
Surdité(s), langue(s) et altérité (s) : (RE)constructions des altérités linguistiques

Saskia Mugnier

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/glottopol/3808>

DOI : 10.4000/glottopol.3808

ISSN : 1769-7425

Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

Référence électronique

Saskia Mugnier, « Surdité(s), langue(s) et altérité (s) : (RE)constructions des altérités linguistiques », *Glottopol* [En ligne], 39 | 2023, mis en ligne le 01 juillet 2023, consulté le 24 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/3808> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.3808>



Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°39 – juillet 2023

*Altera lingua ou la construction
sociale de l'altérité linguistique*

SOMMAIRE

- Elatiana Razafimandimbimanana et Gail Prasad : *Introduction (bilingue)*
- Kamila Oulebsir-Oukil : « *Nous sommes amazighes* » : *le parcours d'un syntagme entre marqueur identitaire et revendication sociopolitique*
- Saskia Mugnier : *Surdité(s), langue(s) et altérité(s) : (re)constructions des altérités linguistiques*
- Matthieu Marchadour : *Allophones de France : réflexions sur l'idée d'une altérité linguistique à sens unique*
- Mariama Bayo Khalli : *La langue des parents d'élèves migrants et immigrés : entre exclusion et inclusion pour une coéducation plurilingue réussie*
- Mohamed Hattab : *Pratiques altéro-réflexives des futurs enseignants de FLE par rapport à leurs expériences alterlinguistiques*
- Massinissa Garaoun : *Principes et fonctions du hawəssəš, cryptolecte des minorités de genre et de sexualité du nord-Ouest marocain*
- Laure Gautherot et Odile Schneider : *Le discours public sur la langue équitable en genre en Allemagne : refus d'une altera lingua*
- Morgane Andry : *L'altérité dans les guides touristiques consacrés à l'insularité.*
- Gregory Miras : *Coping et agentivité : quand l'accent « étranger » s'invite dans les talk-shows*
- Philippe Chassé, Alizée Pillod : *J'ai un accent, moi ? les médias et les caractéristiques « atypiques » des personnalités politiques*
- Marika Kunnas, Mimi Masson, Meike Wernicke : *Stories and counter-stories from french second language researchers*
- Jésabel Robin : *La construction institutionnalisée de l'altérité en mobilité professionnelle : une réification bien pratique ?*
- Marie Le Mounier : *De l'Altera Lingua à l'Altera Imago : pour aller vers l'autre, il faut l'imaginer*

Compte-rendus

- par José R. de Arellano : Catherine Roth, 2022. *La Nation entre les lignes. Les Saxons de Transylvanie et la question des identités*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 625 p.
- par Louis-Jean Calvet : Salih Akin, *Introduction à la linguistique kurde*, éditions Lambert-Lucas, Limoges, 2023, 320 p.

SURDITÉ(S), LANGUE(S) ET ALTÉRITÉ (S) : (RE)CONSTRUCTIONS DES ALTÉRITÉS LINGUISTIQUES

Saskia Mugnier

Laboratoire Lidilem – Université Grenoble Alpes

La surdité implique des bouleversements dans la question de la transmission de la (ou des) langue(s) de la famille puisque 90 à 95 % des enfants sourds naissent au sein d'une famille entendante (Jones, 1989). L'altérité, physiologique et linguistique, est portée par l'enfant.

La langue des signes constitue dans ce contexte une forme d'*altera lingua* absolue pour la famille, une forme linguistique pour laquelle il y a une très grande distance symbolique : une langue qui repose sur une modalité différente (visu-gestuelle) ; une langue non connue, *a priori*, par les parents ; une langue qui rend visible le handicap de la surdité jusqu'alors invisible ; une langue très longtemps dévalorisée, stigmatisée, fantasmée (associée à du mime, de la pantomime, une langue mésestimée pauvre, encore questionnée sur sa possibilité de tout pouvoir dire comme une « vraie » langue), une langue reconnue institutionnellement que très tardivement en France dans le cadre d'une loi sur le Handicap en 2005.

[...] les caractéristiques d'identification sont dépendantes de la vision qu'ont les parents de la déficience de leur enfant et des choix pédaogo-thérapeutiques sous-jacents proposés ; il peut y avoir d'emblée choix d'une rencontre avec la communauté sourde, mais cette rencontre n'est pas aisée. Cette communauté est souvent inconnue, méconnue et surtout non reconnue comme minorité linguistique ; la langue des signes y occupe une valeur centrale, mais au lieu de marquer la culture, aux yeux de l'entendant, elle marque avant tout la surdité. (Dunant-Sauvin & Chavaillaz, 1993 : 65)

Il s'agit aussi de la langue la plus accessible pour les enfants sourds (Vonen, 1996), une langue d'un groupe linguistique minoritaire (Humphries, 1975 ; Ladd, 2003 ; Lane, 1992).

Le contexte de la surdité se caractérise, en Europe, par une querelle séculaire envahissant depuis le XVI^e siècle le champ de l'éducation des enfants sourds, opposant une éducation dite « oraliste » (sans recours à une langue gestuelle) et une éducation dite « bilingue » (avec usage d'une langue gestuelle).

Dans le contexte français, qui est celui qui nous intéresse ici, il s'agit donc d'un conflit linguistique, séculaire, entre Langue des Signes Française (LSF) et français. Mais ce conflit linguistique est, à mon sens, sous-tendu par un conflit de modalité : modalité visuo-gestuelle d'une part et modalité audio-vocale d'autre part. En effet, dans le champ social plus général, le conflit tend à opposer deux figures emblématiques de la surdité : le « sourd oral » (qui correspond à la personne sourde/malentendante pouvant communiquer en langue orale vocale) et le « sourd gestuel » (qui renvoie à la personne sourde ne pouvant pas parler et qui utilise la

langue des signes pour s'exprimer) (Millet 1993), où les dénominations elles-mêmes dévoilent bien cette guerre des modalités qui construit des altérités, dont nous avons pu montrer qu'elles pouvaient parfois se figer dans des représentations sociales bien ancrées et relativement bien partagées dans l'inconscient collectif (Millet et Mugnier 2016).

Dans le cadre de cet article¹, je souhaite interroger la construction de ces oppositions majeures, en montrant dans une première partie que ces oppositions découlent elles-mêmes d'un faisceau plus large d'oppositions binaires qui fondent les constructions d'une l'altérité sourde essentialisée et par là même donnée comme figée. La seconde partie sera consacrée à l'analyse de cette construction dans les discours, au niveau des politiques éducatives ainsi qu'auprès de parents d'enfants sourds.

Au niveau méthodologique, la démarche est résolument qualitative. Elle s'appuie sur un ensemble de textes qui servent nos analyses et dont nous donnons des exemples au fur et à mesure de l'exposé. Il s'agit d'un corpus textuel permettant de cerner différentes sphères sociales et de voir comment les discours se répondent (ou non) et façonnent (ou non) des représentations sociales contrastées au cœur de la construction altéraitre ou, comme nous le verrons, la construction sociale et scientifique des altérités. Ces corpus sont donc produits par des acteurs sociaux divers :

- des chercheurs en surdité (constructions théoriques de la surdité) ;
- des décideurs politiques ( laboration des politiques linguistiques et éducatives) ;
- des citoyens concernés à divers titres par la surdité (discours de parents d'enfants sourds , d'adultes sourds, d'enseignants spécialisés).

