche.

Conclusion

Notre question nodale a servi de point de départ à l'observation et à la vérification des liens sémiologiques profonds entre le théâtre et la LS et à mettre en évidence les possibles contributions de l'apprentissage du théâtre à la construction de l'identité sourde.

A partir d'une mise en relation du « modèle bio-psycho-social du handicap » avec une conception socio-anthropologique et sociolinguistique de la surdité, nous pouvons conclure que l'expérience que nous avons observée sur le terrain a contribué, en effet, à la construction de l'identité sourde des enfants participants. Si « apprendre est expérimenter »⁶¹⁵, comme affirme Spolin, ces enfants ont eu l'occasion d'expérimenter et donc d'appréhender la possibilité d'inverser les normes sociales qui leur sont imposées. Leur permettre d'envisager la possibilité de construire un discours collectif autour de ce principe est à notre avis, une des plus importantes contributions que ce processus ait pu apporter à la construction de leur identité.

Pour exploiter en profondeur l'aspect linguistique de la problématique, nous avons dû nous munir des connaissances théoriques et méthodologiques relevant du domaine de la linguistique des LS. Parmi les modèles examinés, nous avons adopté le « modèle sémiologique de la LS » comme cadre épistémologique, ce qui nous a conduit à l'observation et à l'analyse des spécificités formelles et procédurales résultantes de l'exploitation de la monomodalité visuo-gestuelle. Néanmoins, les improvisations observées et analysées dans cette étude sont le résultat de l'interaction des contraintes et potentialités sémiologiques spécifiques aux LS et au langage théâtral. Ces énoncés relèvent d'une hybridation dans la construction des discours, présentant simultanément des constructions linguistiques et non linguistiques finement intégrées les unes aux autres. De l'analyse de ces constructions ont émergé les concepts que nous avons proposés.

L'analyse structurale des constructions qui émergent de cette interaction nous permet de postuler que le processus d'apprentissage du théâtre engendre l'exercice de compétences également exploitées par l'usage des LS. Des compétences relatives à « *l'intention sémiotique de donner à voir* » et relatives aux techniques corporelles utilisées dans la « *sémantisation du corps* », relevées par Cuxac (2000), qui sont centrales dans le mode opératoire des LS. L'usage du regard y trouve également une place centrale d'organisateur du discours et des

615SPOLIN, V., (1999), p.363.

entités évoquées, au même titre que dans les discours purement linguistique en LS.

Dans ce sens, les activités proposées dans le cadre de l'atelier théâtre en question et le processus d'apprentissage qui en découle, ne peuvent que contribuer à l'acquisition et à l'usage des constructions linguistiques spécifiques aux langues gestuelles, celles qui relèvent de la « visée illustrative ». Nous pouvons même inférer que les constructions relevant du langage théâtral que nous avons identifiées ici, même celles se trouvant au croisement du langagier et du linguistique (la *gestuelle de l'actant*, l'*action mimétique*, les *marqueurs de l'actant*) remplissent dans le discours théâtral une fonction comparable à celles que remplissent les *structures de transfert* dans le discours signé (donc linguistique) : elles servent à dire en montrant mais, dans le dernier cas, avec un haut degré de transparence. A partir du dialogue entre les postulats avancés par le modèle sémiologique des LS concernant le fonctionnement des constructions hautement iconiques (*structures de transfert*) – et l'analyse des données recueillies sur le terrain, nous soutenons que les contributions de l'apprentissage du théâtre sont ancrées dans la source même de la « visée illustrative » des LS. Et ce, à partir d'une intention sémiotique de « donner à voir » commune. L'espace (pédagogique) d'improvisation constitue ainsi un terrain idéal d'assimilation des modes de fonctionnement spécifiques à la création des procédés sémiologiques présents dans la communication en LSF. Ainsi, non seulement, il nous est possible d'affirmer que les contributions du théâtre à l'usage des constructions iconiques des LS sont visibles, mais que l'inverse se vérifie également : la pratique de la LS peut aussi contribuer à l'émergence de formes symboliques et de procédés inédits en théâtre.

