



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 27 – janvier 2016

*Langues des 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  cole, 2014, sous la direction de Nathalie Auger et Christina Romain, L'Harmattan, collection Enfance et Langages, Paris, 268 pages.*

## **PRÉFACE**

### **LANGUES DES SIGNES - LANGUES MINORITAIRES ET SOCIÉTÉS**

**Richard Sabria**

**Université de Rouen, laboratoire Dylis**

Le présent numéro 27 de GLOTTOPOL fait suite au numéro 7, mis en ligne en 2006, dédié, de façon non exhaustive, aux recherches sociolinguistiques et linguistiques en langue des Signes française<sup>1</sup> ([http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_7.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_7.html)).

Nous avons noté l'importance, en contexte français, de l'activité de recherche dans le processus de reconnaissance scientifique, linguistique et sociale de la LSF. Les recherches en langue et en discours entreprises sur la LSF étaient présentées comme complémentaires dans la mesure où la production de connaissances scientifiques constituait une réponse aux représentations diglossiques historiquement actives dans le processus de relégation linguistique et sociale de la LSF. Nous soulignons alors que l'exercice de préservation de la distance des chercheurs était délicat tant le terrain de la LSF était rendu glissant par des affrontements, des conflits idéologiques, linguistiques et sociaux aspirant les chercheurs dans un positionnement attendu par les acteurs de terrain dans lequel les recherches étaient menées. Engager des recherches de terrain nécessitait d'avoir la connaissance/reconnaissance des acteurs du terrain de recherche, des locuteurs de la LSF pour prétendre recueillir des données authentiques. Ce point constituait l'une des particularités des recherches linguistiques et sociolinguistiques entreprises depuis 1979<sup>2</sup> en France. La discrétion des travaux se comprenait dans cette relation dialectique de proximité/éloignement d'un lieu d'investigation où les identités individuelles et/ou collectives s'exprimaient dans des marquages idéologiques clivés, antinomiques.

Le numéro 27 fait appel à des contributions internationales. Dans cet espace, aujourd'hui élargi, nous avons souhaité ouvrir le débat à des histoires institutionnelles, à des politiques linguistiques, sociales, passées et présentes. Le projet éditorial accorde également une place aux enjeux sociaux liés à l'éducation qui mobilise un grand nombre d'acteurs, d'usagers sur la question centrale et récurrente de la langue, des langues les plus appropriées à la socialisation des sourds. Les articles qui suivent nous renseignent sur la façon dont ces questions sont appréhendées dans des structures universitaires d'enseignement, de formation, de recherche en France, en Belgique, au Canada, en Colombie.

---

<sup>1</sup> Langue des Signes française désormais LSF.

<sup>2</sup> 1979, premiers travaux de Cuxac.

Les trois premiers articles traitent de l'histoire et de l'évolution des langues signées en France et en Colombie.

La notion de variation sera visitée en diachronie sur la question des origines de la LSF que **Yann Cantin** nomme le noétomalalien français. Dans une approche socio-historique, l'auteur analyse l'importance de Paris, du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, dans le processus de diffusion de la LSF. Le manque de documents accessibles en dehors des dictionnaires, principalement monastiques, conduisent l'auteur à formuler des hypothèses sur les origines de la LSF, d'autres langues des Signes dans un lien posé comme ombilical avec le noétomalalien parisien. L'étude « archéologique » des LS initiée par Yann Cantin invite à une dynamique transversale de recherche sur les traces lexicales accessibles. Dynamique dans laquelle historiens, linguistes, sociolinguistes contribueraient, selon Yann Cantin, à l'avancée des connaissances sur l'origine des langues visuelles-gestuelles, sur leur surprenante résilience à traverser les périodes de continuité et de rupture qui ont ponctué et ponctuent leurs histoires et leurs évolutions.

La variation lexicale sera ensuite étudiée à partir d'un recensement de Signes effectué à Marseille, Aix en Provence, Avignon par **Mélanie Hamm** dans une étude sociolinguistique qui nous interrogera sur l'essence même de la LSF. La LSF correspond-elle exclusivement à la variété parisienne ? Quelle est la place de la variation régionale dans la diffusion et l'extension sociale de la LSF ? L'auteure propose une indexation comparative des différences paramétriques entre la variété provençale et la variété parisienne. Les différences, portant sur les degrés et marques d'iconicité, complètent l'observation du démarquage lexical entre les variétés observées. Le développement des créations culturelles, de réseaux de sociabilité en LS favorisent l'expression d'un marquage identitaire régional en rupture avec le schéma diglossique canonique qui conférerait à la variété parisienne une dominance linguistique dans l'imposition d'usages, essentiellement lexicaux. Sur ce dernier point, Mélanie Hamm s'interroge sur des questions centrales, sources de clivages idéologiques, concernant la transmission et l'acquisition langagière face à la systématisation de l'implantation cochléaire précoce des jeunes sourds. Derrière ce spectre avancé par l'auteure d'une transmission de la LSF en régression, se profile un autre danger, patrimonial, à savoir, l'absence de recueils photographiques ou filmiques de Signes témoins de l'équipement lexical régional.

**Alex Barreto Muñoz** et **Camilo Alberto Robayo** présentent une tentative de normalisation en cours de la langue des Signes colombienne entreprise en 1999. Cette normalisation porte sur l'équipement lexical qui est l'objet d'une tentative de réforme. Un conflit sur ce projet oppose, au sein de la minorité sourde colombienne, deux associations :

- **Fundación Árbol de Vida (FUNDARVID)**, composée de jeunes militants sourds et interprètes entendants engagés dans une entreprise de révision de l'inventaire lexical actuel de la LSC<sup>3</sup>.
- **Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL)**, association historique, majoritaire au sein de la minorité sourde colombienne. La FENASCOL est opposée au processus de création et de substitution lexicale initié par la FUNDARVID.

La proposition d'enrichissement de la langue par l'apport de néologismes se fonde sur une volonté de « modernisation » liée à l'extension sociale de la LSC, suite à sa reconnaissance institutionnelle en 1996. Les nouveau-nés lexicaux vont occuper des espaces linguistiques et sociaux jusqu'alors inhabités par la LSC. Les néologismes proposés sont soit des signes correspondant à l'ouverture de la LSC à des domaines spécialisés, soit à un changement du signe actuel expurgé de toute valeur d'échange avec la langue espagnole comme par exemple les initiales alphabétiques. La structuration morphosyntaxique des signes fait également

---

<sup>3</sup> LSC Langue des Signes Colombienne. Les auteurs préfèrent l'usage de minuscules, lsc, pour éviter toute confusion avec la Langue des Signes Catalane.

l'objet d'une proposition de démarcation avec la LSC anciennement attestée, notamment dans la combinatoire manuelle, dans les configurations « main dominante/main dominée ». Les auteurs notent l'existence d'un clivage au sein de la communauté sourde entre les partisans/militants d'une « réforme/modernisation » de la LSC et les partisans du maintien d'usages traditionnellement attestés en LSC. La volonté de distanciation évoquée plus haut de la langue espagnole entreprise par FUNDARVID apparaît comme un marquage identitaire fort pour la reconnaissance d'une langue des Signes qui ne devrait rien à la structure et aux valeurs de la langue nationale de Colombie, l'espagnol, langue dominante. La normativisation<sup>4</sup> engagée sur la LSC pose une question de taille aux chercheurs, aux acteurs de terrain. Qui est habilité à fixer, définir une norme linguistique pour la LSC ? La question se pose pour la LSC comme pour toute langue. Une personne ou un collectif de personnes peuvent-ils normaliser l'usage d'une langue ? Alex Barreto Muñoz et Camilo Alberto Robayo font part d'un dilemme éthique dans l'observation, l'analyse, la contribution du chercheur en contexte de conflit diglossique. La distance du chercheur est questionnée sur un terrain où langue et identité clivent le débat sur l'évolution, le devenir de la LSC.

La notion de variation, différemment abordée dans ces trois premiers articles nous rappelle que la variation sociolinguistique observée dans l'évolution des usages en LS s'inscrit historiquement dans une dialectique dynamique de reproduction d'une opposition entre usages langagiers anciennement et nouvellement attestés. Dans les LS, langues minoritaires et minorées, tout nouveau-né lexical, toute tentative de modification structurale nous renseigne sur l'évolution, le changement social, culturel passé ou en cours marquant l'émergence, l'occupation de nouveaux espaces de sociabilité. Derrière la question de la légitimité du signe, de sa création, de son évolution se joue la question de marquages endo et exo groupaux alimentant des représentations diglossiques aspirant les locuteurs des LS.

Les trois articles suivants nous amènent sur le terrain de l'école où se croisent, derrière des propositions de méthodes éducatives, des choix de codes et de modalités linguistiques fortement marqués par des politiques éducatives qui tentent d'éviter, dans une stratégie du flou institutionnel, les clivages idéologiques liés au choix de la/des langues d'éducation pour les jeunes sourds.

**Saskia Mugnier, Isabelle Estève et Agnès Millet** rappellent le clivage historique, idéologique qui oppose les partisans d'une éducation orale et d'une éducation gestuelle pour les jeunes sourds français. Pour les auteures, la guerre idéologique porte sur l'opposition des modalités orale et gestuelle générant des représentations sociales qui opposent des figures identitaires : le « *sourd parlant* » vs le « *sourd gestuel* ».

L'affrontement idéologique connaît un versant linguistique dans le choix de la/des langue(s) la/les plus appropriée(s) à la socialisation scolaire. Le conflit linguistique, qualifié de pendulaire par les auteures, est servi, alimenté par une succession de mesures législatives contradictoires qui entretiennent un flou sur le statut institutionnel des langues posées en concurrence pour l'éducation des sourds. L'analyse de la succession des textes officiels de la loi d'orientation de 1975 pour une intégration scolaire aux lois sur l'égalité des chances de 2005 pour l'inclusion scolaire montre un changement dans les statuts conférés aux langues d'éducation, notamment à la LSF. Ce changement attesté de statut n'a pas mis un terme au fonctionnement circulaire des représentations diglossiques opposant et hiérarchisant les modalités linguistiques et leurs figures identitaires clivées dans le choix de la/des langue(s) d'éducation. Les auteures concluent sur l'avantage qu'offrirait la prise en compte de la

---

<sup>4</sup>« Normativisation, élaboration d'une codification linguistique avec tout ce que cela sous-entend (élaboration d'une grammaire référentielle, développement de registres nouveaux, création de nomenclatures nouvelles... » (Kremnitz G., 1981 : 69).

modalité linguistique dans l'éducation des sourds pour sortir des « *visions antagonistes, archaïques et dichotomiques* » qui freinent une éducation dans la « *diversité des langues et des modalités* », pour une éducation bilingue bimodale.

**Magaly Ghesquière** et **Laurence Meurant** présentent les résultats d'une pratique linguistique et pédagogique inaugurée en 2000 à Namur. Une école ordinaire accueille des élèves sourds et malentendants au sein de classes bilingues, selon le principe de l'inclusion scolaire. Ce dispositif de *co-enrollment* réunit dans un cursus scolaire partagé des élèves sourds, malentendants, entendants. Langues parlée et signée sont utilisées par une équipe pédagogique mixte composée d'un enseignant ordinaire et d'un enseignant spécialisé.

Dans une première partie, les auteures rappellent le contexte socio-historique, politique ayant présidé à l'émergence des classes bilingues selon un modèle unique dans la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. Ensuite, Magaly Ghesquière et Laurence Meurant explicitent les principes fondamentaux du type de bilinguisme pratiqué et de la pédagogie bilingue mise en pratique. Elles actualisent la notion de « *translangage* », empruntée à Swanwick (2015) pour caractériser l'alternance constante entre les langues (le français – la LSFB<sup>5</sup>), articulée aux enseignements. Pour les auteures, l'alternance des langues n'est pas à confondre avec

*des pratiques appelées « bimodales », « multimodales » ou de « communication totale » utilisées fréquemment entre des adultes entendants et des enfants sourds, et qui consistent à ponctuer la langue orale de quelques signes empruntés à la langue signée et/ou de quelques clés empruntées à un système d'aide à la lecture labiale. Ces pratiques sont des moyens de communication utilisant de manière simultanée des outils et des composantes de langues différentes. Elles ont pour but unique de soutenir la compréhension et l'expression de la langue orale auprès de l'enfant sourd.*

En dernière partie, afin d'illustrer l'existence d'une triple relation entre les deux langues, à statut égal, et les matières scolaires, des séquences d'apprentissage de mathématiques illustrent le propos. L'intitulé de l'article, dans une métaphore filée, compare la pédagogie bilingue, décrite dans la contribution, à un ouvrage de broderie dont la partie extérieure, visible affiche la netteté et la simplicité des motifs mais dont le verso n'est que complexité et enchevêtrement de liens tissés entre langues, savoirs et compétences

**Stéphanie Luna** et **Anne-Marie Parisot**, dans une approche sociolinguistique « *classique* », étudient la situation particulière des usagers de la LSQ<sup>6</sup>, langue qui a connu des contacts avec d'autres langues des signes (LSF, ASL<sup>7</sup>, BSL<sup>8</sup>) et avec le français via les méthodes éducatives différenciées en vigueur dans les institutions scolaires confessionnelles de 1850 à 1960. L'enseignement, avant 1960, n'étant pas mixte, l'éducation des élèves filles était assurée par des religieuses au couvent. Les élèves garçons recevaient une éducation au sein d'un collège. Dans les deux cas les élèves oralisant(e)s et signeur(e)s étaient séparé(e)s. Au couvent la méthode d'éducation orale était privilégiée, valorisée ; les élèves signeuses utilisaient l'ASL. Au collège les cours avaient lieu en LSF. Les auteures ont mené une analyse comparative de productions de personnes sourdes âgées de 60 ans et plus, intégrant des variables sociales telles que l'environnement familial, la langue de socialisation scolaire, l'âge d'occurrence de la surdité, le sexe. Elles se proposent de vérifier si la méthode oraliste a eu un impact sur la production linguistique de personnes sourdes âgées signeuses. Elles se demandent si leur pratique de la LSQ intégrera des productions orales (fréquence, type, nature) selon qu'elles étaient à l'époque dans un groupe oralisant ou signant, selon la

<sup>5</sup> la langue des Signes de Belgique francophone désormais LSFB.

<sup>6</sup> LSQ : Langue des Signes québécoise.

<sup>7</sup> ASL : American Sign Language, langue des Signes américaine.

<sup>8</sup> BSL : British Sign Language, langue des Signes britannique.

répartition des genres dans les institutions scolaires. Stéphanie Luna et Anne-Marie Parisot traitent les données recueillies dans une analyse distributive des oralisations par classe grammaticale du signe (nom, verbe, adjectif), par nature de l'oralisation (lexicale vs syntaxique), par apport sémantique de l'oralisation (redondante vs complémentaire). Enfin les variables linguistiques sont croisées avec les variables sociales pour confronter les hypothèses initiales liées à l'oralisation observable chez les personnes sourdes âgées locutrices de la LSQ.

Les trois articles dédiés à l'éducation confirment le poids de l'héritage historique sur les actuels modèles éducatifs des sourds en France, en Wallonie, au Québec. En France, la succession de cadrages législatifs, institutionnels contradictoires n'ont pas mis un terme au conflit linguistique mais l'ont chronicisé, exacerbé avec pour conséquence le constat persistant d'un fort taux d'échec scolaire. Nous retrouvons, en domaine Wallon, l'incohérence du cadrage politique puisque le cadre sur lequel s'appuie les auteures pour une expérience bilingue selon le principe pédagogique de l'immersion n'est envisagé par le législateur que jusqu'à l'âge de 14 ans. Avec l'immersion, la question du handicap est décentrée au profit d'un bilinguisme qui prend en compte la biculturalité. Les cultures liées aux langues constituent alors un élément clef de la réussite du projet bilingue. Au-delà de 14 ans un changement de cadrage institutionnel s'opère, passant du principe de l'immersion à celui de l'intégration. La politique d'intégration rétablit la question du handicap dans une régression pédagogique, où les jeunes sourds redeviennent usagers d'un traitement médico-social de la surdité. Le contexte sociolinguistique et historique québécois, étudié dans l'article, est particulièrement intéressant puisqu'il montre la diversité des choix éducatifs hérités d'avant 1960, en lien avec trois langues, le français, la LSF, l'ASL. Un rapport s'est instauré, hiérarchisant les langues d'éducation dans ce qui pourrait être une « triglossie ». Derrière l'hypothèse de recherche de la trace linguistique marquée de l'éducation oraliste en LSQ, surgissent d'autres hypothèses qui ne sont pas directement l'objet de la contribution de Stéphanie Luna et Anne-Marie Parisot, à savoir : Quand et comment la LSQ a-t-elle émergé de ce contexte historique « triglossique » ? Comment les ainé(e)s, locuteurs/locutrices de l'ASL, de la LSF, du français sont devenu(e)s locuteurs/locutrices de la LSQ après 1960 ?

Dans les trois articles, des représentations négatives affectent les LS après des pédagogues, des parents d'enfants sourds. Nous retrouvons des stéréotypes récurrents posant que l'apprentissage d'une LS nuirait à l'apprentissage du français ou que les LS seraient contagieuses si les enfants les utilisaient par facilité. La régression scolaire sanctionnerait leur usage signé.

Le processus diglossique affectant les représentations et valeurs des LS est actualisé dans l'article de **Pierre Schmitt**, qui, dans une perspective *ethnographique*, se propose d'analyser les mises en scène contemporaines de la langue des signes et de ses locuteurs dans les médias. L'analyse évoque la place des interprètes entendants et sourds dans un lien ombilical aux langues des signes et à leurs statuts sociolinguistiques. L'auteur, en comparant différents contextes d'énonciation relevant de la médiatisation de la langue des signes, met en œuvre un modèle transversal d'analyse sémiotique de l'espace occupé par la langue des signes et ses locuteurs sur la scène et sur les écrans. Ce modèle permet à Pierre Schmitt d'aborder les tensions et confusions pouvant exister entre la perception de la langue des signes comme *dispositif d'accessibilité* et comme *langue d'expression et de création*. De la *prison du médaillon* aux *mises en scène égalitaires*, d'un dispositif d'accessibilité à destination d'une minorité handicapée à un espace de valorisation d'une langue minoritaire et de ses locuteurs, ce sont les (re)présentations de la langue des signes et de ses locuteurs que l'article nous invite à distinguer et à analyser. L'auteur se demande quelles peuvent être les justifications et représentations de la langue des signes et de ses locuteurs, et des enjeux de l'interprétation,

dans un cadre médiatisé, artistique ou politique, lorsque cette langue est prisonnière d'un médaillon en bas de l'écran. Ainsi, la question de la mise en scène contemporaine de la langue des signes et de ses locuteurs dans le champ artistique et médiatique dépasse de loin la réflexion esthétique. Son enjeu est autre : les conditions de la participation sociale des sourds à travers leurs rôles d'artistes, de comédiens, d'interprètes et de (télé)spectateurs.

*Ce que l'on fait de – et à – la langue des signes et ses locuteurs dans les médias et sur les scènes artistiques ne constitue pas un simple reflet du traitement des sourds dans la société. C'est la mise en œuvre, l'incarnation dans des pratiques, de représentations et valeurs.*

L'histoire des interprètes est liée à celle des sourds, à la reconnaissance des LS, à l'espace social qui leur est conféré. La formation des interprètes ne peut s'envisager sans participation, sans apport de locuteurs/experts des LS. Dans l'article qui suit, la production langagière des signeurs sourds de la LSQ est prise en compte comme modèle discursif dans l'étude de la référence. **Suzanne Villeneuve** et **Anne-Marie Parisot** proposent une description des procédés d'activation et de suivi de la référence dans un discours interprété en LSQ. En hypothèse initiale, elles s'interrogent sur ce que font les interprètes pour activer les référents et les réactiver. Elles présentent une description de la distribution des marques d'association spatiale dans le discours interprété permettant l'encodage des liens référentiels en comparant cette distribution des marques référentielles à celle de signeurs sourds, étudiée en contexte discursif.

Dans un premier temps, les auteures utilisent des corpus de discours interprétés, spontanés pour comparer les stratégies spatiales mises en œuvre dans des discours signés par des interprètes à celles de signeurs sourds pour introduire un référent ou renvoyer à un antécédent. Dans un deuxième temps, les différences de marques d'association spatiale pour la référence et l'anaphore sont présentées en regard de l'expertise en interprétation (débutants et experts). Dans un troisième temps, les résultats sont discutés en regard du contexte pragmatique de l'interprétation et des contraintes de contraste et d'économie articulatoire de Lindblom (1963 ; 1990). L'analyse finale permet de proposer des pistes pour la formation des interprètes.

## **Bibliographie**

- DELAMOTTE R., SABRIA R., 2010, « Distance dans l'enseignement et enseignement à distance d'une langue visuelle-gestuelle », *Distances et savoirs*, 3/2010 (Vol. 8), pp. 425-445.
- HUTTER C., 2011, *La variation linguistique en Langue des Signes Française*, thèse de doctorat, Université de Rouen.
- KREMnitz G., 1981, « Du bilinguisme au conflit linguistique. Cheminement de termes et de concepts », dans *Langages*, n° 61, pp. 63-74.

# DES ORIGINES DU NOÉTOMALALIEN FRANÇAIS, PERSPECTIVES HISTORIQUES

Yann Cantin

Université de Rouen, laboratoire Dylis

## Introduction

Depuis une quarantaine d'années, les recherches linguistiques sur les langues des signes se portent essentiellement sur la structure, les lexiques, la sémantique, et tout ce qui constitue une langue à part entière. Cela a produit une littérature scientifique abondante, plus particulièrement aux États-Unis dans un premier temps, puis en Europe et dans les autres continents. Cette concentration de recherches sur les langues contemporaines s'explique par les nouvelles disponibilités d'accès à ces langues. Cependant, un domaine ne semble pas faire l'objet de recherches approfondies, celui des origines de la langue.

Ainsi, sur une question simple à formuler, il est ardu de répondre sur les origines du *noétomalalien*<sup>1</sup>, et à l'instar, celui de la France. En effet, la question des origines semble être un point peu évoqué par la recherche linguistique alors qu'elle est cruciale pour les historiens. L'absence de recherches linguistiques dans le domaine de l'archéologie des langues des signes (Nyland, 2001) réside dans la difficulté de mener ces recherches sur des langues visuelles à des périodes où il n'existe pas de support vidéo permettant leur étude. Pour tenter de contourner l'absence de documentation accessible, des linguistes ont mené de nombreuses études sur les processus d'apparition des signes, du gestuel afin de tenter d'expliquer comment une langue visuelle s'inscrit dans un processus d'émergence. Les recherches menées au Nicaragua et dans la tribu bédouine des Al-Sayyid (Padden *et al.*, 2010) s'inscrivent dans ce domaine de réflexion en étudiant les circonstances de l'existence et d'un développement linguistique dans un contexte donné. Ces recherches s'intéressent au processus d'apparition consécutive, soit par la création d'une école, soit par l'arrivée de nombreux membres sourds d'une famille ou d'une tribu. Ces travaux de recherche trouvent leur équivalence avec les recherches sur l'apparition de la vie, et l'expérience de Miller-Urey<sup>2</sup> qui détermine les éléments organiques qui ont pu conduire à l'apparition de la vie.

---

<sup>1</sup> À l'origine, terme créé par Henri Gaillard en 1889 afin de désigner en français un signe que les Sourds utilisent au quotidien : le fait de s'exprimer en langue des signes. Il comprend deux termes grecs, *noétos* (le fait de s'exprimer), et *allalia* (sans parole), afin de désigner une langue sans nom, et le fait de s'exprimer dans cette langue. Cela explique le choix d'utiliser le néologisme *noétomalalie* pour désigner une langue des signes, et d'éviter les acronymes. Désormais, dans cet article, le terme *noétomalalien* désigne une langue des signes.

<sup>2</sup> Les scientifiques Miller et Urey ont pu déterminer dans les années 1960 les processus chimiques qui ont probablement conduit à l'apparition de la vie sur Terre en fonction de circonstances précises. Cela a incité une expédition sur le système de Saturne, où l'on a lancé une sonde sur le satellite Titan qui présente une atmosphère comparable à celle de la Terre primitive. Néanmoins, ces travaux de recherches concernent principalement la chimie, et les études plus récentes pointent les limites de l'expérience Miller-Urey par leur aspect trop isolé.

Néanmoins, comme l'expérience Miller-Urey qui a eu lieu dans un contexte isolé, ces recherches ne peuvent apporter de réponses claires sur les circonstances du développement du *noétomalalien* français au cours des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle, dans un contexte différent de celui qui a prévalu dans les recherches menées sur des langues isolées. Cette distinction est en effet admise dans la plupart des travaux de linguistique sur les langues des signes, où l'on note une sorte de « mur temporel » dans la réflexion linguistique et historique sur les *noétomalaliens* qui s'arrête arbitralement à la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Quand on franchit les années 1750, on arrive clairement dans le domaine des théories non confrontées aux faits, voire à la spéculation, alors que la nécessité de comprendre les origines du *noétomalalien* français est plus que nécessaire.

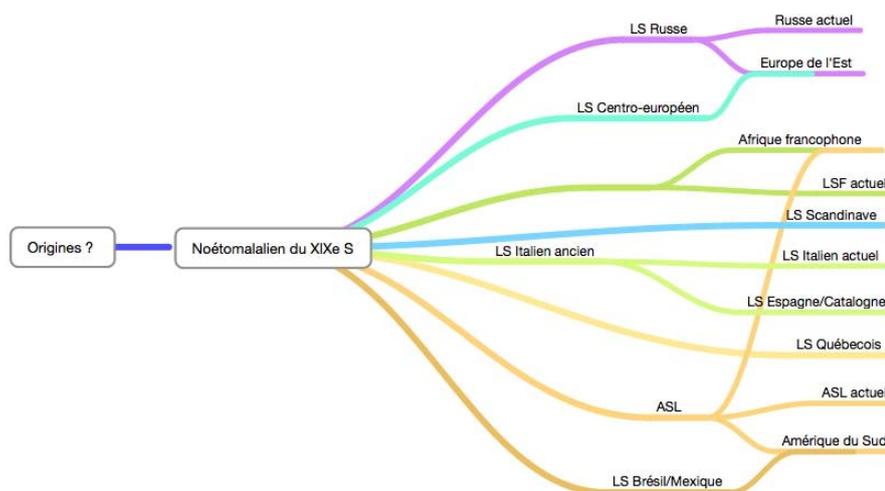
## De la question des origines de la *mater lingua*

Henri Wittmann s'est intéressé aux relations entre les différents *noétomalalies*. Il s'est interrogé sur la pertinence d'une classification de ces langues (Wittmann, 1991). Sa réflexion l'a conduit à proposer des correspondances linguistiques, et surtout des influences entre les différentes *noétomalalies* au cours du temps, depuis la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Cette proposition se repose sur les connaissances linguistiques acquises jusqu'en 1991. Cela implique que cet article doit être nécessairement mis à jour à la lumière des dernières recherches linguistiques et historiques. Wittmann a proposé la date d'apparition du *noétomalalien* français à l'année 1752, date supposée de la rencontre entre l'Abbé de l'Épée et deux jeunes sœurs sourdes<sup>3</sup>. Cette date est discutable puisque l'on ignore justement quand le *noétomalalien* français est apparu, et sous quelle forme.

Bien que cet article soit un bon point de départ de réflexion sur les origines linguistiques, il n'a pas réellement donné suite à des recherches approfondies sur le passé du *noétomalalien* français du XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, le système de classification des langues des signes repose sur cet article qui n'indique guère les filiations entre ces langues. Cette précision chronologique est pourtant nécessaire afin de comprendre les moments de divergence ou de convergence linguistique, afin de retracer l'histoire linguistique depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Le schéma ci-dessous reprend en partie la classification de Wittmann sur les langues européennes, avec des précisions concernant les influences mutuelles au cours du temps comme en Afrique où l'ASL connaît une expansion rapide.

---

<sup>3</sup> La date de cette fameuse rencontre est en fait de l'année 1759 en se basant sur l'année de décès de l'abbé Vanin, premier instructeur des sœurs. En 1991, l'année 1752 était communément admise jusqu'à ce que 1759 s'impose désormais.



**Figure 1 : Généalogie linguistique actuellement connue**

Ce schéma met en évidence l'importance du *noétomalalien* français du XIX<sup>e</sup> siècle sur les origines des autres langues, plus particulièrement celles de l'Espagne, de l'Italie, de la Belgique, des États-Unis, et en partie celles de l'Europe centrale. De nombreux travaux tentent de déterminer plus précisément les origines du *noétomalalien* français, comme les travaux de Delaporte (2007) en France, ou ceux de Suppala aux États-Unis. Cependant, pour remonter plus loin dans le passé, l'absence des dictionnaires graphiques du XVIII<sup>e</sup> siècle est une limitation importante dans les recherches linguistiques.

Ainsi, les plus anciens dictionnaires graphiques du *noétomalalien* français datent de 1854, comme celui de Pierre Péliissier entre autres. Les plus anciens dictionnaires textuels sont ceux de l'abbé Jean Ferrand (1732-1815) et de l'abbé de l'Épée (1715-1789). L'abbé Ferrand, contemporain de l'abbé de l'Épée et de l'abbé Sicard, a rédigé un manuscrit qui comporte un grand nombre de termes. Ce manuscrit a été édité en 1894 par un descendant de celui qui a témoigné du décès de l'abbé en question. Un autre dictionnaire, celui de l'abbé de l'Épée, a fait l'objet d'un article (Fischer, 2014 : 200-234), et reste également non graphique. Ces deux dictionnaires ont recueilli un grand nombre de termes en usage au sein de la petite communauté parisienne. Mais leur usage reste problématique en raison de l'imprécision des mouvements appropriés pour donner un sens précis et de la méconnaissance de la définition du « geste naturel » dans le contexte culturel du XVIII<sup>e</sup> siècle qui est largement oublié de nos jours. Il sera nécessaire de mener des études plus approfondies afin de déterminer la signification des « signes naturels » souvent mentionnés dans les deux dictionnaires pour comprendre « visuellement » les signes, et enfin franchir ce fameux mur. Pour cela, la conversion des signes « textuels » en signes « graphiques » apportera une nouvelle richesse dans la réflexion de l'archéologie linguistique des *noétomalalies*.

## Franchir le « mur » de 1759 dans le creuset linguistique parisien

Paris a été le foyer originel d'une langue, le français, qui a accompagné l'expansion territoriale des rois de France avant de s'imposer à la faveur des lois Ferry sur l'instruction gratuite et obligatoire en 1880. Cette expansion linguistique s'est faite au détriment des langues locales telles que le breton, le basque, l'occitan, le franco-provençal et l'alsacien, bien que cette question reste discutée. Du point de vue historique, l'expansion du pouvoir parisien

accompagne de près celui de la langue française, avec des fortunes diverses jusqu'à l'école obligatoire de Jules Ferry qui a fini par faire imposer le français dans les campagnes.

### **Le creuset parisien**

Cette expansion s'est également reposée sur la puissance politique et commerciale de la ville de Paris qui devient rapidement incontournable dès le XIV<sup>e</sup> siècle. Ainsi, pour tout le bassin parisien, la Seine représente « l'autoroute » par excellence et Paris devient rapidement le carrefour commercial après avoir été concurrencé par ceux de Champagne et des Flandres. Les annexions territoriales ont été fortement favorables au français qui s'est imposé sur le bassin parisien. C'est ainsi dans ce contexte précis que s'inscrit l'émergence puis le développement du *noétomalalien*. D'ailleurs, il est probable que le *noétomalalien* du XVII<sup>e</sup> siècle dispose des distinctions par rapport au *noétomalalien* actuel. Afin d'éviter toute confusion, il est proposé que l'on désigne par *noétomalalien parisien* toute mention concernant cette langue avant 1792, année où son expansion au-delà de Paris devient identifiable.

Ainsi, dans le creuset parisien, on constate que l'attractivité économique de Paris représente certes le premier des critères. Mais il importe également de relever ce qui attire alors les sourds : échapper à l'ennui des campagnes. Pour le sourd urbain, tout est motif à apprendre et à découvrir, et par conséquent, cela lui permet d'être plus autonome. Le sentiment de liberté des sourds urbains est très visible dans l'ouvrage de Desloges. Cela illustre la recherche de liberté par l'anonymat que permet une ville très peuplée. Parallèlement, il y a un très grand nombre de centres religieux dans la ville de Paris. Ce nombre varie fortement en fonction des périodes. Au moment de la dissolution des ordres religieux en 1790, on peut en trouver une centaine à Paris (Biver, 1970). Or, parmi la centaine de couvents, on repère ceux qui ont été dirigés par l'ordre des cisterciens comme celui de l'abbaye de Saint-Antoine des Champs, où est actuellement situé l'hôpital de Saint-Antoine. Cette abbaye a joué un rôle important dans le développement du faubourg de Saint-Antoine. Les cisterciens ont hérité de l'ordre clunisien les Signes monastiques et certains monastères en conservent encore l'usage de nos jours. Cet ordre ne semble pas avoir été le seul à en user, puisqu'il y a également le cas d'Etienne de Fay, de l'ordre des Prémontrés.

Il est donc envisageable qu'il y ait une telle diffusion dans la communauté sourde parisienne, mais faute de recherches systématiques sur les ordres religieux parisiens, sur leurs usages des Signes monastiques, on en est réduit à des hypothèses purement théoriques. On peut également envisager que l'abbé de l'Épée ait pu lui-même diffuser ces signes. Or cela implique qu'il aurait eu connaissance des Signes monastiques, et donc qu'il aurait eu des contacts avec les ordres monastiques utilisant ces signes. Étant janséniste, il avait des relations avec des couvents connus pour leur orientation janséniste comme l'abbaye de Port-Royal, à Paris, ou encore l'ordre des pères de la Doctrine chrétienne, l'abbaye de Saint-Victor qui sert également de lieu d'enseignement religieux des futurs prêtres. Cela peut permettre également d'expliquer la présence en grand nombre de ces signes dans le vocabulaire actuel.

### **Quel contexte ?**

Le sourd Pierre Desloges présente quelques signes qui sont d'un intérêt historique certain. Ainsi, dans son ouvrage, on peut trouver un certain nombre de signes où il décrit les mouvements nécessaires afin d'en apporter le sens nécessaire :

*Nous avons deux signes différents pour désigner la noblesse ; c'est-à-dire que nous la distinguons en deux classes, la haute et la petite. Pour annoncer la haute noblesse, nous mettons le plat de la main gauche à l'épaule droite et nous la tirons jusqu'à la hanche*

*gauche : puis sur le champ nous écartons les doigts de la main et la posons sur le cœur. Nous désignons la noblesse inférieure, en traçant avec le bout du doigt une petite bande et une croix sur la boutonnière de l'habit. Pour faire connaître ensuite la personne de l'une de ces classes, dont il s'agit, nous employons des signes tirés de son emploi, de ses armoiries, de sa livrée, etc., ou enfin le signe le plus naturel qui la caractérise.* (Desloges, 1779 : 45-46)

Cette description de deux signes désignant la haute et la petite noblesse nous éclaire sur des différences fondamentales par rapport aux langues étudiées au sein des communautés isolées. On mesure ici l'importance de la structure et du degré d'intégration de la communauté sourde parisienne au sein de la société. La connaissance de la distinction de l'organisation sociale se retrouve dans cette langue, ce qui nous indique une nouvelle fois sa différence, et l'importance de comprendre le contexte socio-historique de son équipement linguistique, en l'occurrence lexical.

Le signe de la haute noblesse décrit en fait un ruban de tissu que portent habituellement les membres de cette classe sociale, et plus particulièrement les princes rattachés à la famille royale. Ce ruban se porte en bandoulière, depuis l'épaule droite jusqu'à la hanche gauche. L'écartement soudain des doigts décrit en fait le médaillon de l'ordre royal de Saint-Louis qui se porte, soit en bas du ruban, soit sur la poitrine. Il y a également d'autres ordres comme celui du Saint-Esprit, également exclusivement réservé à la haute noblesse. Celui de la petite noblesse décrit tout simplement le même objet, avec une taille plus petite pour montrer son statut inférieur.

Ensuite, la seconde partie de l'extrait apporte une précision sur la désignation de la personne appartenant à l'une de ces deux catégories. Cela demande justement une certaine connaissance de la société, des blasons, et surtout des charges qu'elle occupe. Ces éléments excluent clairement le fait que la communauté sourde parisienne soit une communauté isolée, ce qui rend difficile l'emploi des recherches sur les *noétomalalies* des tribus isolées pour tenter d'expliquer l'émergence du *noétomalalien* parisien.

Desloges apporte un élément en faveur de la particularité du *noétomalalien* parisien et du contexte favorable à son développement précoce, où il explique que le sourd parisien est loin d'être isolé :

*Cela est vrai à ceux qui sont privés de la société d'autres sourds et muets, ou qui sont abandonnés dans des hôpitaux, ou isolés dans le coin d'une province. Cela prouve en même temps sans réplique, que ce n'est pas des personnes qui entendent et qui parlent que nous apprenons communément le langage des signes. Mais il en est tout autrement des sourds et muets qui vivent en société dans une grande ville, dans Paris par exemple, qu'on peut appeler avec raison l'abrégé des merveilles de l'univers. Sur un pareil théâtre, nos idées se développent et s'étendent, par les occasions que nous avons de voir et d'observer sans cesse des objets nouveaux et intéressants.* (Desloges, 1779 : 13)

Dans cet extrait, la précision est de taille, puisque la différence est fondamentale entre le sourd des campagnes et celui des villes. Ce dernier est en mesure de vivre dans la société grâce aux contacts avec ses pairs, et donc, de pouvoir s'instruire, à la différence du sourd des campagnes, davantage isolé. L'extrait suivant détermine encore la particularité du *noétomalalien* et de sa facilité d'usage par la richesse de son vocabulaire.

### **Un contexte favorable**

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, Paris représente l'une des plus grandes métropoles de l'Occident, avec une population très nombreuse, concentrée sur un territoire plus réduit que celle de nos jours. Elle atteint 600 000 habitants au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle sur un territoire d'une superficie de 3 370 hectares dans les limites de l'enceinte des Fermiers-Généraux en 1785 (De Viguerie,

1995 : 1259). Son développement et son attraction s'exercent sur tout le bassin parisien, en dépit de la perte de son statut de capitale depuis Louis XIV. Par conséquent, l'attraction de Paris en tant que capitale culturelle et économique du royaume de France représente une influence conséquente sur le *noétomalalien* parisien. Cette influence se retrouve désormais au niveau lexical et explique également pourquoi, dans les autres villes de France, on ne retrouve peu ou pas de traces ou de mentions de cette langue dans les écrits des contemporains. D'ailleurs, on comprend pourquoi l'abbé de l'Épée s'est rapidement décidé à employer cette langue :

*Il y a de ces sourds et muets de naissance, ouvriers à Paris, qui ne savent ni lire, ni écrire et qui n'ont jamais assisté aux leçons de Mr Abbé de l'Épée, lesquels ont été trouvés si bien instruits de leur religion par la seule voie des signes, qu'on les a jugés dignes d'être admis aux sacrements de l'Église, même à ceux de l'eucharistie et du mariage. Il ne se passe aucun événement à Paris, en France et dans les quatre parties du monde, qui ne fasse la matière de nos entretiens. Nous nous exprimons sur tous les sujets avec autant d'ordre, de précision et de célérité que si nous jouissions de la faculté de parler et d'entendre. (Desloges, 1779 : 14)*

Le fait qu'il y ait une langue déjà complète et structurée en 1779, et qu'elle ait servi de support à toutes les conversations possibles et imaginables détermine l'importance de comprendre ses origines qui sont par conséquent plus anciennes. L'extrait précédent apporte une piste possible sur l'une des origines du *noétomalalien*. Effectivement, Desloges explique l'existence des sourds qui connaissent la religion sans avoir recours à l'écrit. Cela interpelle sur la présence d'une certaine éducation non écrite, basée sur le *noétomalalien*. Comment expliquer que ces sourds, en apparence non instruits, en sachent autant sur la religion si l'éducation religieuse est justement une responsabilité des curés et des abbés. Comment alors envisager cette éducation sans le recours aux signes à une époque où l'éducation des enfants sourds est embryonnaire ?

De plus, une disposition législative datant de 1757 précise un détail en ce qui concerne les prévenus sourds. Ainsi, il n'est plus possible de les enchaîner quand ils sont soumis à la question afin de leur permettre de pouvoir s'exprimer. Cette disposition législative soulève de nouvelles interrogations sur la manière dont les sourds sont interrogés. Comment peuvent-ils comprendre les questions, et surtout comment comprendre leurs réponses ? Le recueil législatif de 1757 prévoit des dispositions en ce qui concerne les sourds ; il leur reconnaît le droit de s'exprimer par signes et leur laisse toute latitude d'initier par signes celui qui traduira pour eux au jugement. Cette disposition parmi d'autres témoigne, à une époque où l'abbé de l'Épée n'était qu'un obscur curé janséniste, d'une certaine connaissance de l'usage des signes, et par conséquent, cela permet d'envisager l'existence de médiateurs entre les prévenus sourds et la justice, afin qu'il y ait une certaine communication entre les deux parties.

Ces éléments, et certainement d'autres qui restent encore à découvrir, abondent dans le sens de l'existence d'autres voies de transmission linguistique, comme celui des contacts réguliers entre la communauté et les autorités religieuses, probablement garantes des sourds dans les cas de justice.

## **L'influence des Signes monastiques**

Il est clairement envisageable qu'il y ait une influence, du moins au niveau du lexique, des Signes monastiques dans le *noétomalalien* parisien. Cette influence a été mesurée dans une thèse de linguistique (Cagle, 2010). La part du vocabulaire des Signes monastiques se retrouve sur plus d'une centaine de termes semblables, en France et aux États-Unis. Cette présence est un élément qui plaide en faveur d'un contact entre les religieux et les Sourds. Or,

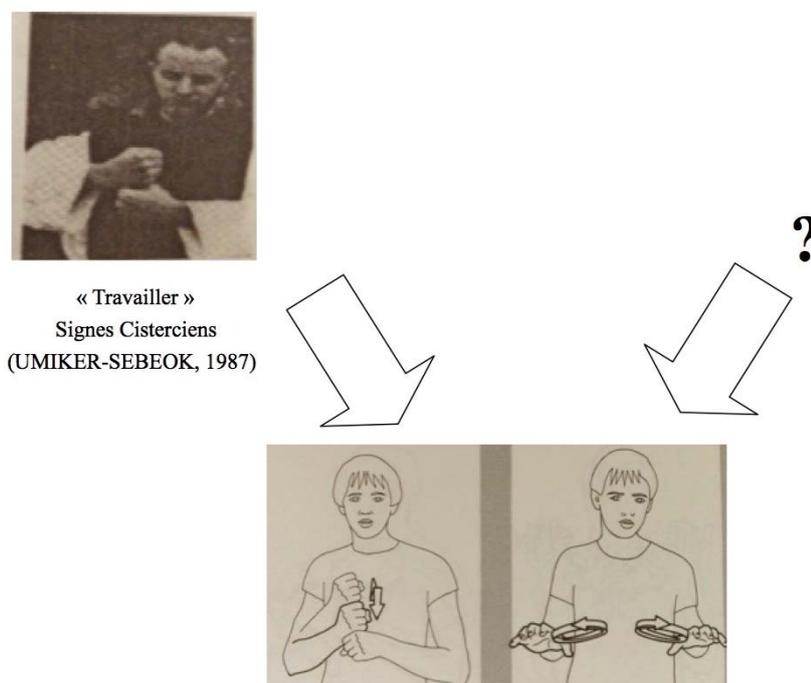
la principale limite de la thèse de Cagle repose sur la trop grande iconicité de la plupart des signes retenus dans le travail de comparaison lexicale. Cette trop grande transparence ne permet pas de déterminer laquelle influence l'autre, ni si c'est un geste dit commun dans la société. C'est pourquoi l'attention doit être portée sur l'analyse des Signes monastiques les plus opaques à la compréhension spontanée, afin de déterminer leurs liens avec le *noétomalalien* français. Quelques éléments dans l'ouvrage d'Umiker-Sebeok (1987) consacré aux Signes monastiques indiquent de nouvelles pistes qu'il est plus que nécessaire d'aborder.

Historiquement, il est certain que l'abbé de l'Épée représente le premier contact recensé et connu entre l'Église et la petite communauté sourde parisienne. À ce propos, il est intéressant de noter que le signe « femme » originel désigne le sein (Desloges, 1779) alors que le signe actuel – introduit par l'abbé de l'Épée, afin de remplacer le signe original, trop évocateur pour lui – est une représentation de la coiffe féminine en usage au XVIII<sup>e</sup> siècle.

### Une proximité lexicale

Dans les Signes monastiques, le signe « femme » reprend exactement la même configuration, mais, cette fois-ci horizontalement, au niveau des sourcils. Cela désigne également la coiffe féminine des religieuses. Il est ainsi probable que l'abbé de l'Épée ait introduit certaines occurrences qu'il connaissait dans le *noétomalalien* parisien. Cette introduction ne semble pas unique.

Un autre élément permet de déterminer cette relation. Il s'agit du signe « travailler », non pas celui du signe le plus commun où un poing frappe l'autre afin de mimer le fait d'enfoncer un poteau avec un marteau. Le signe monastique reprend la même configuration de celui du *noétomalalien*, ce qui indique l'existence d'influences mutuelles. Or, quelle est l'origine du second signe, celui de faire rassembler des éléments ? On voit l'existence de différentes influences, ce qui relance l'intérêt de comprendre les origines de ces influences.



**Figure 2 : Origines du signe « travail »**

Ces quelques exemples étudiés dans la thèse de Cagle sont certes insuffisants pour déterminer le degré de ces influences, ponctuelles ou régulières, mais une analyse des

éléments historiques et du témoignage de Desloges va dans le sens de ces influences. Il est ainsi envisageable qu'il y ait eu des contacts antérieurs, et des influences mutuelles au niveau du vocabulaire.

Là encore, la connaissance de la religion, et par extension du monde, de la part des sourds qui n'ont jamais fréquenté l'abbé de l'Épée ouvre une nouvelle voie de réflexion sur ces contacts entre des religieux et les Sourds. Avec l'exemple du moine Etienne de Fay, il est envisageable que des religieux sourds soient entrés en contact avec la communauté et aient servi de médiateurs. Cela explique en partie le témoignage de Desloges, et cela correspond justement à l'une des décrétales du pape Innocent III qui accorde aux sourds le droit d'embrasser la religion, et surtout tous les droits et les devoirs qui en découlent, y compris celui de célébrer une messe (De Saint-Loup, 1994 : 217).

Un autre élément confirmerait la proximité lexicale entre les Signes monastiques et le vieux *noétomalalien* sur la manière de décompter les nombres. Le fait de compter avec les doigts est loin d'être uniforme au sein du *noétomalalien* français, entre celui de Paris et celui de Chambéry, par exemple. Cette différence ne fait guère l'objet d'études linguistiques ; or, il est envisageable que le fait de montrer des chiffres avec les doigts remonte à l'Antiquité où les Romains pouvaient compter jusqu'à un million avec les articulations des doigts. (Minaud, 2006). On retrouve également une variante du dénombrement romain au sein des Signes monastiques (Umiker-Sebeok, 1987). Du point de vue historique, il est probable qu'il y ait une filiation entre le vieux *noétomalalien* et la gesture antique via les Signes monastiques, ce qui fait que la communauté sourde est loin d'être isolée, et que ce « non-isolement » social a permis justement au vieux *noétomalalien* de se développer et de s'enrichir, ce qui rejoint les propos de Pierre Desloges à propos de la richesse culturelle des villes, cruciale pour le Sourd.

Par conséquent, la question de la place des sourds dans l'Église mérite d'être étudiée pour comprendre l'existence des Signes monastiques dans le *noétomalalien* parisien, et dans celui de nos jours. La présence de ces signes est une indication de premier plan sur les contacts mutuels entre les Signes monastiques et le *noétomalalien*, et c'est également une information cruciale au plan historique puisque cela ouvre de nouvelles perspectives de recherches sur la présence sourde dans les ordres religieux.

## **Etienne de Fay, la manifestation visible du déplacement géographique**

Le cas d'Etienne de Fay est l'un des plus intéressants, qui mérite une étude à la fois sur le plan historique et linguistique. Natif d'une noblesse picarde dans les années 1650, il a été placé dans un couvent en vue d'être éduqué grâce aux Signes monastiques, de ce qui pourrait avoir constitué une tradition parmi la noblesse ayant eu des enfants sourds. Or, Etienne de Fay semble avoir souhaité rester dans les ordres. Il est ainsi devenu un religieux de l'ordre des Prémontrés. Selon les informations connues à ce jour, Etienne de Fay est devenu l'économe et l'architecte de l'abbaye de Saint-Jean des Prémontrés, à Amiens, dont il a supervisé la construction. En plus de ces responsabilités, il a également enseigné à des enfants sourds issus de familles des hautes classes sociales ; sa classe comptait jusqu'à une vingtaine d'enfants. Ce grand nombre montre bien que la réputation d'Etienne de Fay est loin d'être comprise de nos jours. Ces enfants provenaient de différentes régions, comme Azy d'Etavigny, issu de la Charente où son père relevait les impôts.

Le fait que le jeune Azy d'Etavigny ait été placé à plus de 800 km du foyer familial montre bien que la réputation d'Etienne de Fay allait bien au-delà de la Picardie. Or, au niveau linguistique, ces déplacements sur des centaines de kilomètres apportent une indication précieuse sur la diffusion lexicale à des distances géographiques plus grandes entre les

différentes villes. Desloges lui-même s'est déplacé de Tours vers Paris pour y être placé en apprentissage, et y a rencontré un sourd italien qui l'a initié au *noétomalalien* parisien.

Ainsi, en ce qui concerne l'enseignement de Fay, il est aisé d'envisager qu'il a utilisé les Signes monastiques comme moyen éducatif auprès de sa vingtaine d'élèves de toutes provenances géographiques, durant les sept à huit années d'instruction. Or, qu'est-ce qu'il advient de ces élèves quand ils retournent dans leurs régions d'origine ? Leurs sorts restent encore obscurs à ce jour, faute de recherches menées sur eux. Il est néanmoins intéressant qu'il y ait une diffusion linguistique entre les grandes villes, et pour lesquelles Paris représentait un creuset linguistique important, étant un pôle d'attraction fort. L'abbaye de Saint-Jean de Prémontrés est située, de nos jours, dans la ville d'Amiens, mais elle se trouvait dans un milieu rural, tout en restant à proximité de la ville. Cette proximité permettait à cet ordre d'avoir un contact avec la population. Effectivement, loin d'être un ordre de contemplation, l'ordre des Prémontrés dispose d'une double mission : l'apostolat – les membres de cet ordre font office de clercs dans les paroisses rattachées à l'abbaye – et la vie monastique – ils sont également moines. Or ce double rôle correspond à l'action d'Etienne de Fay qui prend en charge une action éducative, où les clercs font souvent office de professeurs de paroisse dans les villages. Ce contact avec la population permet par conséquent une diffusion des Signes monastiques au sein de la communauté sourde locale.

Le rôle des religieux sourds doit être envisagé dans le processus du développement du *noétomalalien* parisien, en sachant que leur accession aux vœux religieux date du XVI<sup>e</sup> siècle, soit deux siècles avant l'abbé de l'Épée. Le fait qu'il leur soit accordé d'accéder à la religion dans le contexte précis des guerres de religion et de la contre-Réforme s'inscrit justement dans un courant plus vaste de réforme de l'Église catholique qui s'investit plus largement dans l'éducation. La fondation de l'ordre des pères de la Doctrine chrétienne, ordre auquel appartient le père Vanin, date de cette période de réformes. Ainsi, Etienne de Fay semble être marqué par ce mouvement réformateur de l'Église qui a un impact significatif auprès de la communauté sourde, aux niveaux linguistique et social.

La forte présence des ordres monastiques à Paris au XVIII<sup>e</sup> siècle, tant sur l'emprise territoriale qu'au niveau culturel, permet d'envisager également une forte influence linguistique au sein de la communauté sourde parisienne. Cependant, il importe de comprendre que la plupart des ordres monastiques sont également issus des grands ordres médiévaux, comme celui de Cluny, et qu'ils ont hérité de Cluny des propriétés, et les Signes monastiques. Une étude complète sur l'ordre clunisien et des Signes monastiques nous éclaire sur son importance (Bruce, 2008).

Cet ordre, bien qu'il soit entré dans un long déclin à partir du XIII<sup>e</sup> siècle, dispose de bon nombre de prieurés et d'églises sur toute l'Europe. Or, deux entre elles nous intéressent tout particulièrement : le Prieuré de Saint-Martin-des-Champs, dans l'actuel 3<sup>e</sup> arrondissement de Paris, et le collège de Cluny qui a été l'un des centres universitaires d'importance avant le développement de l'université de Paris au XIX<sup>e</sup> siècle. Ces deux lieux ont une certaine influence jusqu'à la Révolution et ont pu également constituer des lieux de contact avec les sourds vivant à Paris à cette période. Il est clair que l'ordre clunisien a servi de creuset de développement et de diffusion des Signes monastiques en son sein, puis auprès des différents ordres religieux qui sont fondés par la suite.

La présence de l'ordre clunisien, de celui des Prémontrés et de l'ordre cistercien à Paris intra-muros au XVIII<sup>e</sup> siècle, apporte un nouveau regard sur le développement linguistique du *noétomalalien* parisien dans ce contexte si particulier et si distinct de la plupart des langues émergentes étudiées, comme celle de Martha's Vineyard aux Etats-Unis, qui s'est développée dans un contexte rural de 4 000 habitants, ce qui n'est pas comparable avec la situation de Paris et de ses 500 000 habitants.

Le contexte parisien doit être pris en compte sur le processus d'émergence linguistique du *noétomalalien* parisien, celui du vieux *noétomalalien* français s'inscrit dans un contexte différent où il accompagne le développement des écoles en France, et dans les autres pays au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. L'intérêt est de comprendre comment cette proximité entre les Signes monastiques et ceux du *noétomalalien* parisien a pu conduire à un développement linguistique dans une ville de 600 000 habitants.

## Quelles origines au final ?

Avec les derniers éléments évoqués, il est clair que le *noétomalalien* français contemporain repose sur plusieurs origines. Ce qui est encore imprécis, c'est la part des Signes monastiques dans le *noétomalalien*, qui permettrait de déterminer l'impact des ordres religieux dans la constitution des communautés sourdes. C'est pourquoi une analyse comparative des signes entre ceux des moines et ceux des Sourds, non seulement sous l'angle linguistique, mais également sous un regard historien doit être réalisée pour pouvoir reconstituer le processus de développement des communautés sourdes, et par ce biais, du vieux *noétomalalien* dont la richesse linguistique est un premier élément d'information sur son ancienneté. Les différentes sources de langues apportent ainsi au *noétomalalien* parisien du XVIII<sup>e</sup> siècle toute la richesse nécessaire pour communiquer, comme en témoigne Montaigne :

*Nos muets disputent, argumentent et content des histoires par signes. J'en ai vu de si souples et formés à cela, qu'à la vérité il ne leur manquait rien à la perfection de se savoir faire entendre. (Montaigne, 1579)*

Cette richesse lexicale permet ainsi à l'abbé de l'Épée de s'appuyer à la fois sur ses propres connaissances, les Signes monastiques, et sur le vieux *noétomalalien* de Paris pour développer sa méthode éducative. Le schéma ci-dessous est une tentative qui demande certes à être améliorée. Il présente tout d'abord les possibles contacts linguistiques dans le creuset parisien, et en même temps des pistes envisageables depuis la culture gestuelle latine qui pourrait être transmise sur deux voies, celle des monastères et celle de la rue de Paris.

Néanmoins, ce schéma reste encore imparfait dans la mesure où les recherches historiques sur les sourds des périodes antérieures au XIX<sup>e</sup> siècle sont loin d'avoir commencé. Nous n'en sommes qu'aux prémices de ces recherches, et par conséquent, ce schéma évoluera à mesure que de nouvelles recherches nous éclaireront sur la place du sourd parisien, et donc du *noétomalalien* dans la société française des XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

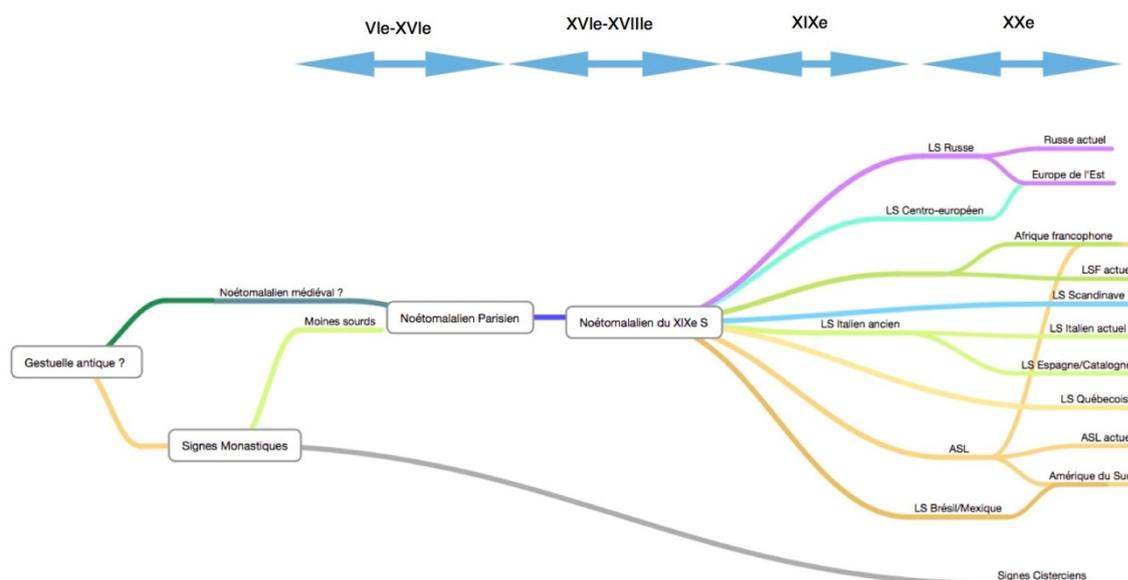


Figure 3 : proposition d'une nouvelle généalogie

## Conclusion

Avec le croisement de ces informations historiques et linguistiques, il est ainsi permis d'envisager une influence mutuelle entre les couvents et la communauté sourde parisienne. Cette influence mutuelle doit être mise en relation avec l'ouverture progressive de l'Église aux Sourds à partir du XII<sup>e</sup> siècle, et surtout au XV<sup>e</sup> siècle, avec la possibilité qui leur est accordée de prononcer les vœux. Cette possibilité semble avoir facilité l'accès des Sourds à la religion et à l'éducation.

Ces quelques éléments demandent néanmoins des recherches plus approfondies et plus systématiques tant au niveau historique qu'au niveau lexical afin d'affiner le processus qui a conduit à la naissance du vieux *noétomalalien* parisien, puis au *noétomalalien* français. L'étude méthodique de la comparaison lexicale doit s'orienter sur les signes les plus obscurs afin d'écarter ceux qui se rangent plus dans le gestuel culturel, dans l'iconique. Cette précision est plus que nécessaire afin de déterminer le moment de l'influence mutuelle, et donc, de voir lequel des ordres monastiques a eu le plus d'influence sur les sourds de Paris, bien que l'ordre de Cluny en soit le plus connu.

Un troisième élément doit être pris en compte : les évolutions de l'implantation des ordres et des habitations à Paris au cours du Moyen-âge et de la Renaissance. Comme les limites de Paris ont évolué au cours du temps, et que les monastères se sont transformés en couvents, il importe de déterminer à Paris quels couvents usent véritablement des Signes monastiques, tout en n'étant pas des couvents de contemplation, à l'instar de celui des Prémontés qui a mission d'éducation. Ces précisions demandent néanmoins du temps d'analyse sur le contexte historique, tout en reposant sur l'étude comparative des Signes monastiques pour déterminer les signes se rattachant spécifiquement à un ordre religieux.

L'intérêt de l'étude des origines du *noétomalalien* répond ainsi à un double besoin : celui de comprendre les origines d'une langue et d'une communauté sociolinguistique particulière, pour laquelle il n'existe guère de traces historiques autres que celles laissées dans et par une langue visuelle-gestuelle. Ce double intérêt demande ainsi une collaboration appuyée entre historiens et linguistes pour expliquer les origines de la communauté sourde parisienne.

## Bibliographie

- BIVER P., 1970, *Abbayes, monastères et couvents de Paris des origines à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Éd. d'histoire et d'art : Nouv. éd. latines, Paris.
- BONNAL-VERGES F., 2014, « 1784, abbé Jean Ferrand, Chartres : sémiotique du premier dictionnaire de la langue des signes française », *les sémiotiques du dictionnaire, actes des Cinquièmes journées allemandes des dictionnaires*, Berlin, Frank et Timme, Berlin, pp. 225-259.
- BRUCE S., 2009, *Silence and sign language in Medieval monasticism, the cluniac tradition c.900-1200*, Cambridge University press, Cambridge
- CAGLE K., 2010, *Exploring the ancestral roots of american sign language: lexical borrowing from cistercian sign language and french sign language*, 2010, Université du Nouveau-Mexique.
- DELAPORTE Y., 2005, « La variation régionale en langue des signes française », *Marges Linguistiques, Langues régionales*, présenté par Claudine Moïse, Véronique Fillol, Thierry Bulot, n°10, M.L.M.S. Publisher, pp. 118-132.
- DELAPORTE Y., 2007, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française. Origine et évolution de 1200 signes*, Éditions du Fox.
- DELAPORTE Y., SHAW E., 2006, « De l'abbé de l'Épée à la langue des signes américaine : les tribulations du signe SEXE », *Patrimoine sourd*, 17, pp. 17-24.
- DESLOGES P., 1779, *Observations d'un sourd et muet*, B. Morin, Paris.
- FISCHER R., 2014, « les racines de la lexicographie des langues des signes », *les sémiotiques du dictionnaire, actes des Cinquièmes journées allemandes des dictionnaires*, Frank et Timme, Berlin, pp. 199-224.
- GIROD M. et al., 1986, *La langue des signes. Tome 2, dictionnaire bilingue LSF/français*, Editions IVT, Vincennes.
- MINAUD G., 2006, « Des doigts pour le dire », *Histoire & mesure* [En ligne], XXI - 1 - 2006, mis en ligne le 18 octobre 2006, consulté le 05 décembre 2014.
- NYLAND E., 2001, *Linguistic archeology, an introduction*, Trafford Publishing.
- SAINT-LOUP (de) A., 1994, « Les voies du Sourd-Muet dans l'Occident médiéval », in *Comprendre et maîtriser la nature au Moyen-âge : mélanges d'histoire des sciences offerts à Guy Beaujouen*, Paris.
- SAINT-LOUP (de) A., DELAPORTE Y., 1997, *Gestes des moines, regard des sourds*, Editions du Fox.
- SANDLER W., MEIR I., PADDEN C., ARONOFF M., 2005, « The emergence of grammar: systematic structure in a new language », *Proceedings of the National Academy of Sciences*.
- SUPALLA T., 2009, *Signs through history*, intervention de séminaire, Washington, Université Gallaudet, <http://videocatalog.gallaudet.edu/?video=8218> (Lien consulté le 27 mars 2015).
- UMIKER-SEBEOK J. (ed.) et al., 1987, *Monastic Sign languages, approaches to semiotics*, Mouton de Gruyter, Amsterdam.
- VIGUERIE (de) J., 1995, *Histoire et Dictionnaire du temps des Lumières 1715-1789*, Robert Laffont, Coll. Bouquins, Paris.
- WITTMANN H., 1991, « Classification linguistique des langues signes non vocalement », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, Montréal, pp 215-288.

