

Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes

Agnès Millet, Isabelle Estève, Guigas Lucile

▶ **To cite this version:**

Agnès Millet, Isabelle Estève, Guigas Lucile. Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes. 2008. halshs-00419204

HAL Id: halshs-00419204
https://shs.hal.science/halshs-00419204

Preprint submitted on 5 Oct 2009

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

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

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE
ET AUX LANGUES DE FRANCE

Observatoire des pratiques linguistiques

Agnès Millet, Isabelle Estève, Lucile Guigas

PRATIQUES COMMUNICATIVES D'UN GROUPE DE JEUNES SOURDS ADULTES

Responsable Scientifique
Agnès Millet

LIDILEM
Directeur : Jean-Pierre CHEVROT
Université Stendhal – Grenoble3
1180 Avenue Centrale
BP 25 – 38040 Grenoble Cedex 9

Avril 2008

La surdité questionne. Elle questionne bien au-delà de son impact physiologique. Elle ouvre des pans entiers de nos connaissances, de nos assurances, de nos certitudes relatives aux activités langagières chez l'humain.
André Meynard, *Quand les mains prennent la parole*, Erès, 1995, p. 9.

Tous nos remerciements vont à Alix, Eva, Gil, Léa, Nina, Pat, Tim et Zoé qui nous ont donné un peu de leur temps et qui nous ont aidées, au moins l'espérons-nous, à mieux comprendre le bilinguisme sourd.

Cette recherche a pu être menée à bien grâce à une subvention de la DGLFLF en 2005.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE 7
I. Exposé des motifs 8
II. Méthodologie 9
1. Aspects généraux 9
2. Présentation des sujets de l'étude 9
3. Les entretiens 10
4. Les pratiques langagières 10
a) méthodologie de recueil 10
b) le corpus 10
c) la parole autorisée 11
5. La transcription des données 11
a) transcription des entretiens 11
b) transcription du corpus « pratiques langagières » 12
6. Grille d'analyse pour l'étude des représentations sociales 13

PREMIERE PARTIE
REPRESENTATIONS SOCIALES, IDENTITE, PARCOURS LANGAGIERS 15

A - Fragilité des constructions identitaires 16
I. Se dire « sourd » …. 16
1. Déclarations identitaires 16
2. Contextes des déclarations identitaires 17
a) le port d'appareils auditifs 17
b) les pratiques communicatives 18
c) la relégation sociale 18
d) l'isolement 18
II. Altérité et identification 19
1. Les entendants : une pesante majorité 20
a) de la minorité à la minorisation 20
b) le handicap des entendants 20
2. Les sourds : une communauté composite mais unie pour exister 22
a) facile/difficile : des formes « d'exil communicatif » 22
b) la LSF ciment de l'identification 23
c) minorisation linguistique : fêlures identitaires et revendications 24
d) l'intégration en question 25

B – Parcours scolaire et rééducation 28
I. Des parcours scolaires divers, souvent « mouvementés » 28
1. Zoé et Gil : le choix d'un groupe 28
2. Des écoles et des langues 29
3. Choisir ? 30
II. Regards croisés sur les outils de la rééducation 31
1. L'orthophonie : entre utilité et lassitude 31
2. L'appareillage : mettre le choix entre les mains des Sourds 34
a) les prothèses auditives : ça dépend des sourds 34
b) l'implant cochléaire : la transformation impensable 35

3. La LPC : ennemi de la LSF ou aide ponctuelle ? 37
a) un ennemi de la LSF 37
b) une aide partielle pour l'acquisition des langues vocales 38

C – Bilinguisme et culture sourde 40
I. Représentations du bilinguisme 40
1. Une identité bilingue qui se cherche 40
a) comment se dire « bilingue » ? 40
b) un désir de bilinguisme 42
c) éclatement des représentations du bilinguisme 42
2. La langue française : un impératif souvent vécu comme hors de portée 43
a) un idéal de lecture 43
b) j'ai la flemme, ça me fatigue 44
c) la phobie des structures 45
d) écrire : une pratique de survie 46
II. Affirmer une appartenance culturelle spécifique 47
1. La notion de la culture sourde 47
2. La culture sourde : un socle commun, ne pas être entendant 48
3. La culture sourde : des conceptions disparates 49

DEUXIEME PARTIE
LE BILINGUISME BIMODAL THEORIES ET PRATIQUES 52
Introduction : Contextes, objectifs, cadre théorique 53
1. Une conception large de l'activité langagière : enjeux pour l'évaluation et l'éducation des enfants sourds 53
2. La notion de répertoire langagier plurilingue 54
a) « bilingue » ou « plurilingue » ? 54
b) répertoires et compétences 56

A – Pour une théorie du bilinguisme bimodal 57
I. Spécificités du bilinguisme sourd : une autre forme de bilinguisme 57
1. Un bilinguisme bimodal 57
2. Concevoir et étudier la bimodalité 58
a) les langues du bilinguisme bimodal (ou contraintes linguistiques) 58
b) précisions conceptuelles autour de la bimodalité 58
c) étudier les discours bilingues bimodaux 59
II. Outils de description 60
1. De la reconnaissance d'une compétence unique 60
a) pratiques discursives en français et en LSF 60
b) des labialisations aux vocalisations 60
c) des gestes aux signes 62
2. Ressources communicatives 62
3. Description des pratiques bimodales 63
a) aspects structuraux 63
b) aspects sémantiques 64
III. Éléments d'analyse 67
1. Type de production 67
2. Ajustement et adaptation des conduites langagières et vouloir-dire 67
3. Adaptation et type de pratiques discursives 69
a) pratique unilingue 69
b) pratique bilingue 69

c) pratique mixte 70
4. Profils langagiers 70
5. Types de locuteurs 72

B – Description des usages du bilinguisme bimodal sourd : aspects qualitatifs 73
I. Le statut des labialisations ou « gestes labiaux: 74
1. Labialisations redondantes 74
2. Labialisation complémentaires 74
3. Labialisations figées 74
4. Onomatopées 75
II. Les pratiques monolingues 75
1. Pratiques monolingues monomodales 75
a) en LSF : 75
b) en français : 75
2. Pratiques monolingues bimodales 76
a) en LSF 76
b) en français 76
III. Les pratiques bilingues 76
1. Code-blend (superposition des langues) 77
a) code blend redondant 77
b) code blend complémentaire 77
2. Insertions ponctuelles 78
3. Les code-switching 78
IV. Répertoires communicatifs 79
1. Un continuum de pratiques 79
2. Adaptations communicatives 79

C – Description des usages du bilinguisme bimodal sourd : aspects quantifiés 81
I. Une typologie des pratiques revisitée 81
1. Les pratiques à base LSF : 81
2. Les code-blends intégraux 81
3. Les pratiques à base français : 82
II. Eléments de quantification 82
1. Corpus et résultats généraux 82
2. Variations inter-individuelles 83
3. Variations intra-individuelles 83
a) profil mixte 83
b) profil à base gestuelle 84
c) profil à tendance bimodale 84
III. Dynamique des répertoires 85
1. Pratiques bilingues à base LSF : de la monomodalité à la bimodalité 85
2. Productions à base français : du langagier au linguistique 86
3. Les code-blends intégraux : exploitation constante de la bimodalité 86
a) équivalence 86
b) redondance 87
c) complémentarité 87

Pour ne pas conclure : quelques perspectives 88
Bibliographie 90
Annexes 96

Table des figures

Figure 1 : les représentations du bilinguisme 42
Figure 2 : représentations de la "culture sourde" 50
Figure 3 : Continuum des pratiques de Léa 71
Figure 4 :Continuum des pratiques de Tim 69
Figure 5 :Continuum des pratiques d'Eva 72
Figure 6 :Types de locuteurs 72
Figure 7 : Adaptation langagière en situation d'entretien 83
Figure 8 : Adaptation communicative situationnelle de Eva 84
Figure 9 : Adaptation communicative situationnelle de Tim 82
Figure 10 :Adaptation communicative situationnelle de Léa 83

Table des tableaux

Tableau 1: présentation des sujets 9
Tableau 2 : présentation du corpus 10
Tableau 3 : grille d'analyse des entretiens 14
Tableau 4 : catégorisation des ressources communicatives 62
Tableau 5 : répertoires communicatifs de Tim, Léa et Eva 79

INTRODUCTION GENERALE

PRESENTATION DE LA RECHERCHE

A. Millet & L. Guigas

I. Exposé des motifs

On ne dispose que de données assez partielles et éparses sur le développement langagier de l'enfant sourd qu'il soit en contact avec une langue vocale, avec une langue gestuelle ou avec les deux. Une revue de questions avait été brossée par Christiane Lepot-Froment et Nadine Clerebaut en 1996 (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996), mais outre qu'elle remonte à près d'une dizaine d'années, elle s'appuyait principalement sur des études anglo-saxonnes, aux méthodologies fortement quantitatives[1].

Ainsi, de manière assez paradoxale, les recherches sur les habiletés de lecture des sourds ont fait l'objet de recherches plus conséquentes – entre autres Nunes, 2004 ; Marschark, Lang, & Albertini, 2002 –, sans que l'on ait pu les mettre en relation avec des habiletés plus généralement linguistiques (vocales et/ou gestuelles) ou kinésiques.

On se propose ici à la suite d'observations de pratiques communicatives déjà conduites au sein du laboratoire Lidilem – Millet & Mugnier, 2004, 2005 , Pénin, 2004, Guigas, 2005, 2006, Estève, 2006, 2007, Mugnier, 2006, Kobylanski, 2006 – et dans une démarche volontairement qualitative de s'intéresser aux pratiques communicatives d'un groupe de jeunes adultes sourds, afin d'appréhender l'utilisation sociale des langues (français – oral[2] – et LSF) par des sujets sortis du système scolaire (mais non pas universitaire ou de formation post bac).

Comme on le sait, le champ scolaire est encore traversé par des querelles entre les deux grandes tendances de l'éducation des sourds – à savoir « oralisme » et « bilinguisme » –, qui dans les faits, par le contact des individus, s'avèrent moins étanches que l'on veut bien le penser ou le laisser croire. De plus, ce choix, opéré selon la loi par les parents, se fait pour de très jeunes enfants (voire des bébés), alors même que l'on ne sait pas grand-chose de l'utilisation des langues par les sujets sourds après le processus de scolarisation : quelles langues utilisent-ils ? Dans quelles circonstances ? Comment ? Pourquoi ?

Au-delà de ces querelles partisanes, et faisant l'hypothèse d'une diversité de pratiques non exclusives, on a donc souhaité recueillir les productions langagières d'un groupe de pair de jeunes adultes sourds (20-23 ans) dont les choix parentaux ont pu être initialement différents, mais qui témoignent de pratiques bilingues. Le cadre théorique sera celui posé d'une part par Hymes (1984) et d'autre part par Lüdi et Py (1986) dans une perspective clairement sociolinguistique.

De manière traditionnelle dans la démarche sociolinguistique, on complètera ce corpus de pratiques par un corpus de représentations, grâce à un entretien semi-directif conduit avec les sujets de ce groupe. Cet entretien visera à faire émerger les représentations sur les langues elles-mêmes ainsi que sur les pratiques et nous permettra d'inclure dans l'étude les dimensions identitaires et d'identification.

---

[1] Un ouvrage récent (Hage, Charlier, & Leybaert, 2006) apporte quelques données supplémentaires, mais orientées sur le thème de l'évaluation.

[2] Le protocole de recherche prévoyait de s'intéresser également à la production scripturale, mais nous n'avons pu recueillir aucun écrit, les jeunes sourds participant à la recherche ne souhaitant pas nous fournir leurs productions.

II. Méthodologie

1. Aspects généraux

S'agissant d'une étude pionnière qui vise à la description de conduites langagières et aux représentations qui leur sont liées, la méthodologie générale de la recherche est qualitative. Le recueil des données langagières s'est fait dans les conditions les plus écologiques possibles et les entretiens sont des entretiens semi-directifs à orientation compréhensive[3] (Kaufmann, 1996) qui se sont déroulés en LSF[4]

2. Présentation des sujets de l'étude

Les sujets de l'étude sont, comme déjà dit, de jeunes adultes sourds, âgés de 20 à 23 ans. Une relation personnelle avec une jeune fille sourde – Léa, qui devient ainsi le pivot du groupe – a permis de contacter l'ensemble du groupe de pair. Les jeunes composant le groupe enquêté sont très différents quant à leur parcours scolaire, l'expérience scolaire étant, comme de nombreuses études l'ont montré, un facteur déterminant de la construction identitaire (Bat-Chava, 2000 ; Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006). Nous présentons dans le tableau synthétique suivant la description du groupe en fonction de cette variable, en mentionnant également les caractéristiques de la famille au regard de la surdité.