Pour comprendre la construction scientifique de ces oppositions, il nous est apparu que les travaux critiques de Jean-Loup Amselle², portant sur les conceptualisations des peuples et des langues en contexte africain, pouvaient nous conduire à mieux comprendre la construction sociale de l'altérité sourde en termes d'essentialisation³ des frontières et d'enfermements, soit en termes de refus des « branchements » (Amselle, 2001). La métaphore du branchement est utilisée par l'anthropologue pour permettre de rendre compte des phénomènes de dérivations multiples qui montrent que notre monde n'est pas une simple juxtaposition d'univers  tanches⁴. L'idée du branchement, empruntée au domaine électrique, cherche à casser toute idée de cloisonnement et d'étanchéité constitutive à une société, tout en faisant valoir le caractère ouvert de chaque culture avec l'idée de circuit électrique. Nous retenons de ces travaux la

¹ Cet article est le prolongement d'une réflexion initialement menée avec Agnès Millet (2016) : « Sourds et entendants : quand les espaces socio-didactiques (re)dessinent les figures de l'altérité ». Language for international Communication symposium, Riga, Lituanie. Il s'appuie sur un article proposé en 2020 : « Institutionnalisation de la LSF et construction de l'altérité sourde : entre valorisation, contradiction et disjonction » dans K. Gauvin & I. Violette ( d.), *Minorisation linguistique et inégalités sociales. Rapports complexes aux langues dans l'espace francophone* (p. 137-146), Sprache – Identität – Kultur , vol. 16, Peter Lang Verlag.

² La notion d'identité subit de multiples relectures et débats, voire tensions, entre singulier et universel. Nous n'avons pas la prétention de pouvoir proposer une synthèse de ses réflexions. Nous ne discutons pas non plus des positions de l'auteur sur ces questions.   notre échelle, nous retenons de la réflexion proposée par les travaux de Jean-Loup Amselle l'invitation à interroger les catégories traditionnelles, qui gravitent autour de la notion de culture, d'ethnie et de société.

³ Nous proposons de reprendre la définition proposée par Pnina Werbner : « Essentialiser, c'est imputer à une personne, une catégorie sociale, un groupe ethnique, une communauté religieuse ou une nation une qualité constitutive fondamentale, essentielle, absolument nécessaire. » (Werbner 1997 : 228).

⁴ Dans son ouvrage de *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Jean-Loup Amselle propose le concept de « logiques métisses » dans lequel les cultures sont envisagées comme des entités interdépendantes, en continuité les unes avec les autres, issues de métissages complexes. L'utilisation de la métaphore du « branchement », lui permet de dépasser l'idée d'une culture d'origine qui reste présente avec le métissage (Amselle, 1993).

nécessité de (re)penser les relations entre les groupes et cultures en proposant une critique des catégories classiques.

Un faisceau d'oppositions « binaires » historiques : construction historique et constructions scientifiques d'une altérité radicale

Les querelles éducatives autour de l'enseignement aux sourds sont nées de perceptions antagonistes de la surdité et les ont renforcées. Au fil des siècles, s'est construite une altérité radicale, dont la radicalité tient sans doute au caractère binaire des oppositions mises en œuvre dans l'élaboration scientifique du concept de « surdité ».

La première de ces oppositions se donne d'abord comme une évidence : il s'agit d'opposer « sourd » et « entendant ».

« Entendants » vs « sourds » : essentialisation des frontières

Cette opposition se fonde sur une logique biologique, et est en ce sens incontestable. Elle renvoie à la stricte définition de la déficience, dans les propositions de Philip Wood (1975) reprises par l'OMS⁵ en 1980. Néanmoins, sans doute parce qu'elle entraîne des situations de handicap – entendu comme désavantage social – elle n'est pas si simple à appréhender, comme en témoignent deux phénomènes :

- d'une part, les querelles de dénomination des personnes sourdes : *sourd-muet, déficient auditif, sourd, malentendant* etc. (Sabria, 1999 ; Delaporte, 2002) ;
- d'autre part, les segmentations de la population sourde par la sphère médicale : *sourd sévère, sourd profond, sourd léger, devenu sourd, demi-sourd* etc.

Dès l'émergence du champ de la surdité dans le domaine scientifique des sciences humaines et sociales, dans la littérature nord-américaine et européenne, ces formes de segmentation ont été rejetées, et il a été mis fin aux querelles terminologiques en réhabilitant et en imposant le terme « sourd » comme englobant et référant bien plus aux aspects sociaux qu'aux aspects de déficience. Cependant, « l'application d'un signifiant à un groupe social crée d'elle-même ce groupe social » (Amselle et M'Bokolo, 1985 : 37) et ce groupe a été défini dans une opposition binaire « sourd » / « entendant » le plus souvent appréhendée comme le lieu de conflits irréductibles, de violences sociales et culturelles, d'oppression d'un groupe majoritaire sur un groupe minoritaire.

Ainsi, le premier rapport scientifique, produit en France par Bernard Mottez et Harry Markowicz en 1979, pose les premières pierres du concept de « sourd », envisagé comme appartenant à une communauté et spécifiquement une communauté linguistique.

Ce qui unit les sourds entre eux n'est pas la déficience, le fait de ne pas entendre [...], mais la langue. Les sourds ont une langue à eux, ignorée de ceux qui ne font pas partie des leurs. (Mottez et Markowicz, 1979 : 48)

Il s'agit là d'une première essentialisation du « sourd », entendu comme individu possédant une langue spécifique, la LSF, préexistant en quelque sorte à toute forme de socialisation et posant les frontières entre deux groupes exclusifs.

C'est sur cette notion culturelle que, dès 1982, le linguistique américain James Woodward proposait une autre opposition, largement reprise dans toute la communauté internationale des chercheurs, à savoir l'opposition graphique entre sourd (avec minuscule) et Sourd (avec majuscule).

⁵ Organisation Mondiale de la Santé

sourd/Sourd : quand les majuscules évacuent le physiologique

Comme dans les premiers travaux de Bernard Mottez et Harry Markowicz (1979), il s'agissait pour James Woodward (1982) de sortir de la définition strictement médicale et déficitaire de la personne sourde et de poser un nouvel objet de recherche.

Ainsi, pour lui, « sourd » (avec une minuscule) renverrait aux aspects physiologiques et médicaux de la surdité – c'est-à-dire la perte auditive – tandis que « Sourd » (avec une majuscule) ferait référence aux aspects linguistiques, sociaux et culturels portés par l'emblème identitaire que constitue la langue gestuelle parlée par telle ou telle communauté sourde. Là encore, historiquement, la position se comprend et cette forme d'« essentialisme stratégique⁶ » a eu son utilité il y a quarante ans. Nous avons nous-mêmes utilisé cette opposition, mais il nous est apparu qu'elle pouvait constituer un enfermement et participait largement du figement de l'opposition sourd oral/sourd gestuel et aux assignations linguistiques qui y étaient attachées. Or, cette opposition ne résiste pas aux travaux sur l'analyse des pratiques langagières menées : la plupart des sourds/Sourds utilisant, à des degrés divers, les modalités gestuelles et vocales dans les deux langues.

En dernier lieu, la séparation entre aspects physiologiques et aspects « culturels » est un artefact puisque toute identité se construit avec tous les paramètres personnels, qu'ils relèvent de la nature ou de la culture. En effet, la déficience auditive est constitutive aussi de la Surdité, puisque des enfants entendants de parents sourds, maîtrisant la langue gestuelle et les codes culturels propres aux sourds par transmission familiale, ne sont pas envisagés comme étant Sourds puisque, de fait, ils sont physiologiquement entendants.

L'opposition sourd/Sourd, aujourd'hui, véhicule une conception idéalisée d'une communauté homogène, déliée des aspects physiologiques, irréconciliable avec les entendants, réunie par une langue gestuelle (la langue des signes), les barrières étant renforcées par l'hypothèse posée sur des modes de pensées irréconciliables (Cuxac, 2003 ; Delaporte, 2002).

Langue gestuelle vs langue vocale : marquages et enfermements.

Sur le plan linguistique, en France, une grande partie des analyses sont menées dans le cadre du modèle sémiologique proposé par Christian Cuxac dès la fin des années 1980. Ce modèle exclut les outils de la linguistique générale pour la description des langues gestuelles, au motif que la différence de canal en ferait des langues à part. Il est évident que les langues gestuelles ont des spécificités – spécialement le fait d'être iconiques et spatiales – mais poser qu'elles sont si différentes qu'elles nécessitent un arsenal théorique spécifique sert à réaffirmer une différence radicale entre sourd et entendant⁷. Ainsi Christian Cuxac définit-il les langues vocales comme présentant « une déperdition par rapport aux possibilités langagières offertes par le canal visuel-gestuel », les langues gestuelles étant perçues comme « des objets cognitifs

⁶ Expression proposée par Gayatri Spivak, professeure à l'université de Columbia qui mène des recherches dans le cadre des *Subaltern Studies*, afin de décrire « un usage stratégique de l'essentialisme positiviste à des fins politiques clairement visibles » (Spivak 1988, 214) ; en l'inscrivant en faveur d'une politique émancipatrice de l'identité. Nous ne discuterons pas plus avant des débats autour de l'essentialisme. Il convient de préciser que l'auteure n'utilise plus cette expression, trouvant qu'elle a occasionné trop de confusions, tout en ne s'opposant cependant pas à ce qu'elle soit utilisée par d'autres (2011).