Les premières conclusions répondent notamment aux questions soulevées par notre première hypothèse de recherche : *l'apprentissage du théâtre facilite indirectement l'acquisition de la langue des signes française par l'exercice du « donner à voir » par la « sémantisation du corps »*. Ce que nous avons vérifié est, ainsi, une intégration conceptuelle qui s'active autour d'une source sémiologique commune : la monomodalité visuo-gestuelle. Nous considérons également que la situation d'apprentissage dont il est question ici – situation marquée par l'exercice de la création spontanée et immédiate – contribue spécialement à cette intégration. Le but de l'activité improvisationnelle – fondée sur le principe de la problématisation ludique – ainsi que la liberté de création accordée par l'intervenant/e, poussent les élèves à expérimenter des solutions techniques inédites. Le résultat de chaque expérimentation est immédiatement commenté par le groupe, ce qui contribue également à la formation d'un regard attentif à la structure du discours visuo-gestuel.

Toutefois, nous pensons que la dynamique d'intégration conceptuelle observée et

analysée dans cette thèse s'effectuera sous certaines conditions. Nous avons déjà cité la liberté accordée par l'intervenante, sans laquelle les enfants ne peuvent exploiter les potentialités autour de la sémantisation du corps. Nous ajoutons à cet élément, le respect du statut linguistique des LS, aspect primordial de toute pédagogie qui prend en compte l'altérité sociolinguistique sourde. Ainsi, la LS occupe d'abord la place de langue d'enseignement pour, ensuite, partager avec la gestualité spécifique au théâtre, la fonction de matière première des créations. Quand il ne s'agit pas de dialogue ou d'énoncé en LS intégré au discours (le mime pur), le fonctionnement spécifique de certaines constructions se trouve quand même présent, notamment dans l'usage du regard, de la mimique faciale, des pointages et des constructions comme l'*énonciateur* et les *marqueurs de l'actant*.

La centralité de la reconnaissance de la LS en tant que langue à part entière, ainsi que de son utilisation en tant que langue d'enseignement nous amènent à l'examen de la deuxième hypothèse de recherche : « *l'apprentissage du théâtre contribue à la construction de l'identité sourde en favorisant le groupement des enfants sourds autour de l'usage de leur langue première et en encourageant la création collective des formes symboliques gestuelles originales à partir de leur perspective d'enfants sourds* ». Cette hypothèse nous a conduit à l'observation de l'aspect socio-anthropologique de l'expérience d'apprentissage en question. Les enfants sourds sont considérés comme sujets du processus ontogénétique de construction de l'identité sourde, qui dépend en contrepartie de l'environnement où l'enfant est socialisé. Alors, comment la surdité est-elle prise en compte dans cet environnement ? Si entre 92% et 98% des enfants sourds naissent dans des familles entendantes et assument ainsi, au sein de leur familles, la place de « l'autre », où peuvent-ils trouver un écho à leur différence ? Quand et comment pourront-ils inverser les normes sociales imposées ? Comment expérimenter le ressenti d'appartenance à une communauté ? Comment partager le vécu propre à la surdité ? D'après les auteurs cités dans la partie consacrée à la culture sourde et à l'éducation des enfants sourds en France, c'est à l'école que les sourds ont accès à un premier espace de socialisation entre semblables. La surdité devient, dans ces espaces, la norme par rapport à l'entendance ; une norme d'ailleurs culturelle, transmise par les enfants plus âgés mais aussi en perpétuelle évolution.

Hélas, même dans ces espaces où l'enfant sourd se trouve entouré d'autres sourds, nous retrouvons encore des réminiscences de l'écrasante norme entendant : c'est le cas, à notre avis, quand une structure ne compte pas de professionnels sourds dans l'équipe ou quand un établissement choisit d'effacer la condition physiologique de la surdité en imposant la langue orale comme voie d'apprentissage aux enfants sourds. L'atelier théâtre qui a servi de terrain

pour notre recherche va dans le sens inverse de cette tendance. Bien que l'intervenante soit entendante dans ce cas, la langue des signes est non seulement la langue d'enseignement mais elle l'est dans une dynamique diglossique inversée. Les élèves sourds étaient au courant que la LSF était la seconde langue de l'intervenante et avaient le statut de locuteurs premiers de la langue utilisée en classe. À ce titre, ils étaient en mesure de commenter les usages linguistiques et ils créaient, en toute autonomie, des signes pour les rôles et des concepts spécifiques à l'univers théâtral. La position prise par l'intervenante est à notre avis comparable à celle d'une intervenante quasi-bilingue mais étrangère : elle n'effaçait pas le fait d'être entendante, ni celui d'avoir affaire à une communauté qui n'est pas la sienne. Elle le prenait en compte et restait à l'écoute des avis des enfants. C'est un dialogue entre une communauté et un visiteur étranger qui s'est installé, où l'altérité a droit de cité et ne pose pas d'obstacle à l'échange pédagogique.