Tableau 1: présentation des sujets

prénom[5]	**famille** **S = sourd** **E = entendant**	**parcours scolaire** **ES = établissement spécialisé** **CLIS = classe d'intégration scolaire[6]**
Alix	parents : E sœur : E	*Parcours scolaire* : maternelle : intégration (1an) ; puis jusqu'en CE2 : ES ; puis CE2 (repris) jusqu'en CM2 : CLIS ; Collège : ES. *Niveau d'étude* : CAP, puis BAC pro : intégration avec interprète
Eva	parents : E frère : E	*Parcours scolaire* : du CP au CM1 : CLIS ; du CM1 au CM2 : intégration ; collège : ES ; lycée : CLIS ; BTS : intégration. *Niveau d'étude* : BAC
Gil	parents : S frère : E sœurs : S et E	*Parcours scolaire* : toute la scolarité a été effectuée en établissement spécialisé. *Niveau d'étude* : terminale
Léa	parents : E sœur : E	*Parcours scolaire* : crèche : intégration ; maternelle jusqu'au CM1 : CLIS ; du CM1 (repris) au CM2 : intégration ; de la 6ème à la 2nde : intégration avec interprète ; 1ère - Terminale : CLIS. *Niveau d'étude* : BAC
Nina	parents : S sœur : S	*Parcours scolaire* : primaire : ES ; collège : intégration avec interprète ; Lycée : CLIS. *Niveau d'étude* : BAC, poursuit un BTS en intégration
Pat	parents : E sœur : E	*Parcours scolaire* : 1an et demi : intégration, puis jusqu'au CM2 : ES ; Collège : CLIS. *Niveau d'étude* : préparation BEP-CAP en ES
Tim	parents : E frère : E	*Parcours scolaire* : Maternelle : intégration (1an) ; jusqu'en CM1 : CLIS avec

[3] Les enquêtrices, possédaient un bon niveau de LSF et côtoyaient beaucoup le milieu des sourds ; elles avaient par ailleurs sensiblement le même âge que les jeunes sourds de l'étude : tous ces éléments ont permis des échanges « proches de la conversation ordinaire » (Bourdieu, 1993).

[4] Les participants avaient le choix de la langue – français ou LSF – et tous ont choisi la LSF. Les enquêtrices étant entendantes, il y a beaucoup de labialisations et de vocalisations pour faciliter l'intercompréhension.

[5] Afin de garantir l'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

[6] Il s'agit de classes accueillant des enfants sourds, mais insérées dans une école ordinaire ; par commodité on garde cette appellation pour ce type d'intégration collective au collège et au lycée.

		LPC ; CM2 : intégration ; collège : intégration avec interprète ; lycée : intégration (1an) puis CLIS ; Université : intégration avec interface. *Niveau d'étude* : BAC + 1
Zoe	parents : E frère : E	*Parcours scolaire* : maternelle jusqu'en terminale : intégration avec LPC ; Université : 1ère année avec LPC - poursuite en BTS. *Niveau d'étude* : BAC

3. Les entretiens

Tous les jeunes adultes du groupe ont passé un entretien individuellement – à l'exception de celui qui a réuni Léa et Zoé. Les entrevues se sont déroulées au domicile d'une des enquêtrices. Les enquêtrices étant pratiquement du même âge que les jeunes sourds, on a donc obtenu des données dans une ambiance conviviale au sein d'une situation de communication assez peu formelle.

Le guide d'entretien (cf. annexe I) visait à obtenir des informations sur
- la communication dans la vie de tous les jours et en fonction des situations ;
- le vécu langagier dans l'enfance ;
- les rapports aux langues ;
- les sentiments identitaires et culturels et l'insertion sociale et citoyenne.

4. Les pratiques langagières

a) méthodologie de recueil

Comme nous l'avons dit, nous avons souhaité recueillir les données les plus écologiques possible puisqu'il est bien connu qu'une caméra peut considérablement influencer les comportements. Aussi, avons-nous choisi de faire circuler une caméra parmi le groupe afin que chacun se filme dans diverses situations – toutes informelles cependant. Nous n'avons donné aucune consigne particulière, laissant le choix des situations à filmer aux participants. Dans les faits, nous observons que les choix se sont portés sur des interactions en famille et entre amis. Par ailleurs, notre corpus comprend également la réunion préparatoire qui a eu lieu chez Léa, où tout le groupe était présent.

b) le corpus

Tableau 2 : présentation du corpus

référence	contenu	durée
réuprep	réunion préparatoire	39 mn
Léa-Eva	Léa et Eva révisent[7]	37 mn 40
Léa-mère	Léa et sa mère (relecture d'une lettre, puis conversation)	13 mn 25
Léa-père	Léa et son père	2 mn 30
Léa-Luc	Lea à table chez Luc[8]	40 mn
Eva-tab.	Eva à table en famille	2 mn 20
Eva-fam	Eva discute en famille (essentiellement son père et sa mère)	18 mn
Tim-ent	Tim discute avec un copain de fac entendant	1mn 40

[7] Au moment de l'enquête, Léa et Eva préparaient ensemble un concours.
[8] Luc est le petit ami de Léa, il est sourd et ses parents sont sourds.

Tim-frère	Tim discute avec son frère entendant	1 mn 40
Tim-mère	Tim discute avec sa mère	1 mn

A ce corpus, où Tim, Eva et Léa se sont filmés en famille et avec des amis, s'est ajouté un corpus d'interactions au cours d'activités manuelles : Alix, devant se rendre à cette activité, a proposé que des échanges soient filmés, dans lesquels interviennent deux autres jeunes femmes sourdes et une jeune femme entendante signante.

Alix-sourds	discussions autour d'une activité de travail manuel (sourds et entendants signants)	30 mn

Par ailleurs, nous possédons pour chacun des jeunes adultes les entretiens qui sont aussi une forme d'interaction, avec une personne entendante.

Le recueil de données est donc très parcellaire et nous invite à nous centrer sur Léa, Eva et Tim dans nos analyses, bien que par le biais de la réunion préparatoire et de l'entretien nous avons des productions langagières de tous les participants à la recherche. Cependant, la transmission de ces données nous offre déjà matière à quelques réflexions.

c) la parole autorisée

On notera en effet, car en matière de légitimité linguistique il n'y a bien sûr pas de hasard, que les parcours et les profils des trois jeunes adultes nous ayant fourni le plus de données présentent des points de similitude. En effet, ils ont en commun :

- d'avoir des parents entendants
- qui ont appris la LSF dès qu'ils ont su que leur enfant était sourd
- d'avoir eu une scolarité alternant les périodes d'intégration et les périodes d'éducation spécialisée
- d'avoir de ce fait une certaine pratique du français oral
- d'avoir tous trois le baccalauréat.

Ainsi le capital scolaire et l'appréciation de sa propre maitrise du français oral pourrait légitimer l'ensemble des pratiques de ces jeunes adultes. On peut supposer que ces trois jeunes adultes sont ceux qui se sentent le plus à l'aise dans les deux sphères[9] – sourde et entendante. On ne peut évidemment que regretter que l'ensemble des jeunes adultes de parents sourds ne nous ait pas fourni de données sur leurs pratiques familiales[10].

5. La transcription des données

Les deux types de données que nous avons recueillis n'ayant pas les mêmes objectifs de description, chacun des deux corpus – corpus « pratiques langagière » et corpus « entretiens » – fera l'objet d'une transcription différente.

a) transcription des entretiens

Comme l'exprimait fort justement Pierre Bourdieu, la « mise en écrit » d'entretiens de recherche, ne peut se faire sans une certaine conscience de ce qu'il nomme « les risques de l'écriture » :

[9] On préfèrera nettement parler de « sphère » que de « monde » comme il est fait habituellement. Le terme « monde » nous semblant porteur d'éléments ségrégatifs.

[10] Le fait que Zoé ne nous ait pas fourni de corpus de ses pratiques familiales tient sans doute plus à des difficultés d'organisation, Zoé, durant le recueil, étant étudiante dans une autre ville que celle où habitent ses parents.

> Il est clair en effet que la mise en écrit la plus littérale (la simple ponctuation, la place d'une virgule par exemple, pouvant commander tout le sens de la phrase) est déjà une véritable *traduction* [11]ou même une interprétation (Bourdieu, 1993 : 920).

Dans notre cas, cette question déjà complexe se double d'une seconde question : celle de la traduction - au sens banal du terme, à savoir le passage d'une langue à l'autre.

Cependant, notre choix s'est vite porté sur une transcription en français de ce corpus – et ce, pour deux raisons. La première est d'ordre matériel : la transcription « en langue des signes »[12] aurait posé de nombreuses difficultés, puisque la LSF ne possède pas d'écriture et que les systèmes de transcription mis au point par les linguistes sont divers et variés selon les objectifs de recherche[13], ce à quoi il convient d'ajouter que la transcription d'un discours en LSF est, quel que soit le système de notation adopté extrêmement longue. La seconde raison de notre choix est liée à notre objectif de recherche. En effet, ces entretiens étaient pour nous le matériau susceptible de nous fournir un accès aux représentations sociales des sujets enquêtés, nous avions donc besoin d'analyser les « dires » des personnes et moins la matérialité des discours ; l'objet étant donc, pour résumer, plus « le fond » - le contenu – que la « forme ». Cependant, on ne s'interdira pas quelques retours à la matérialité signifiante de la LSF quand elle est pertinente pour l'étude, comme c'est le cas par exemple pour les différents signes qui sont en général traduit par « intégration ». Signalons, en dernier lieu, que les traductions ont toutes été revues par une personne sourde bilingue.

b) transcription du corpus « pratiques langagières »

Concernant les corpus « pratiques langagières » – dont certains extraits d'entretiens ne sont d'ailleurs pas exclus – les objectifs de recherche étant tout autres, nous avons mis au point des conventions de transcription permettant de rendre compte de tous les phénomènes liés au bilinguisme sourd.

Compte tenu du fait que les alternances, les juxtapositions et les mélanges de langues constituent des éléments inhérents aux pratiques bilingues des sourds, nous avons cherché à trouver un système de transcription qui puisse rendre compte de tous ces phénomènes.

Puisque, comme nous venons de le rappeler, la LSF ne possède pas d'écriture, nous avons dû porter notre choix sur l'un ou l'autre des outils de transcription (*cf.* note 12) et les aménager pour rendre compte des phénomènes propres à la bilingualité observée. Nous sommes donc, pour ce corpus, bien plus près de la forme que du contenu : une notation précise est nécessaire. Néanmoins, il n'était pas très utile d'avoir la transcription des paramètres de formation du signe[14] (systèmes Stokoe et Neve par exemple) ; on a donc choisi de transcrire la LSF en mentionnant entre crochets et en petites majuscules la traduction en français du signe. Les occurrences de la langue française, ont, quant à elles, été transcrites en utilisant des caractères standard (times new roman 10) que nous avons toutefois soulignés lorsque les locuteurs surarticulaient. Etant donné que le bilinguisme sourd offre la particularité de

---

[11] En italique dans le texte.

[12] La plupart des transcriptions des LS inscrivant entre crochets la traduction centrale du signe dans la langue du chercheur, il est un peu abusif de parler de transcription « en langue des signes ». Par exemple, pour noter le fait que le signe « chat » est articulé on transcrira [CHAT] – position que nous avons adoptée pour la transcription du corpus nous servant de support à nos analyses des pratiques langagières.

[13] Pour mémoire, on citera les systèmes de Stokoe (1960), de Neve (1992), de l'équipe de l'Uqam (Dubuisson, 2000), de Millet (2006)

[14] Tout signe d'une LS peut se décomposer en quatre paramètres : la configuration (forme de main), l'emplacement (la portion d'espace dans laquelle il est réalisé), le mouvement et l'orientation des mains.

pouvoir superposer les langues[15], nous avons fait le choix d'une grille de transcriptions dans laquelle apparaissent le français oral et les oralisations des locuteurs sur une ligne et les signes en LSF sur une autre ligne. La première ligne est toujours celle qui représente la langue dont nous avons interprété qu'elle supportait le discours. Tous les gestes non linguistiques sont notés en italique, comme le montre le court extrait ci-après.

thème social et sanitaire // j'avais le livre j'ai révisé // je croyais que c'était ça / mais après j'étais vraiment
[LIVRE] *gestes vers le bas* [ÇA]
[…]
je suis vraiment surprise parce que / sur la motivation / le rôle // c'est pas vraiment une question d'oral //
mains dans les poches [PREMIER] [DEUXIEME] *battement latéral main gauche*
c'est très facile à répondre / tout le monde dit ça s'est bien passé / c'est logique ! //
petit balayage bras gauche / balayage[TOUS] *petit balayage bras gauche* *mains dans les poches*

Il s'agit donc ici d'un discours bilingue supporté par la langue française, dans lequel quelques signes apparaissent [LIVRE], [CA], [PREMIER], [DEUXIEME], [TOUS], accompagné de nombreux gestes qui ne sont pas de la LSF, et où la thématisation, en début d'échange, se fait de façon surarticulée.

6. Grille d'analyse pour l'étude des représentations sociales

Le guide d'entretien établissait quatre grandes lignes thématiques, mais au-delà de ces lignes thématiques tracées *a priori* par le chercheur, il était important de dégager des éléments discursifs émergeant des dires des enquêtés eux-mêmes. Après « lecture flottante »[16] des entretiens, des thèmes transversaux nous sont apparus, qui sont ceux que l'on retrouve généralement lors d'études de représentations liées à des biographies langagières[17].

[15] Ce que nous avions caractérisé antérieurement (Millet, 1999) comme « alternance de superposition » et que nous avons préféré, dans le cadre de cette recherche, nommer « code blend », à la suite de Emmorey (Emmorey, Borinstein, & Thompson, 2005).

[16] Selon L. Bardin (1977) la « lecture flottante » consiste en une imprégnation des discours de manière à laisser émerger des hypothèses.

[17] *Cf.* par exemple la grille proposée dans *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble* (Billiez, 2000).

Voici donc, sous la forme d'un tableau, les sept thèmes retenus pour l'analyse de notre corpus.

Tableau 3 : grille d'analyse des entretiens

A - Représentations des pratiques communicatives
- **A1 -communication familiale**
- **A2 - communication : outils**
- **A3 - communication : perception des pratiques**

B - Jugements sur les pratiques et sur les langues
- **B1 - LSF**
- **B2 - langue française écrite**
- **B3 -langue française orale**
- **B4 – autres langues**

C - Représentations de l'apprentissage et de la transmission des langues
- **C1 - scolarisation**
- **C2 -choix ; préférences, jugements sur l'apprentissage des langues**
- **C3 - éléments de curriculum**

D - Représentations des « Autres »

E - Représentations et légitimité des techniques liées à la surdité
- **E1 - LPC**
- **E2 - implants**

F - Représentations du bilingue et du bilinguisme

G - Représentations de la « culture sourde »

H - Citoyenneté
- **H1- vie associative**
- **H2 - désirs de changement / avenir**

Chacun des entretiens a été découpé, de manière exhaustive, en fonction de tous les sous-thèmes envisagés. On trouvera en annexe II l'exemple du traitement du corpus recueilli auprès de Nina.