# LANGUE DES SIGNES À MARSEILLE

Mélanie Hamm<sup>1</sup>

Aix-Marseille Université (AMU) / Laboratoire Parole et Langage (LPL),  
CNRS, UMR 6057

La Langue des Signes Française (LSF) compte entre 120 000 et 150 000 signeurs sourds ou non-sourds dispersés sur le territoire français<sup>2</sup>. Celle que nous pouvons voir à la télévision ou sur Internet est le dialecte parisien, une forme régionale d'un système de signes d'expression et de communication essentiellement visuo-gestuel commun à un groupe social particulier. Qu'en est-il de la langue des signes à Marseille, deuxième ville de France ? Nous présenterons quelques signes observés à Aix-en-Provence, Avignon et Marseille, en les comparant à ceux de Paris, abordant ainsi la question de la variation lexicale de la langue des signes. Certains signes semblent typiques de la région. D'un point de vue sociolinguistique, que révèlent ces variations ? Est-ce un phénomène particulier, issu d'un contexte spécifique ? Qu'est-ce que la « LSF » ? Comment évolue cette langue, si singulière, qui n'est ni orale ni écrite ?

## La variation régionale de la langue des signes française

Paris est la ville des prestiges, le cliché est fort répandu. Et c'est aussi le cas pour la langue des signes issue de la « Ville Lumière » : son prestige commence avec l'illustre figure historique qu'est l'abbé de l'Épée (1712-1789). Après des études de théologie et de droit, Charles-Michel de l'Épée acquiert une grande réputation comme avocat. Entre 1760 et 1762, son destin bascule : il fait la rencontre de sœurs jumelles sourdes qui communiquent par signes, et commence leur instruction. Sa maison se transforme en école ouverte à tous les sourds. Il crée ainsi le premier regroupement d'enfants sourds à l'école privée de la rue des Moulins à partir de 1760, puis dans l'école de la rue Saint-Jacques – appelée Saint-Jacques – ouverte en 1794. Pour la première fois, la langue des signes est pratiquée en permanence par une collectivité de locuteurs sourds. Les conséquences en sont les constructions d'une norme langagière fondée sur un usage commun et la construction d'un lexique de plus en plus affiné. Devenus adultes, les anciens élèves de Saint-Jacques imposent cette norme aux autres sourds

---

<sup>1</sup> Remerciements les plus vifs pour la contribution active et enthousiaste des locuteurs de la langue des signes française, respectivement originaires d'Aix-en-Provence, d'Avignon et de Marseille : Soraya Mebtouche, Rachid El Omri et Cyril Julien. Grâce à ces trois regards, nous avons pu comparer de nombreux signes entre eux. Un grand merci à Yves Delaporte pour sa haute compétence, sa bienveillance et son infatigable dévouement à la recherche. Merci à Médéric Gasquet-Cyrus pour ses conseils très stimulants.

<sup>2</sup> Selon le rapport de l'INSEE-HID (1999), 44 000 Français atteints d'une déficience auditive déclarent utiliser la langue des signes, 19 000 la connaissent sans l'utiliser et 75 000 autres personnes la pratiquent sans être atteintes de surdité. Ce qui représente un total de : 138 000 signeurs, dont une majorité de signeurs entendants.

(Delaporte, 2005 : 119). Les chroniqueurs de l'époque distinguent deux catégories de « sourds-muets » : ceux passés par Saint-Jacques, instruits et possédant une « riche » langue des signes et ceux qui ne s'expriment que par une mimo-gestualité « rudimentaire » (Delaporte, 2005 : 118). Toute personne qui souhaite se consacrer à l'éducation des sourds-muets ou fonder un nouvel établissement spécialisé, en province ou à l'étranger, fait un passage obligé à Saint-Jacques. Ce sont donc les signes parisiens que rapportent les enseignants dans leurs « contrées » d'origine pour les enseigner à leurs élèves (Delaporte, 2005 : 119).

Après le fameux Congrès de Milan de 1880, l'utilisation de la langue des signes sera formellement interdite dans les instituts pour sourds (voir notamment les travaux de Harlan Lane, 1991). En France, cette interdiction ne sera levée qu'à la fin des années 1970, soit près d'un siècle après le Congrès de Milan. Une association est créée en 1979 par des sourds. Son nom « 2LPE » – « Deux langues pour une éducation » – indique sa revendication politique : favoriser les cours de langue des signes sur le territoire français. 2LPE deviendra vite un mouvement fédérateur (plus de 22 groupes en France), formateur (accueil jusqu'à 650 personnes lors des stages d'été), militant et créateur (création de 6 classes bilingues, restructuration de certains programmes, élaboration de nouveaux matériels pédagogiques, ouverture vers des réflexions et des recherches originales). À partir de 1984, des initiatives bilingues sont lancées et expérimentées. Parallèlement, l'IVT<sup>3</sup>, l'ALSF<sup>4</sup>, l'association GESTES<sup>5</sup> et des unités d'accueil et de soins pour patients sourds – implantés à Paris – favorisent le renouveau culturel, social et sanitaire des sourds, sans oublier les guides de conférences des arts et musées, les émissions télévisées de « l'œil et la main » et la Cité des sciences à la Villette (Minguy, 2009 : 169 et 82). Le « réveil Sourd » (Mottez, 1992/2006 : 362) est encouragé et éclairé par des travaux scientifiques comme ceux de Christian Cuxac (1983, 1985, 1993, 2000, 2010, 2015), enseignant-chercheur à l'Université de Paris VIII qui a lui-même suivi des cours de langue des signes à Saint-Jacques.

La variation régionale de la langue des signes n'intéresse que peu de personnes ; elle est souvent perçue comme néfaste, même après le « réveil Sourd » des années 1970. Les formateurs sourds et les enseignants entendants de province continuent à s'instruire à Paris (Delaporte, 2005 : 122). De nombreuses associations dispensant des cours de langue des signes française s'appellent « Académie » ou « Enseignement Académique de la Langue des Signes Française », rappelant ainsi que l'enseignant – la plupart du temps formé à l'Université de Paris VIII et l'association Visuel LSF 75 – n'enseigne que l'académique langue des signes de Paris. En 1986 paraît le premier volume des éditions IVT (Moody *et al.*, 1986), qui rassemble plus de 1 300 signes parisiens. Quatre ans plus tard, le second volume (Girod *et al.*, 1990) portera ce nombre à plus de 2 500, et l'édition la plus récente (Girod *et al.*, 1997) à 4 000. Après 1984, plus un signe de province ne sera enregistré (Delaporte, 2005 : 122).

## L'histoire sourde de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur

Plus ancienne ville de France et premier port français, Marseille est née, selon la légende, non pas du sang de la haine comme Rome, mais d'un roman d'amour entre un navigateur phocéén, Protis, et une belle Ligure, Gyptis, fille d'un chef de tribu. Pendant longtemps, le véhicule de la pensée de Marselha ou Marsiho (noms autochtones au X<sup>ème</sup> siècle) fut le provençal. Ce terme désigne l'ensemble des dialectes de l'occitan ou langue d'oc, parlés essentiellement en Provence et dans la plus grande partie du Gard. Toutefois, les avis sont

<sup>3</sup> IVT : International Visual Theatre.

<sup>4</sup> ALSF : Académie de la Langue des Signes Française.

<sup>5</sup> GESTES : Groupe d'Études Spécialisé « Thérapies et Surdités ».

partagés, provoquant des tensions entre les « occitanistes » pour lesquels le provençal est une forme régionale de l'occitan et les « provençalistes » selon lesquels il s'agit d'une langue proche, mais distincte de l'occitan du Sud-Ouest de la France. Le provençal est aujourd'hui considéré comme une langue régionale à part entière, avec sa phonologie, sa grammaire, sa syntaxe, ses règles de conjugaison et son vocabulaire (Gasquet-Cyrus, 2012 : 26). Elle fut la langue la plus parlée en Provence-Alpes-Côte d'Azur jusqu'à ce que « les beaux messieurs de Paris obligent [...] les enfants de Méditerranée à parler le français de France » (Boretti, 1986 : 9-10 ; voir aussi les travaux scientifiques d'Auguste Brun dans les années 1930 sur l'introduction du français dans les provinces du Midi). Ainsi, sous le joug d'une monarchie centralisatrice, puis d'une République « une et indivisible », Marseille a dû très vite parler une langue étrangère : le français (Bouvier, 1986 : 14). Les Marseillais apprivoisèrent peu à peu cette nouvelle langue. Ils « marseillaisèrent » un grand nombre de mots venus de Paris ou transformèrent carrément la signification d'un terme (Boretti, 1986 : 11). C'est le marseillais.

Le marseillais est une variété de français, avec une identité, une culture, un « esprit » marseillais (Gasquet-Cyrus, 2012 : 3). Le marseillais n'est pas qu'un *parler* : la variété parlée du marseillais s'accompagne, en effet, depuis longtemps d'une forme écrite (Gasquet-Cyrus, 2013 : 5). La langue des signes de la région méditerranéenne est-elle « marseillisée » ? Six établissements pour sourds-muets ont existé, simultanément ou successivement, à Marseille (Delaporte, à paraître). Parmi les élites issues des institutions marseillaises, il y a :

- Albert Vendrevert (1869- ?), ancien élève de l'institution du Père Dassy (aujourd'hui, l'Institut Régional des Jeunes Sourds), président de l'association humanitaire des sourds-muets de Provence. Ancien directeur de l'école des sourds d'Alger (Cantin, 2014 : 123), il fonde en 1902 l'école professionnelle de sourds-muets de Marseille, place du Quatre-septembre. En 1905, l'école est signalée au numéro 24 de la rue Estelle (Delaporte, à paraître) ;
- Joseph Turcan (dates inconnues), ancien élève de l'école de Guès ou de celle de Dassy. Joseph Turcan est l'une des principales figures de la presse silencieuse. Il fonde en 1884 « La Défense des sourds-muets », organe de lutte contre « la ténébreuse méthode orale pure » qui a triomphé quatre ans plus tôt à Milan. Il dirigera ensuite « Le Courrier français des sourds-muets » puis « La France des sourds-muets ». Republicain et anticlérical, Joseph Turcan associe la lutte contre l'oralisme à la critique des Frères de Saint-Gabriel, ironisant au passage sur les sourds-muets miraculés de Lourdes (Delaporte, à paraître) ;
- Honoré Giraud (1845-1917) est un ancien condisciple de Joseph Turcan à Marseille. Il fonde l'association « La Défense » qui œuvre en faveur de la Société d'appui fraternel des sourds-muets (Delaporte, à paraître).

## Marseille et les sourds, aujourd'hui

Selon les estimations des associations et des services spécialisés, Marseille et ses environs compteraient aujourd'hui plus de 5 000 sourds et malentendants, locuteurs de la langue des signes. De plus, la région de Marseille possède :

- deux instituts pour enfants et adolescents sourds : l'Institut Régional des Jeunes Sourds (IRJS) « Les Hirondelles » et le Centre d'Enseignement Professionnel pour Déficients Auditifs (CEPDA) « La Rémusade » ;
- différents foyers et associations : Association Socio-Culturelle des Sourds 13 (ASCS 13), Coordination des Associations de Sourds 13 (CAS 13), Young Deaf Marseille (YDM), etc. ;
- des cafés-signes : le « 3C » à Aix-en-Provence, la « Brasserie Le Castellane » à Marseille, « Le Bistrot » à Puyricard (<http://lsamu.hypotheses.org/actualites>) ;

- différentes activités culturelles (séminaires d'André Meynard, « Festival sur le fil », sorties avec des interprètes en langue des signes au MuCEM, au Festival de danse de Marseille, au Grand Théâtre de Provence, etc.) et sportives (football « Azura Club Silencieux de Marseille », vélo « Communauté Sourds Cyclistes de Marseille », yoga « Tamanu Yoga Silencieux », etc.) ; voir <http://lsamu.hypotheses.org/actualites-pour-sourds-et-malentendants> ;
- des événements « sourds » (« MP2013 » par exemple, <http://lsamu.hypotheses.org/langue-des-signes-mp-2013>) ;
- des formations au français écrit pour les sourds (organisées par l'association « CHICHE ! ») ;
- plusieurs associations d'aides, de rencontres et autres : Association des Parents d'Enfants Sourds (APES), Bien Vivre Surdi'13 (soutien aux personnes âgées), Coquelicot (association de parents d'enfants sourds et malentendants des Bouches-du-Rhône), « Le Verseau » (centre de formation et maison d'éditions), VISUCOM (association pour la promotion de la langue des signes, vente de livres, CD, DVD, vidéos), etc. ;
- différents services d'interprétation (ASIP, CIL et URAPEDA) et interprètes indépendants ;
- plusieurs lieux d'apprentissage de la langue des signes : ACSE « Le Cygne », CLS, LSF Med (ex-Visuel 13), etc. ;
- des formations autour de la langue des signes à l'Université d'Aix-Marseille (<http://allsh.univ-amu.fr/llc/lsf> et <http://allsh.univ-amu.fr/llc/licence/t3s>) ;
- une école supérieure des beaux-arts (ESBAM) accueillant des personnes sourdes ;
- un service d'accueil spécialisé à l'hôpital de la Conception (UASS - LS) ;
- quelques personnalités sourdes : Zohra Abdelgheffar (conteuse et enseignante), Chérif Blein (enseignant, membre du groupe « hymne du Collectif Langues des Signes et Culture Sourde Marseille Provence », porte-parole de « Signer La Marseillaise » et de « Clameur en langue des signes »), Christian Coudouret (intermédiaire à l'hôpital de la Conception et président du CAS13), Rachid El Omri (joueur au club « Azura Club Silencieux de Marseille » et membre du conseil d'administration du Young Deaf Marseille), Marc Fit (formateur et référent du projet « Sourds » de l'association Accès à Marseille en 2003, guide de « Découvrez Marseille ! » en 2010), Fathia Haski (designer), Cyril Julien (deux fois champion de pétanque « sourde » de France, une fois champion de pétanque du département Provence-Alpes-Côte d'Azur, une fois coupe de France « football sourd »), Soraya Mebtouche (conteuse, comédienne et enseignante), Brahim Meddah (formateur et intervenant dans « Albert Camus et le silence » en 2013), etc.

La « cité phocéenne » comprend plusieurs figures sourdes, différents lieux de rencontres... Mais qu'en est-il de ses signes ?

## Analyses

### État des lieux

Hormis quelques travaux issus de la licence des sciences du langage d'Aix-Marseille Université<sup>6</sup>, un ou deux articles de vulgarisation (voir <http://lsamu.hypotheses.org/10-signaires>) et quelques dépliants de l'Office de Tourisme de Marseille, aucune étude n'est menée sur la situation de la langue des signes française dans le pourtour méditerranéen. Il nous a donc semblé utile de faire un recensement de quelques signes de la région Provence-

<sup>6</sup> Voir par exemple <http://lsf-amu.overblog.com/2013/12/les-variantions-r%C3%A9gionales-de-la-lsf.-lucile-forest.-2013.html>, <http://sciencesdulangage.wix.com/scif17> ou <http://scl.hypotheses.org/4-c-colloque>.

Alpes-Côte d'Azur (voir annexes). Étant donné le vaste travail que suppose un tel recensement, la contribution présente ne peut qu'être très modeste et servir d'appui à d'autres recherches dans le domaine. Il reste à faire un inventaire complet de toutes les particularités marseillaises. Par ailleurs, faut-il resserrer le terrain : Marseille ou « le pourtour méditerranéen » ? Marseille ou Aix-en-Provence et Avignon aussi ? La situation est-elle la même dans ces villes, ou bien y a-t-il une vraie spécificité à Marseille ?

Selon notre recensement, de nombreux signes de Marseille se retrouvent à Aix-en-Provence et à Avignon ; mais certains semblent spécifiques à la « cité phocéenne », comme A (fig. 49a), CHER (fig. 29a), CORSE (fig. 58), DÉJÀ (fig. 40a), DÉLICAT (fig. 60), FACILE (fig. 57b), FOOTBALL (fig. 10a), MÉCHANT (fig. 30a), N'IMPORTE QUOI (fig. 41a), PARESSEUX (fig. 32a, 32b et 32c), PIERRE (fig. 21a), PISCINE (fig. 13a), QUOI ? (fig. 14a), RENDEZ-VOUS (fig. 15a), ROSE (fig. 25a), SAUVAGE (fig. 33a), S'IL-TE-PLAIT (fig. 16a, 16b et 16c), T (fig. 50a), TONTON (fig. 7), TRICHER (fig. 48a et 48b) et VIOLET (27a et 27b). On observe également quelques signes typiques de la ville d'Avignon, qui comprend plusieurs lieux de rencontres pour les sourds (association des sourds et des malentendants du Vaucluse, club sportif des sourds d'Avignon, etc.) et différentes activités signées (par exemple « Vole mon dragon », « Mon Brassens », « Les Murs ont des étoiles », « Peau d'âne », en langue des signes au festival d'Avignon en 1994, 2013, 2014 et 2015) : FEMME (fig. 1a), HISTOIRES/problèmes (fig. 11a) et MÉCHANT (fig. 30b).

Contrairement à ceux de Paris, quelques signes de la région méditerranéenne nécessitent plusieurs doigts : FEMME (fig. 1a) ou les deux mains : FRÈRE (fig. 2a), NIÈCE (2 N), ONCLE (2 O), SŒUR (2 S). Toutefois, ces signes FRÈRE et SŒUR se retrouvent ailleurs en France ; ils sont une variante archaïsante non recensée par les éditions IVT (Delaporte et Pelletier, 2012 : 268). De nombreux autres signes des environs de Marseille ne sont ni de la dactylogogie ni des signes initialisés<sup>7</sup>. Mais, ce sont des signes avec une configuration, une orientation, un emplacement et un mouvement particuliers. C'est le cas de : CENTRE-VILLE (fig. 9a), MARDI (fig. 34a), MERCREDI (fig. 35a), NEVEU (fig. 5a) et TONTON (fig. 7).

On relève d'autres signes avec un ou plusieurs paramètres différents de Paris et qui ont en outre une plus grande proximité avec le visage : BLANC (fig. 23a), BLEU (fig. 24a), DÉJÀ (fig. 40a), MAFIA (fig. 12a), MAMAN (fig. 4a), OUI (fig. 42a), PIERRE (fig. 21a), QUOI ? (fig. 14a) ou VERT (fig. 26a). Certains chiffres ont une configuration particulière et une plus grande proximité avec le torse : voir par exemple SEIZE (fig. 51), DIX-HUIT (fig. 52) et DIX-NEUF (fig. 53). Un humour tout particulièrement expressif s'observe pour les signes comme CHER (fig. 29a), FACILE (fig. 57a et 57b), MÉCHANT (fig. 30a et 30b), N'IMPORTE QUOI ! (fig. 41a), PARESSEUX (fig. 32a, 32b et 32c) ou S'ENNUYER (fig. 44a). La fréquence singulière d'une configuration de la main peut être observée dans certaines langues régionales ; comme dans la langue des signes de Marseille : la forme majeur-pouce y est plus usitée que dans la langue des signes de Paris. Cette configuration n'est « dans les dictionnaires d'IVT que pour REFUSER ou DÉSOBÉIR (qui n'est qu'une variante de REFUSER, « refuser d'écouter »). C'est la pichenette, empruntée à la gestualité des entendants » (communication personnelle d'Yves Delaporte, octobre 2015). Dans la langue des signes de Marseille, on retrouve la configuration du majeur-pouce pour :

- BLANC (fig. 23a)
- FACILE (fig. 57b) : pichenette, « peut-être fondée sur un sémantisme proche de celui qui fonde N'IMPORTE QUOI ! (fig. 41a) : faire une chose qui est facile, ce n'est pas grand-chose comme travail » (communication personnelle d'Yves Delaporte, octobre 2015)

<sup>7</sup> Les signes initialisés dans la langue des signes sont des signes où une partie de la structure du signe utilise la lettre dactylogologique initiale du mot écrit.

- N'IMPORTE QUOI ! (fig. 41a) : majeur-pouce qui « s'accorde bien avec le sémantisme de n'importe quoi : c'est toujours à une chose négligeable ou méprisante qu'on envoie une pichenette » (communication personnelle d'Yves Delaporte, octobre 2015)
- S'IL-TE-PLAIT (fig. 16a, 16b et 16c) qui « ressemble au claquement de doigts des entendants. Ce signe se retrouve aussi à Clermont-Ferrand ; il s'agit d'un claquement de doigts permettant d'attirer l'attention du maître, généralement dans le but de lui demander l'autorisation d'aller aux toilettes » (communication personnelle d'Yves Delaporte, octobre 2015).

Dans l'index des signes et des figures mis en fin de cet article, nous distinguons quatre cas :

1/ les différences ne sont que des variantes d'un même signe, parfois minimes (un seul paramètre change d'un signe à l'autre) ; par exemple : BLANC (fig. 23a) ou MIGNON (fig. 31a). Ces variantes sont accompagnées d'un seul astérisque.

2/ les variantes sont plus significatives (deux paramètres changent au moins, voire plus) ; par exemple : AGRÉABLE (fig. 28a) ou GARÇON (fig. 3a). Ces variantes sont accompagnées de deux astérisques.

3/ quand il s'agit non plus d'une simple variante, mais d'une variation remarquable ; par exemple : DIX-HUIT (fig. 52) ou MERCREDI (fig. 35a). Ces variations sont sans astérisque dans le tableau.

4/ quand le signe marseillais est très différent du signe parisien, comme MÉCHANT (fig. 30a / fig. 30c), PARESSEUX (fig. 32c / fig. 32d) ou SAUVAGE (fig. 33a / fig. 33b), mis en gras. Les signes marseillais les plus intéressants d'un point de vue sociolinguistique sont « ceux qui sont les plus éloignés de la langue des signes de Paris, et parmi eux, ceux qui sont les moins iconiques et qui paraissent a priori les plus obscurs » (communication personnelle d'Yves Delaporte, septembre 2014).

### Une variété...

Cette variété est-elle émergente ou solidement identifiée ? Se situe-t-elle par rapport à une « LSF » standardisée ou en cours de standardisation ? Parmi les signes que nous avons recensés, beaucoup ne sont pratiqués que par quelques vieux locuteurs de la région : AGRÉABLE (fig. 28a), CHIEN (fig. 19a), JUILLET (fig. 38a et 38b), MIGNON (fig. 31b), PIERRE (fig. 21a), S'ENNUYER (fig. 44a) et voir l'antépénultième paragraphe consacré aux « anciens et nouveaux signes à Marseille » (fig. 55a à 57c).

Comme bien d'autres, la langue des signes de Marseille obéit aux mêmes « lois » linguistiques : elle est contrainte, elle aussi, de se « standardiser », prenant les signes de Paris pour références. Elle respecte, en cela, le modèle jacobin si cher à la nation française ! D'où l'importance de noter et de prendre en compte les nombreuses variations de la langue des signes, pour attester de ses ressources et de son fonctionnement.

*Peut-on espérer que les associations régionales de sourds entreprendront, avant qu'il ne soit trop tard, les recueils photographiques des signes qui ont longtemps accompagné leur identité locale ? [...] Les langues meurent deux fois : lorsqu'elles ne sont plus utilisées [...], mais aussi lorsque, n'ayant pas été recueillies, elles ne peuvent pas même rejoindre les vastes archives du patrimoine culturel et langagier de l'humanité. (Delaporte, 2005 : 130).*

Cependant, plusieurs sourds de Marseille commencent à vouloir transmettre leurs signes méridionaux. L'association Visuel LSF <sup>8</sup>, par exemple, vient de changer son nom ; elle

<sup>8</sup> L'association Visuel LSF est un centre de formation à la langue des signes française, dont le siège est à Paris (voir le chapitre 1 de cet article).

s'appelle désormais : « LSF Med » ou « Langue des Signes Française Méditerranée ». D'autres événements récents – manifestant un regain d'intérêt à la culture méditerranéenne et à la langue des signes de la région – peuvent être relevés (voir tableau ci-dessous).

<i>Événements récents concernant</i>	
<i>la culture méditerranéenne</i>	<i>la langue des signes de la région</i>
Ouverture de la BMVR, Bibliothèque de Marseille à Vocation Régionale, appelée « Alcazar » (en 2004)	« La Marseillaise mise en signes » y est pour la première fois présentée (en 2004)
Création de la fondation IMÉRA, l'Institut d'Études Avancées d'Aix-Marseille Université, soucieuse d'accueillir des projets portant sur des territoires méditerranéens ou soumis par des chercheurs de la Méditerranée (en 2007)	Une journée d'étude sur « la Langue des Signes à Marseille » avec la participation de Christian Cuxac et Marie-Thérèse L'Huillier y est organisée par Résurgences (en 2012) <sup>9</sup>
Organisation d'un colloque sur les langues parlées à Marseille par les étudiants de la licence 3 Sciences du Langage (en 2013) <sup>10</sup>	Présentation de la Langue des Signes à Marseille (2014 et 2015)
Ouverture du MuCEM, Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (en 2013)	Des visites – comme « Découverte du nouveau Marseille » – y sont assurées, par des guides culturels sourds en langue des signes française (en 2013) <sup>11</sup>
Nomination de la ville de Marseille « capitale européenne de la culture » (en 2008), puis organisation de « Marseille-Provence 2013 » (en 2013)	Des colloques comme « Langue des signes et culture sourde en Méditerranée » dans le cadre de « MP2013 » y sont organisés (en 2013) <sup>12</sup>
Création des émissions « Dites-le en marseillais » (en 1999)	Ces émissions sont sensibles au problème d'accessibilité pour les sourds ; elles projettent de publier l'écrit de certaines chroniques radiophoniques (en 2014) <sup>13</sup>
Nouvelle édition de la Fête de la Science et plus particulièrement du Village des Sciences, organisée à la Villa Méditerranée de Marseille (en 2015)	Une présentation de la « Langue des signes dans l'espace méditerranéen » est proposée par le Laboratoire Parole et Langage (en 2015) <sup>14</sup>

Petit à petit, des créations « signées » semblent émerger de ces contacts avec les instituts ou événements destinés à la promotion de la culture méditerranéenne. « La Marseillaise mise en signes », par exemple, est un travail mené par plusieurs personnes sourdes de Marseille. Elle est d'abord présentée à la bibliothèque Alcazar (en 2004), puis au stade Vélodrome de Marseille en ouverture du match France-Géorgie de la Coupe du Monde de Rugby (en 2007). Cette interprétation sera reprise par Emmanuelle Laborit et d'autres comédiens sourds d'IVT de Paris (en 2005)<sup>15</sup>. Mais les concepteurs des signes de « La Marseillaise » sont Zohra Abdelgheffar, Chérif Blein et Monique Krieg, locuteurs sourds de Marseille. Ce projet a été soutenu par la Ville de Marseille et y a remporté un franc succès (voir Zohra Abdelgheffar et Chérif Blein, 2008). Empreinte d'une expressivité corporelle particulièrement manifeste, la

<sup>9</sup> Voir <http://www.resurgences.eu/evenements/article/journee-d-etude-sur-la-langue-des>

<sup>10</sup> Voir <http://scl.hypotheses.org/4-b-activites-amulpl>

<sup>11</sup> Voir <http://www.mucem.org/node/1508> et chapitre 3 de cet article.

<sup>12</sup> Voir <http://www.villa-mediterranee.org/fr/langue-des-signes-et-culture-sourde-en-mediterranee> et chapitre 3.

<sup>13</sup> Voir par exemple : <http://www.francebleu.fr/langue-regionale/langue-des-signes/dites-le-en-marseillais/fb-provence-dites-le-en-marseillais-dites-le-en-signes%E2%80%A6-marseillais>

<sup>14</sup> Voir <http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1372/files/2015/10/Le-cabanon-des-signes.pdf>

<sup>15</sup> Voir <http://www.leparisien.fr/paris/ce-soir-la-marseillaise-en-langue-des-signes-sous-l-arc-de-triomphe-15-06-2005-2006040107.php>

culture méditerranéenne serait-elle plus naturellement accueillante vis-à-vis de la langue des signes ?

### Les relations centre/périphérie

Les signeurs marseillais sont-ils en train de dessiner les contours/frontières d'une variété clairement identifiée, nommée, revendiquée ? En échangeant avec quelques locuteurs sourds de la région, nous avons relevé une volonté actuelle de signer en tant que signeurs marseillais, et non comme les Parisiens. Les Parisiens sont souvent victimes de moqueries dans les provinces, mais le paroxysme semble atteint à Marseille (Gasquet-Cyrus, 2012 : 87). C'est le cas chez les sourds de Marseille, qui raillent les sourds de Paris, avec humour et sarcasme (voir par exemple la fig. 67, représentant le club de football de Paris). CETTE PERSONNE SIGNE COMME UN PARISIEN<sup>16</sup>, s'exclament certains d'entre eux, avec dérision. TU AS APPRIS LA LSF<sup>17</sup> ?, demandent les uns, avec un air de reproche. Les relations entre le centre et la périphérie ne sont donc pas toujours exemptes de préjugés. Selon plusieurs sourds de Marseille, quand il y a une dispute dans un foyer sourd, LE PROBLEME PROVIENT, COMME TOUJOURS, D'UN SOURD OU GROUPE DE SOURDS VENANT DE PARIS. Certains d'entre eux n'hésitent pas à désigner un individu déplaisant COMME UN PARISIEN. En ce qui les concerne, en revanche, ils « crient haut et fort » :

- VIVE LES FADA-SOURDS. Cette rodomontade se fait en trois signes ; voir la fig. 61, pour en avoir une représentation.
- LES SOURDS ICI [à Marseille] SONT COOL. Le signe COOL ne se fait pas au niveau de la tête comme à Paris, mais au niveau du bas-ventre, reflétant ainsi une autodérision pleine d'humour.
- POURQUOI LES SOURDS MARSEILLAIS NE DANSENT-ILS PAS ? PARCE QUE DES QUE LEURS MAINS SE RENCONTRENT, ELLES VEULENT SIGNER ! Les sourds sont connus pour être très bavards entre eux (voir par exemple le chapitre 4 et page 145 d'Yves Delaporte, 2002). Mais pour les sourds marseillais, le bavardage signé serait encore plus exceptionnel dans le pays du soleil.
- ICI ON PAYE LE SOURD, COMME ON MET UNE PIECE DANS UN FLIPPER, POUR QU'IL DISE DES BLAGUES. Cette galéjade est très imagée : la pièce que l'on glisse dans un flipper se fait au niveau de la tête du locuteur. Dans les livres de maisons d'édition destinées à « faire entendre » la parole des sourds (voir notamment Chalude, 2002 ; Renard, 1991 et 2008) et les ouvrages de sociologie analysant le milieu sourd (voir par exemple le chapitre 9 et page 274 d'Yves Delaporte, 2002), on y parle fréquemment de l'humour des sourds, vif, franc et « visuel », provenant sans doute de leur aptitude développée au mime. L'humour serait l'une des clés de la culture sourde. A Marseille, on se vante encore davantage de savoir faire des blagues.
- ALLEZ, VIENS FAIRE DES BETISES ! Cette expression – surprise à Marseille – se fait en deux signes (une main ouverte devant la poitrine qui devient un faisceau ; signe semblable à celui illustré page 46 – SE DELECTER D'AVANCE – dans le livre de Joël Chalude et d'Yves Delaporte, 2006/2013). Elle indique une grande complicité entre deux locuteurs de la langue des signes et invite l'un à faire une blague ou participer à un joyeux enfantillage.

### Un phénomène particulier, issu d'une langue très singulière ?

La langue des signes est une vraie langue, et non pas « internationale » comme le pensent encore de nombreux individus. Mais elle a la singularité unique de n'être ni orale ni écrite.

<sup>16</sup> Les mots et phrases en majuscules indiquent des propos signés traduits en langue française.

<sup>17</sup> On désigne très souvent par « LSF » – « Langue des Signes Française » – la langue des signes pratiquée à Paris.

Elle est donc difficilement « standardisable », malgré les tentatives de standardisation. Comme toute siglaison, la LSF « tend inévitablement à réifier la réalité qu'elle recouvre : en l'occurrence, un pullulement de variations régionales » (Delaporte, 2005 : 121)<sup>18</sup>. Ainsi, d'importantes variations subsistent ; elles sont peu étudiées, ni même collectées ou recensées.

Malgré leur diversité lexicale, les langues des signes de différents pays sont plus proches entre elles que ne le sont les langues vocales. De nature spatiale, la syntaxe varie peu, et les locuteurs disposent de différents registres plus ou moins iconiques (Cuxac, 2000). Pour tous ces locuteurs, ce qui compte, aujourd'hui, c'est que leur langue soit reconnue, respectée et enseignée. Toutefois, face au « raz-de-marée technologique », et par souci d'intégration, beaucoup de sourds et de malentendants souhaitent l'implant cochléaire<sup>19</sup>. Cet appareil électromagnétique stimule directement les terminaisons nerveuses de l'audition situées dans la cochlée. Une personne sourde implantée ne devient jamais « entendante » (ou « bien-entendante »), mais elle devient plus « malentendante » que sourde, et parle plus qu'elle ne signe<sup>20</sup>. Le nombre de locuteurs de langue des signes va-t-il encore baisser ? Qui continuera à la transmettre ?

## Conclusion

Toutes les langues du monde sont sujettes à la variation sociolinguistique, la langue des signes française comme les autres : il n'y a pas qu'une, mais plusieurs manières de signer, selon les régions, les villes, les villages, les écoles, les histoires et cultures familiales. Chaque langue permet de reconstruire des expériences ; toutefois, les langues orales ne font que le dire sans le montrer, sauf les cas d'ajouts gestuels – « un poisson grand “comme ça” » – ou d'imitation posturale de personnages ou d'imitation de voix dans des dialogues rapportés (Cuxac, 2003 : 14). Au contraire, la langue des signes tente de montrer et d'illustrer « PEAU » ou « PEAU A PEAU », selon une expression de la langue des signes qui signifie dans un raccourci extrêmement parlant, la rencontre physique face à face (voir les travaux sur l'iconicité de la langue des signes de Christian Cuxac, 1985, 1993, 2000 ; de Marie-Anne Sallandre, 2003 et d'Ivani Fusellier-Souza, 2004). Si la langue des signes française révèle d'importantes variations régionales (l'exemple de la langue des signes de Marseille n'en est qu'un), est-ce en raison de sa forte iconicité ? Cette forte iconicité est, en effet, l'une des caractéristiques les plus marquantes de la langue des signes française. Elle fait sa puissance de suggestion poétique, qui n'est pas étrangère à son attrait. Qu'en est-il des autres langues des signes ? L'*american sign language* est la langue des signes pratiquée aux États-Unis, dans le Canada anglophone et dans une partie du Mexique. Elle comprend beaucoup de dactylogogie et de nombreux signes initialisés, donc davantage de signes standards et moins de signes iconiques. La dactylogogie peut représenter 12 à 35 % de la parole signée dans l'*american sign language* ; elle est largement utilisée par tous les signeurs quels que soient leur sexe, leur âge ou leur origine sociale ou ethnique, alors que ce phénomène est marginal en langue des signes française (Padden et Clark, 2005 : 74). De nombreux sourds français évitent l'utilisation de la dactylogogie, de signes initialisés et de mouvements de bouche articulant certains mots. Est-ce lié à une revendication très nette de la spécificité de la langue des signes française par rapport aux langues des « entendants » ? Cette singularité s'accompagne d'une démarche créatrice et iconicisatrice (ou illustrative) des signes. L'iconicité de la langue des

<sup>18</sup> « On n'a jamais vu une langue naturelle (non inventée de toutes pièces) être dénommée par un sigle ! Inévitablement, les gens qui ne sont pas au courant ont tendance à y voir un code artificiel, comme par exemple le LPC » (communication personnelle de Yves Delaporte, septembre 2015).

<sup>19</sup> Voir par exemple <http://www.neosante.org/implants-cochleaires-a04754491.htm> (2014).

<sup>20</sup> Voir le reportage de L'œil et la main, de février 2014, intitulé : « Ces sourds qui entendent ».

signes française lui permet d'être une langue en perpétuelle invention. La langue des signes de Marseille n'est de loin pas dépourvue de pertinence ni d'agilité créatrice et imagée.

Comment, par ailleurs, faire comprendre aux parents entendants d'un enfant sourd que les qualités si singulières de la langue des signes ne peuvent que rendre l'enfant apte à la souplesse et à la créativité métalinguistiques ? Rapportons ce seul propos de Jean-Claude Poulain, formateur en langue des signes française :

*La langue des signes diffère d'un pays à l'autre. [...]. Quand je voyage, je rencontre des sourds d'autres pays. Le premier jour, je suis un peu dans la confusion. Le deuxième jour, je comprends et communique avec des sourds de pays étrangers, qu'ils soient chinois, africains, américains ou autres » (Philibert, 1992 : 45).*

Mais combien de temps faut-il à l'entendant français pour pouvoir communiquer avec un locuteur chinois ? Les signes gestuels permettent d'enseigner le français écrit, sans avoir forcément besoin de passer – au préalable – par la problématique d'un apprentissage de la parole (Delaporte, 2005 : 118). Pour cela, l'alphabet gestuel, à savoir la dactylogogie, est un outil très efficace. Ce sont 26 gestes que tout un chacun, enfants, parents, enseignants, éducateurs peuvent apprendre très rapidement. En reproduisant le geste, avec le parent ou l'enseignant qui émet le son de chaque lettre simultanément, l'enfant sourd peut lire sur les mains et sur les lèvres. Il lui est de ce fait possible de faire le lien entre le geste, la lecture labiale et l'alphabet lu et écrit. Une bonne acquisition de la dactylogogie permet d'autres apprentissages : la lecture, l'écriture, la parole (Padden et Clark, 2005 ; Hamm, 2014). Cependant, de nombreuses autres méthodes pédagogiques sont appliquées dans les écoles spécialisées et cabinets d'orthophonie, comme le code LPC<sup>21</sup>, la DNP<sup>22</sup>, le Makaton et divers outils d'apprentissage du langage parlé. Ces outils n'utilisent ni la dactylogogie ni la langue des signes. Pourquoi ?

Dans son livre *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance*, Andrée Tabouret-Keller (2011) examine la persistance d'une idée fautive, bien identifiable et circonscrite dans le temps et l'espace : la nocivité du bilinguisme chez les personnes (entendantes) pendant une période enjambant les XIX et XX<sup>èmes</sup> siècles. Cette idée, perdure-t-elle dans certains milieux ? « Aujourd'hui, de nombreux professionnels de santé déconseillent de mixer langue des signes et implantations et invitent à laisser l'enfant investir pleinement la sphère orale » ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Implant\\_cochl%C3%A9aire](http://fr.wikipedia.org/wiki/Implant_cochl%C3%A9aire)). Comment est-il possible que l'on se « méfie » encore de la langue des signes ? N'est-il pas souhaitable de sensibiliser l'enfant, très tôt, à une autre langue ? L'apprentissage de la langue des signes n'est-il pas susceptible d'enrichir les connaissances linguistiques et générales de l'enfant ? Les avantages du bilinguisme français/langue des signes dépassent très certainement les inconvénients : une double imprégnation permet à l'enfant de développer précocement des représentations cognitives différenciées. Du fait même de leur visualité, les signes sont très vite accessibles aux enfants sourds ; on s'en aperçoit chez les enfants sourds issus de parents sourds communiquant en signes : ces enfants émettent leurs premiers signes vers six mois, et disposent d'un vocabulaire gestuel étendu dès l'âge de quinze mois (Sacks, 1989/1996 : 68).

Se pose cependant la question de la visibilité, de la transmission et de la pratique de la langue des signes au foyer. Qu'est-ce que signer ? Est-ce juste signer certains objets

<sup>21</sup> Le code LPC – Langage Parlé Complété ou encore : code Langue française Parlée Complétée – est un codage manuel des sons de la langue parlée. Mis au point par Orin Cornett (1913-2002) en 1967, le Cued Speech (le CS, nom anglais du code LPC) comporte une série de configurations manuelles (les « clés » ou « cues ») qui, combinées aux mouvements des lèvres, permettent l'identification des phonèmes.

<sup>22</sup> La DNP – Dynamique Naturelle de la Parole – est une approche thérapeutique qui permet de présenter les différents paramètres du langage grâce à différents canaux : visuel, kinesthésique et auditif. Cette méthode a été créée par Madeleine Dunoyer de Segonzac (1922-...), enseignante à l'école des sourds d'Alger.

(BIBERON, VOITURE), animaux (CANARD, VACHE) ou personnes (MAMAN, PAPA) ? Ou est-ce un système, de signes gestuels d'expression et de communication, commun à un groupe social particulier ? Portée par quelques groupes de sourds, la langue des signes est une langue minoritaire. Plus de quatre-vingt-dix pour cent des enfants sourds sont nés de parents entendants, donc non utilisateurs de la langue des signes (Erickson, 1987 ; Hoffmeister, 2000 ; Delaporte, 2002 ; Renard, 2008). La population de sourds et de malentendants est un cercle de locuteurs de langue des signes limité, dispersé, sans territoire géographique. Toutefois, les langues des signes montrent, à côté de leur fragilité potentielle, une résilience extraordinaire. « Quelle langue vocale, interdite dans les institutions pendant plus de cent ans, sans localisation géographique précise, sans écriture, avec une importante fragmentation de ses locuteurs, avec un nombre très faible de locuteurs natifs, aurait pu résister et se développer principalement par l'intermédiaire de locuteurs "non natifs" et aussi diversifiés ? » (Cuxac, 2010). La langue des signes n'est pas seulement celle des sourds ; elle peut être aussi celle des entendants. C'est la langue de l'espèce humaine. Elle fait partie du patrimoine de l'humanité. Avant de parler, un enfant bouge. Quand arrive le langage parlé, on lui dit : « ne bouge pas, reste tranquille ». L'expression spontanée par les gestes est opprimée par « des couches de langage vocal » (Cuxac, 2015). Mais au fond de nous-mêmes, n'avons-nous pas tous cette langue première, qui peut resurgir lors d'un voyage dans un pays dont la langue nous est totalement étrangère ? Pourquoi nous priver de ces ressources incomparables ?

De nombreuses recherches linguistiques ont permis la reconnaissance scientifique, linguistique et sociale de cette langue. Encore faut-il montrer les bienfaits de cette langue et du bilinguisme. Cela demande une grande éthique de la part du chercheur. Le chercheur est lui-même un sujet, travaillant sur les dires d'autres sujets rencontrés et interrogés, et avec lesquels il n'est pas possible de monter des expériences qui vérifient, expliquent et aboutissent à des découvertes absolues. Comment comprendre la complexité de la situation de chaque enfant ? Comment faire « entendre » la diversité infinie des phénomènes humains et sociaux ?

Même si nous assistons à un progrès des connaissances sur la langue des signes, la linguistique de la langue des signes est un domaine encore peu déchiffré. Et on observe de nombreuses idées fausses à son propos. Jackie Schön, par exemple, écrit : « Des codes secondaires comme le morse, le sémaphore, le braille, le langage des signes, etc., sont calqués sur le langage parlé ou la langue écrite, mais seul le langage parlé est universellement attesté », dans *La linguistique* (2008). Qu'est-ce que la langue des signes ? Comment la définir ? Est-ce une langue comparable aux autres langues ? Cette langue silencieuse pose de nombreuses questions épistémologiques auxquelles il n'y a pas encore de réponses. Il ne suffit sans doute pas de l'observer, encore faut-il l'apprendre. Apprendre une autre langue, c'est comme glisser dans une autre peau. Dans la langue des signes, cette peau a un sens particulièrement pertinent. La peau et les mains sont liées à une parole. C'est une parole silencieuse. Issue de la langue des mains. Qu'en faisons-nous ?

## Bibliographie

- ABDELGHEFFAR Zohra et BLEIN Chérif, 2008, *Signer La Marseillaise*. Documentaire réalisé par Bertrand Brahic [DVD], En Manceuvres Éditions, Marseille.
- BERNARD Yves, 2014, *L'esprit des Sourds. Les signes de l'Antiquité au XIX<sup>ème</sup> siècle*. Éditions du Fox, Les Essarts-le-Roi.
- BORETTI André, 1985, « Préface », dans Robert Bouvier, *Le parler marseillais, dictionnaire*, Éditions Jeanne Laffitte, Marseille, pp. 9-12.
- BOUVIER Robert, 1985/1986, *Le parler marseillais, dictionnaire*, Éditions Jeanne Laffitte, Marseille.

- BRUN Auguste, 1973, *Recherches historiques : sur l'introduction du français dans les provinces du Midi*, Slatkine reprints, Genève.
- CANTIN Yann, 2014, *Les Sourds-Muets de la Belle Époque, une communauté en mutation*, thèse de doctorat en histoire, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- CHALUDE Joël et DELAPORTE Yves, 2006/2013, *Gros signes*, Éditions du Fox, Les Essarts-le-Roi.
- CHALUDE Joël, 2002, *Je suis né deux fois*, Autres Temps, Marseille.
- COMPANYS Monica, 2000, *Dictionnaire de la Langue des Signes Française, 1200 signes*, Éditions Monica Companys, Angers.
- CUXAC Christian et ANTINORO PIZZUTO Elena, 2010, « Émergence, norme et variation en langue des signes : vers une redéfinition conceptuelle », dans Brigitte Garcia et Marc Derycke (coordinateurs), *Langage & société, Sourds et langues des signes*, n° 131, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 37-53.
- CUXAC Christian, 1983, *Le langage des sourds*, Payot, Paris.
- CUXAC Christian, 1985, « Esquisse d'une typologie des langues des signes », dans Christian Cuxac (coordinateur), *Autour de la langue des signes. Journées d'études 10*, UFR de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes, Paris V, pp. 35-60.
- CUXAC Christian, 1993, « Iconicité des langues des signes », dans *Faits de Langues*, n°1, pp. 74-56.
- CUXAC Christian, 2000, « La Langue des Signes Française (LSF) : les voies de l'iconicité », dans *Faits de Langues*, n°15-16, pp. 1-391.
- CUXAC Christian, 2003, « Langue et langage : un apport critique de la langue des signes française », dans Christian Cuxac (coord.), *Langue française, La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*, n°137, Larousse, Paris, pp. 13-31.
- CUXAC Christian, 2015, « Christian Cuxac engagé pour le signe », dans *Émission de l'œil et la main* : [http://www.france5.fr/emissions/l-oeil-et-la-main/diffusions/27-04-2015\\_321977](http://www.france5.fr/emissions/l-oeil-et-la-main/diffusions/27-04-2015_321977) (consulté en juin 2015).
- DELAPORTE Yves et PELLETIER Yvette, 2012, *Signes de Pont-de-Beauvoisin. Le dialecte du quartier des filles de l'Institution nationale des sourds-muets et sourdes-muettes de Chambéry (1910-1960)*, Éditions Lambert-Lucas, Limoges.
- DELAPORTE Yves et PÉRIOT Nicole, à paraître, *Signes des Gravouses. Le dialecte de l'Institution des sourds-muets de Clermont-Ferrand*. Éditions Lambert-Lucas, Limoges.
- DELAPORTE Yves, 2002, *Les sourds, c'est comme ça*, Maison des sciences de l'homme, Paris.
- DELAPORTE Yves, 2005, « La variation régionale en langue des signes française », dans Claudine Moïse, Véronique Fillot et Thierry Bulot, *Marges linguistiques, Langues régionales*, n°10, pp. 118-132.
- DELAPORTE Yves, 2007, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française. Origine et évolution de 1 200 signes*, Éditions du Fox, Les Essarts-le-Roi.
- DELAPORTE Yves, à paraître, *Encyclopédie des institutions pour sourds*.
- ERICKSON Michael E., 1987, « Deaf readers beyond the literal », dans *American Annals of the Deaf*, n°132, pp. 291-294.
- FUSELLIER-SOUZA Ivani, 2004, *Sémiogenèse des langues des signes. Étude de langues des signes primaires (émergentes) pratiquées par des sourds brésiliens*, thèse de doctorat des sciences du langage, Université de Paris VIII, Paris.
- GASQUET-CYRUS Médéric, 2012, *Le marseillais pour les nuls*, First Éditions, Paris.
- GASQUET-CYRUS Médéric, 2013, « Peut-on écrire l'accent marseillais ? », dans *TIPA, Travaux Interdisciplinaires sur la PArôle et le langage*, n°29, pp. 1-22.

- GIROD Michel *et al.*, 1990, *La langue des signes, dictionnaire bilingue élémentaire, volume 3*, Éditions IVT, Vincennes.
- HAMM Mélanie, 2014, « L'alphabet chez les enfants sourds et malentendants », dans *Cahiers Pédagogiques, Réussir l'apprentissage de la lecture, de la maternelle à l'âge adulte*, n°516, pp. 49-50.
- HOFFMEISTER Robert J., 2000, « A Piece of the Puzzle : ASL and Reading Comprehension in Deaf Children », dans Charlene Chamberlain, Jill P. Morford et Rachel I. Mayberry (coordinateurs), *Language Acquisition by Eye*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, pp. 143-163.
- INSEE 2007, « Handicaps-Incapacités-Dépendance, HID, 1998-1999 », dans Marie-Sylvie Sander, Françoise Lelièvre et Anne Tallec (coordinatrices), *Le handicap auditif en France. Apports de l'enquête Handicaps, incapacités, dépendance – 1998-1999, DREES, études et résultats*, n°589, août 2007.
- LANE Harlan, 1991, *Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets*, Odile Jacob, Paris.
- MINGUY André, 2009, *Le réveil Sourd en France. Pour une perspective bilingue*, L'Harmattan, Paris.
- MOODY Bill *et al.*, 1986, *La langue des signes (tome 2). Dictionnaire bilingue élémentaire*, Éditions IVT, Vincennes.
- MOTTEZ Bernard, 1992/2006, « La surdité dans les sociétés française et américaine », dans Bernard Mottez, *Les Sourds existent-ils ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 361-365.
- PADDEN Carol et CLARK Darline, 2005, « Comment l'alphabet devint représenté en langue des signes », dans Catherine Transler, Jacqueline Leybaert et Jean-Émile Gombert (coordinateurs), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*, Solal éditeur, Marseille.
- PHILIBERT Nicolas, 1992, *le Pays des sourds*, film consultable sur : <https://www.youtube.com/watch?v=HY1DT1x81Jk> (consulté le 22.06.15).
- RENARD Marc, 1991, *Sourd, cent blagues*, Éditions du Fox, Les Essarts-le-Roi.
- RENARD Marc, 2008, *Les sourds dans la ville. Surdités et accessibilité*. Troisième édition (première édition, 1996), Éditions du Fox, Les Essarts-le-Roi.
- SACKS Oliver, 1989/1996, *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds*, Éditions du Seuil, Paris.
- SALLANDRE Marie-Anne, 2003, *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*, thèse de doctorat des sciences du langage, Université de Paris VIII, Paris.
- SCHON Jackie, 2008, *La linguistique*, Éditions Les Essentiels Milan, Toulouse.
- TABOURET-KELLER Andrée, 2011, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Éditions Lambert-Lucas, Limoges.

## Index des signes et des figures

L'astérisque – \* – placé après un signe (ou mot en majuscules qui indique la traduction du signe en langue française) signifie que celui-ci présente une variante minime où un seul paramètre change, par rapport au signe de Paris.

Deux astérisques – \*\* – placés après un signe (ou mot en majuscules) signifient que celui-ci montre une variante plus importante, présentant au moins deux paramètres différents voire plus, par rapport au signe de Paris.

Les signes (ou mots en majuscules) non marqués – donc sans astérisque – indiquent des variations régionales importantes.

Les signes marseillais les plus éloignés de la langue des signes de Paris sont mis en gras.

<b>A</b>	49a et 49b
AGRÉABLE**	28a et 28b
ANIMAL	17a et 17b
<b>ANNIVERSAIRE</b>	54a et 54b
AOÛT*	37a et 37b
<b>APRÈS-MIDI</b>	55a et 55b
BLANC*	23a et 23b
BLEU	24a et 24b
BUS	8a et 8b
CÉLIBATAIRE*	69a et 69b
CENTRE-VILLE*	9a et 9b
<b>CHER (prix)</b>	29a et 29b
CHEVAL	18a et 18b
CHIEN	19a et 19b
<b>CORSE</b>	58
CROIRE	43a et 43b
DÉGUN	59
<b>DÉJÀ</b>	40a et 40b
<b>DÉLICAT</b>	60
DIX-HUIT	52
DIX-NEUF	53
ÉCOLE	56a, 56b, 56c et 56d
ENVIE**	70a, 70b et 70c
ESSAYER*	45a et 45b
<b>FACILE</b>	57a, 57b et 57c
FADA	61
FEMME*	1a et 1b
<b>FOOTBALL</b>	10a et 10b
FRAISE	20a et 20b
FRÈRE*	2a et 2b
GARÇON**	3a et 3b
HISTOIRES (problèmes)	11a et 11b
JE T'AI À L'ŒIL	62
JUILLET	38a, 38b, 38c et 38d
JUIN*	39a et 39b
MAFIA	12a et 12b
MAMAN	4a et 4b
MARDI	34a et 34b
MARSEILLE	63
<b>MÉCHANT</b>	30a, 30b et 30c
MENTIR*	71a et 71b
MERCREDI	35a et 35b
MIGNON*	31a, 31b et 31c
NEVEU	5a et 5b
<b>N'IMPORTE QUOI</b>	41a et 41b
<b>OUI</b>	42a, 42b et 42c

PACA	64a et 64b
PARENTS*	6a et 6b
<b>PARESSEUX</b>	32a, 32b, 32c et 32d
PASTIS	65a, 65b et 65c
PÉTANQUE	66
<b>PIERRE</b>	21a et 21b
<b>PISCINE</b>	13a et 13b
PSG	67
PUNIR	46a et 46b
<b>QUOI ?</b>	14a et 14b
<b>RENDEZ-VOUS</b>	15a et 15b
RICARD	68
<b>ROSE</b>	25a et 25b
<b>SAUVAGE</b>	33a et 33b
SEIZE	51
SEMAINE	36a et 36b
S'ENNUYER	44a et 44b
<b>S'IL-TE-PLAIT</b>	16a, 16b, 16c et 16d
SŒUR*	voir 2a et 2b
<b>T</b>	50a et 50b
TERRE	22a et 22b
<b>TONTON</b>	7
TRAVAILLER	47a, 47b et 47c
<b>TRICHER</b>	48a, 48b et 48c
VERT*	26a et 26b
<b>VIOLET</b>	27a et 27b

D'autres signes de Marseille seront mis sur le blog suivant :  
<http://lsamu.hypotheses.org/10-signaires>

### Indications sitographiques :

- sur la langue des signes de Marseille :  
<http://lsamu.hypotheses.org/10-signaires>
- sur les signes « standards » :  
<https://www.elix-lsf.fr/>  
<http://www.pisourd.ch/?theme=dicocomplet>  
<http://www.sematos.eu/lsf.html>  
<http://www.sourds.net/>
- sur les différentes activités autour de la langue des signes d'Aix-en-Provence et de Marseille : <http://lsamu.hypotheses.org/actualites>
- sur l'implant cochléaire :  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Implant\\_cochl%C3%A9aire](http://fr.wikipedia.org/wiki/Implant_cochl%C3%A9aire)

### Annexes : quelques signes de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur

Nous nous sommes essentiellement référés aux noms des configurations de la main établis par Françoise Bonnal et Yves Delaporte (voir Delaporte, 2007 : 28 et 637). Toutefois, certains noms – comme un « majeur-pouce » – proviennent du dictionnaire de Bill Moody *et al.* (1983) et de Monica Companys (2000 : IV).

#### Signes concernant la famille



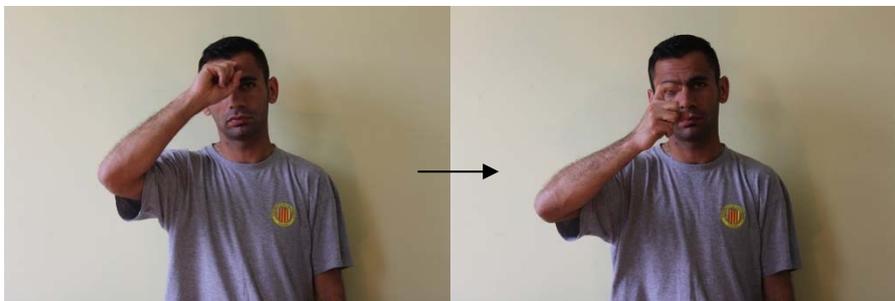
**Fig. 1a. et 1b.** FEMME\* (signe à Avignon) FEMME (signe à Paris)  
Variantes d'un même signe FEMME : un quatre qui descend le long de la joue (à Avignon), au lieu d'un index (à Paris).



**Fig. 2a. et 2b.** FRÈRE\* (signe à Marseille et ailleurs) FRÈRE (signe à Paris)  
Variantes d'un même signe FRÈRE : deux F qui se tapotent (à Marseille et souvent ailleurs en France), au lieu d'un seul F agité devant soi (à Paris, aujourd'hui, chez les jeunes sourds). De

même, pour SŒUR : deux poings qui se tapotent (à Marseille et souvent ailleurs en France), au lieu d'un seul poing agité devant soi (à Paris, aujourd'hui, chez les jeunes sourds).

Ces signes FRÈRE (fig. 2a) et SOEUR – qui utilisent les deux mains – sont une variante archaïsante non recensée par les éditions IVT. *Étymologie* : ils sont issus du signe MÊME (Delaporte et Pelletier, 2012 : 268) ou PAREIL, voir <http://www.sematos.eu/lstf-p-pareil-6199-fr.html>.



**Fig. 3a.** GARÇON\*\* (signe à Marseille)

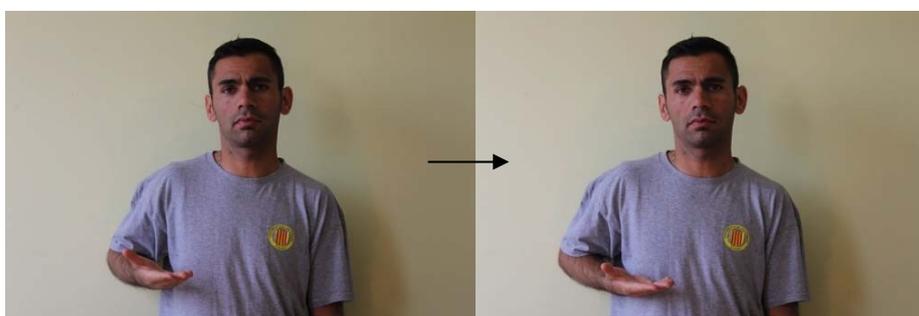


**Fig. 3b.** GARÇON (signe à Paris)

Variante d'un même signe GARÇON : un crochet qui « toque » deux fois sur le milieu du front (à Marseille), au lieu d'un pouce qui va d'un côté du front à l'autre (à Paris).



**Fig. 4a.** MAMAN (signe à Marseille, à Bordeaux, à Bourg-la-Reine, à Clermont-Ferrand, Le puy, etc.)



**Fig. 4b.** MAMAN (signe à Paris)

Variation régionale de MAMAN : un index deux fois sur le côté du nez (à Marseille et à Bordeaux notamment), au lieu d'une moufle deux fois sur le côté de la poitrine (à Paris). Toutefois, le signe qui utilise l'index (fig. 4a) se rencontre un peu partout en France : à

Bordeaux, Bourg-la-Reine, Clermont-Ferrand, Le Puy, etc. *Étymologie* : il provient des tentatives orthophoniques d'apprentissage de la parole, au cours desquelles l'index appuyant sur l'aile du nez accompagnait la production de la nasale « an » de maman (Delaporte, 2007 : 381).



**Fig. 5a et 5b. NEVEU / nièce** (signe à Marseille) NEVEU (à Paris)  
Variation régionale de NEVEU : une fourche qui chevauche l'autre main qui fait un N (à Marseille), au lieu d'un N agité devant soi (à Paris).



**Fig. 6a. PARENTS\*** (signe à Marseille)



**Fig. 6b. PARENTS** (signe à Paris)

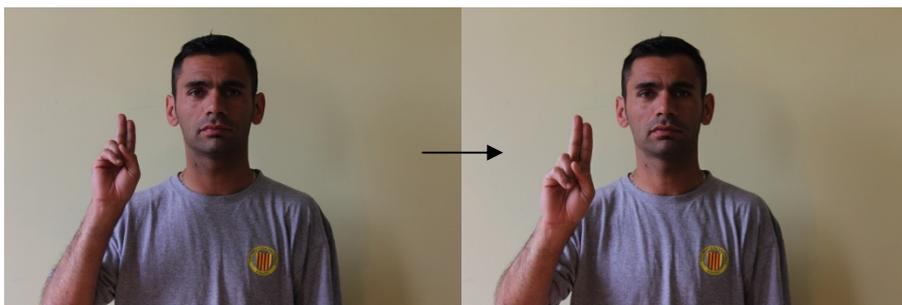
Variantes d'un même signe PARENTS : un faisceau qui donne un quatre (à Marseille), au lieu d'une clé qui donne un D (à Paris).



**Fig. 7. TONTON** (signe typique à Marseille)

Variation régionale de TONTON : un D qui frappe deux fois le milieu du menton (à Marseille), au lieu de deux T, deux fois, devant soi (à Paris).

## Signes concernant la ville, les hommes et la vie en société

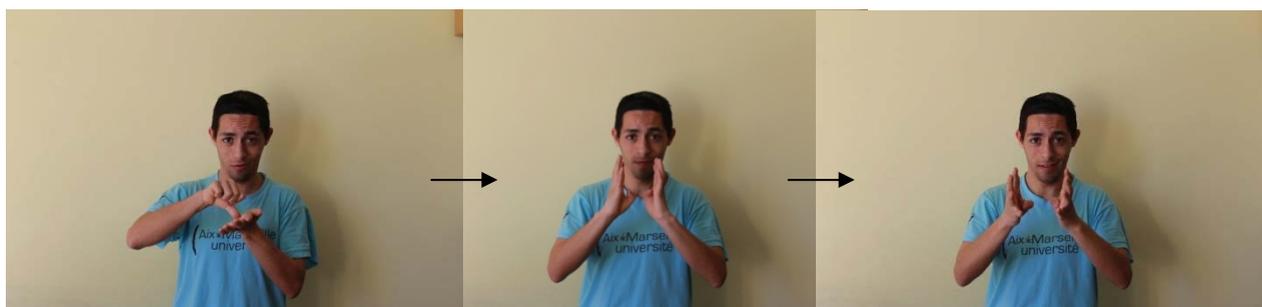


**Fig. 8a.** BUS (signe à Marseille)

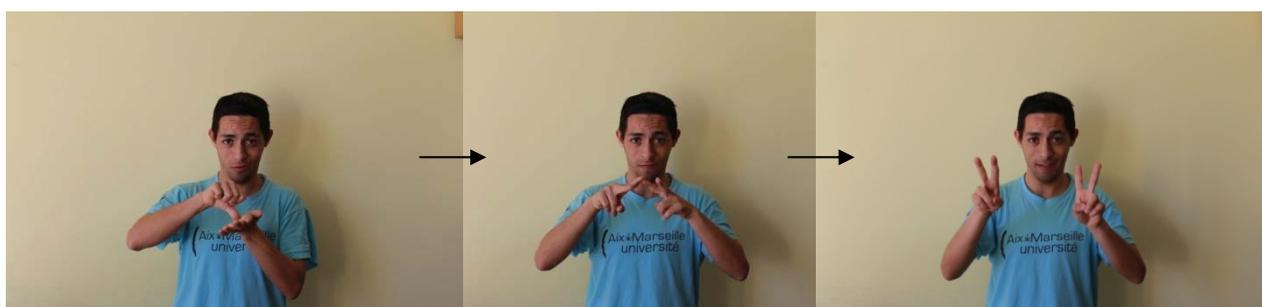


**Fig. 8b.** BUS (signe à Paris)

Variation régionale de BUS : un pinceau qui va vers l'avant (à Marseille), au lieu d'une clé qui descend (à Paris).