Par ailleurs, nous relevons que le fait d'avoir une intervenante entendante ne constitue pas, en soi, un blocage pour les possibles contributions de l'apprentissage du théâtre à la construction de l'identité sourde⁶¹⁶ – à condition que la LS soit la langue d'enseignement et que le statut de locuteur premier soit accordé aux enfants sourds. Dans une telle situation, les enfants sont dans une dynamique hautement dialogique où l'apprentissage ne se fait pas par transmission⁶¹⁷, mais par construction collective. Chaque enfant est un sujet à part entière, participant activement au processus d'apprentissage. Notons également qu'un des groupes d'enfants accompagnés, le groupe « Bleu océan », a fait l'expérience d'une création directement liée à la question de l'identité sourde. Cette expérience met en évidence les potentialités de l'application de la pédagogie du théâtre en tant qu'espace d'inversion des normes symboliques. Évidemment, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer ici de quelle manière ce processus a affecté la construction de l'identité sourde de chaque enfant participant. Cependant, nous pouvons assurer que le sentiment de fierté à l'égard de ce qui avait été accompli se manifestait dans les commentaires de tous les enfants. Comment serait-il possible qu'un tel processus, construit par les enfants autour des représentations de la surdité et de l'entendante et entièrement ancré dans une perspective valorisante de cette première, aurait pu ne pas être significatif pour la construction de leur identité? Ceci est d'autant plus

616Si un doute sur ce principe demeure, rappelons nous d'Auguste Bébien, professeur entendant des sourds, qui comptait parmi ses élèves, Ferdinand Berthier. Les deux sont cités dans le chapitre consacré à la scolarisation des enfants sourds en France.

617Paulo Freire définit ce type d'approche pédagogique comme « éducation bancaire », où l'enfant est perçu comme un contenant vide de savoirs, où l'enseignant est censé transférer toutes ses connaissances. Cf. : FREIRE, P., & RÉGNIER, J.-C. (2013). *Pédagogie de l'autonomie [traduit et commenté par Jean-Claude Régnier]*. Toulouse: Éd. Érès.

appréciable puisque ces enfants ont présenté leur création à leurs familles, réaffirmant collectivement leur altérité en tant qu'identité et annonçant l'inversion symbolique des normes qui les concernent. Or, si ces enfants se définissent tous comme « sourds », ils ont alors le droit de signifier cette altérité à leur manière et de construire leur façon particulière d'être au monde d'un point de vue valorisant. Leur fierté devant les « applaudissements sourds »⁶¹⁸ des parents, des collègues et des professionnels, laisse entrevoir l'importance des espaces et des projets pédagogiques tel que celui qui a été décrit, où la langue des signes et la surdité constituent le socle autour duquel l'apprentissage se construit.

Enfin, l'aventure de cette étude nous conduit à donner une préconisation didactique finale. La recherche menée réaffirme d'abord que l'apprentissage du théâtre apporte aux enfants l'occasion de développer des compétences cognitives et sociales essentielles et simultanément d'acquérir des techniques propres à ce langage artistique. Dans un cadre pédagogique ludique, les enfants font pleinement usage de leur créativité en exploitant toutes les possibilités d'expression à partir du corps et de l'interaction avec autrui. L'improvisation théâtrale – noyau dur des méthodologies pédagogiques en théâtre – constitue une pratique de création continue, spontanée et collective, permettant aux enfants de recréer le monde à partir de leur point de vue et de pratiquer ainsi, en toute autonomie, un langage artistique inhérent aux cultures humaines. Les enfants sourds, en particulier, peuvent bénéficier de cet apprentissage puisque la monomodalité visuo-gestuelle est l'essence même du langage théâtral.