⁷ De façon parallèle Benoit Virole, docteur en psychopathologie et en sciences du langage, s'appuie sur la théorie de l'iconicité afin d'aborder les liens étroits entre perception et représentation dont la nature des signes gestuels permettrait de dévoiler les structures profondes, apportant ainsi des éléments nouveaux concernant le problème du premier signe de perception, problème central en psychanalyse. Par ailleurs, l'auteur postule l'existence d'une *Grammaire universelle* et avance l'idée d'une proximité entre les Langues des Signes et cette grammaire : « leur structure (iconique et dynamique) leur confère une position particulière dans le spectre des langues. » (Virole, 2009 : 32).

qui se prêtent mieux que les langues orales à une modélisation linguistique de la faculté de langage » (Cuxac 2001).

Si pendant trop longtemps les langues des signes ont été dévalorisées (Meynard, 1995), nous pouvons cependant nous demander si cette revalorisation – survalorisation ? – permet d’appréhender cette langue en tant qu’objet linguistique⁸. En outre, la survalorisation de la LSF, dans une forme d’inversion des stigmates⁹, vient renforcer l’étanchéité des frontières et partant, accentuer les altérités. Les rapports entre les langues sont dès lors, le plus souvent, analysés en termes de conflits, les positionnant dans des rapports sociopolitiques d’exclusion mutuelle.

Ces constructions scientifiques procèdent sans doute d’une volonté émancipatrice qui se retourne et devient le lieu d’enfermements linguistiques et culturels puisque certains chercheurs ont pu considérer, par exemple, que la rupture avec l’écrit était constitutive de l’être social et culturel sourd.

Beaucoup [de sourds] ont à son égard [l’écrit] une véritable répugnance. Est-il besoin de souligner que ce n’est pas leur langue. (Mottez, 2006 : 95).

Ce positionnement devient selon nous, dès lors, entièrement contre-productif : en accentuant l’opposition sourd/entendant, et les projections linguistiques sous-jacentes, il rend difficile l’appréhension de ce que pourrait être une éducation bilingue intégrant les deux langues, spécialement lorsque l’on sait que 90 à 95 % (Jones, 1989) des enfants sourds naissent dans des familles entendantes. Or, nos observations et analyses du bilinguisme par les locuteurs sourds nous permettent de dire qu’il est possible de sortir de la pensée conflictuelle, de la logique des enfermements et de penser la co-existence des deux langues au sein du répertoire langagier des locuteurs en termes de complémentarité (Mugnier, 2006 ; 2021 ; Millet, Estève et Guigas, 2008 ; Esteve, 2011). Les observations des pratiques bi-plurilingues pèsent encore trop peu face à ces oppositions binaires multi-séculaires qui alimentent et sont alimentées à leur tour par les discours institutionnels et plus spécialement dans l’espace éducatif.

Marquage de l’altérité dans la sphère des politiques éducatives : stratégies de figement et exclusion

Les figements sont le fruit d’une histoire ; il s’agit, dans notre contexte comme dans toute l’Europe, d’un éternel mouvement de balancier entre les deux figures du « sourd oral » et du « sourd gestuel » et de la pédagogie qui leur est respectivement associée, avec le fameux congrès de Milan qui consacre en 1880 l’éducation oraliste pour près d’un siècle. Actuellement, depuis la fin des années 1970, nous sommes sortis, en France, de la période tout oraliste. Sur le territoire, la possibilité d’offrir une éducation bilingue aux enfants sourds s’est construite petit à petit, à partir d’événements sociaux convergents – période entendue sous le nom de *réveil sourd*¹⁰ (Minguy, 2009). Au niveau didactique, c’est en 1979, qu’est mis en place le premier projet bilingue en France à destination des enfants sourds. Dans ce « projet pilote », les deux langues et les deux modalités sont présentes et sont incarnées physiquement : l’enseignante entendant représente la langue française écrite et orale, et l’enseignante sourde incarne la LSF et le français écrit.

⁸ D’autres regards plus linguistiques sur les LS ont été développés par des chercheurs en France et à l’international (Blondel, 2005 ; Millet, 2019).

⁹ Pour une discussion sur ce concept, voir Mercier Arnaud (2021), « Retournement du stigmat » <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/retournement-du-stigmat>

¹⁰ 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.

Le contexte dans le lequel s'inscrit le retour de la LSF dans l'espace éducatif français est néanmoins complexe pour deux raisons principales. Il s'agit avant tout de redonner à la LSF une légitimité, en tant que langue naturelle/accessible et peut-être surtout nécessaire/vitale pour l'enfant sourd dans sa construction de sujet parlant, et d'apprenant (Bouvet, 1989 ; Dolto, 1981). Par ailleurs, il est également nécessaire de distinguer une utilisation de la LSF et une utilisation de la « gestualité et plus », avec l'arrivée de la *communication totale*¹¹. Il s'agit d'une pratique communicative développée au début des années 70 aux États-Unis s'appuyant sur toutes les langues, codes et supports possibles : mime, dessin, gestes, signes, oral, écrit, etc. et dont la pratique a été dénoncée par un rapport explosif de Johnson, Lidell et Erting (1989).

Ces deux contraintes semblent aboutir en France à la mise en avant de la LSF à travers un modèle bilingue idéalisé séparant physiquement et spatialement les langues. Ce modèle constitue le premier pas dans la difficulté de « branchement » entre les différentes figures de la surdité puisque depuis plus de quarante ans, les dispositifs éducatifs proposés par les politiques éducatives s'inscrivent dans une exclusivité modale, dans l'exclusion d'une des deux modalités en tant que modalité linguistique/signifiante.

Le rejet de la gestualité en tant que modalité signifiante : logique assimilatrice

La question du choix de langue à offrir dans la scolarisation de l'enfant sourd est communément planifiée par les textes institutionnels dans le cadre de politiques éducatives mais aussi de certaines politiques du handicap. Cette double tutelle, entre éducation et santé, correspond à l'organisation historique de la prise en charge des personnes en situation de handicap et participe aussi, selon nous, à la diffusion d'un regard médical sur la surdité et partant de la LSF.

Une(ré)introduction de la LSF sous le signe méfiance, une approche qui reste ancrée sur une vision médicale de la surdité

Comme nous l'avons vu, le rejet de la modalité gestuelle est ancré historiquement. Cette exclusion d'une altérité linguistique n'a jamais été abandonnée et l'analyse de la lente introduction de la LSF dans les textes institutionnels portant sur la scolarisation des enfants sourds montre que sa réintroduction est envisagée sous le signe de la vigilance, voire de la défiance. En effet, la LSF est citée pour la première fois dans un texte législatif en 1987¹² en ces termes :

Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l'éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle. [...] La démutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus.

Ce texte illustre la position générale dans le champ éducatif, à la fois par la prédominance donnée au français oral et à la parole vocale, et par la méfiance vis-à-vis de la langue des signes : il semble que l'on craigne que la LSF ne nuise à l'apprentissage du français et spécialement à l'oral.

¹¹ La communication totale, officialisée en 1968 aux USA, est « une philosophie qui préconise l'utilisation de toutes les méthodes pour l'enseignement aux enfants qui sont sourds : la langue des signes, les systèmes de signes, la parole, la lecture labiale, les prothèses auditives, etc. Le principe derrière la communication totale est d'utiliser celle des méthodes qui répond le mieux aux besoins et aux capacités de l'enfant sourd. Dans la pratique cependant, la méthode réellement utilisée tend à être choisie pour satisfaire les besoins personnels des enseignants, qui sont guidés par leurs propres préférences et qualifications. » Association des Sourds du Canada, <http://www.cad.ca/fr/issues/language.asp>

¹² Circulaire EN n° 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987.