D'une manière générale, que ce soit pour l'analyse des pratiques ou pour celle des représentations sociales, la méthodologie de l'étude est qualitative.

Pour l'analyse des dires on retiendra quelques éléments du « modèle multi-focal » d'analyse des entretiens développé par Millet (1992a).

Ainsi, notre analyse sera conduite autour de deux dimensions discursives. On s'appuiera d'une part sur la dimension « transphonique », qui permet de mettre en évidence des séries d'items remarquables – soit par leur récurrence d'apparition, soit par leur valeur axiologique – apparus dans les discours. Face à ce traitement de ce qui traverse les discours de manière quasi-indifférenciée, on s'attachera d'autre part à mettre en évidence la dimension « monophonique », qui représente les données discursives singulières à l'intérieur d'un discours unique.

PREMIERE PARTIE

REPRESENTATIONS SOCIALES
IDENTITE
PARCOURS LANGAGIERS

A. Millet

A - Fragilité des constructions identitaires

> Je me suis toujours méfié du culte de l'identitaire, comme du communautaire, qui lui est si souvent associé. […]. Dans certaines situations, il faut toutefois prendre des responsabilités politiques qui nous commandent une certaine solidarité avec ceux qui luttent contre telle ou telle discrimination (Derrida & Roudinesco, 2001 : 44).

La construction identitaire, que l'on postule ici essentiellement sociale, se fait dans un jeu de regards sur soi et sur les autres. Il y a toujours en quiconque du même et de l'autre.

> L'identité se construit sur un double mouvement d'assimilation et de différenciation d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux » (Lipiansky, 1998a : 22)

Dans le cas des Sourds, ce qui paraît prédominer c'est l'opposition Sourd/Entendant, une opposition largement relayée par les discours sociaux, et inscrite, par exemple, dans le titre de quelques œuvres : *Les Sourds, c'est comme ça* (Delaporte, 2002)[18], *La planète des sourds* (Gremion, 1991), *Au pays des Sourds* (film de N. Philibert). L'accent est mis sur une différence appréciée comme irréductible, comme si rien ne reliait plus les sourds et les entendants. Ainsi, au plus fort des querelles sur les implants cochléaires – au début des années quatre-vingt-dix – des sourds pouvaient-ils se revendiquer d'une race à part[19] :

> Mère nature a refusé de nous doter d'un système d'écoute mais elle nous a offert, en contrepartie, la possibilité de communiquer autrement. Une autre façon d'écouter avec nos yeux et de parler avec nos mains. Nous acceptons naturellement ce cadeau tandis qu'on nous demande de le refuser pour rêver à l'impossible. Pourquoi ? Parce qu'on ne veut pas que nous, les Sourds, soyons d'une autre race de la population humaine, d'un autre peuple avec notre histoire, notre culture et notre langue (tract de l'association « *les sourds en colère* » - manifestation du 16 octobre 1993 à Lyon).

On retrouve, dans tous les discours observés, dans des termes plus mesurés, cette opposition. Au niveau de la « transphonie », il y a l'affirmation d'un « être sourd », qui se subsume dans un collectif indifférencié – « nous, les sourds » – et qui s'oppose aux entendants qui forment, dans l'imaginaire identitaire, « un groupe » dont l'homogénéité supposée est liée au fait qu'ils entendent.

I. Se dire « sourd » …

1. Déclarations identitaires

Comme on a pu l'observer auprès d'enfants sourds (Guigas, 2005), les jeunes adultes sourds que nous avons interrogés ne dénigrent pas leur surdité. Ils l'affirment même comme un trait caractéristique de leur identité.

> Alix *: moi, je suis sourde (49) je suis sourde (21) moi je suis sourde (72)*

[18] L'auteur explique que ce titre renvoie à une expression en LSF, en général glosé par [PI] [SOURD].
[19] La question de « l'ethnicité sourde » revient souvent dans les travaux de l'ethnologue Yves Delaporte.

Eva *: oui ! je suis sourde (4) oui, oui, je suis sourde (42) moi qui suis sourde (159)*

Gil *: je suis sourd (44) moi, ça me fait penser que je suis sourd (44)*

Nina *: oui, je suis …sourde (14) je suis sourde (22)*

Tim *: oui je suis … sourd (6) j'étais le seul sourd (24)*

On le voit, l'affirmation est transversale et s'inscrit dans les discours de manière réitérée. Certains revendiquent – peut-être de façon à rendre explicite le fait qu'ils n'ont jamais entendu ; qu'ils n'ont jamais appartenu au groupe des entendants – une identité d'individu « né sourd ».

Alix *: oui, je suis née sourde(49) je suis sourde, je suis née sourde (21)*

Pat *: moi, je suis né sourd (117) parce que je suis né sourd (203)*

Quelques-uns des jeunes sourds interrogés précisent aussi leur degré de surdité en s'identifiant en tant que « sourds profonds »

Eva *: oui oui, je suis sourde profonde (142)*

Pat *: je suis sourd profond (105).*

Nina, née de parents sourds, pour justifier le fait qu'elle ne parle pas, se distingue, non pas des entendants, mais des malentendants.

« Je ne parle pas beaucoup à l'oral, je ne suis pas comme les malentendants, je suis sourde profonde. C'est différent, je ne parle pas bien moi ! » (22)

L'affirmation de ce trait identitaire est donc unanime. C'est très spontanément dans les discours que ces jeunes adultes déclarent leur surdité, bien connue des enquêtrices, puisque la raison des entretiens est justement qu'ils sont sourds. C'est pourquoi nous parlerons de **déclarations identitaires**, qu'il nous a paru intéressant de recontextualiser afin d'en comprendre les raisons, qui s'avèrent, au demeurant, assez différenciées.

2. Contextes des déclarations identitaires

a) le port d'appareils auditifs

Ainsi, Alix, affirme sa surdité, pour expliquer, que bien qu'elle porte des appareils, son identité est bien une identité sourde revendiquée

« moi je suis sourde je suis née sourde et avec mes appareils je peux entendre un peu moi j'ai besoin d'entendre j'ai besoin d'entendre le bruit mais dans le silence je me sens un peu plus angoissée mais ça dépend des sourds il y en a qui ne veulent pas entendre. » (49)

Ce qui se joue ici est une forme de lutte contre une **assignation identitaire**, qui interdirait aux « vrais sourds » de porter des appareils. Cette assignation est très forte dans certains milieux sourds militants. Au plus fort de la lutte du « réveil sourd »[20], Jean-François Mercurio avait brisé ses appareils en signe de protestation, ce geste est inscrit dans la mémoire collective sourde comme le symbole d'une révolte identitaire – et communautaire[21]. Actuellement, il est fréquent que des parents sourds, militants pour la reconnaissance des sourds, interdisent à

[20] Terme consacré par la littérature qui réfère à la période s'ouvrant après 1968 où les Sourds et la LSF ont commencé à revendiquer une identité culturelle et à militer pour la reconnaissance de leur langue : la LSF – *cf.* la thèse récemment soutenue par S. Kerbouc'h : *Le réveil sourd d'hier à aujourd'hui* (1971-2006) (Kerbouc'h, 2006).

[21] Dans sa seconde édition de 1998, [1ère édition 1983], Bill Moody sous-titre son ouvrage *La langue des signes* « Histoire et grammaire » et inclut p. 41 une photo de « ce geste provocateur [qui] choque beaucoup d'entendants mais [qui] reste fortement imprimé dans l'esprit de tous les pionniers du mouvement sourd français » (Moody, 1998 [1983]).

leurs enfants le port d'appareils auditifs – comme d'autres, entendants et « militants oralistes », interdisent la langue des signes aux leurs.

Dans le même ordre d'idée, lors d'une formation d'enseignants de LSF, un jeune enseignant confiait en substance à l'équipe pédagogique :

> *« On m'interdit d'enseigner avec mes appareils, parce que ça ne donne pas l'image d'un sourd, mais moi j'ai besoin de mes appareils, et pourtant, je suis sourd ! »*

Dans le cas d'Alix, la « déclaration » de sa surdité lui parait également nécessaire, alors que l'enquêtrice lui demande si elle se considère comme bilingue.

b) les pratiques communicatives

En effet, à la question de l'enquêtrice : « c'est quoi bilingue pour toi ? », elle répond :

> *« moi je suis sourde je suis née sourde je préfère / j'ai l'habitude de signer je préfère… j'utilise l'oral avec des personnes entendantes. » (21)*

où il semble que l'identité sourde soit prioritairement reliée à la LSF, mais on peut émettre l'hypothèse, au regard de la fin de la phrase, qu'il faut d'abord ré-affirmer cette identité sourde avant de pouvoir expliquer qu'avec les entendants on peut également utiliser l'oral.

Cette affirmation identitaire, en lien avec les pratiques communicatives bilingues, se retrouve chez Nina :

> *« j'ai toujours communiqué **en signes** mais lorsque je rencontre un entendant, je l'aide avec **l'oral** …et s'il ne comprend pas, alors là, j'écris … s'il ne comprend pas la première fois, alors moi j'écris. Je ne parle pas beaucoup à l'oral, je ne suis pas comme les malentendants**, je suis sourde profonde**. » (22).*

c) la relégation sociale

Chez Gil, la déclaration identitaire prend une résonance étrange dans la mesure où il pense que la société lui rappelle sa surdité tout en le reléguant à un statut d'assisté. La déclaration identitaire est ici comme contrainte par l'hétéro-désignation.

> *« … c'est vrai que tous les mois on me donne de l'argent mais après qu'est-ce que je dois en faire ? être content et c'est tout ! … non ! moi ça me fait penser que je suis sourd et là c'est pas comparable … c'est pareil, aujourd'hui, dans la société, on donne de l'argent et après on ferme les yeux … » (44)*

Il est vrai que l'ensemble du discours de Gil, qui rappelons-le, a des parents sourds et a fait toute sa scolarité dans un établissement spécialisé, manifeste une forme de **désir d'intégration,** une forme de regret face à l'enfermement des sourds sur eux-mêmes.

> *« moi je pense que **les sourds sont souvent enfermés**[22], toujours ensemble, toujours en train de signer et quand ils sortent de ce groupe, ils sont perdus…quand j'étais petit, je me souviens que j'avais peur des entendants et maintenant, on fait des activités ensemble, par exemple, le foot quand j'étais petit, je jouais avec des entendants mais il fallait que je les appelle, j'étais souvent isolé et les sourds après se rassemblent en groupe…mais c'est dommage, il faut s'intégrer. » (40)*

Il note pourtant, comme bien d'autres enquêtés, qu'intégré aux entendants, il est souvent isolé.

d) l'isolement

Les contextes les plus fréquents où les jeunes adultes sourds éprouvent la nécessité de se dire sourds sont en effet ceux où ils expriment une grande part de solitude ; ils sont le ou la seul(e) sourd(e), la surdité s'énonce alors comme une véritable **épreuve de l'altérité**.

---

[22] Le signe traduit ici par « enfermé » est réalisé avec les deux mains qui se resserrent l'une vers l'autre ; une autre traduction pourrait être « restent entre eux ».

> Eva *: [dans ma famille] oui ! je suis la seule sourde ...* ***ils sont tous entendants*** *mais j'ai l'habitude ... ma famille utilise l'oral, je lis sur leurs lèvres, ils parlent plus fort et articulent plus aussi ! (4)*
>
> Nina *: je suis* ***la seule sourde*** *de ma classe (14)*
>
> Léa *: après en seconde jusqu'en première****, j'étais toute seule devant l'interprète*** *(8)[…] ensuite en seconde et première, je suis allée au lycée X et j'étais seule avec un interprète ...* ***mais seule, je ne me sentais pas bien****, tous mes amis étaient partis un peu partout, comme elle (Zoé) tous partis ... du matin au soir j'étais toute seule, à midi je mangeais seule, non, non ! et le soir : avec ma famille, où était les signes ? ... je ne me sentais pas bien ..(24)*

Pour Léa, l'épreuve de l'altérité se caractérise par un manque d'identification possible – identification qui est reliée dans le discours à la LSF. Ce **manque d'identification possible** est tout à fait lisible lorsqu'elle dit qu'elle était « toute seule avec l'interprète », alors qu'elle était « en intégration » dans une classe d'entendants. On retrouve cet aspect dans le discours de Tim qui dit être « resté toujours seul à l'écart » (24) en maternelle et se sentir perdu à son arrivée à l'université :

> *« je suis entré à l'université en première année de SS (sciences sociales)* ***j'étais complètement perdu j'étais le seul sourd*** *alors que j'étais habitué à être avec un groupe de sourds mais là j'étais seul et il m'a fallu du courage pour continuer. » (24)*

Cette crainte de l'isolement est d'ailleurs présente lorsque Tim parle de ses projets d'avenir :

> *« j'aimerais devenir je veux devenir professeur spécialisé pour sourds j'aimerais communiquer avec un autre professeur sourd comme moi parce que* ***ça me préoccupe d'être le seul sourd entouré d'entendants*** *j'ai peur d'être à l'écart en intégration mis à part du groupe d'entendants c'est ça qui me fait un peu réfléchir mais en même temps je me dis que ça m'intéressera vraiment d'enseigner là à des enfants sourds. » (70)*

L'épreuve de l'altérité renvoie vraisemblablement à la dimension physiologique[23] de la surdité : la voix de l'Autre est inaccessible, ce qui crée un handicap communicatif[24] –et donc social –, qui ne facilite ni la (re)connaissance de l'autre, ni la construction de soi.