L'atelier théâtre devient un terrain de jeu et d'apprentissage collectif où la langue des signes et ses sources sémiogénétiques ont droit de cité. L'iconicité qui opère dans une partie des constructions des langues des signes (les « *unités de transfert* »⁶¹⁹) est aussi présente dans les constructions gestuelles théâtrales avec un plus haut degré de transparence, permettant ainsi une intégration conceptuelle entre les deux systèmes symboliques. L'atelier théâtre, dans l'espace de scolarisation des enfants sourds, peut être adopté comme un terrain supplémentaire d'apprentissage de la LS (avec la participation impérative d'enseignants sourds), vu que c'est dans cet espace – l'école – que la majorité des enfants sourds a accès à l'immersion langagière et donc à l'apprentissage de la langue.

Pour toutes ces raisons, nous affirmons que les contributions de l'apprentissage du théâtre à l'apprentissage de la LS et à la construction de l'identité sourde des enfants sourds ne peuvent être négligées. Elles doivent, au contraire, faire l'objet non seulement de

618Le spectateur sourd applaudit en secouant les mains ouvertes en hauteur.

619CUXAC, C., (2000).

recherches approfondies mais aussi d'investissements plus importants de la part des établissements scolaires pour que cette discipline intègre définitivement les programmes d'enseignement destinés à cette population.

Références bibliographiques

ALBRECHT, G. L., SEELMAN, Katherine D. & BURY, Michael (éd.), (2001). *Handbook of Disability Studies*, California : Sage Publications.

ARMSTRONG, D. F., et al., (1995). *Gesture and the nature of language*, Cambridge : Cambridge University Press.

ARMSTRONG, F., (2005). « *Pupil or 'Patient': difference, disability and education in France* », In : *The Social Model of Disability : Europe and the Majority World*, Leeds : The Disability Press, p. 49-64.

BARNES, C. ; OLIVER, M. et BARTON, L., (2002). *Disability studies today*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity Press ; Blackwell Publishers

BARBOSA, A. M., (2001). *Arte-Educação : leitura no subsolo*, São Paulo : Cortez.

BATTISON, R., (1974). « *Phonological deletion in American sign language* ». In : *Sign language studies*, n° 5 (1), p.1-19.

BENEDICT, R., (1950). *Echantillons de civilisations (Patterns of culture)*, par Ruth Benedict . Traduit de l'anglais par Weill Raphael, Paris, Gallimard.

BENVENISTE, E., (1970). « L'appareil formel de l'énonciation » In *Langages*, n°17, p.12-18.

BENVENUTO, A., (2009). *Qu'est-ce qu'un sourd? De la figure au sujet philosophique*, Thèse en Philosophie, Université Paris 8 - Vincennes - Saint Denis.

BOUTET, D., SALLANDRE, M-A., FUSELLIER-SOUZA, I. (2010). « Gestualité humaine et Langue des signes : entre continuum et variations » In *Langage et Société*, n° 131. p.55-74.

BOUTET, D., & GARCIA, B. (2007). Compositionnalité morpho-phonétique de la Langue des Signes Française (LSF) et exploration des relations structurales entre paramètres. *Revue TAL*, n°48-3, p. 93-114.

BRADDOCK, D. L., & PARISH, S. L., « *An Institutional history of disability* » In ALBRECHT, G. L., SEELMAN, K. D., & BURY, M., (2001). *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p.11-68.

BRENNAN, M., (2005). « *Conjoining Word and Language in British Sign Language (BSL): An Exploration of Metaphorical Signs in BSL* », *Sign Language Studies*, Vol. 5, n°3, pp. 360-382.

CASSIRER, E., (1947). *An Essay on man - an introduction to a philosophy of human*

culture by Ernst Cassirer, New Haven : Yale University Press.

CHOMSKY, N., (2006). *Le langage et la pensée*, Paris : Payot. (1ère édition de l'original *Language and mind*, 1969).

COPEAU, J., (1979). *Registres III, Les Registres du Vieux-Colombier I*, Paris : Gallimard.

CUCHE, D., (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : Ed. de la Découverte.

CULIOLI, A., (1973). « Sur quelques contradictions en linguistique ». *Communications, Le sociologique et le linguistique*, n° 20, p.83-91.

CUXAC, C., (1983), *Le langage des sourds*, Paris : Payot.

CUXAC, C., (1993). « Iconicité des Langues des Signes », In: *Faits de langues*, n°1, Mars, pp. 47-56.

CUXAC, C., (2000). « La Langue des signes française : Les voies de l'iconicité ». *Faits de Langue*, n° 15-16.