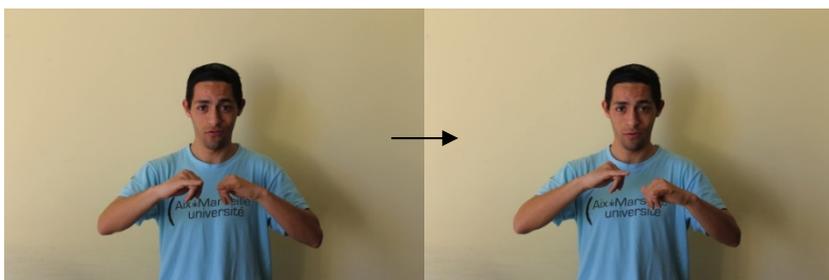


**Fig. 9a.** CENTRE-VILLE\* (signe à Aix-en-Provence et à Marseille)

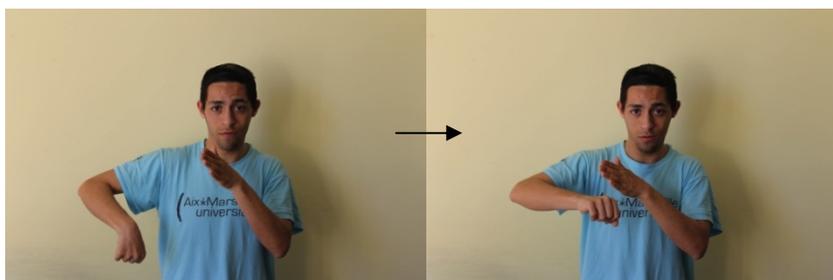


**Fig. 9b.** CENTRE-VILLE (signe à Paris)

Variante d'un même signe CENTRE-VILLE : un pouce sur le centre de la main, puis deux quatre qui s'agitent devant soi, représentant le Cours Mirabeau d'Aix-en-Provence ou le centre de Marseille (dans le Sud), au lieu d'un pouce sur le centre de la main, puis deux fourches qui s'ouvrent (à Paris).

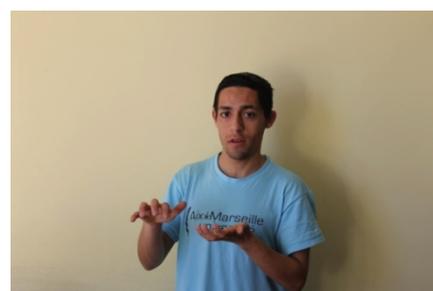


**Fig. 10a.** FOOTBALL (signe à Marseille)



**Fig. 10b.** FOOTBALL (signe à Paris)

Variation régionale de FOOTBALL : deux cornes – pouce et auriculaire tendus – couchés qui s'agitent plusieurs fois devant soi (à Marseille), au lieu d'un poing sous l'autre main (à Paris).



**Fig. 11a et 11b.** HISTOIRES / problèmes (Avignon)

HISTOIRES / problèmes (Paris)

Variation régionale d'HISTOIRES : deux pinces qui tournent comme un tourbillon l'une au-dessus de l'autre, au lieu de deux griffes qui tournent l'une au-dessus de l'autre (un peu comme CRISE, voir <http://www.sourds.net/2009/03/09/crise/>, mais les mouvements dans HISTOIRESb sont plus amples).

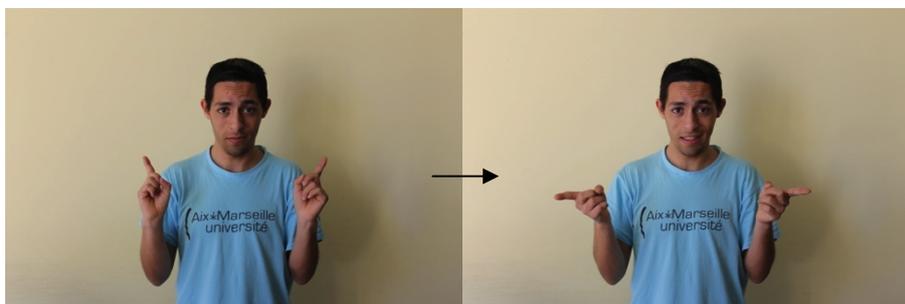


**Fig. 12a.** MAFIA (signe à Marseille, également utilisé à Paris)



**Fig. 12b.** MAFIA (signe à Paris)

Variation régionale de MAFIA : un pouce qui « griffe » le côté de la joue, à Marseille (mais également utilisé à Paris). Il représente une cicatrice. Ce signe peut aussi se faire avec un D qui « griffe » le côté de la joue. Au lieu de deux B qui montent plusieurs fois l'une après l'autre devant soi, à Paris.

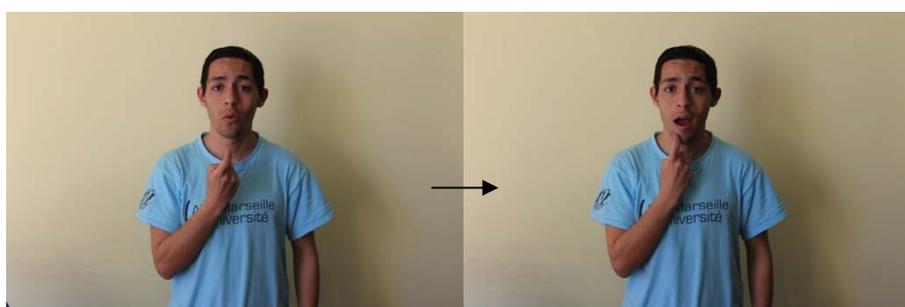


**Fig. 13a. PISCINE** (signe à Marseille)



**Fig. 13b. PISCINE** (signe à Paris)

Variation régionale de PISCINE : deux index (un peu comme MUSIQUE, voir <http://www.sematos.eu/lsf-p-musique-7993-fr.html>, mais le geste ne se fait qu'une fois pour PISCINEa), à Marseille. Au lieu de deux moufles (comme NAGER, voir <http://www.sematos.eu/lsf-p-nager-5751-fr.html>), à Paris.



**Fig. 14a. QUOI ?** (signe à Marseille)



**Fig. 14b. QUOI ?** (signe à Paris)

Variation régionale de QUOI ? : un crochet sur le menton (à Marseille), au lieu de deux mains ouvertes devant soi (à Paris).

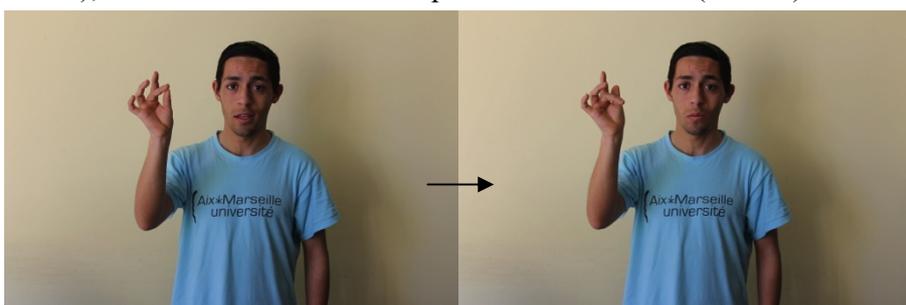


**Fig. 15a.** RENDEZ-VOUS (signe à Marseille)

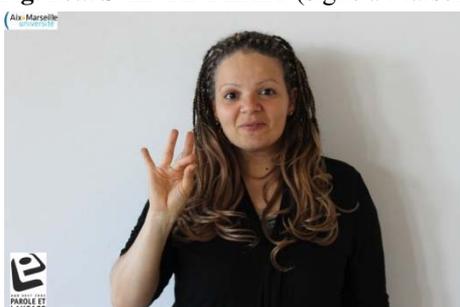


**Fig. 15b.** RENDEZ-VOUS (signe à Paris)

Variation régionale de RENDEZ-VOUS : deux pinces qui montent et « se retrouvent » (à Marseille), au lieu de deux moufles qui « se retrouvent » (à Paris).



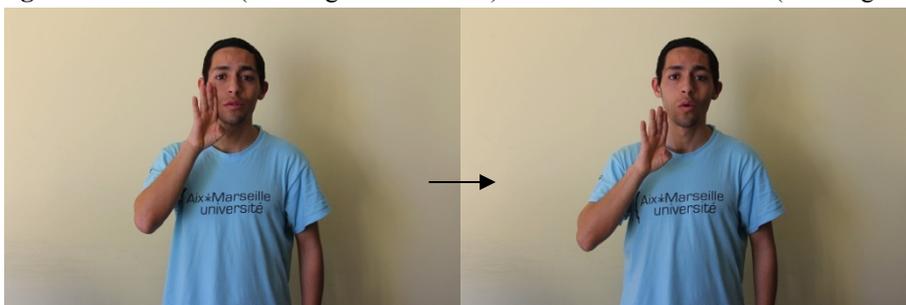
**Fig. 16a.** S'IL-TE-PLAIT (signe à Marseille)



**Fig. 16b. et 16c.** STP (autre signe à Marseille)



**STP** (autre signe à Marseille)



**Fig. 16d.** S'IL-TE-PLAIT (signe à Paris)

Variation régionale de S'IL-TE-PLAIT : un majeur et un pouce qui se « caressent » plusieurs fois à Marseille (fig. 16a), au lieu d'un quatre qui descend la joue à Paris (fig. 16d). Ce signe (majeur-pouce, fig. 16a) se retrouve aussi à Clermont-Ferrand ; il s'agit d'un claquement de doigt permettant d'attirer l'attention du maître, dans le but, généralement, de demander une autorisation (communication personnelle d'Yves Delaporte, octobre 2015).

Autres signes de S'IL-TE-PLAIT à Marseille : un majeur et un pouce qui s'ouvrent et se ferment plusieurs fois (fig. 16b) et un bec et un auriculaire, le pouce et l'index clignotant plusieurs fois (fig. 16c).

### Signes concernant la campagne, les animaux et les fruits



Fig. 17a. ANIMAL (signe à Marseille)

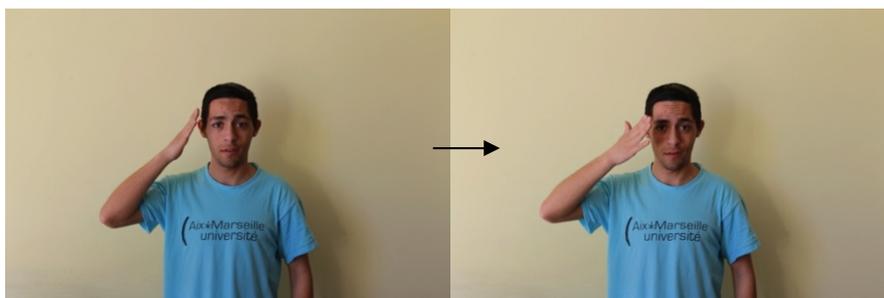


Fig. 17b. ANIMAL (signe à Paris)

Variation régionale d'ANIMAL : deux faisceaux agités trois fois devant soi (un peu comme ENSEIGNER, voir <http://www.pisourd.ch/index.php?theme=dicocomplet> ou comme CHIEN, voir fig. 19a), au lieu d'une rotation de la main plate sur le côté du visage.

Autre signe à Marseille pour ANIMAL : l'index droit heurte l'index gauche (Delaporte, 2005) ; ce signe est un faux-ami avec le signe OBJET de Paris.



Fig. 18a. et 18b. CHEVAL (signe à Marseille)



CHEVAL (signe à Paris)

Variation régionale : deux poings l'un sur l'autre devant soi, au lieu de deux fourches sur le front.



**Fig. 19a.** CHIEN (ancien signe à Marseille)



**Fig. 19b.** CHIEN (signe à Paris)

Variation régionale de CHIEN : deux faisceaux qui descendent une seule fois devant soi, au lieu d'un quatre qui s'agite devant le torse.



**Fig. 20a.** FRAISE (signe à Marseille)



**Fig. 20b.** FRAISE (signe à Paris)

Variation régionale de FRAISE : un bec qui se ferme devant le nez (à Marseille), au lieu d'un crochet qui fait comme trois points sur le nez (à Paris).



**Fig. 21a.** PIERRE (ancien signe à Marseille)



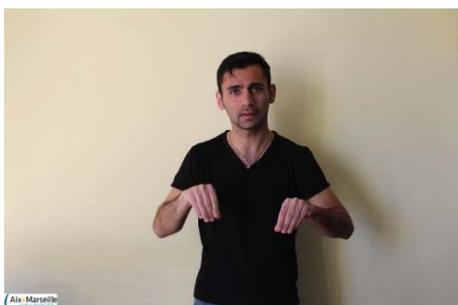
**Fig. 21b.** PIERRE (signe à Paris)

Variation régionale de PIERRE : un crochet qui va sur le milieu du menton (à Marseille), au lieu de deux doubles crochets qui se frappent une fois devant soi (à Paris).



**Fig. 22a. et 22b.** TERRE / sable (signe à Marseille)

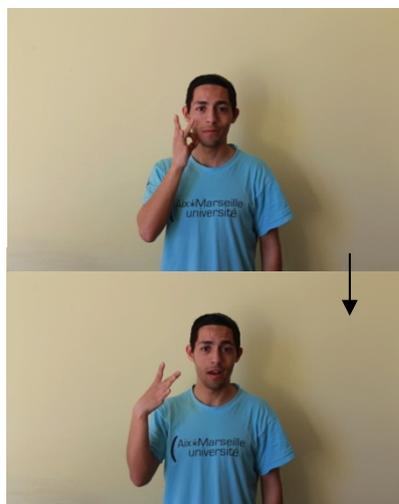
(autre signe à Marseille)



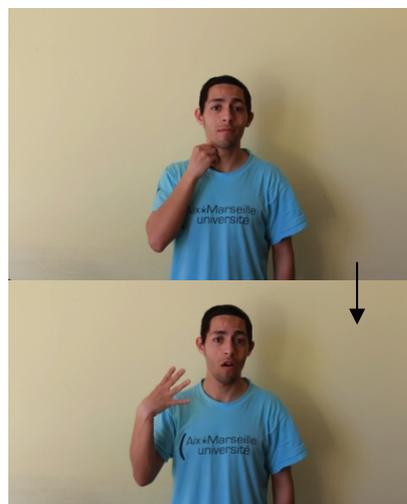
**Fig. 22c.** TERRE / sable (signe à Paris)

Variation régionale de TERRE : deux faisceaux (un peu comme EXAGÉRER, voir 1/2 de [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=162958](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=162958), mais les mouvements sont moins amples dans TERREa) à Marseille.

### Signes concernant les couleurs



**Fig. 23a. et 23b.** BLANC\* (signe à Marseille)

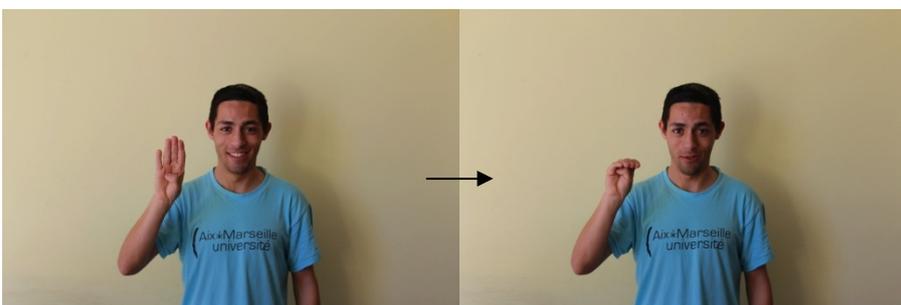


BLANC (signe à Paris)

Variantes d'un même signe BLANC : un majeur-pouce qui s'ouvre deux fois sur le côté de la joue (un peu comme TIMIDE, voir [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=221390](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=221390)), à Marseille. Au lieu d'un poing qui s'ouvre une fois sur le côté du cou, à Paris.



**Fig. 24a.** BLEU (signe à Marseille)



**Fig. 24b.** BLEU (signe à Paris)

Variation régionale de BLEU : une moufle qui se ferme deux fois devant le menton, au lieu d'un B qui s'ouvre trois fois devant soi.

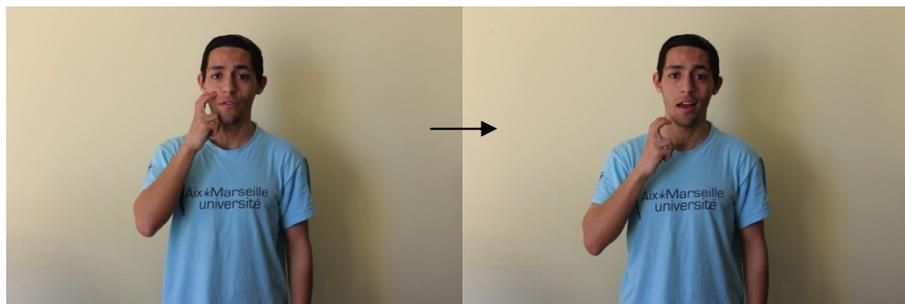


**Fig. 25a.** ROSE (signe à Marseille)

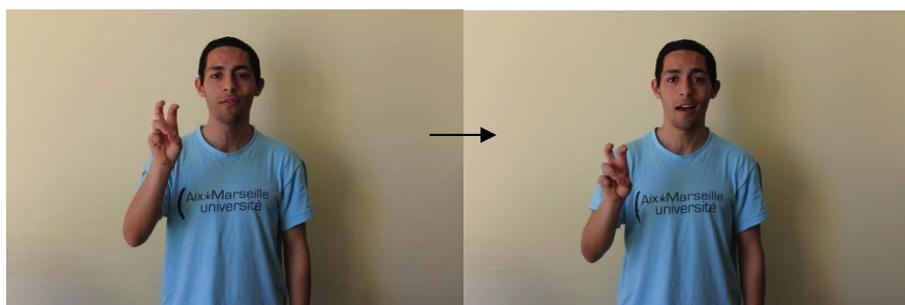


**Fig. 25b.** ROSE (signe à Paris)

Variation régionale de ROSE : un majeur qui va vers l'avant, au lieu d'un R sous le menton.

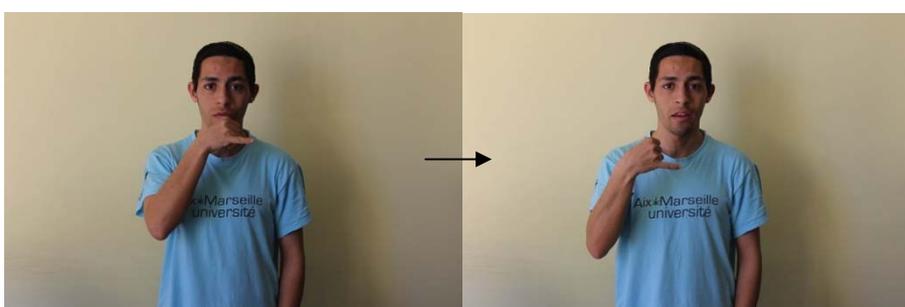


**Fig. 26a.** VERT\* (signe à Marseille)

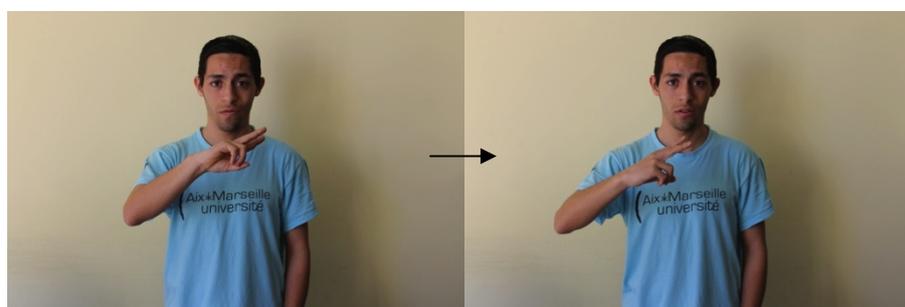


**Fig. 26b.** VERT (signe à Paris)

Variantes d'un même signe VERT : un double crochet qui descend la joue (à Marseille), au lieu d'un double crochet qui s'agite devant soi (à Paris). Ce signe (fig. 26a) ressemble à celui illustré page 57 – ENVIEUX – dans le livre de Joël Chalude et d'Yves Delaporte, 2006/2013.



**Fig. 27a.** VIOLET (signe à Marseille)



**Fig. 27b.** VIOLET (signe à Paris)

Variation régionale de VIOLET : un auriculaire devant le menton (à Marseille), au lieu d'une fourche sur le côté de la poitrine (à Paris).

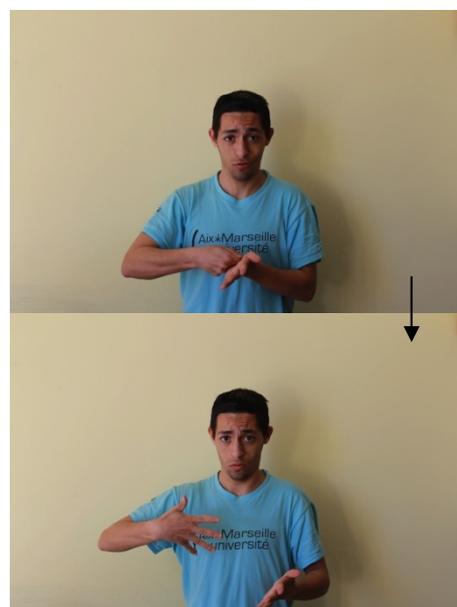
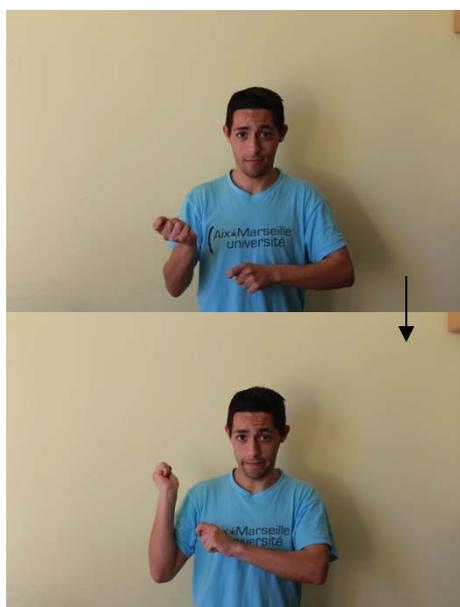
## Signes traduits comme adjectifs en français



**Fig. 28a. et 28b. AGRÉABLE\*\*** (ancien signe à Marseille)

**AGRÉABLE** (à Paris)

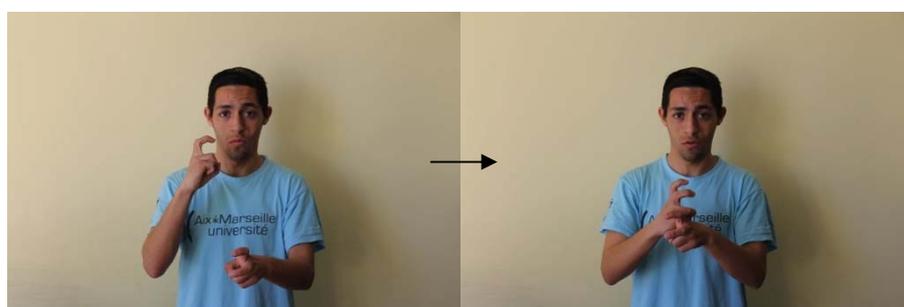
Variante d'un même signe AGRÉABLE : une main ouverte qui descend la joue (un peu comme GENTIL, voir 1/2 de [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=169064](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=169064)), à Marseille. Au lieu d'une main ouverte qui passe devant la bouche, agitant les doigts, à Paris.



**Fig. 29a. et 29b. CHER** (signe typique à Marseille)

**CHER** (signe à Paris)

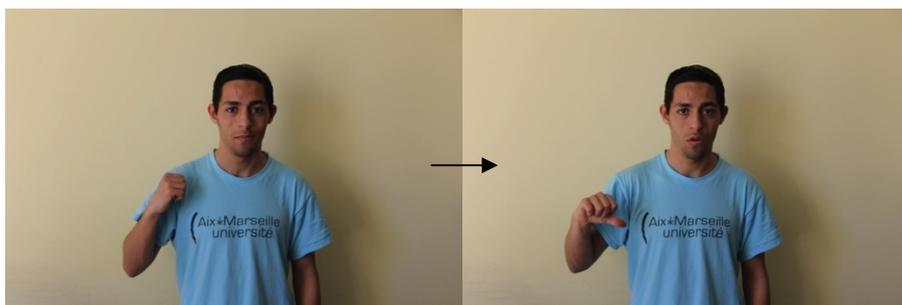
Variation régionale de CHER : deux clés sur le côté, allant vers soi (comme PÊCHER, voir [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=197568](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=197568)) + « paf », à Marseille. Au lieu d'une clé qui part de l'autre main et qui s'ouvre, à Paris.



**Fig. 30a. MÉCHANT** (signe typique de Marseille)



**Fig. 30b.** MÉCHANT (signe à Avignon et à Paris)



**Fig. 30c.** MÉCHANT (signe à Paris)

Variation régionale de MÉCHANT : à Marseille, deux doubles crochets qui se frappent deux fois, l'un sur l'autre (un peu comme PIERRE, voir <http://www.sematos.eu/lsf-p-pierre-7328-fr.html>, mais le mouvement est répété dans MÉCHANTa).

À Avignon et à Paris, deux crochets qui se touchent plusieurs fois (comme pour ÉLECTRICITÉ, voir [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=158382](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=158382), mais ce sont les index qui bougent dans MÉCHANTb et non les poignets dans ÉLECTRICITÉ). Autre signe à Paris, un pouce qui descend sur le côté de l'épaule.



**Fig. 31a.** MIGNON\* (ancien signe à Marseille)



**Fig. 31b. et 31c.** MIGNON\* (signe à Marseille)

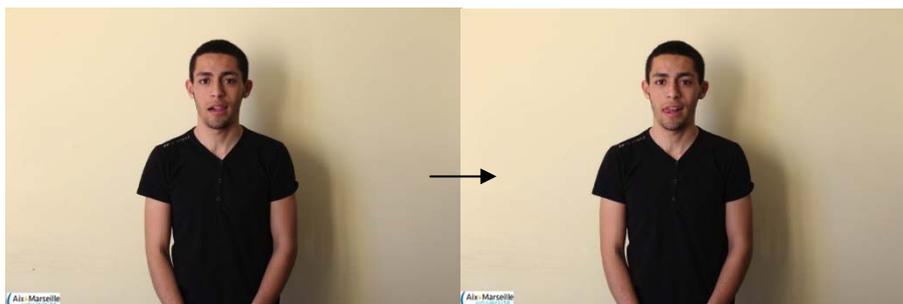


MIGNON (signe à Paris)

Variantes d'un même signe MIGNON : un faisceau arrondi sur la joue (fig. 31a) ou une pince sur le milieu du menton (fig. 31b), à Marseille. Au lieu d'une pince sur le côté de la joue, à Paris (fig. 31c).



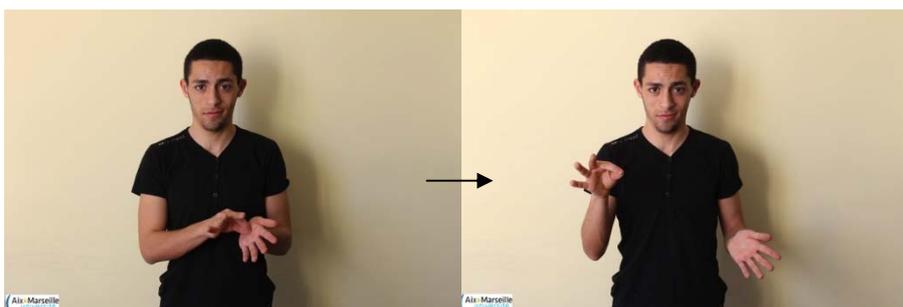
**Fig. 32a. PARESSEUX / nonchalant (signe à Marseille)**



**Fig. 32b. PARESSEUX / nonchalant (autre signe à Marseille)**



**Fig. 32c. PARESSEUX / nonchalant (autre signe à Marseille ; les signes de la fig. 32a et 32b sont faits en même temps).**



**Fig. 32d. PARESSEUX (signe à Paris)**

Variation régionale de PARESSEUX : deux cornes – pouce et auriculaire tendus – qui s'ouvrent (à Marseille). Autre signe : la langue qui va d'un bout à l'autre (à Marseille). Au lieu d'une pince qui s'étire, représentant « un poil dans la main » (à Paris).



**Fig. 33a. SAUVAGE** (signe à Marseille)



**Fig. 33b. SAUVAGE** (signe à Paris)

Variation régionale de SAUVAGE : un auriculaire qui va d'un côté de la poitrine à l'autre (à Marseille), au lieu de deux mains plates qui se frôlent (à Paris).

Autre signe à Marseille : un majeur et une main plate qui se frôlent ; ce signe est une variante de SAUVAGEb.

### Signes concernant les jours de la semaine



**Fig. 34a. et 34b. MARDI** (signe à Marseille)

Variation régionale de MARDI : Un pinceau avec le pouce tendu qui « clignote » deux ou trois fois devant soi (à Marseille), au lieu d'un pouce qui tourne devant soi (à Paris).



MARDI (à Paris)



**Fig. 35a. et 35b. MERCREDI** (signe à Marseille)

Variation régionale de MERCREDI : un faisceau qui s'agite et descend devant soi (comme ÉCRIRE), au lieu d'une griffe qui tourne devant soi.



MERCREDI (à Paris)



**Fig. 36a.** SEMAINE (signe à Marseille)



**Fig. 36b.** SEMAINE (signe à Paris)

Variation régionale de SEMAINE : un pouce, puis une pince arrondie (à Marseille), au lieu d'un pouce qui tourne sur l'avant-bras de l'autre main (à Paris).

### Signes concernant les mois



**Fig. 37a.** AOÛT\* (signe à Marseille)



**Fig. 37b.** AOÛT (signe à Paris)

Variantes d'un même signe AOÛT : une griffe qui se pose sur le côté du front (à Marseille), au lieu d'une griffe qui tourne sur le côté du front (à Paris).



Fig. 38a. et 38b. JUILLET (ancien signe à Marseille)

Autre signe à Marseille



Fig. 38c. JUILLET (autre signe à Marseille)

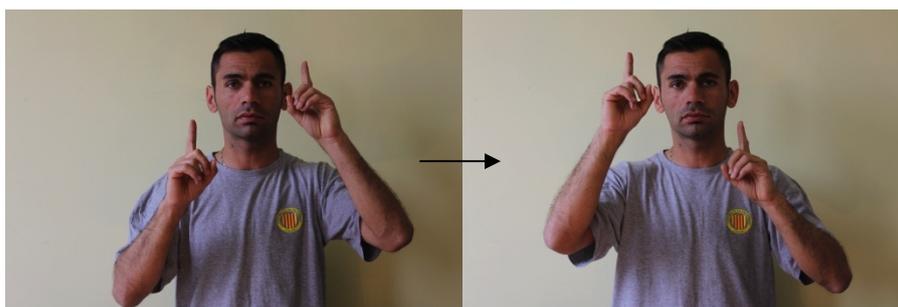


Fig. 38d. JUILLET (ancien signe à Paris)

Variation régionale de JUILLET : une corne – ou lettre J, version manuelle de l'initiale du mot juillet – qui va d'un côté du front à l'autre, à Marseille. Au lieu d'un D qui descend tandis que l'autre D monte devant soi (comme pour FÊTE, voir <http://www.sematos.eu/lsf-p-f%C3%AAte-7076.html>), à Paris.

Autres signes à Marseille : une pince (fig. 38a) et un petit croissant sur le côté du front (fig. 38b). *Étymologie* : ces signes marseillais (fig. 38a et 39a) sont rigoureusement identiques au signe [DISTRIBUTION DES] PRIX de Clermont-Ferrand. Dans les deux cas, c'est une feuille de la couronne de laurier qu'on posait sur la tête des meilleurs élèves lors de la distribution des prix qui se déroulait naguère au mois de juillet (Delaporte, à paraître).



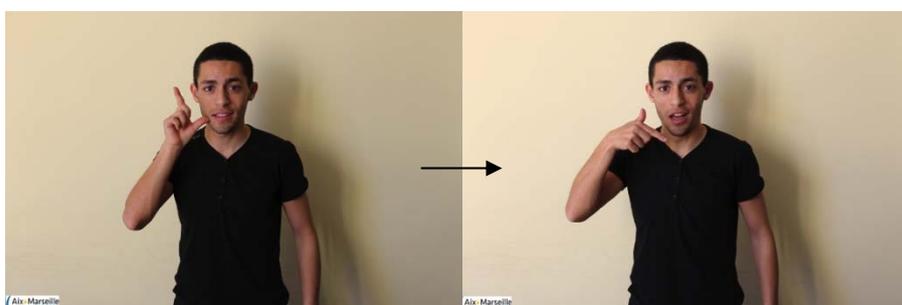
Fig. 39a. JUN\* (signe à Marseille)



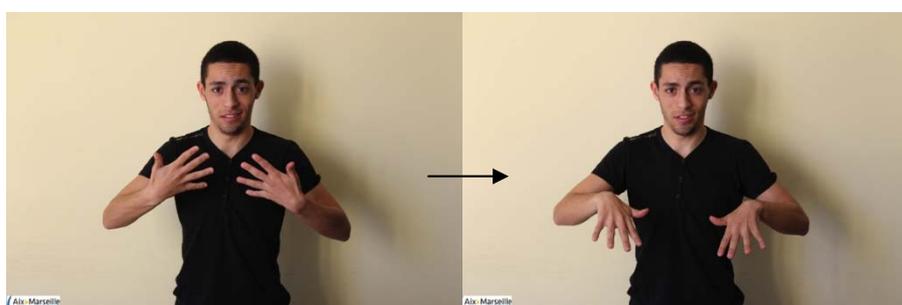
**Fig. 39b.** JUIN (signe à Paris)

Variantes d'un même signe JUIN : un pinceau avec le pouce tendu qui descend le long de la gorge (à Marseille), au lieu d'un index qui descend le long de la gorge (à Paris).

### Signes traduits comme adverbess en français

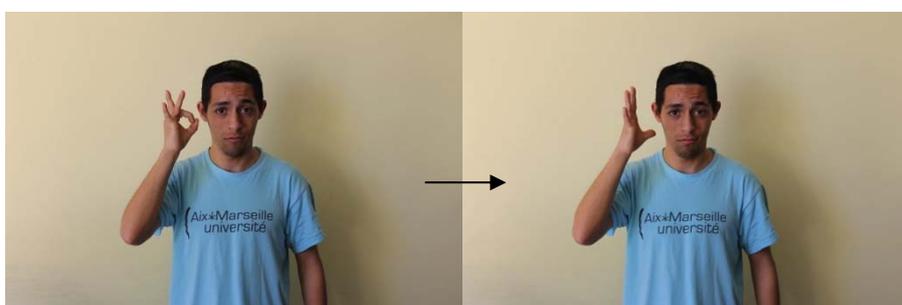


**Fig. 40a.** DÉJÀ (signe à Marseille)

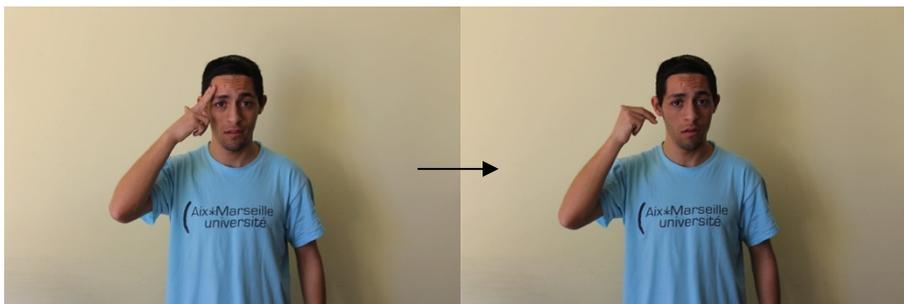


**Fig. 40b.** DÉJÀ (signe à Paris)

Variation régionale de DÉJÀ : une équerre qui descend une ou deux fois devant la joue (un peu comme EFFORT, voir <http://www.sematos.eu/lsf-p-effort-7007-fr.html>), au lieu de deux mains ouvertes qui descendent devant la poitrine.

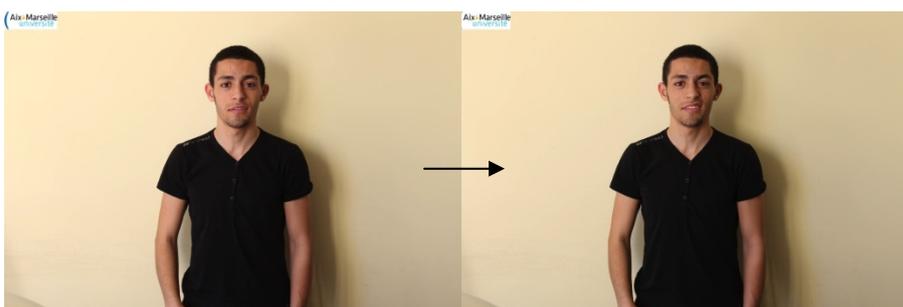


**Fig. 41a.** N'IMPORTE QUOI ! (signe à Marseille)



**Fig. 41b.** N'IMPORTE QUOI ! (signe à Paris)

Variation régionale : un majeur-pouce qui s'ouvre deux fois sur le côté du front (à Marseille), au lieu d'un pinceau avec le pouce tendu qui se plie sur le côté du front (à Paris).



**Fig. 42a.** OUI (signe à Marseille)

Relèvement unilatéral de la lèvre supérieure.

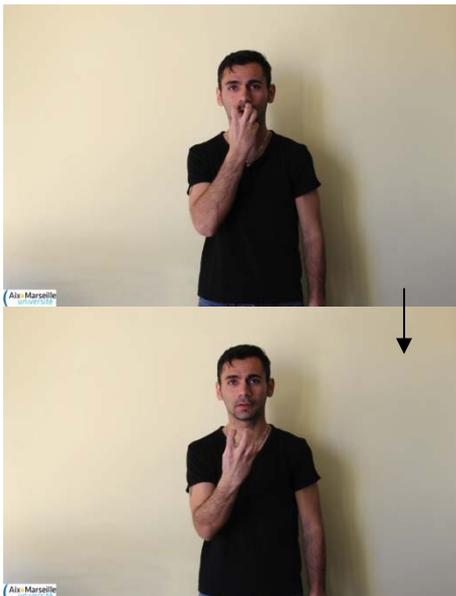


**Fig. 42b. et 42c.** OUI (autre signe à Marseille)

OUI (signe à Paris)

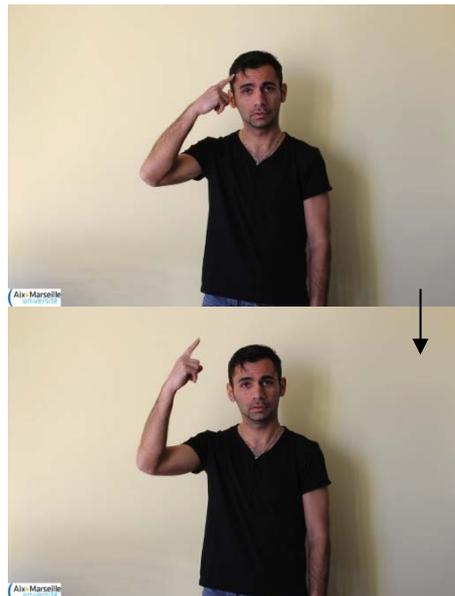
Variation régionale de OUI : Relèvement unilatéral de la lèvre supérieure (fig. 43a), au lieu d'une pince arrondie devant soi (fig. 42c). Autre signe à Marseille : relèvement unilatéral de la lèvre supérieure + pince arrondie ; les signes de la fig. 42a et 42c sont faits en même temps (fig. 42b).

## Signes traduits comme verbes en français



**Fig. 43a. et 43b.** CROIRE (signe à Marseille)

Variation régionale de CROIRE : une griffe devant la bouche (à Marseille), au lieu d'un index sur le côté de front (à Paris).



CROIRE (signe à Paris)

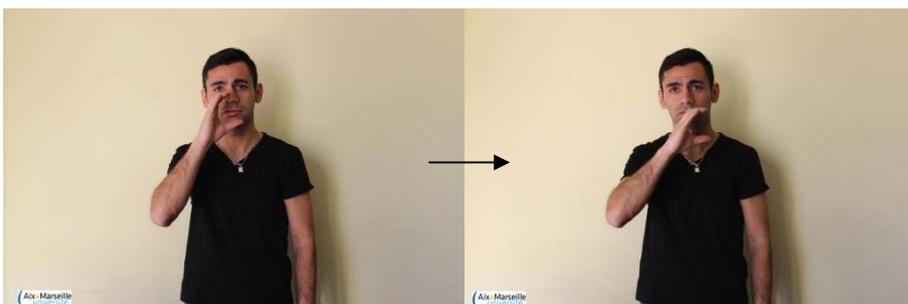


**Fig. 44a. et 44b.** S'ENNUYER (ancien signe à Marseille)

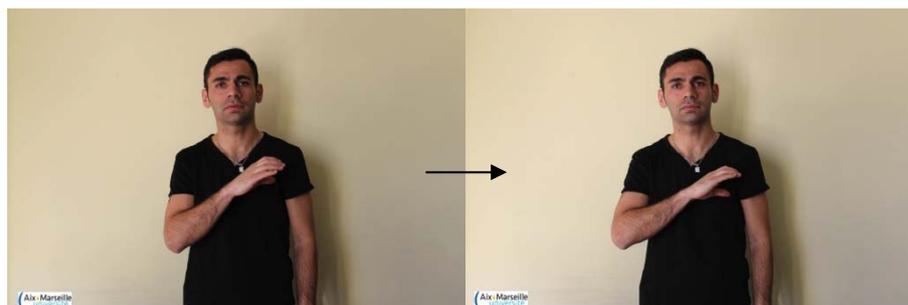
Variation régionale de S'ENNUYER : une main plate qui tourne devant soi (ancien signe à Marseille), au lieu d'une moufle pliée qui frotte la joue (à Paris).



S'ENNUYER (à Paris)



**Fig. 45a.** ESSAYER\* (signe à Marseille)



**Fig. 45b.** ESSAYER (signe à Paris)

Variantes d'un même signe ESSAYER : un croissant deux fois devant le nez (un peu comme CURIEUX, voir [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=150565](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=150565), mais les gestes sont plus amples et moins expressifs), à Marseille. Au lieu d'un croissant deux fois devant le cœur, à Paris.



**Fig. 46a.** PUNIR (signe à Marseille)



**Fig. 46b.** PUNIR (signe à Paris)

Variation régionale de PUNIR : deux index l'un sur l'autre (comme INTERDIRE, voir <http://www.sematus.eu/lsf-p-interdire-5668-fr.html>), à Marseille. Au lieu de deux poings une fois l'un sur l'autre, à Paris.



**Fig. 47a.** TRAVAILLER (ancien signe à Marseille et ailleurs en France, y compris à Paris)

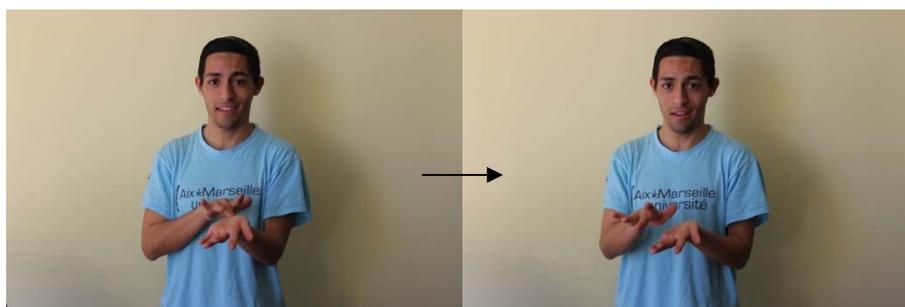


**Fig. 47b. et 47c.** TRAVAILLER (Marseille)



TRAVAILLER (Paris)

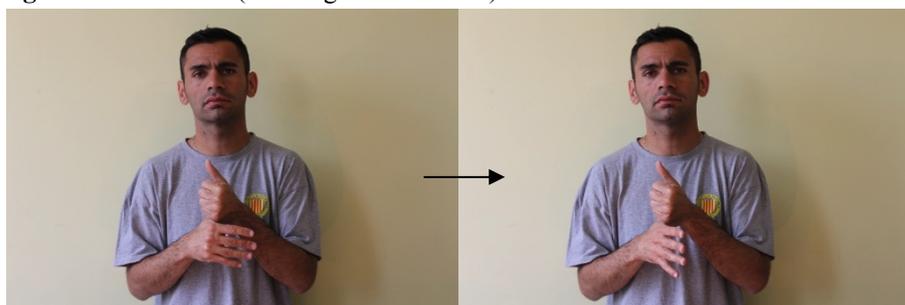
Variation régionale de TRAVAILLER : une clé qui « bat » quelque chose deux fois devant soi (fig. 47b), à Marseille. Au lieu de deux poings l'un sur l'autre (fig. 47c), à Paris.



**Fig. 48a. TRICHER** (signe à Marseille)



**Fig. 48b. TRICHER** (autre signe à Marseille)



**Fig. 48c. TRICHER** (signe à Paris)

Variation régionale de TRICHER : un majeur qui glisse deux fois vers l'avant sur l'autre main (un peu comme HYPOCRITE, voir [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=174382](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=174382), mais ce signe se fait une fois et sur le côté). Autre signe à Marseille : un crochet sur le bras. Au lieu d'une main qui serre le pouce de l'autre main, à Paris.

### Signes concernant la dactylogogie et les chiffres



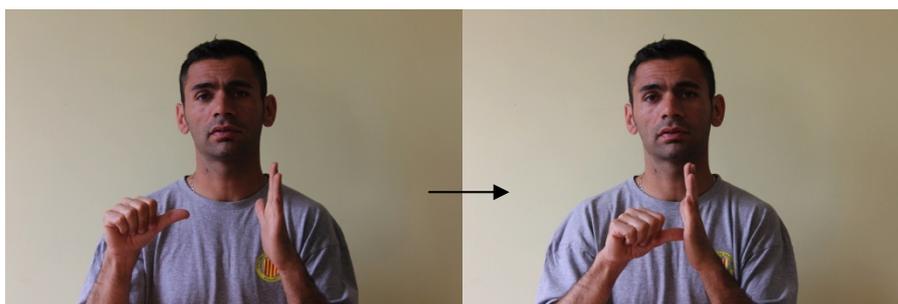
**Fig. 49a. et 49b. A** / la lettre dactylogogée (ancien signe à Marseille)

A (signe à Paris)

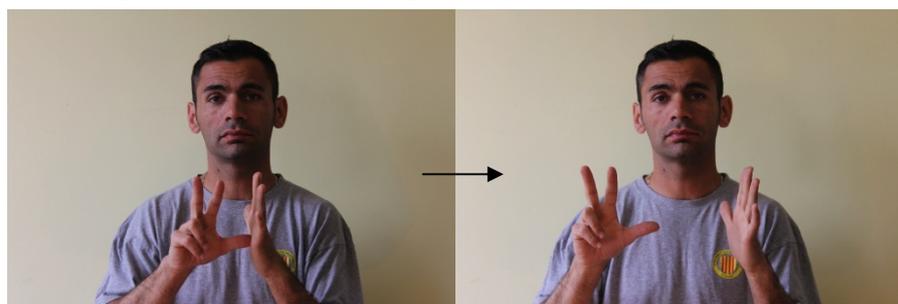
Variation régionale d'A : une clé, à Marseille. Ce signe (fig. 49a) ressemble à celui de l'*Abecedario manual*, illustré page 107 dans l'ouvrage d'Yves Bernard, 2014.



**Fig. 50a et 50b.** T / la lettre dactylogoïée (ancien signe à Marseille) T (signe à Paris)  
Variation régionale de T : une équerre qui se ferme (comme VINGT, voir <http://www.sematos.eu/lsf-p-vingt-5352-fr.html>), à Marseille.



**Fig. 51.** SEIZE (signe à Marseille)  
Variation régionale de SEIZE : un pouce qui touche une fois l'autre main plate, à Marseille.

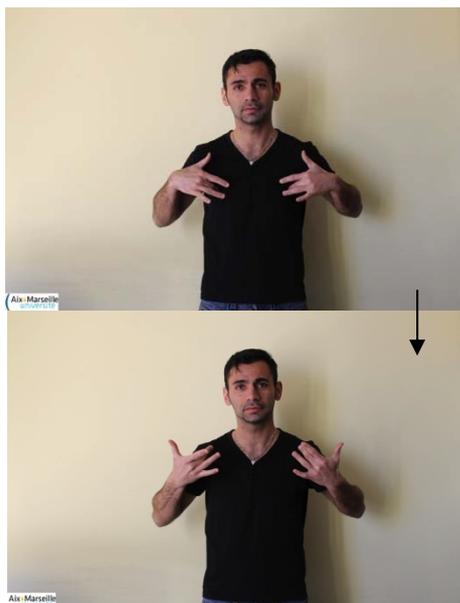


**Fig. 52.** DIX-HUIT (signe à Marseille)  
Variation régionale de DIX-HUIT : un trois qui touche une fois l'autre main plate, à Marseille.

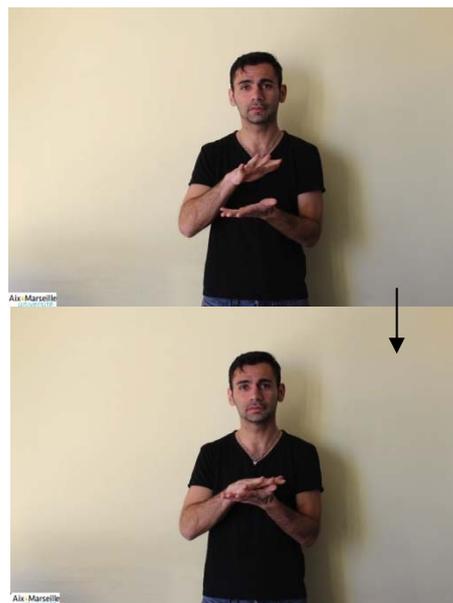


**Fig. 53.** DIX-NEUF (signe à Marseille) DIX-NEUF (signe à Paris)  
Variation régionale de DIX-NEUF : un quatre qui touche une fois l'autre main plate, à Marseille.

## Anciens et nouveaux signes à Marseille

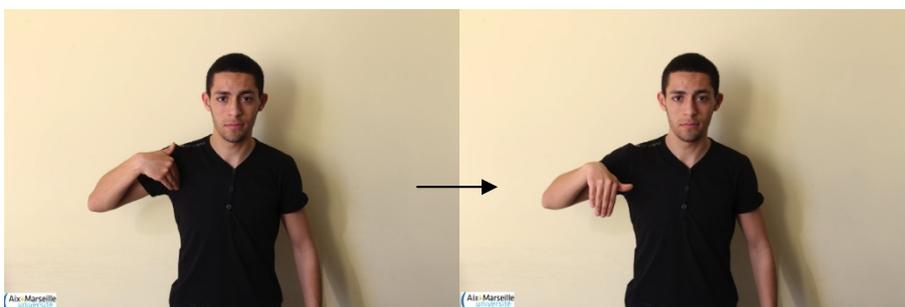


**Fig. 54a et 54b. ANNIVERSAIRE**  
(ancien signe à Marseille)



**ANNIVERSAIRE**  
(nouveau signe à Marseille)

Évolution du signe d'ANNIVERSAIRE : deux majeurs qui montent une fois sur la poitrine (autrefois à Marseille), au lieu de deux mains plates horizontales devant soi qui se touchent une fois (aujourd'hui à Marseille). Ce dernier signe est un faux-ami avec le signe ÂGE de Paris, voir 1/3 de [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=127428](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=127428).



**Fig. 55a. APRÈS-MIDI** (ancien signe à Marseille)



**Fig. 55b. APRÈS-MIDI** (nouveau signe à Marseille)

Évolution du signe APRÈS-MIDI : moufle pliée trois fois sous l'aisselle (autrefois à Marseille), au lieu d'un B qui se ferme deux fois devant le menton (aujourd'hui à Marseille).



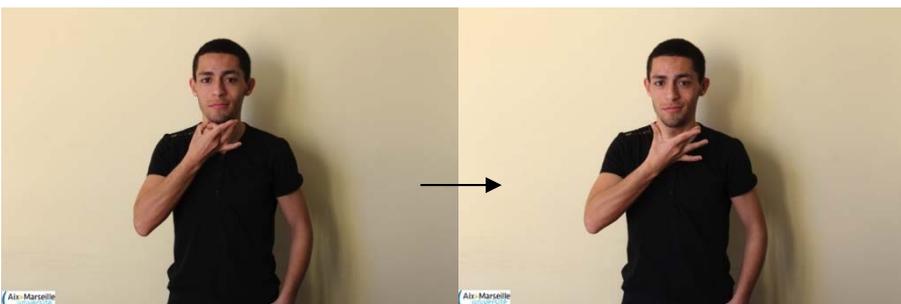
**Fig. 56a. et 56b.** ÉCOLE (ancien signe à Marseille)  
Évolution du signe ÉCOLE : deux B qui font deux fois la croix (autrefois à Marseille), au lieu de deux équerres qui descendent le long de la poitrine (aujourd'hui à Marseille et à Paris).



**Fig. 56c. et 56d.** ÉCOLE (autre ancien signe à Marseille)  
Un faisceau ou une pince sur l'autre main plate, comme pour ÉCRIRE.



**Fig. 57a.** FACILE / « trop facile » (ancien signe à Marseille)



**Fig. 57b.** FACILE / « trop facile » (nouveau signe à Marseille)

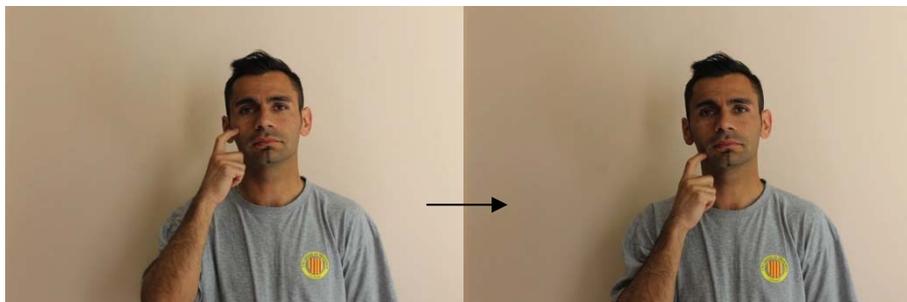


**Fig. 57c.** FACILE (signe à Paris)

Évolution du signe FACILE : deux pinces qui s'écartent (autrefois à Marseille), au lieu d'un majeur-pouce qui s'ouvre devant le menton (aujourd'hui à Marseille).

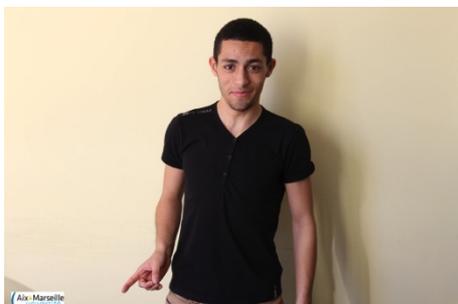
Autre signe : une équerre qui se ferme devant le menton (aujourd'hui à Paris).

### Signes typiques de la région



**Fig. 58. CORSE** (signe à Marseille)

Un crochet qui fait deux points, en descendant le long de la joue (au lieu d'un pouce qui se plie, à Paris, voir 2/2 de [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=148694](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=148694)). Ce signe peut aussi se faire avec un double crochet.



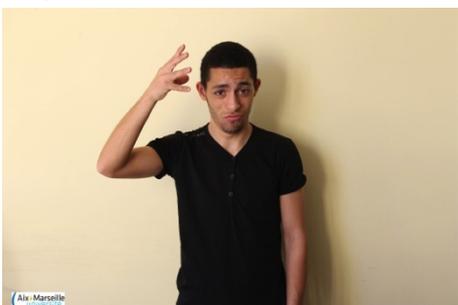
**Fig. 59. DÉGUN** (personne ou il n'y a personne, en marseillais)

Un D sur le côté de la cuisse.



**Fig. 60. DÉLICAT** (signe à Marseille)

Un B qui descend doucement sur le milieu du menton.



**Fig. 61. FADA**

Une main ouverte qui s'agite sur le côté de la tête (signe proche du geste entendant correspondant)



**Fig. 62. JE T'AI À L'ŒIL**

Un majeur qui frotte une fois le menton.



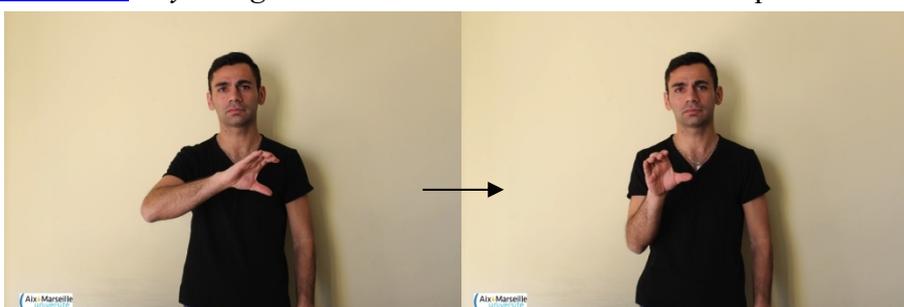
**Fig. 63.** MARSEILLE

Une moufle qui se plie sur l'autre main. *Étymologie* : référence au savon de Marseille.

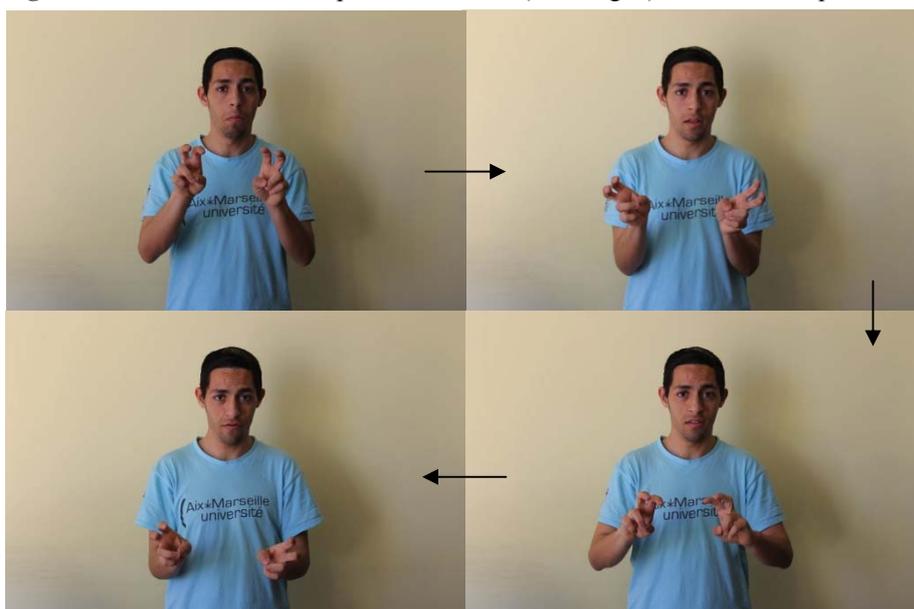


**Fig. 64a.** PACA / Provence-Alpes-Côte d'Azur

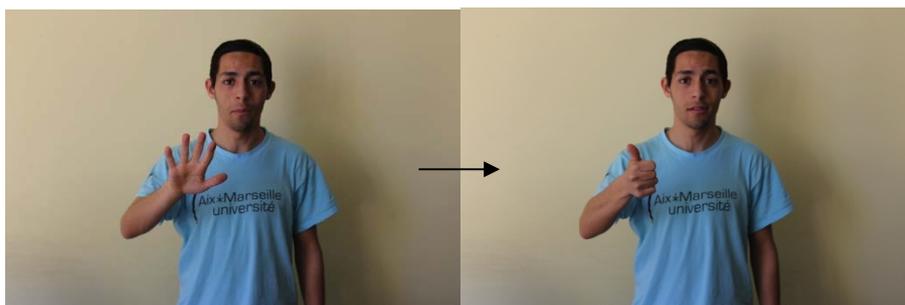
Deux doubles crochets, un peu comme la PIERRE, voir <http://www.sematos.eu/lsf-p-pierre-7328-fr.html>. *Étymologie* : référence aux rochers de la Calanque.



**Fig. 64b.** PACA / Provence-Alpes-Côte d'Azur (autre signe). Un croissant qui va vers l'avant.



**Fig. 65a.** PASTIS. Deux doubles crochets qui descendent.



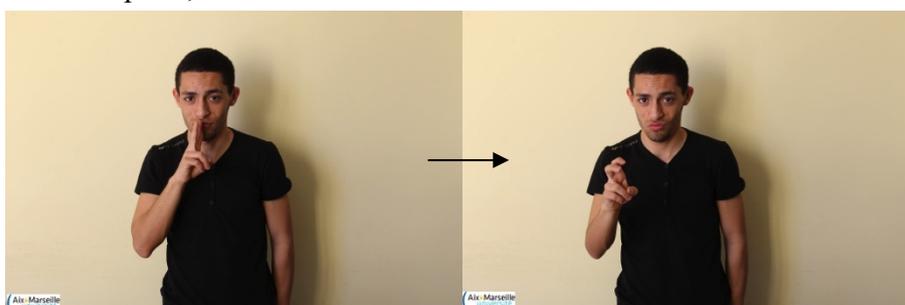
**Fig. 65b.** PASTIS (autre signe). Main ouverte et pouce. *Étymologie* : cinq et un.



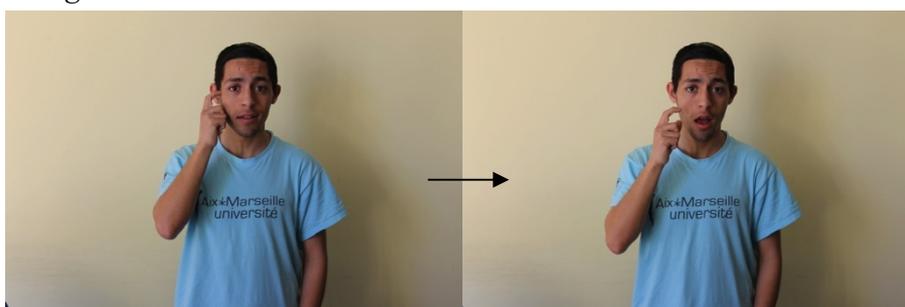
**Fig. 65c.** PASTIS (autre signe). Pince et pouce. *Étymologie* : 50 et 1.