Alors même que la loi de 1991 dite « loi Fabius » reconnaît comme un droit « aux jeunes sourds et à leurs familles la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale », Claude Allègre, alors qu’il était Ministre de l’Éducation Nationale en 1998, répond ceci à une question relative à l’enseignement bilingue et à la reconnaissance de la LSF :

[...] la démutisation et l’apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont des impératifs pédagogiques absolus. La langue des signes est toujours utilisée associée au français et ne peut être étudiée pour son seul objet. [...] Il n’est pas envisagé actuellement de reconnaître la langue des signes française comme une langue vivante. (Réponse à une question posée par Christian Bergelin à l’Assemblée Nationale en 1998¹³)

C’est donc à partir des termes présents dans le premier texte législatif que le Ministre va légitimer sa position, reconduisant des représentations empreintes de méfiance vis-à-vis de la LSF qui se trouve subordonnée au français, langue de la majorité. Claude Allègre, toujours dans sa réponse, conforte ses propos en faisant appel à des arguments issus d’une certaine partie de la population et généralisés par son intermédiaire :

En outre il apparaît que cette demande ne reflète pas la position de l’ensemble du mouvement associatif regroupant des personnes atteintes de handicap auditif. Nombre de familles sont convaincues que l’intégration impose l’apprentissage et la maîtrise des techniques de lecture labiale, de la méthode verbo-tonale, du français signé ou du langage parlé complété¹⁴. (Réponse à une question posée par Christian Bergelin à l’Assemblée Nationale en 1998)

Du point de vue des instances politiques, le marqueur d’une intégration possible – réussie – au sein de la société française est pensé uniquement à travers la possibilité d’investir la modalité orale de la langue française. L’altérité linguistique n’est pas envisagée en tant que norme et l’on attend des enfants sourds, dans une logique assimilatrice, qu’ils parlent et ce, depuis le congrès de Milan de 1880 :

Le statut des sourds-muets se retrouvera dans leur démutisation. [...] Les sourds disparaissent de l’espace public, et se replient sur une sociabilité interne. Ce ne sont plus que des anormaux que la médecine promet sans cesse de normaliser. (Delaporte, 2002 :20).

Cette vision est largement présente dans le discours médical et se trouve confortée, si ce n’est renforcée, à chaque nouvelle avancée technologique. Le professeur Claude-Henri Chouard, médecin ORL¹⁵, pratiquant l’implantation cochléaire¹⁶, est un des représentants de cette idéologie. Nous pouvons lire sur son site internet personnel : « La surdité ne doit plus exister [...]. On a tout aujourd’hui, pour la prévenir, la pallier, la traiter et souvent la guérir. » (Chouard, site personnel).

¹³ Le 27 juillet 1998, Christian Bergelin, député de Haute Saône lui avait adressé une question sur l’enseignement bilingue et sur la reconnaissance de la LSF. <http://www.visuf.com/lectLegiFev99.php>.

¹⁴ La LfPC – langue française parlée complétée (appelée jusqu’au début des années 2000 le LPC) – est un encodage syllabique de la langue française à l’aide de clés manuelles réalisées autour du visage, permettant de désambigüiser la lecture labiale.

¹⁵ L’OtoRhinoLaryngologie représente une branche de la médecine spécialisée dans le diagnostic et le traitement des troubles du nez, de la gorge, de l’oreille, et de la région tête et cou.

¹⁶ L’Implant Cochléaire est un appareil chirurgicalement implanté dans l’oreille interne qui produit une stimulation électrique au niveau des fibres nerveuses auditives. Il est pratiqué depuis une quarantaine d’années maintenant.

Plus récemment, lors de la présentation des récentes découvertes sur les thérapies géniques des surdités, le Pr Christine Petit¹⁷, dans une interview donnée au Figaro en mars 2018, s'inscrit dans le prolongement de cette vision :

À l'heure actuelle, seul l'implant cochléaire permet de sortir les enfants sourds profonds du silence. Ces nouvelles thérapies devront donc faire mieux que ces dispositifs. (Petit, 2018).

L'objectif ultime, côté médical, est d'aboutir à la suppression de la surdité. Depuis les premiers appareillages, chaque nouvelle technologie a œuvré en ce sens, ignorant¹⁸ résolument la vision anthropologique de la surdité pourtant bien renseignée par les *Deaf studies*¹⁹. La surdité, repensée à l'aune des sciences humaines et sociales, vient bousculer à plus d'un titre les questions d'identités, de langues, de transmissions et de filiations.

Échos dans le discours de parents

Cette idéologie trouve un écho important dans le discours de parents d'un enfant sourd²⁰ qui ont fait le choix d'une éducation oraliste, et pour lesquels la représentation de l'altérité induite par la surdité prend une dimension importante.

Il lui manque la perception de la voix humaine, porteuse de la vie, de l'esprit. Cela [...] provoque un pénible sentiment d'isolement, même si le sourd est entouré de beaucoup de personnes. La surdité est une prison atroce, dérisoire. » (brochure éditée en 1987 par l'Association Régionale des Parents et Amis de Déficiants Auditifs, cité par Alix Bernard (2007 :9)

Dans cet extrait, le discours se focalise sur ce qui ne fonctionne pas, c'est-à-dire l'oreille (Poizat, 1993). Face à cette oreille déficiente, l'implant cochléaire est une solution souvent évoquée et permet à l'enfant de faire son entrée dans le monde (sonore), constituant par là une forme de (re)naissance : « La vie après l'implant, c'est une nouvelle naissance, je crois que le terme n'est même pas assez fort. » (Extrait d'entretien d'un parent, Sanchez, Médina, Senpéré et Bounot, 2006 : 137).

Certains parents parlent d'une évolution miraculeuse qui n'aurait pas été possible sans implant. L'implant permet aussi, enfin, de projeter une sérénité sur l'avenir : « Il a la chance d'avoir un implant, en fait, il s'en sortira dans la vie. » (Extrait d'entretien d'un parent, Sanchez, Médina, Senpéré et Bounot, 2006 : 137).

¹⁷ Pr Christine Petit est pionnière de l'analyse génétique des surdités et directrice de l'Unité génétique et physiologie de l'audition à l'Institut Pasteur. 8 mars 2018. <https://sante.lefigaro.fr/article/surdite-retrouver-l-ouie-grace-aux-therapies-geniques/>

¹⁸ Ignorant au mieux, au pire, la stigmatisant : « 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 Claude-Henri Chouard, *Le Monde* du 25 Mai 1994.

¹⁹ Les *Cultural studies* ont apporté une approche historique et politique du terrain. Les *Deaf studies* rassemblent des recherches en sciences humaines et sociales développées aux Etats-Unis dans les années 70 autour des sourds et des langues de signes. Ces recherches ont déplacé la surdité du champ d'étude circonscrit aux sciences médicales vers celui des sciences humaines et sociales. Elles ont placé les personnes concernées et leur point de vue au centre des recherches (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2019 ; Humphries, 1975 ; Ladd, 2003 ; Lane, 1992, 1993, 2006 ; Padden et Humphries, 1988, 2005, 2010).

²⁰ Nous précisons, lorsque nous avons l'information, si le parent est entendant ou sourd. Il nous semble important de souligner que des parents entendants d'enfants sourds peuvent faire le choix d'investir la LSF, tout comme des parents sourds d'enfants sourds peuvent faire le choix de la langue vocale. Le fait d'avoir la LSF comme langue de première socialisation reste très minoritaire, alors même que la communication gestuelle est investie par des parents d'enfants entendants via des signes (Babysign et autres usages lexicaux et partiels de langue signée).