CUXAC, C., (2001). « Les langues des signes : analyseurs de la faculté de langage », In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n°15,, mis en ligne le 14 décembre 2005. Disponible sur le lien: <http://aile.revues.org/536>

CUXAC, C., et al, (2002). « Projet LSCOLIN. Quel outil de notation pour quelle analyse de la LS ? » *Actes du colloque RLS*, Université Paul Sabatier, Toulouse, novembre 2001.

CUXAC, C., (2003). « Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française : La langue des signes est-elle une langue ? Petite histoire d'une grande question », In: *Langue française*. N°137., La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels. pp. 12-31. Disponible sur ce lien : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_2003_num_137_1_1054

CUXAC, C., & SALLANDRE, M. (2007). Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. *Empirical approaches to language typology*, n° 36.

CUXAC, C., & PIZZUTO, E. A. (2010). Émergence, norme et variation dans les langues des signes: vers une redéfinition notionnelle. *Langage et société*, n° 1, p.37-53

CUXAC, C., (2013). Langues des signes: une modélisation sémiologique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 65-80.

DELAPORTE, Y., (2002). *Les Sourds, c'est comme ça*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

DIANTEILL, E., (éd.), (2012) . *La culture et les sciences de l'homme: un dialogue avec Marshall Sahlins*, Paris : Archives Karéline.

DIDEROT, D., (2012). « *Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent, adressée à M*** » et « *Additions à la lettre sur les sourds et muets* », Coll. Essai, Youscribe, format ebook, (1ère édition ,1751).

EMMOREY, K., (2003). *Perspectives on classifer constructions in sign languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

FINKELSTEIN, V., (1998). «*Emancipating Disability Studies*», In Shakespeare, Tom (Ed), *The Disability Reader: Social Sciences Perspectives*, London : Cassel. Disponible sur ce lien: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-Emancipating-Disability-1a.pdf> /

FREIRE, P., & RÉGNIER, J.-C. (2013). *Pédagogie de l'autonomie [traduit et commenté par Jean-Claude Régnier]*. Toulouse: Éd. Érès.

FREIXE, G., (2014). *La filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine une lignée du jeu de l'acteur préface de Georges Banu*. Lavérune: l'Entretiens éd.

FRIEDMAN, L.A., (éd), (1977), *On the Other Hand*, Academic Press, INC.

FRIEDMAN, L., (1976). *Thesis on ASL phonology*, University of California, Berkeley

FUSELLIER-SOUZA, I., « Processus de création et de stabilisation lexicale en langue des signes (LS) à partir d'une approche sémiogénétique », In : *GLOTTOPOLO*, n°7, janvier 2006, p. 72-95.

GARCIA, B., (2000). *Contribution a l'histoire des debuts de la recherche linguistique sur la langue des signes francaise (lsf). Les travaux de paul jouison, Thèse de doctorat en Sciences du Langage*, Université René Descartes - Paris 5.

GARCIA, B., L'HUILLIER, M-T., & SALLANDRE, M-A. (2013) « Creagest : enjeux linguistiques, patrimoniaux et socio-éducatifs d'un grand corpus de Langue des signes française » In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°64, 4e trimestre.

GARCIA, B., & PERINI, M., (2010). « Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française ». *Langage et société*, (1), 75-93.

GARCIA, B., (2010a). *Sourds, surdité, Langue(s) des signes et épistémologie des Sciences du langage : Problématique de la scripturalisation et modélisation des bas niveaux en Langue des Signes Française (LSF)*. Dossier pour l'obtention du diplôme d'Habilitation   Diriger des Recherches, Université de Paris 8 – Saint Denis.

GARDOU, C., (2009). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une*

révolution de la pensée et de l'action, Érès, Toulouse, (1ère éd., 2005)

GARDOU, C., (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs des obscurantismes à de nouvelles lumières*. Toulouse: Érès éditions, format ebook,

GEERTZ, C., (2008). *A Interpretação das Culturas [The Interpretation of Cultures, 1973]*, Rio de Janeiro : LTC Editoras.

GODELIER, M., (2007). *Au Fondement des Sociétés Humaines*, Paris, Albin Michel.

GOFFMAN, E., (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*, Paris: Ed. de Minuit.

GULLBERG, M., (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse : a study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.