II. Altérité et identification

> L'identité se pose en s'opposant, […]. L'opposition inhérente à la constitution du groupe s'exprime par l'attribution à l'autre d'une identité négative. […] Cette polarité vient souvent s'inscrire dans les relations entre identités groupales. L'identité négative projetée sur l'autre […] permet de purifier, d'unifier et de conforter la communauté, débarrassée ainsi des éléments refoulés ou jugés menaçants pour la cohésion sociale. (Lipiansky, 1998b : 146-147)

Dans le cas des sourds, ces « autres » sont, dans tous les discours observés, au niveau de la transphonie donc, les entendants, ils forment dans l'imaginaire identitaire des sourds « un groupe » dont l'homogénéité supposée est liée au fait qu'ils entendent . La construction de l'autre repose à la fois sur la conscience de sa force numérique et sur son incompréhension de la surdité.

---

[23] Nous reviendrons plus loin sur cette question, qui est difficile à penser à la fois pour les sourds et pour les chercheurs – ceux de cette étude y compris - ; la tendance étant pour les uns comme pour les autres à la nier au profit d'une mise en avant des dimensions linguistiques et culturelles de la surdité. Or, il semble qu'il faille bien envisager que les trois dimensions coexistent et que c'est vraisemblablement leur équilibre différent dans la construction identitaire qui fonde la diversité des profils.

[24] *Cf.* la célèbre distinction de B. Mottez (dès 1977) entre déficience et handicap, sur laquelle nous reviendrons plus loin. (Mottez, [1977-1984]-2006).

1. Les entendants : une pesante majorité

a) de la minorité à la minorisation

De façon attendue, les discours recueillis, face à la présentation identitaire individuelle (« je suis sourd ») manifestent une construction identitaire collective qui s'exprime par « nous, les sourds ».

Le fait frappant est que la construction collective de l'identité sourde et la lutte pour la faire valoir dans l'espace social apparaît souvent dans les discours comme la lutte d'un David contre un Goliath : face au nombre des entendants, le groupe des sourds se sent menacé : c'est ce qui fait dire à Pat

> *« il faut beaucoup nous montrer nous les sourds. » (165)*

La conscience de la petitesse du groupe est très présente dans les discours de Tim et de Nina :

> Tim *: je suis seul dans un monde d'entendants, il y en a partout, et les sourds ce n'est qu'un petit groupe (30)*

> Nina *: les entendants sont nombreux … il faut toujours se battre ! c'est dur ! Je suis fatiguée de ça mais il ne faut pas s'arrêter, il faut continuer de lutter ! pour que la LSF soit reconnue … pour les interprètes dans les écoles … il faut se battre. Il faut toujours se battre et c'est énervant ! (22)*

Cet aspect de minorité numérique, se double d'un sentiment de minorisation : les entendants ne sont pas suffisamment attentifs et curieux, et, de façon classique, dans la construction identitaire collective on observe une dépréciation – quasi unanime – de cet autre si présent numériquement[25].

b) le handicap des entendants

Le « groupe des entendants » sert donc de ce que l'on pourrait nommer « groupe miroir », où, en image inversée, les jeunes sourds interrogés construisent une représentation de l'échec communicatif qui retourne le stigmate sur l'entendant, tant il est vrai que, selon l'expression bien connue de B. Mottez, la surdité est « un handicap partagé »[26]. Ainsi les entendants ne sont pas ouverts :

> Alix *: mais aussi il faut que les entendants soient prêts à aider qu'ils soient plus ouverts aux sourds / il ne faut pas que ce soient les sourds qui aillent toujours vers les entendants mais les entendants aussi peuvent aller à la rencontre des sourds (58)*

Ils sont coincés :

> Eva *: dans la rue, quand je rencontre des entendants, ils se disent 'ah elle est sourde, je ne sais pas comment faire !' ils sont coincés ! voilà ce que je vois moi ! (160)*

> Gil *: mais j'ai vu en Algérie, les personnes communiquent plus facilement, ici les gens sont plus coincées !(60)*

Ils sont sans mémoire et superficiels dans leurs relations (avec les Sourds) :

> Eva *: des fois ils [les entendants] oublient et après il disent 'ah oui, c'est vrai, tu es sourde ... excuse-moi !' mais après le lendemain, c'est pareil, ils oublient encore etc ... (192)*

---

[25] Ici nos données – et sans doute nos méthodologies et nos cadres d'analyses – diffèrent considérablement de celles de Delaporte (2002), puisqu'il écrit : « Que les sourds répugnent à se penser comme minoritaires ne veut évidemment pas dire qu'ils s'imagineraient être en nombre équivalent à celui des entendants. Mais que c'est qualitativement, et non quantitativement, qu'est pensé leur être au monde » (p. 137).

[26] « Il faut être au moins deux pour qu'on commence à pouvoir parler de surdité. C'est un jeu qui se joue à plusieurs. La surdité est un rapport » écrivait fort justement B. Mottez dans un article intitulé « l'expérience de la surdité » (Mottez, [1994]-2006).

> Léa *: … par exemple, pour moi, en seconde, j'avais une amie entendante et après en première, ça se voyait qu'elle en avait marre, on n'avait plus trop de contacts … c'est comme ça les entendants mais selon moi, je pense que les entendants et les Sourds ne peuvent pas rester amis très longtemps, c'est impossible … enfin c'est mon avis ! (75)*

> Léa *: avec des entendants … ils me demandent toujours comment on dit 'bonjour' en LSF … et c'est énervant, je leur dit et après plus rien, la conversation est fini ils m'abandonnent après… donc pour moi c'est inutile, ça sert à rien ça ! …(77)*

> Zoé *: on ne sait pas toujours si un entendant veut vraiment s'engager, avoir un contact avec nous, ou si c'est pour nous encourager en disant « le pauvre » ... j'aime pas ça.(80)*

Du fait de la différence irréductible – parce qu'elle est d'ordre physiologique – ces entendants sont à la fois un inaccessible, un raté perpétuel de la communication, un autre qui vous laisse toujours sur le bord du chemin. Ces représentations négatives s'adossent sans doute à un constat : les entendants méconnaissent totalement les besoins des Sourds et les adaptations nécessaires à leur bien être communicatif.

> Eva ***:*** *ils [les entendants] ne connaissent pas le monde des sourds, c'est ça ! (6)*

> Eva ***:*** *dans le monde des entendants, je pense qu'il n'y a que la moitié des gens qui connaissent les sourds (63)*

Quelques-uns des jeunes sourds que nous avons interrogés relatent, à ce propos, la gêne – voire parfois la panique – ressentie par les personnes entendantes lorsqu'elles réalisent que leur interlocuteur est sourd :

> Tim *: le monde sourd est petit et le monde entendant grand …les handicapés en fauteuil on peut voir leur handicap, leur proposer de l'aide mais les sourds on ne voit pas leur handicap, on ne sait pas comment les aider ! …les entendants, quand ils rencontrent des sourds, sont souvent mal à l'aise, ils disent non c'est bon et ils s'en vont ! (56)*

Ce sentiment de malaise, exposé par Tim, provoquant dans la plupart des cas, un arrêt brusque de la communication, irrite considérablement certains des locuteurs que nous avons interrogés. On comprend dès lors que, face à ce blocage communicatif, les sujets se façonnent une image plus ou moins positive des entendants qu'ils rencontrent. Et c'est bien la communication sourd/entendant qui va permettre de catégoriser les entendants : ceux qui par leur méconnaissance et leur côté « coincé » sont handicapés – et handicapants – et ceux qui réduisent le handicap – le leur et celui du sourd – en pratiquant la LSF (peu ou prou) et/ou en manifestant une certaine capacité d'adaptation

> Tim *: il y a des personnes qui savent adapter leur attitude quand elle viennent me voir … il y en a d'autres avec qui les rencontres sont difficiles, ils ne savent pas s'adapter à moi et moi j'essaie de m'adapter à ces personnes qui n'ont jamais rencontré de sourds de leur vie ! …si je vois des personnes qui articulent bien, qui me regardent en souriant …(12)*

> Tim *: il y a des personnes à qui je peux m'adapter, il y a des personnes qui s'adaptent à moi, il y a des personnes intéressés pour apprendre les signes (56)*

Toutes les initiatives positives prises par des entendants sont très valorisées dans le discours, Nina va même jusqu'à s'excuser de ne pas les encourager davantage :

> « *j'aurai bien aimé apprendre plus la LSF avec des entendants, m'intégrer à leurs cours de LSF. » (102)*

Eva, quant à elle, signale avec enthousiasme l'existence de lieux sociaux où la LSF est présente

> « *comme à l'hôpital … le pôle d'accueil pour les sourds, ça c'est bien ! De même, à la Macif, l'assurance, il y a une personne qui signe. » (76)*

et Léa souligne l'intérêt de conférences sur la santé données en LSF :

> « *il y a des docteurs qui viennent faire des conférences … ils enseignent aux sourds ! » (98)*

Ces discours manifestent, semble-t-il, au bout du compte un désir d'intégration et de participation à la vie sociale autant qu'un désir de reconnaissance. Le désir d'intégration est cependant celui d'une intégration réciproque, qui nécessite que les efforts soient répartis de part et d'autre :

> Alix : *il faut que les entendants soient prêts à aider, qu'ils soient ouverts aux sourds, il ne faut pas que ce soit toujours les sourds qui aillent vers les entendants mais les entendants aussi peuvent aller à la rencontre des sourds et les aider … (58)*

Il nous est apparu à la lecture des entretiens recueillis que les entendants sont également associés, de manière transphonique, à un autre trait celui de la « facilité » : parce qu'ils entendent tout est facile pour eux, et spécialement l'accès à la langue française. Ce discours sur la facilité nous dit évidemment l'extrême difficulté des sourds : difficulté de communiquer avec une langue qu'ils maitrisent avec efforts. Ces difficultés et ces efforts nous paraissent des éléments constitutifs de la solidarité groupale.

2. Les sourds : une communauté composite mais unie pour exister

a) facile/difficile : des formes « d'exil communicatif »[27]

La surdité impliquant au premier chef le dispositif de la communication, il semble que « la facilité » ou « la difficulté » à communiquer soit une expérience qui relie les sourds en les déliant des entendants[28]. La fluidité – la normalité, serait-on tenté de dire – d'une communication en LSF les inscrivent dans une facilité communicative enfin (re)trouvée.

> Alix *: la LSF c'est une langue facile / les mots sont faciles en langue des signes / (66)*
>
> Gil *: apprendre la LSF est plus facile pour nous alors que le français est difficile …(52)*
>
> Gil *; [je préfère la LSF] parce que pour moi, c'est plus facile de signer ! (160)*
>
> Zoé *: mais aussi, je pense que les écoles spécialisées ont des avantages : les enfants communiquent entre eux plus facilement, ils s'ennuient moins et sont moins isolés aussi ! (22)*[29]

Pour la plupart seule cette communication restaurée par la LSF est facile, seule Alix associe « facile » à « parler » :

> « *et petit à petit j'ai appris à parler et maintenant je trouve que c'est facile de parler il faut apprendre et après on trouve ça facile. » (43)*

et si Gil nous dit que l'oral facilite la communication et qu'il lui semble important d'apprendre à parler (24), il explique cependant :

> *« quand je vais dans un magasin, j'écris car c'est plus facile. » (14)*

L'écrit rapide (SMS, MSN, petits mots) paraît être donc « plus facile », pour le reste bien des choses, toutes en lien avec la communication et la socialisation sont difficiles :

> Eva *: mais les Sourds qui étudient à* ***l'université,*** *ils ont moins d'interprètes, ils* ***restent beaucoup seuls*** *... ils ont des preneurs de note mais ils travaillent beaucoup plus chez eux, ils travaillent deux fois plus en rentrant chez eux !* ***C'est difficile*** *(180)*
>
> Eva *: [avec les entendants] ce n'est* ***pas facile*** *... avant, j'avais une amie entendante, elle signait pas mal mais après, je n'ai plus eu de contacts avec elle ! (10)*
>
> Gil *: ma soeur entendante par exemple, quand* ***je lis ses SMS****, je ne comprends rien, les mots coupés et tout ça,* ***c'est difficile*** *! (74)*
>
> Gil *: je suis f****atigué, il faut beaucoup lire, c'est difficile*** *(82)*

---

[27] Selon l'expression de A. Millet (2000).

[28] Ici au moins, nos analyses rejoignent celles de Y. Delaporte (2002) (*cf.* le paragraphe intitulé « difficultés et atouts » pp. 107-109).

[29] Rappelons que toute la scolarité de Zoé s'est déroulée en intégration.

> Gil *: Moi j'ai ces problèmes, c'est normal car eux ils entendent donc c'est plus facile pour les structures des phrases, en classe, le professeur parle et eux ils écrivent mais pour les sourds, les signes sont différents de l'écrit, très différents…**je pense donc que pour les entendants c'est plus facile** mais pour moi, je pense que c'est très important de lire, très importan. (22)*
>
> Nina *: mes parents, se creusaient la tête, c'est difficile : où mettre notre enfant à l'école ? oui ! Ils m'ont mis dans une école mais ça n'allait pas donc il a fallu changer. **C'est difficile** de trouver une école ! Pour **les entendants, c'est facile**, c'est juste à côté de chez eux …mais pour les Sourds, c'est différent. Souvent, on reste à l'internat, donc on est séparé de nos parents. **Beaucoup de Sourds sont séparés de leurs parents** comme ça et **c'est difficile** pour les enfants (90)*
>
> Nina *: mais [l'oral] **c'est difficile** de lire sur les lèvres donc j'écris (10)*
>
> Nina *: dans l'avenir, euh …je pense que ce **sera difficile** d'avoir un métier …je ne sais pas si on peut faire certains métiers ! Aussi, plus tard, **je pense à mes enfants sourds** …pour eux, l'école **sera difficile, compliquée** (54)*
>
> Tim *: il y a une interprète non une interface qui vient pour 10 heures de cours mais il reste des heures où j'ai rien et **c'est difficile pour moi de suivre de regarder** (24)*

Le passage d'une langue à l'autre, qui suggère le passage d'un univers à l'autre, est lui-même problématique.

