



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 27 – janvier 2016

*Langues de signes. Langues minoritaires et sociétés*

Numéro dirigé par Richard Sabria

## SOMMAIRE

Richard Sabria : *Présentation*

Yann Cantin : *Des origines du noétomalalien français, perspectives historiques*

Mélanie Hamm : *Langue des signes à Marseille*

Alex Giovanni Barreto Muñoz et Camilo Alberto Robayo : *Neologismos en lengua de señas colombiana (LSC) : Desafíos entorno a la planificación lingüística en comunidades sordas*

Saskia Mugnier, Isabelle Estève et Agnès Millet : *Dynamique du contexte sociolinguistique de la surdité en France : entre changement(s) et circularité*

Magaly Ghesquière et Laurence Meurant : *L'envers de la broderie. Une pédagogie bilingue français-langue des signes*

Stéphanie Luna et Anne-Marie Parisot : *Méthodes d'enseignement institutionnelles québécoises : effets sur la production d'oralisations en LSQ chez les aînés sourds*

Pierre Schmitt : *Sourds et interprètes dans les arts et médias : mises en scène contemporaines de la langue des signes*

Suzanne Villeneuve et Anne-Marie Parisot : *Procédés d'activation et de suivi de la référence dans un discours interprété en langue des signes québécoise*

## Comptes rendus

Amandine Denimal : *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier, 2013*, sous la direction de Christel Troncy et avec le concours de Jean-François De Pietro, Livia Goletto et Martine Kervran. Presses universitaires de Rennes, 511 pages.

Véronique Miguel Addisu : *Violence verbale et école, 2014*, sous la direction de Nathalie Auger et Christina Romain, L'Harmattan, collection Enfance et Langues, Paris, 268 pages.

# **DYNAMIQUE DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DE LA SURDITÉ EN FRANCE : ENTRE CHANGEMENT(S) ET CIRCULARITÉ**

**Saskia Mugnier, Isabelle Estève, Agnès Millet**  
**Université Grenoble-Alpes, LIDILEM**

La surdité, en France comme ailleurs, intéresse de nombreuses sphères sociales – spécialement médicales, éducatives, et plus généralement sociétales. La mise en œuvre de politiques spécifiques a dépendu – et dépend encore – des corpus théoriques, philosophiques, économiques et politiques impliqués selon les époques considérées. Ces différents corpus influencent les représentations sociales qui sous-tendent et la vision de la surdité et les politiques à mettre en œuvre pour les personnes sourdes – enfants, *via* les sphères éducatives, comme adultes, *via* les politiques liées à la question de la gestion générale du handicap au sein d’espaces sociaux différenciés.

Dans cette présentation, nous nous proposons de donner, en premier lieu, un aperçu de la construction historique des représentations sociales de la surdité en France en explicitant brièvement les époques phare de cette construction. Nous nous centrerons ensuite sur les politiques linguistiques et les politiques du handicap ainsi que leurs évolutions les plus récentes, pour envisager, dans un dernier point, les perspectives de changements possibles à travers l’analyse des moteurs et des freins qui, au sein de l’espace social, constituent des éléments de blocage au bilinguisme bimodal sourd ou le favorisent.

Notre conclusion servira d’ouverture à des perspectives visant à favoriser une liberté de choix effective. Nous poserons ainsi, en fin de parcours, quelques jalons susceptibles de donner aux enfants et aux adultes sourds les possibilités d’être libres, de s’inscrire socialement dans un choix de langues et de modalités ouvert. Selon toutes les recherches que nous avons menées (Millet, 1999 ; Mugnier, 2006 ; Estève, 2011), cette ouverture à la variation langagière intra- et inter-individuelle nous paraît la solution la plus raisonnable, la plus respectueuse des réalités de la construction identitaire et langagière des personnes sourdes, et la plus à même de « pacifier » les idéologies qui s’affrontent depuis plus de quatre siècles – non seulement en France, mais, plus généralement, dans tous les pays occidentaux. Il s’agit donc, en premier lieu, d’apprécier les effets des constructions idéologiques de la surdité, d’en démont(r)er les mécanismes pour donner des clefs à même de pouvoir (re)donner toute leur place aux trajectoires socio-langagières effectives – que nos recherches mettent en

évidence – la diversité des parcours permettant, selon nous, de dépasser les clivages idéologiques à l'œuvre<sup>1</sup>.

## I. Construction historique des représentations sociales de la surdité en France

On tracera ici très sommairement les va-et-vient des pensées qui, tour à tour, au fil des siècles, ont donné la préséance à la langue gestuelle (Langue des Signes Française – LSF dorénavant) ou à la langue vocale dominante (Langue française) dans l'éducation des jeunes sourds. En fonction des lignes conceptuelles des différentes époques, on a assisté, tour à tour, à des âges d'or de ce que l'on a coutume d'appeler « bilinguisme »<sup>2</sup> – français et LSF – ou « oralisme » – (ré)éducation par la seule langue vocale. Il s'agit, en quelque sorte, d'évoquer, à grands traits, les « retours de bâtons langagiers » ou – si l'on préfère – « les retours de balanciers idéologiques » qui ont marqué, en France, l'éducation des jeunes sourds.

### I.1. Des allers-retours idéologiques

Originellement oraliste et élitiste<sup>3</sup>, l'histoire de l'éducation des sourds est marquée, en France, par l'émergence de la figure, devenue mythique<sup>4</sup>, de l'Abbé de l'Epée, qui, en 1760, ouvre la première école pour sourds en intégrant la langue des signes<sup>5</sup>. On peut parler, pour cette époque, d'un véritable « âge d'or » de la LSF : les philosophes de l'époque – spécialement Diderot, Condillac, Rousseau – autorisent, dans l'esprit pré-révolutionnaire propre aux Lumières, à penser la personne sourde comme douée de pensée, voire même d'une pensée supérieure à celle des entendants, comme en témoigne la citation suivante extraite de l'éloge funèbre de l'Abbé de l'Epée prononcé par l'Abbé Fauchet : « Nous tâtonnons avec nos paroles, ils volent avec leurs signes. Nos esprits rampent et se traînent dans de longues articulations ; les leurs ont des ailes et planent sans ralentissement dans l'immensité de la pensée [...]. Et c'est en effet, Messieurs, le langage des anges que parlent les disciples de M. de l'Epée » (cité par Poizat, 1993 : 41).

Mais, en 1880, lors d'un congrès de pédagogues tenu à Milan, la LSF est interdite et c'est bien l'oralisme qui devient, au nom des valeurs scientifiques, moralistes, religieuses et centralisatrices<sup>6</sup> d'un XIX<sup>ème</sup> siècle avancé, l'outil de l'humanisation des sourds, comme en témoigne cet extrait de la prise de parole de l'Abbé Tarra à Milan : « La fantastique langue des signes exalte les sens et engendre les passions, tandis que la parole élève l'esprit beaucoup plus naturellement, avec calme, prudence et vérité. [...] J'ai reconnu que les élèves sont

<sup>1</sup> Beaucoup de recherches en France s'inscrivent à l'intérieur de ce clivage. Nos travaux tentent, quant à eux, de tracer une voie moyenne à partir des données des terrains qui tendent à montrer que ce clivage idéologique impose des politiques linguistiques et langagières dont les fondements peuvent être remis en cause. D'aucuns pourront évidemment penser que nous nous rangeons à une nouvelle « idéologie plurilingue » (cf. Adami, 2012).