HORNBROOK, D., (1998). *On the Subject of Drama*, Londres : Routledge.

IVT., (2012). *Brochure de présentation de la saison 2012-2013*, Paris: Editions IVT.

JOUISSON, P., (1989).« Iconicité et double articulation dans la langue des signes », In : *Études Européennes en Langue des Signes*, Coll. Surdité, Vol. 2, Edirsa, Bruxelles

JOUISSON, P., & GARCIA, B., (1995). *Écrits sur la langue des signes française*. Paris : L'Harmattan.

JOUSSE, M., (1974). *Anthropologie du geste*, Paris : Gallimard (1ère édition 1969).

KERBOURC'H, S., (2012). *Le Mouvement Sourd (1970-2006) : de la Langue des Signes française à la reconnaissance sociale des sourds*, Paris : L'Harmattan.

KOUDELA, I. D. & DE ALMEIDA JUNIOR, J. S. (éd.), (2015). *L xico de Pedagogia do Teatro*, S o Paulo: Ed. Perspectiva.

KLIMA, E. et BELLUGI, U., (1979). *The Signs of Language*, Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.

LADD, P., (2002). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Royaume Uni ; Etats-Unis ; Canada ; Australia : Multilingual Matters .

LANE, H., (2015). « *Ethnicity, Ethics and the Deaf World* » In ROSENBLUM, Karen E. et TRAVIS, Toni-Michelle C , *The Meaning of difference : American Constructions of Race and Ethnicity, Sex and Gender, Social Class, sexuality and Disability*, McGraw Hill Education, 7 me edition.

LANE, H., PILLARD, R. C., HEDBERG, U., (2011). *The people of the eye : Deaf Ethnicity and Ancestry* , New York: Oxford University Press.

LECOQ, J., (1997). *Le Corps Poétique*, Paris : Actes Sud.

- LEVI-STRAUSS, C., (1958). *Anthropologie Structurale*, Paris : Plon.
- LEROY, E., (2010) ; *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd*, Thèse en Sciences du Langage, Université Paris 8 - Vincennes - Saint Denis, Saint Denis, 2010.
- LIDDEL, Scott K., « *Sources of Meaning in ASL Classifier Predicates* », In : EMMOREY, Karen (éd) (2003), *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, New Jersey : L.E. Associates, p.199-220.
- MANDEL, M., (1976) « *Dimensions of Iconicity in American Sign Language* », In: *Proceedings of the 2nd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* , p. 286-297.
- MANDEL, M., (1977). « *Iconic Devices in American Sign Language* », In: FRIEDMAN, L. (Ed.), *On The Other Hand*, Academic Press, INC.,p. 57-107.
- MARTINET, A., (2008). *Éléments de Linguistique Générale*, Armand Collin, Paris, (première édition 1960).
- MCBURNEY, S., (2009). « *History of Signe languages and sign language linguistics* », In: PFAU, R., STEINBACH, M., WOLL, B. (éd.) (2012), *Sign Language: An International Handbook*, Berlin :De Gruyter/Mouton, P.909-948.
- MCNEILL, D., (1992). *Hand and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MCNEILL, D., & PEDELTY, L. L., (1995). Right brain and gesture. . In K. Emmorey & J. S. Reilly (Eds.), *Language, gesture and space*. . New Jersey, USA. : Lawrence Erlbaum Associates.
- MCNEILL, D., (2006). "Gesture: a psycholinguistic approach". *The encyclopedia of language and linguistics*, 58-66.
- MCNEILL, D., (2008). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MINGUY, A., (2009). *Le Réveil Sourd en France : pour une perspective bilingue*, Paris : L'Harmattan.
- MOTTEZ, B. & BENVENUTO, A. (éd), (2006) *Les Sourds existent-ils ?*, Paris : L'Harmattan.
- O'NEILL, C., (ed.), (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings*, New York: Routledge.
- PADDEN, C., & HUMPHRIES, T., (2005), *Inside Deaf Culture*,, Cambridge/London : Harvard University Press.
- POIRIER, D., (2005). « *La surdité entre culture, identité et altérité* », In : *Lien social et*

Politiques, n° 53,, p. 59-66. (<http://id.erudit.org/iderudit/011645ar>)

POIRIER, D., (2012). « 'J'AI SENTI QUE C'ÉTAIT MON MONDE' , Expression des dimensions identitaire et normative des langues des signes », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 36, n 3, p.171-188.