L'affiliation de l'enfant dans le monde sonore va s'accomplir à travers sa « voix » - et de préférence avec une « jolie-voix » :

Nous n'avons pas pris l'option de la LSF, parce qu'il se trouve que rapidement, en fait, dès les premières semaines, appareillé, Gaétan a prononcé ses premiers mots et l'orthophoniste qui le suivait nous disait : « Ah, il a une jolie voix, ça devrait aller ». Donc... on s'est raccroché à cette... bonne nouvelle [sourire] et on l'a continuellement abreuvé de paroles. [Guillon, 2011: 79]

La technologie médicale permet de repousser l'altérité linguistique, *altera lingua*, l'utilisation de la LSF. La figure qui se dessine en miroir, celle du sourd gestuel, que l'on projette mutique, sans voix, (r)enfermé dans son monde, reste très prégnante, en atteste l'utilisation permanente du terme *sourd-muet* pour les désigner.

Les difficultés à investir la langue française pour des enfants sourds prélinguaux²¹ sont très peu mises en avant. Le rapport du Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI), portant sur le suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants dits « implantés », pointe la grande hétérogénéité de la réussite post-implant du développement du langage :

Au cours des cinq premières années, notre suivi longitudinal d'enfants sourds profonds, sans troubles associés : les résultats étaient bons, très bons, voire remarquables pour la moitié des enfants mais moins positifs pour une autre moitié qui suivait d'ailleurs, en règle générale, une scolarité spécialisée. [...] La variabilité interindividuelle apparaît très importante : certains enfants sourds implantés peuvent avoir des connaissances lexicales qui dépassent la moyenne de celles des enfants entendants alors que d'autres affichent sur ce plan des performances nettement moins favorables. (Sanchez, Médina, Sempéré et Bounot, 2011 : 12-13).

La présentation des résultats est proposée en des termes très positifs, et l'on peut noter les tournures d'euphémisation pour les résultats moins « bons » : « résultats moins positifs », « performance nettement moins favorables » pour près de 50% des enfants, autrement dit, la moitié. S'il faut attendre près d'une année pour voir les premiers pas phonologiques de l'enfant implanté, l'accès au mot et à la phrase repose sur une période de 5 à 7 ans toujours d'après le rapport du CTNERHI (Sanchez, Médina, Sempéré et Bounot, 2011). Or, les conséquences du retard de développement langagier ont des impacts importants sur l'ensemble du développement de l'enfant :

Même pour les enfants sourds implantés qui vont s'orienter vers un développement génératif du langage oral, le délai entre l'implantation et des acquisitions phonologiques est d'au moins une année en moyenne [...]. Ces enfants sourds peuvent ainsi rester de longs mois de leur petite enfance sans compréhension du langage et cette situation est évidemment hautement préjudiciable [...]. (Virole, 2006 : 377).

Dès 1994, le Comité Consultatif National pour l'Éthique (CCNE) : « recommande d'assurer le développement psychologique et social des enfants porteurs d'implants cochléaires en combinant l'apprentissage de la langue des signes, dont l'efficacité est prouvée dans ce domaine, et du français oral » (Avis 044, 1994). Le CCNE préconise donc d'associer l'apprentissage de la langue des signes, « dont l'efficacité est connue », aux implants cochléaires, pour permettre aux enfants de communiquer dès l'âge d'un an, et bien avant qu'ils ne puissent tirer bénéfice d'une implantation et afin qu'ils puissent communiquer en cas d'échec de l'opération. L'analyse proposée au début des années 1980 par Françoise Dolto nous semble toujours d'actualité :

²¹ Il s'agit de jeunes enfants pour lesquels la surdité s'est manifestée avant l'âge d'apparition de l'expression orale.

Le problème majeur des enfants sourds nés de parents entendants [...] c'est que la fonction symbolique continuellement en activité chez l'être humain à l'état de veille, n'a pas d'éléments sémiotiques pour s'alimenter. L'enfant sourd est plus qu'aucun autre dépendant du corps à corps à sa mère et exclu des échanges signifiants concernant les pensées, les sentiments, les sensations internes, et tout ce qui, au-delà du temps et de l'espace actuel, relie les êtres pensants et parlants que sont les hommes. Le langage gestuel [...] est le seul accès que peut avoir l'enfant sourd à la symbolisation utilisable dans ses relations, à partir de sa relation privilégiée à sa mère, à son père et à ses familiers. Elle est l'indispensable préparation au langage parlé et écrit qui pourra être enseigné après trois ans au plus tôt [...]. Elle alimente et suscite la fonction symbolique [...]. (Dolto, 1981 : 1-3)

Malheureusement, ces recommandations n'ont trouvé que peu d'échos sur le terrain, alors même que les recherches montrent la grande variabilité interpersonnelle dans le développement de la langue orale vocale des enfants implantés (Berland, 2014). Le renouveau législatif impulsé par la Loi de 2005, reconnaissant enfin, pourrait-on dire, la LSF, vient changer quelque peu la donne.

Rejet de la modalité vocale dans ses dimensions signifiantes : logique exclusive

Renversement des textes législatifs²² : l'altérité linguistique enfin possible ?

En France, la langue des signes est reconnue au titre de « langue » en 2005 grâce à la *Loi sur le handicap et pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Les codes de l'éducation qui lui sont rattachés vont rappeler la liberté de choix dans l'éducation et le parcours scolaire du jeune sourd, entre une communication en langue française ou une communication bilingue. Si le contexte législatif rénové va permettre de libérer la LSF du joug du français oral, on voit poindre dans la circulaire d'application de 2008 un changement de cap dans l'appréhension du bilinguisme dans l'espace scolaire et spécialement de la relation entre français et LSF :

Dans le cadre du bilinguisme en situation scolaire, l'accès à la forme orale du français, nécessairement variable selon de nombreux paramètres propres à chaque enfant et à son milieu, apparaît comme un complément important qui ne saurait être ni ignoré ni construit de façon privilégiée. Il est souhaité, autant que faire se peut, que les jeunes sourds aient un accès même limité à l'oral. Cependant, dans l'ensemble du parcours scolaire, 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. (Circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008)

Pour une première fois, la complexité d'accès à la langue française orale est soulignée dans un texte officiel et permet de (re)penser la place de cette modalité.

La position, assez ambiguë à l'égard du français oral s'inscrit dans une perspective radicalement différente des précédents textes de lois : il est, pour reprendre le texte, un « complément important » mais « ne sera pas systématiquement enseigné » pour « les enfants sourds ayant opté pour une communication bilingue ».

Cette circulaire, en mettant la LSF en concurrence directe avec le français oral, vient, *de facto*, la marginaliser auprès notamment des parents entendants qui représentent, rappelons-le, la grande majorité des parents d'enfants sourds. L'altérité linguistique est possible mais envisagée de façon exclusive (français oral vs français écrit) et tronquée (français écrit uniquement).

²² Circulaire EN n° 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987.

En ne réussissant pas à penser un bilinguisme dans lequel les deux langues, dans leur modalité orale, ont une place (place qu'il convient effectivement de (re)penser tant dans les objectifs didactiques que dans leurs modalités d'enseignements), le texte vient figer les termes de la querelle entre « oralisme » et « bilinguisme ». Il vient réifier les figures sourdes prototypiques et fantasmées.

Échos dans des discours de parents

Ce rejet du français oral s'entend aussi dans le discours de certains parents ayant fait le choix d'une éducation intégrant la LSF en tant que langue d'enseignement, statut rare, et faisant référence souvent au modèle originel « 2 Langues pour une Éducation » (2LPE)²³.