**Fig. 66.** PETANQUE  
O puis main plate, devant soi.



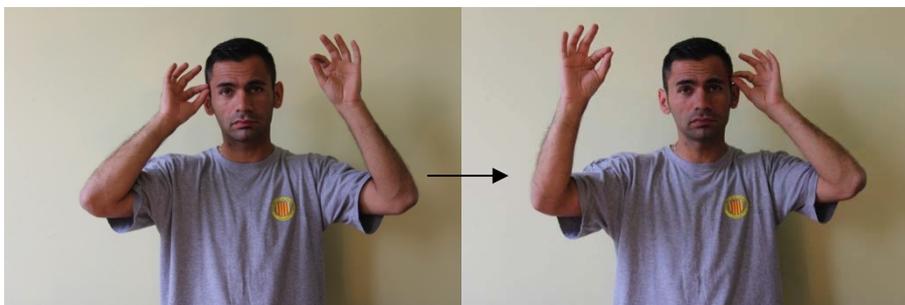
**Fig. 67.** PSG (Paris Saint-Germain, club de football français basé à Paris)  
Une fourche devant les lèvres qui se plie devant soi. Ce signe est très discourtois.  
*Étymologie* : vient de CRACHER DESSUS.



**Fig. 68.** RICARD

Un crochet sur le côté de la joue (un peu comme GREC, voir [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=170873](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=170873)).

### Variations mineures

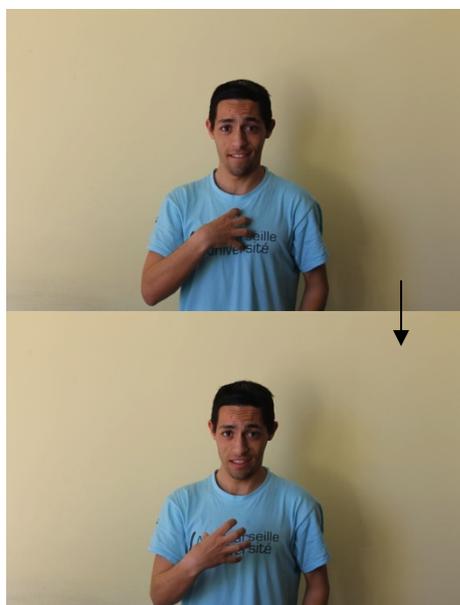


**Fig. 69a.** CÉLIBATAIRE\* (signe à Marseille)

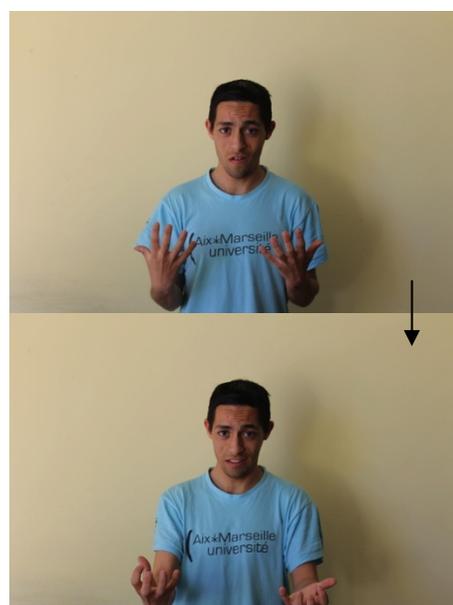


**Fig. 69b.** CÉLIBATAIRE (signe à Paris)

Variantes d'un même signe CÉLIBATAIRE : deux pinces plusieurs fois sur chaque côté du front (à Marseille), au lieu de deux pinces plusieurs fois sur chaque côté de la poitrine (à Paris).



**Fig. 70a. et 70b.** ENVIE\*\* (signe à Marseille)



ENVIE (signe à Paris)



**Fig. 70c.** ENVIE\*\* (autre signe à Marseille)

Variantes d'un même signe ENVIE : une griffe qui frappe deux ou trois fois le milieu du torse ou sur le côté du menton (à Marseille), au lieu de deux griffes qui se plient et vont vers le devant (à Paris).



**Fig. 71a.** MENTIR\* (signe à Marseille)



**Fig. 71b.** MENTIR (signe à Paris)

Variantes d'un même signe MENTIR : un crochet qui « frotte » une fois le menton (à Marseille), au lieu d'un crochet qui passe une fois sous le nez (à Paris).

# **NEOLOGISMOS EN LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA (LSC): DESAFÍOS ENTORNO A LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN COMUNIDADES SORDAS**

**Alex G. Barreto Muñoz**

**Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia)**

**Camilo Alberto Robayo**

**Universidad Nacional de Colombia**

## **Introducción**

Las lenguas de señas de los sordos presentan variadas estrategias para crear señas (i.e. palabras). Este proceso se presenta en forma heterogénea: a través de la gramaticalización de gestos, en interacción con la imaginaria visual y la producción de metáforas conceptuales (Janzen & Shaffer, 2002) (Delaporte, 2007) (Wilcox Perrin, 2000); por medio de préstamos de otras lenguas de señas (Supalla & Clark, 2014), o por representaciones de la lengua hablada en forma de vocalizaciones (Boyes-Bream & Sutton-Spence, 2001) o del deletreo manual (Battison, 1978).

La creación de nuevo vocabulario está relacionada también con los procesos de *modernización* de una lengua que surgen en medio de cambios sociales específicos (Zimmerman, 1999) (Cooper, 1997). En la actualidad, la comunidad sorda colombiana vive un intenso debate sobre la creación de neologismos: ¿Debe haber un mecanismo homogéneo para la creación de neologismos como única vía de la modernización? Si no lo es ¿En qué forma deberían orientarse la modernización de la lsc<sup>1</sup> para los fines académicos, técnicos y

---

<sup>1</sup> Optaremos por la forma *lsc* siguiendo la norma ortográfica para los nombres de lenguas en español. Como la sigla se ha convertido en un nombre extendido entre los sordos colombianos, y otras personas oyentes que se relacionan con ellos (pronunciado: *ele esecé*) proponemos su forma en minúsculas. Esta distinción contribuye a evitar la confusión con el uso de LSC a nivel internacional para la lengua de señas catalana, pues existe abundante producción académica circulando bajo esta sigla. Este tema propone una discusión interesante: el Instituto Lingüístico de Verano (SIL, en inglés) entre otras instituciones, usan para la lengua de los sordos colombianos la clasificación basada en la norma técnica ISO 639, *csn*, mientras que McBurney (2012: 929) la nombra *CoSL*. Además de la necesidad de llegar a un consenso en la nomenclatura de las lenguas de señas (Woll, Sutton-Spence & Elton, 2001), esta ambigüedad representa en sí mismo un tipo de tensión entre minorías de sordos. ¿Qué población debería tener el “derecho” de llamar a su lengua con una sigla determinada? ¿La que tiene mayor población?, ¿La que tiene más producción de investigación? ¿La que tiene orden nacional más amplio? ¿Quién o quiénes son los encargados de nombrar una sigla determinada?

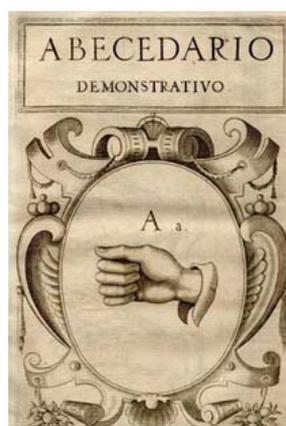
científicos? ¿Acaso la innovación planificada de neologismos reformula y afecta las prácticas tradicionales de creación de vocabulario nuevo en la comunidad de sordos? Si las lenguas mayoritarias como el español, el inglés, el francés o el alemán se han constituido en lenguas para comunicar la ciencia y el conocimiento académico ¿Qué sentido tiene promover la modernización de una lengua de señas para esos ámbitos especializados? Estas preguntas han sido el eje central del surgimiento y trayectoria del movimiento minoritario y beligerante alrededor de la *Fundación Arbol de Vida* (Fundarvid).

Fundarvid es un movimiento originado en la capital del país, Bogotá, que aspira a la transformación de la lsc a través de la creación de nuevas señas. Esta organización tiene como misión mejorar la calidad de vida de las personas sordas desde una perspectiva educativa, cultural y lingüística. En la actualidad está conformada por alrededor de setenta socios en su mayoría de clase media y alta, mientras otros cincuenta miembros están inactivos o retirados. No existen cifras exactas de la población de usuarios de la lsc en el país. Se calcula que la población de sordos que usan la lengua de señas en la capital es de veinte mil, y en el resto del país se estima que hay cien mil. En Bogotá, desde 1999 este movimiento ha propuesto que la lsc debe tener términos específicos para usos académicos que no provengan de préstamos del español escrito o hablado, y que en cambio se debe hacer productiva la riqueza metafórica y analítica de las señas.

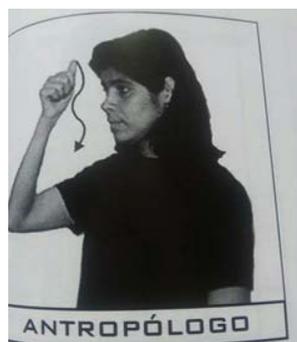
Alrededor de los neologismos creados por Fundarvid se ha generado una controversia entre los sordos colombianos, en términos de si la lengua de señas debe seguir siendo “natural y auténtica” o por el contrario “planeada y artificial”. Los fundadores del movimiento debatieron sobre la necesidad de términos técnicos en lsc y la problemática de la evocación de categorías científicas usando aproximaciones a partir de vocablos coloquiales en señas. Para ellos por ejemplo, si la seña ESTUDIO (ver ilustración 1) puede significar tanto *estudiar*, *estudios-realizados*, *educación*, *academia* o *escolar* entonces ¿Cómo pueden los sordos acceder a designaciones precisas y económicas? ¿Por qué no disponer de las clasificaciones del lenguaje académico? ¿Cómo hacer su lengua funcional para la vida profesional si no existen términos para conceptualizar los diversos sentidos señalados en las ciencias? Frente a los anteriores cuestionamientos, Fundarvid desde su inicio empezó a generar neologismos basados en un modelo de construcción morfológica que contrastaba con la forma tradicional de las señas en lsc. Su trabajo se orientó hacia una construcción deliberadamente “etimológica”. En lugar de partir de las formas heterogéneas y tradicionales de formación de señas en lsc, la Fundación empezó a construirlas partiendo de unidades de significado comparables a la composición de raíces que se puede encontrar en la lengua hablada. Así como en el español o inglés buena parte de los términos académicos se forman con morfemas de origen greco-latino: filosofía, de *filos* (amor) y *sofia* (sabiduría); antropología de *antropos* (hombre) y *logos* (estudio), Fundarvid retomó ese patrón para construir señas, donde una mano expresa un componente *x* y la otra mano un componente *y*; como si las dos manos combinadas formarían una palabra *xy* con dos “raíces” (Josué Cely, comunicación personal 2014). Así pues, los fundadores crearon señas como ANTROPOLOGÍA (Ilustración 3) en contraposición por ejemplo con la forma tradicional ANTROPÓLOGO (Ilustración 4) que usaba la mano en forma de la letra “a” del alfabeto manual (Ilustración 2)



**Ilustración 1:** La Entrada léxica para *Estudiar* tomado de: *Diccionario Básico en Lengua de Señas Colombiana* (INSOR & ICC, 1999, pág. 402). Representa el gesto de sostener un libro abierto con las palmas de las manos.



**Ilustración 2:** La representación de la letra “a”, tomada del abecedario dactilológico de tipo icónico de Juan Pablo Bonet (Bonet, 1620). Muchos sordos usan hoy este alfabeto creado antes del siglo XVII, para crear o acompañar las señas.



**Imagen 3:** Señá para ANTROPÓLOGO usada tradicionalmente por los sordos; se puede analizar como una especie de “préstamo” léxico a partir del primer sonido de dicha palabra del español, pues la mano toma la forma “a” del alfabeto dactilológico, con un movimiento hacia abajo. La inicialización de señas con representaciones de las letras del español es una práctica productiva de los sordos de Bogotá. Fuente: Lengua de señas Colombiana - Tomo 4 (Osorno Posada, 2001)



**Imagen 4: La seña de ANTROPOLOGÍA propuesta por Árbol de Vida rechaza cualquier uso de letras del español.** La mano derecha representa la “raíz” *ciencia* o *estudio* (representa un telescopio); la mano izquierda representa la “raíz” *ser humano* (representa a una persona de pie). Foto: Diana Valbuena.

La trayectoria de Fundarvid revela un intrincado relato de las vicisitudes de un proyecto de cambio cultural y las diversas reacciones que genera.

## Antecedentes

Hasta el momento, no existen trabajos exhaustivos que traten la historia de los sordos en Colombia, ni en Latinoamérica (Oviedo, 2007). En *Crónicas Bogotanas de Medios del Siglo XVI* (Rodríguez Freyle, 1566-1642) hay registrado un relato colonial donde se malinterpretan las señas de un sordo del municipio de Tocaima, cerca de la capital Bogotá. El relato hace sugerir que los sordos desde este tiempo, “sin oportunidades de ser educados, estaban condenados a convertirse en personaje[s] bufonescos, que sin embargo parecían ser, tal vez en virtud de eso mismo, bien aceptados y queridos por sus vecinos oyentes” (Oviedo, 2007: 3). Desde el periodo republicano, al igual que para otras discapacidades, la relación entre el Estado y la sordera ha sido planteada principalmente en términos clínicos, de prevención y rehabilitación.

La lsc es una lengua relativamente nueva que posiblemente comenzó a consolidarse y a ser utilizada ampliamente por los sordos del país alrededor de 1927 (Oviedo, 2001: 37). Esta lengua ha recibido influencias significativas por lo menos de la lengua de señas americana (asl) (Torres, 2010), la lengua de señas francesa (lsf) (Ramírez, 1998) y la lengua de señas española, lse (Patricia Ovalle, comunicación personal, 2014). Se sabe que el periodo de 1947 a 1954 tuvo un gran impacto en la comunidad sorda bogotana cuando los sordos bogotanos protestaron en aquel entonces en contra otrora *Federación de Ciegos y Sordomudos* dirigida por ciegos, y lograron que desde 1955 se creara dos entidades gubernamentales separadas, el *Instituto Nacional para Ciegos* (INCI) y el *Instituto Nacional para Sordos* (INSOR). Este periodo fue relevante además, para la obtención de una sede donada por la alcaldía de lo que llegaría a ser la *Sociedad de Sordos de Bogotá* (*Sordebog*), la *Organización de Sordos de Bogotá* (*Ordesor*) y posteriormente, la *Federación Nacional de Sordos de Colombia* (*Fenascol*) (Ocampo, 2014). Desde 1927 hasta los años 80, se conoce muy poco sobre la evolución de la lengua de señas colombiana.

La década de 1985 a 1996 fue un periodo clave para la comunidad sorda. En 1984 se originó la ya mencionada *Fenascol*, un movimiento asociativo que ha marcado profundamente las políticas de los sordos y de la lengua de señas. *Fenascol* fue un agente clave en el desarrollo y aprobación de la Ley 324 de 1996, que reconoce la lengua de señas colombiana como la lengua ‘propia’ de los sordos del país (Una modificación posterior de esa ley, la 982 de 2005, la redefinió como la lengua ‘natural’ de los sordos). La Ley 324 de 1996 fue un instrumento clave para exigir el derecho a una educación para sordos, llamada en ese entonces “bilingüe y bicultural” (Lengua de señas como primera lengua, español escrito como segunda lengua), por asesoría del Instituto Nacional para Sordos (Insor), *Fenascol* y otras instituciones.

Para el 1994, se inició una de las primeras experiencias de sordos integrados en un aula regular de oyentes en los colegios Colegio Alfredo Binet, del barrio el Polo de Bogotá y en la IED República de Panamá. Las familias de los estudiantes sordos del Colegio Binet pagaron al intérprete Carlos Fernando Martínez, para que mediara la comunicación entre el español y la lengua de señas desde noveno hasta undécimo grado y que, al mismo tiempo, fuera tutor de los estudiantes sordos en horas extracurriculares. Los escolares sordos del Colegio República de Panamá tuvieron entre sus intérpretes a María Cristina Bautista, una intérprete pagada por el gobierno. Esta generación de jóvenes sordos y estos intérpretes-tutores, así como las generaciones que le siguieron, se enfrentaron al uso de la lengua de señas en contextos académicos de integración, el asunto inédito en Colombia. Entre los sordos egresados de ese colegio y los intérpretes-tutores mencionados se encuentran los fundadores de Fundarvid.

La propuesta original de Fundarvid fue radical. Su ejercicio de planeación lingüística enfocado a la generación de un nuevo tipo de palabras en señas también apuntaba desde sus orígenes, a la “depuración” de señas las existentes que no fueran afines a su propuesta. Este tipo de propuesta transformadora puede parecer un intento de replanteamiento general de la relación de poder – al menos en el campo comunicativo y cultural – entre la sociedad nacional y los sordos como minoría, que recuerda la antropología indigenista militante colombiana (Jimeno M., 2007). Para Fundarvid era necesario no sólo generar nuevas señas para los sordos, sino también “desoyentizar” las existentes (Josue Cely, comunicación personal, 2014). La propuesta de Fundarvid llamó rápidamente la atención de los sordos asociados a Fenascal. Por su lado, la Federación desde su conformación había iniciado una recopilación del vocabulario existente en lengua de señas, y su posición era que no era necesario crear vocabulario deliberadamente, en la medida que la misma comunidad sorda podría generar las señas según existieran consensos y se fueran estableciendo ‘naturalmente’ en la comunidad (Mejia, 1993: 3, Introducción).

El contraste entre la propuesta militante de los miembros de Fundarvid y la visión conservadora y naturalista de los miembros de la Federación y sus simpatizantes, llevó a un conflicto sobre la política lingüística para la lengua de señas colombiana. Este desacuerdo y diversificación de vocabularios ha tenido consecuencias negativas en diversos campos: ha dificultado la educación de sordos, la enseñanza de la lengua de señas como segunda lengua, la formación de intérpretes, las relaciones entre los sordos de diferentes agrupaciones de Bogotá y Fundarvid, y muy significativamente ha obstaculizado y retrasado la estandarización de la lengua de señas colombiana. Existen ‘señas de Árbol de Vida (i.e. Fundarvid)’ claramente estigmatizadas por un sector influyente de sordos y de docentes de Bogotá, se ha cerrado el uso a estas señas en ámbitos académicos, y permanece una polémica sobre cómo deberían crearse las señas, a la vez que no se ha concretado una política lingüística sobre la lsc.

## Una propuesta militante de neologismos

Gran parte de los neologismos de Fundarvid se ha construido principalmente como compuestos *simultáneos sincrónicos* en lengua de señas. Este tipo de construcción fue descrita por primera vez por Brennan (1990) para la lengua de señas británica, bsl. Sin embargo, los estudios han reflejado que son mucho más comunes en las lenguas de señas los compuestos *secuenciales* (Meir, Aronoff, Sandler, & Padden, 2010). Así como en el español existe *pelirojo*, *agüafiestas* y *cortauñas*, en algunas lenguas de señas, existe BLUE<sup>^</sup>SPOT (hematoma, en asl) BED<sup>^</sup>SOFT (almohada, en asl), NOSE<sup>^</sup>FAULT (horrible, en lengua de señas australiana, ‘auslan’), HEART<sup>^</sup>OFFER (voluntario, en lengua de señas israelí, isl). Estos son compuestos en donde una seña es realizada después de la otra pero como se han realizado por mucho tiempo

sin separación parecen una sola seña; de hecho muchos usuarios no ven la diferencia ni los significados originales de cada uno de los compuestos en la secuencial. Esto queda patente en el ejemplo que expone Klima & Bellugi (1979).

blue^spot green, vague yellow

“tengo un hematoma que es verde y amarillento”

bed^soft hard

“mi almohada es dura”

Los compuestos secuenciales abundan en las lenguas de señas más antiguas, como el asl y el bsl. En lsc, aunque no hay estudios al respecto, se pueden identificar varios de ellos a partir de la observación etnográfica (PAPÁ^MAMÁ, “padres”, GAY^LESBIANA “homosexual”, ESTUDIO^PERSONA “estudiante”). También existen los llamados compuestos *dvandva* (Meir, Aronoff, Sandler, & Padden, 2010: 305), nombre tomado de una raíz etimológica del sánscrito *dva* (dos, par) para caracterizar una construcción morfológica que evidencia las palabras que por su pertenencia al mismo campo semántico forman compuestos en forma de “pares”, por ejemplo, en sánscrito *extremidades* (pāṇipādam); literalmente “mano” *pāṇi* y “pie” *pāda* o en griego moderno, *cubierto* (μαχαιοπήρουνο); literalmente, “Tenedor” (πιρούνι) y “cuchillo” (μαχαίρι). Es interesante que en las lenguas de señas el principio de los compuestos *dvandva* se presenta no por un par sino por una “terna” de compuestos lineales, por ejemplo, en el asl CAR^PLANE^TRAIN “vehículo” CLARINET^PINAO^GUITARRA “instrumento musical” (Klima & Bellugi, 1979: 234-5). Aunque la lsc también presenta estas construcciones, es interesante que a la vuelta de treinta y cinco años, los lingüistas de la lengua de señas han observado que estos compuestos *dvandva* han empezado a perder el favor de los hablantes sordos, y se han estigmatizado (Meir, Aronoff, Sandler, & Padden, 2010: 320) una tendencia que se puede observar también en ciertos círculos académicos y religiosos de personas sordas de Colombia.

En general los compuestos pueden clasificarse en endocéntricos y exocéntricos. En los compuestos endocéntricos, se puede identificar la cabeza (head) que define la categoría del compuesto, mientras que en los exocéntricos esta no se puede diferenciar. Existen otros criterios léxicos y sintácticos para clasificar los compuestos, en los cuales no se profundiza aquí.

Una categoría gramatical que es exclusiva de las lenguas de señas tiene que ver con la modalidad. Las articulaciones compuestas simultáneas están muy restringidas en las lenguas orales (en términos estrictos, el hablante de la lengua oral debería tener dos “bocas” para producir un verdadero compuesto con dos sonidos independientes simultáneos). Los compuestos simultáneos los dividimos aquí en compuestos simultáneos alternados y sincrónicos. Los simultáneos alternados son ampliamente usados en las lenguas señas mientras que los simultáneos sincrónicos son algo extraños. Desde que Brennan (1990) propuso ese nombre, no todos los lingüistas de las lenguas de señas han tomado posición sobre si efectivamente deben tratarse como ‘compuestos’ en el sentido tradicional del término (Meir, Aronoff, Sandler, & Padden, 2010: 306)

Básicamente, los compuestos simultáneos alternados son aquellos en los que la mano fuerte o dominante, produce una forma de seña con un significado particular, mientras que la otra mano produce al mismo tiempo, casi sincrónicamente, otra seña con su significado particular. No se produce una seña detrás de otra sino una sola seña en dos “frentes”, donde al mismo tiempo cada mano aporta un morfema. Meir *et al.* (2010) discuten que si se aceptara la categoría de compuesto simultáneo, este fenómeno aparecería ampliamente distribuido en las lenguas señas, ya que al tener dos manos, los señantes tienen la capacidad de explotar la

aparente independencia de las manos, en formas significativas, notar por ejemplo, la seña ESCRIBIR, CREMA-DE-DIENTES, ABANDONAR y OCUPADO en lsc.

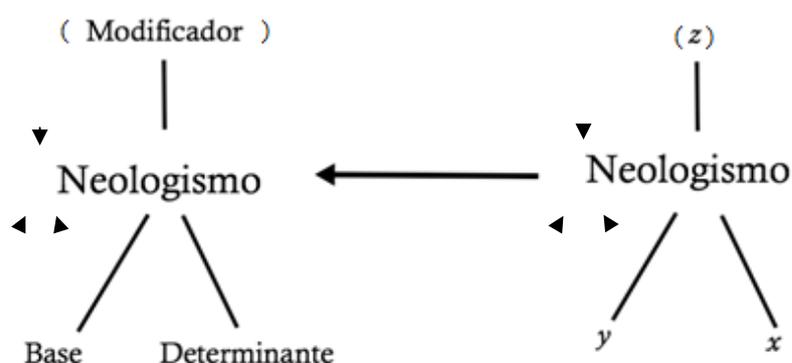


**Imagen 5:** Las señas con forma de “compuestos simultáneos alternados” ESCRIBIR, CREMA-DE-DIENTES, ABANDONAR y OCUPADO, del Diccionario Básico de Lengua de señas (DBLSC) (Insor/ICC, 2006).

Meir *et al.* (2010) discuten que estos compuestos no son completamente ‘simultáneos’ ya que al realizarse la seña, los señantes ubican la mano débil primero y seguidamente la mano activa. Luego, hay un pequeño desfase en el que la seña no se hace simultáneamente, y otra fase donde sí, una vez que ya se ha ubicado la mano débil. Los neologismos de Fundarvid que se han analizado para este trabajo muestran unas señas compuestas que en su mayoría son sincrónicamente simultáneas.

Los neologismos de Fundarvid explotan y hacen productivo un mecanismo que ya existe en la lsc, en señas como ESCRIBIR, CREMA-DE-DIENTES, ABANDONAR y OCUPADO entre otras. Este tipo de construcción, lejos de ser una forma de ‘interferencia’ o ‘calco’ externo, en realidad es la utilización reiterada de un tipo de construcción de compuestos, ya existente en la lsc.

Para este análisis escogeremos un criterio simple de componentes terminológicos para describir los neologismos. Por ‘terminológico’, queremos decir que en cada componente subyace una *taxa* (un conjunto de categorías clasificatorias) de conocimientos interrelacionados, que ha sido determinada por un grupo de agentes con fines específicos. Seguiremos un principio combinatorio para la representación de neologismos inspirado en Cabré (1999: 90). Consideramos útil la organización en árboles gramaticales como forma de visualizar relaciones internas en la forma de construcción terminológica. Las señas de Fundarvid tienen un componente que funge como base, que hemos llamado *y*, uno como determinante, llamado *x*, y un tercer componente opcional que denominamos modificador, variable *z* que aparece cuando hay intervención de rasgos no manuales. Proponemos un esquema para describir en qué consisten y cómo se diferencian estas señas de la lsc.



**Imagen 6:** Esquema de composición simple

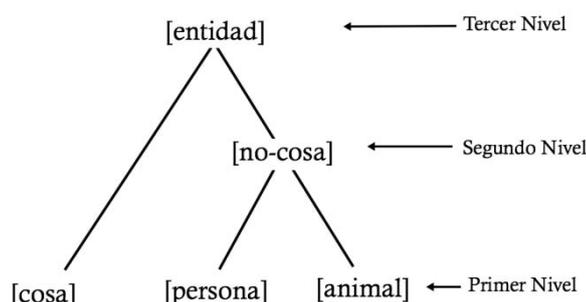
Una idea de Fundarvid (Josue Cely, comunicación personal 2014) es integrar los conceptos juxtapuestos en los neologismos como estrategia para la modernización de la lengua de señas y el mejoramiento de la educación de las personas sordas. Para que la persona sorda pueda acceder a los más altos niveles de pensamiento debe construir complejas redes abstractas de relaciones en la lengua. Para esto, en primer lugar Fundarvid motivó a sus socios a construir neologismos como composiciones en un esquema triádico antes señalado. En segundo lugar, los miembros de este grupo potenciaron este esquema con un núcleo básico de configuraciones manuales. Ellos establecieron un conjunto de configuraciones a modo de “primitivos” para constituir una primera *taxa* que pudiera referir a las categorías semánticas más generales (un esquema del programa de investigación está esbozado en Rodríguez y Cely, 2014). Así pues, Fundarvid estableció que todo el mundo sensible y cognoscible debería dividirse en tres categorías madres, en un primer nivel básico:

1. [cosas],
2. [personas],
3. [animales]

y una combinatoria restringida de estas categorías

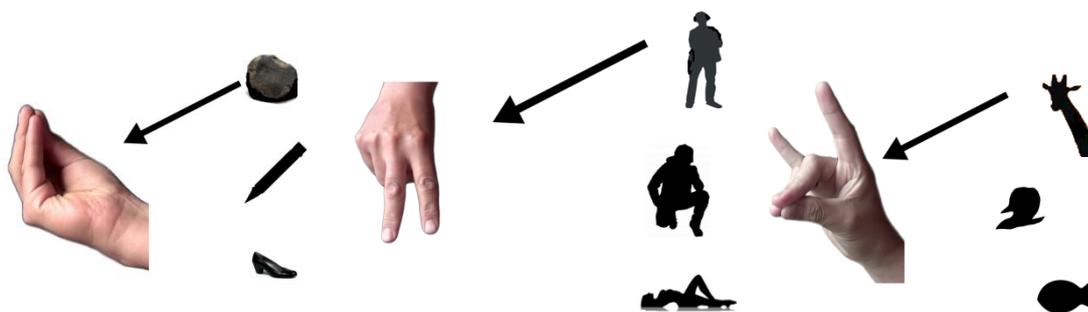
1. [no-cosas] (sólo [personas] + [animales]), Segundo nivel
2. [entidad] ([cosas]+[personas]+[animales]), Tercer nivel

Esta primera red de rasgos clasificatorios que permiten generar la taxonomía puede expresarse en el siguiente esquema:



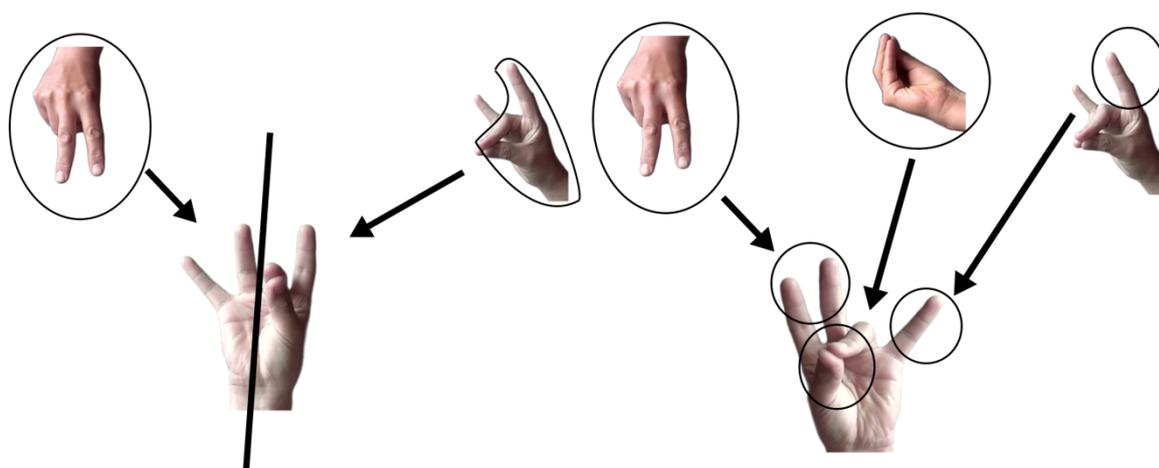
**Imagen 7: Taxonomía primaria de Fundarvid (Esquema propuesto por A. Barreto (en preparación)).**

Ahora bien, no debemos olvidar que estamos hablando de señas, en este caso manuales. De este modo, es importante señalar que la forma misma de las manos (una de las causas materiales de los neologismos), y la motivación visual de las formas que adquieren (una de las causas formales de la configuración manual) tienen una estrecha y compleja relación. Las formas básicas de la taxonomía parte de referentes explícitos: la forma de la mano para “cosa” (1234apil/sac+y+, dorso/base) por ejemplo, sugiere la forma de un objeto sólido, como una piedra del tamaño de la mano, mientras que la forma para “persona” (12sep+/o- punta/palma) sugiere dos miembros unidos en su lado superior, una especie de ser bípedo erguido, y la forma para “animal” (23^Nsab+/sac+y+) sugiere la cabeza de un ser con hocico y orejas largas. Este tipo de motivación icónica, es al mismo tiempo arbitraria, con sinécdoques o metonimias.



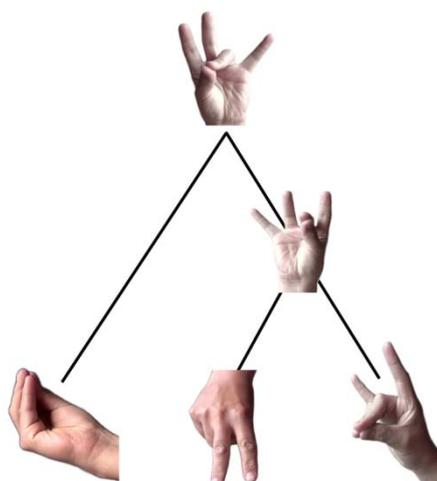
**Imagen 8:** Configuraciones manuales para los tipos (types) “cosa“, “persona“ y “animal” con sus casos (tokens), el primero –con flecha motivador– de la forma. (Esquema propuesto por A. Barreto, en preparación).

La construcción del segundo y tercer nivel de abstracción es más analítica. En este caso, la configuración del componente [no-cosa] es una ‘fusión’ entre [personas] y [animales], mientras que [entidad] es una fusión de los tres componentes del primer nivel.



**Imagen 9:** Motivación analítica de [no-cosa] y [entidad] (Esquema propuesto por A. Barreto (en preparación).

De modo que estas configuraciones manuales, no sólo son derivadas de su sistema semántico, sino que provienen de motivaciones icónico-visuales filtradas por la imaginaria de prototipos. Siendo organizados de la siguiente forma en sus formas manuales.



**Imagen 10:** Taxonomía de las configuraciones manuales primarias. (Esquema propuesto por A. Barreto, en preparación).

Las configuraciones de esta taxonomía básica son muy productivas. A lo largo de su trayectoria de 15 años, los miembros de esta organización han usado sistemáticamente esta red y han creado cerca de 46 raíces manuales adicionales. Las raíces son formas manuales que tienen significados específicos que complementan la red primaria (“persona” “cosa”, “animal”, “no-cosa” y “entidad”) y usan diversos movimientos. Este tipo de configuraciones también entra a interactuar con componentes gestuales de las manos (llamados en la literatura especializada SASS (*Shape and Size Especificiers*) (Emmorey, 2003) y con organización “morfémica” del espacio (Engberg-Pedersen, 1993), de naturaleza gradiente, es decir, variable y con límites difusos en términos fonológicos. De esta forma, este grupo de sordos construyeron un sistema productivo que, en potencia, puede crear miles de términos.

Como parte del trabajo de campo etnográfico realizado en el proyecto de investigación *Fundarvid: una contextualización de sus neologismos en la lengua de señas colombiana*<sup>2</sup>, se exploró un corpus de 190 señas elicidas por los miembros de Fundarvid y colgadas en la plataforma YouTube<sup>3</sup>, buscando establecer un contraste con un estudio descriptivo realizado con las 1200 señas del Diccionario Básico de LSC (DBLSC) (Tovar, 2012).

Esta comparación empieza a arrojar una luz significativa en torno a la dominancia manual. Los neologismos de Fundarvid realizados con las dos manos presentan un porcentaje mayor (81%) del portal de sus señas, comparado con las del mismo tipo del vocabulario básico de la lsc (61%). En este grupo de señas bimanuales, las manos pueden tener la misma forma (simétrica) o diferente forma (asimétrica). El vocabulario básico de la lsc muestra una tendencia a la uniformidad en la distribución entre señas asimétricas (24,4%) y simétricas (28%,3%). Mientras que los neologismos de Fundarvid evidencian una distribución predominantemente asimétrica (62,4%) frente a las simétricas (16,2%). Este tipo de distribución significa que los neologismos de Fundarvid tienen una variación significativa en relación a la dominancia manual observada en el léxico del diccionario básico. Esta situación se puede comprobar en cualquier lengua si se realiza una comparación entre los términos de un diccionario de medicina o química con las palabras de un diccionario básico para escuela primaria. Es decir, en primera instancia estamos hablando de un campo léxico de palabras técnicas o especializadas en lsc. Algunos de los contradictores de Fundarvid aseveran que sus neologismos se construyen de formas completamente distintas a las tradicionales, y que por eso no son ‘naturales’. Sugerir que una palabra es ‘anti-natural’ ha promovido actitudes y creencias sobre la lengua que han generado rechazo por tales formas especializadas. No obstante, la observación etnográfica revela que esta clase de señas son utilizadas en diversos grados y de manera natural y espontánea por un grupo de sordos en su vida cotidiana.

Al realizar un examen preliminar de estas señas, se pueden observar algunas distribuciones importantes e interesantes. En primer lugar, las narrativas de la controversia plantean la posibilidad que los neologismos de Fundarvid sean completamente raros, es decir, que rompan todos o la mayoría de los esquemas en los que se enmarcan las señas. Como si todos estos neologismos fueran difíciles de hacer, ya sea porque tienen muchos movimientos o segmentos o configuraciones manuales complejas, o más directamente, como si todos los neologismos, por ejemplo, fueran bimanuales asimétricos y no existieran neologismos unimanuales o simétricos. Sin embargo, esto no es real.

Fundarvid ha creado neologismos que son unimanuales (19%) y otros simétricos (16,2%). Esta agrupación de sordos ha creado señas que tienen un esquema sencillo, es decir, que usa una sola mano con un movimiento, o las dos manos con la misma forma y el mismo

<sup>2</sup> El trabajo corresponde a un requisito parcial por el cual Alex G. Barreto Muñoz opta por el título de Magister en Antropología. La tesis es orientada por el doctor Camilo Robayo.

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCCvTtbSfbWAc8gVfg-ZcAYg>, consultada el 20 de octubre de 2015

movimiento. Encontramos 67 de señas en el corpus de 190 neologismos de Fundarvid que se amoldan a los esquemas más sencillos de dominancia manual. Lo más importante que se puede concluir en este momento a partir del análisis etnográfico es que si las señas creadas por este grupo fueran totalmente ‘anormales’, no podrían existir, de hecho, los neologismos, no podrían ser realizados por ninguna persona sorda, porque precisamente estarían por fuera de las posibilidades del sistema articulatorio de la lsc.

Desde el punto de vista de otros componentes, existe sólo una leve diferencia entre el número de configuraciones manuales (CM) usadas en la mano débil o pasiva (la izquierda para los diestros), lo cual permite hacer una re-lectura a la *Condición de Dominancia* (Battison, 1978). En la comparación realizada, los neologismos de Fundarvid usan 26 CM, mientras que las entradas del DBLSC usan 24 CM en la mano pasiva. La diferencia radica en las 10 CM más usadas de los neologismos de Fundarvid, que aparecen en un 66%, mientras que la 10 CM más usadas por las señas del DBLSC ocupan el 80% de las CM en la mano débil. Esta diferencia muestra sólo una leve productividad de algunas señas realizadas con la mano débil por parte de Fundarvid, pero revela una distribución similar en ambos corpus; la mayoría de las CM en la mano pasiva son absorbidas por sólo 10 CM principales. Solo existe una diferencia global del 9% entre las señas de Fundarvid y del DBLSC comparadas en relación con el contacto con el cuerpo. Dentro de esta diferencia, sólo las señas unimanuales revelan una diferencia significativa entre las señas que no contactan el cuerpo (19%) y las que sí tienen contacto (21%). De tal manera que tras la observación etnográfica es posible afirmar que los neologismos de Fundarvid solo hacen más productivos esquemas y parámetros que ya están presentes en la misma lsc. La tabla comparativa es la que sigue.

	<i>Presente Corpus de Fundarvid</i>	<i>Corpus DBLSC (Tovar, 2012)</i>
<b>Total señas analizadas</b>	<b>190</b>	<b>1200</b>
Total Señas Unimanuales	19%	38%
Total Señas Bimanuales	81%	61%
Señas Bimanuales Simétricas y alternativas	16,2%	28,3%
Señas Bimanuales Asimétricas <sup>4</sup>	62,4%	24,4%
Señas compuestas	2,4%	9,1%
Configuraciones manuales, CM usadas en la mano pasiva	26	24
Las 10 CM más usadas en la mano pasiva.	66% del total	80% del total
Total de Señas sin ningún tipo de contacto con el cuerpo	31.10%	42.40%
Total de Señas con algún tipo de contacto en el cuerpo o en las manos	68.40%	57.60%
Señas bimanuales sin contacto con el cuerpo.	25.30%	36.10%
Señas bimanuales con contacto con el cuerpo.	74.70%	63.90%
Señas unimanuales sin contacto con el cuerpo.	30.5%	51.5%
Señas unimanuales con contacto con el cuerpo.	69.5%	48.5%

<sup>4</sup> Incluimos las señas asimétricas con un esquema alternativo que Tovar (2012) clasifica por aparte.

Tipo de contacto (total señas)			
Contacto Cuerpo	Contacto Otra mano/brazo	Presente Corpus de Fundarvid	Corpus DBLSC (Tovar, 2012)
+	+	6.30%	S/D
-	-	31.10%	S/D
+	-	22.10%	S/D
-	+	40.50%	S/D

**Cuadro 1. Análisis porcentual de esquemas de construcción de señas según el análisis de Tovar 2012, y aplicación a las señas de Fundarvid en el análisis de Barreto (en preparación). Incluye un rasgo adicional: Tipo de contacto.**

Se observa un proceso muy importante y natural sobre los neologismos de Fundarvid, como parte del proceso de evolución de la lsc. Algunas de estas señas que han tenido éxito y mayor difusión han sufrido modificaciones a nivel morfológico al ser realizadas y usadas en distintos contextos. Otros neologismos sufren variaciones fonológicas en su uso cotidiano y en contextos académicos. Estas variaciones se presentan en la medida que el neologismo es usado y es transmitido de ‘boca en boca’ (de mano en mano). Muchas de estas palabras que entran en el repertorio de habla conversacional de los sordos adquieren significados específicos que se alejan de aquellos atribuidos en sus ‘diseños’ originales (neónimos). Una tendencia muy verosímil es que esta práctica creativa de más de una década – a pesar del rechazo en unos grupos – esté impactando la estructura morfológica de la lsc. Es posible que esta ‘idea’ fundarvista de crear compuestos simultáneos se haya difundido, y otros sectores de usuarios la estén usando para enriquecer la lsc, dinamizando el proceso de desarrollo.

## Intersecciones entre la investigación en antropología lingüística y dilemas éticos

El principal reto al que se enfrenta un investigador en un ámbito polarizado como el presentado entre la facción representada por la Federación Nacional de Sordos y la facción representada por Fundarvid es la expectativa subyacente de respaldar con su investigación a uno los dos “bandos”. El antropólogo lingüista está en una tensión entre el compromiso con las comunidades que estudia y la distancia que requiere como investigador. La presión del ambiente polarizado puede desestabilizar la posición del investigador, y llevarlo a que se ubique en cualquiera de las facciones de la controversia. Un aporte de esta investigación desde la antropología resalta la necesidad de problematizar el lugar de observación del etnógrafo de la lengua. Esta problematización implica que reconozca su posición de poder y ponga en evidencia cómo esta posición influye en la clase de conocimiento que produce en la investigación, de modo que ofrezca un panorama lo más amplio posible desde sus interpretaciones. Este tipo de acercamiento se ha llamado *reflexividad* (Guber, 2001), y rompe con la tradición del lingüista “gran hermano” que construye una ficción de neutralidad y objetividad frente un problema social e ideológico de la que él difícilmente puede escapar. La etnografía en la perspectiva de la reflexividad permite hacer lecturas de las actitudes lingüísticas de un modo que no es posible realizar por medios exclusivamente cuantitativos.

Una lingüística “pura” puede ofrecer ese soporte de objetividad, pero creando una separación artificial entre un modelo idealizado de estructura y las comunidades de práctica, en las que los usuarios se relacionan y dinamizan la lengua. Pero la historia de la lingüística muestra un cambio de orientación muy significativo. Para el español (o para el inglés como lo demostró Labov (1964) en *The Logic of non standard English*), la tensión entre gramática normativa, la que imponía las formas correctas del hablar y escribir, y la gramática descriptiva, se ha disuelto en favor de la segunda. Hoy se estudia mucho más la diversidad y

la variación que la conservación de la tradición y las hablas “cultas”. En esa misma línea, las fronteras entre lengua mayoritaria y minoritaria, la política oficial de prohibición y rechazo de las lenguas vernáculas –la diferencia y los “otros” – quedó atrás y hoy se da la bienvenida a la diversidad, a su estudio, promoción y modernización de estas lenguas.

Se ha mostrado acá que no hay nada de anti-natural en los neologismos de Fundarvid, que solo hay diferencias de grado en el uso de ciertas características formales, en comparación con el vocabulario básico de la lsc. Pero por tratarse de vocabulario especializado y no de uso cotidiano, esa forma predominante en los neologismos técnicos en su contexto es completamente natural, tal como sucede con el lenguaje técnico en las lenguas orales, que proviene de compuestos de latín o del griego. Entonces, desde el análisis lingüístico no hay respaldo para señalar y excluir esos neologismos de la lsc como “raros”. De lo que se trata es de dos contextos de uso naturalmente diferentes, usos académicos y usos cotidianos; y ambos son indispensables para que una comunidad desarrolle sus diferentes funciones comunicativas. Se podría imaginar que alguien tratara de depurar a la lengua española de los tecnicismos y la terminología científica, como si estos y – quizás también sus usuarios – representaran un peligro para la población. Una campaña contra las formas especializadas de una lengua oral parece completamente absurda pero resultó verosímil y se estableció como creencia en parte de la población de sordos de Colombia.

## Una ética de la comunicación para la planificación lingüística

Existe una expectativa que genera la investigación sobre los neologismos de Fundarvid. Algunas de las personas que están familiarizadas con esta problemática buscan que la investigación ofrezca una respuesta sobre si los neologismos de Fundarvid son ‘buenos’ o ‘malos’, ya sea para celebrar e imponer su uso, o continuar con su desprestigio o prohibición.

Sin embargo, la perspectiva que se ha asumido en este trabajo no pretende plantear una ‘teoría’ sobre los neologismos, o una ‘teoría’ de la cultura sorda. No pretende evaluar la supuesta pertinencia o inconveniencia de estas prácticas lingüísticas. Ni siquiera pretende ofrecer una mirada totalizante de estos objetos culturales, ni de la Fundación.

Este trabajo no pretende decir nada más que lo siguiente: tratemos de empezar a comprender *la experiencia* de lo que ha acontecido con los productos culturales fomentados por esta agrupación. Tratemos de acercarnos a lo que está aconteciendo con los sordos. Pero demos la bienvenida a todo gesto creativo, a toda muestra de dinámica y vitalidad de la lengua, pues son expresiones de su potencial comunicativo y cultural. Como se trata de una lengua y comunidad minoritaria, el rechazo o la discriminación a sus creaciones lingüísticas encierran una amenaza para el futuro de la lengua de señas.

El principal aporte de este trabajo al momento histórico en el que viven las comunidades de sordos de Colombia es la necesidad por ampliar nuestra mirada de los problemas aparentemente resueltos con la lengua de señas colombiana; una invitación a fomentar el respeto y el aprecio por la amplia diversidad de las comunidades de sordos de Colombia en el marco de una ética de la comunicación. Una invitación, para situar e interpretar los procesos de producción de neologismos de una agrupación específica de sordos de Bogotá reunida en torno a la Fundación Árbol de Vida.

## Bibliografía

BARRETO A., en preparación, *Fundarvid: Una contextualización etnográfica de sus neologismos en la lengua de señas colombiana*. Bogotá: Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia. Tesis de Maestría.

- BATTISON R., 1978, *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, Maryland: Linstok Press.
- BONET J. P., 1620, *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos*. Madrid.
- BOURDIEU P., 1985, *¿Qué significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOYES-BREAM P. & SUTTON-SPENCE R. (Eds.), 2001, *The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages* (Vol. 39). Hamburg: Signum-Verlag.
- BRENNAN M., 1990, *Word Formation in British Sign Language*. Stockholm: University of Stockholm.
- CABRÉ T., 1999, *Terminology: Theory, Methods and applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- COOPER R., 1997, *La Planeación Lingüística y el cambio social*. (J. M. Perazzo, Trad.) Madrid: Cambridge Press University.
- DELAPORTE Y., 2007, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française : Origine et évolution de 1200 signes*. Paris: Éditions du Fox.
- EMMOREY K. & LANE H. (Eds.), 2000, *The Signs of Language Revisited: An Anthology To Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, NJ: Psychology Press.
- EMMOREY K., 2003, *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ENGBERG-PEDERSEN E., 1993, *Space in Danish Sign Language: The Semantics And Morphosyntax of the use of Space in a Visual Language*. Hamburg: Signum-Verlag.
- FOUCAULT, M., 1968 [2005], *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires/ Ciudad de México: Siglo XXI.
- GROCE N. E. (1985). *Everyone here Spoke Sign language*. Cambridge, Massachusetts: Harvad University Press.
- GUBER R., 2001, *La etnografía: Método, Campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- INSOR/ICC., 2006, *Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana (DBLSC)*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- JANZEN T. & SHAFFER, 2002, Gesture as the substrate in the process of ASL grammaticization. In R. Meier, K. Cormier, & D. Quinto-Pozos (Edits.), *Modality and structure in signed and spoken languages* (págs. 199 - 223). Cambridge: Cambridge University Press.
- JIMENO M., 1996, Etnicidad, identidad y pueblos indios en Colombia. In G. d. Cerqueira Leite Zarur (Ed.), *Etnia y Nación en América Latina*, Vol. I, Washington: OEA, pp. 117-129.
- JIMENO M., 2007, Naciocentrismo: tensiones y configuración de estilos en la antropología sociocultural colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 9-32.
- JOHNSON R., 2001, La lengua de señas y el concepto de sordera en una aldea Maya yucateca tradicional. In L. Patiño, A. Oviedo, & B. Gerner de Garcia, *El Estilo Sordo* (pp. 139 - 154). Cali: Universidad del Valle.
- KLIMA E. & BELLUGI U., 1979, *The signs of language*. Cambridge, Massachusetts: Harvad University Press.
- LABOV W., 1969, *The Logic of Nonstandard English*. Washington: Georgetown University School of Languages and Linguistics.
- LADD P., 2003, *Underestanding of Deaf Culture*. Multilingual Matters Limited .
- LADD P., 2005, Julio, 'Golpes contra el imperio': *Culturas Sordas y educación de Sordos*. Retrieved 05/1, 2009, from [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Ladd\\_2005\\_espanol.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Ladd_2005_espanol.pdf)

- LANE H., 1999, *The mask of the benevolence: disabling the Deaf community* (2 ed.). San Diego: DawnSign Press.
- LANE H., PILLARD R. & HEDBERG U., 2011, *The People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry*. New York, EE. UU: Oxford University Press.
- MADSEN W. J., 2007, *Moods of Silence*. Washington: Xlibris.
- MAGNANI J. G., 2012, *Da Periferia ao Centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana*. Sao Paulo: Terceiro Nome.
- MARTINEZ CUBILLOS C. F., 1985, *Comunicación del sordo: Comunicación Gestual y Participación Cultural*. Trabajo de grado en antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- MCBURNEY, S., 2012, History of Sign Languages and Sign Language Linguistics. In R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (Eds.), *Sign Language: An intentional Handbook*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 909-948.
- MEIR I., ARONOFF M., SANDLER W. & PADDEN C., 2010, Sign Languages and Compounding. In S. Scalise & I. Vogel (Eds.), *Cross-Disciplinary Issues in Compounding*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 301-322.
- MEJIA H., 1993, *Lengua de señas colombiana : primer tomo*. Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia.
- OCAMPO D. (dir.), 2014, *Memoria Histórica de la Comunidad Sorda de Bogotá* [Motion Picture].
- OSORNO POSADA M. L., 2001, *Lengua de señas Colombiana*. Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia.
- OVIDO A., 2001, *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Bogotá: INSOR - UNIVALLE.
- OVIDO A., 2007, *El sordo de Tocaima, Siglo XVI: Una referencia a considerar para escribir la historia de la sordera en Colombia*. Consultado el 23 de 11 de 2014, de Cultura Sorda: <http://www.cultura-sorda.org/el-sordo-de-tocaima-siglo-xvi/>
- RAMIREZ P., 1998, Un breve vistazo a la educación de los sordos en Colombia. En A. Oviedo (Ed.), *Lengua de señas y educación de sordos en Colombia*. Bogotá: MEN - INSOR.
- RODRIGUEZ DÍAZ E. & CELY MOLKES J., 2014, *Fundación Árbol de la Vida: Sobre Criterios para Diseño de Señas*. Recuperado el 09 de nov de 2015, de Cultura Sorda: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/FUNDARVID+2014.pdf>
- RODRÍGUEZ FREYLE J., 1566-1642, *Crónicas bogotanas de mediados del Siglo XVI*. Obtenido de Comunidad Andina: <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/CO-OC-0003.pdf>
- SALAZAR C., 2014, *Antropología de las creencias: religión, simbolismo, irracionalidad*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- SANJEK R. (Ed.), 1990, *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. New York: Cornell University Press.
- SARTORI G., 2001, *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. (M. Á. Azúa, Trans.) Madrid: Taurus.
- SILVA C. A., 2012, *Cultura Surda: Agentes Religiosos e a Construção de Uma Identidade*. Sao Paulo: Terceiro Nome.
- STORCH DE GRACIA Y ASENSIO J. G., 2004, *Las teorías de Harlan Lane sobre la identidad sorda. Oscuras remembranzas del nazismo en estado puro*. Retrieved mayo 3, 2008, from Carta abierta al Diario El País: <http://www.vocesenelsilencio.org.ar/modules.php?name=News&file=article&sid=1264>
- STORCH DE GRACIA Y ASENSIO J. G., 2005, *Comunidad, Identidad y Derechos Humanos y Lingüísticos: Una Visión desde la filosofía del lenguaje*. Retrieved from

- Actas del II Congreso Nacional de Lengua de Signos Española:  
[www.ucm.es/info/civil/herpan/docs/identidad.pdf](http://www.ucm.es/info/civil/herpan/docs/identidad.pdf)
- SUPALLA T. & CLARK P., 2014, *Sign Language Archeology: Understanding the Historical Roots of American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press.
- TORRES J., 17 de Octubre de 2010, Historia de los Sordos de Cartagena. (A. Barreto, Entrevistador)
- TOVAR L., 2012, *Caracterización de las señas manuales especificadas léxicamente de la lengua de señas colombiana (LSC)*. Cali: Universidad del Valle.
- WILCOX PERRIN P., 2000, *Metaphor in American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press.
- WOLL B., SUTTON-SPENCE R. & ELTON F., 2001, Multilingualism: Global approach to sign languages. In C. Lucas, *The sociolinguistics of sign languages*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 8-32.
- ZIMMERMAN K., 1999, *Politica del lenguaje y planificación lingüística para pueblos amerindios*.

# **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>.

---

<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).

## 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'Épée, 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'Épée 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'Épée » (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 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.

<sup>2</sup> Le terme « bilinguisme » est d'usage mais il reste très ambigu, car pour certain 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. (Épée, 1776).

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

<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.

## 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 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

<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).

Oral<sup>12</sup>» à celle d'un « Sourd Gestuel » (Millet, 2003), ce que nous pouvons résumer dans le tableau suivant.

<b>idéologies</b>	
modalité vocale	modalité gestuelle
audio-phonatoire – « oralisme »	visuo-gestuelle – « bilinguisme »
handicap : ouïe à réparer	différence : appréhension différente du monde
<b>représentations sociales</b>	
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	
<b>assignations identitaires</b>	
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, sur la place des langues – ou leur absence de place – dans l'éducation des enfants sourds, comme nous allons le voir maintenant.

<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.

## 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'Education 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.

#### *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

<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'Education nationale. Depuis une loi datant de 1975, l'Education 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 ;

<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

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 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

---

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).

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 détrôner 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).

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.

<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>

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

Le contexte réglementaire 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)

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 visuogestuelle ;

<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.

- 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>.

Informé et amélioré 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 « 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

<sup>26</sup> Comme nous l'avions 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).

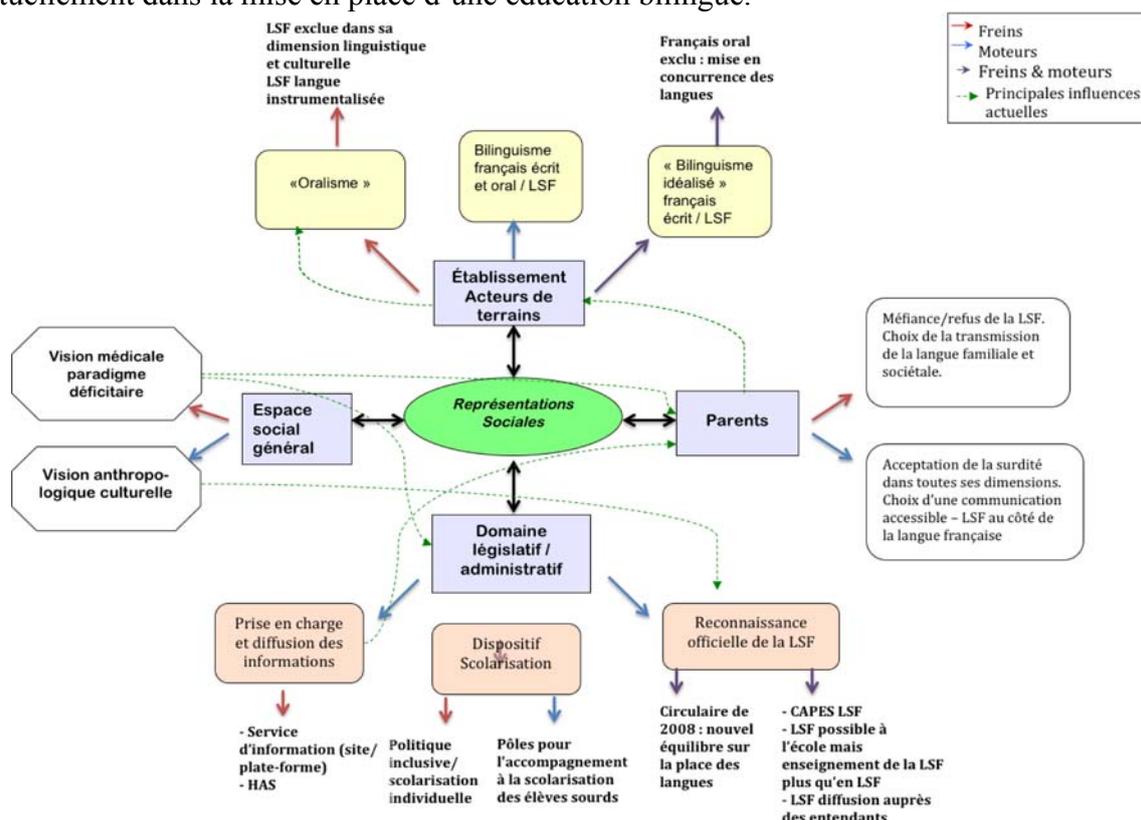
<sup>27</sup> On notera, par ailleurs, que, dans les pages suivantes, les prescriptions médicales associant langue et degré de surdité font également leur (ré)apparition : le seuil de 70 dB de perte étant considéré comme une sorte de ce que l'on pourrait nommer un « seuil de tolérance du recours à la 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).

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'enlisement 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 transparaît dans l'application du PASS sur le terrain, nous paraît ainsi de bon augure. En effet, en fonction des 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

<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.

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.

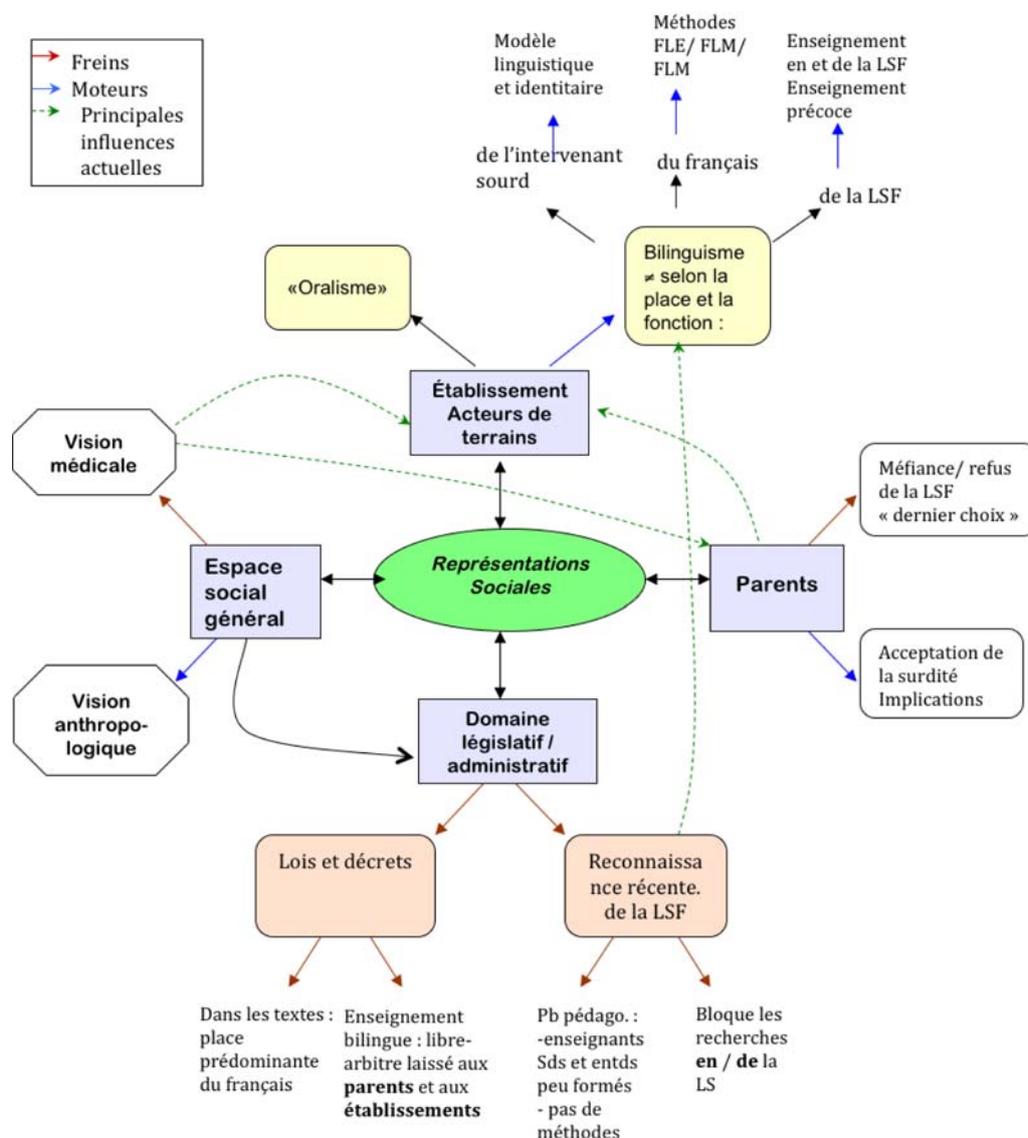
Il s'agit, pour tendre vers ce qui ressemble bien aujourd'hui encore à une forme d'utopie, de convoquer tous les maillages sociaux pour donner aux enfants sourds, dès leur plus jeune âge – puis aux adultes – tous les moyens d'une construction dynamique de répertoires langagiers incluant, dans une bimodalité 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'hétérogénité 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  a : ethnologie de la surdimutit *, Editions MSH, Paris.
- EPEE M., 1776, *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*, Nyon l'A n , 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' AIS*, 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 - DgJfJf*, 3, pp. 167-176. Consulté de [http://www.dgjf.culture.gouv.fr/publications/Cahier\\_Observatoire/cahiers3.pdf](http://www.dgjf.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. Exemple photocopie. 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. Rispail (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).