<sup>2</sup> Le terme « bilinguisme » est d'usage mais il reste très ambigu, car pour certains ce « bilinguisme » inclut la modalité orale de la langue vocale, tandis que pour d'autres, seul le français écrit est visé. Par ailleurs il peut renvoyer à des pratiques ordinaires ou à des méthodes d'enseignement – d'ailleurs fort diverses.

<sup>3</sup> On s'accorde en général sur le fait que l'éducation des sourds, qui a débuté en Espagne au XVI<sup>ème</sup> siècle, était, en effet, réservée aux sourds issus des familles nobles et était essentiellement oraliste, puisqu'il s'agissait de redonner la parole vocale aux sourds de la noblesse afin qu'ils puissent hériter de la charge, la loi stipulant que l'héritier de la charge devait parler.

<sup>4</sup> Le mythe, selon Delaporte (2002 : 128-129), présente de nombreuses variantes, mais il s'agit toujours de sortir les sourds des ténèbres en leur apportant la langue des signes.

<sup>5</sup> À laquelle il adjoint des « signes méthodiques » pour la rapprocher du français – et spécialement de la grammaire française, pour ce qui concerne les articles, les conjugaisons etc. (Epée, 1776).

<sup>6</sup> Spécialement la question de l'unité nationale autour d'une langue commune.

meilleurs, plus tranquilles, plus physiologiquement humains, depuis que moi et mes collègues nous les élevons autant que possible par la parole » (cité par Cuxac, 1983 : 141).

On le voit, les oppositions entre la fascination et la répulsion prennent leur source dans une sorte de lutte à mort entre le geste et la voix<sup>7</sup>, comme s'ils étaient exclusifs l'un de l'autre pour les sourds, alors qu'ils ne le seraient pas pour les entendants.

## I.2. Répulsion et fascination

Actuellement, si nous sommes sortis, en France, de la période tout oraliste depuis la fin des années 70, – ce que l'on a pu nommer « le réveil sourd »<sup>8</sup> (Minguy, 2009) – et si la LSF a trouvé une reconnaissance légitime, on peut cependant dire que les deux pôles « fascination » et « répulsion » cohabitent<sup>9</sup>. Ces relations de fascination/répulsion jouent dans les deux sens, fascination/répulsion de la LSF pour les uns ou les autres, fascination/répulsion de la modalité vocale pour les uns ou les autres, ce qui nous fait dire que, bien plus que d'une « guerre des langues »<sup>10</sup>, il s'agit d'une « guerre des modalités ». Cette « guerre des modalités » s'incarne dans des représentations sociales conflictuelles, construites sur des valeurs contradictoires. Concernant la fascination pour la LSF, par exemple, on peut dire qu'elle entre en relation avec des représentations très présentes dans la société française actuelle comme le culte du corps, la sur-valorisation des différences incluant éventuellement l'émergence de positions communautaristes. La répulsion pour la LSF trouve, quant à elle, également des étayages parallèles dans le culte de la médecine, celui du corps parfait, la lutte contre l'anormalité adossée au désir de normalité, ainsi que dans la foi en la technologie – spécialement en l'occurrence, les implants cochléaires. Ces mouvements de fascination/répulsion entraînent, comme autant de courants et de contre-courants, des phénomènes de survalorisation/dévalorisation comme le montrent les deux extraits suivants datant du début des années 1990.

Fascination	Répulsion
<i>Mon langage est aussi valable que le vôtre, plus valable même parce que je peux vous communiquer en une image une idée plus élaborée que vous pouvez le faire en cinquante mots. (Les enfants du silence, adapté de Mark Medoff par Jean Dalric et Jacques Collard, 1993)</i>	<i>La langue des signes est utile sur le plan thérapeutique, elle transforme chez certains la notion de handicap en un complexe de supériorité. (...) [elle n'est qu'un] substitut incapable de véhiculer autant de pensées que le langage parlé. (Pr Chouard, Le Monde du 25 mai 1994)</i>

Dans les pratiques effectives, bien sûr, les faits langagiers sont plus nuancés, mais c'est l'une des forces des représentations sociales que de masquer le réel et de le recomposer. Ainsi, ces positions extrêmes expliquent pourquoi, aujourd'hui, en France, la LSF est à la fois reconnue comme langue et, très majoritairement, rejetée par les parents entendants<sup>11</sup>. La

<sup>7</sup> De Aristote – pour qui la voix sortait l'humain de l'animalité – à Benveniste (1966) – pour qui l'appareil vocal et la linéarité étaient également des traits importants de la différenciation entre communication humaine et communication animale –, cette lutte a façonné, au fil des siècles, les figures de l'étrangeté associées au sourd.

<sup>8</sup> Ce réveil sourd s'incarne dans les prises de position en faveur de la LSF et dans l'engagement politique et associatif de nombreux sourds pour la reconnaissance de leur personne et de leur langue.

<sup>9</sup> Avec parfois des épisodes de violence verbale assez déchainée, comme ce fut le cas dans les années 1990 lors de la pose des premiers implants cochléaires ou, plus récemment, lors de l'annonce d'un dépistage systématique de la surdité à la naissance.

<sup>10</sup> Selon l'expression titre d'un ouvrage de L.J. Calvet (2005).

<sup>11</sup> 90 % des enfants sourds naissent dans des familles entendants (Gillot, 1998).

guerre des représentations sociales fonde le clivage idéologique qui, à son tour, conforte les représentations.