Une maman entendante a mis, comme elle l'explique, une année à répondre à la demande de sa fille sourde de naissance d'aller voir un orthophoniste à ses six ans. Toutefois, précise-t-elle, elle y va, non pas pour découvrir/construire la langue orale mais uniquement pour découvrir le monde sonore :

« Parce que c'est un moment qui n'a rien à voir avec ça c'est un moment qui a à voir avec la découverte des cris d'animaux de ce que tu veux de l'imaginaire de C. « du sonore » du sonore du monde sonore ça se passe en dehors de l'école, c'est bien séparé (...) si tu veux je suis pas contre l'oral mais je suis pas dans l'obligation de l'oral » (Guillon, 2011 : 42)

L'extrait suivant souligne le refus de la langue française orale ainsi que des outils, codes, techniques qui sont utilisés en tant qu'outils de visualisation du français oral, censés « faciliter » la relation français oral/écrit, la Langue Française Parlée Complétée :

« Le LPC je pense que c'est de la m... sincèrement enfin pour moi c'est de la m... dans le sens où... pour moi l'enfant sourd, il n'a pas à subir ta culture à toi au niveau de l'oral et l'enfant sourd il est totalement capable de lire et d'écrire sans passer par la boucle audiophonatoire pour moi vraiment. Maintenant que j'en ai un de 18 ans je peux te dire oui c'est possible c'est sûr à 100% voilà, avant j'aurais pas eu la même certitude mais là je l'ai et le LPC ça ne m'a jamais intéressée dans le sens où [...] je veux qu'il soit comme il est « son identité sourde » oui « son identité sourde sa culture » [...] » (Guillon, 2011 :41)

Ici, l'envie de l'enfant de se réaliser dans les deux modalités orales vient se heurter à l'image construite par sa mère de ce qui est définitoire de l'identité sourde, une identité dans laquelle le français oral n'aurait pas sa place. Cette vision s'appuie finalement sur les éléments biologiques : il est sourd ; c'est contre sa nature. Il est évident que l'accès oral à la langue française ne peut pas, ou plutôt, ne doit plus être l'objectif ultime de la scolarisation/éducation de l'enfant sourd comme cela a trop souvent été le cas, par le passé ou comme cela est encore le cas à l'heure actuelle. Il semble important de ne pas exclure *a priori* cette ressource du dispositif éducatif ; une réflexion sur la place que peut prendre cette modalité est à mener.

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 indéniablement un marqueur de changements mais il est aussi le reflet des idéologies qui résistent. Pour preuve, un guide a été élaboré par la Haute Autorité de Santé (HAS) en 2009 dans l'objectif d'améliorer l'accompagnement des parents d'un enfant sourd dès l'annonce de la surdité, avant la scolarisation de l'enfant.

²³ Il s'agit de la première création de classe bilingue (français / LSF) en France depuis le congrès de Milan.

Glissement des altérités et renforcement des idéologies – ou l'impossibilité de penser la complémentarité des ressources

Reconnaissance des compétences langagières des enfants sourds : une altérité linguistique tronquée

Comme le révèle le tableau ci-dessous, il semble y avoir une forme d'impossibilité sociale historique à concevoir un véritable bilinguisme multimodal reposant sur l'ensemble des ressources langagières potentielles, partielles de l'enfant, orales – en LSF et en français – et écrites.

Choisir un programme d'intervention précoce en fonction du projet éducatif des parents :

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 ¹
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 ²	Échanges en français signé ³	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

¹ Le français est proposé dans ses deux modalités (parlé et écrit) dans le cadre d'une approche audiophonatoire, alors qu'il est abordé principalement par le français écrit dans le cadre d'une approche visuogestuelle.

² LPC : langue française parlée complétée.

³ Français signé : français parlé, simultanément accompagné de signes isolés de la LSF.

Tableau: Haute autorité de la santé (HAS), Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, 2009.

Nous avons déjà proposé une analyse de ce tableau synthétisant les quatre programmes d'intervention précoce présentés aux familles par la HAS (Mugnier, Estève, Millet, 2016). Nous revenons ici plus précisément sur l'implication des approches véhiculées dans ce tableau. La possibilité de proposer la LSF en tant que langue première, seule, (colonne de droite) est enfin posée, enfin pensée aurait-on envie de dire, reconnaissant la LSF dans le développement langagier et linguistique de l'enfant. Partageant la bannière «  ducation avec communication bilingue, LSF et langue française », une seconde colonne intègre la LSF, au côté du français parlé. Cette co-présence constitue une avancée précieuse dont la portée disparaît dès que l'on prend en compte l'approche dans laquelle elle se situe : « approche audiophonatoire » avec, en principe de mise en œuvre, « stimuler la voie auditive ». La LSF se voit compl tement tronquée de son essence visuo-gestuelle, à croire que la méfiance originelle vis-à-vis de la LSF transparait en toile de fond.

La spécialisation de la modalité assignée à la stimulation – soit « audiophonatoire » soit « visuogestuelle » – nous interroge tout particulièrement. Dans la mesure où le geste et la parole semblent faire partie d'un seul et même système de production (McNeill, 1992), il est surprenant de voir ici les deux dimensions cloisonnées alors qu'elles sont toutes deux présentes et marquent les grandes étapes du développement du langage et de la langue chez les enfants (Colletta, Pellenq, Guidetti, 2010 ; Guidetti, 2010). Comme l'explique Marion Tellier :

[...] le geste coverbal aide à organiser mentalement l'information afin de la verbaliser linguistiquement (Kita, 2000), à retrouver du lexique (Krauss et al., 2000) et à faciliter le rappel des informations spatiales (Morsella et Krauss, 2004). (Tellier, 2010).

Selon nous, la prise en compte de la multimodalité est une composante essentielle de la compréhension des facultés langagières et de la dynamique des répertoires des enfants sourds (Volterra, Caselli, Capirci et Pizzuto, 2005 ; Esteve, 2011 ; Millet et Esteve, 2010 ; Mugnier, 2006, 2021). Or, les réponses institutionnelles sont enlisées dans des visions idéologisées et cloisonnantes.

Reconnaissance de la LSF dans l'espace scolaire : « un complément à... » ?

En cohérence avec ces programmes, la circulaire du ministère de l'Éducation Nationale de 2017²⁴ portant sur la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd et plus spécialement les parcours au sein des Pôles Enseignement aux Jeunes Sourds (PEJS) présente deux choix de parcours : « Parcours bilingue » et « Parcours en langue française ». Ce dernier se décline à son tour en deux sous-parcours : « parcours en langue française avec appui LPC » et « parcours en langue française avec appui de la LSF » dont la philosophie est la suivante :

Par ailleurs, en fonction des demandes exprimées par les familles et des ressources humaines en LSF disponibles dans le PEJS, les familles qui ont fait le choix de communication en langue française et qui souhaitent un complément en LSF durant la scolarité de leur enfant peuvent bénéficier d'un parcours oraliste avec complément LSF. (BO, Circulaire n°2017-011 du 3 février 2017)

Pour peu que la famille fasse ce choix et que les ressources humaines soient disponibles, la LSF peut être donnée à l'enfant inscrit dans un parcours « oraliste » – reprenant ici, les dénominations du conflit originel. Quelle est la place et la vision d'une LSF « complément » ? Sous quel angle l'appui de la LSF est-il envisagé ? Pour quel(s) objectif(s) ? Cette « nouvelle » place ne semble-t-elle pas s'apparenter à celle d'une langue « béquille » pour reprendre la formule proposée par Agnès Millet dans son analyse de la situation de la LSF dans l'éducation des jeunes sourds à la fin des années 90s (Millet, 1999) ?

Les politiques éducatives restent donc très timides sur la place que peut jouer la langue des signes dans les sphères de socialisation de l'enfant sourd et les projets éducatifs (précoces et scolaires). Pourtant, les travaux montrent que la langue des signes constitue une langue accessible dont le processus d'apprentissage est comparable à celui de l'appropriation d'une langue vocale par tout enfant entendant (Blondel, 2005 ; Courtin, 2003 ; Chamberlain et Mayberry, 2005, Volterra *et al.* 2005) et qu'elle permet l'exploration de l'ensemble des fonctions du langage (Virole, 1996 ; Lepot-Froment, 2000 ; Goldin-Meadow et Brentari, 2017). En outre, les travaux montrent que des enfants sourds de parents entendants, en contact précocement avec une langue des signes – même de façon imparfaite – peuvent accéder à un bon niveau de LSF (Niederberger, 2004 ; Mashie, 1995). Suivre un programme d'éducation incluant véritablement l'enseignement *de* et *en* langue des signes permet un développement des capacités langagières tout à fait solide (Dubuisson et Vercaingne-Ménard, 1997 ; Chamberlain et Mayberry, 2005 ; Ghesquière et Meurant, 2018).