# **L'ENVERS DE LA BRODERIE. UNE PÉDAGOGIE BILINGUE FRANÇAIS - LANGUE DES SIGNES**

**Magaly Ghesquière**

**École et Surdité et Université de Namur, LSFB-Lab**

**Laurence Meurant**

**F.R.S.- FNRS et Université de Namur, LSFB-Lab**

L'année 2000 a vu naitre des classes bilingues français – langue des signes à destination d'élèves sourds et malentendants au sein d'une  cole ordinaire à Namur, en Belgique francophone. Le contexte y est particulier du point de vue sociolinguistique. En effet, d'une part, la majorité des cours est dispensée conjointement aux sourds, aux malentendants et aux entendants dans une optique inclusive impliquant de fait l'adaptation des méthodes d'apprentissages à la mixité du public concerné. Cette approche différenciée, par les questions qu'elle soulève, pousse à revisiter les démarches pédagogiques classiques. D'autre part, le français est une langue audio-orale et possède une modalité écrite, alors que la langue des signes est visuo-gestuelle et ne s'écrit pas. Enseigner via ce tandem linguistique particulier, à des élèves sourds et malentendants, en se basant sur les programmes scolaires unilingues destinés aux élèves entendants francophones force la réflexion linguistique. Cet article décrit tout d'abord les contextes historique, politique et humain dans lesquels ces classes bilingues sont nées. Les principes fondamentaux du cursus scolaire sont ensuite développés : le type de bilinguisme pratiqué est décrit et la pédagogie bilingue utilisée est définie. Il en ressort que cette pratique linguistique et pédagogique implique une alternance constante entre les langues (le français et la langue des signes de Belgique francophone – LSFB), intimement articulée aux concepts enseignés. Des illustrations, tirées de leçons de mathématiques, permettent de mesurer cette nécessaire triple relation entre les deux langues et les matières scolaires. Ces exemples concrets montrent la nécessité de repenser les objectifs pédagogiques et les méthodes d'apprentissage en fonction du bilinguisme français - langue des signes. Cette contribution compare la pédagogie bilingue à destination d'élèves sourds et malentendants à un ouvrage de broderie : des liens doivent se tisser, se nouer, s'enchevêtrer en permanence entre langues, savoirs et compétences.

## **Introduction**

Depuis l'année 2000, des classes bilingues à destination d'élèves sourds et malentendants sont accueillies dans une  cole ordinaire à Namur, en Belgique francophone. Ce cursus

scolaire est encore actuellement le seul du genre en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais il n'est pas unique dans le monde. En effet, déjà dans les années 1990, Kirchner (1994 : 163) décrivait aux Etats-Unis, un modèle d'inclusion<sup>1</sup> appelé le "co-enrollment". Depuis, d'autres expériences du même type ont vu le jour notamment aux Pays-Bas, en Italie, en Espagne ou en Chine (Tang *et al.*, 2014 : 318). Antia et Metz (2014 : 424) en ont depuis décrit les trois points communs : « *Les classes de co-enrollment comportent trois caractéristiques communes : (1) la classe inclut une quantité critique de sourds et malentendants, (2) elle est co-dirigée par un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé pour les sourds et malentendants, et (3) la langue signée et la langue parlée sont utilisées en classe* »<sup>2</sup>.

En Belgique, l'idée de la création des classes de *co-enrollment* a été initiée par des parents entendants d'un enfant sourd qui, en réponse au contexte scolaire offert aux sourds à l'époque, ont souhaité permettre à des groupes de sourds et de malentendants d'accéder à une formation d'un niveau comparable à celle dispensée à des entendants, mais de manière bilingue, en français et en langue des signes, tout en étant inclus dans des classes ordinaires. Ces balises sont similaires à celles décrites a posteriori par Antia et Metz et donc communes aux différentes expériences de *co-enrollment* qui se sont créées dans le monde, indépendamment les unes des autres.

Du fait même des principes de ce dispositif pédagogique du *co-enrollment*, les enseignants travaillent dans un cadre humain et linguistique particulier qui allie altérité et mêmété. À cela s'ajoute, en Belgique comme dans de nombreux autres pays, l'hétérogénéité de la population des élèves sourds<sup>3</sup>. Grâce aux avancées technologiques et médicales, la plupart des enfants sourds reçoivent aujourd'hui un ou deux implant(s) cochléaire(s) les aidant à retrouver une partie de l'audition. Cette technologie médicale repousse un peu les limites de leur déficience auditive. Il n'en reste pas moins que ces élèves restent des personnes qui entendent mal. Et que toute une partie de la population ayant des problèmes auditifs, avec ou sans implant, reste fonctionnellement sourde profonde. Les élèves qui arrivent en classe sont donc des apprenants ayant des besoins à la fois semblables (ils ont tous une perte auditive) et différents (le bagage linguistique, l'environnement sociolinguistique et l'accès au monde sonore de chacun sont différents). Les enseignants doivent donc en tenir compte.

C'est dans ce contexte éducatif que, depuis quinze ans à Namur, on cherche à repenser la scolarité des élèves sourds et malentendants en tenant compte principalement de questions pédagogiques et linguistiques, et pas seulement du handicap.

Cette contribution n'est pas le produit d'une recherche expérimentale. Il est le résultat de pratiques pédagogiques formulées après et grâce à 15 ans d'expérience dans un dispositif (le *co-enrollment*) qui, en 2000, n'avait pas d'analogue ailleurs dans le monde. La pédagogie qui aujourd'hui prend forme et que nous souhaitons documenter s'est construite jour après jour grâce aux actions, aux essais et aux erreurs des enseignants. C'est ensuite grâce à la prise de recul et à l'analyse réalisée par les deux auteurs (l'une enseignante et détachée pédagogique, l'autre chercheuse qualifiée pour le F.R.S-FNRS), parallèlement à la découverte des démarches pédagogiques similaires débutant à l'étranger, qu'une formalisation des pratiques pédagogiques utilisées a pu débuter.

<sup>1</sup> En intégration scolaire, c'est à l'élève de s'intégrer à l'environnement proposé. C'est à lui de fournir les efforts pour suivre le programme et les méthodes de l'école ordinaire. L'inclusion scolaire propose le chemin inverse. L'encadrement pédagogique est repensé en fonction de la disparité des élèves, afin que chacun puisse y trouver sa place (Plaisance *et al.* 2007 : 160-161).

<sup>2</sup> « Co-enrollment classrooms are characterized by three key components: (1) the classroom contains a critical mass of DHH students, (2) the class is team-taught by the general education teacher and a teacher of DHH students, and (3) both sign and spoken languages are used in the classroom ».

<sup>3</sup> La dernière édition du colloque ICED (*International Congress on the Education of the Deaf*, 6-9 juillet 2015, Athènes) avait pour thème : *Educating diverse learners: many ways, one goal*.

Cet article décrit d'abord le contexte politique et historique dans lequel ont émergé les classes bilingues de Namur, ainsi que le contexte humain – l'école, les parents, les élèves, les enseignants – qui fait le cœur de ce projet inédit. Ensuite, les principes fondamentaux de ces classes bilingues sont présentés : le type de bilinguisme qui y est pratiqué au quotidien, le statut des langues en question, l'inclusion des groupes d'élèves sourds et malentendants dans des classes ordinaires. Enfin, il est montré pourquoi et comment les spécificités linguistiques d'un enseignement de ce type impliquent une approche pédagogique fondée sur l'articulation des langues. Pour illustrer les principes de cette pédagogie bilingue, trois exemples tirés des apprentissages de mathématiques dans les classes du primaire (6-12 ans) seront présentés. Le premier traitera du nombre 6 et permettra d'illustrer la triple relation indispensable à tout apprentissage, à savoir celle qui articule concept, LSF et français. Le second exemple montrera comment, très tôt dans la scolarité, cette triple relation oblige élèves et enseignants à réaliser des analyses contrastives entre les langues d'enseignement et à *déverbaliser*<sup>4</sup> les concepts. Le troisième exemple concernera les concepts de « multiples et diviseurs » pour lesquels une progression pédagogique sera suggérée, articulant une planification des apprentissages dans chaque langue autour d'un support visuel, du début à la fin des classes primaires.

Ce travail permet de mettre en évidence la nécessité de revoir les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, dans l'enseignement aux sourds et malentendants qui bénéficient du bilinguisme français - langue des signes. Il ouvre des perspectives de recherches dans ce domaine. Les réflexions présentées ici donneront lieu à un retour vers le terrain qui les a initiées. D'une part, nous mettons actuellement en place, en collaboration avec les enseignants, une évaluation longitudinale des propositions méthodologiques formulées dans la dernière partie de ce texte. D'autre part, nous pensons que la présentation aux enseignants d'une formalisation de leurs pratiques spontanées leur permettra de prendre conscience de la richesse des liens qu'ils sont amenés à tisser avec leurs élèves entre les langues et les matières scolaires, de consolider leurs pratiques et d'en renforcer la cohérence.

## Le contexte

### Le contexte politique et historique de l'enseignement bilingue en Belgique francophone

En 1998, un décret nommé « décret immersion »<sup>5</sup> octroyait le droit aux écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'enseigner dans une autre langue que le français et par là, permettait d'inscrire des classes bilingues à destination d'enfants sourds et malentendants dans un cadre légal : la langue des signes pouvait être une langue d'enseignement pour ces enfants. C'est sur l'idée centrale de ce décret que s'est construite jour après jour toute la philosophie des classes bilingues de Namur : les langues choisies pour instituer cette scolarité bilingue (le français et la LSF) pouvaient enfin être les éléments principaux pour proposer une solution nouvelle à la problématique de l'enseignement aux élèves atteints de surdité. La question du handicap était non pas déniée mais décentrée. Toutefois, ce décret n'était pas d'emblée applicable à la scolarisation d'élèves sourds et malentendants. Par exemple, le nombre minimum d'élèves nécessaires à l'attribution d'un enseignant ou encore le caractère dégressif du nombre d'heures d'immersion était incompatible avec une scolarité bilingue à

<sup>4</sup> Emprunté au domaine de l'interprétation et de la traduction, le terme « déverbaliser » désigne le fait de détacher le sens de sa mise en mots dans une langue particulière : « [l]a déverbalisation est le stade que connaît le processus de la traduction entre la compréhension d'un texte et sa réexpression dans une autre langue. Il s'agit d'un affranchissement des signes linguistiques concomitant à la saisie d'un sens cognitif et affectif (...) » (Lederer cité par Tejada, 2010 : 3-4).

<sup>5</sup> Le décret immersion (1998) fixe les règles relatives à l'enseignement en immersion linguistique.

destination de sourds et malentendants. Ce n'est qu'au terme de dix années de démarches administratives et politiques portées par les promoteurs du projet que les modifications indispensables ont été apportées au décret de 1998<sup>6</sup>, comme par exemple celles qui imposent que tout cursus bilingue LSFb-Français compte 1/3 d'enseignants de culture sourde, que les instituteurs engagés détiennent un certificat démontrant un niveau de LSFb suffisant, que le temps d'immersion ne soit pas dégressif ou encore que les heures d'enseignement de la langue des signes soient incluses dans la grille horaire des élèves. Mais au moment de l'écriture de cet article, l'application de ce décret ne couvre pas l'entièreté de la scolarité obligatoire des jeunes sourds et malentendants (ce qui est par contre le cas pour les entendants inscrits en immersion linguistique). En effet, l'enseignement bilingue LSFb-français n'est subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles que jusqu'à l'âge de 14 ans. Au-delà, les élèves doivent s'inscrire dans un autre cadre législatif, celui de l'intégration<sup>7</sup> scolaire. Ce changement administratif n'offre plus aux jeunes qu'un soutien limité en nombre d'heures de prestations ; cette aide ne couvre pas la totalité de l'horaire scolaire et ne tient compte ni du type de handicap dont souffre l'élève ni de sa gravité. De plus, ce décret n'impose aucune exigence légale en termes de niveau de bilinguisme des professionnels responsables de ce soutien à l'intégration. Dans ce cadre et contrairement à ce qui est proposé aux élèves entendants en immersion linguistique qui peuvent suivre une scolarité bilingue de 2,5 ans à 18 ans, les élèves sourds et malentendants ne peuvent donc bénéficier d'un enseignement bilingue que jusqu'à l'âge de 14 ans. Au-delà, les moyens octroyés par la Fédération Wallonie-Bruxelles visent l'intégration de la personne handicapée et non l'immersion linguistique. La déficience est de la sorte remise au centre des préoccupations scolaires et la langue des signes est considérée au mieux comme une béquille.

Malgré ce contexte politique encore imparfait, des classes bilingues où les enseignements sont dispensés en français et en langue des signes, pour des élèves âgés de 2,5 ans à 18 ans, existent bel et bien à Namur.

### **Le contexte humain**

Comme cela a déjà été mentionné, le contexte humain dans lequel s'inscrivent les réflexions illustrées ici est original dans le sens où il tente de construire en milieu ordinaire entendant une réelle inclusion bilingue d'élèves sourds et malentendants. Il tente d'allier différenciation et similarité. La suite de l'article s'axera malgré tout exclusivement sur les aspects propres aux élèves sourds et malentendants et ne se penchera ni sur la dimension inclusive du co-enrollment, ni sur la population entendant de l'école.

#### *Le cadre institutionnel*

Une école, la Communauté scolaire Sainte-Marie à Namur, une A.S.B.L.<sup>8</sup>, « École et Surdité », et une université, l'Université de Namur, travaillent de concert depuis quinze ans. Ce partenariat étroit permet de réaliser des recherches appliquées, de fournir aux enseignants bilingues des formations continuées en pédagogie et en linguistique, d'échanger des compétences entre enseignants et chercheurs, mais aussi de créer des outils utiles aux uns et aux autres. C'est ce partenariat qui a permis d'initier le travail et les réflexions qui vont suivre. C'est grâce à ce contexte d'une riche mixité sensorielle, linguistique, pédagogique et institutionnelle qu'ont pu émerger des questions, des réflexions et donc des recherches. C'est

<sup>6</sup> Un nouveau décret a précisé en 2009 les adaptations indispensables à une scolarité bilingue pour les sourds et malentendants. En 2013, une extension de ce décret a été votée afin d'étendre ce dispositif jusqu'à la fin de l'École du fondement, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la 2<sup>e</sup> année du secondaire (14 ans).

<sup>7</sup> Le décret du 3 mars 2004 contient les dispositions relatives à l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

<sup>8</sup> Association Sans But Lucratif.

parce que des enseignants bilingues (sourds *et* entendants) travaillent au quotidien avec des enseignants non bilingues, avec des élèves sourds et malentendants aux profils linguistiques divers, avec des élèves entendants au sein d'une école ordinaire, que des confrontations, des comparaisons, des hypothèses et des analyses ont pu germer, et que la formalisation linguistique et pédagogique du projet a pu prendre forme.

### *Le cadre scolaire*

Le choix initial a été d'établir les classes bilingues dans une école ordinaire<sup>9</sup> qui accueillait avant la création du projet uniquement des élèves entendants. Actuellement, les classes bilingues font partie intégrante du projet d'établissement de l'école, et les élèves sourds et malentendants y sont inscrits comme leurs pairs entendants. Les sourds, les malentendants et les entendants reçoivent donc une formation commune : les entendants en français ; les sourds et les malentendants en français et en LSF. Les classes sont organisées de telle sorte qu'une véritable inclusion scolaire a pu petit à petit s'instituer. Hormis pour les cours de langue (français, LSF et anglais), toutes les matières sont enseignées dans des classes mixtes (sourds et entendants mélangés) par des binômes de deux co-titulaires dont l'un est bilingue français-langue des signes.

### *Les parents des élèves*

Lors de l'inscription d'un élève sourd ou malentendant, les attentes des parents sont très souvent sensiblement différentes selon qu'ils sont sourds ou entendants. Et ce qui motive les uns peut aussi être ce que craignent les autres.

Les parents sourds inscrivent leur enfant en classes bilingues en réponse aux lacunes de leur propre scolarité. Très souvent, ils choisissent l'école parce qu'elle met un point d'honneur à rendre accessible tous les cours, parce que la langue des signes y est présentée comme une langue à part entière ayant toute son importance, parce qu'elle propose une formation équivalente à celle offerte aux élèves entendants et parce que la dimension de groupalité d'élèves sourds et malentendants en est l'un des piliers. L'inclusion et la pratique du français oral ont de l'intérêt à leurs yeux mais ne se retrouvent majoritairement pas dans les premiers critères de choix de l'école. D'ailleurs, pour certains, la pratique du français sous sa forme orale peut même les inquiéter, sans doute en raison de leur vécu personnel.

Les parents entendants n'ont en général pas les mêmes critères de choix. S'ils inscrivent leur enfant à l'école, c'est principalement parce qu'elle permet à cet élève de fréquenter une école ordinaire (sous-entendu « normale »), majoritairement composée de personnes entendantes qui inciteront leur enfant à parler le français, tout en lui offrant une infrastructure « sensibilisée » à la surdité. La dimension de groupalité leur fait souvent craindre une certaine ghettoïsation des sourds et malentendants, et la langue des signes est plus que souvent ce qu'ils redoutent le plus. Ils ont en tête l'idée répandue, mais cependant non étayée, que la langue des signes pourrait freiner les progrès de leur enfant en français oral.

### *Les élèves*

La réalité de la vie des classes bilingues de Namur met dès lors en présence des élèves aux profils linguistiques hétérogènes à l'entrée à l'école, vu la variété des contextes linguistiques

---

<sup>9</sup> En Belgique francophone, les écoles ordinaires sont organisées et subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles se définissent par opposition aux écoles spécialisées. Elles sont fréquentées majoritairement par des élèves qui ne sont porteurs d'aucun handicap, tandis que les écoles spécialisées accueillent des enfants porteurs d'un handicap, ayant des troubles d'apprentissages ou du comportement. Les programmes scolaires qui sont enseignés dans les établissements d'enseignement maternel et primaire ordinaires doivent suivre un référentiel commun intitulé « Socles de compétences » qui définit les compétences de base que les élèves doivent acquérir.

des familles desquelles ils sont issus. Les classes sont composées aussi bien d'élèves sourds profonds non appareillés issus de familles sourdes, pour qui la LSF est la langue première et pour qui l'accès au français à l'entrée à l'école est pour ainsi dire inexistant, que de jeunes sourds ou malentendants nés dans des familles entendantes, appareillés ou implantés, pour qui le français oral est la langue première et qui n'ont jamais été en contact avec la LSF avant leur premier jour de classe. Il n'y a aucune sélection, implicite ou explicite, liée à la première langue des élèves.

Malgré cela et quels que soient les profils linguistiques des élèves lors de leur arrivée à l'école, c'est le bilinguisme qui est visé pour chacun d'entre eux en fin de parcours par l'équipe éducative. La rencontre de l'autre langue provoque d'ailleurs chez les élèves des changements de dominance linguistique au cours de leur cursus scolaire. Ces changements de dominance sont non prédictibles, et se font dans les deux sens : de la LSF vers le français et inversement. Ils sont liés à l'âge de l'élève, à sa maturité, aux événements de sa vie ou encore à l'évolution de ses compétences à l'oral. Par exemple, certains arrivent à l'école à deux ans et demi en ayant la langue des signes comme langue dominante et, petit à petit, se mettent à privilégier le français.

### *Les enseignants*

Les enseignants sont sourds ou entendants mais tous bilingues. Leurs parcours linguistiques sont aussi hétérogènes que ceux des élèves de l'école. Le choix de l'utilisation des services d'interprètes, pour les élèves âgés de 2,5 ans à 14 ans, dans le cadre strict des apprentissages scolaires n'a pas été retenu<sup>10</sup>, pour de nombreuses raisons propres notamment au code déontologique de cette profession, jugé incompatible avec les processus de construction des savoirs.

## **Le bilinguisme**

Dans le milieu sourd encore plus que dans le milieu entendant bilingue, la notion de bilinguisme évoque des réalités très diverses d'un individu à l'autre. Nous commencerons dès lors par expliciter ce que le terme « bilinguisme » recouvre dans le dispositif des classes de Namur.

La ligne conductrice des classes bilingues de Namur est de permettre à chaque élève inscrit de développer une compétence supplémentaire à toutes les compétences et à tous les savoirs habituellement attendus en fin de scolarité. Cette compétence appelée « compétence bilingue » (Bouchez, 2007 : 2-3), n'est pas développée traditionnellement dans l'enseignement. En effet, l'idée n'est pas d'amener les élèves par le biais de la LSF à acquérir les connaissances nécessaires du français et des matières scolaires, mais plutôt de chercher à déployer chez eux, en lien étroit avec les apprentissages scolaires, une compétence langagière qui comprend au minimum deux langues dont la maîtrise doit être la plus équilibrée possible. Cette compétence bilingue est donc tout à la fois vecteur et objectif d'apprentissage et se développe par le biais de deux langues distinctes : le français (au minimum écrit, oral pour ceux qui le peuvent et le souhaitent<sup>11</sup>) et la LSF. La langue

<sup>10</sup> Les interprètes interviennent pour des activités bien précises et pour permettre la communication entre entendants francophones et sourds signants. Par exemple, pour permettre une rencontre entre la direction de l'école et un employé sourd, pour rendre accessible les commentaires d'un guide de musée, pour interpréter une annonce de la direction de l'établissement, pour interpréter les propos d'un éducateur etc.

<sup>11</sup> Toute production émise par un enseignant bilingue en français oral est soutenue par une aide à la lecture labiale (LPC ou langue parlée complétée) permettant grâce à des configurations manuelles combinées à des emplacements au niveau du visage de diminuer les confusions entre les différents sosies labiaux (phonèmes impossibles à discerner par les seuls mouvements des lèvres, comme par exemple les phonèmes /b/ et /p/).

d'enseignement et de communication en groupe est la langue des signes. Le français est la langue de l'écrit. Le français oral est pratiqué dans toute situation de communication naturelle, en aparté, pour aider à lire ou à écrire le français, pour réaliser les ponts entre les deux langues, mais il n'est pas une condition à la réussite scolaire de l'élève. Les élèves sont petit à petit amenés à s'exprimer en français (au moins écrit) et en langue des signes avec autant d'habileté. Ceci étant dit, il est évident que chaque individu gardera une sensibilité affective différente vis-à-vis de chaque langue, et que nécessairement l'une ou l'autre langue s'imposera à lui comme langue de prédilection qu'il utilisera de manière plus intensive, avec une plus large palette de variétés, ou avec plus de complexité.

Les cultures liées aux deux langues font également intégralement partie du quotidien de ces classes bilingues. Chacune est respectée et enseignée aux élèves indépendamment des profils linguistiques des enfants.

## **Naissance de la pédagogie bilingue à destination de sourds et de malentendants à Namur**

Dans le cadre d'une scolarité bilingue à destination d'élèves entendants, tout cours peut se parler et s'écrire dans une seule et même langue. Les matières peuvent potentiellement être cloisonnées en fonction des langues (par exemple, l'histoire en anglais et les mathématiques en français<sup>12</sup>), dès lors que ces langues s'écrivent et que les apprenants n'ont aucune barrière physique susceptible d'entraver l'acquisition de l'une des quatre compétences langagières sollicitées (parler, écouter, lire et écrire).

Dans des classes bilingues à destination d'élèves sourds et malentendants par contre, les deux langues sont nécessairement articulées l'une à l'autre dans l'enseignement de toutes les matières. En effet, d'une part la langue des signes, langue visuo-gestuelle, n'a pas de tradition écrite, et d'autre part le français, langue audio-orale disposant d'une forme écrite n'est accessible que de manière limitée par les élèves (seulement l'écrit pour certains, l'écrit et une partie plus ou moins grande de l'oral pour d'autres). La différence de modalité (audio-orale *vs.* visuo-gestuelle) et le fait que dans la situation qui nous concerne, aucune des deux langues ne peut à elle seule remplir de manière confortable et naturelle, pour tous les enfants, toutes les dimensions de la communication, obligent à penser les enseignements autrement. L'observation du terrain révèle que les élèves et les enseignants alternent spontanément les langues d'enseignement dans chaque matière. Cette affirmation ne s'est pas imposée d'emblée dès le début de la mise en place des classes. D'abord inconscient, puis honteux et presque caché, le passage d'une langue à l'autre, dans un même cours, par le même enseignant et par les élèves eux-mêmes suscitait beaucoup de questions et de craintes. À la lueur de la règle « une personne = une langue », connue aussi sous le nom de Loi de Grammont répandue depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle dans le domaine du multilinguisme (Ronjat, 1913)<sup>13</sup>, les enseignants s'interdisaient l'alternance des langues en classe (souvent d'ailleurs désignée comme « mélange » des langues) et tentaient de trouver des solutions de contournement. De plus, à cause du traumatisme laissé par le Congrès de Milan en 1880<sup>14</sup> et de l'interdiction des langues des signes qui s'en est suivie, certains enseignants et parents

<sup>12</sup> Même s'il est actuellement recommandé de pratiquer l'alternance des langues dans les cursus bilingues pour entendants, et qu'un décloisonnement est pratiqué dans certaines écoles (Duverger, 2007 ; Bouchez, 2007 ; Coste, 2005), répartir les cours en fonction des matières est possible, linguistiquement parlant.

<sup>13</sup> Cette règle est aujourd'hui largement nuancée. Voir notamment Pujol Berché (1993).

<sup>14</sup> « En 1880, en conclusion d'un congrès tenu à Milan, [les langues des signes] ont été interdites non par un législateur mais par l'assemblée d'experts réunis pour décider la meilleure méthode d'éducation des Sourds. » (Thoua, 2003 : 204)

sourds associaient l'idée du « mélange des langues » à une production hybride de type « français signé » (où la structure grammaticale est celle du français, mais où le lexique est emprunté à la langue des signes), et à une prédominance écrasante de la langue majoritaire sur la langue minoritaire.

L'expérience a permis, outre la déculpabilisation de l'utilisation du passage d'une langue à l'autre en classe, d'affirmer qu'il était non seulement impossible d'enseigner à des élèves sourds et malentendants sans tisser des liens et des ponts entre les langues et les concepts, mais surtout qu'il était important de pratiquer cette alternance de manière explicite et réfléchie. Ce système d'articulation serrée entre chacune des langues et les concepts enseignés sera appelé ici « la triple relation », aussi connue sous les noms de « translanguage » à propos de l'éducation bilingue des Sourds et malentendants (Swanwick, 2015) et d'« alternance des langues » à propos de l'éducation bilingue des entendants (Coste, 2005). Selon Swanwick, « le translanguage décrit l'utilisation planifiée et systématique de deux langues dans l'enseignement et l'apprentissage, il indique comment les apprenants alternent et mélangent les langues, utilisant les répertoires qui sont à leur disposition, pour apprendre et donner du sens »<sup>15</sup>. Et Coste de souligner que l'« (...) [O]n peut tendre à penser que l'alternance des langues (sous des formes diverses tenant à la différenciation des disciplines, à la multiplicité des combinaisons entre langues et à la variété des options didactiques) est non pas un aspect subalterne, encore moins un phénomène parasite, mais bien une dimension constitutive d'un enseignement bi-/plurilingue orienté tant vers la mise en place de connaissances disciplinaires que vers l'approfondissement des connaissances langagières » (p. 14).

Cette alternance de langues ne doit pas être confondue avec des pratiques appelées « bimodales », « multimodales » ou de « communication totale » utilisées fréquemment entre des adultes entendants et des enfants sourds, et qui consistent à ponctuer la langue orale de quelques signes empruntés à la langue signée et/ou de quelques clés empruntées à un système d'aide à la lecture labiale. Ces pratiques sont des moyens de communication utilisant de manière simultanée des outils et des composantes de langues différentes. Elles ont pour but unique de soutenir la compréhension et l'expression de la langue orale auprès de l'enfant sourd. Il n'est donc pas question dans ce cas d'alternance de deux langues distinctes et complètes dans un contexte d'enseignement bilingue. La triple relation, quant à elle, a pour objectif l'enseignement et l'acquisition d'un concept présenté dans deux langues, et la capacité, pour l'élève, d'exprimer et de réinvestir ce concept dans les deux langues également.

Etant donné la complexité de la tâche et des questions linguistiques que le terrain faisait émerger, les enseignants ont demandé à être épaulés, dès les premières années d'existence des classes bilingues (2004). Les professionnels bilingues sont ainsi accompagnés par l'Université de Namur et plus précisément aujourd'hui par le laboratoire de LSFb (LSFB-Lab<sup>16</sup>). Lors des premières séances de travail entre l'Université et l'équipe bilingue, destinées à l'origine à soutenir les enseignants dans leur compétence linguistique en LSFb, les questions tournaient principalement autour du vocabulaire. Comme les binômes d'enseignants travaillent avec de petits groupes d'élèves sourds scolarisés dans de grands groupes d'entendants, en suivant un programme scolaire pensé pour des élèves francophones (unilingues et entendants), ils cherchaient à l'époque surtout à traduire vers la LSFb des termes usuellement utilisés dans les classes ordinaires. Avec les années, on est passé de questions de traduction du français vers la LSFb à des questions liées à l'articulation entre les deux langues : renforcement du bilinguisme des enseignants, développement d'outils pédagogiques et d'évaluations bilingues,

<sup>15</sup> « Translanguaging describes the planned and systematic use of two languages for teaching and learning which recognises ways in which learners alternate and blend languages, using the repertoires available to them, for learning and meaning making. » (Swanwick, 2015 : 1)

<sup>16</sup> <http://www.unamur.be/lettres/romanes/lfsb-lab>

notamment. Petit à petit, une pédagogie différente de celle ordinairement utilisée avec des élèves entendants unilingues a été façonnée.

Cette pédagogie bilingue<sup>17</sup> est pensée comme une broderie : d'un côté le travail paraît net et les motifs semblent simples. Mais si on retourne l'ouvrage, on remarque que des fils sont enchevêtrés, qu'ils passent tantôt dessus, tantôt dessous et que les contours ne sont pas si nets. De même, dans la scolarité d'élèves sourds et malentendants en milieu bilingue, d'un côté le profil que l'on vise pour eux est net, les jeunes qui sortent de l'école doivent être « simplement » des personnes bilingues et formées, ayant dans leur boîte à outils tout le nécessaire pour se confronter à leur vie d'adulte. De l'autre côté, pour que ce dessin ne soit pas qu'une esquisse, ou que la silhouette ne s'efface pas sous l'effet de la moindre tension du fil, il est indispensable que les langues, les compétences et les savoirs s'enchevêtrent. Il n'est jamais question de donner un cours sans tisser des liens entre les deux langues, entre les deux cultures, entre les diverses compétences sollicitées ou les savoirs enseignés. C'est ce point précis qui fait la particularité de la scolarité bilingue à destination d'élèves sourds et malentendants ; nous allons le préciser au travers des trois illustrations qui suivent, issues des cours de mathématiques.

### Illustrations pédagogiques bilingues

#### *Illustration simple de la triple relation : le nombre six*

Prenons un premier exemple. Dès le début de la scolarité bilingue des élèves, les matières sont obligatoirement abordées selon cinq (six ou sept<sup>18</sup>) axes interdépendants et convergents :

- le concept,
- la compréhension du concept via la LSFB,
- la compréhension du concept via la lecture en français,
- l'expression du concept via la LSFB,
- l'expression du concept via le français écrit,
- la compréhension du concept en français oral,
- l'expression du concept en français oral.

Dès les premières années du primaire, les élèves abordent le nombre 6<sup>19</sup>. Ils doivent, notamment, en suivant les axes énumérés ci-dessus :

- *acquérir* le concept : compter et décompter de 0 à 6 ; dénombrer des collections de 6 objets réels ou représentés, reconnaître globalement des configurations connues de 6 sans compter ; écrire et lire le chiffre 6 sur la base d'un comptage, de la LSFB, (du français oral) ; ordonner 6 sur la droite numérique, décomposer 6 en sommes et en produits de termes équivalents ou non équivalents ;
- *comprendre* ce concept via la LSFB : comprendre le comptage et décomptage de 0 à 6 en LSFB ; comprendre le dénombrement des collections de 6 objets en LSFB ; associer le signe au concept ;
- *comprendre* ce concept via la lecture en français : être capable de lire le mot « six » en donnant sa signification en LSFB (et en français oral) ;

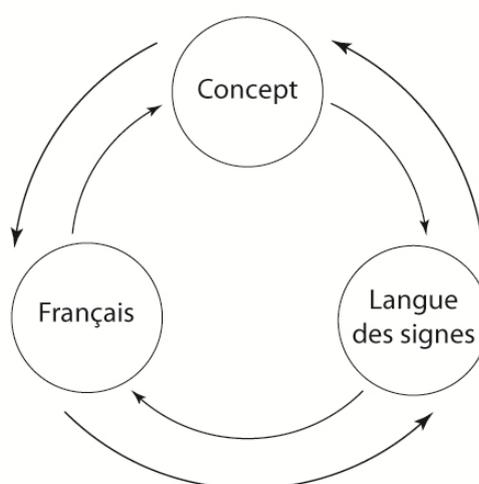
<sup>17</sup> C'est désormais par ces termes « pédagogie bilingue » que nous nommerons l'ensemble des actions spécifiques et pédagogiques entreprises au sein des classes de Namur à destination des élèves sourds et malentendants. Cette pédagogie repose essentiellement sur la triple relation (langue française - langue des signes - concept).

<sup>18</sup> Les deux derniers axes concernent le français oral et sont donc différenciés selon les capacités des élèves à utiliser la dimension orale de la langue française.

<sup>19</sup> Les savoirs et savoirs-faire identifiés sont établis dans le programme du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Communauté française et germanophone de Belgique (SeGEC).

- *pouvoir exprimer* ce concept en LSF : exprimer le comptage et décomptage de 0 à 6 en LSF, exprimer le dénombrement des collections de 6 objets en LSF, associer le signe au concept ;
- *pouvoir exprimer* ce concept en français écrit : être capable d'écrire le mot « six » sur la base d'un comptage, de la LSF (et du français oral) ;
- *comprendre* ce concept en français oral soutenu par la LPC : comprendre le mot « six », comprendre le comptage et décomptage de 0 à 6, comprendre le dénombrement des collections de 6 objets ;
- *exprimer* ce concept en français oral : exprimer le comptage et décomptage de 0 à 6, exprimer le dénombrement des collections de 6 objets, associer le mot « six » au concept.

Ces 5 (6 ou 7) axes peuvent être regroupés et représentés par un schéma illustrant la triple relation mettant en jeu concept, LSF et français.



**Figure 1 : Triple relation indispensable à tout apprentissage dans la pédagogie bilingue**

*Illustration de la triple relation entraînant analyse contrastive et déverbalisation des concepts*

Dans les petites classes du primaire, les élèves construisent leur compréhension du système numérique en base 10. La langue en est le levier d'apprentissage. Ce système numérique est régulier : 10 chiffres et des valeurs de position (54 vs. 45). Par contre, parler de ce système numérique fait apparaître des irrégularités propres à chaque langue (dans notre cas la LSF ou le français). Par exemple, les nombres entre 11 et 16 en français sont irréguliers par rapport aux réguliers que seraient « dix-un » pour « onze » ou « dix-deux » pour « douze ». En LSF, ces irrégularités existent également, mais s'étendent des nombres 11 à 19 (figures 2 et 3). Par contre, il existe une régularité interne tant en LSF qu'en français au sein de ces irréguliers. Par exemple, en français, chaque irrégulier se termine par « -ze », et en LSF, chaque signe utilise le même mouvement et la même orientation de la main (mouvement de la verticale à l'horizontale, paume de main dirigée vers le haut). Le nombre 80 (figure 4) est quant à lui régulier en LSF (les trois doigts levés de l'unité « huit », à savoir le pouce, le majeur et l'index, qui s'ouvrent et se ferment dans deux petits mouvements successifs), mais pas en français (hormis dans certains cantons de Suisse et en Acadie, où on utilise « huitante »). Autre exemple encore : 50 est irrégulier en LSF (seuls le pouce et l'index de l'unité « cinq » opèrent les mouvements d'ouverture et de fermeture propres aux dizaines -figure 5) mais tout à fait régulier en français (le mot « cinquante » étant composé du mot « cinq » et du suffixe

« -ante » indiquant les paquets de dix)<sup>20</sup>. Le concept de « système numérique » devra donc être assimilé aussi bien dans sa mise en signes en LSFB que dans sa mise en mots (au moins écrits) en français. Il devra également pouvoir être exprimé et compris en LSFB et en français (écrit au moins). Des liens réciproques se créeront non seulement entre le concept et chacune des langues mais également entre les deux langues enseignées elles-mêmes.

Notons que les élèves doivent, pour ce faire, recourir à l'une des composantes de tout processus de traduction ou d'interprétation, nommée « déverbalisation » (Balliu, 2007), mais que la relation qui doit être construite entre français et langue des signes n'enclenche pas un processus complet d'interprétation ou de traduction. Les élèves apprennent ainsi à tisser « les interrelations entre les deux codes » linguistiques, mais il s'agit de liens fonctionnels « d'ordre épistémologique, culturel, discursif et pédagogique » (Bouchez, 2007 : 3) tissés implicitement et explicitement par rapport au concept.

Dans le cas qui nous occupe, comme il n'y aura pas de correspondance terme à terme possible entre les régularités et les irrégularités de chacun des deux systèmes linguistiques, l'analyse contrastive ainsi opérée obligera les apprenants à déverbaliser le concept « système numérique » permettant ainsi une meilleure abstraction de ce dernier.



Figure 2 : 11 - signe irrégulier en LSFB



Figure 3 : « Dix-un » – forme hypothétique de ce que pourrait être un signe régulier



Figure 4 : 80 - Signe régulier en LSFB



Figure 5 : 50 - Signe irrégulier en LSFB

*Illustration de la triple relation entre langues et concepts entraînant une réorganisation du programme scolaire et des méthodes classiquement utilisées*

Les concepts de « multiple » et « diviseur » sont, après 15 années d'expérience encore, perçus par les instituteurs bilingues comme étant des notions compliquées à enseigner en langue des signes. Nous rejetons d'emblée l'hypothèse que ces difficultés puissent provenir des élèves eux-mêmes et de leurs capacités à acquérir ces concepts. Mais il n'est pas évident

<sup>20</sup> Baruk, 2003.

de circonscrire les raisons exactes de ces difficultés car elles peuvent être inhérentes aux langues et/ou aux cultures pédagogiques.

Sans doute pouvons-nous penser que s'il fallait enseigner les notions de « multiple » et de « diviseur » sans tenir compte du français (ni de l'écrit, ni de sa culture scolaire), les enseignants n'exprimeraient pas comme telle cette difficulté. Le français possède plusieurs dérivés morphologiques liés au concept de « diviseur » : *diviseur*, *divisible*, *dividende* et *diviser*. Ces termes permettent de mettre en mots les caractéristiques des opérations mathématiques en jeu, de jouer avec les mathématiques et avec la langue en même temps. Les relations entre ces termes sont à la base de la plupart des exercices dans les manuels scolaires écrits en français<sup>21</sup>. Il se pourrait que ces styles d'exercices et de questions traditionnellement utilisés soient linguistiquement inadéquats pour la construction de ces concepts en LSF.

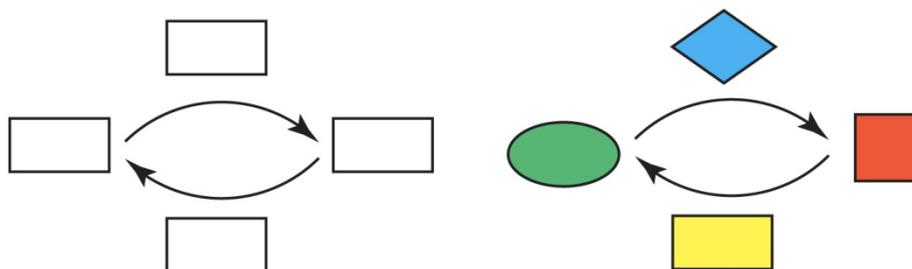
Les difficultés d'enseignement de « multiple » et « diviseur » en LSF pourraient aussi relever de la nature même de cette langue. Par exemple, il n'y a pas, à ce jour, de signe standard largement diffusé pour ces deux concepts. Même si seule, cette hypothèse n'explique sans doute pas tout, le fait qu'il n'y ait pas une continuité linguistique dans et en dehors de l'établissement scolaire pourrait avoir des répercussions sur l'acquisition des concepts visés. Il convient également de garder à l'esprit que la LSF utilise souvent des structures syntaxiques non réversibles alors que le français utilise plus volontiers des structures réversibles. Par exemple, *J'ai pris ma douche après avoir joué au football*, en français peut tout aussi bien être formulé dans l'ordre inverse, à savoir *J'ai joué au football, et après j'ai pris ma douche*. En LSF, l'ordre est plus figé et suivra de préférence l'ordre chronologique de la séquence exprimée, à savoir *FOOTBALL FINI / DOUCHE*. Un autre exemple : en français, on peut dire *La fiancée du frère de ma femme ...* ou *Ma femme a un frère qui a lui-même une fiancée*. La relation peut donc s'exprimer dans un sens ou dans l'autre. En LSF, la relation s'exprimera toujours dans le même sens : *FEMME MA/ FRERE SON/ SA FIANCEE*. On pourrait se demander si ces deux exemples reflètent une tendance plus large en LSF. Si oui, cette non-réversibilité récurrente pourrait également expliquer la difficulté des élèves sourds et malentendants à effectuer des exercices de type *6 est-il diviseur de 12 ?* qu'on peut traduire en langage mathématique par  $12 : 6 = ?$  ou *12 est multiple de 6* par  $12 = 6 \times ?$ . Des exercices de ce type sollicitent cette compétence de réversibilité de la pensée dans les opérations mathématiques, mais ils sont basés d'abord sur des structures linguistiques. Dans tous les cas, les enseignants bilingues ne peuvent pas s'appuyer, pour cette matière, sur des supports méthodologiques en langue des signes.

Ce qui est certain, c'est que le problème tout autant que la solution proviennent de la triple relation décrite ci-dessus. Les enseignants et les élèves sont sans cesse amenés à construire des liens entre les concepts abordés, les formulations signées et le français écrit.

#### *Proposition pédagogique*

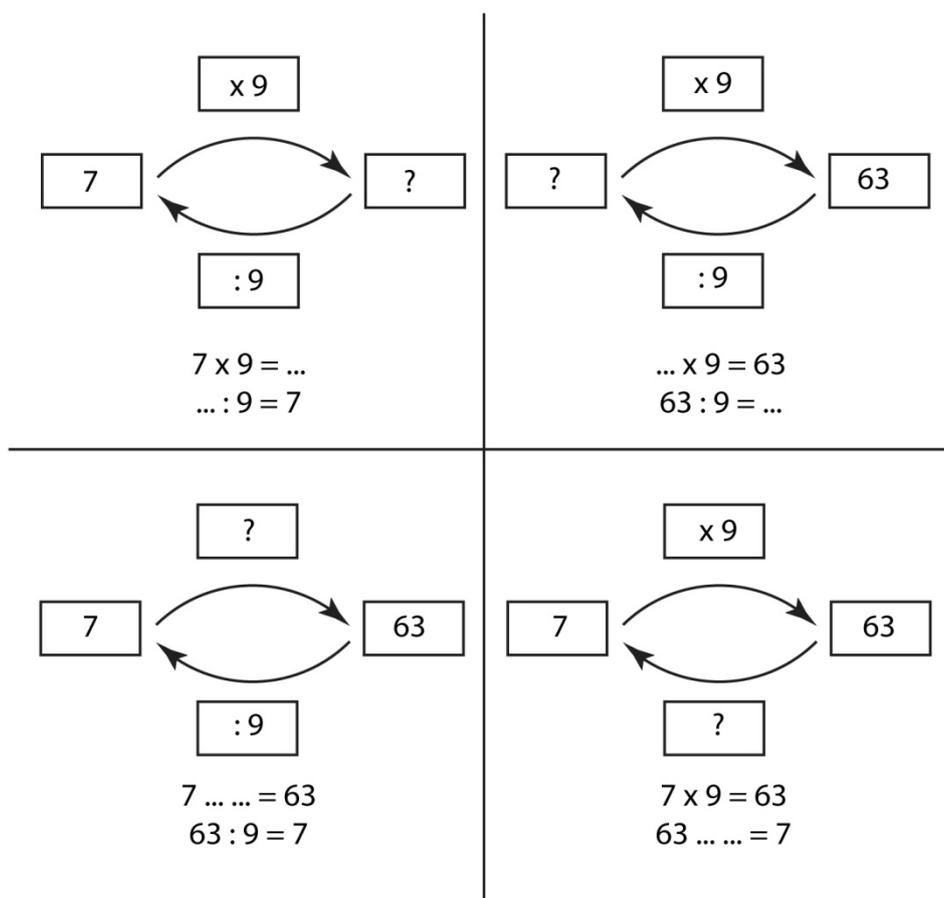
Nous proposons de baser les apprentissages des concepts de « multiple » et « diviseur » sur un support visuel unique (figure 6) permettant une continuité au travers des différentes étapes d'apprentissage et en fonction de l'évolution des élèves. Cette représentation visuelle peut être complétée par l'utilisation de couleurs et/ou formes géométriques (dans les petites classes ou pour des élèves atteints du syndrome d'Usher par exemple).

<sup>21</sup> Par exemple « Remplissez les blancs avec... *est un diviseur de, est divisé par, etc.* ».



**Figure 6 : Support visuel de base pour les concepts de « multiple » et « diviseur »**

Le schéma permet également de faire varier les inconnues ou de passer d'une représentation schématique des opérations à une autre plus linéaire, comme illustré à la figure 7.



**Figure 7 : Exemples de variation des inconnues et de retranscription en calculs linéaires**

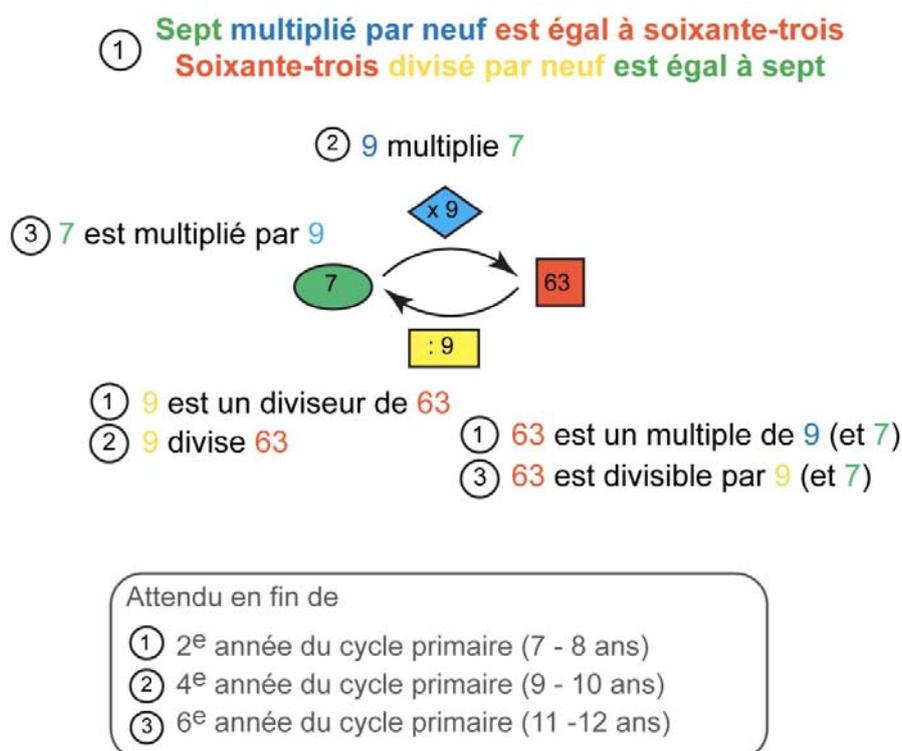
Cette représentation visuelle (figures 6 et 7) permettra à l'enseignant et aux élèves d'exprimer en LSF les nombres et les relations qui s'établissent entre eux en les pointant directement dans le schéma ou dans une représentation spatiale de ce schéma. Et jusqu'à ce que des signes lexicalisés émergent spontanément en LSF, cette représentation schématique permettra d'aborder iconiquement les notions enseignées afin de créer les liens entre le concept et la LSF.

*Echelonner les liens entre mathématiques, LSF et français quand les langues sont maîtrisées différemment*

Selon leur profil linguistique, certains élèves sourds ou malentendants pourraient éprouver des difficultés pour lier entre elles les expressions françaises et les représentations

mathématiques de « multiple » et « diviseur ». Par exemple, le calcul  $12:2$  peut être associé à la structure française *12 est divisible par 2*, qui est une forme passive, mais proche de l'ordre de l'écriture mathématique. Ce calcul peut également se dire en français *2 divise 12* ou *2 est un diviseur de 12*, qui sont des formes actives mais visuellement moins proches de l'écriture mathématique. Voilà pourquoi, parallèlement à l'acquisition progressive des concepts, la maîtrise du schéma et des structures de LSF, nous suggérons d'échelonner la maîtrise des structures françaises en lecture et en écriture (voir figure 8).

À la fin de la 2<sup>e</sup> année de l'école primaire (7-8 ans), les enfants devraient être en mesure de lire la reformulation française du message mathématique (*7 multiplié par 9 est égal à 63*, *63 divisé par 9 est égal à 7*), et à lire des phrases déclaratives contenant les termes *multiple* et *diviseur*. À la fin de la 4<sup>e</sup> année (9-10 ans), les élèves devraient être capables de lire et d'écrire des phrases actives, déclaratives et interrogatives comprenant notamment les termes *multiplie* et *divise*. À la fin de la 6<sup>e</sup> année (11-12 ans), les élèves devraient être capables de lire et d'écrire des structures affirmatives et négatives, déclaratives et interrogatives, actives et passives (*est multiplié par*, *est divisible par*). Les enseignants peuvent également relier visuellement les concepts mathématiques et les expressions françaises au code de couleurs présent à la fois sur le schéma et dans le texte.



**Figure 8 : Structures françaises à enseigner en fonction des cycles**

Dans le même temps, progressivement et en lien avec le développement linguistique des élèves, les expressions spatiales des relations mathématiques sont associées à des reformulations plus éloignées de la référence au support visuel et qui mettent en exergue les constructions passives et actives (peut diviser, est divisible par, etc.). L'opposition entre passif et actif sera ainsi exprimée en LSF par une assimilation iconique entre l'espace du signeur et l'un des nombres de l'opération, dans une structure proche de ce que Cuxac (2000) décrit comme un transfert personnel (figure 9). Mettre ces structures linguistiques du français et de la LSF en parallèle devrait faciliter le tissage des liens indispensables entre les concepts, les expressions des opérations mathématiques en LSF et en français.



**Figure 9 : Structures opposant les formes passives et actives de la relation de division (est divisible par vs. peut diviser)**

## Conclusion

Le modèle d'enseignement bilingue adressé aux enfants sourds et malentendants au sein de l'école ordinaire Sainte-Marie à Namur (Belgique) correspond à ce qui est désigné dans la littérature anglophone comme un programme de *co-enrollment* : des groupes d'enfants sourds sont inclus dans des classes d'enfants entendants et reçoivent un enseignement en LSF et en français. Ce dispositif accueille des enfants aux profils linguistiques hétérogènes ; il implique des parents (sourds et entendants) qui ont des relations diverses au français et à la langue des signes ; il vise à articuler de manière éthiquement et pédagogiquement fondée les diversités et les similarités entre élèves et enseignants.

À partir de la description du contexte politique, humain et linguistique qui fonde ce programme d'enseignement, cet article propose une formalisation des spécificités du bilinguisme et de la pédagogie bilingue qui découlent de ce terreau sociolinguistique particulièrement original.

Ce travail de formalisation est issu de l'expérience du terrain des classes bilingues namuroises et vise, en retour, à enrichir et à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. D'une part, les concepts de « triple relation » et de « déverbalisation » sont actuellement explicités, dans le cadre de la formation continuée des enseignants, afin que leur utilisation en classe et d'une classe à l'autre soit consolidée et rendue cohérente. D'autre part, les propositions didactiques concrètes qui servent d'illustration au propos sont proposées à l'ensemble des enseignants, de manière à pouvoir être implémentées avec cohérence à travers les classes de l'enseignement primaire. Une étude longitudinale est mise en place pour évaluer, après 1 an, 3 ans et 5 ans, l'apport de ce type d'aménagement des programmes pour la progression des élèves.

Enseigner aux élèves sourds et malentendants en *co-enrollment*, comme ce qui est proposé à Namur, implique une réflexion approfondie sur ce que l'on peut appeler une « pédagogie bilingue à destination de sourds et de malentendants ». Cette pédagogie bilingue ne se concentre pas seulement sur le développement de chaque langue, mais aussi sur les liens à tisser entre elles au cours de leur acquisition, et ce dans une articulation étroite avec les apprentissages. Les exemples mathématiques présentés montrent que les thématiques même les plus simples donnent lieu à un riche réseau de relations entre concept, production en langue des signes et en français, tout comme des fils s'entrelacent, s'entrecroisent et se combinent à l'envers d'une broderie.

## Bibliographie

- ANTIA S., METZ K. K., 2014, « Co-enrollment in the United States. A critical analysis of benefits and challenges », *bilingualism and Bilingual Deaf Education, Perspectives on Deafness*, Oxford University Press, 424-441.
- BALLIU C. 2007. « Cognition et déverbalisation. » *Meta: Journal Des Traducteurs*, 52(1), 3. <http://doi.org/10.7202/014714ar>
- BARUK S., 2003, *Comptes pour petits et grands, pour un apprentissage du nombre et de la numération fondé sur la langue*, vol.1, Magnard, Paris.
- BOUCHEZ K., 2007, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma [en ligne]* 28, mis en ligne le 03 mars 2010, URL : <http://trema.revues.org/464> ; DOI : 10.4000/trema.464.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)
- COSTE D., 2005, *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, URL : [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf), Lyon
- CUXAC C., 2000, « La langue des signes française. Les voies de l'iconicité ». *Faits de langue* 15-16, Ophrys, Paris.
- DUVERGER J., 2007, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma [en ligne]*, 28, mis en ligne le 03 juin 2009. URL : <http://trema.revues.org/302>
- KIRCHNER C., 1994, « Co-enrollment as an inclusion model », *American annals of the deaf*, 139, 163-164.
- LEDERER M., 1994, *La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette.

- PLAISANCE E., BELMONT B., VÉRILLON A. et SCHNEIDER C., 2007, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- PLAZA-PUST C. et MORALEZ-LOPEZ E., 2008, *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. Studies in Bilingualism*, vol. 38, John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- PUJOL BÉRCHÉ M., 1993, « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2/1993, mis en ligne le 12 janvier 2012. URL : <http://aile.revues.org/4866>
- RONJAT J., 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Champion, Paris.
- SEGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communauté française et germanophone de Belgique), 2013, *Formation mathématique*, Editions Averbode.
- SWANWICK R., 2015, *Translanguaging as scaffolding for learning in bilingual bimodal classrooms*, 22<sup>nd</sup> International Congress on the Education of the Deaf.
- TANG G., LAM S., CHRIS YIU K., 2014, *Bilingualism and Bilingual Deaf Education, Perspectives on Deafness*, Oxford University Press, 313-341.
- TEJADA I., 2010, *Traduire un ouvrage spécialisé en droit de la bioéthique : entre choix du public cible et acquisition de connaissances, comment le traducteur parvient-il à remplir sa fonction de communicateur lorsqu'il n'est pas lui-même spécialiste du domaine ?*, Mémoire de Maîtrise, Université de Genève.
- THOUA Y., 2003/1, « La surdité au chant du signe », *Cahiers de psychologie clinique*, né 20, pp. 203-215.

## Textes légaux

- DÉCRET IMMERSION : décret de la Communauté française du 13 juillet 1998 relatif à l'enseignement en immersion linguistique, publié au Moniteur Belge (MB) le 28 aout 1998.
- DÉCRET ORGANISANT L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ : décret de la Communauté française de Belgique du 3 mars 2004 publié au MB le 3 juin 2004 organisant l'enseignement spécialisé figurant au chapitre X, articles 130 et suivants.
- DÉCRET PRÉCISANT LES ADAPTATIONS NÉCESSAIRES   L'ENSEIGNEMENT EN IMMERSION LANGUE DES SIGNES-FRANÇAIS : décret de la Communauté française portant des dispositions relatives à la reconnaissance des qualifications professionnelles pour l'exercice de fonctions dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire ordinaire et spécialisé, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire, secondaire artistique à horaire réduit de la Communauté française et les internats dépendant de ces établissements, et dans les centres psychom dico-sociaux, relatives au congé pour activités sportives et diverses mesures urgentes en matière d'enseignement du 23 janvier 2009 (MB du 10 mars 2009).
- DÉCRET PRÉCISANT L'EXTENSION DE LA SCOLARITE BILINGUE JUSQUE LA FIN DE L'ÉCOLE DU FONDEMENT: décret modifiant certaines dispositions relatives à l'enseignement spécialisé, à l'enseignement fondamental ordinaire, à l'enseignement secondaire ordinaire et aux Centres psycho-médico-sociaux du 17 octobre 2013 (MB du 10 janvier 2014).

# **MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT INSTITUTIONNELLES QUÉBÉCOISES : EFFETS SUR LA PRODUCTION D'ORALISATIONS EN LSQ CHEZ LES AINÉS SOURDS**

**Stéphanie Luna et Anne-Marie Parisot**  
**Université du Québec à Montréal**

L'étude des causes et des effets des changements linguistiques en regard de variables linguistiques et sociales (âge, sexe, ethnie, religion, profession, identité, etc.) a permis de décrire les différences linguistiques entre les groupes sous l'influence de facteurs environnementaux (Moreau, 1997). Le plus célèbre exemple de l'apport de la sociolinguistique à l'impact de l'environnement sur les changements linguistiques reste probablement l'étude des structures évaluatives chez les noirs américains (Labov, 1972). Dans le cas de la situation de la langue des signes québécoise (LSQ), des contacts avec d'autres langues des signes (française-LSF, américaine-ASL, britannique-BSL) et avec le français, notamment via les méthodes éducatives utilisées dans les institutions religieuses de 1850 à 1960, ont été décrits (Miller, 2001 ; Perreault, 2006). Dans un contexte où les signeurs LSQ québécois ont été mis en contact avec l'ASL, la LSF et le français oral, notamment via les choix éducatifs d'avant la désinstitutionnalisation, nous avons mené une analyse comparative de productions de sourds âgés (60 ans et plus) en considérant l'impact de variables sociales (environnement familial, méthode d'enseignement, âge d'apparition de la surdité) sur l'aspect linguistique de l'oralisation<sup>1</sup>. Dans cet article, nous présentons les résultats de cette analyse, à savoir si ces variables sociales ont une incidence sur la distribution, le type et la nature des oralisations dans leur discours. Les résultats aux tests statistiques (tableaux croisés, khi-carré) montrent que l'expérience éducative vécue dans ces institutions religieuses d'avant 1960 laissent des traces de l'enseignement explicite du français dans les productions de ces aînés.

## **La scolarisation des enfants sourds au Québec de 1850 à 1960**

À partir de la deuxième moitié du 19<sup>ième</sup> siècle au Québec, l'éducation des sourds et sourdes est prise en charge par deux institutions religieuses, et ce, jusqu'à la période de la Révolution tranquille en 1960<sup>2</sup>. À ce moment, l'État québécois prend en charge la scolarisation de tous les enfants, y compris celle des enfants sourds, et valorise pour ces derniers une intégration au milieu scolaire régulier dans un objectif de normalisation

---

<sup>1</sup> L'oralisation est la production sur les lèvres, avec ou sans la voix, d'un mot d'une langue orale.

<sup>2</sup> La Révolution tranquille correspond à une période de bouleversements des institutions au Québec. L'État décide de s'impliquer à plusieurs niveaux de la société, notamment dans le domaine de la santé, des services sociaux et de l'éducation qui, jusqu'alors, était régi par le secteur privé, majoritairement par l'Église catholique (Lachance, 2002).

(Lachance, 2002 ; Veillette *et al.*, 2005)<sup>3</sup>. Avant cette période de changements, la désinstitutionnalisation, deux institutions religieuses montréalaises ayant comme objectif l'éducation des sourds ouvrent leurs portes à une année d'intervalle, soit un collège pour les garçons en 1850 (l'Institut catholique des Sourds-Muets) et un couvent pour les filles en 1851 (l'Institut des Sourdes-Muettes) (Miller, 2000 ; Veillette *et al.*, 2005). Malgré un objectif commun – l'éducation des sourds, ces deux institutions se distinguent par leur visée éducatrice. L'objectif du collège est de favoriser l'intégration des sourds à la société en fournissant des ateliers de formation sur les métiers manuels (Perrault et Pelletier, 2010). Le couvent vise essentiellement une formation religieuse, au détriment des apprentissages intellectuels et manuels (Perrault et Pelletier, 2010). Les méthodes d'enseignement pratiquées dans ces institutions sont inspirées des institutions américaines et européennes déjà établies. Au fil des années, particulièrement pendant la période de 1850 à 1960, des changements de méthodes éducatives s'effectuent via le passage de l'enseignement par une langue des signes à l'enseignement par une langue orale (Lachance, 2002 ; Miller, 2000 ; Perrault, 2006 ; Veillette *et al.*, 2005).

### Méthodes d'enseignement

À l'instar de la situation de l'éducation aux sourds dans beaucoup de pays européens, les méthodes québécoises se définissent en deux approches correspondant chacune à une ère temporelle : soit l'approche gestuelle d'avant le Congrès de Milan<sup>4</sup> (1850-1880), soit celle oraliste d'après le Congrès de Milan (1880-1960) (Perrault, 2006). L'enseignement d'avant Milan est dispensé au couvent en ASL alors que la LSF est utilisée au collège. Les directrices successives de l'institut pour filles, les sœurs Gadbois, perfectionnent leurs méthodes d'enseignement aux sourds au cours de stages de formation aux États-Unis, où l'enseignement se fait en ASL (Perrault, 2006). À l'Institut pour garçons, deux frères sourds, Jean-Marie-Joseph Young, membre de l'ordre des Clercs de St-Viateur, et Auguste Groc, tous deux provenant de France, utilisent leur langue maternelle, soit la LSF, comme langue d'enseignement (Miller, 2000). Les sources linguistiques sont donc clairement distinctes pour le développement de méthodes éducatives chez les filles (ASL) et chez les garçons (LSF).

#### *L'oralisme*

Depuis le Congrès de Milan, un rassemblement de professionnels de l'enseignement ayant comme objectif de déterminer le type d'intervention à privilégier pour l'enseignement aux sourds, la méthode de l'oralisme prévaut fortement pour l'éducation des sourds (McBurney, 2012). L'objectif déclaré de l'implantation de la méthode de l'oralisme est celui de l'intégration des sourds au monde entendant (Perrault et Pelletier, 2010). Cette méthode imposée avait pour objectif l'apprentissage de la parole orale pour tous les sourds à l'exception de ceux dans l'impossibilité de l'apprendre (Veillette *et al.*, 2005). Cet objectif de l'oralisation des sourds en premier lieu instaure une idéalisation du sourd qui parle et qui lit sur les lèvres à la différence de ceux qui utilisent leurs mains pour communiquer. Ces derniers étant perçus comme ceux qui n'avaient pas les compétences pour oraliser, ils échouaient donc à cet idéal. Cette réalité quant à la capacité d'acquisition d'une langue orale impose par

<sup>3</sup> Il existe cependant aussi un système parallèle d'écoles publiques spécialisées où les élèves sourds peuvent être solarisés selon la méthode de l'oralisme ou du bilinguisme LSQ-français (Dubuisson *et al.*, 2009).