> Tim *: une langue des signes riche dans laquelle les expressions sont impossibles à traduire en français voilà / c'est pareil pour interpréter c'est difficile puisque le français est vocal et est perçu par l'audition (64)*

Cette opposition « facile/difficile » récurrente dans les discours est sans doute étroitement reliée au processus identitaire collectif. Elle en constitue l'un des traits sans doute le plus en lien avec la dimension physiologique de la surdité, qui rend l'accès à la langue française si difficile. Cet élément s'oppose ainsi au second trait de la construction identitaire collective – l'identification à une langue gestuelle – qui permet d'élaborer une dimension culturelle groupale en sortant chaque individu de « l'exil communicatif » qu'il paraît exprimer. En ce sens, la LSF fait de la surdité une aventure collective qui permet d'échapper au « malheur individuel »[30].

b) la LSF ciment de l'identification

En effet, les sujets interrogés revendiquent, comme on l'a vu, une identité particulière, en s'affirmant « sourd », ces jeunes adultes nous disent que la surdité, loin d'être un élément – physiologique – manquant, est une caractéristique qui fonde **leur être au monde**. Ils confortent en cela bien des analyses, telle celle de Enerstvedt, qui métaphoriquement, écrit, à la fin de son article que « les personnes sourdes *sont* différentes, elles ne sont pas des voitures six cylindres défectueuses. Elles ont une autre organisation, un autre mode d'activité perceptive » (Enerstvedt, 1996).

Cet être au monde spécifique s'incarne en quelque sorte dans leur identité linguistique qui, quelle soit la part faite au français, est moins conçue comme une identité bilingue comme nous le verrons plus loin, que comme une identité ancrée dans la LSF, qui se donne comme une évidence, elle est clairement la « langue des sourds » (Pat, 48)[31]

> Alix *: moi je suis sourde, je fais de la langue des signes (72)*
>
> Pat *: parce que je suis né sourd, j'ai donc pris l'habitude de signer. (117) ... ma langue c'est la LSF (32)*

---

[30] « ce que la société, ou du moins ses experts en surdité, ont cru et croient encore, c'est que la surdimutité est un malheur purement individuel », écrit Delaporte (Delaporte, 2002 : 7).

[31] Au début des années 2000, le développement du sigle LSF (Langue des Signes Française) était d'ailleurs remis en cause et il était proposé de parler de « Langue des Sourds de France ». A notre connaissance, cette dénomination ne s'est pas diffusée.

> Nina *: ma première langue, c'est la LSF et ma seconde le français écrit.' (98) l'identité sourde, pour moi, c'est la LSF (30)*
>
> Eva *: mes amis sont tous sourds, donc on signe (8)*

Il apparait cependant que dans les discours recueillis, la LSF, en tant qu'outil linguistique, ne fait pas l'objet de longs développements. Elle est comme posée là ne fait l'objet d'aucun discours pour elle-même, elle se donne donc comme un **symbole identitaire réifié**. Les discours sur la LSF se développent en effet dans un mouvement discursif de comparaison avec la langue française, laissant entrevoir quelques « **fêlures identitaires** », puisque nombre de discours intègrent le statut social de langue minorisée – voire infériorisée de la LSF.

c) minorisation linguistique : fêlures identitaires et revendications

On distinguera deux cas de figures : les discours où il semble que le discours minorisant soit **incorporé** par le jeune adulte, créant alors peut-être une fêlure identitaire, comme un tiraillement entre deux pôles linguistiques et sociaux[32] et celui où cette minorisation fait l'objet d'un discours qui revendique un statut égal pour les deux langues.

L'incorporation du discours minorisant la LSF est très présent chez Alix :

> Alix *: souvent la langue des signes et le français ne sont pas vraiment au même niveau on peut oui mais souvent la LSF c'est une langue facile / les mots sont faciles en langue des signes / mais quand ce sont des mots profonds des exceptions par exemple si il y a un retard en LSF on peut ne pas comprendre on peut récupérer oui mais beaucoup ne comprendrait pas puisque les signes de base suffisent pour communiquer / mais ça pourrait évoluer oui vers un meilleur niveau c'est possible (66)*

et affleure, de manière incidente pourrait-on dire chez Gil et Pat lorsqu'ils comparent la LSF au français :

> Pat *: en LSF les phrases sont plus courtes, résumées (124)*
>
> Gil *: la LSF ne doit pas forcément être précise pour être comprise (52)*

On notera que ces trois jeunes adultes sont ceux qui ont passé le moins de temps de scolarisation en intégration. Il ne s'agit pas, par cette notation, de remettre en question l'éducation spécialisée en soi, mais d'interroger le statut de la LSF dans ces instituts. L'orientation en milieu spécialisé étant en général aujourd'hui faite à partir des difficultés en français, on peut se demander si la dévalorisation scolaire liée aux difficultés de maitrise de la langue française, n'entraine pas une dévalorisation de la LSF, qui trouverait dans ces établissements un statut informel de « **langue de l'échec** » (Millet, 1999), tandis que présente, par le biais des interprètes, dans les circuits d'intégration scolaire, elle acquérrait un statut de « **langue de transmission des savoirs** ». Ce statut, qu'on pourrait qualifier d'intermédiaire – puisque même si la LSF est « langue de transmission des savoirs », elle n'est pas « langue d'enseignement » – amènerait alors les jeunes adultes à revendiquer des statuts identiques pour les deux langues.

> Tim *: moi je vois qu'il y a un déséquilibre par rapport au français par rapport au français parce que la LSF n'est pas reconnue et je sens que le statut de la LSF est vraiment inférieur mais si elle était reconnue alors son statut serait encore plus important que celui du français la LSF c'est ma langue c'est normal que je veuille qu'elle soit mieux reconnue c'est ma langue c'est ma langue naturelle ma langue naturelle c'est signer (LSF) (60)*

[32] Un phénomène que l'on avait bien mis en évidence, il y a quelques années (Millet, 2003, à partir de Vampouille, 1997) et qui semble moins présent. Ainsi, en une dizaine d'années, on peut penser que l'on est passé à une banalisation de la LSF : il n'y a plus à dire qu'elle est « riche », plus à partir à sa (re)conquête, plus à s'émerveiller de la découvrir une fois adulte : les jeunes adultes interrogés dans cette recherche ont grandi avec, elle est pour eux une langue – presque – comme une autre.

> Zoé : *la langue des signes est une langue quand même … la langue des Sourds mais il faut qu'elle soit au même niveau que le français … d'habitude, elle est toujours en décalage, inférieure au français … mais il faut aussi qu'elle soit reconnue aussi ! (80)*

Pour Nina, cette égalité entre les langues doit être aussi une égalité du niveau de maitrise, et c'est plus en évoquant l'importance du français écrit qu'elle revendique une égalité de statut entre les deux langues :

> « *c'est* important *le français écrit ! …mais aussi, il faut 50 %, pour la personne sourde, il faut que le* français et la LSF soient à égalité*, au même niveau. Il ne faut pas que ce soit décalé, non, les deux langues au même niveau. C'est important, le français écrit est important* pour l'avenir. » *(28)*

Quant à Eva, lorsque l'enquêtrice lui demande « *Et dans la société française, tu aimerais changer quoi ?* », en même temps qu'elle insiste sur la nécessaire reconnaissance de la LSF, elle revendique la présence de plus de sous-titrages télévisuels :

> « *euh … premièrement, j'aimerais que la LSF soit reconnue avec des lois claires ... là, aujourd'hui, elle n'est pas vraiment reconnue ... deuxièmement, qu'il y ait plus de sous-titrages à la télévision, sur le plus d'émissions possible ! » (120)*

Ainsi, les jeunes adultes interrogés, même s'ils disent, pour certains « préférer » la LSF[33] au français – ce qui s'explique sans aucun doute par les difficultés qu'ils éprouvent face à cette langue, tant dans ses dimensions orales qu'écrites – s'inscrivent bien dans une identité bilingue qui en aucun cas ne rejette le français Cette volonté de maitrise du français, vient nuancer la présentation de l'identité sourde que pouvait faire Mottez, lorsque les auteurs affirment :

> 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]

Certes, ce n'est pas **leur** langue, mais c'est **une de leurs** langues, et à ce titre ils demandent à ce que leur bilinguisme puisse être inscrit dans l'espace social : reconnaissance de la LSF d'une part, enseignement et diffusion de l'écrit (sous-titrages) d'autre part. Des langues **socialement égales** - faute de quoi, l'utilisation d'une LSF seule, et de surcroît minorisée conduirait à l'enfermement :

> Gil : *c'est vrai que sinon on s'enferme dans la LSF et l'on ne s'occupe pas du français écrit …on s'enferme mentalement, il nous manque quelque chose ! Il faut regarder les infos en sous-titré etc. ça enrichit (162)*

des langues **socialement égales et affectivement différenciées**, comme le précise, s'en excusant presque, Tim :

> *« le statut de la LSF ne doit pas être vraiment supérieur mais au moins égal ou même c'est ma langue naturelle c'est la mienne alors un petit peu au-dessus du français. » (60)*

Cette forme de revendication d'un bilinguisme institutionnalisé correspond sans doute à un profond désir d'intégration, encore faut-il préciser ce que l'on peut entendre par intégration dans ce contexte.

d) l'intégration en question

En effet, le terme « intégration » est beaucoup employé pour la scolarité des sourds, la scolarité en « intégration » s'oppose à la scolarité dans un milieu spécialisé. Cette situation amène parfois à des sortes de « **lapsus identitaires** », tel qu'on peut l'observer chez Zoé :

> *« de la maternelle jusqu'en sixième, j'ai été intégrée avec les entendants et j'avais de la LPC ... après jusqu'en troisième, j'avais toujours de la LPC mais j'allais avec des élèves sourds aux cours en LSF donc j'ai appris avec les deux simultanément ... par exemple, pour l'anglais et l'espagnol, les cours*

[33] A la question de l'enquêtrice « Et quelle langue préfères-tu ? » Nina, Gil, Eva et Pat répondent sans hésiter : « la LSF, bien sûr ! », tandis que Tim et Léa répondent « les deux ».

> *n'étaient pas adaptés pour les sourds donc les sourds participaient avec moi avec la LPC et après ils repartaient » (14)*

où l'on a l'impression que Zoé s'exclut du groupe des sourds – notons qu'elle a été élevée dans une éducation oraliste, qui vise, le plus souvent, justement à nier la surdité : on a donc, ici, la trace, dans le discours, de l'incorporation d'une **assignation identitaire** faite dans l'enfance par le choix de langue qu'ont fait ses parents, assignation renforcée par un dispositif d'intégration qui met en place deux filières l'une avec LPC et l'autre avec LSF, séparant et catégorisant ainsi les élèves sourds et brouillant en quelque sorte la construction identitaire.

Certaines études ont montré que la reconnaissance de la surdité et la construction identitaire passent par une double identification : à des adultes sourds d'une part et à une langue gestuelle d'autre part. Ainsi, Douet et Ponserre lorsqu'ils écrivent :

> « La découverte de la surdité s'effectue essentiellement par identification au groupe de sourds adultes, sous l'influence prépondérante du langage gestuel. » (Douet & Ponserre, 1996)

L'intégration individuelle ou l'intégration de deux groupes distincts de sourds peut donc, semble-t-il, freiner la construction identitaire sourde (Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006) et renvoie l'autre (le sourd, le handicapé, le différent) à son altérité ou, pour paraphraser F. Madray-Lesigne, à « son 'ici' qui est le sien et qui pour les autres est un 'ailleurs' méconnu » (Madray-Lesigne, 1994 :74). L'intégration est alors peut-être plus proche de la désintégration par un effet de « trop d'altérité »[34].

Ainsi, si l'on peut dire que tous les jeunes adultes rencontrés semblent revendiquer un bilinguisme institutionnel, il semble néanmoins subsister une forme d'ambivalence par rapport aux entendants – ainsi qu'à « leur » langue – comme nous allons le voir. Nous émettons l'hypothèse que cette ambivalence tient aussi à la notion « d'intégration » qui joue sur la ligne intégration/assimilation/désintégration (identitaire). On constate d'ailleurs que les signes de la LSF que l'on traduit généralement par « intégration » sont très nombreux et porteurs de significations diverses. Dans les discours recueillis, on a pu ainsi rencontrer ce que nous gloserons comme suit : [INTEGRATION INDIVIDUELLE], [INTEGRATION COLLECTIVE], [INTEGRATION RECIPROQUE], [INTEGRATION QUI SUBMERGE], [INTEGRATION PARTICIPANTE]. Léa en offre, en tout début d'entretien, trois variantes dans son discours :

> *« du CM1 jusqu'à la première, j'ai été intégrée* [INTEGRE] *avec des entendants donc j'étais intégrée aux entendants ... (j'étais au milieu* [SUBMERGE] *des entendants) » (Léa 8)*

> *« [En terminale] on était cinq sourds intégrés* [PARTICIPER] *intégrés (au milieu des) entendants* [SUBMERGER] *» (Léa 25)*

Le discours de Léa n'offre ainsi qu'un seul signe véritablement positif de l'intégration qui se rapproche très fortement du signe [PARTICIPER] – tout de suite repris par un signe plus négatif. Les deux autres signes connotent, quant à eux, pour l'un, la solitude – ce thème étant, comme on l'a vu, très présent dans les discours –, pour l'autre, la submersion, ce qui renvoie, en quelque sorte, à la représentation d'un « monde petit » face au « nombre impressionnant d'entendants ».