### I.3. Le clivage idéologique

Dans une logique implicationnelle, cette guerre idéologique des modalités et ces jeux de balancier servent d'assise à deux représentations sociales clivées, à savoir celles qui opposent, sous la forme d'assignations identitaires et langagières puissantes, la figure d'un « Sourd Oral <sup>12</sup> » à celle d'un « Sourd Gestuel » (Millet, 2003), ce que nous pouvons résumer dans le tableau suivant.

idéologies	
modalité vocale	modalité gestuelle
audio-phonatoire – « oralisme »	visuo-gestuelle – « bilinguisme »
handicap : ouïe à réparer	différence : appréhension différente du monde
représentations sociales	
sur le mode fascination/répulsion vis-à-vis des langues et des modalités	
la langue de l'autre est vécue comme menaçante ; la sienne comme menacée	
assignations identitaires	
sourd oral	sourd gestuel

**Tableau 1 : idéologies, représentations sociales et assignations identitaires (d'après Millet & Mugnier à paraître)**

Si l'on observe les pratiques (Millet *et al.* 2008 entre autres), on s'aperçoit que la plupart des sourds sont bilingues et bimodaux. Cependant, à cause de ce conflit idéologique des modalités, les parents d'enfants sourds – et, plus tard, devenus adultes, les sourds eux-mêmes – sont sommés de choisir leur camp. Ceci nous permet de dire que fondamentalement le bilinguisme sourd n'est pas pensé et que, pour les sourds, tout se passe comme s'il fallait nécessairement choisir entre les gestes et la voix, ou, pire, comme s'il fallait exclure la modalité vocale pour être un « vrai sourd », comme l'exprime Joël Chalude<sup>13</sup> dans l'extrait suivant issu de son témoignage :

*Ma vie a manqué d'opportunisme. Je suis venu trop tôt à la surdité et trop tard à la langue des signes [...] : les hommes de théâtre, qui ont concouru à l'émergence de cette culture sourde [...], ne pouvaient imaginer les sourds autrement qu'en signes et en silence [...]. Que faisait leur langue dans ma bouche. (Chalude, 2002 : 148)*

Ainsi, comme nous l'avons souligné ailleurs (Estève, 2011), à travers ces deux visions de la situation linguistique des sourds, ce sont toujours, au final, deux définitions monolingues de l'oralité sourde qui s'opposent : les sourds peuvent être soit parlants, soit signants – et le sourd qui oserait être les deux à la fois, tel Joël Chalude, fait figure d'étrangeté, et d'étranger, au sein des deux communautés qui ne peuvent l'inclure ou l'exclure qu'au motif d'un monolinguisme monomodal reconnu comme identique ou différent du leur.

Nourrissant ces phénomènes d'assignations langagières et identitaires, les politiques linguistiques se sont d'ailleurs fait le reflet du rythme idéologique pendulaire et des changements de trajectoires qui l'accompagnent, en statuant, au fil des influences dominantes,

<sup>12</sup> L'assignation « sourd vocal » – moins ambiguë puisque « oral » s'oppose, dans de nombreux contextes, à « écrit » – conviendrait peut-être davantage, mais dans la réalité sociale de la surdité, que ce soit en français ou en LSF, c'est l'expression « sourd oral » qui prévaut : nous avons donc, de ce fait, souhaité la conserver.

<sup>13</sup> Joël Chalude est sourd. Il est mime et comédien. Elevé dans une éducation oraliste, il utilise aujourd'hui le français – oral et écrit – et la LSF.

sur la place des langues – ou leur absence de place – dans l'éducation des enfants sourds, comme nous allons le voir maintenant.

## II. Evolution générale des politiques linguistiques et du handicap

Dans une optique plus macrosociologique que microsociologique, nous avons choisi de nous centrer ici sur les seules politiques linguistiques officielles, de leurs sources aux plus récentes, afin de pouvoir nous attarder, de façon plus précise, sur la mise en concurrence des langues et des lieux de scolarisation dans les directives ministérielles.

### II.1. À l'origine de la hiérarchisation des langues dans l'espace scolaire

#### *II.1.a) de la double tutelle historique...*

Originellement placée sous la seule responsabilité du ministère de la Santé, l'éducation des enfants sourds en France s'est écrite, depuis 1975, sous le sceau d'une double tutelle – ministère de la Santé et des Affaires sociales, et ministère de l'Éducation nationale. Cette dualité des charges des missions ré-éducatives et éducatives a largement participé, selon nous, à alimenter, dans le contexte français, la place du projet éducatif comme l'élément décisif de la trajectoire langagière et identitaire de l'enfant sourd. Ces deux administrations ont donné lieu, historiquement, à deux modes de scolarisation : le milieu spécialisé accueillant exclusivement des sourds<sup>14</sup> et le milieu ordinaire accueillant des sourds en son sein<sup>15</sup>.

Ces deux options semblaient, par le passé, être directement présentées comme corrélées à une perspective sociale : l'intégration possible en établissement ordinaire ou la « marginalisation » pensée comme inévitable en établissement spécialisé. S'opposaient alors en filigrane les options du choix de langues : le français oral, garant de l'intégration, la LSF, comme source de marginalisation. Intégration en milieu ordinaire et enseignement en LSF étaient donc considérés comme exclusifs l'un de l'autre. Le recours à la LSF trouvait alors sa place comme langue du dernier recours, si le développement du langage vocal ne s'avérait pas satisfaisant (HAS<sup>16</sup>, 2009 : 60), une prescription médicale faisant de la LSF une « langue prothèse » (Dagron, 2000), comme si, pour reprendre les mots de Le Capitaine (2009 : 12), il y avait une nécessité « de soustraire les enfants sourds à la contagion de la langue des signes ». Il est bien évidemment question, au-delà de cette métaphore médicale, d'une inégalité de prestige associée aux langues – sur le terrain scolaire, et plus largement social – qui hiérarchise au bout du compte les choix éducatifs et les choix linguistiques des futurs citoyens.

Comme nous allons maintenant le voir, cette hiérarchisation des langues et des modalités se trouve réaménagée – mais, selon nos analyses, aucunement effacée – par la loi de 2005, qui prône une école inclusive.

<sup>14</sup> C'est-à-dire une scolarisation au sein d'établissements spécialisés dépendant du ministère de la Santé et des Affaires sociales – établissements publics de type INJS (Institut National de Jeunes Sourds) ou privés de type IJS (Institution de Jeunes Sourds).

<sup>15</sup> C'est-à-dire une scolarisation au sein d'établissements ordinaires dépendant de l'Éducation nationale. Depuis une loi datant de 1975, l'Éducation nationale française a pour mission d'accueillir tous les enfants dans l'espace scolaire ordinaire : soit en intégration individuelle dans une classe ordinaire, soit en créant des classes spécialisées. La loi de 2005 (cf II.2) dans la logique d'une éducation inclusive, préconise actuellement d'accueillir tous les élèves dans leur école de quartier.

<sup>16</sup> Haute Autorité de Santé ;

### *II.1.b) ... à l'école inclusive*

À l'heure de l'école inclusive, où l'école ordinaire se destine à accueillir tous les enfants quels que soient leurs projets éducatifs, le risque est grand, en effet, que, la présence parallèle des personnels en charge de la ré-éducation<sup>17</sup>, d'une part, et, d'autre part, l'introduction récente d'un bilinguisme sourd restreint et restrictif (LSF/français écrit)<sup>18</sup> dans l'espace scolaire ordinaire en France accentuent la mise en rivalité des langues et (im)pose leur hiérarchisation un peu plus violemment encore. On peut craindre, dès lors, qu'il en résulte un déplacement, dans l'espace scolaire ordinaire, des mécanismes d'intégration/marginalisation qui existaient auparavant entre les lieux de scolarisations (spécialisé et milieu ordinaire). On ne peut en effet exclure le risque que cette concurrence entre école inclusive et éducation bilingue se traduise, au bout du compte, par l'émergence de deux oralités monolingues normées et institutionnalisées – oralité vocale en français *vs* oralité gestuelle en LSF – qui pourraient ne laisser que deux figures opposées de l'enfant sourd : sonore ou silencieuse.