<sup>4</sup> Le Congrès de Milan a représenté le deuxième rassemblement d'une longue série de rencontres de professionnels et de chercheurs s'intéressant à l'enseignement aux sourds. Le premier ayant eu lieu à Paris en 1878 et le dernier à Athènes en 2015 sous le nom de International Congress on the Education of the Deaf.

ailleurs une subdivision en sous-groupes au sein des deux institutions québécoises : le groupe « gestuel » et le groupe « oraliste » (Desrosiers, 1993)<sup>5</sup>.

### *La séparation des groupes oralisant et signant*

Bien que l'oralisme s'officialise en Europe, l'intégration de cette nouvelle méthode se fait progressivement et à différents degrés dans les institutions nord-américaines (Perreault et Pelletier, 2010). Au Québec, par exemple, le groupe signant du couvent est séparé du groupe oralisant et les deux groupes se font attribuer leurs propres espaces récréatifs afin d'éviter une mauvaise influence des élèves signant sur les élèves oralisant (Dubuisson et Grimard, 2006 ; Lelièvre et Dubuisson, 1998). De plus, les religieuses utilisent exclusivement la langue orale pour l'enseignement aux jeunes filles du groupe oralisant. Au collège, faute d'espace, les garçons signant partagent les mêmes espaces que les garçons oralisant, mais sont placés en retrait à l'arrière de la classe. Cependant, contrairement au couvent, l'enseignement s'y fait en langue des signes, autant pour le groupe signant que pour le groupe oralisant. La distinction entre ces deux groupes se définit par l'obligation des garçons oralisant à communiquer entre eux en langue orale (Dubuisson et Grimard, 2006). Or, malgré cette consigne, les élèves du collège signent en cachette entre eux durant la récréation et les temps libres, développant ainsi une langue des signes « domestique » (Perreault, 1996).

### **Perception des sourds sur leur langue d'usage**

Indépendamment du contact linguistique avec le français, d'autres facteurs sociolinguistiques peuvent influencer les productions d'oralisations, notamment le rapport à la langue dominante, le pouvoir social associé à cette langue ainsi que l'acceptation de la langue minoritaire dans la communauté (Fischer, 1978). Malgré l'usage d'une langue des signes comme moyen de communication en cachette, tel que mentionné auparavant, des témoignages de personnes sourdes ayant fréquenté les écoles résidentielles confirment la perception négative de ce mode de communication visuo-spatiale, perception encouragée par les enseignants qui soulignent dans leurs enseignements la corrélation entre l'intelligence et la capacité à s'exprimer oralement (Dubuisson et Grimard, 2006). L'incapacité à apprendre la langue orale pouvait également entraîner un sentiment de mépris de la part des autres élèves de l'école (Lelièvre et Dubuisson, 1998). Des études montrent que l'apprentissage linguistique en contexte scolaire s'organise autour d'une dynamique de pouvoir social influencé par l'attitude des enseignants à l'égard des élèves (Youngs et Youngs, 2001) ainsi que par les relations interpersonnelles se développant au sein du groupe d'élèves (Miller, 2000).

### **Hypothèse et questions de recherche**

Compte tenu que,

- i) les femmes et les hommes des groupes oralisant ont reçu un enseignement explicite du français, visant la pratique de l'oralisation ;
- ii) les hommes du groupe signant ont été moins exposés au français que leurs pairs oralisant ;
- iii) aucune information n'est disponible sur l'effet de ce contact linguistique sur la production d'oralisations de ces groupes ;
- iv) la présence d'oralisations dans une langue des signes est fortement liée au degré d'exposition à la langue orale environnante (Plaza-Pust et Morales-López, 2008) ;

---

<sup>5</sup> Afin de distinguer ces groupes, nous utiliserons la classification suivante : *groupe signant* pour les « gestuels » et *groupe oralisant* pour les « oralistes ». Cette distinction entre les groupes est davantage descriptive et permet de délaissier la connotation négative associée à ces termes dans le contexte éducatif de l'époque.

**L'hypothèse** que nous proposons est que les productions des personnes provenant d'un groupe oralisant seront davantage influencées par des caractéristiques du français que celles des groupes signant.

L'analyse que nous proposons vise à vérifier si la méthode de l'oralisme a un impact sur la présence de traces du français dans le discours des sourds signants aînés d'aujourd'hui qui étaient à l'époque dans un groupe oralisant. Plus spécifiquement, est-ce que la production linguistique de sourds aînés signeurs LSQ présentera des différences structurelles en regard de l'intégration d'oralisations du français (fréquence, type, nature) à leur discours signé selon qu'ils étaient à l'époque dans un groupe oralisant ou signant ?

Par ailleurs, l'enseignement à l'époque n'étant pas mixte, et celui dispensé aux filles étant réputé plus rigoureux que celui offert aux garçons (Perrault et Pelletier, 2010 ; Dubuisson et Grimard, 2006), cette différence pourrait-elle avoir influencé la structure de la langue des signes produite par les personnes provenant de ces deux groupes ? Nous posons donc aussi la question de la variation en fonction de la séparation des groupes selon le sexe, à savoir si la production de femmes provenant d'un groupe oralisant sera davantage influencée par des caractéristiques du français que celle d'hommes provenant aussi d'un groupe oralisant.

## L'oralisation

Les recherches sur l'oralisation dans plusieurs langues des signes distinguent les patrons de comportement de la bouche (ex. : moue, bouche béante, joues gonflées, etc.) des oralisations (production de l'image d'un mot du français sur les lèvres avec ou sans la voix) (ex. Crasborn, 2008 ; Boyes Braem et Sutton-Spence, 2001 ; Johnston *et al.*, 2015). Cette première catégorie est considérée comme appartenant à la grammaire des langues des signes, alors que cette deuxième est considérée comme un emprunt aux langues orales (ex. Desrosiers, 1993 ; Dubuisson *et al.*, 1992 ; Sutton-Spence et Woll, 1999). Plusieurs travaux soutiennent la participation de l'oralisation au système linguistique des langues des signes (ex. : Vinson *et al.*, 2010 ; Crasborn, 2008 ; Johnston *et al.*, 2015). Dans cette conception, l'association créée par la co-articulation d'un signe avec un patron de la bouche forme une entité linguistique (Vinson *et al.*, 2010). L'oralisation, à l'origine un emprunt aux langues orales, est ainsi intégrée aux structures morphosyntaxiques des verbes des langues des signes. Des recherches sur plusieurs langues des signes montrent que l'oralisation est plus fréquente lorsque produite avec (ex. Crasborn, 2008 ; Sutton-Spence et Woll, 1999) :

- les signes de classe ouverte (ex. noms, verbes) que des signes de classe fermée<sup>6</sup> (ex. pronoms) ;
- les noms et verbes non-fléchis ;
- les signes monomorphémiques.

## Formes de l'oralisation

L'oralisation, selon la langue des signes, peut prendre différentes formes. Par exemple, elle peut être articulée en ayant une forme phonologique complète ou partielle. Dans ce dernier cas, elle peut avoir tendance à conserver le segment final, comme c'est le cas en LSQ

---

<sup>6</sup> Le cas pour plusieurs langues. Or, des recherches sur l'Auslan (langue des signes australienne) montre une oralisation fréquente sur les verbes et faible sur les noms (Johnston et Schembri, 2007).

(Dubuisson *et al.*, 2000)<sup>7</sup>, ou un autre segment (initial, médial, etc.), comme en Auslan (Johnston, 2015).

Des recherches décrivent l'oralisation comme une organisation au niveau prosodique, qui, comme le ton des langues orales, permet à un segment couvrant un domaine lexical de s'étendre sur un domaine adjacent. Différant d'une langue des signes à l'autre, la portée de l'oralisation peut être régressive ou progressive, courte ou étendue, selon la nature du domaine couvert (Crasborn, 2008).

### **Oralisations lexicales**

L'oralisation de nature lexicale (i.e. le mot oralisé représente un élément du lexique) peut être de nature fonctionnelle (Dubuisson *et al.*, 2000 ; Sutton-Spence et Woll, 1999 ; Schermer, 1990) permettant, par exemple, de désambiguïser une paire d'homophones (ex. ÉTÉ et AOÛT) ou de faire une extension de sens (ex. JEAN, COWBOYS, CALGARY). Elle accompagne également les noms initialisés et en permet la désambiguïser. C'est notamment le cas pour l'identification des noms propres, comme le nom d'une ville (SUTTON) ou d'une personne (STÉPHANIE) ayant tous deux comme signe la configuration manuelle de la lettre « S ». L'oralisation lexicale permet également l'ajout d'une information sémantique, par exemple lors de l'articulation d'une oralisation ayant un signifié distinct de celui du signe. Vogt-Svendsen (2001) fournit l'exemple, largement cité, en langue des signes norvégienne de l'oralisation ROUGE articulée sur le signe PULL-OVER.

Les autres oralisations lexicales sans objectif fonctionnel sont facultatives, et par le fait même, redondantes à l'information véhiculée lorsqu'articulées (Dubuisson *et al.*, 2000). En LSQ, les oralisations portent plus souvent sur un signe du lexique standard et plus rarement sur un pointé.

### **Oralisations syntaxiques**

L'oralisation de nature syntaxique (ex. l'élément oralisé est de nature syntaxique : syntagme, proposition ou phrase) est plus rare, et dans certains cas qualifiée d'impossible. Dubuisson *et al.* (2000) citent le cas des syntagmes verbaux constitués uniquement d'un verbe à classificateur. Ces verbes ne sont pas oralisés puisque la possible modification d'un constituant structurel du signe (lieu, mouvement, configuration manuelle) entraîne un changement syntaxique et sémantique, donc une différence avec le signifié de l'oralisation (Johnston *et al.*, 2015).

### **Perception sociolinguistique de l'oralisation**

L'oralisation est une composante du système linguistique variable dans les productions d'un même signeur, et pouvant différer d'un signeur à l'autre (Pfau et Quer, 2010). Malgré cette variabilité, on remarque des tendances de comportement face à l'oralisation chez diverses communautés sourdes.

Le degré d'influence des langues orales sur les langues des signes dépend de la situation particulière de chaque pays (Hohenberger et Happ, 2001 ; Boyes Braem et Sutton-Spence, 2001). L'utilisation de l'oralisation varie aussi selon plusieurs facteurs, par exemple l'âge ou la communauté linguistique. C'est le cas notamment des signeurs aînés de la BSL qui utilisent moins l'oralisation (Sutton-Spence et Woll, 1999) et des signeurs aînés de la communauté de Bedouins en Israël qui n'en font pas usage (Plaza-Pust et Morales-López, 2008). Il reste néanmoins que la présence d'oralisations dans le discours signé est fortement liée au degré d'exposition à la langue orale en présence et de la connaissance du signeur de cette langue

<sup>7</sup> À titre d'exemple, dans ce cas, l'oralisation du signe DIFFÉRENT pourrait s'articuler *férent* (Dubuisson *et al.*, 2000).

orale (Plaza-Pust et Morales-López, 2008). Par ailleurs, il a été proposé que les locuteurs de la LSQ acceptent et utilisent davantage l'oralisation que d'autres types d'emprunts au français tels que l'épellation et l'initialisation (Dubuisson *et al.*, 1992 ; Dubuisson et Machabée, 1996).

## **Facteurs d'influence de l'oralisation**

### *Facteurs externes*

Des études descriptives présentent des facteurs externes pouvant influencer l'utilisation de l'oralisation. Par exemple, les contextes suivants peuvent avoir pour effet d'augmenter ou de diminuer le nombre d'oralisations dans les productions (Dubuisson *et al.*, 2000) :

- i) le sujet traité par le signeur ;
- ii) la compétence de l'interlocuteur ;
- iii) la situation du signeur (ex. mains occupées) ;
- iv) l'intention de communication (ex. rapporter les paroles d'une personne entendante).

### *Contacts linguistiques*

L'expérience personnelle vécue, quant au niveau d'exposition à la langue orale environnante, a une grande influence sur l'utilisation de l'oralisation (Pfau et Quer, 2010). Les langues des signes évoluent dans un contexte où elles sont minoritaires, en perpétuelle relation avec les langues orales parlées par la communauté entendante (Hohenberger et Happ, 2001). La perception du signeur par rapport à la langue orale environnante peut avoir un effet sur ses productions (Fischer, 1978), notamment sur son usage de l'oralisation. Donc, la tentative de suppression des langues des signes dans les méthodes d'enseignement oral prévalentes en Europe a pu avoir un effet sur l'évolution de l'oralisation au sein des langues des signes (Boyes Braem et Sutton-Spence, 2001).

Par ailleurs, l'environnement familial est un facteur important dans le maintien de la langue première en situation de contacts linguistiques (Li, 2006). Des recherches sur les manifestations d'emprunts, notamment l'alternance, montrent que les enfants ont tendance à avoir un comportement linguistique similaire à celui de l'input linguistique reçu, issu principalement du milieu familial (Comeau *et al.*, 2003 ; Takagi, 2006). La fréquence des phénomènes de contacts linguistiques comme l'oralisation dans les productions d'un signeur peut donc être influencée par la présence d'autres membres sourds signeurs dans son environnement proche.

## **Méthode**

### **Objectifs de la recherche**

Dans un contexte social où les signeurs LSQ québécois ont été mis en contact avec une langue des signes et le français oral, via les choix éducatifs d'avant la désinstitutionnalisation, et où les signeurs ont potentiellement reçu en l'absence de classes mixtes un enseignement différent selon qu'ils étaient une femme ou un homme, nous proposons d'étudier l'impact de ces variables sociales (l'environnement familial, méthode d'enseignement, l'âge d'apparition de la surdité) sur l'intégration d'oralisations dans le discours LSQ de signeurs de plus de 60 ans ayant reçu ce type d'enseignement. Plus spécifiquement, nous proposons d'établir une comparaison statistique de l'usage (fréquence, type et nature) de l'oralisation dans le discours de signeurs LSQ aînés provenant de deux profils éducatifs (groupe oralisant et groupe signant) et deux profils de genre (homme et femme). De plus, nous vérifierons l'incidence sur la production d'oralisations d'un environnement familial incluant une autre personne sourde

et de l'âge d'apparition de la surdité. La fréquence sera mesurée en fonction du nombre d'oralisations pour le nombre de signes produits et la nature sera définie en termes de type d'unité produite lors de l'oralisation, soit une unité lexicale (mot) ou une unité syntaxique (syntagme, proposition, phrase). De plus, étant donnée l'influence supposée par les études antérieures de la catégorie grammaticale du signe sur la production d'oralisations (ex. verbe vs nom vs POINTÉ), ainsi que la variation possible du type d'apport sémantique de l'oralisation (redondante vs complémentaire), nous vérifierons la relation de ces variables linguistiques avec les variables sociales préalablement étudiées.

## Sujets

Les onze sujets de notre étude se regroupent en trois catégories, soit des femmes ayant été scolarisé dans un groupe oralisant (n=4), des hommes ayant également fait partie d'un groupe oralisant (n=3) et des hommes ayant fait partie d'un groupe signant (n=4). Tous les participants sont des sourds aînés provenant de Montréal et ses environs<sup>8</sup>. Les critères ayant permis de les recruter avaient pour objectif, entre autres, de constituer un corpus de données lexicales et discursives de la LSQ représentatif de l'usage des aînés sourds non affectés par d'éventuels troubles cognitifs, moteurs ou linguistiques :

1. avoir, comme seule incapacité, une surdité sévère ou profonde ;
2. avoir la LSQ comme langue d'usage ;
3. être âgé de 60 ans et plus ;
4. être né au Québec ;
5. avoir fréquenté une institution scolaire pour sourds.

Les aînés sourds qui font l'objet de nos analyses sont pour la plupart (n=8) sourds de naissance. Trois d'entre eux, tous hommes, sont devenus sourds avant l'âge de deux ans et demi.

Âge de la surdité	
<b>H1</b>	2;6
<b>H6</b>	2
<b>H8</b>	2;6

**Tableau 1 : Âge d'apparition de la surdité pour les sujets devenus sourds.**

Quatre participants de notre corpus, soit deux femmes et deux hommes, ont minimalement un membre de la famille qui est sourd.

Sujets	Membre(s) de la famille sourd(s)
<b>F1</b>	Grand-père, frère cadet
<b>F6</b>	Frère aîné
<b>H2</b>	Parents
<b>H4</b>	Frère, sœur

**Tableau 2 : Environnement familial pour les sujets ayant un membre sourd dans leur famille.**

## Collecte de données

Les données utilisées sont de deux types, soit des entrevues semi-dirigées sur l'histoire de vie des participants et des récits élicités à partir de stimuli vidéo. Le premier type de données

<sup>8</sup> Ce projet s'inscrit dans le plus large projet « Participation des aînés sourds gestuels à la vitalité de la LSQ » (QADA) (MSSS, Rinfret et Parisot 2013-2016) mené au Groupe de recherche sur la langue des signes québécoise et le bilinguisme sourd (GRLSQ) et qui comporte plusieurs autres étapes de cueillette de données.

a notamment permis de confirmer l'appartenance des participants à l'un des trois groupes précédemment décrits ainsi que de fournir l'information sur la présence de membres sourds dans leur environnement familial et sur l'âge d'apparition de leur surdité. Pour le deuxième type de données, la tâche des participants était de raconter à leur façon, suite au visionnement de courtes scènes muettes et non signées présentées sur vidéo<sup>9</sup>, l'histoire visionnée.

Des discours produits par nos 11 participants, nous avons extrait un corpus de 760 signes qui est celui utilisé pour notre analyse de l'usage (fréquence, type et nature) de l'oralisation produite par nos sujets. Tous les signes ont été retenus pour l'analyse.

### Traitement des données et plan d'analyse

Les données ont été transcrites à l'aide du logiciel ELAN<sup>10</sup> en fonction des éléments suivants :

- les gloses (effectuées uni-manuellement (droite ou gauche), et bi-manuellement) ;
- les oralisations.

Une grille de codification a permis de classer les occurrences selon les facteurs sociaux et linguistiques suivants :

- le sexe du signeur ;
- le type d'éducation reçue par le locuteur ;
- l'environnement familial du locuteur (présence d'autres sourds ou non) ;
- la présence ou non d'oralisations sur le signe articulé ;
- la classe grammaticale du signe (ex. nom, verbe, adjectif) ;
- la nature de l'oralisation (lexicale vs syntaxique) ;
- l'apport sémantique de l'oralisation (redondante vs complémentaire).

Cette grille est essentiellement descriptive de manière à pouvoir rendre compte des variations d'usage d'oralisations distinguant les trois groupes de signeurs précédemment présentés. Des analyses statistiques (khi-carré, tableaux croisés) ont été effectuées afin d'évaluer l'effet sur la production d'oralisations des variables linguistiques :

- catégorie grammaticale du signe (ex. nom, verbe) ;
- nature de l'oralisation (lexicale, syntaxique) ;
- apport sémantique de l'oralisation (redondante vs complémentaire).

De plus, l'analyse croisera ces variables avec les variables sociales aussi étudiées soit :

- le type d'éducation reçue ;
- la distinction des groupes en fonction du sexe ;
- l'environnement familial ;
- l'âge d'apparition de la surdité.

### Résultats

Les résultats présentés dans cette section font état des relations que les facteurs sociaux étudiés (expériences éducatives, environnement familial et âge d'apparition de la surdité)

<sup>9</sup> Le matériel d'élicitation est le même que celui utilisé et décrit dans Parisot *et al.* (2008).

<sup>10</sup> ELAN est un logiciel d'annotation digitale créé par le *Max Planck Institute of Psycholinguistics in Nijmegen, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands*. Cet outil d'annotation multimédia permet la transcription de discours de langues des signes via la synchronisation d'un segment vidéo et de multiples lignes d'annotation (Crasborn et Sloetjes, 2008). <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.

entretiennent avec l'oralisation, soit sa fréquence, sa nature grammaticale, son type d'apport sémantique et la catégorie grammaticale du signe qui l'accompagne.

### Fréquence globale de la production d'oralisations

La fréquence de l'oralisation peut comporter une grande variabilité intra et extra individuelle (Pfau et Quer, 2010). L'étendue de la présence d'oralisations dans le discours des sujets sourds de notre étude illustre bien cette variabilité par une proportion d'oralisations sur le nombre total d'éléments lexicaux allant de 28 % à 85 %.

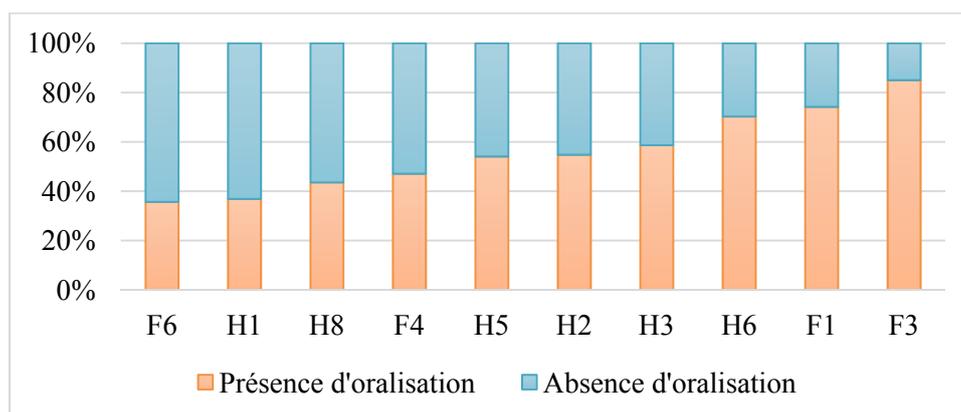


Figure 3 : Variabilité individuelle dans la fréquence d'oralisations

La figure 3 illustre la distribution des éléments lexicaux en fonction des catégories de codage, soit un signe seul, une oralisation seule ou un signe accompagné d'une oralisation.

	Avec signe	Sans signe	Total
Avec oralisation	370	8	378
Sans oralisation	382	---	382
Total	752	8	760

Tableau 4 : Distribution des oralisations et des signes produits pour la totalité des participants.

La fréquence d'oralisations est donc ici mesurée en établissant un ratio entre le nombre d'oralisations produites (avec ou sans signe) sur le nombre d'items lexicaux produits (N=760), correspondant au nombre de signes articulés avec ou sans oralisation. L'exemple (1) illustre à la fois les combinaisons signe/oralisation (ex. FEMME, EMPLOYÉ, CHAUSSURE respectivement accompagnés de *fil*le, *employé* et *soulier*), les signes produits sans oralisation (DEMANDER) et les oralisations produites seules (*rouge*).

(1) Signe manuel : FEMMEa EMPLOYÉb 3a-DEMANDER-3b CHAUSSURE

Oralisation : -----fil-le-----employé-----soulier-----rouge

#### *Influence de l'expérience éducative*

L'analyse croisée du facteur de l'expérience éducative avec la variable de l'oralisation révèle une différence statistiquement significative entre le groupe de sujets ayant reçu une éducation oraliste, hommes et femmes, en comparaison aux hommes ayant reçu une éducation en langue des signes ( $\chi^2=14,69$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0,001$ ). Les hommes et les femmes de notre corpus qui proviennent d'un groupe oralisant à l'école oralisent davantage (respectivement 53,7 % et

56,1 %) en comparaison aux hommes provenant d'un groupe signant à l'école qui oralisent significativement moins aujourd'hui (41,3 %). Il n'y a par ailleurs pas de différence significative de fréquence d'oralisations entre les hommes et les femmes provenant d'un groupe oralisant ( $p > 0,05$ ). La séparation des groupes en fonction du sexe pour l'éducation n'a donc pas d'incidence sur la fréquence d'utilisation chez les participants oralisants de notre étude.

Tels qu'illustrés à la figure 5 et détaillés au tableau 6, ces résultats soulèvent un *effet des méthodes éducatives* sur la fréquence d'oralisations dans le discours actuel de ces aînés.

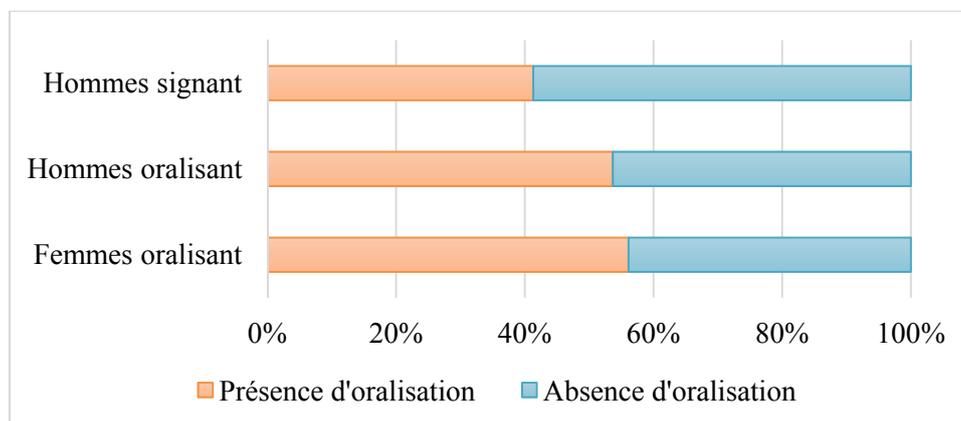


Figure 5 : Fréquence d'oralisations sur le nombre de signes produits selon le facteur de l'éducation.

		Méthodes éducatives			Total
		Femmes oralisant	Hommes oralisant	Hommes signant	
<b>Présence d'oralisations</b>	Effectif	179	73	126	378
	%	56,1	53,7	41,3	49,7
<b>Absence d'oralisations</b>	Effectif	140	63	179	382
	%	43,9	46,3	58,7	50,3
<b>Total</b>	Effectif	319	136	305	760
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Tableau 6 : Fréquence d'oralisations sur le nombre de signes produits selon le facteur de l'éducation.

#### *Influence de l'environnement familial et de l'âge d'apparition de la surdité*

Tel que suggéré par la littérature, d'autres facteurs que l'éducation peuvent avoir une influence sur la production d'oralisations, dont la présence ou non de membres sourds dans l'environnement familial dans lequel le participant a grandi, ainsi que l'âge d'apparition de la surdité, soit à la naissance ou plus tard. La mise en relation successive de ces facteurs avec la variable de l'oralisation ne révèle cependant pas de différence significative qui permet de distinguer les groupes entre eux ( $p > 0,05$ ). Plus spécifiquement, une analyse de relation binaire entre, d'une part, l'oralisation et l'environnement familial et, d'autre part, l'oralisation et l'âge d'apparition de la surdité ne montre pas de différence de fréquence d'oralisations, que les participants aient ou non un autre sourd dans leur famille et que les participants soient sourds natifs ou non.

Par ailleurs, les conclusions de l'analyse de la fréquence en fonction de la méthode éducative (tableau 6) sont aussi vérifiées par le croisement des variables de l'environnement

familial à celle de l'expérience éducative (tableau 7) qui révèle que peu importe l'environnement familial dans lequel le participant a grandi, la fréquence des oralisations des femmes oralisantes est significativement plus importante que celle des hommes signants ( $\chi^2=7,76$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0,021$ )<sup>11</sup>.

			<b>Femmes oralisant</b>	<b>Hommes oralisant<sup>12</sup></b>	<b>Hommes signant</b>	<b>Total</b>
<b>Famille entendante</b>	<b>Présence d'oralisations</b>	Effectif	74	73	52	199
		%	59,2	53,7	41,9	51,7
	<b>Absence d'oralisations</b>	Effectif	51	63	72	186
		%	40,8	46,3	58,1	48,3
	<b>Total</b>	Effectif	125	136	124	385
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	
<b>Membre(s) Sourd(s)</b>	<b>Présence d'oralisations</b>	Effectif	105	-	74	179
		%	54,1	-	40,9	47,7
	<b>Absence d'oralisations</b>	Effectif	89	-	107	196
		%	45,9	-	59,1	52,3
	<b>Total</b>	Effectif	194	-	181	375
	%	100,0	-	100,0	100,0	

**Tableau 7 : Fréquence d'oralisations sur le nombre de signes produits selon le facteur de l'éducation et de l'environnement familial.**

– Nature grammaticale de l'oralisation

Dans le cas de la nature grammaticale de l'oralisation, soit lexicale ou syntaxique, il n'y a pas de différence significative de fréquence ( $p>0,05$ ), et ce pour chacune des variables sociales, tant pour l'expérience éducative que pour l'environnement familial ou l'âge d'apparition de la surdité. Nous avons cependant considéré ici une troisième catégorie, soit celle des oralisations illisibles. Ces oralisations ont été catégorisées en fonction de l'impossibilité pour les codeurs de distinguer le mot ou la suite de mots reproduits sur les lèvres. L'analyse de la fréquence de ces oralisations illisibles montre une différence significative en fonction de la méthode éducative reçue ( $\chi^2=16,95$ ,  $ddl=4$ ,  $p=0,002$ ), variable pour laquelle, d'une part, le groupe d'hommes signant produit davantage d'oralisations illisibles que les groupes oralisants. De plus, la fréquence des oralisations illisibles se distingue aussi en fonction de la variable âge d'apparition de la surdité, pour laquelle les signeurs natifs produisent davantage d'oralisations illisibles que les non-natifs ( $\chi^2=6,26$ ,  $ddl=2$ ,  $p=0,044$ ). Cependant, dû au faible nombre d'occurrences d'oralisations illisibles ( $n=14$ ), nous ne pouvons pas proposer de conclusion généralisable sur la production de ce type d'oralisations à l'extérieur des participants sélectionnés pour cette recherche. Ainsi, ces résultats globaux sur la fréquence de la nature grammaticale de l'oralisation suggèrent que cette dernière, qu'elle soit syntaxique ou lexicale, n'est pas influencée par les facteurs sociaux étudiés.

<sup>11</sup> Étant donné l'absence de femmes oralisantes sourdes natives, il n'a pas été possible de faire une analyse croisée des trois facteurs que sont la fréquence de l'oralisation, l'âge d'acquisition et les méthodes éducatives.

<sup>12</sup> L'absence dans notre corpus de participants hommes oralisants provenant de famille avec un membre sourd ne nous permet pas de vérifier une différence de comportement linguistique pour ce cas.

– Apport sémantique de l’oralisation

Les variables de l’apport sémantique de l’oralisation, complémentaire ou redondant, ne révèlent pas de différence statistiquement significative, et ce, pour chacun des quatre facteurs sociaux considérés dans notre étude ( $p > 0,05$ ). La base du calcul de cette analyse comparative représente les occurrences qui permettent d’identifier le contenu sémantique du signe et de l’oralisation ( $n=360$ ). Nous avons donc exclu du nombre total d’oralisations, les oralisations sans signe ( $n=3$ ) et les signes avec oralisations illisibles ( $n=14$ ).

– Catégorie grammaticale du signe oralisé

Des huit catégories grammaticales ciblées, les cinq qui ont été retenues pour la comparaison sont le nom, le verbe, l’adjectif, l’adverbe et le pronom. Les autres catégories, fonctionnelles, ne présentaient pas un nombre suffisant d’effectifs (de 5 à 7 par catégorie) pour établir une comparaison statistique, même qualitative. Par ailleurs, la subdivision des oralisations en 5 sous-groupes n’en permettait pas une analyse statistique croisée avec les trois facteurs sociaux, les sous-groupes ne comportant plus assez d’éléments pour établir une mesure corrélacionnelle. Nous avons donc opté, à cette étape de notre analyse pour une description essentiellement qualitative.

Bien que les sujets provenant d’un groupe signant à l’école soient ceux qui présentent une plus faible fréquence d’oralisations, cette différence se rétrécit sur l’oralisation des verbes. En fait, d’un point de vue qualitatif, tel qu’illustré au graphique 6, les trois groupes du facteur éducatif partagent une proportion similaire d’oralisations sur la catégorie verbe, soit 51 % chez le groupe d’hommes oralisants, 42 % chez les femmes oralisantes et 40 % chez les hommes signants. De plus, la catégorie verbale est la seule qui montre une proportion plus importante d’oralisations chez les hommes oralisants que chez les femmes provenant d’un groupe oralisant, ces dernières présentant toujours le plus fort pourcentage d’oralisations pour tous les facteurs et catégories grammaticales confondus.

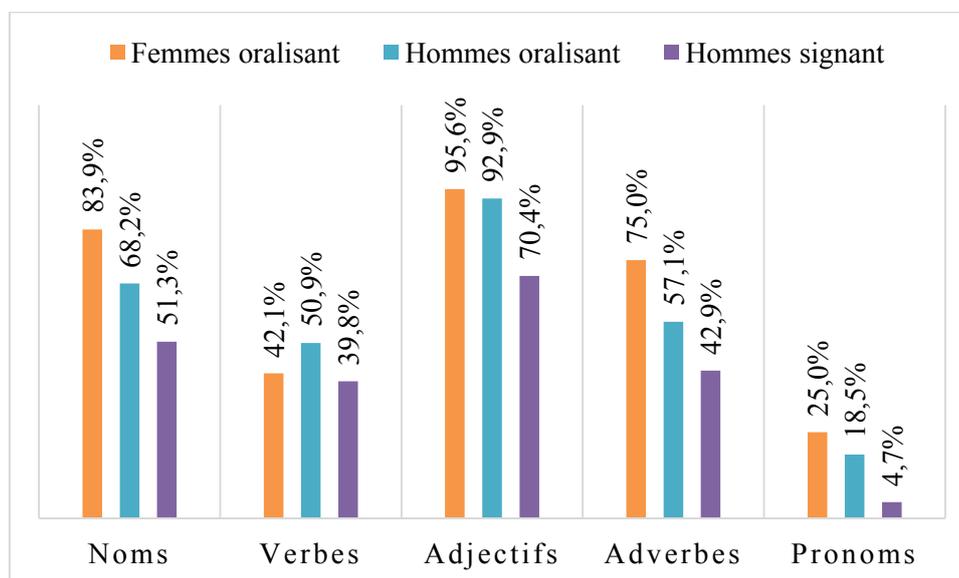


Figure 8 : Taux d’oralisations par catégorie grammaticale en relation au facteur de l’expérience éducative.

L’analyse de la distribution des oralisations en fonction de l’âge d’apparition de la surdité montre un écart beaucoup plus faible entre les deux groupes et ce pour la plupart des catégories grammaticales, notamment pour le nom, le verbe et l’adjectif. La figure 9 montre

un écart important de fréquence d'oralisations des adverbes selon qu'ils sont produits par des locuteurs natifs (71 %) ou non natif (33 %). La fréquence d'oralisations des pronoms, quoique globalement plus faible que celles des autres catégories est plus du simple au double entre les sourds natifs (19 %) et les sourds non natifs (8 %). Pour ces deux dernières catégories de signes, il est à noter que les participants dont la surdité est apparue à la naissance oralisent plus fréquemment que leurs pairs étant devenus sourds après la naissance.

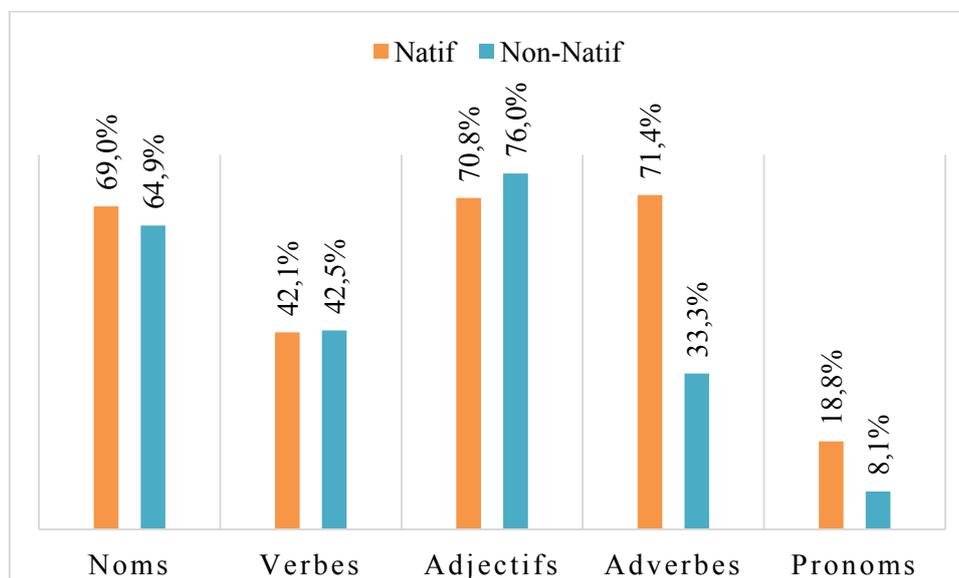


Figure 9 : Taux d'oralisations par catégorie grammaticale en relation au facteur de l'âge d'apparition de la surdité.

Cette différence d'écart pour les catégories adverbe et pronom se vérifie aussi pour le facteur de l'environnement familial. En effet, tel qu'illustré à la figure 10, bien que l'écart soit presque nul pour les trois premières catégories, les participants à l'étude ayant eu un membre de la famille sourd oralisent davantage que leurs pairs les adverbes et les pronoms. Dans les deux cas, il s'agit presque du simple au double.

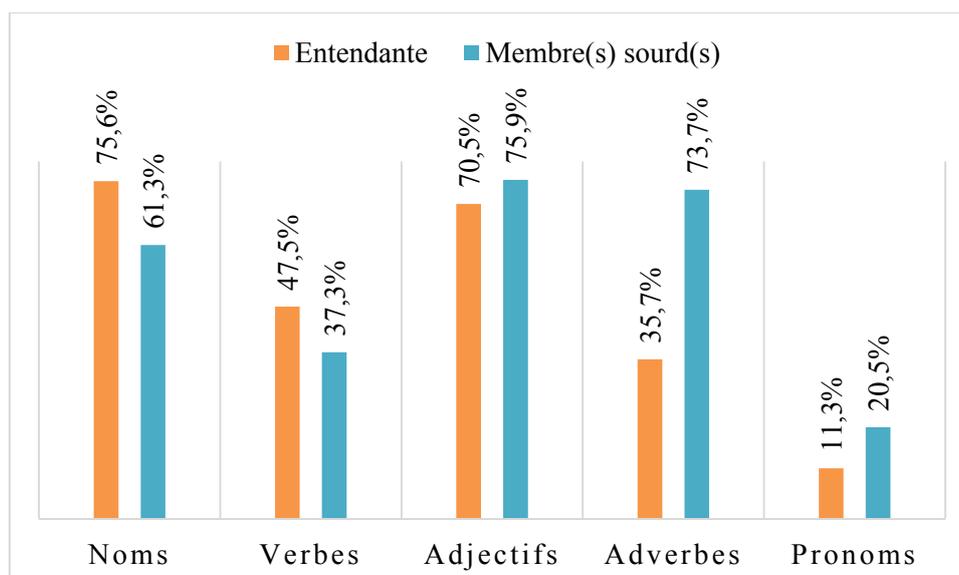


Figure 10 : Taux d'oralisations par catégorie grammaticale en relation au facteur de l'environnement familial.

## Discussion

### La relation entre la fréquence des oralisations et les facteurs sociaux « âge d'apparition de la surdité » et « environnement familial »

Les résultats de nos analyses statistiques, particulièrement en ce qui concerne la relation entre les facteurs sociaux que sont l'âge d'apparition de la surdité et la présence d'une personne sourde dans l'environnement familial du sujet, ne permettent pas de conclusions absolues. Ces résultats mènent plutôt à la formulation d'hypothèses à vérifier à partir de l'application du protocole de recherche sur un nombre plus important de sujets par sous-catégories. Le projet initial ayant fourni le corpus utilisé pour la présente recherche ne visant pas la prise en compte de ces variables, le recrutement des participants ne s'est pas fait à partir de critères permettant d'obtenir un nombre substantiel d'instanciations pour chacune des variables de ces facteurs sociaux. Rappelons que notre groupe de onze participants inclut trois sourds non natifs et quatre sourds dont un membre de la famille est sourd.

Les hypothèses qui peuvent être formulées sur ces deux facteurs sociaux à la suite de notre analyse sont :

H1 : Il n'y a pas de différence quant à la fréquence d'oralisations selon que les signeurs sont sourds natifs ou non ;

H2 : Il n'y a pas de différence quant à la fréquence d'oralisations selon que les signeurs ont ou non un membre de la famille sourd ;

Cette deuxième hypothèse se distingue des conclusions de recherches menées sur les manifestations de l'emprunt en contexte d'acquisition bilingue chez des entendants (Comeau *et al.*, 2003 ; Takagi, 2006). L'hétérogénéité dans l'expérience linguistique de ce groupe de participants, autant sur le plan scolaire que dans leur vie qui s'en est suivi, peut avoir eu un impact dans l'analyse comparative de ces deux groupes. L'hétérogénéité de cette population, représentative de la communauté en général, peut s'apparenter à celle de population bilingue en termes de complication méthodologique. La multiplicité des facteurs pouvant influencer le développement cognitif et linguistique de ces sujets bilingues assure une grande diversité individuelle entre ces locuteurs (Bialystok, 2001) comme c'est le cas chez les participants de cette recherche. Il est donc essentiel de vérifier si un corpus plus important établirait une différence de fréquence des oralisations en fonction de la présence ou non d'un autre membre sourd dans la famille.

### Effet de genre

La difficulté d'isoler le genre du type d'enseignement offert aux filles et aux garçons posait a priori problème pour l'interprétation des résultats. En effet, la littérature suggère, sans données mesurables pour l'appuyer, que les filles oralisantes avaient à l'époque un enseignement plus rigide que celui des garçons oralisants. Il semblait donc dans un premier temps que nous ne pourrions pas distinguer si la présence d'une différence significative entre les signants et les oralisants pourrait être attribuable à un effet de genre du type : les femmes, qui sont aussi oralisantes, oralisent d'avantage que les hommes, qu'ils soient signants ou oralisants. Ce problème est résolu par l'absence de différence entre la production des femmes et des hommes oralisants, annulant ainsi l'argument de l'effet de genre. Les résultats présentés permettent donc d'isoler l'effet de genre et ainsi de confirmer que la différence de fréquence d'oralisations entre le groupe des signants et des oralisants est attribuable à la méthode éducative (oralisme vs langue des signes) et non pas au sexe des participants.

### La catégorie grammaticale du signe oralisé

Bien que le nombre d'occurrences de notre corpus d'oralisations en regard du grand nombre de catégories grammaticales considérées ne permette qu'une description qualitative, celle-ci présente un certain nombre de pistes interprétatives. La distribution des oralisations sur les adverbes et les pronoms en regard des variables « âge d'apparition de la surdité » et « environnement familial » semble suggérer que dans les deux cas, les oralisations sont plus fréquentes chez les participants qui sont nés sourds et qui ont été exposés à la langue des signes dans la famille via les contacts avec un autre membre sourd. Ces résultats sont surprenants puisqu'on pourrait supposer le contraire, à l'instar des résultats confirmant que les participants ayant eu d'avantage de contacts avec le français à l'école (les oralisants) oralisent plus fréquemment dans leur production de la LSQ aujourd'hui que ceux n'ayant pas été formellement exposé au français à l'école (les signants).

Une analyse distributive des oralisations par catégories grammaticales de signes sur le nombre total d'oralisations, tel que présentée à la figure 11 montre que les adverbes (5 %) et les pronoms (4 %) sont des éléments les plus faiblement oralisés.

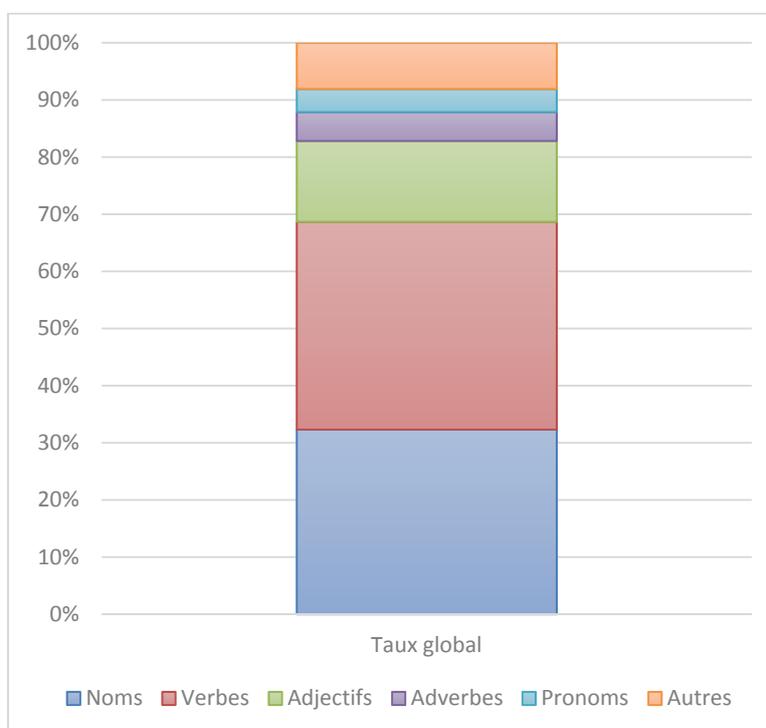


Figure 11 : Taux global d'oralisations par catégorie grammaticale.

Les données de l'Auslan et de la BSL, telles que présentées par Johnston *et al.* (2015) partagent aussi ce portrait distributionnel, notamment pour les adverbes qui représentent aussi la catégorie grammaticale la moins fréquemment oralisée dans ces trois langues. Cependant, alors que nos données suggèrent que le verbe est la catégorie la plus souvent oralisée, le portrait comparatif de Johnston *et al.* montre que toutes les langues décrites en ce sens placent les noms comme la catégorie la plus oralisée. Ces différences typologiques pourraient être vérifiées avec un corpus comportant d'avantage d'items oralisés.

## Conclusion

Les résultats de cette recherche suggèrent que les signeurs aînés de la LSQ de notre corpus, aujourd'hui âgés de 60 ans et plus et ayant vécu l'expérience éducative des institutions religieuses d'avant 1960, conservent des traces de l'enseignement explicite du français en fonction du degré d'exposition de chacun des groupes. Ce contexte de contact linguistique apparaît comme ayant un impact sur la fréquence de l'oralisation dans le discours actuel des signeurs de cette étude. Notre hypothèse de l'influence de l'exposition à l'oralisme dans la scolarisation sur les productions d'aînés sourds signeurs LSQ est donc vérifiée par une fréquence plus élevée d'oralisations chez les signeurs issus de ce contexte éducatif. Toutefois, dans notre étude, la présence ou non d'un membre sourd dans l'entourage familial du signeur et l'éventuelle différence d'enseignement de la méthode oraliste dans les groupes de garçons et de filles ne s'avèrent pas être des variables sociales influentes sur la fréquence des oralisations, sur leur nature et leur type.

## Références

- COMEAU L., GENESEE F. et LAPAQUETTE L., 2003, « The Modeling Hypothesis and child bilingual codemixing », *International Journal of Bilingualism*, 7(2), pp. 113-126.
- CRASBORN O. et SLOETJES H., 2008, « Enhanced ELAN functionality for sign language corpora », Dans *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora*, pp. 39-43. Consulté à l'adresse <http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:61042>
- CRASBORN O., VAN DER KOOIJ E., WATERS D., WOLL B. et MESCH, J., 2008, « Frequency distribution and spreading behavior of different types of mouth actions in three sign languages », *Sign Language & Linguistics*, 11(1), pp. 45-67.
- DESROSIERS J., 1993, « La LSQ et la culture sourde », Dans C. Dubuisson et M. Nadeau (Éd.), *Études sur la langue des signes québécoise*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 153-174.
- DUBUISSON C. et GRIMARD C., 2006, *La surdité vue de près*, Québec : PUQ.
- DUBUISSON C. et MACHABEE D., 1995, *Quand les arbres cachent la forêt... ou une hypothèse d'explication des attitudes des Sourds face à l'initialisation en LSQ*. Présenté au colloque de l'ACLA 95, Montréal, s.p.
- DUBUISSON C., DAIGLE D. et PARISOT A.-M., 2009, « Scolarisation des enfants sourds au Québec site Web de l'UNAPEDA (Union nationale des associations de parents d'enfants déficients auditifs) ».
- DUBUISSON C., LELIEVRE L., LELIEVRE M., MACHABEE D. et MILLER C., 2000, *Grammaire descriptive de la LSQ. Le lexique* (2<sup>e</sup>  d., Vol. 2). Montréal : Groupe de recherche sur la LSQ, UQAM.
- DUBUISSON C., LELIEVRE L., PARISOT A.-M., VERCAINGNE-MENARD A. et VILLENEUVE S., 2006, « Le défi de l'évaluation des compétences en langue signée : Le cas de la langue des signes québécoise chez les élèves sourds de classes bilingues ». Dans *Surdité et société : Perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, Montréal : PUQ, pp. 82-95.
- DUBUISSON C., VERCAINGNE-MENARD A., PINSONNEAULT D. et DESOUVREY L., 1992, « L'oralisation en langue des signes québécoise », *Revue de l'Association Canadienne de linguistique appliquée (ACLA)*, 14(2), pp. 95-106.

- FISCHER S. D., 1978, « Sign Language and Creoles », Dans P. Siple (Éd.), *Understanding language through sign language research*, New York : Academic Press.
- HOHENBERGER A. et HAPP D., 2001, « The Linguistic Primacy of Signs and Mouth Gestures over Mouthings: Evidence from Language Production in German Sign Language (DGS). Dans P. Boyes Braem et R. Sutton-Spence (Éd.), *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*, Hamburg : Signum, pp. 153-188.
- JOHNSTON T. et SCHEMBRI D. A., 2007, *Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- JOHNSTON T., Van ROEKEL J. et SCHEMBRI A., 2015, « On the conventionalization of mouth actions in Auslan (Australian Sign Language) », Consulté à l'adresse [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36274605/JohnstonEtAl\\_MouthActions\\_FinalcEmbeddedTablesAndFiguresWatermark-libre-libre.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1422570406&Signature=zQF5yrSGJY%2FZ1%2BTN%2FdW7bTPZQB4%3D](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36274605/JohnstonEtAl_MouthActions_FinalcEmbeddedTablesAndFiguresWatermark-libre-libre.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1422570406&Signature=zQF5yrSGJY%2FZ1%2BTN%2FdW7bTPZQB4%3D)
- KING R. E., 2000, *The Lexical Basis of Grammatical Borrowing: A Prince Edward Island French Case Study*, Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- LABOV W., 1972, *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- LACHANCE N., 2002, *Analyse du discours sur la culture sourde au Québec : fondements historiques et réalité contemporaine* (Doctorat), Université de Montréal, Montréal.
- LELIEVRE M. et DUBUISSON C., 1998, « Implanter une approche bilingue/biculturelle », Dans *Lecture, écriture et surdité: Visions actuelles et nouvelles perspectives*, Montréal : Éditions Logiques pp. 45-71.
- LI G., 2006, « The role of parents in heritage language maintenance and development : Case studies of Chinese immigrant children's home practices », *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants*, 32, pp. 15-31.
- McBURNEY S., 2012, « History of sign languages and sign language linguistics », Dans R. Pfau, M. Steinbach, et B. Woll (éd.), *Sign Language : An International Handbook*, Berlin : Walter de Gruyter, pp. 909-948.
- MILLER C. R., 2000, *La phonologie dynamique du mouvement en langue des signes québécoise*, Montréal : Les Editions Fides.
- MILLER C., 2001, « The Adaptation of Loan Words in Quebec Sign Language: Multiple Sources, Multiple Processes », Dans D. Brentari (Éd.), *Foreign Vocabulary in Sign Languages : A Cross-Linguistic Investigation of Word Formation*, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- MILLER J. M., 2000, « Language Use, Identity, and Social Interaction: Migrant Students in Australia », *Research on Language & Social Interaction*, 33(1), pp. 69-100.
- MOREAU M.-L. (Éd.), 1997, *Sociolinguistique : les concepts de base*. Bruxelles : Editions Mardaga.
- PARISOT A.-M., PILARSKI A., RICHER-LEMAY L., RINFRET J. et VOGHEL, A., 2008, *Description de la variation du marquage spatial en langue des signes québécoise (LSQ)*, Présenté à Acfas, Québec.
- PERREAULT S.-D. et PELLETIER S., 2010, *L'institution Raymond-Dewar et ses institutions d'origine: 160 ans d'histoires avec les personnes sourdes*. Québec : Septentrion.
- PERREAULT S.-D., 1996, *Les Clercs de Saint-Viateur et l'Institution des Sourds-Muets, 1848-1930: berceau de la communauté sourde montréalaise*. (Doctorat). University of Ottawa, Ottawa.

- PERREAULT S.-D., 2006, *Une communauté qui fait signe: les Sœurs de Notre-Dame-des-Sept-Douleurs, 1887-2006*, Montréal : Carte Blanche.
- PFAU R. et QUER J., 2010, *Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles*. Consulté à l'adresse  
<http://www.cnlse.es/sites/default/files/Nonmanuals.their%20grammatical%20and%20prosodic%20roles.pdf>
- PLAZA-PUST C. et MORALES-LOPEZ E., 2008, *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- SCHERMER T. M., 1990, *In Search of a Language: Influences of spoken Dutch on Sign Language of the Netherlands*, Delft : Eburon.
- SUTTON-SPENCE R. et WOLL B., 1999, *The linguistics of British Sign Language: an introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.
- TAKAGI M., 2006, « Code-switching and L1 development in Japanese-speaking children living in an L2 dominant environment », *Journal of Inquiry and Research*, 84, pp. 19-37.
- VEILLETTE D., MAGNER M. et ST-PIERRE A., 2005, *État de la situation de la langue des signes québécoise: rapport de recherche et pistes de solution proposées*. Drummondville: Office des personnes handicapées du Québec.
- VINSON D. P., THOMPSON R. L., SKINNER R., FOX N. et VIGLIOCCO G., 2010, « The Hands and Mouth Do Not Always Slip Together in British Sign Language: Dissociating Articulatory Channels in the Lexicon », *Psychological Science*, 21(8), pp. 1158-1167.
- VOGT-SVENDSEN M., 2001, « A comparison of mouth gestures and mouthings in Norwegian Sign Language (NSL) », *The Hands are the Head of the Mouth*, pp. 9-40.
- YOUNGS C. S. et YOUNGS G. A., 2001, « Predictors of Mainstream Teachers' Attitudes toward ESL Students », *TESOL Quarterly*, 35(1), pp. 97-120.

# SOURDS ET INTERPRÈTES DANS LES ARTS ET MÉDIAS : MISES EN SCÈNE CONTEMPORAINES DE LA LANGUE DES SIGNES

Pierre Schmitt  
EHES, LAHIC-IIAC

La présence croissante d'interprètes et de locuteurs de langues gestuelles à la télévision, et plus largement sur internet et les réseaux sociaux, tend à multiplier – voire à banaliser – les *buzz* commentant les apparitions les plus remarquées de signeurs sur nos écrans. Cette médiatisation inédite de la langue des signes est particulièrement remarquable aux États-Unis, mais ne s'y limite pas – surtout dans la mesure où les *posts* les plus populaires font le tour de la planète.

En revenant sur certains de ces *buzz* (Superbowl, interventions du maire de New York, hommage à Nelson Mandela, Eurovision), cet article se propose d'analyser les mises en scène contemporaines de la langue des signes et de ses locuteurs dans les médias<sup>1</sup>. Par l'étude de la place accordée à la langue des signes et des représentations qui l'encadrent, il s'agira de réfléchir aux apports et limites des conditions de cette médiatisation dans la poursuite d'une participation sociale accrue des citoyens sourds.

Dans la continuité d'un projet de recherche doctorale sur la question de la langue des signes et des pratiques artistiques, cet article met en œuvre un modèle transversal d'analyse sémiotique de l'espace occupé par la langue des signes et ses locuteurs sur la scène et sur les écrans. Il nous permettra principalement d'aborder les tensions et confusions pouvant exister entre la perception de la langue des signes comme *dispositif d'accessibilité* et comme *langue d'expression et de création*.

---

<sup>1</sup> L'article soulève ainsi des enjeux de politiques linguistiques et de statut des langues à partir de la question de la place de la langue des signes dans les médias. Si l'analyse porte notamment sur les interprètes en langue des signes, tout en évoquant en particulier les interprètes sourds, l'approche proposée dépasse le cadre généralement présent dans les études récentes qui les concernent. Celles-ci s'articulent principalement à partir du point de vue de la théorie et de la pratique de l'interprétation (Janzen, 2005 ; Napier *et al.*, 2006), de la formation des interprètes (Marschark *et al.*, 2005), de la recherche internationale dans ce domaine (Nicomedus et Cagle, 2015), ou de concepts, comme la neutralité (Metzger, 1999), encadrant leur pratique professionnelle. En ce qui concerne le présent article, c'est parce que les interprètes constituent *de facto* l'un des principaux visages publics de la langue des signes que l'analyse développée s'apparente en partie à une étude *sur* les interprètes. D'un point de vue théorique et de construction de l'objet, c'est sans séparation sociolinguistique *a priori* que les interprètes se retrouvent ici au cœur de la recherche, mais bien en raison de ce qu'ils partagent avec les sourds : la pratique de la langue des signes. Bien plus, il s'agit donc de décrire les liens, les complémentarités, et les tensions entre les rôles de chacun dans les conditions de la médiatisation de la langue des signes.

Autour de la diffusion de l'hymne américain en langue des signes américaine (ASL) lors du Superbowl de 2014, nous débiterons par la critique de la *prison du médaillon*<sup>2</sup> et ses corollaires pour la perception de la langue des signes par les (télé)spectateurs. Cela nous permettra d'élargir la réflexion aux *interprètes de bord de scène*, notamment lors de concerts très fréquentés, et aux captations et extraits relayés sur les réseaux sociaux. Nous élargirons l'analyse en établissant un certain nombre de liens avec les pratiques dans le milieu théâtral. Enfin, l'*épisode Lydia Callis* et ses filiations nous fourniront de solides bases afin de réfléchir à la manière dont accessibilité et création artistique peuvent s'avérer complémentaires dans la définition de normes de communications bilingues répondant davantage aux attentes des (télé)spectateurs sourds, et ouvrant la voie à une mise en scène de l'égalité des langues et des locuteurs. Nous pourrions ainsi conclure sur la place à conquérir par les locuteurs sourds dans les arts et les médias.

## La prison du médaillon

L'hymne américain est interprété en langue des signes lors du Superbowl depuis 1992<sup>3</sup>. Il s'agit d'une forme de reconnaissance publique et politique en partie saluée par les sourds, bien que régulièrement sujette à critique. Par exemple, en 2013, John Maucere était présent dans le stade, mais sa prestation ne fut pas intégralement retransmise sur les chaînes de télévision<sup>4</sup>.

En 2014, à l'occasion du XLVIII Superbowl, Amber Zion fut partiellement télédiffusée. Cependant, je fais l'hypothèse que les conditions de cette diffusion participent – voire encouragent – une perception de la langue des signes comme dispositif d'accessibilité pour une minorité handicapée plutôt que comme langue de création à part entière.

En effet, sur la chaîne FOX, à part quelques plans succincts où elle apparaît pleinement à l'écran, Amber Zion se retrouve dans un médaillon, identique à celui généralement occupé visuellement par les interprètes en langue des signes (ILS) – notamment, par exemple, lors des séances de l'Assemblée nationale à la télévision française.

Cette mise en scène à l'écran est rendue possible par le fait que l'artiste ne partage pas la scène avec la chanteuse entendante. Dans le stade comme à la télévision, la version signée de l'hymne se retrouve séparée, au second plan.

Ce partage inégal et l'emploi du médaillon tendent à renvoyer l'usage de la langue des signes au statut d'interprétation, au sens de *traduction simultanée*. Si l'espace qu'occupe

<sup>2</sup> Le « médaillon » désigne l'espace oval qu'occupent généralement les interprètes en langue des signes, en bas à droite de l'écran, dans les retransmissions télévisuelles. En France, les débats de l'Assemblée nationale en constituent l'exemple le plus connu des téléspectateurs. Cet espace peut également être rectangulaire – sans que l'emploi de l'expression « médaillon », désormais conventionnelle dans le milieu des interprètes et des signeurs, ne s'en trouve perturbée.

<sup>3</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_national\\_anthem\\_performers\\_at\\_the\\_Super\\_Bowl](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_national_anthem_performers_at_the_Super_Bowl)

<sup>4</sup> On retrouve sa prestation sur la chaîne YouTube de l'association nationale des sourds américains (*National Association of the Deaf*, NAD) : [https://www.youtube.com/watch?v=F0Yi\\_0DOgHE](https://www.youtube.com/watch?v=F0Yi_0DOgHE) tandis qu'une page du site précise qu'un angle de caméra spécifique était disponible via internet sur CBSsports.com, pour les fans qui le désiraient : « *Additionally, for those viewers wanting to watch the signing of the National Anthem and America the Beautiful prior to the kick-off, CBSsports.com will offer a camera angle titled "Fan Choice" whereby actor John Maucere will perform these iconic songs in American Sign Language* », <http://nad.org/news/2013/2/nad-nfl-cbs-rally-improve-super-bowl-captioning-experience>

Deux ans plus tard, c'est NBC Sports, toujours en partenariat avec la NAD, qui propose un service similaire : « *In partnership with the National Association of the Deaf (NAD), NBC Sports will provide on its website a dedicated camera feed showing the ASL performance of the National Anthem and America the Beautiful by deaf actress Treshelle Edmond at Super Bowl XLIX on February 1st!* », <http://nad.org/news/2015/1/asl-online-super-bowl-xlix>. Dans les deux cas, les chaînes ne retransmettaient pas la performance par défaut, et seul un accès via internet permettait de choisir le fameux angle de caméra.

Amber Zion est habituellement celui d'un ILS entendant – le médaillon – et qu'elle est présente *en bord de scène*, le spectateur peut-il la percevoir comme une artiste, à part entière ? Est-il possible d'appréhender sa prestation artistique en langue des signes comme une forme d'expression qui ne soit pas uniquement subordonnée à celle de l'artiste entendante mise au premier plan ?

Or, c'est bien de cela qu'il s'agit. L'hymne a déjà été interprété par de nombreux artistes, la traduction effectuée et minutieusement reprise de nombreuses fois en amont. Ainsi, Amber Zion travailla de longues heures, coachée par John Maucere, le précédent comédien sourd ayant interprété l'hymne au Superbowl<sup>5</sup>. Enfin, Amber Zion est sourde, il lui aurait donc été impossible de traduire en simultané les paroles qu'elle aurait entendues. Néanmoins, aucun indice dans la mise en scène télévisuelle ne laisse supposer qu'elle soit sourde, ou que sa prestation ne soit pas directement dépendante de celle de Renée Fleming<sup>6</sup>.

Bien plus, une telle traduction en simultané est peu satisfaisante d'un point de vue artistique<sup>7</sup>, et ne convient pas à un texte à la portée symbolique, poétique et politique aussi importante. De plus, la traduction de l'hymne américain, tout comme c'est le cas pour l'hymne français, fait partie des rares *corpus* artistiques en langue des signes<sup>8</sup>.

À cet égard, quelle fut l'attitude de l'ILS à l'Assemblée nationale, depuis son médaillon, lorsque celle-ci entama *La Marseillaise* dans l'hémicycle après les événements du 7 janvier 2015 ? Celle-ci commenta que l'hymne était chanté par les députés. Il lui était impossible de tenter de la traduire en simultané. En effet, il existe au moins deux traductions reconnues, dont une version enregistrée et diffusée dans un ouvrage<sup>9</sup>.