> Tim : *moi je suis seul dans un monde d'entendants il y en a partout et les sourds ce n'est qu'un petit groupe (36)*

Pourtant, malgré ces difficultés, le désir d'intégration s'exprime dans tous les discours et il passe par l'importance accordée à la langue française, comme nous le verrons dans la troisième section de cette partie.

---

[34] Selon l'expression de J. L. Dorey (Dorey, 2001 : 26).

En dernier lieu, pour clore – provisoirement – ces discussions sur la question de l'intégration, on soulignera que ce désir d'intégration n'est en aucun cas un désir de normalisation, et il prend souvent la forme d'un désir d'intégration des entendants au monde des sourds qui passe par l'adaptation et la connaissance de la LSF. Ainsi Gil rêve-t-il d'un monde où :

> *« toutes les personnes signent, que tous les entendants connaissent la LSF, c'est mieux pour les Sourds ! [...] que tout le monde signe, tu sais comme l'anglais, beaucoup de personnes savent le parler, c'est mieux ça ! [...] On peut pas les obliger, mais ce serait mieux. » (Gil 128-136)*

Pourtant, et sans doute à cause du caractère ininterchangeable des positions, il est parfois dénié aux entendants la possibilité de maitriser la LSF. Ainsi, dans le discours de Léa, tous les entendants signants évoqués « signent un peu ». Là encore, on peut noter une ambivalence qui peut peut-être s'expliquer par la collusion entre les dimensions physiologique et « culturelle » de la surdité.

Nous insistons ici un peu sur la dimension physiologique de la surdité, parce qu'elle paraît la plus difficile à penser à la fois pour les sourds eux-mêmes et pour les chercheurs. En effet, la surdité a donné naissance à des langues, les langues gestuelles, ces langues sont une composante essentielle de l'identité sourde, mais l'identité sourde se construit aussi par rapport à cet autre qui se nomme entendant – et là il est intéressant de noter à la suite de Delaporte ou Sabria que le signe s'est déplacé de [PARLANT] à [ENTENDANT]. La dimension physiologique introduit une dissymétrie fondamentale : l'entendant – qui possède ses cinq sens – n'a aucune barrière physiologique pour apprendre la LSF, tandis que le sourd éprouve beaucoup de difficultés objectives à acquérir la langue française, bien évidemment dans ses dimensions orales, lorsqu'il y parvient, mais aussi dans ses dimensions écrites. Ainsi, si comme le dit Lipiansky « l'identité sociale est une totalité dynamique où les différents éléments interagissent dans la complémentarité ou le conflit » (Lipiansky, 1998b : 145), on peut dire que les discours nous laissent entrevoir que les deux termes de la dynamique sont à l'œuvre si ce n'est simultanément, du moins alternativement, fondant toutes les ambivalences et, à notre sens, les fragilités que l'on a relevées.

Cependant, si cette ambivalence se manifeste aussi sur la question des techniques pour apprendre la langue française dans ses dimensions orales (LPC, orthophonie), on observe des discours contrastés sur l'appareillage – qui manifestent semble-t-il une reconnaissance de la diversité des sourds – et une unanimité sur la question des implants cochléaires, comme nous allons maintenant l'observer en analysant les discours de ces jeunes adultes sur ce que l'on appellera les « outils de la rééducation ».

B – Parcours scolaire et rééducation

Si l'école est un lieu d'assignation identitaire important parce que « les enfants y sont jugés, évalués par des professionnels de l'éducation [et qu'] ils sont aussi identifiés, nommés par les autres enfants » (Dubar, 1998 : 136), on peut dire que pour les sourds, cette instance de socialisation qu'est l'école – en général choisie par les parents au moins pour la période de l'enfance – a un pouvoir extra-ordinaire, dans la mesure où, pour plus que tout autre, cette instance va agir comme assignation ou choix possible[35].

I. Des parcours scolaires divers, souvent « mouvementés »

Du point de vue de la scolarité, le groupe de pairs que nous avons rencontré est, comme le montre notre tableau 1, extrêmement différencié. Cependant, dans cette diversité, un point commun émerge : les alternances groupales[36], qui s'énoncent souvent sur le mode de « être avec des Sourds » ou « être seul ».

1. Zoé et Gil : le choix d'un groupe

Zoé et Gil ont des parcours un peu similaires quoique totalement inverses, puisque Gil a fait pratiquement toute sa scolarité dans des Instituts Nationaux de Jeunes Sourds, tandis que Zoé a fait, au contraire, toute sa scolarité en intégration avec du LPC.

Les choix parentaux ont été radicalement différents, ils ont été des choix de langue avant tout. Les parents sourds de Gil ont privilégié la LSF, tandis que les parents entendants de Zoé ont privilégié la langue française : le choix était donc, dans ses fondements, plutôt monolingue et « monogroupal ».

Gil nous expose sa peur des entendants, tandis que Zoé, semblant adhérer au discours de ses parents, nous parle d'un supposé « déficit linguistique » en français dans les écoles spécialisées.

> Gil : *quand j'étais petit, je me souviens que j'avais peur des entendants, j'étais pas à l'aise pour établir une relation avec eux, c'était… et maintenant, on fait des activités ensemble, par exemple, le foot ; quand j'étais petit, je jouais avec des entendants mais il fallait que je les appelle, et même des fois je n'avais aucune envie de les appeler, j'étais souvent isolé et les sourds après se rassemblent en groupe…(38-40)*
>
> Zoé : *j'ai beaucoup d'amis qui sont allés dans des écoles spécialisées pour les Sourds et d'autres qui étaient en intégration et lorsque l'on compare les deux, on peut voir que dans les écoles spécialisées, les enfants sourds, au niveau de l'âge, sont en retard de 2.3 ans alors que ceux qui sont intégration ont à peu près le même âge que les entendants de leur classe … mes parents m'ont dit que le problème des écoles spécialisées c'est ça, le problème du niveau de français ils m'ont toujours refusé*

[35] Nous rejoignons ici certaines analyses de Lhéricel (2006).

[36] Notons qu'en LSF les signes [SOURD] et [ENTENDANTS], sauf en valeur adjectivale, fonctionnent comme un nom collectif, ce qui inscrit la question des deux groupes comme deux entités « unifiées » dans la langue (Millet, 2008).

d'être dans une école spécialisée à cause de ça, le problème du français… après, plus tard, les Sourds font comment ? (58)

Cependant, tous deux expriment comme un léger regret, imaginant ce qu'aurait été l'autre choix :

Zoé : … *mais aussi, je pense que les écoles spécialisées ont des avantages : les enfants communiquent entre eux plus facilement, ils s'ennuient moins et sont moins isolés aussi ! (58)*

Gil : *mais c'est dommage, il faut s'intégrer, enfin…ma sœur sourde l'année dernière et l'année d'avant aussi, maintenant c'est fini, mais elle était intégrée dans une école avec des entendants donc c'était facile pour être avec des entendants, pour le sport, le ping-pong, le basket, etc., mais quand j'étais petit, c'était différent (40)*

Pour les autres membres du groupe de pair, la scolarité semble s'être construite autour des choix alternés des langues, des réussites, des échecs, et des difficultés – spécialement cette solitude que l'on a déjà amplement commentée.

2. Des écoles et des langues

Pour rendre compte de ces pérégrinations scolaires et des motifs de choix d'écoles successives, on s'appuiera sur de larges extraits des discours d'Alix et de Tim.

Le parcours d'Alix, qui se dit « paresseuse » est fortement lié à ses difficultés en français, tandis que celui de Tim, qui mentionne très souvent « le travail qu'il devait fournir » est plus à relier à cette surcharge de travail et à son désir d'être avec des Sourds.

Dans les deux discours les changements de classes sont des changements de langues (présence ou non de la LSF), d'outils (LPC), et de mode de socialisation (avec les entendants/avec les sourds).

Alix : *moi j'ai été dans beaucoup d'écoles différentes / je vais t'expliquer / en maternelle j'ai été intégrée avec des entendants parce que mes parents ne savaient pas que j'étais sourde / ils ne savaient pas que j'étais sourde / en maternelle le professeur m'appelait plusieurs fois mais je n'entendais pas / alors il a trouvé ça bizarre ! après mes parents m'ont emmené voir un docteur pour savoir si j'étais sourde et le docteur leur a confirmé ma surdité / il leur a dit que c'était impossible pour moi de communiquer avec des entendants alors ils étaient un peu inquiets pour mon avenir et ils ont cherché une école / on a trouvé une école à Lyon mais j'étais petite /* ***c'était une école spécialisée pour les sourds oui / même les professeurs faisaient de la langue des signes****. Je suis allée à Lyon jusqu'au CE2 mais j'avais un niveau très faible en français écrit, mathématiques et géographie alors mes parents se sont demandés ce je faisais.* ***Je jouais avec les autres élèves et je n'apprenais jamais*** */ les professeurs nous faisaient jouer mais ce n'était pas du travail sérieux / mes parents ils n'ont pas accepté et ils m'ont changé d'école pour une école ici à Grenoble on était* ***mélangés avec des entendants*** *sauf dans la classe où il n'y avait que des sourds.* ***Le professeur signait parfois, il utilisait aussi le LPC*** */ j'ai beaucoup appris et mon niveau s'est amélioré avec le temps et avec l'habitude petit à petit, tout est allé mieux sauf mon niveau de français. C'était compliqué pour moi / jusqu'en CM2 après c'était la sixième* ***et y avait plus d'école*** *il a fallu que je rechange encore / je suis allée à Chambéry à Chambéry il y a une école spécialisée pour les sourds. J'ai tout fait à Chambéry la sixième la quatrième la troisième je dormais là-bas j'étais en internat /* ***les professeurs ils faisaient de la langue des signes et les élèves aussi*** *c'était une grande école il y avait beaucoup beaucoup beaucoup de sourds / après la troisième* ***ma mère voulait que je rentre en seconde mais moi je ne voulais pas parce que je suis paresseuse*** *je voulais pas travailler j'ai fait un CAP pendant deux ans à Paris pour fabriquer des bijoux dans une école à Paris et après j'ai passé des niveaux jusqu'au bac professionnel j'ai réussi le diplôme* ***c'est la première fois que j'étais avec des entendants en intégration dans la classe avec une interprète qui signait*** *et après c'est tout (13-17)*

Tim : *moi quand j'étais petit la première école où je suis allée c'était une école* ***maternelle avec des entendants*** *mais un professeur avait remarqué que j'étais toujours tout seul dans la cour jamais je n'allais me mélanger aux autres non* ***je restais toujours seul à l'écart je dessinais tout le temps je dessinais des poules etc. …*** *un jour le professeur a demandé à quelqu'un / il trouvait que j'avais un comportement bizarre / puis ils ont fini par découvrir ma surdité alors j'ai changé d'école je suis allé*

> *dans une **école spécialisée** / là-bas j'ai eu **du code il y avait des professeurs qui codaient** / oui pendant un an après j'ai encore changé d'école je suis allé à X là-bas avant il y avait du code / **les amis avec qui j'ai grandi quand j'étais en intégration sont des sourds alors j'ai appris les signes depuis tout petit jusqu'en CM1** après j'ai changé on m'a placé à côté avec les entendants il y avait aussi un autre sourd **on était deux sourds dans une classe d'entendants** le professeur voulait nous encourager elle avait accepté de prendre deux sourds **elle n'enseignait pas en signe elle parlait mais elle faisait des efforts pour articuler** elle vérifiait qu'on avait bien compris elle expliquait à toute la classe puis elle nous demandait si on avait bien compris c'était bien / donc CM2 avec des entendants après l'école primaire en sixième je suis allé au **collège X / là il y avait quatre sourds quatre sourds avec des entendants alors on faisait que signer entre nous à toute vitesse !** /[...]/ **après au lycée en seconde là-bas à X avec une fille sourde mais il n'y a pas beaucoup d'interprète alors c'était difficile pour nous de suivre les cours** en plus si pendant que je regarde l'interprète je ne peux pas lire et écrire ce qu'il y a au tableau, alors j'écrivais seulement pendant le cours et le soir je devais relire tous mes cours ça me pesait vraiment je travaillais beaucoup et j'ai senti que **j'allais craquer** mais quand même ma mère trouvait que ça n'allait pas elle voulait me changer d'école elle voulait me mettre un lycée avec d'autres sourds pour que je sois dans un groupe elle a cherché et elle a trouvé un lycée à X j'ai intégré le lycée **en seconde là-bas j'ai trouvé une classe avec seulement des sourds** (24)*

Derrière ces discours on peut entrevoir la difficulté des choix parentaux d'une part et l'indécision langagière. Il apparaît que ces jeunes nés entre 1984 et 1986 sont les enfants de la Loi de 1991 qui laisse aux parents le choix de la communication (français ou bilingue) pour leurs enfants. On peut dès lors se demander si les parents sont vraiment armés pour un tel choix, d'autant que ce choix déjà difficile est rendu plus ardu encore par les méandres extrêmement complexes de la scolarisation des Sourds[37] et l'absence de politique éducative globale.