Il nous semble utile, pour comprendre ce risque, de faire un retour sur les fluctuations législatives qui ont eu lieu récemment en France, afin de tenter de comprendre ces parcours de valorisation/dévalorisation des langues et des instances de socialisation langagière des enfants sourds.

## **II.2. Question de langues : fluctuations et ambivalence des textes de lois**

La courte analyse des textes de lois – depuis 1991 – présentée ici vise à mettre en évidence que, quelle que soit la date ou le contexte, le conflit des langues et des modalités reste latent, et ce malgré les « bonnes intentions » du Législateur.

### *II.2.a) 1991 : le libre choix (d'une exclusion linguistique annoncée)*

Si depuis 1991, un décret permet le libre choix entre une « communication bilingue » et une « communication orale » pour la scolarisation des enfants sourds<sup>19</sup>, dans les textes législatifs qui ont suivi « l'institution est prise en flagrant délit de désengagement » (Mugnier, 2006 : 142). En effet, cette avancée législative ne sera suivie d'aucune directive précise quant à la mise en place de ces deux dispositifs possibles. La circulaire de l'Education nationale qui a suivi le décret de 1991<sup>20</sup> délègue, en effet, le soin aux équipes pédagogiques de définir les conditions précises de cette proposition effective du libre choix sur le terrain, en leur donnant la responsabilité de définir tant la place de chacune des langues, que leur statut dans l'enseignement et leurs objectifs. Le flou laissé par ailleurs par le Législateur quant au statut de la LSF, en ne tolérant, sous le terme de « communication bilingue », que l'association de la LSF avec le français<sup>21</sup>, participe très certainement d'une diversité interprétative proposée par les structures accueillant des élèves sourds.

Les premiers constats faits par la députée Dominique Gillot dans son rapport parlementaire adressé à Lionel Jospin, alors premier ministre, sont assez révélateurs des applications

<sup>17</sup> Les professionnels en charge de la ré-éducation de l'enfant sourd (orthophoniste, psychomotricien, codeur LPC, psychologue, éducateur, professeur de LSF) sont présents aujourd'hui dans les établissements scolaires ordinaires français sous la forme du SEFISS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire). Les prises en charge ont lieu sur le temps scolaire : les enfants sont suivis par ces professionnels sur les horaires de classe, de façon individuelle et en dehors de l'espace classe le plus souvent.

<sup>18</sup> Cf infra II.2.b.

<sup>19</sup> « Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit. » (loi n 91-73 du 18 janvier 1991 - article 33)

<sup>20</sup> Circulaire n° 93-201 du 25 mars 1993.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?oldAction=rechJuriAdmin&idTexte=CETATEXT000007825981&f>

<sup>21</sup> « La communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français. » (circulaire n° 93-201 du 25 mars 1993).

variables et ponctuelles auxquelles cette loi sur le libre choix a laissé place : « En absence de règles, l'inégalité et l'à peu près règnent : il y a autant d'interprétations du terme bilingue que d'établissements qui se déclarent comme tels, les statuts et les qualifications des personnels sont aussi sujets à une grande variabilité » (Gillot, 1998 : 83).

Force est de constater que cette loi, plutôt que de « mettre fin aux querelles du passé », comme il est stipulé dans la circulaire de 1993, a sans doute eu pour effet de déplacer les positions idéologiques en en faisant émerger d'autres. En se faisant porteur d'une position apparemment tolérante sur le « bilinguisme », les positions éducatives, à la suite de cette circulaire, se sont, en effet, radicalisées progressivement aux extrêmes d'un axe monolingue – français ou LSF. C'est cette forme de bi-polarité que met en scène, à notre sens, la redéfinition des projets éducatifs proposée par les circulaires qui ont fait suite à la loi de 2005<sup>22</sup>.

### *II.2.b) reconnaissance de la LSF (d'une autre exclusion linguistique annoncée)*

La loi de 2005 marque certes une avancée législative sans précédent puisque la LSF y est reconnue « comme une langue à part entière », ce qui inclut, de fait, que « tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la LSF ».

Toutefois, l'ambiguïté des positions quant à la place des langues persiste dans la circulaire d'application de l'Éducation nationale qui lui succède<sup>23</sup>. En effet, cette reconnaissance officielle qui sort la LSF de l'ombre pour lui donner un statut de langue d'enseignement, et donc de langue valorisée dans un statut formel, semble avoir pour pendant d'« inverser la vapeur de la dévalorisation » (Millet & Estève, 2012 : 5).

En confrontant la définition de la communication bilingue dans la circulaire de 1993 et dans celle de 2008, il semble ainsi manifeste qu'en l'espace de 15 ans, le statut formel de chacune des langues soit passé, dans les textes, d'un extrême à l'autre. La place de la langue française alors prépondérante dans la circulaire de 1993 – « L'apprentissage et l'utilisation de la communication orale visent à la pleine maîtrise de la langue française en s'appuyant sur un ensemble d'aide » – s'est littéralement fait détronner dans la circulaire de 2008 – « [...] les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication bilingue ne seront pas évalués sur leurs compétences en français oral qui, par conséquent, ne sera pas systématiquement enseigné ».

Au-delà des enjeux pédagogiques qui visent à définir la place et le statut des langues dans l'espace scolaire, cette nouvelle circulaire légitime *de facto*, l'utilisation d'une modalité unique – la modalité visuo-gestuelle – dans le cadre d'un « bilinguisme » restreint et restrictif impliquant la LSF et le français dans sa seule dimension écrite. Cette répartition fonctionnelle des langues et l'affirmation d'une communication monomodale sont d'ailleurs très clairement explicités dans l'extrait suivant : « Dans la vie du jeune sourd, la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite ».

Cette circulaire, telle que nous l'analysons au regard de l'évolution des politiques de prise en charge du handicap, laisse augurer d'une possible « désintégration par un effet de trop d'altérité » (Millet *et al*, 2008 : 26). Cette analyse fait d'ailleurs écho à celles d'autres chercheurs, telles celles de Le Capitaine lorsqu'il écrit : « L'obligation de non discrimination fait émerger la discrimination, l'obligation d'inclusion fait émerger l'exclusion, l'obligation d'accueillir la différence fait émerger la force de la normalisation » (Le Capitaine, 2007).

<sup>22</sup> 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 » dite plus communément « loi sur le handicap », dont certaines dispositions concernant la surdité abrogent la loi de 1991.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

<sup>23</sup> circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008. <http://www.education.gouv.fr/cid22246/mene0800665c.html>



Nous avons jusqu'ici étayé nos analyses sur des discours (citations extraites de divers contextes et textes législatifs) ; nous allons maintenant rendre compte d'un certain nombre de dispositifs récents et tenter de voir comment la réalité s'accommode – ou est accommodée par – des représentations stigmatisées et stigmatisantes, en nous interrogeant plus spécialement sur les freins et les moteurs qui influencent la mise en place d'une éducation bilingue.