Qu'il s'agisse d'une version signée ou chantée, dans un tel contexte, l'enjeu ne se situe évidemment pas dans l'accès au sens. L'hymne est un moment de rassemblement et de recueillement citoyen et national. Lorsqu'il est chanté collectivement à l'occasion d'événements publics, sportifs ou politiques, il s'agit un enjeu de forme, plus que de fond – le sens belliqueux de l'hymne français étant d'ailleurs au cœur de débats depuis de longues années.

De même, lors du Superbowl, au moment où l'hymne est chanté dans et *par* le stade, il ne s'agit pas tant de donner « accès » au sens de l'hymne qu'à la participation au collectif qui le chante, que de permettre une communion où sourds et entendants puissent être rassemblés, comme citoyens à parts égales. Or, cette communion semble plus que partielle dans le cas du Superbowl. À travers le médaillon, ni les langues – ASL et anglais –, ni leurs locuteurs – sourds et entendants –, ne sont représentés dans un statut d'égalité. Le médaillon suggère

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=wm5nc-zBdUE>

<sup>6</sup> Renée Fleming est une chanteuse d'opéra américaine qui s'est vue décerner plusieurs Grammy Award. [https://en.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9e\\_Fleming](https://en.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9e_Fleming)

De manière générale, les artistes sélectionné-e-s pour chanter l'hymne américain lors du Superbowl sont des icônes de la chanson américaine, classique ou contemporaine, à l'instar d'Aretha Franklin ou Beyonce Knowles.

<sup>7</sup> À propos des poèmes traduits par des interprètes dans leur volume, les éditeurs d'une récente « anthologie » de poésie en langue des signes précisent que « les interprètes, de par leur pratique professionnelle, traduisent de façon simultanée [...]. Il va sans dire que la traduction est préparée en amont, une traduction à la volée d'un texte poétique étant difficilement envisageable ». *Les mains fertiles. 50 poètes en langue des signes*. Éditions Bruno Doucey, 2015.

<sup>8</sup> Deux versions de l'hymne américain sont présentés dans l'ouvrage *Signing the Body Poetic* (Bauman *et al.*, 2006).

<sup>9</sup> Ainsi, un groupe de sourds de Marseille a notamment présenté une traduction de l'hymne en juin 2004 à l'occasion de l'inauguration de la bibliothèque de l'Alcazar. Leur processus de création fut suivi et donna lieu à une publication (Brahic, 2008). L'année suivante, c'est au tour d'un groupe de sourds parisiens, comptant notamment Emmanuelle Laborit, de « chanter » l'hymne en langue des signes, sous l'Arc de Triomphe le 15 juin 2005. En avril 2008, une projection-rencontre fit le point sur ces expériences, au centre Pompidou : <https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/cMdAy9k/rRkexo> ; [http://www.unapeda.asso.fr/breve.php3?id\\_breve=119](http://www.unapeda.asso.fr/breve.php3?id_breve=119). À noter, celle-ci a pris pour sujet la citoyenneté, plutôt que l'accessibilité.

certes une équivalence de message, mais celle-ci renvoie à un dispositif d'accessibilité pour les sourds : Amber Zion est là pour que les (télé)spectateurs privés de l'ouïe puissent avoir accès à l'hymne. Cette affirmation peut difficilement être récusée. Cependant, si l'on s'y limite, au delà des conditions de la participation politique des sourds, les dimensions artistiques et créatives de la prestation ne peuvent être appréhendées.

Sans avoir mené de questionnaires ou d'entretiens à ce sujet, on peut penser que de nombreux téléspectateurs, influencés par la *prison du médaillon* dans laquelle Amber Zion et la langue des signes se sont retrouvées enfermées, ont considéré que la prestation en ASL était dépendante de celle de Renée Fleming, en anglais, et qu'Amber Zion était une interprète entendante. Également, il est dommageable que le médaillon induise l'idée que l'artiste s'adresse exclusivement aux sourds, alors que l'intention pourrait plus largement être celle d'une démonstration publique à destination d'un public plus large, qui aurait pu (dû ?) contribuer au renforcement du statut d'égalité entre ces langues et leurs locuteurs.

### **Accessibilité en théâtre et concert : l'interprète en bord de scène**

D'un point de vue sémiotique, de la construction de l'image, ou plus largement de la mise en scène des langues, le « médaillon » et la position d'Amber Zion dans le stade lors du Superbowl et de sa télédiffusion peuvent être rapprochés du recours à la langue des signes dans des contextes artistiques spécifiques. Il s'agit des ILS ou comédiens sourds lors de spectacles ou de concerts interprétés ou adaptés en langue des signes.

Tout d'abord, notons que ces cas se distinguent fondamentalement d'autres spectacles et pratiques artistiques par la place qu'occupe la langue des signes dans le processus artistique. En effet, dans les cas que nous évoquerons, elle ne fait pas partie du projet initial, ou des intentions artistiques de départ. Elle intervient une fois le spectacle achevé, comme un dispositif supplémentaire qui peut être ajouté ou retiré selon les contextes et les représentations – de manière analogue aux sous-titres au bas de l'écran de la télévision.

D'ailleurs, c'est bien ce type d'espace visuel subalterne qu'occupent alors généralement les ILS et comédiens sourds ou entendants signeurs : en bord de scène. Pour autant, il peut s'agir de contextes très médiatisés, devant un public comptant plusieurs centaines, voire plusieurs milliers de (télé)spectateurs. Le cas le plus célèbre, le plus important *buzz*, remonte à un concert du Wu-Tang Clan dans le cadre du festival Bonnaroo, en juin 2013.

Depuis plusieurs années, ce dernier fait appel à une équipe d'ILS spécialisés qui œuvrent spécifiquement dans le domaine musical. Lorsqu'elles sont à nouveau plébiscitées par les internautes, ce type de prestations amènent désormais les commentateurs en manque d'imagination à reprendre régulièrement l'expression de « *voler la vedette* », « *stealing the show* », qui avait initialement accompagnée divers articles concernant Holly Maniatty, l'interprète du Wu-Tang Clan au Bonnaroo<sup>10</sup>.

Depuis cet épisode, les *buzz* et articles concernant des ILS de concert émergent régulièrement sur la toile américaine. Comptabilisant près de 2 400 000 vues sur YouTube, on peut ainsi relever un *battle* de rap en langue des signes sur le plateau du Jimmy Kimmel Live, en avril 2014, auquel participa notamment Holly Maniatty<sup>11</sup>. Dernièrement, ce fut le dernier

<sup>10</sup> Holly Maniatty fut notamment interviewée par le magazine VICE : <http://noisy.vice.com/ja/blog/meet-holly-that-awesome-wu-tang-asl-interpreter-from-bonnaroo>. Ce dernier avait également rédigé un article à propos des Deaf Rave londoniennes.

<sup>11</sup> <http://www.dailymail.co.uk/video/news/video-1090107/Sign-language-rap-battle-Jimmy-Kimmel-Live.html>.

concert des Grateful Dead, au Soldier Field stadium de Chicago, en juillet 2015, qui fit la une au delà du monde des sourds<sup>12</sup>.

Notons que dans ces cas de concerts, il s'agit donc d'ILS spécialisés dans le travail de traduction dans le champ musical. En ce qui concerne le théâtre, l'ajout d'un signeur en *bord de scène*, pour des spectacles dans lesquels la langue des signes ne fait pas partie de la mise en scène initiale, constitue également un dispositif d'« accessibilité » qui s'est développé. En France, c'est notamment le cas à l'initiative de l'association Accès Culture, qui propose chaque année une sélection de pièces, à Paris et dans divers villes et salles partenaires dans l'hexagone.

Toujours aux États-Unis, ce type de « théâtre interprété » – en langue des signes – s'est installé durablement à New York, depuis la création, en 1982, de l'association *Hands On*, qui œuvre désormais régulièrement en interprétant des spectacles à Broadway et *off-Broadway*, ou encore en collaborant avec des théâtres partenaires comme le New Victory Theater.

Dans ces exemples issus du monde du théâtre, la position de l'ILS est semblable à celle qu'occupait Amber Zion dans le stade, ou celle des ILS lors de concerts. Il est tout à fait admis et assumé que la démarche relève de l'accessibilité – sans pour autant ôter le moindre mérite au travail de création linguistique dont relève en partie la traduction. Ainsi, *Hands On* se définit comme fournissant de l'accessibilité aux arts et événements culturels pour les communautés des sourds et malentendants – « *Providing accessibility to arts & cultural events for the Deaf and hard of hearing communities* »<sup>13</sup>, tandis qu'Accès Culture déclare œuvrer « *parce que la culture doit être accessible à tous* »<sup>14</sup>.

Lors de ces représentations, le spectacle principal est donc au centre de la scène, tandis que les ILS occupent principalement le bord de la scène. Pour autant, la distinction n'est pas si tranchée, entre démarche d'accessibilité et spectacle en langue des signes, entre rôle des ILS et celui des comédien-ne-s sourd-e-s.

Il faut ici souligner une spécificité d'Accès Culture : le recours à des comédiens sourds pour l'interprétation de certains spectacles. Il s'agit, tout comme pour les ILS, d'un rigoureux travail de traduction en amont. Durant le spectacle et les répétitions, les comédiens sourds élaborent des stratégies particulières de coordination et de synchronisation afin que leur interprétation suive le spectacle qu'ils accompagnent mais ne peuvent entendre.

Certains groupes ou troupes vont plus loin et s'adjoignent un signeur ou signeuse, sourd-e ou entendant-e, ILS ou comédien-ne, dans des conditions de mise en scène différentes. Le partage de la scène constitue alors probablement le marqueur le plus évident d'une autre perspective : la langue des signes et son locuteur font partie intégrante du collectif artistique. Ne s'agissant plus d'accessibilité, mais de créer ensemble, cette langue et ses locuteurs ne peuvent pas être mis de côté ou au second plan. C'est par exemple le cas du groupe punk Brassens Not Dead<sup>15</sup>, qui fait place à Delphine Saint Raymond comme chanteuse – en langue

<sup>12</sup> On le retrouve par exemple sur un blog affilié au prestigieux Wall Street Journal : <http://blogs.wsj.com/speakeasy/2015/07/08/deafheads-marked-a-milestone-of-their-own-at-final-grateful-dead-shows/>. Sur l'une des photos, il est possible d'identifier Paddy Ladd, l'une des figures de proue des *Deaf Studies* anglo-saxonnes, qui fut également lui-même l'interprète sourd des Grateful Dead. Il fut également l'un des principaux protagonistes ayant œuvré à la création de la *Deaf Zone* du festival de Glastonbury où se produisent régulièrement les artistes du collectif Deaf Rave. [https://en.wikipedia.org/wiki/Paddy\\_Ladd](https://en.wikipedia.org/wiki/Paddy_Ladd) ; <http://www.deafrave.com/>

<sup>13</sup> <http://handson.org/aboutus>

<sup>14</sup> <http://www.accesculture.org/> - D'ailleurs, œuvrant ainsi dans ce champ de l'accessibilité, l'association est également spécialisée dans le surtitrage et l'audiodescription.

<sup>15</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Brassens's\\_not\\_Dead](https://fr.wikipedia.org/wiki/Brassens%27_not_Dead) ; <https://www.youtube.com/watch?v=7PiV5BT-j30>

des signes – à part entière, ou, pour reprendre le néologisme désormais en vigueur, comme chan(t)signeuse<sup>16</sup>.

Enfin, certains spectacles, comme *Mon Brassens* du groupe Sale Petit Bonhomme<sup>17</sup>, ou *Eaux Vives et Terres Nues* et *Elle a tant* de la compagnie Rayon d'écrits, intègrent directement la langue des signes à leur processus artistique, et les signeurs sont associés à la création, sont membres du groupe ou de la compagnie, font partie du collectif artistique, participant à sa définition et à son identification, au moins pour le temps de la tournée d'un spectacle qui ne peut se tenir sans eux.

Ces projets font donc part belle à la langue des signes comme langue de création – qui s'adresse à tous –, non seulement comme dispositif d'accessibilité – qui s'adresserait aux seuls sourds –, et au signeur comme artiste partageant l'espace scénique, non seulement comme *traducteur*. Au delà de la question de la traduction-interprétation, cette forme particulière de coprésence des langues et des locuteurs ne se retrouve pas seulement dans le champ artistique, et peut permettre d'ouvrir à d'autres mises en scène de la langue des signes, y compris dans des démarches non artistiques.

## Co-présence des langues et des locuteurs

En octobre 2012, le maire de New York s'adresse aux citoyens et habitants de la ville, quelques heures avant que l'ouragan Sandy ne s'abatte sur la ville. Il est accompagné d'une interprète en langue des signes américaine, Lydia Callis. Sa « performance » ne tarde pas à déclencher une autre forme de tempête sur les réseaux sociaux et la blogosphère, relayée rapidement par les médias traditionnels en ligne (New York Times, Huffington Post...).

Suite à cette prestation remarquée par des centaines de milliers de (télé)spectateurs, les réactions, discussions et débats ont porté essentiellement sur les expressions de son visage. Les moqueries de certains internautes laissent place à des explications linguistiques sur le rôle et l'importance de ces expressions dans la construction du sens en langue des signes, sur les blogs, les forums et pages de commentaires qui s'amoncellent rapidement en bas des vidéos de l'intervention les plus fréquentées.

Si dans l'ensemble les professionnels, comme les sourds, semblent avoir jugé sa prestation de bonne qualité, ce n'est pas de celle-ci que je souhaite discuter. Dans la lignée de l'argumentaire développé, il s'agira ici d'interroger la mise en scène de l'interprète. Au delà de sa prestation singulière aux yeux de certains (télé)spectateurs, relevons, d'une part, la large diffusion de l'allocution du maire de New York ; d'autre part, la place qu'occupait Lydia Callis sur « la scène » et à l'écran.

Lydia Callis se trouvait aux côtés du maire, sur l'estrade prévue pour son intervention médiatique. Michael Bloomberg se trouve derrière un pupitre, Lydia Callis à moins d'un mètre de ce dernier. Tout comme pour la plupart des interprètes de conférence, ce type de disposition permet au public sourd de percevoir la personne dont le discours est interprété et

<sup>16</sup> L'expression est utilisée comme catégorie afin de désigner des spectacles – notamment *Elle a tant* de Colombe Barsacq et Isabelle Voizeux, spectacle de « chanSon et chanSigne » - <http://www.rayondecrits.fr/creations/elle-a-tant> -, et se trouve dans le dictionnaire de langue des signes, en ligne, Elix : [https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id\\_article=229155&lang=fr](https://www.elix-lsf.fr/spip.php?page=signes&id_article=229155&lang=fr). Il s'agit pour la main dominante d'effectuer la configuration et le mouvement du signe « chanter », à un emplacement différent : ce chant ne sort pas de la bouche mais de la main, paume plate à la verticale. Cette symétrie se retrouve notamment dans les signes utilisés respectivement pour désigner les langues vocales d'une part, les langues gestuelles d'autre part : un L à l'horizontal qui sort soit de la bouche, soit de cette paume de la main. On peut y voir une sémantisation – de l'espace – propre à la langue des signes, qui donne une « voix » aux sourds, à la fois semblable et distincte, par sa modalité, de celle des entendants.

<sup>17</sup> <http://www.sale-petit-bonhomme.com/mon-brassens>

l'interprète dans le même champ visuel. Bien plus, la locutrice de la langue des signes n'est pas reléguée à un espace marginal – tel que le médaillon ou le bord de scène.

L'interprète s'est trouvée auréolée d'une « célébrité » en large partie proportionnelle à celle de celui qu'elle interprète et à la médiatisation de cette prise de parole. Pour autant, la mise en scène est assurément un facteur important de cette popularité.

Amber Zion n'aurait-elle pas eu l'opportunité de frapper davantage les esprits si elle avait été placée sur scène, aux côtés de Renée Fleming ; si sur les images télévisées, elle avait occupé près de la moitié de l'écran ? J'en fais plus que l'hypothèse : sans déclencher nécessairement une vague de réactions aussi importantes, son image, tout comme celle de Lydia Callis n'aurait *pas* pu passer inaperçue. À l'inverse, enfermée dans la « prison du médaillon », elle occupe un espace auquel les (télé)spectateurs sont habitués et auxquels ils ne prêtent que peu d'attention.

Pour en revenir à Lydia Callis, il est important de souligner qu'il s'agit ici d'une interprétation en simultané d'un discours officiel – bien qu'il soit plus que probable que Lydia Callis ait eu tout ou partie du texte de l'intervention en amont, afin d'assurer son travail de préparation. Néanmoins, je voulais préciser par là qu'il ne s'agit en aucun cas d'une « performance » artistique. Contrairement à l'hymne national, tout l'enjeu se situe dans l'accessibilité au discours du maire. La beauté et la créativité, les qualités artistiques de l'interprétation ne sont pas ici des critères pertinents d'évaluation de sa prestation.

Pourtant, dans un contexte d'accessibilité, nous assistons à une mise en scène de la langue des signes qui *dépasse* de loin celle de certains contextes artistiques – interprètes en bord de scène lors de concerts et de spectacles, Amber Zion lors du Superbowl.

Il est remarquable que ce soit également ce choix de mise en scène – une *(ré)partition* de l'image où le locuteur de la langue des signes et le locuteur de la langue vocale en présence occupent chacun près d'une moitié de l'écran – qui ait été retenu par le site et la chaîne YouTube « *The Real Interpreter* »<sup>18</sup>. Il s'agit d'un collectif d'interprètes, soutenu par la fédération mondiale des sourds (*World Federation of the Deaf*, WFD), ayant choisi d'interpréter en langue des signes, *a posteriori*, les interventions de la cérémonie d'hommage à Nelson Mandela. Ils souhaitent ainsi réparer l'affront de l'interprétation initiale de cet événement par un imposteur, qui avait fait réagir vivement la communauté sourde<sup>19</sup>.

## De la minoration de la langue des signes à la valorisation des locuteurs sourds

Qu'il s'agisse du maire de New York ou du président Barack Obama, le statut social singulier de ces locuteurs entendants n'est pas ici un obstacle à une construction de l'image qui donne une place égale à leur *double* signeur, à leur *voix* en langue des signes. Quelles peuvent alors être les justifications et représentations de la langue des signes et de ses locuteurs, et des enjeux de l'interprétation, dans un cadre médiatisé, artistique ou politique, lorsque cette langue est prisonnière d'un médaillon en bas de l'écran ?

Il apparaît raisonnable d'affirmer qu'elles sont distinctes des mises en scène que je qualifierais désormais d'*égalitaires*, et qu'elles contribuent à la minoration de cette langue

<sup>18</sup> <http://www.realinterpreter.com/about.html> - <https://www.youtube.com/watch?v=-IfHqYgGs6c>

<sup>19</sup> Par exemple, Marlee Matlin fut invitée à réagir en personne sur la chaîne nationale américaine CNN : <http://edition.cnn.com/videos/us/2013/12/12/ebof-intv-matlin-mandela-interpreter.cnn>  
Le *Deafness Cognition And Language Research Centre*, qui organisa l'une des dernières conférences internationales sur l'interprétation en langues des signes (TISLR11 en 2011 à l'*University College London*) s'est également exprimé publiquement à propos du « faux interprète » : [https://www.ucl.ac.uk/dcal/dcal-news/Mandela\\_Interpreter](https://www.ucl.ac.uk/dcal/dcal-news/Mandela_Interpreter)

(Garcia et Derycke, 2010). En ce qui concerne l'accessibilité, ces conditions sont depuis longtemps critiquées par les sourds lorsqu'il s'agit du médaillon. D'ailleurs, au delà de la partition visuellement équilibrée entre locuteurs des langues des signes et des langues vocales, la langue des signes est mise au premier plan, au sens propre, dans de nombreux contextes de diffusion et de documents audiovisuels ciblant spécifiquement les sourds. C'est le cas dans les reportages de l'Œil et la Main sur France 5. Lorsqu'un intervenant entendant s'y exprime à l'oral en français, son image est incrustée en arrière-plan, tandis que le locuteur-traducteur de la langue des signes est placé devant cette image. Ce fut également le cas pour les interprétations très remarquées des prestations de la finale de l'Eurovision sur une chaîne suédoise<sup>20</sup>.

Ainsi, alors que démarche d'accessibilité et expression artistique sont apparues comme confondues dans le cas de l'hymne américain au Superbowl, la distinction entre des contextes d'expression ou de traduction-interprétation, de création ou d'accessibilité, ne suffit pas à justifier les choix de mises en scène. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un spectacle ou concert est uniquement adapté ou interprété en langue des signes, que cette langue *ne peut pas* être mise en scène « au premier plan ».

Dans chacun de ces contextes, expression ou interprétation, les locuteurs de la langue des signes ont parfois – et pourraient plus largement – avoir la possibilité d'occuper un espace visuel équivalent à celui des locuteurs entendants. L'accessibilité s'en trouverait améliorée, l'affirmation et la valorisation de la langue des signes comme langue d'expression à part entière s'en trouveraient soutenues.

Pour aller plus loin, alors que les ILS occupent majoritairement l'espace médiatique dédié à la langue des signes, nous avons vu que les artistes et comédiens sourds peuvent également être les locuteurs publics de cette langue dans certains contextes – par exemple Amber Zion ou les comédiens auxquels fait appel Accès Culture. Encore une fois, s'il convient de distinguer l'expression directe en langue des signes d'une démarche d'interprétation en langue des signes, les contextes médiatiques d'accessibilité n'excluent pas le recours à un « *interprète sourd* ».

Cette catégorie professionnelle existe notamment aux États-Unis, sous le qualificatif d'interprète sourd certifié (*Certified Deaf Interpreter*)<sup>21</sup>. Cette certification est encadrée et délivrée par l'association nationale des ILS américains – *Registry of Interpreters for the Deaf*. Dans le contexte de discours officiels, l'interprète sourd reçoit alors, de la part d'un interprète entendant, une première interprétation « brute » qu'il va ensuite ajuster afin de délivrer un discours le plus idiomatique possible, afin de le rendre accessible au plus large nombre de locuteurs sourds, y compris ceux aux profils linguistiques les plus éloignés de l'anglais. Si dans de tels contextes, l'éthique et la pratique sont calquées sur celles des ILS (secret professionnel, neutralité, fidélité), les compétences mobilisées et valorisées sont proches de celles des médiateurs sourds qui se professionnalisent actuellement en France<sup>22</sup>.

Les (télé)spectateurs américains ont notamment fait connaissance avec ce métier lors de la prestation remarquable de Jonathan Lamberton, interprétant pour le maire de New York – cette fois-ci Bill de Blasio. Alors que certains crurent y voir une récurrence d'un faux interprète<sup>23</sup>, il

<sup>20</sup> <http://www.theguardian.com/tv-and-radio/video/2015/mar/16/tommy-krangh-sign-language-eurovision-sweden-video> - <http://www.telegraph.co.uk/news/newsvideo/viral-video/11475672/Swedish-sign-language-interpreter-steals-show-on-live-TV-singing-competition.html>. Notons que lui aussi « vola la vedette » à ceux dont il fut l'interprète.

<sup>21</sup> <http://www.rid.org/rid-certification-overview/cdi-certification/>

<sup>22</sup> Voir notamment les diplômes de l'université d'Aix-Marseille et de Paris 8, et le colloque consacré à cette thématique au ministère de la santé : <http://docplayer.fr/919318-Sourds-et-sante-la-mediation-dans-tous-ses-etats.html> ; <http://allsh.univ-amu.fr/lc/licence/t3s> (parcours intermédiaires dans les domaines de la santé et du social) ; <http://www.fp.univ-paris8.fr/Mediateur-relais-sourd-entendant>.

<sup>23</sup> <https://twitter.com/marleematlin/status/526546689629229056>.

fut lui aussi accusé de voler la vedette à la personnalité dont il interprétait le discours. Ainsi, tantôt « *faux interprète* », tantôt talentueux signeur « *volant la vedette* », à partir de la reprise de ces titres et expressions, relevons ici la perméabilité et la *mémoire collective* qui se constituent autour des événements médiatiques mettant en scène des locuteurs de la langue des signes. Dans la sphère internet, cette mémoire prend la forme d'une intertextualité entre les divers articles, *buzz* et autres vidéos. Autrement dit, au delà de la mobilisation de ces matériaux par l'auteur, les différents événements comparés et leur traitement médiatique font également *corpus* par les liens qu'ils entretiennent *textuellement* sur internet.

Enfin, qu'il s'agisse de démarche d'accessibilité ou d'expression artistique, entre locuteurs sourds et entendants, soulignons avec Bill Moody que le recours à un interprète sourd plutôt qu'à un interprète entendant, permet aux sourds eux-mêmes d'incarner le visage public de la langue des signes<sup>24</sup>. Et si je fais l'hypothèse qu'Amber Zion, prisonnière de son médaillon, a pu être prise pour une ILS, à l'inverse, si l'on peut louer la place qui lui fut accordée à l'écran, Jonathan Lamberton nous rappelle que sa performance professionnelle n'a rien d'un spectacle, et qu'il était présent afin qu'une part plus importante de la communauté sourde puisse avoir accès à l'information<sup>25</sup>. Ainsi, la question de la mise en scène contemporaine de la langue des signes et de ses locuteurs dans le champ artistique et médiatique dépasse de loin la réflexion esthétique. Son enjeu est autre : les conditions de la participation sociale des sourds à travers leurs rôles d'artistes, de comédiens, d'interprètes et de (télé)spectateurs.

## Vers des normes de communication bilingue ?

Au sein d'un XXI<sup>e</sup> siècle déjà bien entamé, plus de cinquante ans après les travaux pionniers de William Stokoe (Stokoe, 1960), et près de quarante ans après le début du Réveil Sourd en France (Kerbouc'h, 2012 ; Minguy, 2009), la seule présence de la langue des signes sur nos écrans ne peut plus être considérée par elle-même et pour elle-même comme porteuse d'un quelconque « progrès social » ou d'accroissement de la participation sociale des citoyens sourds.

De la prison du médaillon aux mises en scène égalitaires, d'un dispositif d'accessibilité à destination d'une minorité handicapée à un espace de valorisation d'une langue minoritaire et de ses locuteurs, elle est un fait social multiforme. Ce sont précisément ces différentes formes de (re)présentation de la langue des signes et de ses locuteurs que cet article invite à distinguer et à analyser.

Ce que l'on fait de – et à – la langue des signes et ses locuteurs dans les médias et sur les scènes artistiques ne constitue pas un simple reflet du traitement des sourds dans la société. C'est la mise en œuvre, l'incarnation dans des pratiques, de représentations et valeurs. Et si interpréter en langue des signes est sûrement de moins en moins un « *acte militant* », et s'il demeure raisonnable d'affirmer que « *les interprètes ne sont pas les représentants des sourds, mais [que] la façon dont la société considèrera leur métier est complètement dépendante du regard politique porté sur les sourds* » (Quipourt et Gache, 2005 : 109), que dire de la place des sourds eux-mêmes sur nos écrans et sur nos scènes ?

<sup>24</sup> « *it enables the "public face" of ASL to be a Deaf person rather than a hearing interpreter* », commentaire de Bill Moody sur son compte facebook (suivi par de nombreuses personnalités sourdes et entendants, françaises et américaines, au sein du « monde sourd »).

<sup>25</sup> « *[People who] talk about me "stealing the show"...I'm happy people enjoy the "show", but I'm not there for that* », he writes. « *I'm there so a wider range of the deaf community can better follow the information* » - « [Les personnes qui] disent à propos de moi que je "vole la vedette"... je suis content que ces personnes apprécient le "spectacle", mais je ne suis pas là pour ça », écrit-il. « Je suis là pour qu'une part plus importante de la communauté sourde puisse mieux suivre les informations » - <http://www.villagevoice.com/news/heres-how-mayor-bill-de-blasios-expressive-sign-language-interpreter-got-the-job-6715526>

Dans le champ de l'art, il est désormais courant d'écarter l'idée de faire *pour* les sourds, au profit de démarches collectives où l'enjeu est de faire *avec* les sourds, et *pour* tous (Schmitt & Schmitt, 2011).

Au contraire, restreindre la présence médiatique de la langue des signes à une démarche menée *par* les entendants, *pour* les sourds n'apparaît-il pas particulièrement risqué et en dessous des ambitions démocratiques et citoyennes prônées notamment en France<sup>26</sup> et aux États-Unis ? Or, cette restriction s'affirme dès lors que la langue des signes est portée à l'écran et sur nos scènes principalement – voire uniquement – comme un enjeu d'accessibilité.

D'Amber Zion à Jonathan Lamberton, en passant par Lydia Callis, le corpus présenté et son analyse offrent des pistes de réflexion et de pratiques. En ce qui concerne les citoyens locuteurs de langues gestuelles, je suggère que le caractère effectif de l'égalité politique et de l'égalité – ou du moins de l'équité – en termes de droits linguistiques demeurera fragile, si ce n'est illusoire, tant que la langue des signes demeurera au second plan, qu'elle occupera des espaces marginaux dans la construction des images médiatiques.

De la liberté à la solidarité, les exemples les plus fertiles et convaincants pour la poursuite d'une participation sociale accrue des citoyens sourds construisent des espaces de discours partagé, où les sourds ne sont pas seulement les récepteurs et bénéficiaires d'une politique d'accessibilité, mais également les acteurs dans la mise en scène de leurs langues.

À cet égard, de l'annonce de l'inauguration d'une association bordelaise<sup>27</sup> au clip de hip-hop bilingue d'un artiste sourd mondialement connu<sup>28</sup>, lorsque les sourds ont voix au chapitre et s'adressent à tou-te-s, il semble alors se dessiner des normes de communication bilingue, alliant sous-titrage, co-présence des locuteurs et des langues, parfois de manière créative, où aucun n'est l'interprète de l'autre, mais où tous s'expriment, ensemble, dans la proposition d'un discours commun.

Enfin, indépendamment des contextes, ou plutôt en comparant différents contextes d'énonciation relevant de la médiatisation de la langue des signes, c'est bien la question des rapports de cette langue minoritaire à la société que j'ai souhaité traiter, dans une perspective *ethnographique* où l'attachement à la description des pratiques *observables* dans leur diversité permet le développement d'une (socio)linguistique des langues des signes qui ne sépare pas sourds et entendants en amont de l'analyse, dès la construction de l'objet. C'est pour moi l'enjeu d'une étude des mises en scène contemporaines de la langue des signes, où chacun tient son rôle.

## Bibliographie

- BAUMAN H-D., J. NELSON et H. Rose (dir.), 2006, *Signing the Body Poetic. Essays on American Sign Language Literature*, University of California Press, Berkeley.
- BAUMIE B. (dir.), 2015, *Les mains fertiles. 50 poètes en langue des signes*, Éditions Bruno Doucey.
- BRAHIC B., 2008, *Signer la Marseillaise*, Images en manœuvres/Association CAS 13, Marseille.

<sup>26</sup> On peut songer notamment à 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 ». <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647>

<sup>27</sup> Metling Signes - <https://www.youtube.com/watch?v=JIFXVt5Dnec>

<sup>28</sup> SignMark - [https://www.youtube.com/watch?v=oUtM8\\_DOVUI](https://www.youtube.com/watch?v=oUtM8_DOVUI)

- GARCIA B. et M. DERYCKE, 2010, « Introduction », dans B. Garcia et M. Derycke (dir), *Sourds et langue des signes : norme et variation, Langage & société*, n° 131, FMSH Editions, pp. 5-17.
- JANZEN T. (dir.), 2005, *Topics in Signed Language Interpreting: Theory and Practice*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- KERBOUC'H S., 2012, *Le mouvement sourd. D'hier à aujourd'hui (1970–2006). De la langue des signes française à la reconnaissance sociale des sourds*, L'Harmattan, Paris.
- MARSCHARK M., R. PETERSON et E. A. WINSTON (dir.), 2005, *Sign Language Interpreting and Interpreter Education. Directions for Research and Practice*, Oxford University Press, New York.
- METZGER M., 1999, *Sign Language Interpreting : Deconstructing the Myth of Neutrality*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- MINGUY A., 2009, *Le réveil Sourd en France. Pour une perspective bilingue*, L'Harmattan, Paris.
- NAPIER J., R. MCKEE et D. GOSWELL, 2006, *Sign Language Interpreting : Theory and Practice in Australia and New Zealand*, The Federation Press, Annandale.
- NICODEMUS B. et K. CAGLE (dir.), 2015, *Signed Language Interpretation and Translation Research Selected Papers from the First International Symposium*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- QUIPOURT C. et GACHE P., 2003, « Interpréter en langue des signes : un acte militant ? », *Langue française*, n° 137, pp. 105-113.
- SCHMITT F. et SCHMITT P., 2011, « Art, politique et langue des signes », dans *Inter, Art actuel*, n° 108, Agir : Pratiques et processus, Les éditions intervention.
- STOKOE W.C., 1960, « Sign language structure : an outline of visual communication system of the American deaf », *Studies in linguistics, occasional paper*, n° 8, University of Buffalo, Buffalo.

# **PROCÉDÉS D'ACTIVATION ET DE SUIVI DE LA RÉFÉRENCE DANS UN DISCOURS INTERPRÉTÉ EN LANGUE DES SIGNES QUÉBÉCOISE**

**Suzanne Villeneuve et Anne-Marie Parisot**

**Université du Québec à Montréal**

Considérant que les productions interprétées nécessitent des adaptations linguistiques permettant de contrôler le traitement simultané de deux langues (Riccardi, 2005 ; Villeneuve et Parisot, 2008) et que le marquage de la référence nécessite une activité cognitive complexe composée d'activation, de réactivation et de maintien linguistique d'un référent (Schwarz-Friesel et Consten, 2011), nous proposons dans cet article une description des procédés d'activation et de suivi de la référence dans un discours interprété en langue des signes québécoise (LSQ). Plus spécifiquement, nous présenterons une description de la distribution des marques d'association spatiale dans le discours interprété permettant l'encodage des liens référentiels et nous comparerons cette distribution des marques référentielles à celle de signeurs sourds, dont il a été montré que l'utilisation des marques varie selon que la référence est marquée en contexte discursif ou en contexte de phrases isolées (Parisot et Rinfret, 2009). Des corpus de discours interprétés, spontanés et élicités, ont été utilisés pour comparer, dans un premier temps, les stratégies spatiales mises en œuvre dans des discours signés par des interprètes à celles de signeurs sourds pour introduire un référent ou renvoyer à un antécédent. Dans un deuxième temps, les différences de marques d'association spatiale pour la référence et l'anaphore seront présentées en regard de l'expertise en interprétation (débutants et experts). Dans un troisième temps, les résultats seront discutés en regard du contexte pragmatique de l'interprétation et des contraintes de contraste et d'économie articulatoire de Lindblom (1963 ; 1990).

## **Référence et anaphore**

### **L'accessibilité des référents**

La capacité d'un système linguistique de pouvoir parler de référents qui ne sont pas présents dans le temps ou dans l'espace est un des universaux du langage (Hockett, 1960). Bien que la forme des éléments linguistiques qui permettent d'établir ce lien référentiel et leur organisation soient différentes d'une langue à une autre, chacune des langues naturelles met en place des procédés pour activer, suivre et maintenir une relation entre un référent et un élément du discours. La capacité à retracer la référence dans le langage est conditionnée par

trois types de facteurs : sémantique (la relation de sens que le référent entretient avec les autres référents), syntaxique (la relation structurelle des unités qui permettent d'établir un lien référentiel) et pragmatique (le réseau d'informations contextuelles qui permet d'activer et de réactiver un référent dans le discours). C'est dans cette perspective pragmatique qui prend en compte la relation contextuelle entre un référent et les unités du discours que nous ancrons cette étude.

La notion de référence est perçue comme une relation entre une expression linguistique et l'objet qu'elle dénote. Les éléments linguistiques que constituent les signes (conception saussurienne de la combinaison de signifiant/signifié) renvoient à une représentation d'un objet du monde réel ou imaginaire comme en (1), où *Ève* constitue le signe linguistique qui renvoie à un individu humain féminin (le référent), et le pronom personnel *elle* renvoie à l'antécédent *Ève* et ainsi à la même représentation mentale. Le référent est donc une entité cognitive alors que l'antécédent est une entité linguistique.

(1) J'ai vu Ève<sub>i</sub> ce matin. Elle<sub>i</sub> est malade.

Une contrainte cognitive, mise en lumière par Wasow (1979), prédit que le degré de spécificité d'un dépendant anaphorique ne peut être plus élevé que son antécédent, c'est la *condition de nouveauté*<sup>1</sup>. Dans ce cadre, un élément ne peut être interprété que s'il ne dépend pas d'un autre élément moins informatif. La condition de nouveauté permet d'expliquer les énoncés suivants tirés de Bouchard (2010), ses exemples (8a, 8b) :

(2) Un docteur<sub>i</sub> est entré dans la pièce. L'homme<sub>i</sub> ne dit rien au début.

(3) \*Un homme<sub>i</sub> est entré dans la pièce. Le docteur<sub>i</sub> ne dit rien au début.

L'énoncé (2) est grammatical puisque le SN de '*docteur*' possède un plus haut degré de spécificité que son dépendant anaphorique. Il peut agir en tant qu'antécédent, ce que ne peut faire 'homme' (3). La condition de nouveauté peut aussi expliquer que (3) ne serait pas grammatical.

Chesterman (1991) soutient que la forme de l'expression linguistique du dépendant anaphorique est exprimée selon la connaissance partagée entre locuteur et destinataire, il propose entre autres : i) la présence d'une entité dans le contexte discursif précédant l'anaphore (4), ii) la situation immédiate de l'énoncé (6), et iii) la situation plus large de la connaissance généralement partagée (7).

(4) Fred était en train de discuter d'un livre intéressant en classe.

(5) Je suis allée *en* discuter avec lui par la suite.

(6) Passe-moi le (le panier qui est sur la table devant les interlocuteurs) s'il te plaît.

(7) On s'y retrouve ce soir (au bistrot où on va tous les jeudis soir).

La cohérence référentielle est le résultat d'une distinction claire entre les informations déjà données (connaissances partagées) et les nouvelles informations. Les premières sont considérées comme étant accessibles pour le destinataire et les secondes comme ne l'étant pas (Ariel, 1990). Cette notion d'accessibilité réfère au degré d'activation de l'information en mémoire. Les éléments hautement accessibles sont les plus actifs et demandent moins d'efforts de traitement pour être récupérés que ceux qui sont de faible accessibilité. Selon cette théorie, les locuteurs choisissent des traits grammaticaux en fonction du degré d'accessibilité des référents, les plus accessibles nécessitent moins de traits, alors que les

<sup>1</sup> *Condition de Nouveauté* : Un élément anaphoriquement dépendant ne peut avoir une référence plus déterminée que son antécédent (tiré de Bouchard, 2010).

éléments les moins accessibles sollicitent des marques plus saillantes, telles que le défini, le démonstratif, la reprise lexicale, etc. Les traits grammaticaux sont des indices pour retrouver les référents dans la mémoire et établir des liens avec de nouveaux éléments. L'activation d'un référent est le fait de créer un nouveau fichier mental. Le référent est activé et conservé comme étiquette conceptuelle, les informations subséquentes sur ce référent sont gardées sous cette étiquette et permettent de le réactiver dans la mémoire de travail. Dans ce cadre, les informations partagées signifient que le référent est mentalement accessible par l'interlocuteur, et la nouvelle information ne l'est pas.

### Structure de l'information

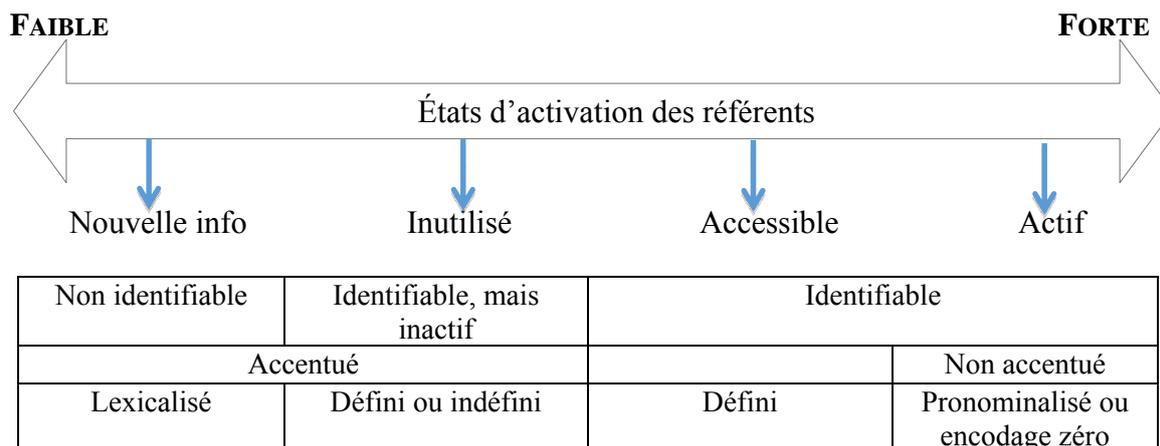
Lambrecht (1994) propose une échelle d'accessibilité selon la forme des expressions linguistiques, incluant la prosodie. Le marquage de la référence dans le langage permet non seulement d'identifier le lien entre un concept et une expression linguistique (nom, pronom, etc.), mais également de renseigner le destinataire sur la structure de l'information transmise à un moment donné du discours. La structure pragmatique des propositions est établie selon ce que le locuteur présume de l'état d'esprit du destinataire au moment de l'énoncé. Sur le plan pragmatique, cette structure des propositions est jumelée avec les structures grammaticales appropriées (morphosyntaxe, prosodie, lexicale) dans le but de signaler les distinctions de la structure de l'information. La forme de l'expression linguistique dépend de l'activation de la représentation par le discours. Si la représentation est *activée*, on peut y référer par une expression anaphorique (*lui, elle, eux*, etc.).

De nouvelles informations sont ajoutées à celles déjà en place par la création de connaissance via des propositions, et les anciennes informations consistent en la somme des connaissances évoquées que le locuteur présume disponible dans l'esprit du destinataire au moment de l'énonciation (Lambrecht, 1994 : 50). L'information est donc une combinaison de nouveaux et d'anciens éléments. Par exemple, les anciennes informations (que l'auteur appelle les présuppositions) peuvent être exprimées à l'aide de déterminants définis. Les relations pragmatiques entre référents et propositions sont de deux types : les relations de *topic* et les relations de *focus*.

Pour être considéré comme une relation topique, il faut que l'entité soit identifiable<sup>2</sup> pour le destinataire et qu'elle possède un certain degré d'activation dans le discours (ou d'accessibilité selon la terminologie d'Ariel). Un élément topique est souvent inaccentué ou phonologiquement nul, un élément focus est toujours accentué et exprimé ouvertement (*overt*). Lambrecht (1994) a établi les éléments de l'échelle cognitive d'activation topique (figure 1) à partir des états d'activation des référents de Chafe (1987) : actif, semi-actif et inactif, qu'il adapte pour rendre compte de l'établissement de la référence et du choix de la marque (lexicale ou avec un pronom non accentué) allant de la plus faible accessibilité à la plus grande accessibilité dont les référents ont déjà été établis dans le discours.

---

<sup>2</sup> La représentation d'une entité via une description linguistique pourra être référée anaphoriquement dans le discours subséquent. Le locuteur crée donc une « filière » d'un nouveau référent dans l'esprit de l'interlocuteur. *L'identifiabilité* est une catégorie cognitive postulée par Lambrecht pour distinguer entre les entités pour lesquelles le locuteur présume qu'existe une telle filière et les entités pour lesquelles le locuteur présume que non.



**Figure 1 : Échelle d'activation des référents**

Un référent actif est corrélé à la prosodie (non accentué) et à la morphologie (pronominal ou encodage zéro). La présence d'un marqueur de défini marque aussi un référent comme identifiable (l'absence ne le marque pas nécessairement comme non-identifiable). La catégorie « inutile » apparaît avec une accentuation, un NP lexicalisé qui peut être soit défini, soit indéfini. Par contre, même lorsqu'un référent est activé, il est parfois impossible de le pronominaliser pour cause d'ambiguïté et d'une impossibilité à l'identifier, comme en (8), où l'anaphore réalisée par le pronom *elle* renvoie à l'ensemble des traits abstraits qui désignent tout antécédent féminin singulier. L'identification d'un référent unique ne peut alors 'réussir', au sens de Lyons (1978), puisque que le pronom *elle* peut s'appliquer à deux antécédents, Ève et Marie.

(8) \* J'ai vu Ève<sub>i</sub> et Marie<sub>j</sub> ce matin. Elle<sub>?</sub> est malade.

Cependant, il serait possible de pronominaliser si la suite de l'énoncé contribuait à clarifier l'antécédent, comme le montre en (9) l'exemple 3.22 de Lambrecht (1994 : 101, exemple qu'il attribue à Dahl) :

(9) Peter went to see Bill, but he was not at home

Dans ce cas, le décodage reste en suspens : le destinataire retient le pronom jusqu'à ce qu'il puisse lui assigner un référent sur la base de l'énoncé complet. Le locuteur présume que le destinataire pourra inférer le référent à partir du contexte.

Pour être considérée comme une relation focus, il faut que la relation entre un référent focus et une proposition ne soit pas recouvrable ou prédictible au moment de l'énoncé. Un focus est le véhicule de l'information nouvelle qui s'ajoute à la présupposition pragmatique de Lambrecht (1994). L'information n'est pas transmise par les items lexicaux ou par les constituants mais uniquement par l'établissement de relations entre référent et proposition. Il faut distinguer entre les relations pragmatiques et les propriétés pragmatiques. Focus, comme topic, est une catégorie de relation pragmatique. La fonction de marqueur de focus n'est pas de marquer le constituant comme nouveau mais de signaler une relation de focus entre un élément d'une proposition et la proposition en entier. Aussi, selon Jackendoff (1972), le focus est l'information dont le locuteur présume qu'elle n'est pas partagée avec le destinataire (1972 : 230 dans Lambrecht, 1994 : 207).

## Inférence et anticipation

Un des problèmes que pose la notion d'accessibilité est celui des expressions définies sans antécédent comme *les rails, le conducteur et la locomotive* ? (Schwarz-Friesel et Consten, (2011) présenté en (10)<sup>3</sup>.

(10) Je suis arrivée en retard parce que mon train est resté 20 minutes sur les rails. Le conducteur a dit qu'il y avait un problème avec la locomotive.

Il y aurait donc également une accessibilité pour des référents implicites. En fait, selon Ehrlich (1994) la distance temporelle entre l'antécédent et l'anaphore n'est pas seule en cause, la distance par rapport au thème du discours compte également. D'un point de vue pragmatique, la distance peut être augmentée ou réduite en fonction de la teneur des connaissances partagées entre les interlocuteurs et ainsi justifier l'utilisation d'expressions définies sans antécédents, tel que défendu par Lambrecht (1994) ou présenté sous la notion d'anaphore associative dans les études sur le discours (Kleiber, 2004 ; Adam 2001)

La référence est aussi considérée comme étant un processus dynamique par Schwarz-Friesel et Consten (2011) qui la perçoivent comme le résultat de procédés mentaux qui impliquent des connaissances perceptuelles, conceptuelles et linguistiques d'une relation entre un concept cognitif et une unité linguistique. Dans un cadre pragmatique, la référence est aussi perçue comme étant une activité de collaboration entre le locuteur et le destinataire qui activent leur représentation mentale en utilisant le langage (Schwarz-Friesel et Consten, 2011 : 348). Pour comprendre un discours, le destinataire doit intégrer les informations de l'énoncé avec celles déjà perçues. Les relations conceptuelles implicites comme en (11) doivent être comblées par le destinataire (Schwarz-Friesel et Consten (2011 : 351 – leur exemple (2) *She dug a hole into the frozen ground*).

(11) Elle a creusé un trou dans le sol gelé.

Pour bien comprendre l'énoncé, le destinataire remplit les vides. Il peut s'imaginer que le trou est creusé « avec un instrument, une pelle ou avec ses mains ». Ces ajouts par défaut jouent un rôle important pour établir la cohérence. Les destinataires construisent le sens en incorporant les informations du discours aux informations déjà activées afin que l'identification du référent réussisse (et pour que le suivi de la référence dans le discours se réalise). Les destinataires infèrent à partir de leur connaissance du monde et laissent de côté les informations superflues (Sperber et Wilson, 1995). Ainsi, il n'est pas nécessaire de doubler les informations dans la grammaire, il s'agit d'une sorte de principe d'économie cognitive où uniquement les informations vraiment pertinentes sont sélectionnées. Par contre, les informations sont parfois redoublées pour des raisons d'ordre pragmatique et aussi pour des raisons de distance entre le référent et son antécédent (Ehrlich, 1994).

La représentation mentale prendrait la forme d'un scénario dans lequel le sujet fait spontanément des inférences et développe des attentes sur ce qui suit, c'est-à-dire qu'il fait de l'anticipation (Sanford et Garrod, 1981). Kennison, Fernandez et Bowers (2009) soutiennent que l'anticipation dans le discours joue un rôle pour l'identification des coréférents, notamment pour les références anaphoriques où le mécanisme de suppression atténue les interférences (plusieurs hypothèses activées) causées par l'activation d'autres référents potentiels. Ce qui permet à l'antécédent correspondant à l'anaphore d'être le concept le plus activé. Il a aussi été montré que le temps de compréhension augmente en fonction de la distance qui sépare l'anaphore de l'antécédent (Ehrlich, 1994). D'un autre côté, parce qu'elle

<sup>3</sup> Exemple tiré de Schwarz-Friesel et Consten (2011 : 359) et traduit.

apparaît avant son antécédent, la cataphore est plus difficile à traiter que l'anaphore (Tassé, Reinwein et Foucambert, 2010).

### Procédés d'activation des référents en LSQ

En LSQ, lorsqu'un signe est produit en contexte discursif, quatre marques d'association spatiale permettent d'attribuer un *locus*<sup>4</sup> référentiel à un élément du discours. Des quatre marques, deux sont manuelles (la localisation directe de l'élément dans l'espace et le pointé) et deux sont non manuelles (la direction du regard et l'inclinaison latérale du tronc vers le locus référentiel). Les figures (2) à (5) illustrent l'association spatiale du référent MARIE à l'aide de ces quatre marques.



Figure 1<sup>5</sup> : MARIE  
(LOC x)

Figure 2 : PTÉ3 (x)

Figure 3 : MARIE  
(Rx)

Figure 4 : MARIE  
(Tx)

Toutefois, les relations peuvent parfois être réalisées en LSQ sans que le signeur n'ait à situer l'objet sur un point précis de l'espace des signes comme le montre la Figure 5 pour le signe MARIE produit dans l'espace neutre, c'est-à-dire dans l'espace devant le signeur.



Figure 5: MARIE (forme de citation)

Dans le discours, un cumul de marques aura pour fonction de produire la mise en focus d'une information (Parisot et Rinfret, 2008). Une même marque sur deux objets distincts aura pour fonction d'indiquer une mise en relation d'éléments de même nature structurelle (énumération, comparaison, etc.), alors que des marques distinctes sur des objets distincts auront plutôt pour fonction de marquer une mise en relation d'éléments qui entretiennent une dépendance. Les auteures ont cependant révélé que certaines combinaisons ne sont pas produites, soit deux marques manuelles sur le même objet (une localisation accompagnée d'un pointé, ou deux pointés vers le même objet). Le pointé ne sert pas uniquement à établir un locus, mais aussi à y référer. Les deux étapes de l'assignation et de l'anaphore sont les suivantes : i) un antécédent est établi sur une position de l'espace appelée locus et ii) le pronom est réalisé en pointant vers ce locus (Schlenker, 2013). Notons qu'alors que Schlenker ne recourt qu'à des explications impliquant des exemples avec des pointés, l'anaphore peut aussi être réalisée grâce aux marques non manuelles, c'est-à-dire avec le regard et l'inclinaison latérale du tronc. Elle peut aussi être réalisée par la localisation directe d'un élément dans l'espace lorsque sa forme phonologique le permet. En fait, la différence sur le

<sup>4</sup> Un *locus* est défini comme étant un point du corps ou de l'espace des signes qui a une fonction articulatoire. Un locus anaphorique est une projection d'un référent dans l'espace en l'absence de l'entité dans l'énoncé (Endberg-Pedersen, 1991 : 52-53).

<sup>5</sup> Les figures 1 à 5 sont tirées de Parisot et Rinfret (2009).

plan de la modalité influe sur les procédés pour la référence, notamment sur la production des anaphores (Parisot, 2003). Selon l’auteure, alors que le français recourt à des traits abstraits pour l’expression du suivi de la référence, la LSQ réalise le processus d’identification à travers une trace spatiale : les expressions linguistiques référentielles peuvent être situées sur un locus et la trace laissée par l’association spatiale de l’antécédent sur ce locus peut être reprise par une marque d’association spatiale pour produire l’anaphore. Pour indiquer laquelle de Ève ou de MARIE est malade en (8) : \*’J’ai vu Ève<sub>i</sub> et Marie<sub>j</sub> ce matin. Elle<sub>?</sub> est malade), le signeur produirait d’abord Ève sur un locus (x) et Marie sur un autre (y), puis signerait ÊTRE.MALADE et enfin, pointerait en direction du locus assigné à Ève. Le destinataire pourrait alors associer spatialement le pointé à l’antécédent Ève sans l’ambiguïté présente en français.

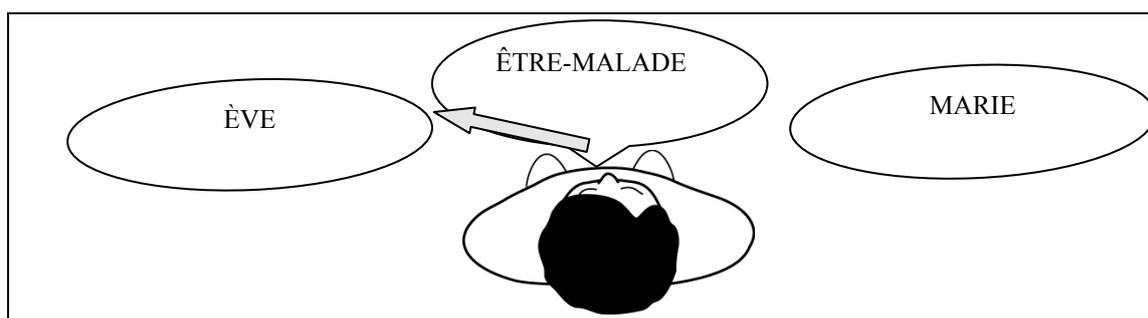


Figure 6 : Loci des antécédents Ève et Marie et POINTÉ vers Ève

Le pointé ne désigne pas ici un antécédent 3<sup>e</sup> personne-féminin-singulier, mais l’entité elle-même (Liddell, 2000). En ce sens, l’association spatiale permet un chemin plus direct vers l’antécédent, sans recourir à un ensemble de traits abstraits. La modalité spatiale, qui permet d’établir un locus à un référent rend l’information saillante puisqu’elle est stockée sous forme de trace. Elle permettrait de réaliser l’anaphore avec moins de marqueurs linguistiques.

Pour Schlenker (2013) les *loci* sont les porteurs des informations grammaticales qui réalisent la relation entre un pointé anaphore et son antécédent. Le pronom (POINTÉ) récupère le locus (auquel les signeurs avaient attribué un antécédent) avec les informations des traits grammaticaux de personne, de nombre et de genre (*phi-features*)<sup>6</sup>. L’auteur justifie ainsi l’impossibilité de rendre compte de contraintes syntaxiques locales sur la relation entre le pointé et son antécédent, telles que prévues par le modèle du gouvernement et du liage (Chomsky, 1986). En effet, une relation formelle est sémantiquement interprétée sans que le pronom ait l’obligation d’être dans une portée quelconque du nom. Les *loci* seraient variables et seraient des images simplifiées de ce qu’ils dénotent. Ils serviraient de réalisation *overt* des indices formels présents en (8) où l’indice correspondant au pronom « elle » et son lien avec l’antécédent Ève serait visible<sup>7</sup>. Pour illustrer son propos, Schlenker (2013) utilise un exemple en langue des signes française (LSF) en (13) qui ne contient pas l’ambiguïté présente dans l’énoncé anglais (12a) ou français (12b).

- (12) a. ‘Sarkozy<sub>i</sub> told Obama<sub>j</sub> that he<sub>?</sub> Will win election.’  
 b. ‘Sarkozy<sub>i</sub> a dit à Obama<sub>j</sub> qu’il<sub>?</sub> gagnera les élections.’

<sup>6</sup> Schlenker montre aussi que le pointé ne sert pas uniquement à assigner un locus à un nom et à le récupérer pour l’anaphore, mais peut aussi être utilisé pour une situation et ainsi porter le sens de *then*.

<sup>7</sup> Il mentionne que Sandler and Lillo-Martin (2006) soutiennent que les *loci* sont les réalisations morphologiques des indices.

- (13) MD : OBAMA(bx) [CL-individu](bx) 3a-DIRE-3b /PTÉ3(ax)  
 2M :SARKOZY(a)  
 MND : [CL-individu](ax)  
 2M : FUTUR+ 3a-GAGNER ELECTION(c)  
 ‘Sarkozy, a dit à Obama, qu’il, gagnera les élections.’

Dans cet exemple, le signeur produit le signe pour Sarkozy (signe ancré) qui est suivi d’un classificateur<sup>8</sup> (indiquant un individu) produit avec la main non dominante qui assigne un locus à Sarkozy dans une zone située à sa gauche, puis il localise Obama (signe non ancré) avec la main dominante sur un locus situé à sa droite, suivi d’un autre classificateur d’individu sur le locus de droite. Il signe ensuite le verbe DIRE qui part du locus de gauche et se dirige vers le locus de droite : ‘Sarkozy a dit à Obama’. Finalement, il produit un pointé vers le locus de Sarkozy à gauche et signe le reste de l’énoncé FUTUR GAGNER ÉLECTION. Le fait de pointer vers le lieu qui contient les informations désignant Sarkozy rend visible (*overt*) les indices formels et le destinataire peut comprendre que c’est Sarkozy qui gagnera ses élections et l’ambiguïté est ainsi levée.

Cependant, l’exemple (13) présente deux problèmes. Premièrement, lorsqu’un classificateur est utilisé pour assigner un locus à un animé, c’est pour exprimer un mouvement, une localisation ou un changement de position, ce qui n’est pas le cas dans cet exemple où le classificateur produit sur le locus où a été signé OBAMA ne sert que de marque d’association spatiale et n’est pas utilisé pour produire une action. Sur l’assignation spatiale des référents, Parisot et Rinfret (2008) ont montré pour la LSQ que les sourds ne produisent jamais deux marques manuelles (localisation et pointé) de façon concomitante, alors il serait surprenant que les signeurs utilisent la localisation combinée à un classificateur pour l’assignation spatiale sans que ce classificateur ne soit réutilisé par la suite. En fait, les classificateurs sont beaucoup utilisés comme anaphores comme dans l’exemple suivant :

- (14) VOITURE(a) APP.1 RUE ST-HUBERT NORD [CL :  
 VOITURE.ÊTRE.STATIONNER] (ax)

‘Ma voiture, je l’ai stationnée sur la rue St-Hubert Nord.’

Deuxièmement, dans un type d’énoncé qui implique deux arguments animés, après avoir situé les personnages, les signeurs produiraient plutôt un discours direct changeant ainsi la personne du pronom : ‘**je** gagnerai les élections’, l’ambiguïté est ainsi levée.

- (15) MD : OBAMA(bx) [CL-individu](bx) 3a-DIRE-3b /PTÉ1(ax)  
 2M : SARKOZY(a)  
 MND : [CL-individu](ax)  
 2M : FUTUR 1a-GAGNER ELECTION(c)  
 ‘Sarkozy,a dit àObama; **je** gagnerai les élections.’

Finalement, pour des raisons d’économie articulatoire, les signeurs assigneraient plutôt un locus à un des personnages (en l’occurrence probablement à Obama qui est un signe non-ancré) et produiraient du discours direct en prenant le rôle d’un des deux personnages (probablement Sarkozy puisqu’il s’agit d’un signe ancré). L’énoncé ne nécessite pas de

<sup>8</sup> Un morphème à classificateur est défini comme étant une forme générique qui représente une classe d’entités et qui renvoie à un antécédent du discours en fonction de propriétés de forme (Voghel, en préparation).

classificateur, mais surtout, empêche des mouvements d’aller-retour que les signeurs évitent habituellement.

- (16) MD :           OBAMA(bx)           1a-DIRE-3b /  
 2M :                SARKOZY(a)       FUTUR 1a-GAGNER ELECTION(c)  
 ‘Sarkozy<sub>i</sub> a dit à Obama<sub>j</sub> : je gagnerai les élections.’

La structure de l’exemple de Schlenker (2013) semble être si peu naturelle comme construction que nous avons voulu vérifier notre intuition auprès de signeurs natifs LSF qui ont confirmé cette intuition à propos de la nature étrange de (13)<sup>9</sup>.

De plus, Schlenker (2011) postule que *any locus which is activated by an overt index must be presupposed to denote a non-empty set of individuals*, ne prenant pas en considération que le pointé pourrait précéder l’établissement de l’antécédent comme c’est pourtant le cas des cataphores. En fait, nous soutenons ce n’est pas le fait qu’un pronom soit dans la portée de l’antécédent ou bien que les indices soient réalisés morphologiquement qui explique la grammaticalité de ces énoncés en langue des signes, mais le fait que les substances perceptuelles et intentionnelles disponibles pour cette langue permettent de réaliser une proximité entre deux éléments, cette proximité n’étant pas linéaire, mais spatiale (Bouchard, 1996).

Les langues signées ont aussi cette particularité de pouvoir utiliser un indice sémantique constitué d’une partie du signe conservé sur la main non dominante (appelé *hold morpheme* selon Engberg-Pedersen, 1991 ou *buoy* selon Liddell, 2000) qui sert de repère référentiel pour la suite du discours. Dans la séquence suivante (Figure 6), la signeure conserve sur la main non dominante une partie du référent ‘banquette’ pendant qu’elle poursuit en signant qu’il y avait quatre personnes assises sur cette banquette.



MNDBANQUETTE-----  
 ‘sur la banquette [arrière de la voiture] quatre...’

**Figure 6 : Maintien sur la main non dominante d’un indice référentiel**

Lorsque le signe est ancré sur le corps, les formes utilisées pour remplir cette fonction de retenue de l’information seront des pointés et des classificateurs. Dans la séquence suivante, un pointé localise un barrage à la gauche et le maintien pendant que la signeure continue en signant ‘les villageois ne savaient pas qu’il serait construit’.

<sup>9</sup> Par ailleurs, Schlenker (2013) a l’avantage de rapprocher deux camps théoriques (le camp de l’iconicité : Cuxac, 1999 ; Taub, 2001 ; Liddell, 2003 et le camp des formalistes : Lillo-Martin et Klima, 1990 ; Neidle et al., 2000 ; Sandler et Lillo-Martin, 2006) en faisant une place à la composante iconique dans les cadres formels puisque l’ASL et la LSF ont des propriétés iconiques qui ne sont pas applicables en anglais.



MD VILLAGE(aX)

SAVOIR. NEG

PTE1(aX) zone

MND PTÉ1(bx) -----

‘Les villageois, eux, ne savaient pas ...’

**Figure 7 : Maintien sur la main non dominante d’un indice référentiel**

Sur cette question de marquage de la référence et de son suivi, le cadre pragmatique particulier de l’interprétation est intéressant parce que le message passe par le filtre d’une autre personne avant de parvenir au destinataire réel d’un message. Par exemple, les deux participants à la conversation interprétée peuvent partager des connaissances sur le contexte qui ne le sont pas par l’interprète. Dans ce cas, le décodage du lien référentiel doit doublement réussir pour que l’acte de communication soit complété (dans le sens que donne Lyons à cette réussite). L’accessibilité peut en être affectée : des éléments fortement accessibles sur l’échelle de Lambrecht (1994) pour le destinataire réel peuvent se retrouver faiblement accessibles pour l’interprète qui tentera de les rendre plus accessibles dans la langue cible.