3. Choisir ?

Faut-il donc choisir entre intégration et enseignement spécialisé ? Les jeunes adultes que nous avons rencontrés ne paraissent pas pouvoir ou devoir le faire. Ils trouvent tous des avantages et des inconvénients aux deux formes de socialisation. L'intégration parait à certains une sorte de nécessité :

> Alix : *maintenant on a besoin de pouvoir **bénéficier de l'intégration avec des entendants** parce que / les problèmes avec la CAF et l'AGEPHIP / ils ne nous payent pas les professeurs alors souvent on est **obligé d'être en intégration** avec des entendants parce que c'est **important pour l'avenir de se mélanger** (58)*

tandis que pour d'autres l'enseignement spécialisé est fortement relié, dans la représentation qu'ils en ont, à une absence d'enseignement du français :

> Léa : *lorsque les enfants sourds évoluent dans une école avec uniquement des signes, après lorsqu'ils sont amenés à changer d'école, là c'est très dur ! C'est **pour ça qu'il faut vraiment les deux, apprendre le français c'est très important** ! […] d**ans les écoles pour les sourds, il faut apprendre le français … il faut leur donner un niveau comme les entendants** …(59-65)*

ou à une absence de contact avec les entendants :

> Alix ***: autrefois souvent les enfants sourds restaient entre eux** dans la même école jusqu'à la fin de leurs études jusqu'à ce qu'ils aient obtenus leur diplôme et q**uand ils sortaient de l'école ils étaient perdus** / ils n'avaient pas l'habitude d'être avec des entendants (58)*

Peut-être pensent-ils au bout du compte comme Gil

> Gil : *j'ai des amis qui ont toujours été intégrés et ils s'ennuyaient quand même beaucoup…parce que dans la vie maintenant, ils voient peu de sourds donc ils s'ennuyaient mais moi j'ai des souvenirs de quand j'étais petit, j'étais content parce que je voyais des sourds, on était un groupe…c'est difficile, il y a des avantages **et des inconvénients des deux côtés** (42)*

[37] Voir à ce sujet la thèse de Saskia Mugnier (2006) ainsi que Millet & Mugnier, 2005.

Finalement, il nous semble que les discours oscillent entre la peur d'être noyé et la peur d'être exclu : de notre avis l'intégration collective, avec LSF, paraît être la réponse adéquate pour endiguer ces deux craintes, à même de permettre aux sourds de se forger une identité et de choisir leur propre voix, comme Nina, dont les parents sont sourds – ce qui est sans doute un facteur important en l'occurrence – semble y être parvenue assez tôt :

> *« j'étais dans une **école spécialisée**. Petite, j'ai appris l'oral et la LSF mais en grandissant, c'est devenu petit à petit, que la LSF. **C'est moi qui ait choisi la LSF**. Maintenant, je suis en **intégration** dans une école. » (4)*

Cependant, ce choix de la LSF, pour elle, n'excluait pas *a priori* l'oral :

> « *quand j'étais petite [l'orthophonie]…c'est **un peu important** quand même **! J'ai aimé l'orthophonie pour apprendre à par**ler mais pas longtemps …j'ai aimé **pendant un an après j'ai arrêté** ! je n'avais **pas envie d'arrêter** mais on m'a dit que ça allait …alors j'ai arrêté ! » (76-78)*

Face aux outils de la rééducation, qui sont présents dans toutes les formes de scolarisation des jeunes sourds que nous avons rencontrés, les avis sont cependant plus partagés.

II. Regards croisés sur les outils de la rééducation

L'ensemble des jeunes adultes que nous avons rencontrés, à l'exception de Zoé, ont été – à des degrés divers puisque deux d'entre eux ont des parents sourds – en contact avec la LSF dans leur prime jeunesse – entre zéro et trois/quatre ans[38]. Les parents entendants ont peu ou prou appris la langue des signes. On peut donc supposer que les aspects de « rééducation de la parole » n'ont pas été vécus par les parents – et partant, par les enfants également – dans une urgence linguistique (op)pressante due à l'absence de toute forme de communication linguistique. La rééducation, sans que cela ne soit nécessairement conscient, a été intégrée à un projet de type bilingue, qui ne renonçait pas *a priori* à la dimension orale de la langue vocale. Ainsi, on ne trouve, dans les entretiens, aucun discours généralisant qui relèverait d'une « formation discursive »[39] érigée en un système de pensée idéologique contre la rééducation ; tous les entretiens sont véritablement des témoignages personnels et chacun admet que son propre choix peut ne pas être celui d'un autre sourd, comme par exemple Gil, lorsqu'il explique son choix de ne pas porter d'appareil :

> *« quand j'étais petit, pendant un ou deux ans on m'a forcé à avoir des appareils, mais je ne comprenais rien, y'avait beaucoup de bruits et je ne comprenais rien…mais ça dépend, d'autres sourds ont l'habitude des appareils et ils comprennent bien…mais ça dépend vraiment des personnes. » (32)*

Il y a donc, chez ce groupe de jeunes adultes, une forte tolérance à la variation, et une vision non clivée de la surdité – vision qui distingue, sous l'influence de représentations sociales liées au débat idéologique qui traverse le champ de la surdité, entre Sourd oral et Sourd gestuel, comme s'il fallait à tout prix choisir entre l'un ou l'autre[40].

1. L'orthophonie : entre utilité et lassitude

Le regard porté sur l'orthophonie et les méthodes qu'elle développe est ambigu chez les jeunes sourds que nous avons rencontrés. La plupart, lui trouvent en effet une légitimité pour la mise en place de la parole vocale, qui peut être un facteur d'intégration sociale, ou un

[38] Cet âge est bien sûr déjà tardif si l'on considère tout le développement langagier d'un enfant normo-entendant à cet âge, mais ce que nous voulons souligner ici c'est qu'il n'y a pas eu de refus de la LSF de la part des parents. Ces trois ou quatre années correspondant plus au temps du diagnostic et au temps de réaction et d'information des parents.

[39] Pour reprendre le terme de Michel Foucault (1969).

[40] Nous développerons cet aspect dans notre seconde partie.

facteur de facilitation de la communication avec les entendants, et/ou de l'apprentissage du français.

> Eva : *[l'orthophonie]* ***c'est bien pour parler*** *et pour plus tard (34)*
>
> Nina : *oui, quand j'étais petite [l'orthophonie]…c'est* **un peu important** *quand même* ! (76)
>
> Tim : *[orthophonie]* ***pour moi*** *je pense que* ***c'est bien*** *(36)*
>
> Zoé : *l'orthophonie* ***aide*** *aussi [pour le français] (31)*
>
> Alix : *pour les sourds sévères, c'est mieux de parler quand même de comprendre un peu et de* ***parler c'est important pour la vie*** */ partout dans le monde les gens parlent alors c'est mieux d'apprendre à parler un peu ça sert pour tout (45)*
>
> Gil : *je pense quand même que c'est important pour apprendre à parler, pour l'oral après c'est plus facile pour communiquer (24)*

Cependant, l'orthophonie, inscrite dans la prise en charge de l'enfant sourd, est très fortement reliée à l'enfance et semble émerger dans les souvenirs de ces jeunes adultes comme une très forte contrainte sur laquelle ils n'ont pas de prise. C'est sans doute ce qui explique que la plupart des jeunes adultes l'ont abandonnée à l'entrée dans l'adolescence ou avant, par lassitude semble-t-il.

> Pat : *l'orthophonie sert à apprendre à parler mais pour moi, ce n'est pas la peine …* ***je n'aime pas l'orthophonie*** *…* ***c'est bien d'apprendre mais*** *…bof … quand on est petit oui, il faut avoir de l'orthophonie, quand j'étais petit j'en ai eu mais après au collège,* ***j'en ai eu marre*** *alors j'ai arrêté (148)*
>
> Léa : *oui l'orthophonie aide, mais au bout d'un moment* ***j'en ai eu marre*** *de l'orthophonie, parler, parler, ras-le-bol ! Ca ne me motivait plus ... et j'ai abandonné en 5ème (32)*
>
> Eva : *c'est bien pour parler et pour plus tard …mais c'est toujours pareil, ce sont toujours les mêmes choses …les sourds ont des problèmes de voix****, j'en avais marre*** *d'y aller toujours pour la même chose ! (34)*

C'est aussi, sans doute, ce qui fait dire à Tim que les séances d'orthophonie ne devraient pas être imposées, mais librement choisies :

> *« [il faut] que les sourds oralisent, utilisent la voix mais si c'est pas possible de parler c'est pas la peine parce qu'on se cognera contre un mur mais si c'est possible tant mieux sinon // il faut qu'il ait envie … envie d'apprendre et alors on peut lui enseigner l'oralisation // pour moi* ***il ne faut pas forcer si les sourds préfèrent ne pas parler*** *et seulement signer il faut laisser à chacun son choix. » (36)*

Cependant, il convient de noter que Alix et Gil gardent, au-delà de ce sentiment de lassitude, de très mauvais souvenirs de leurs séances d'orthophonie. Se les remémorant, l'un et l'autre exposent l'utilisation de casques, de cuillères comme autant d'instruments barbares, inefficaces pour Gil et générateurs de souffrances pour Alix.

> Gil : *je me rappelle quand j'étais petit, il fallait toujours dire A et O et je me souviens aussi que* ***l'on me mettait une grande cuillère*** *dans la bouche mais avec moi ça marchait pas …toutes ces cuillères, je n'aimais pas … ça me donnait aucune envie,* ***comme si j'étais une machine,*** *je n'aimais pas… (24)*
>
> Alix : *moi je n'aime pas l'orthophonie****, j'en ai vraiment souffert*** *(41) … j'ai eu une orthophoniste vraiment sévère, quand on était petit,* ***elle nous mettait un casque sur les oreilles*** *pour écouter une voix grave, on devait avoir la bouche grande ouverte, on faisait la différence entre les sons [é] et [è] par exemple et souvent on se trompait le professeur nous mettait* ***des cuillères dans la bouche*** *pour s'entraîner à sentir les différences, parfois il était même en colère* ***il nous tapait sur la main*** *peut-être pour nous réveiller mais moi je me renfermais, je me rappelle ! petit à petit j'ai appris à parler et maintenant je trouve ça facile mais ... de nos jours il y a beaucoup de personnes qui ne font pas d'orthophonie* ***puisque c'est naturel d'être sourd*** *(43)*

Pourtant, malgré ces méthodes que l'on aurait cru abandonnées, comme on l'a vu plus haut, Gil et Alix reconnaissent une certaine utilité à l'orthophonie. En définitive, l'orthophonie

possède donc un double statut chez les locuteurs interrogés : importante pour la mise en place de leur parole et leur intégration sociale, mais lassante par le travail répétitif – voire douloureux – qu'elle exige. Ceci est vraisemblablement à mettre en relation avec « les problèmes de voix » qui, comme le mentionnent Eva (34) et Pat (153), perdurent chez beaucoup de Sourds, ce qui interroge sans conteste la pertinence et l'efficacité de l'orthophonie – au plan statistique s'entend, puisque toute personne fréquentant le milieu des sourds, sait qu'il existe de remarquables réussites en matière de ré-éducation orthophonique[41].

Cette question de l'orthophonie, de la voix des Sourds[42], fait, de notre point de vue, partie intégrante de la problématique identitaire, et ce n'est bien sûr pas un hasard, si c'est à l'adolescence que la plupart de ces jeunes ont arrêté l'orthophonie. Ils se sont orientés vers une identité qui privilégie la modalité d'appréhension visuelle du monde, sans cependant rejeter la modalité vocale d'expression. On rejoint ici les observations faites par Decourchelle en 1994

> Des enquêtes actuelles […] tendent à montrer que l'affrontement idéologique des anciennes querelles linguistiques laisse souvent place, chez la nouvelle génération et leurs éducateurs, à une attitude pragmatique où co-existent, à des degrés divers, oralisation et langue gestuelle (Decourchelle, 1994 : 101).

Notre enquête actuelle ne livre pas d'autre résultat ; néanmoins 15 ans se sont écoulés et il ne semble pas que cette « nouvelle donne des jeunes générations » – sous-titre de l'article de Decourchelle – ait été prise en compte, ni que le débat idéologique se soit estompé. Par exemple, face aux discours sur l'orthophonie que nous venons d'observer et que nous pouvons effectivement qualifier de « pragmatiques », il en est d'autres, tel celui de Ariane Bazureau, qui, docteur en physique atmosphérique et fondatrice et ancienne présidente de l'association AFIDEO[43] témoigne, dans l'ouvrage *Voir la parole*, en ces termes :

> L'année prochaine, l'obtention de mon doctorat sera la récompense suprême de mon combat quotidien pour surmonter mon handicap. Si je suis arrivée à ce niveau, c'est grâce au travail des orthophonistes, qui ont fait le choix de l'oralisation des enfants sourds. C'est un choix difficile et courageux, par rapport aux autres méthodes à résultat immédiat …(Dumont & Calbour, 2002 : 168).

Il est vrai que la technique entretient la bataille, cette technique, qui, depuis toujours, rêve de faire entendre les sourds[44]. Aujourd'hui face aux appareillages classiques, dits « contours d'oreilles », sont apparus les très controversés implants cochléaires, et l'on voit poindre – malgré l'avis du Conseil Consultatif National d'Ethique, datant de 1994[45], qui recommandait

---

[41] Pour ces questions « statistiques », une étude de Cole et Paterson de1984 montre que « plus de la moitié des enfants sourds du Canada et des Etats-Unis ont une voix jugée intelligible » ; une étude longitudinale, réalisée à grande échelle, par Akamatsu *et al*. en 2000, montre que si 93 % des enfants sourds canadiens sont placés initialement dans une éducation oraliste, ils ne sont plus que 31 % dans ce cursus au collège – ces deux études sont citées dans Marschark, Lang, & Albertini (2002 : 74).