### III. Perspectives et changement institutionnels : de quelques moteurs et freins à l'éducation bilingue multimodale

Le contexte règlementaire rénové, initié par la loi de 2005 – avec en position phare, la reconnaissance de la LSF et les implications sociales qui en découlent autour des questions liées à l'accessibilité – semble donc, indéniablement, un marqueur de changements encourageants vers une société inclusive. Ainsi, si l'image de la LSF a changé, la source du conflit idéologique – à savoir l'appréhension même de la surdité – est loin de s'être tarie. Une dynamique est bien impulsée, mais elle ne se diffuse que dans l'espace social général<sup>24</sup> en quelque sorte, puisque le « microcosme surdité »<sup>25</sup> reste, quant à lui, enraciné dans une approche médicale, comme en témoignent les dispositifs récents mis en place pour une meilleure information sur la surdité – à savoir les recommandations de la Haute Autorité à la Santé (HAS), d'une part, et le site « surdi.info », d'autre part.

#### III.1. Les recommandations aux parents par la HAS : glissement des frontières et renforcement des idéologies

Un guide a été élaboré par la Haute Autorité de la Santé en 2009, dont l'objectif est d'améliorer l'accompagnement des parents d'enfants sourds dès l'annonce de la surdité, avant la scolarisation de l'enfant. Il convient de noter que l'élaboration de ce guide marque une volonté de changement dans l'appréhension de la surdité et pourrait constituer un moteur pour une impulsion bilingue intégrant la LSF et le français. Cependant, le tableau présenté ci-après, mettant en relation étroite programme d'intervention précoce, enjeux d'acquisition, langue première de l'enfant et mode de communication utilisé, est révélateur, ici encore, d'une forme d'impossibilité sociale (historique) à concevoir un véritable bilinguisme multimodal reposant sur l'ensemble des ressources langagières potentiellement disponibles, orales – en LSF et en français – et écrites.

Projet éducatif	Éducation avec « communication en langue française »		Éducation avec « communication bilingue, LSF et langue française »	
Enjeu	Acquérir le français		Acquérir les 2 langues : LSF et français <sup>1</sup>	
Langue(s) première(s) proposée(s) avant 3 ans	Français parlé		Français parlé et LSF	LSF
Mode de communication verbale principalement utilisé avant 3 ans	Échanges en français parlé ± code LPC <sup>2</sup>	Échanges en français signé <sup>3</sup>	Échanges en français parlé et alternativement en LSF	Échanges en LSF
Types de programmes d'intervention précoce	Programme avec LPC	Programme en français signé	Programme audiophonatoire avec LSF	Programme visuogestuel
	Approche audiophonatoire			Approche visuogestuelle
Principe de mise en œuvre	Stimuler la voie auditive			Stimuler la voie visuelle

Tableau 2 : Choisir un programme d'intervention précoce en fonction du projet éducatif des parents (HAS, 2009 : 2)

<sup>24</sup> Les cours de LSF connaissent un grand succès actuellement en France pour des publics qui ne sont pas *a priori* en contact avec des personnes sourdes.

<sup>25</sup> Défini par Millet (2003) comme l'ensemble des personnes liées à la surdité – sourds, parents, professionnels, etc.

La typologie proposée dans ce tableau révèle un glissement et un renforcement dans la relation antagoniste entre français et LSF :

- un glissement des frontières avec un élargissement des possibles autour de l’oral-vocal : la LSF est inscrite dans l’*Approche audiophonatoire (programme audiophonatoire avec LSF)* – niant de fait l’essence même de la langue des signes, à savoir sa substance visuo-gestuelle ;
- un renforcement dans le cloisonnement et l’exclusion d’une modalité au moins puisque, dans la colonne de droite, qui donne la LSF en première langue avant 3 ans, la langue française n’est présente nulle part.

La hiérarchisation des langues et le cloisonnement fait émerger, au côté du conflit originel entre langue française et langue des signes, la naissance de deux bilinguismes en contexte de surdité – le bilinguisme « audio-phonatoire », et le bilinguisme « visuo-gestuel ».

Ce découpage des projets éducatifs précoce, s’il entre en cohérence avec la circulaire de 2008 en balisant une première socialisation langagière en lien avec les dispositifs éducatifs en place, laisse, nous semble-t-il, les parents face à un choix – quasi-cornélien et sans doute douloureux<sup>26</sup> – entre 4 programmes dont les enjeux – pourtant cruciaux tant d’un point de vue identitaire, linguistique, social, cognitif – ne sont pas suffisamment explicités (cf. Hugouneq, 2009) – ou plutôt sont explicités dans des termes et des positions qui, à notre sens, sont loin d’être impartiales<sup>27</sup>.

Informier et améliorer plus largement la prise en charge de la surdité en France correspond pourtant à une mesure importante du Plan en faveur des personnes sourdes et malentendantes lancé en 2010. Pour satisfaire cet objectif, un dispositif national d’information a été mis en place.

### III.2. Un dispositif national d’information Surdité : neutralité apparente

Le 16 décembre 2013, en effet, un site internet ([www.surdi.info](http://www.surdi.info)) ainsi qu’une plateforme téléphonique ont été créés, l’objectif étant « de délivrer en temps réel une information neutre et fiable aux publics concernés par la surdité, en particulier aux parents qui découvrent la surdité de leur enfant et aux personnes qui deviennent sourdes ». Les textes figurant sur le site laissent place, nous semble-t-il, à une appréhension de la surdité focalisée sur l’organe qui ne fonctionne pas, l’oreille, et véhicule par là-même une vision déficitaire – ce qui est loin de répondre à l’objectif de neutralité annoncé. En effet, sous un onglet nommé « comprendre la surdité », les rubriques présentes sont : « le monde sonore ; l’oreille et l’audition ; le diagnostic ; les acouphènes ; les appareils auditifs ; les implants ». La question d’une surdité qui puisse être vécue comme une expérience au monde différente (Lachance, 2007) n’est tout simplement pas abordée dans cette rubrique, censée donner pourtant les clefs pour comprendre la surdité.

L’onglet « communiquer » est lui aussi révélateur de la difficulté d’appréhender à nouveau les sourds dans leur(s) rapport(s) aux langues. Cet onglet est composé de 5 rubriques où tout semble être mis au même niveau : « le langage ; l’accès à l’oral ; le code LPC ; la langue des signes française ; le bilinguisme ». Or, il nous semble que, par exemple, « le code LPC » aurait pu être une sous-partie de « l’accès à l’oral », tandis que « bilinguisme » aurait pu être une catégorie plus englobante. Par ailleurs, on soulignera, encore une fois, que le terme

<sup>26</sup> Comme nous l’avons exposé antérieurement la souffrance imprègne tous les milieux de la surdité – sans doute à cause des injonctions diverses qui y circulent (Millet et Mugnier, 2004).