Les précédents éléments nous emmènent à poser les questions suivantes :

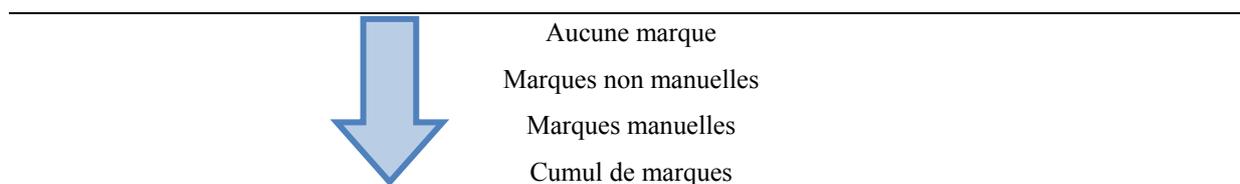
- Que font les interprètes pour activer les référents et les réactiver ?
- Se comportent-ils comme les signeurs en discours naturel?

### Concepts d’accessibilité en LSQ et effet de corpus

Lorsqu’un référent est produit sans marque d’association spatiale, il est interprété comme étant suffisamment accessible à l’interlocuteur (Rinfret, 2009). L’auteure, en se basant sur la théorie de l’accessibilité (Ariel, 1990), propose que le choix des marques d’association spatiale est tributaire du degré d’accessibilité des éléments discursifs. Cette position place aussi le contexte pragmatique au centre de l’analyse en proposant que le choix de certaines marques grammaticales permette le repérage d’entités déjà introduites ou non dans le discours. Pour Rinfret (2009), les éléments de faible accessibilité sont introduits par des marques manuelles alors que les éléments de haute accessibilité le sont par des marques non manuelles. Cette proposition est compatible avec le fait que l’anaphore comporterait moins de marqueurs linguistiques (pronominalisation) (Hopper et Thompson, 2004) ou encore avec la condition de nouveauté de Wasow (1979) qui stipule que le dépendant contiendra moins d’informations que l’antécédent.

Il a été montré que les marques d’association spatiale sont sensibles au contexte discursif (Parisot et Rinfret, 2009). En comparant deux corpus, un premier de phrases isolées qui ne contiennent pas de mise en contexte et un second corpus composé de discours naturel, les auteures ont montré que le corpus discursif comportait davantage de noms produits sans marque d’association spatiale et que statistiquement, le corpus de phrases élicitées comportait significativement plus de noms situés avec une marque manuelle. Les marques manuelles (pointé et localisation) ont ainsi été identifiées comme des marqueurs de faible accessibilité. Elles sont utilisées pour marquer la spécificité d’un référent et pour permettre d’introduire ou de réintroduire un élément moins accessible. Dans un corpus naturel, les marques non manuelles (regard, tronc) surtout sont préférées. Lorsqu’un référent est en contexte de forte accessibilité, le marquage est absent (zéro) et au contraire, en contexte d’accessibilité réduite, le signeur produira un cumul de marques ou choisira une marque manuelle. Il s’agit donc

plutôt d'un continuum du choix de marque borné par le type d'accès au référent : de la plus forte accessibilité (aucune marque) à la plus faible (cumul de marques).



**Figure 8 : Marques d'association spatiale et accessibilité du référent**

### Caractéristiques du discours interprété

Pour traduire simultanément, l'interprète doit mettre en place un processus de double tâche de réception et de production linguistique (Houdé, Mazoyer et Tzourio-Mazoyer, 2002). Étant donné que les interprètes n'ont pas accès à la planification linguistique du locuteur qui produit le discours source, ni aux connaissances partagées par les interlocuteurs, ils ne peuvent connaître le niveau d'accessibilité des référents pour le destinataire. Par ailleurs, la fenêtre d'anticipation de l'interprète est réduite et tributaire du contenu à interpréter : plus un contenu est complexe, plus l'interprète a besoin de temps de traitement, et plus le décalage est long. De plus, comme l'anticipation joue un rôle dans la rapidité à identifier les coréférents du discours (Kennison, Fernandez et Bowers, 2009) et que l'interprète ne peut anticiper aussi directement que le destinataire puisque d'une part, il n'a pas accès à toutes les connaissances partagées entre les interlocuteurs et d'autre part, son énergie doit être partagée entre l'écoute, le traitement de la traduction et la production, la rapidité d'identification est affectée. En fait, la quantité d'éléments à gérer dans l'équilibre entre les efforts d'écoute, d'analyse, de mémoire et de production (Gile, 1985), et ce, dans un laps de temps relativement court, contribue à augmenter la distance entre les référents du discours source et ceux produits en discours cible.

Les contraintes d'anticipation en interprétation (manque de temps de traitement, manque de lien direct avec les référents, etc.) ont une incidence directe sur le manque d'accessibilité dans le discours et obligent l'interprète, pendant le traitement, à procéder à la suppression des autres référents potentiels pour ne conserver que le référent ciblé. Lorsqu'il y a une compétition entre différents référents, le décalage de l'interprète est affecté (Gernsbacher et Shlesinger, 1997).

Il a été montré que lors de l'activité interprétative, l'interprète produit différents types d'aménagements linguistiques (Villeneuve, 2006 ; Villeneuve et Parisot, 2008). Certains d'entre eux visent l'économie articulatoire comme des aménagements phonologiques (ex : assimilations d'un constituant structurel, déplacements du lieu d'articulation), et morphosyntaxiques (encodages parallèles<sup>10</sup>, utilisation de classificateurs représentant un référent générique, etc.). D'autres visent plutôt à assurer la cohésion dans le discours, ce sont les aménagements discursifs d'ajouts (ex : rappels, répétitions (réurrences), autocorrections, hyperprécision). Ces aménagements<sup>11</sup> seraient sans doute sujets à un cumul de marques d'association spatiale, puisqu'ils constituent des éléments souvent mis en saillance dans le discours. Il a de plus été noté que les interprètes produisent deux pointés sur un même locus pour faire de l'hyperprécision. Rappelons que les signeurs LSQ n'utilisent pas ce double marquage manuel en contexte de discours naturel selon Parisot et Rinfret (2008). Par ailleurs,

<sup>10</sup> Un encodage parallèle est une construction simultanée dans laquelle minimalement deux prédicats sont exprimés en même temps sur chacune des deux mains (Miller et Dubuisson, 1992).

<sup>11</sup> Qui illustrent bien ce qu'Ehlich (1994) proposait pour les doublons dans la grammaire effectués pour des raisons pragmatiques et de distance.

on s'attendrait aussi à ce que les interprètes, étant donné qu'ils doivent traduire en suivant le débit du locuteur du discours source, produisent des marques simultanées sur des entités distinctes surtout lorsqu'ils doivent faire des rappels, des autocorrections et des répétitions parce que dans ces contextes, le rythme de la production interprétée est accéléré et que les interprètes font des aménagements pour l'économie articulatoire.

Finalement, les interprètes débutants et experts français/LSQ se distinguent sur ces divers aménagements linguistiques. Par exemple, les interprètes experts font plus d'aménagements qui permettent l'économie articulatoire, mais aussi plus d'ajouts au discours. Nous avons considéré que la comparaison des marques d'association spatiale pour la production de la référence et de l'anaphore entre des discours interprétés et naturels ainsi que la comparaison entre des interprètes débutants et experts conduira à une meilleure connaissance des procédés interprétatifs et guidera l'enseignement théorique et pratique de l'interprétation.

## Hypothèses

Cette étude vise une meilleure compréhension de la variation des locuteurs de LSQ à partir de ce qu'on connaît de leur production afin de contribuer à produire un modèle explicatif de l'activité interprétative dans le cadre de la variation générale de la LSQ et de situer dans quel contexte cette variation est permise. Il s'agit de vérifier d'une part si les productions interprétées sont comparables aux productions naturelles (spontanées et élicitées) en LSQ et d'en expliquer les différences. Pour ce faire, la distribution des marques d'association spatiale a été comparée pour les productions interprétées (et ses variations entre débutants et experts) avec la variation qui existe chez les locuteurs de L1 en situation directe de discours. Dans cette étude, deux hypothèses ont été vérifiées : la première concerne les distinctions entre les productions interprétées et les productions naturelles, la seconde concerne la distinction entre les interprètes experts et débutants dans la production de discours interprété.

Hypothèse 1 : distinctions entre les productions interprétées et les productions naturelles

Étant donné que les marques d'association spatiale permettent l'expression de la référence en LSQ, que la théorie de l'accessibilité permet une analyse explicative de la variation de l'utilisation des marques d'association spatiale en fonction du type de contexte pragmatique, que le discours interprété présente certaines spécificités et qu'il constitue un obstacle à l'accessibilité du référent, nous supposons que les interprètes effectueront des aménagements dans le discours cible en vue de permettre la double réussite de l'identification de la référence et que les productions interprétées présenteront une différence avec les productions des sourds dans la distribution des marques d'association spatiale de la LSQ.

- H1a: les interprètes produiront davantage de marques d'association spatiale que les signeurs sourds dans un contexte direct de discours ;
- H1b : la distribution des marques d'association spatiale des interprètes expertes se rapprochera davantage de celle décrite par Parisot et Rinfret (2009) pour le contexte discursif.

Hypothèse 2 : distinction entre les interprètes experts et débutants dans la production de discours interprété

De plus, parce que les interprètes experts ont une plus grande maîtrise de la langue, et parce qu'ils produisent plus d'aménagements morphosyntaxiques d'encodages parallèles qui

impliquent des marques non manuelles que les débutants (Villeneuve, 2006), nous formulons l'hypothèse que les interprètes se distingueront sur le niveau d'expertise quant au type de marques d'association spatiale pour la référence et plus spécifiquement que :

- H2a : les interprètes experts produiront plus de marques non manuelles que les interprètes débutants ;
- H2b : les interprètes experts produiront plus de marques d'association spatiale simultanées ;
- H2c : les interprètes débutants réaliseront plus d'anaphores nominales que les interprètes experts.

## **Corpus, outils d'analyse et variation individuelle**

Quatre corpus ont été utilisés pour vérifier ces hypothèses. Les deux premiers sont issus de l'étude de Villeneuve (2006), ils contiennent des productions interprétées du français vers la LSQ de deux interprètes débutantes<sup>12</sup> (D1 et D2) et deux interprètes expertes (E1 et E2). La tâche d'élicitation pour ce corpus consistait en l'interprétation devant un signeur sourd d'une narration d'expérience personnelle préenregistrée, dont le thème était « une fin de semaine en Estrie ». Une grille d'analyse a été conçue pour compiler les résultats des productions interprétées et comporte : i) le type de marques et leur distribution (seules ou en concomitance, et dans ce dernier cas, si elles portent sur une même entité ou sur des entités distinctes) ; ii) la forme et la distribution de la marque : produite sur la main dominante ou non dominante, produite avant, pendant ou après le référent, ainsi que la distance entre la marque référentielle et le référent ; et iii) la fonction de la marque et dans le cas des anaphores si c'est la forme nominale ou pronominale. Le troisième et le quatrième corpus proviennent des études de Parisot (2003), Parisot et Rinfret (2008 ; 2009) et Rinfret (2009) pour l'étude de l'association spatiale dans différents types de constructions LSQ. Il s'agit de données LSQ produites par quatre signeurs natifs. Un premier corpus de phrases isolées ( $n=233$ ) produites hors contexte, et un second corpus constitué de deux entrevues publiques produites pour la télévision dans une série intitulée « La parole en mains » et réalisée en 1993.

Afin de vérifier si nos résultats ne reflètent pas uniquement une variation interindividuelle, une préanalyse a été effectuée dans laquelle une interprète (de notre corpus de données interprétées) a réalisé un discours naturel et un discours interprété sur le même thème (Bénard, 2012). La grille a alors été appliquée à la production interprétée et comparée à la production naturelle et les marques d'association spatiale manuelles analysées. Les résultats montrent qu'en situation de discours interprété, l'interprète produit plus de marques d'association spatiale (76 %) qu'en situation naturelle (38 %), plus de cumul des deux marques (67 %) qu'en situation naturelle (35 %), et moins souvent d'anaphores par pointé (24 %) qu'en situation naturelle (62 %).

## **Résultats**

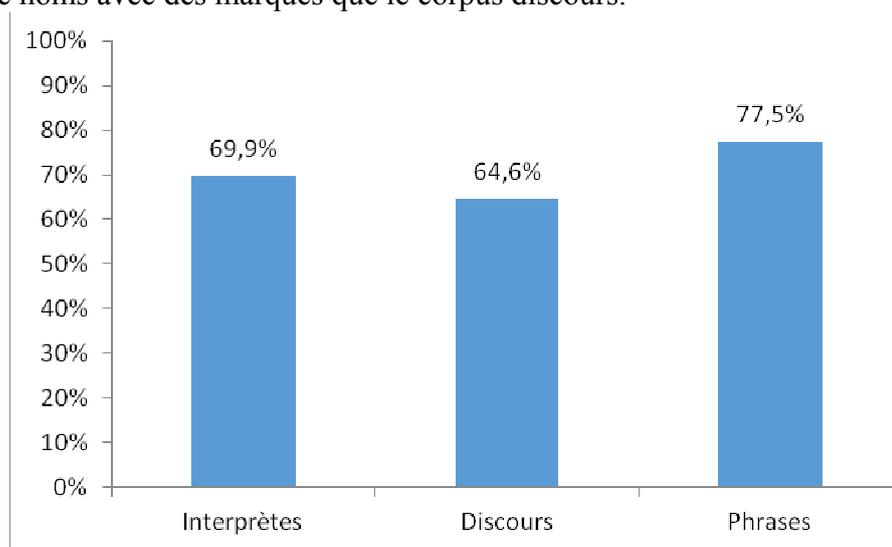
### **Nombre et type d'association spatiale**

La proportion du nombre de marques d'association spatiale par rapport au nombre de noms qui n'ont pas de marques d'association spatiale a été comparée pour les productions

---

<sup>12</sup> Les termes désignant les catégories selon l'expertise des interprètes (débutants et experts) seront dorénavant féminisés puisque les corpus interprétés ne comportent que des femmes.

interprétées et les corpus de discours et de phrases isolées. Les interprètes produisent un peu plus de noms avec des marques que le corpus discours.



**Figure 9 : Comparaison du nombre total de marques sur le nombre de noms avec marques d'association spatiale**

Cependant, en y regardant de plus près, il ressort des premiers résultats (tableau 1) que les interprètes expertes contribuent à hausser la proportion des noms avec marques d'association spatiale. Les débutantes se distinguent pour les noms où il n'y a aucun marquage d'association spatiale (48 %) sur l'ensemble des noms qu'elles produisent. Elles ont aussi une proportion à peu près équivalente d'éléments marqués et non marqués. Les interprètes expertes produisent peu d'éléments nominaux non marqués (16 %).

	Interprètes				Sourds			
	Débutantes		Expertes		Corpus discours		Corpus phrases	
Noms	354		454		195		365	
AS	Sans	Avec	Sans	Avec	Sans	Avec	Sans	Avec
	168 47,5 %	186 52,5%	74 16,3 %	380 83,7 %	69 35,4 %	126 64,6 %	82 22,5 %	283 77,5 %

**Tableau 1 : Comparaison entre les corpus sur le nombre de noms**

De plus, les données montrent que les productions interprétées par les expertes, pour l'absence ou la présence de marques d'association spatiale, se situent plus près des proportions des productions de phrases isolées que des productions du discours naturel.

#### *Une seule marque*

Lorsqu'il n'y a qu'une seule marque d'association spatiale sur une entité, la comparaison fait ressortir que les interprètes débutantes n'utilisent pas les mouvements de tronc (tableau 2). La comparaison des marques d'association spatiale produites avec le regard seul montre qu'il est très peu utilisé dans le corpus de phrases, alors que l'utilisation de cette marque seule présente des proportions similaires pour les autres corpus. Ces résultats mettent en lumière que la production des marques de regard des interprètes ressemble plus à celles du corpus discours des signeurs LSQ que du corpus phrases.

Type de marque	Interprète		Sourd	
	Débutantes	Expertes	Corpus discours	Corpus phrases
LOC	40 39,2 %	18 15,5 %	2 3 %	48 37,2 %
PTÉ	20 19,6 %	14 12,1 %	15 22,4 %	41 31,8 %
REG	42 41,1 %	54 46,6 %	37 55,2 %	6 4,7 %
TRONC	0 0 %	30 25,9 %	13 19,4 %	34 26,4 %
Total	102/186	116/380	67/126	129/283

**Tableau 2 : Distribution des productions à une marque d'association spatiale sur le nombre de noms contenant des marques**

Les interprètes débutantes produisent une proportion similaire de marques manuelles et de marques non manuelles (59 % et 41 %), alors que les interprètes expertes font davantage de marques non manuelles que manuelles (72 % et 28 %) lorsqu'elles les emploient seules.

#### *Cumul et combinaison de marques référentielles d'association spatiale*

La distribution générale de l'ensemble des marques d'association spatiale est modifiée lorsque les signeurs produisent plus d'une marque en concomitance (tableau 3). Cette fois, le corpus discours se démarque pour la petite proportion de production de signes localisés (9 %). Dans les corpus des interprètes, les débutantes ont réalisé, cette fois, quelques mouvements de tronc (3,4 %) et la grande proportion de regards (61 %) effectués en concomitance avec une autre marque est due à une des interprètes qui produit une proportion trois fois plus grande pour le regard, qu'elle utilise comme marque seule ou en concomitance. De plus, les interprètes expertes produisent plus souvent deux marques (40 % des noms) dont une marque manuelle et une marque non manuelle.

Type de marques	Interprètes		Sourds	
	Débutantes	Expertes	Corpus discours	Corpus phrases
LOC	50 17,2%	116 20,9 %	17 9,5 %	128 29,3 %
PTÉ	52 17,9%	64 11,6 %	41 22,9 %	109 24,9 %
REG	178 61,4 %	226 40,8%	86 48,1 %	99 22,7 %
TRONC	10 3,4%	148 26,7%	35 19,6 %	101 23,1 %
Total	290/186	554/380	179/126	437/283

**Tableau 3 : Distribution des marques d'association spatiale seules ou en concomitance sur le nombre de noms contenant des marques**

Les combinaisons des marques d'association spatiale relevées dans l'ensemble du corpus de Rinfret (2009) comparées à celles produites par les interprètes, font ressortir que seules les interprètes utilisent toutes les combinaisons de marques d'association spatiale (tableau 4). Les Sourds produisent les combinaisons de marques manuelles et non manuelles PTE + TRONC et LOC + PTE + TRONC uniquement dans le corpus de phrases élicitées et la combinaison de marques non manuelles REG + TRONC uniquement dans le contexte de discours naturel. De



Une autre interprète produit un cumul après une hésitation dans le discours et aussi lors de la production d'une cataphore (19) lorsqu'elle pointe un locus, puis fait une inclinaison latérale du tronc vers ce locus qui ne possède pas encore d'antécédent et le signe : PATTE (sur le locus vers lequel elle avait pointé 'les pattes du chevreuil') et regarde le locus.

(19) MD PTÉ3(ax) 1-VOIR PATTE(ax<sub>1</sub>)  
 2M CHEVREUIL(ax) GROS(a)  
 MND PTÉ3(ax)----- PATTE(ax<sub>2</sub>)  
 '... c'est alors que je les ai vues, les pattes d'un gros chevreuil'

#### *Les types d'anaphores produits par les interprètes*

Dans le corpus interprété, les productions des débutantes ont été comparées à celles des expertes pour la référence anaphorique (tableau 5). Chez les débutantes, une moins grande proportion d'anaphores a été réalisée et la clarté du discours en est affectée. Outre l'anaphore nominale (par répétition du nom), qui constitue la principale actualisation de l'anaphore chez les débutantes, les antécédents ont également été réactualisés par des pointés, des mouvements du tronc et des regards. En plus des anaphores nominales et pronominales par marques d'association spatiale, les interprètes ont aussi produit l'anaphore par classificateurs (10 % pour les débutantes et 25,2 % pour les expertes). Tous les regards sont utilisés en concomitance avec les répétitions du nom ou avec un pointé (ou avec un autre nom pour les expertes).

Type	Débutantes	Expertes
Nominal	124 88,6 %	130 56,5 %
Pronominal	16 11,4 %	100 43,5%
TOTAL	140	230

**Tableau 5 : Types d'anaphores utilisées par les interprètes, seules ou en concomitance**

#### *Le maintien de la référence*

Les données montrent aussi plusieurs indices de balises référentielles sur la main non dominante par les interprètes expertes comme dans la Figure 10. Dans la séquence du haut, la main non dominante a conservé la configuration du signe SUPPORT.À.VÉLO pendant que la main dominante poursuit en signant : 'en métal pour y accrocher des sacoques'. Lorsque les référents sont des signes ancrés sur le corps, les interprètes ont utilisé différentes formes (pointés, classificateurs), comme dans la séquence du bas où un classificateur indiquant une zone qui correspond à la ville de Magog a été conservé pendant que l'interprète signe : 'il y a des montagnes et autour du lac ...'. Les deux remplissent la même fonction que j'appellerai *maintien de la référence*. Dans ce cas, il n'est pas besoin de recourir à la trace spatiale pour récupérer l'antécédent, il est encore présent. Compte tenu que les interprètes débutantes font très peu d'encodages parallèles, elles font aussi très peu de marques d'association spatiale simultanées sur des entités distinctes.



Figure 10 : Maintien de la référence sur la main non dominante

## Vérification des hypothèses

### Les productions interprétées se distinguent des productions naturelles

Dans les limites de notre corpus, la première hypothèse est vérifiée (*H1a : les interprètes produiront davantage de marques d’association spatiale que les signeurs sourds dans un contexte direct de discours*) puisque les interprètes ont globalement produit une plus grande proportion de noms situés à l’aide de marques que les sourds dans le corpus discours. De plus, il ressort de la comparaison entre la production des interprètes et des Sourds que les interprètes, quel que soit leur niveau d’expertise, produisent davantage de cumul de marques sur un même élément que les locuteurs sourds en production directe.

Cependant, l’analyse des données en fonction des catégories « expertes » et « débutantes » montre que ce résultat est surtout attribuable au ratio de marquage des interprètes expertes. Le fort pourcentage de marquage spatial dans le discours interprété par les expertes explique surtout cette différence de marquage spatial entre le discours interprété et le discours direct des Sourds.

L’hypothèse suivante (*H1b : La distribution des marques d’association spatiale des interprètes expertes se rapprochera davantage de celle observée chez les locuteurs sourds en contexte discursif, alors que celle des débutantes sera comparable à la distribution des marques dans les phrases hors contexte*) n’est pas vérifiée.

Contrairement aux résultats attendus, la proportion d’utilisation des marques d’association spatiale chez les interprètes expertes est davantage comparable à celle de la production des Sourds dans le contexte de phrases que dans le contexte de discours.

Nous postulons que la proportion plus importante de noms situés dans le discours interprété ainsi que de noms situés avec plus d’une marque, peut être reliée à la nécessité de rendre un élément doublement accessible pour la réussite de la référence. La comparaison des ratios d’utilisation des marques d’association spatiale chez les expertes et chez les Sourds dans le contexte de phrases isolées représente un argument en faveur de ce postulat, soit qu’en contexte de plus faible accessibilité des référents (absence d’accès à la connaissance partagée – corpus interprété – ou absence de contexte discursif – corpus de phrases élicitées), les référents seront plus fortement marqués pour la référence.

Nous expliquons la proportion presque équivalente de noms situés et de noms non situés dans le discours interprété par les débutants comme une conséquence d'une maîtrise plus fragile de la langue et des techniques interprétatives. Les interprètes débutantes ayant besoin de plus de temps pour la production, elles disposent d'un décalage plus court pour l'interprétation (Villeneuve, 2006), ce qui peut expliquer l'absence de tendance dans le marquage spatial de la référence. Devant les deux possibilités qui se présentent pour l'encodage de la référence (avec ou sans association spatiale), les débutantes produisent également l'une et l'autre, sans considération pour l'impact que pourrait avoir ce choix sur la réussite de la référence en contexte d'absence de connaissance partagée. Si les ratios du marquage spatial chez les expertes nous permettent de postuler qu'elles ont conscience de cette possibilité que l'interlocuteur sourd n'ait pas accès à la connaissance supposée partagée et qu'elles facilitent plus systématiquement l'accès au référent, les interprètes débutantes n'ont pas ce comportement. La production générale des interprètes débutantes est moins précise que celle des expertes et leur tendance à moins utiliser l'espace pour la référence participe à l'ambiguïté du message traduit (Villeneuve et Parisot, 2011).

### **Les interprètes expertes se distinguent des interprètes débutantes**

L'hypothèse 2 et ses trois sous-composantes est vérifiée. Les résultats de la comparaison des deux groupes d'interprètes montrent que les expertes produisent un ratio plus important de marques non manuelles (H2a), de cumul de marque (H2b) et d'anaphores pronominales (H2c) que les débutantes.

En effet, les interprètes débutantes produisent une proportion similaire de marques non manuelles et manuelles, alors que les expertes produisent des marques non manuelles sur un ratio trois fois plus important que les débutantes (72 % comparativement à 28 %). De plus, les expertes utilisent à la fois le regard et le tronc, alors que les débutantes n'utilisent que le regard. Les contextes structurels d'utilisation des marques non manuelles sont beaucoup plus variés chez les interprètes expertes que chez les interprètes débutantes.

La différence quant à l'utilisation du cumul de marques par les deux groupes d'interprètes est compatible avec les résultats de Villeneuve (2006) sur la production de la coarticulation où il a été montré que les interprètes expertes produisent significativement plus de structures d'encodages parallèles que les interprètes débutantes. Si les expertes produisent plus de coarticulation, elles sont aussi plus systématiques dans leur utilisation du cumul de marques en ce qu'elles produisent systématiquement le cumul de trois à quatre marques sur la reprise suite à une hésitation ou à une erreur et lors de l'encodage d'une cataphore. Les cumuls de deux marques sont réservés par les interprètes expertes aux mises en focus. Les débutantes ne montrent pas cette systématisme et superposent le plus souvent trois marques sans égard au contexte pragmatique de l'encodage référentiel. De plus, les débutantes, contrairement aux expertes, ne produisent pas la coarticulation des marques sur deux référents distincts.

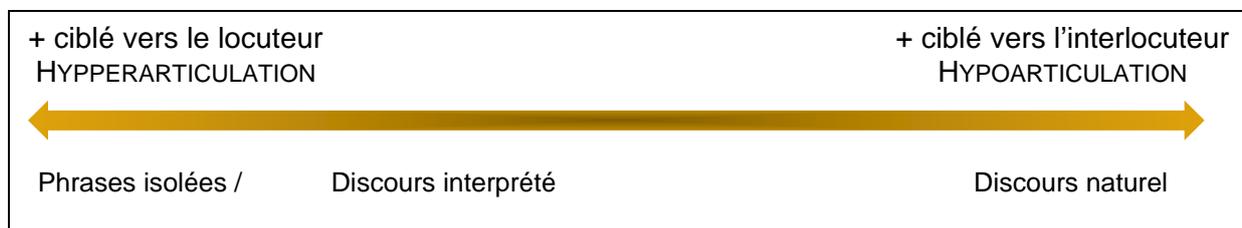
La différence de variation dans l'emploi des marques d'association spatiale se révèle aussi dans le type d'anaphore produite. Les débutantes ont tendance à produire plus souvent l'anaphore nominale (reprise du signe-nom) que les expertes qui ont plus souvent recours à l'anaphore pronominale. Aussi, les interprètes débutantes sont moins systématiques que les interprètes expertes qui ne produisent pas de marque d'association spatiale pour un référent activé précédemment dans un même énoncé puisqu'il est considéré comme suffisamment actif.

### **Combinaison de contraintes pour les interprètes**

L'analyse des productions des interprètes, bien qu'elle montre une différence entre les groupes des débutantes et des expertes, suggère que la forme du discours interprété est modifiée par rapport au standard habituellement prescrit dans l'enseignement aux interprètes,

soit la forme produite en discours direct. L'ajout de marques spatiales de référence, l'augmentation du cumul de ces marques et l'utilisation de davantage de marques manuelles semble être déterminés par des contraintes pragmatiques, telle que celles de la nouveauté (Wasow, 1979) ou de l'accessibilité du référent (Ariel, 1990). Dans un continuum visant à illustrer la motivation cognitive des choix linguistiques telle que celui illustré à la figure 12, les marques d'association spatiale, qui varient d'une position à l'autre dans le discours direct, se situeraient le plus souvent à l'extrême gauche dans le discours interprété.

Par ailleurs, une partie de l'explication pourrait se trouver dans le modèle H&H de Lindblom (1963, 1990) conçu pour expliquer la variation phonétique que nous appliquons à la production générale. Selon ce modèle, les locuteurs adaptent leur performance en fonction de la situation de communication. Il y a deux exigences à ce comportement adaptatif de la parole : i) un coût articuloire minime du point de vue du locuteur, et ii) un contraste perceptif minimal du point de vue de l'auditeur. L'adaptation est le résultat d'une négociation entre les deux exigences et la parole varie selon un continuum articuloire dont H (hyperarticulation) & H (hypoarticulation) sont les deux pôles. Lorsque les contraintes de réception sont dominantes, comme en interprétation, la production du locuteur s'efforce d'être soignée et précise et les hyperformes apparaissent. Lorsque ce sont les contraintes de production qui prédominent, le locuteur chercherait à minimiser ses efforts et les hypoformes seraient observées. Donc, dans notre corpus, plus les signeurs mettent l'accent sur l'intelligibilité, plus ils produiront de matériel linguistique. Les productions interprétées, considérant les résultats de cette étude, seraient donc présentes plus près du pôle hyperarticulation sur le continuum H&H pour leur visée vers l'interlocuteur et pour leur nombre de marques concomitantes, alors que les productions naturelles se situeraient davantage vers le pôle hypoarticulation. Les productions de phrases sans contexte se situeraient vraiment à l'extrême gauche du continuum.



**Figure 11 : Interaction/ négociation et variation selon un continuum H&H**

Rappelons que les interprètes expertes de notre corpus utilisent davantage les marques visant une meilleure accessibilité des référents, une plus grande saillance, tant cognitive, linguistique que perceptuelle (visuelle). En ce sens, leur utilisation des marques d'association spatiale en discours se retrouve plus à gauche du continuum H&H. Dans un tel modèle, l'exemple (17) de Schlenker (2013), en tant que phrase isolée, se situe encore plus à gauche que les discours interprétés. En effet, dans cet exemple, le signeur utilise des marques d'association spatiale manuelles constituées de POINTÉ, de localisation combinée à un classificateur et des marques non manuelles du regard.

Ce modèle prédit également que des signeurs natifs en situation de discours formels, lors d'une conférence, par exemple, modifieraient leur production pour tendre vers le pôle Hyperarticulation et augmenteraient le nombre de marques et le nombre de marques manuelles. Il serait intéressant d'aller vérifier.

## Conclusion

L'analyse a montré que les productions interprétées se distinguent des productions naturelles de discours en LSQ. Les interprètes expertes se rapprochent plus des productions de phrases hors contexte que des productions en discours et ce résultat s'explique par la distance dans l'accès à l'antécédent (explicite ou implicite) lors de l'activité interprétative. Il ressort aussi de l'analyse que les interprètes débutantes font plus de références sans marques d'association spatiale que les interprètes expertes et que lorsqu'elles produisent des marques, elles portent sur une même entité du discours plutôt que sur des éléments distincts. De plus, il semble que l'inclinaison du tronc est aussi utilisée chez les débutantes

En regard des hypothèses posées, l'analyse permet de proposer des pistes pour la formation des interprètes afin de sensibiliser les étudiants :

- à l'utilisation de l'inclinaison du tronc comme marqueur linguistique d'association spatiale ;
- au cumul de marques d'association spatiale sur des éléments distincts pour marquer l'anaphore et la référence ;
- à utiliser moins de marques manuelles et à augmenter les marques non manuelles lorsque le référent est accessible ;
- à utiliser la main non dominante pour faire le maintien de la référence.

Même s'il est impossible de généraliser les résultats de cette analyse à l'ensemble des interprètes étant donné le nombre restreint de sujets ( $n=4$ ), ces étapes descriptives offrent des pistes pour la compréhension des contraintes qui sous-tendent les productions signées des interprètes français/LSQ et permettent de prédire les formes des marques de référence. Il serait intéressant de poursuivre la recherche, notamment sur la référence anaphorique produite par des interprètes sourds qui traduisent entre deux langues signées, mais aussi chez les interprètes qui traduisent entre deux langues orales dont les structures sont très éloignées l'une de l'autre.

## Références

- ADAM J.-M., 2004, *La linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan.
- ARIEL M., 1990, *Accessing Noun-Phrase Antecedents*, London : Routledge, 269 p.
- BENARD K., 2012, « Mise en lumière des différences entre un discours spontané et un discours interprété », *Colloque des étudiants en interprétation visuelle (CÉVIV)*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BOUCHARD D., 1996, « Sign Languages and Language Universals: The Status of Order and Position in Grammar », *Sign Language Studies* 91, pp. 101-160.
- BOUCHARD D., 2010, « Une explication cognitive des effets attribués à la c-commande dans les contraintes sur la coréférence », *CORELA - Espace, Préposition, Cognition | Numéros thématiques* [En ligne] Publié en ligne le 31 mai 2010, URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=965>
- CHAFE W., 1987, « Cognitive constraints on information flow », In Russell Tomlin (ed.), *Coherence and Grounding in Discourse*, Amsterdam: John Benjamins, p. 21-52.
- CHESTERMAN A., 1991, *On definiteness. A study with special reference to English and Finnish*, Cambridge: Cambridge University Press, 221 p.
- CHOMSKY N., 1986, *Barriers*, Boston : MIT Press, 101 p.

- CORBLIN F., 1995, *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*, Coll. « Langue/discours » : Presses universitaires de Rennes, 246 p.
- EHRlich M. F., 1994. *Mémoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, 255 p.
- ENGBERG-PEDERSEN E., 1993, *Space in Danish Sign Language. The semantics of morphosyntax of the use of space in a visual language*, Hamburg : Signum Press.
- GERNSBACHER M.-A. et M. SHLESINGER, 1997, « The proposed role of suppression in simultaneous interpretation », *Interpreting*, vol. 2, n° 1-2, pp. 119-140.
- GILE D., 1985, « Le modèle d'efforts et d'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée », *META*, vol. 30, n° 1, pp. 44-48.
- HOCKETT C.F., 1960, « The origin of speech », *Scientific American*, n° 203, pp. 88-96.
- HOPPER P. J. et S. A. THOMPSON, 2004, « The Discourse Basis for Lexical Categories in Universal Grammar », In *Fuzzy Grammar, A Reader*, sous la direction de David Denison Bas Aarts, Keizer, Popova, pp. 247-289.
- HOUDE O., B. MAZOYER et N. TZOURIO-MAZOYER, 2002, *Cerveau et psychologie : introduction à l'imagerie cérébrale et fonctionnelle*, Coll. « Premier Cycle », Paris : Presses universitaires de France, 624 p.
- KENNISON S. M., E. C. FERNANDEZ et J. M. BOWERS, 2009, « Processing differences for anaphoric and cataphoric pronouns: Implications for theories of referential processing », *Discourse Processes*, vol. 46, pp. 25-35.
- KLEIBER G., 2001, *L'anaphore associative*, Paris : PUF, 153 p.
- LAMBRECHT K., 1994, *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representation of discourse referents*, Coll. Cambridge Studies in Linguistics-71, Cambridge: Cambridge University Press, 404 p.
- LIDDELL S. K., 2000, « Indicating Verbs and Pronouns : Pointing Away from Agreement », In *The Signs of Language Revisited*, sous la dir. de K. Emmorey et H. Lan, Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 303-320.
- LINDBLOM B., 1963, *On vowel reduction*, Thèse : University of Uppsala, Rep. n° 29, Speech Transmission Laboratory, Royal Institute of Technology, Stockholm.
- LINDBLOM B., 1990, « Explaining phonetic variation : A sketch of the H & H model », in W. J. Hardcastle & A. Marchal : *Speech Production and Speech Modeling*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht Volume 55, pp. 403-439.
- LYONS J., 1978, *Éléments de sémantique*. Coll. « Langue et langage », Paris : Éditions Larousse, 296 p.
- MILLER C. et C. BUISSON, 1992, « Les encodages parallèles : un procédé exclusif aux langues signées », *Protée - Théorie et pratiques sémiotiques*, vol. 20, n° 2, pp. 11-22.
- PARISOT A.-M. et J. RINFRET, 2008, « Description des formes de l'assignation spatiale en langue des signes québécoise », *Sillexicales 5, Syntaxe, interprétation, lexique des langues signées*, pp. 91-101.
- PARISOT A.-M. et J. RINFRET, 2009, « Analyse statistique de la variation dans l'utilisation de quatre marques d'association spatiale en langue des signes québécoise », Colloque *Du geste au signe, le pointage dans les langues orales et signées*, Université de Lille, 3, 4 et 5 juin.
- PARISOT A.-M., 2003, « Accord et cliticisation : le cas des verbes à forme rigide en langue des signes québécoise », thèse de doctorat, Montréal : Département de linguistique, UQAM.
- RICCARDI A., 2005, « On the Evolution of Interpreting Strategies in Simultaneous Interpreting ». *META*, vol. 50, n° 2, pp. 753-767.

- RINFRET J., 2009, « L'association spatiale du nom en langue des signes québécoise : formes, fonctions et sens », thèse de doctorat en linguistique, Université du Québec à Montréal, 331 p.
- SANFORD A. J. et S. C. GARROD, 1981, *Understanding Written Language: explorations of comprehension beyond the sentence*, Chichester : John Wiley & Sons, 224 p.
- SCHLENKER P., 2011, « Donkey Anaphora : the View from Sign Language (ASL and LSF) », *Linguistics & Philosophy*, 34, pp. 341-395.
- SCHLENKER P., 2013, « Anaphora : Insights from Sign Language », *International Congress of Linguists*, Geneva.
- SCHWARZ-FRIESEL M. et M. CONSTEN, 2011, « Reference and anaphora ». In *Foundations of Pragmatics*, De Gruyter Mouton, New-York, pp. 347-372.
- SPERBER D. et D. WILSON, 1995, *Relevance : Communication and cognition*, 2<sup>e</sup> édition. Cornwall : Blackwell Publishing, 326 p.
- TASSE S., J. REINWEIN et D. FOUCAMBERT, 2010, « Le comportement oculaire de lecteurs adultes lors du traitement de coréférences de type anaphorique et cataphorique dans un texte illustré : étude exploratoire », *Revue pour la recherche en éducation-Acfas 2010* (Ottawa, Canada), pp. 1-18.
- VILLENEUVE S. et A.-M. PARISOT, 2008, « Profil phonologique de l'interprète français/langue des signes québécoise : l'interprète débutant et l'interprète expert », *Sillexicales 5, Syntaxe, interprétation, lexique des langues signées*, pp. 137-155.
- VILLENEUVE S. et A.-M. PARISOT, 2011, « Distribution des stratégies d'activation de la référence dans un discours interprété en langue des signes québécoise (LSQ) », *Acfas*, Sherbrooke.
- VOGHEL A., (en préparation), *La forme et la fonction des classificateurs en LSQ*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Département de linguistique.
- WASOW T., 1979, *Anaphora in Generative Grammar*, Ghent : E. Story-Scientia, 181 p.

## COMPTE RENDU

***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 p.***

**Amandine Denimal**

**Université de Rouen, laboratoire Dylis**

Du détour comparatif par la langue maternelle jusqu'à une réflexion plus large sur la diversité des langues de l'école, Michel Candelier aura contribué à impulser et à accompagner une orientation progressive de la didactique vers l'apprenant dans ses langues, devenues aujourd'hui ses répertoires (pluri)langagiers. Ce livre d'hommage retrace le parcours et l'œuvre du didacticien, en mettant un accent particulier sur ses évolutions des années 1980 à nos jours, c'est-à-dire depuis l'éveil aux langues jusqu'aux approches plurielles des langues et des cultures. Ces évolutions permettent de configurer, de façon plus ou moins souple, un champ : celui de la didactique du plurilinguisme. Le fil conducteur de la réflexion ici proposée est donc la prise en compte de la pluralité langagière dans les enseignements et dans les apprentissages, et l'horizon en est le développement du plurilinguisme individuel et sociétal, plutôt que la maîtrise des langues particulières.

Parmi les quelque quarante contributions de cet ouvrage de 511 pages, sont publiés entre autres 10 articles de Michel Candelier lui-même, parfois co-signés, et parus entre 1986 et 2008 ; par ailleurs la bibliographie regroupe dans une section à part l'ensemble de ses travaux, à la suite de la bibliographie générale. Le lecteur peut ainsi resituer ses premiers champs de recherche par rapport à ses préoccupations récentes et actuelles, en écho à celles des chercheur(e)s et praticien(ne)s qu'il aura su inspirer, et qui signent les autres contributions. L'ensemble permet de retracer les apports de Michel Candelier à la réflexion didactique générale, apports parmi lesquels figure l'« inscription de la didactique des langues dans le fonctionnement et les enjeux globaux de nos sociétés » (Forlot). Les approches plurielles (désormais AP) sont ainsi conçues comme une véritable sociodidactique (Perregaux), voire comme une « grande didactique », « unique et plurielle » (Candelier), qui assied la nécessité de faire société à travers l'apprentissage de langues et de cultures.

Nonobstant, la didactique du plurilinguisme s'y montre à la fois en recherche de contours scientifiques et de légitimité auprès des institutions éducatives ; si sa légitimité s'envisage surtout à travers les orientations politiques et éducatives du Conseil de l'Europe et le référentiel *CARAP* (*Cadre de référence pour les approches plurielles*), complément « pluri »

du *CECRL*, ses contours se cherchent parmi l'ensemble des « didactiques de plus d'une langue-culture ». Éveil aux langues, didactique intégrée, intercompréhension entre langues parentes et approches interculturelles sont les dénominations qui reviennent le plus souvent, mais l'ouvrage pose néanmoins les questions suivantes : combien d'approches plurielles existe-t-il ? Et quelles sont-elles ?

On l'aura compris, l'entreprise est avant tout épistémologique ; didactologique, aussi, au sens que Robert Galisson confère à ce terme : « l'éducation *par* les langues-cultures », les langues-cultures n'étant plus la finalité des apprentissages, mais constituant le *moyen* de l'éducation elle-même. C'est en ce sens que l'on pourrait entendre, en tout cas, le « changement de paradigme » posé d'emblée par Christel Troncy, coordinatrice de l'ouvrage, avec l'« abandon d'une vision cloisonnante de la (des) compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures ». L'organisation générale et le contenu du livre manifestent d'ailleurs davantage un souci d'unification et d'articulation entre des domaines proches, que des ruptures, des distinctions ou des spécifications. On notera cependant que si l'éveil aux langues (EAL) y apparaît comme un point de focalisation commun, les enseignements bi/plurilingues de type CLIL ou EMILE font l'objet d'une intégration plus circonspecte au champ des AP, en raison de la généralisation des langues dominantes auxquelles elles contribueraient.

Au-delà des questions de frontières entre ces approches, l'ouvrage interroge, et ce n'est pas le moindre de ses intérêts, l'articulation entre les AP et ce qui est désormais désigné comme les « approches singulières » – c'est-à-dire celles qui concernent l'enseignement d'une seule langue à la fois. Si les AP se sont initialement élevées contre une vision instrumentaliste de l'enseignement des langues et contre un « aveuglement utilitaire de la didactique des langues institutionnelle » (Forlot), l'ouvrage s'oriente plutôt vers un dépassement de cette opposition, notamment par l'introduction de la pluralité dans les enseignements de langues singulières (Coste). Il semblerait bien que l'on ne puisse plus envisager les AP sans synergie avec les approches singulières, les unes et les autres étant appelées à s'inclure, par alternances de langues, de moments didactiques, ou de démarches.

Nous souhaiterions entrer plus en détail dans le contenu du livre, mais en raison de son nombre très élevé de textes d'auteurs différents, nous nous contenterons d'une présentation de la structure générale, et de quelques questions qui semblent se poser avec une acuité particulière.

La structure, tout d'abord : après un rappel du parcours et de l'univers didactique de Michel Candelier, les trois grandes parties du livre sont respectivement consacrées aux « compositions et recompositions du champ des approches plurielles », à la diffusion/réception de ces approches dans les institutions éducatives et plus généralement dans la société, et à la façon dont elles contribuent à redéfinir le champ général de la didactique des langues. Parmi les nombreux objets traités figurent : l'enjeu général de la diversité en éducation ; la place de la langue maternelle dans les apprentissages de langue étrangère ; celle de l'intercompréhension, et celle de la réflexivité (sur les langues-cultures/ sur les apprentissages eux-mêmes) ; la prise en compte (difficile) des AP dans les curricula scolaires ; la formation des enseignants ; la reconnaissance des langues familiales et de la migration ; l'enseignement des langues de scolarisation ; l'éducation à la cohésion sociale et à la citoyenneté démocratique ; l'histoire de la didactique, et, dans une moindre mesure, les pratiques pédagogiques et les dynamiques relationnelles de la classe. La liste n'est pas exhaustive, mais on y aura reconnu de nombreux thèmes chers à Candelier. Les contributions nous paraissent se répartir en quatre grandes orientations : outre la sélection d'articles de Candelier (et *alii*), on y trouve des textes à orientation théorique générale sur les AP, des textes à orientation théorique critique qui s'efforcent de les mettre en discussion, et enfin des

textes rendant compte de pratiques d'enseignement et d'apprentissage, avec parfois une dimension critique. Nous notons donc une visée générale d'ordre plutôt théorique, les contributions consacrées aux pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de formation étant peu nombreuses (Lambert, Barranco & Jeudy-Karakoc, Lőrincz, Koishi...). Ces dernières pointent parfois des lieux de difficulté de mise en œuvre des AP : manque de retombées sur les apprentissages linguistiques (notamment en langue de l'école), prégnance des idéologies monolingues, actualisation des rapports de force entre les « langues » par l'intermédiaire des locuteurs, place réduite de l'éveil aux langues dans la formation des professeurs des écoles, etc. Aude Bretegnier rappelle opportunément que les rapports aux langues se construisent dans des espaces sociaux de « pluralité linguistique inégalitaire », et Patricia Lambert souligne de son côté que l'espace plurilingue de la classe s'ouvre entre consensus et compétition ; ceci laisse une marge de manœuvre didactique limitée, car l'utilisation peu maîtrisée de la pluralité linguistique peut démultiplier l'insécurité et la compétition entre les individus. On peut supposer que la récurrence de ces problèmes, qui ne sont malheureusement pas nouveaux, aura contribué à la centration du livre sur les aspects politiques, institutionnels et sociaux des AP.

Les difficultés d'intégration des AP dans les curricula sont notamment développées : surcharge des programmes, spécialisation des enseignants, découpages disciplinaires, distance entre les orientations européennes et les politiques des États, poids des contextes et des traditions curriculaires (Candelier et De Pietro)... Et le manque de mise en œuvre effective des AP est régulièrement déploré.

Parmi les autres problématiques intéressantes soulevées par ce livre, citons aussi l'inégalité de traitement entre les approches qui portent sur le langagier et celles qui portent sur le culturel (De Pietro). Si les premières font l'objet de « distinctions subtiles », les secondes se trouvent regroupées sous une dénomination générale. Cette asymétrie mériterait en effet d'être davantage interrogée par la didactique plurilingue – et pluri ? inter-culturelle ? Nous pensons notamment au retour discret de l'« interculturel » en lieu et place du « pluriculturel », à la question des similitudes ou différences de nature entre enseignements linguistiques et culturels, ou à la constitution des savoirs dans le cadre des AP, constitution qui repose inlassablement le problème du figement et de la stéréotypisation que l'appel à la « diversité » ne suffit pas à résoudre. Comment la diversité peut-elle contribuer à refonder l'enseignement/apprentissage des cultures ? La question reste en partie ouverte. De même, il nous semblerait opportun de problématiser davantage la démarche comparatiste, placée au fondement des AP ; en effet celle-ci ne va pas sans poser problème, jusque dans l'ignorance qu'elle suppose des autres démarches d'enseignement et d'apprentissage, et de la construction, nécessairement complexe, de l'interlangue et du rapport à l'altérité culturelle.

Dans cette perspective, il devient nécessaire de questionner les modalités de la construction des savoirs sur les langues et les cultures, des savoirs forcément instables et perpétuellement négociés dans la classe. Si les AP se conçoivent comme une « éducation à un scepticisme épistémologique » (Bigot et Vasseur), l'école et les enseignants, les parents et les apprenants y sont-ils suffisamment préparés ? Jusqu'où aller, finalement, dans la démarche individuelle et collaborative de construction des connaissances ?

D'une façon générale, cet ouvrage présente l'intérêt de faire le point sur les orientations et les implications éducatives des AP. Il s'agit de « concevoir la didactique des langues comme un véritable projet social, capable d'incarner et de faire vivre, en retour, des valeurs humaines, sociales et citoyennes » (Troncy). Du côté de l'apprenant, c'est la « construction identitaire » (ou « construction du rapport au monde ») qui est au centre de l'attention. Cependant, l'on pourrait se demander si ce choix ne présente pas l'inconvénient d'éluder plus ou moins les modalités de l'appropriation (pluri)langagière en tant que telles. Si les premiers travaux en

didactique plurilingue s'intéressent aux interférences, à la conceptualisation grammaticale et aux stratégies d'apprentissage interlinguistiques, les travaux plus récents semblent se détourner de ces itinéraires entre les langues. Les résultats des expériences scolaires d'éveil aux langues y sont peut-être pour quelque chose : les bénéfiques en termes d'attitudes sont avérés, tandis que ceux qui concernent les appropriations langagières le sont beaucoup moins. Dans ces conditions, le positionnement de recherche et d'intervention n'est pas facile à trouver, et nous noterons l'intérêt du compromis proposé par Marisa Cavalli : un compromis entre les oppositions aux politiques de promotion du plurilinguisme et le « militantisme quasi-mystique » des défenseurs de ce qui semble être devenu « la cause du plurilinguisme », selon l'expression de Jean-François De Pietro. La préoccupation pour les effets sociaux des AP induit peut-être une visée macrosociétale de la recherche, qui correspond au tour glottopolitique que prend aujourd'hui la didactique plurilingue. La tendance semble ainsi à la réflexion curriculaire plutôt que méthodologique, et à la politique linguistico-éducative plutôt qu'à la relation pédagogique. La réflexion grammaticale chère au premier Candelier n'a certes plus bonne presse ; mais faut-il pour autant faire de la didactique un enseignement des valeurs et de la socialisation citoyenne ? Et reléguer le reste à de l'« instruction » ? La question mérite d'être posée.

Comme l'écrit Candelier lui-même, « nous sommes tous très bons en “programmétique”, mais beaucoup moins en études empiriques », et si des chantiers ont été ouverts, « il faudrait peut-être y travailler ». Le tour éducatif global pris par les AP, entre « cohésion sociale » et politique linguistico-éducative, est bien sûr indispensable ; cependant il ne faudrait pas que l'« utopie sociale », pour nécessaire qu'elle soit, éloigne les didacticiens de la variété des apprenants en tant que tels, ni de celle des apprentissages. Les démarches de biographie langagière sont là pour nous le rappeler. Si les AP « découlent d'abord d'un état d'esprit », cette didactique peut courir le risque de générer des discours convenus, voire une instrumentalisation politique et économique des langues (Forlot, De Pietro).

Nous pouvons finalement, dans le sillage de Christian Puren, interroger la teneur véritablement didactique de la « didactique du plurilinguisme ». Puren souligne entre autres la forte influence de la sociolinguistique sur ce champ ; indispensable pour penser et enseigner les rapports de pouvoir et de domination linguistiques, celle-ci ne doit cependant pas induire un affaiblissement de « l'étude des situations et des relations qui s'y tissent » (Candelier). À l'horizon d'un sujet locuteur doit faire pendant un horizon du sujet apprenant. Celui-ci est certes envisagé dans sa « biographie » ou dans son « parcours », mais peut-être serait-il intéressant de s'atteler à nouveau à la façon dont se construisent les savoirs et savoir-faire langagiers/ culturels dans les classes. Candelier signale d'ailleurs dès 2008 que de trop nombreux travaux « se concentrent [...] plus sur la justification du bien fondé d'une telle orientation que sur l'explicitation d'une ou de plusieurs caractéristiques propres à la “didactique du plurilinguisme” ».

La didactique plurilingue initiée par Candelier participe bien à un « esprit de rébellion » contre l'« isolationnisme monolingue », et à un « décloisonnement radical » qui « rend à l'apprenant la maîtrise de ses apprentissages langagiers ». Cet ouvrage nous rappelle bien ces enjeux, et les multiples directions de recherche et d'action des AP. Si, comme l'écrit Marisa Cavalli, « beaucoup reste encore à faire pour passer de la nécessaire utopie à son actualisation », « la voie est toute tracée ».

## COMPTE RENDU

***Violence verbale et école*, 2014, sous la direction de Nathalie Auger et Christina Romain, L'Harmattan, collection Enfance et Langages, Paris, 268 pages. ISBN : 978-2-343-04841-3**

**Véronique Miguel Addisu**

**Université de Rouen/ESPE de l'académie de Rouen, laboratoire Dylis**

Paru en 2014, cet ouvrage réunit huit contributions éclairant les phénomènes de violence verbale à l'école. Il s'inscrit dans la continuité des travaux d'une équipe de sociolinguistes sur la violence verbale<sup>1</sup> (ici : **Nathalie Auger ; Christina Romain, Véronique Rey et Sonia Debartino**), mais s'ouvre aussi à d'autres approches scientifiques, notamment en science de l'éducation (**Eric Debardieux, Sébastien Pescé**), en sociolinguistique (**Gabrielle Varro, Marie-Madeleine Bertucci**), en psychologie (**Michel Floro**). Ces études éclairent des terrains contrastés, entre école primaire et collèges en milieu urbain, voire milieu hospitalier.

Comme **Françoise Lorcerie** le souligne dans sa préface, ces études, complémentaires, font voir en creux, le pouvoir de régulation que pourraient avoir les enseignants alors que « la gestion de classe est la grande abandonnée de la recherche universitaire française » et qu'elle apparaît comme trop peu enseignée dans les ESPE alors même qu'elle est le pivot des apprentissages (Lorcerie : 11). En effet, on peut considérer que des interactions verbales qui minimisent les temps d'apprentissage et, par conséquent, influent négativement sur les acquisitions, sont autant de violences pour les élèves, pour les enseignants.

Cet ouvrage a donc le premier mérite de poser la question de la violence verbale à l'école autrement que comme un constat d'impuissance qui, en creux, pourrait renvoyer uniquement à la violence symbolique de l'institution scolaire, ou principalement à une accumulation de « faits de violence » d'élèves aux comportements « déviants ». **Eric Debardieux** déconstruit cette approche dualiste trop simpliste à partir des résultats d'une « enquête de victimisation » réalisée auprès de plus de 12 000 élèves<sup>2</sup>. Des réponses ressort le caractère répétitif et fortement genré d'une violence qui s'exprime par le corps comme par le verbe, et qui entraîne des souffrances et des dommages pour tous les acteurs de l'école (Debardieu : 124 ; 137). Elle s'exprime aussi dans les discours institutionnels par les modes de désignation des élèves « issus de l'immigration », comme l'analyse diachronique de **Gabrielle Varro** sur cette « violence d'État », forme de répétition s'il en est. **Marie-Madeleine Bertucci** quant à elle étudie ces processus sur des terrains scolaires situés dans des espaces stigmatisés, lieux de tensions entretenues par la confusion entre espace ségrégué et identité sociale. Les violences verbales apparaissent alors comme des réactions à des processus de minoration qui génèrent frustrations et insécurité chez les élèves. L'auteur plaide pour ce que seraient des processus de

---

<sup>1</sup> <http://www.violenceverbale.fr/>

<sup>2</sup> <https://www.unicef.fr/article/l-ecole-des-enfants-heureux-ou-presque>

régulation de la parole dans la classe, plutôt que des « modes de traitement dogmatiques » (p. 161).

Le second mérite de cet ensemble de contributions est justement de proposer des manières de réguler la parole dans la classe, pour qu'elle participe à une véritable « relation éducative ». Après avoir différencié ce qui relève de la violence et ce qui relève du conflit, **Michel Floro** propose des pistes pédagogiques concrètes pour traiter du conflit dans la classe avec une perspective éducative. Pour lui, cette approche nécessite avant tout que l'enseignant « traque les actes d'institution pour les dépouiller de leur violence ». **Sébastien Pescé** aborde pour sa part la violence dans la classe avec une approche sémiotique. À partir de l'exemple de la sanction, il montre comment il est possible, en s'appuyant sur les interprétations afférant à la situation, de transformer ce qui est perçu comme menaçant en geste ayant une portée éducative pour tous les acteurs. Nombre d'enseignants pourtant, au fait des « bonnes pratiques » et désireux de créer les conditions favorables aux apprentissages, se trouvent démunis lorsque la violence verbale émerge dans la classe.

C'est cet aspect que les trois premières contributions abordent, en développant des analyses interactionnelles très fines de corpus oraux recueillis dans des classes ordinaires mais aussi auprès d'enfants autistes en milieu hospitalier.

Si ces articles ne proposent pas réellement de pistes d'action pédagogique, ils contribuent à construire un appareil théorique stimulant pour comprendre les processus de ce que d'aucuns appelleraient une violence ordinaire de la salle de classe. Cette approche descriptive des interactions verbales s'appuie sur une définition construite précédemment par l'équipe, en tant que processus de montée en tension (Fracchiolla B., Moïse C., Romain C. et Auger N., 2013). La violence verbale s'inscrit bien dans un continuum qui la surdétermine, composé de plusieurs étapes qui feraient passer « de la tension (...), de l'agression (...) à la violence verbale classique ou authentique (...) entraînant alors la rupture conversationnelle » (Moïse et Romain, 2011).

En ouvrant les discussions, **Nathalie Auger** propose une problématisation didactique des modes de médiation, qui visent à reconnaître les divergences de point de vue et à rétablir une orientation commune. Une description linguistique des processus interactionnels de la violence verbale fait apparaître trois étapes de montée en tension, marquées linguistiquement. Dans les établissements d'éducation prioritaire, la variété des langues et des normes linguistiques joue un rôle important dans les expressions identitaires des élèves. Auger montre de façon convaincante qu'une meilleure connaissance des langues et des variations langagières donne des outils interprétatifs efficaces pour désamorcer les phénomènes de violence verbale au lieu de les alimenter. La proposition « d'aider au développement des compétences plurilingues/pluriculturelles des élèves » (Auger : 48) apparaît comme absolument nécessaire, même si l'on sait que l'école peine à trouver comment faire, voir même à y croire...

Après avoir précisé leurs ancrages théoriques et les outils d'analyse interactionnelle qu'elles convoquent, **Véronique Rey, Christina Romain et Sonia Demartino** s'intéressent à des faits quotidiens qui laissent émerger des tensions, même à un degré minimal. Elles analysent comment l'adulte peut les réduire en s'adressant à l'enfant, avant que la rupture conversationnelle n'ait lieu. Il a en effet le pouvoir de minimiser le conflit, mais les modalités observées varient en contexte : à l'école, ce seraient les explications et les argumentations qui permettraient de restaurer la face de l'élève menaçant, modalités verbales soutenues par les gestes et les mouvements corporels de l'enseignant. En milieu hospitalier, l'adulte peut désamorcer le conflit avec des enfants souffrant de troubles du langage en développant des activités ludiques qui forcent le plaisir du verbe. Dans les deux cas, ces formes de remédiation linguistique font passer d'une situation conflictuelle à une situation didactique.

La recherche la plus « parlante » pour une transposition de ces analyses interactionnelles à la réflexivité enseignante me paraît être celle dont rend compte **Christina Romain**, à partir de corpus tirés d'une étude ethnographique dans trois collèges du sud de la France en milieu urbain. Deux appartiennent à des quartiers difficiles et le troisième est plus favorisé. L'analyse contrastive d'interactions verbales recueillies en situation de classe ordinaire montre que la violence verbale s'exprime dans chacun de ces établissements selon les mêmes processus de menace de la face des enseignants. Mais lorsque la rupture conversationnelle est évitée, les marqueurs linguistiques varient en fonction des représentations qu'ont les élèves de l'autorité éducative, parfois perçue comme menaçante à priori. Dans le collège favorisé, l'enseignant peut, pour désamorcer les tensions, faire reconnaître sa « position haute » en portant à son tour atteinte à la face des élèves. Mais le même type de réponse n'a pas le même effet dans les collèges difficiles : pour désamorcer la situation de violence, il s'agit au contraire de reconnaître à son tour la violence symbolique de la situation scolaire et de se positionner en tant que médiateur, de montrer verbalement que tous les acteurs (élèves et enseignants) sont soumis à la même asymétrie et qu'endosser ces rôles permet justement une véritable relation éducative, non violente. Les auteures présentent nombre d'indicateurs linguistiques observables, et précisent que les choix de régulation dépendent du cadre de conflictualité général dans la classe, qu'il s'agit avant tout de prévenir. Les analyses contrastives suggèrent que, quel que soit l'établissement, « les enseignantes qui gèrent le mieux les situations conflictuelles adoptent une gestion multimodale spécifique de l'interaction », et réorientent ainsi les interactions au sein d'un cadre didactique (p. 81).

Cet ouvrage de recherche ouvre donc des pistes pour les chercheurs en éducation et les enseignants qui souhaiteraient mieux comprendre ce qui se joue dans ces moments volés à la situation didactique et qui parfois minent les cours. Il intéresse aussi les chercheurs en interactions verbales, en proposant un appareil théorique parfois un peu lourd mais stimulant pour rendre compte de corpus conversationnels marqués par l'absence de coopération des interactants. En prenant comme terrain principal la salle de classe plutôt que la cour ou d'autres espaces plus informels de l'école, les auteurs appellent à la nécessité d'une meilleure prise en compte de ces processus par les enseignants, que l'on regrette parfois de ne pas entendre davantage dans les enquêtes. Ces textes posent donc à leur manière la question de la transposition des savoirs savants à la formation enseignante, et la question des facteurs socioculturels dans la définition des situations didactiques (Dauney, 2009). En articulant plusieurs approches et plusieurs paradigmes théoriques dans un même ouvrage, ils suggèrent une nouvelle piste méthodologique à explorer pour que différents points de vue de chercheurs puissent contribuer à améliorer la relation éducative. Selon Chartrand et Lord (2013), ces liens restent encore à construire.

## Bibliographie

- CHARTRAND S.-G. et LORD M.-A., 2013, « L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans », *Québec Français*, n° 168, pp. 86-88.
- DAUNAY B., DELCAMBRE I. et REUTER Y. (dirs.), 2009, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- FRACCHIOLLA B., MOÏSE C., ROMAIN C. et AUGER N. (eds), 2013, *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MOÏSE C., ROMAIN C., 2011, « Violence verbale et listes de discussions : les argumentaires polémiques », dans Pierozak I. (Ed.), *Du terrain à la relation : expériences de l'internet et questionnements méthodologiques*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, n°36/2, pp. 113-133.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, 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