PUPPO, M. L. d. S. B., (1985). *Le Jeu, enjeu d'une formation. Théâtre et éducation au Brésil*. Institut d'Études Théâtrales. Paris, France, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, Doctorat de 3ème cycle.

O'NEILL, C., (2014). *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*, Londres: Routledge. 1ère édition 1984, format ebook.

SABRIA, R., (2006). « Sociolinguistique de la Langue des Signes Française », In *Glottopol – Revue de Sociolinguistique en ligne*, n°7, janvier, p. 6-30.

SALLANDRE, M-A., (2001). « Va et vient de l'iconicité en langue des signes française », In: *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 15 |, mis en ligne le 09 novembre 2010, Disponible sur ce lien : <http://aile.revues.org/1405>.

SALLANDRE, M.-A., (2003). *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.

SALLANDRE, M.-A., & BLONDEL, M., (2010). « *Acquiring Sign Language as a First Language/Acquisition d'une langue des signes comme langue première: Introduction* ». In *Langage, Interaction et Acquisition/Language, Interaction and Acquisition*, p.3-10.

SAPIR, E., (1967). *Anthropologie*, Éditions de Minuit, Paris.

SIRAN, J-L, (2004). « Des Sourds et de ce qui s'ensuit pour l'anthropologie », In: *L'Homme: Revue Française d'anthropologie*, n°169, janvier/mars, p. 173-186.

SCHEMBRI, A., (2003), « *Rethinking 'Classifiers' in Signed Languages* », In: EMMOREY, Karen (Edit.) *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, L.E. Associates, New Jersey,. P. 3-34.

SCHMITZ, M., (2010). *Ici et maintenant: l'improvisation dans les pédagogies théâtrales de Constantin Stanislavski et de Jacques Copeau*. Mémoire de Master en Études Théâtrales, Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

SLADE, P., & WAY, B., (1954). *Child drama*. Londres: University of London Press.

SLADE, P. (1958), *An Introduction to child drama*, Londres : University of London Press.

SLOBIN, D. I. et al, « *A Cognitive/Functionnal Perspective on the Acquisition of 'Classifiers'* », EMMOREY, Karen (Edit.) (2003). *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, L.E. Associates, New Jersey,. P. 271-296.

- SPOLIN, V., (1986). *Theater Games for the Classroom: a teacher's handbook*, Northwestern University Press, Illinois,.
- SPOLIN, V., (1999). *Improvisation for the theatre*, Evaston : Northwestern University Press. (1ère édition,1963).
- STANISLAVSKI, C. S., (1980). *Ma Vie dans l'Art*, Lausanne, L'Age d'Homme, p. 359.
- STIKER, H-J., *Corps Infirmes et Société: Essais d'anthropologie historique*, Paris, Dunod, 2005.
- STOKOE, W. C., (2005). « Sign Language Structure : An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf », in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10, n°1, Oxford University Press, (première édition 1960)
- STOKOE, W. C., (1990), « *An Historical Perspective on Sign Language Research: A Personal View* », In: LUCAS, Ceil (Ed.), *Sign Language Research: Theoretical Issues*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- SUTTON-SPENCE, R. & WEST, D., « *Shared Thinking Processes with Four Deaf Poets: A Window on 'the Creative' in 'Creative Sign Language'* », In *Sign Language Studies*, Vol.12, N°2, hiver 2012, pp. 188-210.
- SUTTON-SPENCE, R. & KANEKO, M., « *Iconicity and metaphor in sign language poetry* », [article en ligne] Graduate School of Education, University of Bristol. Disponible sur ce lien: <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/migrated/documents/iconicity.pdf>.
- TAUB, Sarah F., « *Iconicity and metaphor* », In: PFAU, R., STEINBACH, M. & WOLL, B. (2012). *Sign Language: An International Handbook*, De Gruyter Mouton, p. 388-411.
- VILLE, I. , FILLION , E , RAVAUD, J-F., (2014). *Introduction à la sociologie du handicap*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- VYGOTSKIÏ, L. S., (1994). *Défectologie et déficience mentale*, traduction de Barisnikov, K., & Petitpierre-Jost, G.. Lausanne : Delachaux et Niestlé.