<sup>27</sup> On notera, par ailleurs, que, dans les pages suivantes, les prescriptions médicales associant langue et degré de surdité font également leur (ré)apparition : le seuil de 70 dB de perte étant considéré comme une sorte de ce que l’on pourrait nommer un « seuil de tolérance du recours à la langue des signes » : « Une très large majorité des enfants sourds ayant un seuil auditif < 70 dB HL acquièrent et utilisent exclusivement une langue parlée. » (HAS, 2009, s. 3).

« oralité » est confiné à la seule langue vocale (Millet & Mugnier, 2005). Concernant plus spécialement enfin la question de la prise en charge précoce, le site renvoie les parents au guide HAS, de 2009, dont nous venons de présenter quelques limites.

Si, de prime abord, ces mesures semblent positives au nom du libre choix, elles proposent une variété – trop large peut-être – de réponses communicatives possibles qui, au bout du compte, mettent en concurrence les différentes modalités langagières. En cela, elles nous apparaissent constituer davantage un frein qu'un moteur pour la mise en place d'une éducation bilingue multimodale. C'est au demeurant sur cette question des freins et des moteurs actuels que nous proposons de clore ce chapitre.

### III.3. Freins et moteurs actuels : quelle(s) dynamique(s) ?

Nous avons eu l'occasion de faire un point en 2006 sur les interactions entre les principaux facteurs en jeu dans la mise en place d'un dispositif éducatif bilingue auprès des jeunes sourds (Mugnier, 2006) – voir schéma en annexe. Nous avons conclu alors que les freins et moteurs pointés ne se situaient pas au même niveau. Les moteurs reposaient sur des démarches que l'on avait situées à une échelle plus locale – volonté d'une équipe pédagogique, d'un établissement, implication d'une association, etc. – tandis que les freins découlaient principalement d'institutions – cadre légal, Ecole, etc. – et conditionnaient donc considérablement le domaine pédagogique. Un des leviers essentiels à la mise en place d'une éducation bilingue nous semblait alors reposer tout spécialement sur le cadre législatif, puisqu'il permet, d'une manière générale, d'asseoir les dispositifs pédagogiques et de légitimer les pratiques des acteurs de terrains.

Or, c'est précisément ce cadre législatif qui a connu, au cours de ces huit dernières années, un nombre conséquent de changements ; ces changements nous permettent aujourd'hui de (re)dessiner – à l'aide d'un nouvel organigramme – les contours des enjeux intervenant actuellement dans la mise en place d'une éducation bilingue.

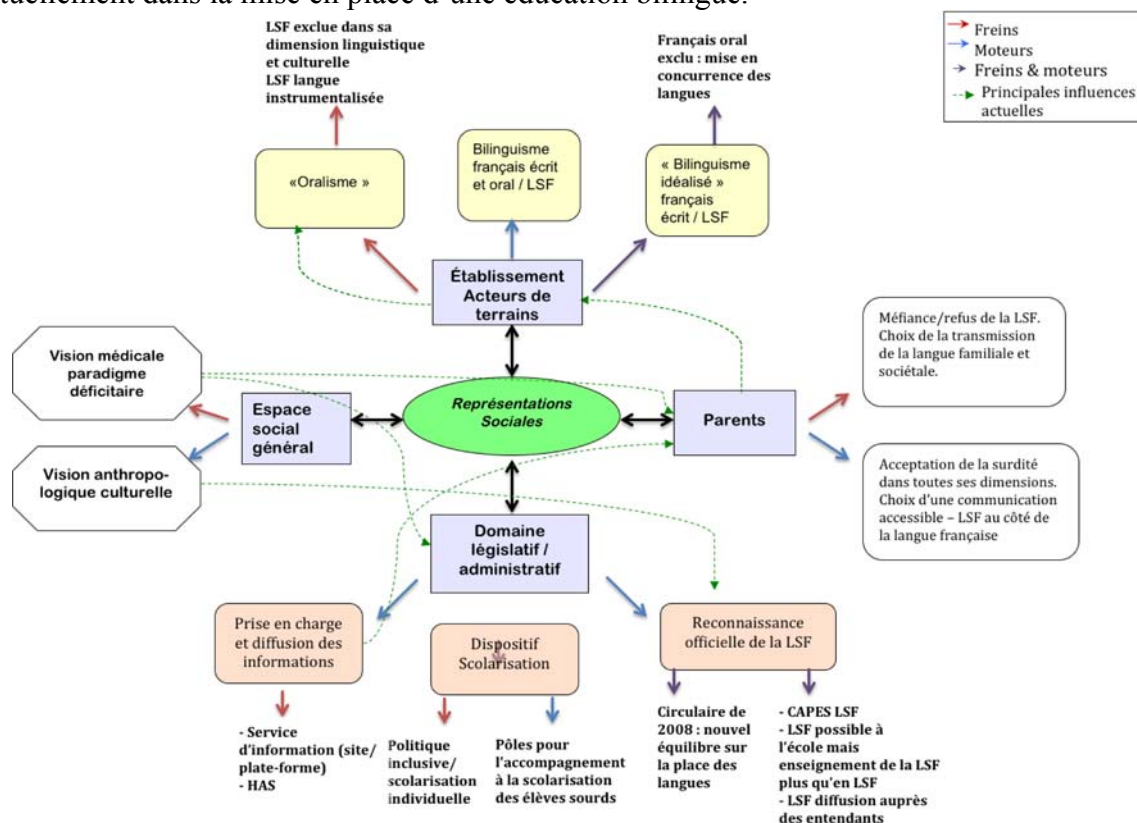


Tableau 2 : Dynamique des représentations sociales – Principaux freins et moteurs à la mise en place de l'éducation bilingue – 2014 (Freins et moteurs, réactualisé par Mugnier d'après Mugnier, 2006)

On soulignera, par rapport aux analyses de 2006, l'apparition, aux côtés des freins et des moteurs, d'une entrée « freins ET moteurs » – flèches violettes dans le tableau : un entre-deux nécessaire pour rendre compte des mécanismes en jeu actuellement. Un certain nombre de mesures sont en effet, comme on l'a vu, *a priori* positives, mais leur mise en place et/ou leur interprétation les précipitent dans un flou pragmatique que seules les idéologies pré-construites orientent.

Force est de constater que la reconnaissance de la LSF est un facteur puissant de changements ; des changements qui peuvent constituer autant des freins que des moteurs, selon la toile de fond représentationnelle convoquée.

Ainsi, la LSF a accédé au statut de langue, entraînant dans ses rouages des cadres formels pour l'enseignement de la LSF<sup>28</sup> mais cela ne permet pas (encore) d'instaurer comme nous avons pu le voir, une pédagogie bilingue incluant l'ensemble des formes d'oralité. La difficulté principale réside, selon nous, sur l'impossibilité de penser une relation sereine entre les deux langues en présence ; la mise en concurrence des langues se faisant, la plupart du temps, aux dépens de la LSF.