²⁴ Circulaire n° 2017-011 du 3-2-2017 - MENESR - DGESCO A1-3

Éléments de réflexion conclusive : sortir des essentialismes

Pour lutter contre une marginalisation et une individualisation des sourds, une lutte, qu'il fallait sans aucun doute mener à une certaine époque, a posé l'équation : « sourd = ethnie = culture = langue des signes ». Or, et c'est bien là l'apport majeur des travaux de Jean-Loup Amselle, ces visions de frontières étanches sont un leurre social et identitaire fondant une altérité radicale, constituant un positionnement qui refuse en quelque sorte les « branchements ». Cette équation reste majeure, selon nos analyses, et fonde le concept de « sourd », la frontière entre sourd et entendant s'étanchéifiant par des analyses sociologiques, anthropologiques, sociolinguistiques et linguistiques assurant la distinction entre deux groupes supposés homogènes – ou à tout le moins constitués d'individus prototypiques. Mais puisqu'il s'agit d'individus prototypiques, cette forme de construction d'une altérité radicale relève d'une forme de fixations identitaires (sourd vs entendant) et linguistiques (LSF vs français oral). Nous retrouvons ici l'analyse proposée par Jean-Loup Amselle des dérives des fixations identitaires qui, en fixant une identité, conduisent à exclure les autres, une exclusion renvoyant à une autre exclusion, et ainsi de suite, à l'infini. Le refus des « branchements » fait apparaître d'autres groupes : les CODA²⁵, les sourds implantés, les sourds « natifs », les sourds « entendants dans leur tête » etc. comme pour mieux préserver les frontières... et les enfermements qui vont avec. Toutes ces constructions scientifiques de l'objet sourd ont investi le champ social et étayé – voire figé – un ensemble de représentations sociales qui nécessairement influencent la sphère éducative *via* les politiques éducatives.

On s'aperçoit que ces espaces résistent à la réalité ou plutôt ne s'appuient plus que sur un bout d'une réalité, idéologisée, qui favorise une lecture cloisonnée. Dès lors, si l'orientation générale de la réglementation et les politiques affichées témoignent d'une volonté de changement, les quelques textes et les discours présentés ici semblent toutefois faire appel essentiellement et majoritairement au discours médical, mettant en avant une approche thérapeutique de la surdité. Les recherches et les expériences menées sur le territoire national mais surtout dans les pays voisins, ainsi que les discours anthropologiques expliquant et démontrant les possibilités offertes par la LSF ne trouvent à l'heure actuelle que peu de résonances dans les discours (éducatifs) officiels français.

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 idéalisées – sourd oral vs sourd gestuel – pour se recentrer sur les réalités des trajectoires langagières et identitaires des sourds (Dubuisson et Grimard, 2006 ; Millet, 2003 ; Millet, Estève et Guigas, 2008 ; Mugnier et Millet, 2018).

Bibliographie

- ALBRECHT Gary L., RAVAUD, Jean-François, STIKER, Henri-Jacques, 2019, « L'émergence des Disability Studies : état des lieux et perspectives », *Sciences sociales et santé*, vol. 19, n°4, 2001, p. 43-73.
- AMSELLE Jean-Loup, 1993, *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Flammarion, Paris.
- AMSELLE Jean-Loup, 2001, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris.
- AMSELLE Jean-Loup, & M'BOKOLO Etienne, 1985, *Au cœur de l'ethnie. Tribalisme et État en Afrique*, La Découverte, Paris.

²⁵ Acronyme anglais pour désigner les enfants entendants de parents sourds.

- BERNARD Alix, 2007, « Surdité et lien vocal », *Champ psychosomatique*, 2007/4, n  48, 157-178. DOI : 10.3917/cpsy.048.0157. URL : <https://www.cairn.info/revue-champ-psychosomatique-2007-4-page-157.htm>
- BLONDEL Marion, 2005, « Une entrée pas à pas dans la LSF : un bref aperçu linguistique de la LSF et de son acquisition », * ducation et Sociétés Plurilingues*, n 18, p.41-54.
- BOUVET Danielle, 1989, *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Presses Universitaires de France, Paris.
- BERLAND Aurore, 2014, *Le développement psychologique d'enfants sourds porteurs d'un implant cochléaire :  tudes longitudinale et transversale*, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01332607>
- CHAMBERLAIN Charlène, MAYBERRY Rachel, 2005, « La langue des signes et la lecture : avancées récentes », dans TRANSLER Catherine, LEYBAERT Jacqueline et GOMBERT Jean-Émile (dirs.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Solal, Marseille, p.275-289.
- CHOUARD Claude-Henri, site personnel, <http://recorlsa.free.fr/surdite/index.html>
- COLLETTA Jean-Marc, PELLENQ, Catherine, GUIDETTI, Michèle, 2010, « Age-related changes in co-speech gesture and narrative : Evidence from French children and adults », *Speech Communication*, Elsevier, 1-12.
- Comité Consultatif National d'Ethique, 1994 Avis 044, <https://www.ccne-ethique.fr/fr/publications/avis-44-sur-limplant-cochleaire-chez-lenfant-sourd-pre-lingual>
- COURTIN Cyril, 2003, *Surdité, langue des signes et développement cognitif*, sous la dir. de HOUD  Olivier, Thèse de Doctorat, Laboratoire cognition et communication, Université Paris V - René Descartes.
- CUXAC Christian, 1993, « Iconicité des Langues des Signes », *Faits de Langues*, n 1, Mars 1993. *Motivation et iconicité*, 47-56.
- CUXAC Christian, 2001, « Les langues des signes : analyseurs de la faculté de langage », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 15, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/536> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.536>
- DELAPORTE Yves, 2002, *Les sourds, c'est comme  a : ethnologie de la surdimutit *,  ditions MSH, Paris
- DOLTO Françoise, 1981, « A propos de la langue des signes » - *Coup d' il*, p.27.
- DUBUISSON Colette, GRIMARD Christiane, 2006, *La surdité vue de près*, Presses de L'université de Québec, Québec.
- DUNANT-SAUVIN Claire, CHAVAILLAZ Jean-François, 1993, « Un bilinguisme particulier : français / langue des signes », *Tranel*, n 19, 61-78.
- ESTEVE Isabelle, 2011, *Approche bilingue et multimodale de l'oralité de l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble 3, Grenoble.
- GHEQUI RE Magaly, MEURANT Laurence, 2018, * cole et surdité. Une expérience d'enseignement bilingue et inclusif*, Presses universitaires de Namur, Namur.
- GUIDETTI Michèle, 2010, « Introduction – Des gestes, des mimiques et des mots pour dire, apprendre et comprendre », *Enfance*, 227-237.
- GUILLOIN Élise, 2011, *Relations enfant sourd/parents entendants : Aspects éducatifs, communicatifs et représentationnels*, Mémoire de M2, Linguistics, Université Stendhal, Grenoble 3, Grenoble. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631534>
- 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

- HUMPHRIES Tom, 1975, *Audism: the Making of a Word*, unpublished essay, 1975 (consultable en ligne : <http://jjelley1.workflow.arts.ac.uk/artefact/file/download.php?file=1747574&view=165258>).
- JOHNSON, Robert, LIDDELL, Scott, & ERTING, Carole, 1989, *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*. Washington DC: Gallaudet University.
- JONES Elaine, 1989, « Evaluating the success of deaf parents », *American Annals of the Deaf*, 134(5), 312-316.
- KITA Sotaro, 2000, « How representational gestures help speaking », dans McNeill, D. (ed.) *Language and Gesture*. Cambridge : Cambridge University Press, 162-185.
- LEPOT-FROMENT Christiane, 2000, « L'acquisition d'une langue des signes : données empiriques et questions apparentées », *L'acquisition du langage*, ss.dir. KAIL & FAYOL, Paris : Presses Universitaires de France, 193-229.
- LADD Paddy, 2003, *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, Multilingualism Matters, Clevedon.
- LANE Harlan, 1992, *The Mask of Benevolence*, Random House, New York.
- LANE Harlan, 1993, *The Medicalization of Cultural Deafness in Historical Perspective. Looking Back : A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Language*, FISCHER Renate et LANE Harlan (éds), Signum, Hambourg, 479-493.
- LANE Harlan, 2006, *The Deaf Experience : Classics in Language and Education* [1984], Gallaudet University Press, Washington D.C.
- MCNEILL David, 1992, *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*, University of Chicago press, Chicago.
- MASHIE Shawn Neal, 1995, *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington D.C., Gallaudet University Pre-College Programs.
- MERCIER Arnaud, 2021, « Retournement du stigmate », dans *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Mis en ligne le 29 avril 2021. Dernière modification le 10 mars 2023. Accès : <http://publictionnaire.humanum.fr/notice/retournement-du-stigmate>.
- MEYNARD André, 2002 [1995], *Quand les mains prennent la parole*, Erès, Ramonville Saint-Agne.
- MILLET Agnès, 1993, « Surdité : différence sensorielle innée et mutité linguistique acquise », *Tranel*, n 19, 141-158.
- MILLET Agnès, 1999, *Orthographe et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations* (Habilitation   Diriger des Recherches), Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- MILLET Agnès, 2003, « Les représentations sociales de la LSF : comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel », *La Nouvelle Revue de l' AIS*, n 23, 63-72
- MILLET Agnès, ESTEVE Isabelle et GUIGAS Lucille, 2008, « Pratiques communicatives de jeunes sourds adultes », dans *Rapport pour la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France*. Exemplaire photocopié. Laboratoire Lidilem, Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00419204_v1/
- MILLET Agnès et ESTEVE Isabelle, 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 - DGLFLF*, n 3, 167-176.
- MILLET Agnès, MUGNIER Saskia, 2016, « Sourds et entendants : quand les espaces socio-didactiques (re)dessinent les figures de l'altérité. », dans VLADIRMIRSKA Elena et

- PONCHON Thierry (dir.), *Dire l'autre voir autrui. L'altérité dans la langue et les discours*, L'Harmattan, Paris, 231-250.
- MILLET Agnès, 2019, *Grammaire descriptive de la langue des signes française (LSF). Dynamiques iconiques et linguistique générale*, UGA Edition, Grenoble.
- MINGUY André, 2009, *Le réveil Sourd en France: pour une perspective bilingue*, Editions L'Harmattan, Paris.
- MOTTEZ Bernard, 2006, « À s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds », dans BENVENUTO Andrea (Ed.), *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils ?* L'Harmattan, Paris, 231-250.
- MOTTEZ Bernard, MARKOWICZ Harry, 1979, « Intégration ou droit à la différence ; Les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire, les sourds », Rapport CORDES, Centre d'études des mouvements sociaux, EHESS, Paris.
- MUGNIER Saskia, 2006, *Surdités, plurilinguisme et École. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*, Millet Agnès (dir.), Université Stendhal, Grenoble 3, Grenoble.
- MUGNIER Saskia, ESTEVE, Isabelle, MILLET, Agnès, 2016, « Dynamique du contexte sociolinguistique de la surdité en France : entre changement(s) et circularité », *Glottopol*, n°27. Consulté à l'adresse http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_27.html
- MUGNIER Saskia, MILLET Agnès, 2018, « Langage et langues en contexte de surdité : Discours d'enseignantes, représentations des pratiques enfantines », *Les Langues Modernes*, 2, 78-87.
- MUGNIER Saskia, 2020, « Institutionnalisation de la LSF et construction de l'altérité sourde : entre valorisation, contradiction et disjonction », dans GAUVIN Karine et VIOLETTE Isabelle (Éd.), *Minorisation linguistique et inégalités sociales. Rapports complexes aux langues dans l'espace francophone*, Sprache – Identität – Kultur, vol. 16, Peter Lang Verlag, 137-146.
- MUGNIER, Saskia, 2021, Plurilingualism in Deaf Education in France: language policies, ideologies and practices, dans Weber Joanna, Snoddon Kristin (Éd.), *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education* (p. 125-150). Multilingual Matters.
- PADDEN Carol, HUMPHRIES Tom, 1988, *Deaf in America : Voices from a Culture*, Cambridge, Harvard University Press.
- PADDEN Carol, HUMPHRIES Tom, 2005, *Inside Deaf Culture*, Harvard University Press, Cambridge.
- PADDEN Carol, HUMPHRIES Tom, 2010, « Deaf People : a Different Centre », dans DAVIS Lennard J.(dir), *The Disability Studies Reader*, Routledge, London, 393-402.
- POIZAT Michel, 1993, *L'enjeu de jouissance de la voix, la régulation sociale de cet enjeu et ses conséquences dans la question de la surdité*, Les lundis du G.E.S.T.E.S. vol. 1., G.E.S.T.E.S, Paris.
- SABRIA Richard, 1999, « Dis-moi comment tu m'appelles et je te dirai qui tu es », dans BRES Jacques, DELAMOTTE-LEGRAND Régine, MADRAY-LESIGNE Françoise, SIBLOT Paul (éds.), *L'autre en discours*, CNRS, Montpellier, p. 69-84.
- SANCHEZ Jésus, MEDINA Victoria, SENPÉRÉ Marion, BOUNOT Annick, 2006, *Suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds pré-lingaux implantés : synthèse*. CTNERHI, Paris.
- SPIVAK Chakravorty Gayatri, 2009, *Les subalternes peuvent-elles parler ?*, Éditions Amsterdam, Paris (1^e édition en anglais : 1988).
- SPIVAK Chakravorty Gayatri, 2011, *Nationalisme et imagination*, Payot-Rivage, Paris.
- TELLIER Marion, 2010, « Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce : Impact sur le développement de la langue maternelle » dans

- CORBILIN Colette, *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*, Enfance et Langage, L'Harmattan, Paris, p. 31-54.
- VIROLE Benoît, 2006, *Psychologie de la surdité*, De Boeck Supérieur, Questions de personne, Louvain-la-Neuve.
- VIROLE Benoît, 2009, *Surdité et Sciences Humaines*, col. Questions contemporaines, L'Harmattan, Paris.
- VOLTERRA Virginia, CASELLI Maria Cristina, CAPIRCI Olga, PIZZUTO Elena, 2005 « Gesture and the Emergence and Development of Language », dans TOMASELLO Michael et SLOBIN Dan (Eds.), *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*, p. 3-40. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- WERBNER Pnina, 1997, « Essentialising essentialism, essentialising silence: ambivalence and multiplicity in the study of racism and ethnicity », dans WERBNER Pnina, MODOOD Tariq (eds) *Debating Cultural Hybridity : Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, Zed Books, London, p. 226-254.
- VONEN Arnfinn Muruvik, 1996, Bilingualism and Literacy : General and population-specific aspects, dans Vonen Arnfinn Muruvik, Enerstvedt Regi Theodor, Nafstad Anne (eds), *Bilingualism and literacy concerning Deafness and deaf-blindness*. Oslo : Skamaden Resource Centre (p. 43-56).
- WOOD Philip, 1975 « Classification of Impairments and handicaps » O.M.S. ref. WHO/ICD9/REV. CONF/75.15. (texte non publié).
- WOODWARD James, 1982, *How You Gonna Get to Heaven if You Can't Talk to Jesus: On Depathologizing Deafness*, Silver Spring. Md : T.J. Publishers.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Mederic Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Abou Bakri Kebe (Université Gaston Berger, Saint Louis, Sénégal), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Normandie Université), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université de Saint-Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (EHESS).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainault), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Aix-Marseille Université).

Comité de lecture pour ce numéro : Frédéric Anciaux, Sophie Babault, Cécile Bullock, Christine Connelly, Alexandre Duchêne, Diane Farmer, Véronique Fillol, Claudine Garcia-Debanc, Mederic Gasquet-Cyrus, Cécile Goï, Mélanie Hamm, Christian Lagarde, Patricia Lamarre, Gudrun Ledegen, Marie-Paul Lory, Latisha Mary, Marinette Matthey, Catherine Maynard, Zahir Meksem, Laurence Meurant, Véronique Miguel Addisu, Claudine Moïse, Muriel Molinié, Catherine Muller, Nicole Nolette, Cyril Trimaille, Meike Wernike, Adam Wilson.

<https://journals.openedition.org/glottopol/>

ISSN : 1769-7425