Cependant, selon nos dernières analyses, le frein principal réside dans l'appréhension même de la surdité. En effet, le contexte de la surdité reste, comme nous l'avons montré tout au long de cet article, profondément marqué par une opposition duelle entre une approche biomédicale que Meynard (1995) nommait « déficitaire », mais qu'il conviendrait sans doute mieux de nommer « déficitariste », centrée sur l'individu, et une approche anthropologique culturelle, centrée sur l'environnement. Le frein principal duquel découlent les autres freins secondaires est sans doute celui-ci : tout changement n'est que le déplacement de la dynamique conflictuelle à l'œuvre, et participe ainsi à l'enlèvement et à l'indéniable circularité de ce conflit sans cesse réactivé.

Pour sortir de cette spirale, le principal moteur est à trouver, selon nous, à l'extérieur du conflit en se décentrant des figures des sourds idéalisés – sourd oral vs sourd gestuel – pour se recentrer sur les réalités des trajectoires langagières et identitaires des sourds. Le fonctionnement actuel des Pôles d'Accompagnement à la Scolarisation des jeunes Sourds (PASS)<sup>29</sup>, nous semble présager, à ce propos, d'un changement possible du contexte politique français prenant en compte la diversité des réalités de terrain : « Ces pôles trouvent leur légitimité dans le fait que les jeunes sourds ayant fait le choix bilingue, donc celui de la communication en face à face par la LSF, doivent être regroupés, puisque l'apprentissage de la LSF suppose des interactions langagières entre pairs, si possible dans des classes ordinaires. [...] Les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication en langue française seront scolarisés dans ces Pass, l'expérience montrant qu'un bon nombre d'entre eux acquièrent aussi la LSF à un moment donné de leur parcours scolaire [...] » (circulaire n° 2010-068 du 28-5-2010).

Le fait de reconnaître le regroupement d'enfants sourds inscrits dans des projets éducatifs différents comme terrain socio-langagier propice à la transmission/acquisition de la LSF est une première pierre majeure, à notre sens, apportée à l'édifice d'une école inclusive et incluante, intégrée et intégrante.

## Pour ne pas conclure

Cette vision plus pragmatique – au sens politique du terme – qui transparait dans l'application du PASS sur le terrain, nous paraît ainsi de bon augure. En effet, en fonction des

<sup>28</sup> Elle est langue optionnelle au baccalauréat depuis 2008 ; un CAPES (qualification permettant d'enseigner dans les collèges et les lycées) de LSF a été créé en 2011.

<sup>29</sup> circulaire n° 2010-068 du 28-5-2010 émanant du Ministère de l'Éducation Nationale.

analyses que nous avons pu faire des lois et des dispositifs qui régissent l'éducation et les « voies/voix » des sourds, il est somme toute assez urgent de sortir des idéologies séculaires et des assignations identitaires qui en découlent. La construction identitaire des personnes sourdes est un long chemin qu'il convient d'accompagner – et non d'entraver – en ouvrant un droit sans restriction à la diversité des langues (français, LSF, autres) et des modalités (vocale / gestuelle ; orale / écrite).

Ces choix de langues et de modalités sont des choix qui sont nécessairement soumis à des changements en fonction des interlocuteurs, des situations, des désirs, des possibilités de chacun. Il s'agit d'une évolution constante de la construction identitaire et ce n'est qu'en levant les obstacles posés par les visions antagonistes, archaïques et dichotomiques – qui opposent les « sourds gestuels » aux « sourd oraux » – que l'espace social pourra permettre cette construction symbolique complexe, diversifiée et évolutive d'une surdité plurielle affranchie de représentations sociales clivantes et figeantes.

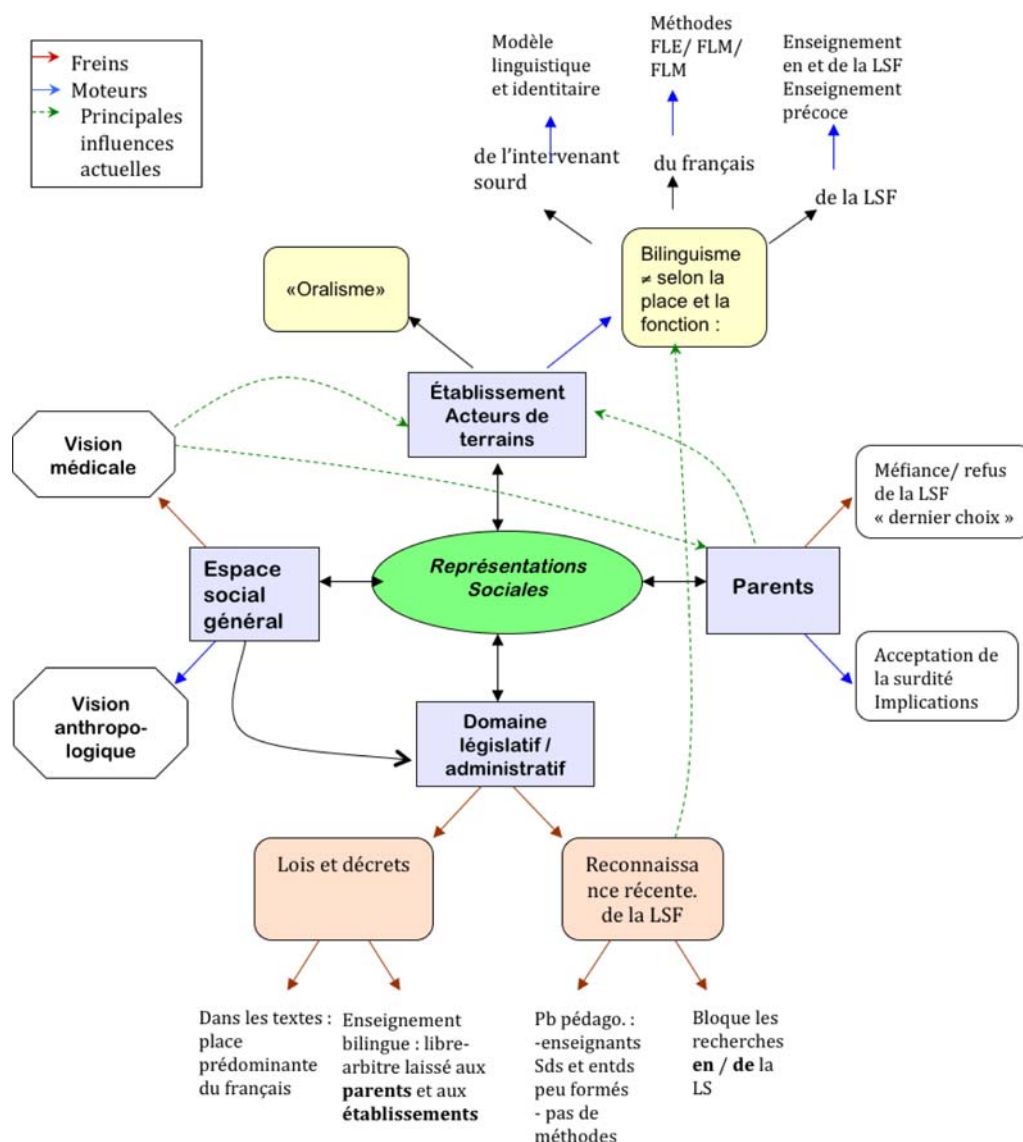
Il s'agit, pour tendre vers ce qui ressemble bien aujourd'hui encore à une forme d'utopie, de convoquer tous les maillages sociaux pour donner aux enfants sourds, dès leur plus jeune âge – puis aux adultes – tous les moyens d'une construction dynamique de répertoires langagiers incluant, dans une bimodalité somme toute naturelle, langues vocales, langues gestuelles et ressources non verbales diverses.

## Bibliographie

- ADAMI H., 2012, « Langues et cohésion sociale : entre analyse scientifique et débats idéologiques », in V. Conti, J.-F. D. Pietro & M. Matthey (Eds.), *Langue et cohésion sociale : enjeux politiques et réponses de terrain*, DGLFLF, pp. 49-66.
- BENVENISTE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, volume 1, Gallimard.
- CALVET L.-J., 2005, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, Paris.
- CHALUDE J., 2001, *Je suis né deux fois : fragments d'identité*, Autres temps.
- CUXAC C., 1983, *Le langage des sourds*, Payot.
- DAGRON J., 2000, « Représentations sociales de la surdité », dans B. Virole (ed.), *Psychologie de la surdité*, DeBoeck, Bruxelles, s. 235-250 [w :].
- DELAMOTTE-LEGRAND R., 1998, « De l'hétérogénéité en acquisition : Positionnements et problématiques sociolinguistiques », dans *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 93(1), pp. 137-155.
- DELAPORTE Y., 2002, *Les sourds, c'est comme ça : ethnologie de la surdimutité*, Editions MSH, Paris.
- EPEE M., 1776, *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*, Nyon l'Aîné, Paris.
- ESTEVE I., 2011, *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyse, socialisation, développement*. Thèse de doctorat sous la direction de A. Millet, Université de Grenoble, Grenoble.
- GILLOT D., 1998, *Le droit des sourds : 115 propositions*, Rapport parlementaire.
- HAUTE AUTORITÉ DE LA SANTÉ (HAS), 2009, *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans*. Consulté à l'adresse [http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite\\_de\\_lenfant\\_-\\_0\\_a\\_6\\_ans\\_-\\_recommandations.pdf](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf)
- HUGOUNENQ H., 2009, *Pratiques langagières des sourds et discours autour de la langue des signes : l'intégration en question*, Y. Delaporte (dir.), EHESS, Paris.
- LACHANCE N., 2007, *Territoire, transmission et culture sourde: perspectives historiques et réalités contemporaines*, Presses Université Laval.

- LE CAPITAINE J.-Y., 2002, « Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ? », dans *Les Actes de Lecture*, n°80, pp. 63-70.
- LE CAPITAINE J.-Y., 2007, *De l'intégration à la scolarisation : le choc des mots, le poids des faits*. Consulté à l'adresse : [http://dcalin.fr/publications/le\\_capitaine2.html](http://dcalin.fr/publications/le_capitaine2.html)
- LE CAPITAINE J.-Y., 2009, « *Des inégalités dans l'éducation des jeunes sourds* », dans *Revue Développement humain, handicap et changement social*, n°18(2).
- MEYNARD A., 1995, *Quand les mains prennent la parole*, Erès (Clinamen), Ramonville.
- MEYNARD A., 2002, « Pour un véritable accueil des enfants sourds : l'importance du groupe », dans *Les Actes de Lecture*, n°80, pp. 51-56.
- MILLET A., 1999, *Orthographe et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- MILLET A., 2003, « Les représentations sociales de la LSF : comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel » dans *La Nouvelle Revue de l'ALS*, n°23, pp 63-73.
- MILLET A., ESTEVE I., 2010, « La querelle séculaire entre oralisme et bilinguisme met-elle la place de la Langue des Signes Française (LSF) en danger dans l'éducation des enfants sourds ? » *Les Cahiers de l'observatoire des pratiques - Dgflf*, 3, pp. 167-176. Consulté de [http://www.dgflf.culture.gouv.fr/publications/Cahier\\_Observatoire/cahiers3.pdf](http://www.dgflf.culture.gouv.fr/publications/Cahier_Observatoire/cahiers3.pdf)
- MILLET A., ESTEVE I., GUIGAS L., 2008, *Pratiques communicatives de jeunes sourds adultes*, Rapport pour la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. Exemplaire photocopié. Laboratoire Lidilem, Consulté à l'adresse [http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00419204\\_v1/](http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00419204_v1/)
- MILLET A., MUGNIER S., (à paraître), *Sourds et entendants : quand les espaces sociodidactiques (re)dessinent les figures de l'altérité*.
- MINGUY A., 2009, *Le réveil Sourd en France: pour une perspective bilingue*. Editions L'Harmattan.
- MUGNIER S., 2006a, *Surdités, plurilinguisme et Ecole - Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Thèse de doctorat sous la direction de A. Millet, Université Stendhal, Grenoble 3.
- MUGNIER S., 2006b, « Le bilinguisme des enfants sourds : de quelques freins aux possibles moteurs » *Glottopol*, n° 7, Rouen. Disponible en ligne : [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_7.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_7.html)
- MUGNIER S., MILLET A., 2004, *SOS souffrance ... la politique éducative pour les enfants sourds ne répond pas...* Colloque de la VALS / ALSA – Neuchâtel, 16 – 18 septembre 2004 – non publié.
- MUGNIER S., MILLET A., 2005, « L'oral et les enfants sourds: des textes officiels à la classe », dans J.-F. Halté & M. Rispaïl (éd.), *L'oral Dans La Classe* (p. 75-88), L'Harmattan, Paris, pp. 75-88.
- POIZAT M., 1993, « L'enjeu de jouissance de la voix, la régulation sociale de cet enjeu et ses conséquences dans la question de la surdité » dans D. Martenot *Les lundis du G.E.S.T.E.S*, Le Kremlin-Bicêtre, pp. 31-44.

## Annexe – Dynamique des représentations sociales - Principaux freins et moteurs à la mise en place de l'éducation bilingue – (Mugnier 2006).



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Mehmet-Ali Akinci, Véronique Castellotti, Régine Delamotte, Yves Gambier, François Gaudin, Médéric Gasquet-Cyrus, Daniel Gile, Laurent Gosselin, Solange Hibbs, Stéphanie Jakob, Normand Labrie, José Vicente Lozano, Marie-Louise Moreau, Hedy Penner, Didier de Robillard, Françoise Vergé, Virginia Voltera.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425