[42] *Cf.* Les travaux de Michel Poizat (Poizat, 1996b, 1996a).

[43] Association Française pour l'Information et la Défense des sourds s'Exprimant Oralement, sigle dans lequel l'absence du « S » de sourd est remarquable.

[44] *Cf*. Gineste, Virole, Turpin, & Jeudy, 1989.

[45] Avis n° 44 du CCNE sur l'implant cochléaire chez l'enfant sourd pré-lingual. *1er décembre 1994* – Avis réitéré en ces termes dans l'avis 103 du 6 décembre 2007 relatif au dépistage néo-natal de la surdité : « La question éthique du dépistage néonatal de la surdité dépasse largement la seule dimension fonctionnelle et organique. L'humanité d'une personne s'accomplit dans une diversité d'interactions sociales et d'échanges avec ses semblables où la langue orale joue évidemment un rôle majeur. Mais il ne faut pas oublier qu'un enfant sourd appareillé n'est pas aussi bien entendant que les autres. La richesse de la langue des signes restera pour lui un élément essentiel de communication même après pose d'un implant. Implant et langue des signes non seulement ne sont pas contradictoires mais essentiels dans leur conjonction. (http://www.comite-ethique.fr/docs/CCNE-Ethique_et_surdite.pdf)

d'associer implants et Langue des Signes[46] – des discours visant à déconseiller fortement les langues gestuelles pour les sourds implantés, alors même que les résultats obtenus avec les implants ne sont pas probants dans la totalité des cas (Loundon, Denoyelle, & Roger, 2002; Preisler, 2001) et que, ces implants ne transforment aucunement un sourd en entendant.

Concernant la question des appareillages, les jeunes adultes interrogés dans cette étude, se montrent de fait très hostiles aux implants, tandis qu'on peut relever deux types de positionnement par rapport aux prothèses auditives.

2. L'appareillage : mettre le choix entre les mains des Sourds

a) les prothèses auditives : ça dépend des sourds

En effet, concernant les prothèses, on observe que seuls Zoé et Tim, considèrent que ces aides auditives représentent objectivement un gain, tandis que Alix, Eva, Gil, Nina et Pat les trouvent inutiles. Les propos tenus par Léa sur ce sujet la place dans une position intermédiaire, son rapport à ces aides ayant varié au fil des ans.

Zoé et Tim apprécient leurs appareils spécialement pour le contrôle de leur voix, qu'ils utilisent avec les entendants.

> Zoé : *dans la vie et dans ma famille je suis intégrée à des entendants donc j'ai besoin de mes appareils pour me contrôler et pour mieux comprendre les autres aussi …ça aide à lire sur les lèvres pour comprendre les entendants. (48)*

> Tim : *un appareil c'est intéressant pour contrôler sa voix, pour parler avec les entendants pour …pour communiquer, pour le feed-back, pas pour entendre, juste pour contrôler sa voix et ajuster pour savoir si c'est bon, si je parle bien, pour équilibrer (42)*

En accord avec Zoé et Tim sur l'aide apportée par les prothèses auditives dans le contrôle vocal, Léa perçoit cependant ce type d'appareillage aujourd'hui comme superflu.

> Léa : *j'en ai eu quand j'étais petite, de l'âge de 2 ans jusqu'en troisième où j'ai arrêté, je les ai enlevés mais je parlais fort et mes parents me disaient souvent de parler moins fort, je n'arrivais pas à me contrôler sans appareils alors j'ai réfléchi et pendant 2 ans je les ai remis … jusqu'en terminale et l'année dernière j'en ai eu marre …je sentais que ça n'était pas la peine pour moi alors je les ai enlevés ! (47)*

Pour les autres les appareils sont jugés inutiles, parce que ne leur permettant pas suffisamment de discrimination, soit parce qu'ils occasionnent une vraie une gêne

> Pat : *[j'avais des appareils] quand j'étais petit, oui mais maintenant c'est fini (40)* [pourquoi tu les as enlevés ?]*… ça me gêne, tous les bruits me gêne …je préfère le silence ! (42)*

> Eva : *des appareils ! ... non j'en avais avant mais maintenant je n'en ai plus (38)* [pourquoi tu les as enlevés ?]*…ça me m'intéresse pas … j'entends toujours pareil donc ce n'est pas la peine ! (40)*

Alix, quant à elle adopte la même position « naturaliste » que face à l'orthophonie : il ne faut pas intervenir sur la surdité. Sa conception est comme un écho de la phrase des Sourds en Colère citées plus haut : « Mère nature a refusé de nous doter d'un système d'écoute mais elle nous a offert, en contrepartie, la possibilité de communiquer autrement ».

> Alix : *parce que chaque sourd qui est né sourd a été appareillé à la naissance mais il n'a jamais réellement entendu ... alors ça sert à rien pour lui c'est mieux de laisser naturel et de quitter ses appareils (49)*

Cependant, cette prise de position est un positionnement identitaire extériorisé que ses pratiques viennent nuancer, car, dans son entretien, elle est la seule, avec Eva, qui utilise

[46] A partir de ce qu'il appelle le « regard clinique », regard centré sur le patient dans sa singularité, dans sa temporalité et dans son contexte de développement – i.e. sans généralisation abusive –, B. Virole a repris récemment cette position (Virole, 2004).

essentiellement un discours bilingue à base française, c'est-à-dire un discours soutenu par le français vocal (*cf.* deuxième partie). Elle rejoint d'ailleurs ses amis pour dire que la question des appareils est un choix personnel, sur lequel ne paraît s'exercer aucun jugement.

> Tim : *mes amis ont laissé de côté leurs appareils, moi j'ai fait un choix, ce sont des choix différents c'est tout ! (44)*
>
> Alix : *ça dépend des personnes on peut les garder pour entendre un peu …ça dépend des sourds il y en a qui veulent ne pas entendre (49)*
>
> Nina : *ma sœur, elle, oui elle a des appareils. Elle en a besoin. Moi, non, ce n'est pas la peine. On est différentes toutes les deux ! (80)*

Pour reprendre un concept de proposé dans les années 80 – au moment donc, où s'affirmer Sourd nécessitait de jeter ses appareils, symboles d'aliénation à la norme entendante – on dira, que pour ces jeunes adultes le port (ou le non port) d'appareils n'est pas emblématique de la « surditude »[47]. Il s'agit plus d'un accessoire personnel, qui peut être une aide pour certains, et dont la charge symbolique est très faible sinon nulle. On soulignera cependant que dans certains milieux sourds le rejet des appareils est encore très présent, et les sourds appareillés sont « suspects », ils sont ceux que l'on qualifie de [ENTENDANT DANS SA TETE], signe apparu il y a une dizaine d'années et qui consiste à déplacer le signe [ENTENDANT] au niveau du front, et qui est d'une connotation méprisante.

Mentionnons pour être exhaustif sur la question des appareils, que Nina et Gil signalent que la décision de les porter ou non peut également résulter du contexte familial et scolaire. En effet, nés tous les deux de parents sourds et ayant été scolarisés dans des établissements spécialisés, les appareils leur sont apparus assez vite de peu d'utilité, mais ils disent pouvoir comprendre que d'autres Sourds les utilisent, spécialement quand leurs parents sont entendants.

> Gil : *pour moi quand j'étais petit je les ai enlevés [mes appareils] car mes parents sont sourds et on a choisi les signes mais si on imagine des parents entendants, là les appareils sont utiles pour l'enfant. (32)*

Y compris donc chez les jeunes issus de familles sourdes, le port de prothèses est compréhensible pour chacun : porter un appareil n'est pas ressenti comme une abdication de son identité de Sourd, il y a diverses façons admises par le groupe de vivre sa surdité, le groupe semble admettre, même si ce n'est pas de façon explicite, des formes diverses de bilinguisme/biculturalisme. Cette forme de banalisation de l'appareil auditif dans la vie de ces jeunes sourds, contraste avec les discours qu'ils tiennent sur les implants cochléaires, contre lesquels ils s'élèvent, souvent violemment, de façon unanime.

b) l'implant cochléaire : la transformation impensable

Cette technique récente est véritablement ressentie par ces jeunes adultes comme la technique qui vise à transformer les sourds en entendants. Etant adultes, avec comme on l'a vu une identité sourde affirmée, ils projettent vraisemblablement une « correction identitaire », et dans un discours empathique, s'imaginent eux-mêmes transformés par un geste chirurgical, c'est-à-dire un geste qui attente, physiquement certes, mais surtout – en tout cas, pour ce qui est de la surdité – symboliquement, à l'intégrité de la personne. Par ailleurs, chirurgie et surdité, d'un point de vue historique, n'ont pas toujours fait bon ménage, loin s'en faut. Depuis que les Sourds se sont réappropriés leur propre histoire, les tentatives du Dr Blanchet, au XIX^{ème} siècle, de faire entendre les Sourds en les trépanant sont sorties de l'ombre, et offrent des arguments à la critique des tentatives de normalisation physiologique. Il se sait aussi que cette « technique » n'avait pas l'approbation de tous ses contemporains, comme en

[47] Concept qui n'a apparemment pas été souvent repris.

témoigne le rapport du Dr Mesnières qui s'offusque des méthodes du Dr Blanchet (Sabria, 1994).

La situation est un peu similaire aujourd'hui, dans la mesure où les implants cochléaires ont ému, les Sourds certes, mais aussi une partie du corps médical entendant, signataires de « l'appel de 94 », qui a saisi le CCNE, et obtenu l'avis que l'on vient de voir.

Par ailleurs, les figures emblématiques du militantisme Sourd ont pris des positions très tranchées et sans équivoque, dont le chapitre 24 du livre d'Emmanuelle Laborit *Le cri de la mouette*, intitulé « Monsieur l'implanteur », rend bien compte :

> Aucun des médecins qui prétend au miracle avec cet engin ne parle la langue des signes. Ce qu'il veut c'est que le sourd entende comme lui. Parle comme lui. […] Vous ne parlez pas culture, douceur, échange, vous parlez chirurgie, pouvoir du bistouri, des électrodes, des signaux codés. Sans compter que vous n'avouez pas honnêtement les dégâts que cette chirurgie peut faire […] Vous ne voulez pas entendre l'histoire de cette petite fille implantée qui dit en pleurant : « j'ai une araignée dans la tête ». Parce qu'elle ne parvient pas, malgré votre rééducation intensive après l'implant, à décoder convenablement les sons (Laborit, 1994 : 180-182).

Ces discours médiatisés trouvent écho chez les jeunes adultes que nous avons rencontrés. Pour ce groupe, la technique des implants est ressentie comme une intrusion « imbécile » :

> Pat : *[les implants] je suis contre …**c'est bête** ! …à l'intérieur de l'implant, il y a une pile …et on le met dans la boîte crânienne de l'enfant* ***...***

qui transforme l'individu sourd en « jouet », en « robot », en « machine », en « objet »

> ***… :** et on le met dans la boîte crânienne de l'enfant, **comme un objet** ! ... après ce n'est plus un homme, **ça devient un jouet** ! (34)*
>
> Gil : ***ça me fait penser à une machine** …après l'implantation, on devient un peu une machine (30)*
>
> Léa : *concernant l'implant, je n'aime pas …je suis contre même ! …poser un implant à un enfant **c'est comme si après il devenait un robot** ... (122)*
>
> Nina : *ce n'est pas naturel l'implant**, ça donne l'image d'un robot**... (84)*

L'unanimité des propos et la récurrence des termes – spécialement celui de « robot », qui renvoie l'idée de « déshumanisation » – laissent penser que le discours s'est construit de façon collective, dans une réaction émotionnelle face à une technique qui ne pouvait que tuer dans l'œuf une identité récemment et chèrement reconquise. L'implant, c'est en quelque sorte le cheval de Troie dans la dimension physiologique de la surdité, prêt à anéantir sa dimension linguistique – dimension en général assimilée à une dimension culturelle[48]. La représentation sociale véhiculée est robuste : l'implant, c'est une assignation identitaire intolérable dans la mesure où elle investit le corps même du sujet dans sa chair, alors même qu'il n'est pas en mesure de choisir.

> Eva : ***ce sont les parents qui choisissent** de mettre un implant à leur enfant et après quand celui-ci grandit, il le rejette et ne souhaitait pas cet implant (147)*
>
> Nina : *je suis contre car on met l'implant quand l'enfant est petit. Il faut attendre qu'il soit grand pour qu'il décide lui ! Après quand il est grand, il se demande ce que c'est …les parents ne sont pas obligés, **ils peuvent respecter l'enfant et son choix** …il faut attendre qu'il soit grand et qu'il décide lui-même …dans ce cas-là, je respecte, mais pas quand l'enfant est petit, là, je n'accepte pas ! (84)*
>
> Zoé : *personnellement, je pense **qu'il ne faut pas imposer un implant à un enfant** (126)*
>
> Alix : *il y a beaucoup de personnes, de parents qui mettent un implant à leurs enfants mais leurs enfants ne sont pas avertis …parce que **les parents ils ont trop de rêves** pour l'avenir ils pensent que leur enfant peut changer. (56)*

[48] *Cf* le titre d'une émission de télévision « question d'actu » diffusée sur LCI en décembre 2003 dont le titre était « La science menace-t-elle la culture sourde ? ».

Finalement, l'implant devrait, à l'instar des appareils, relever d'un choix individuel. Ce qui frappe donc certainement les jeunes adultes de cette recherche, c'est le caractère supposé irréversible des implants. Si l'on peut ôter ses appareils quand on le souhaite, on peut difficilement retirer ce qui a été implanté. L'implant concrétise donc, comme le dit Alix, « le rêve des parents ». Gil, d'ailleurs, sans doute parce que ses parents sont sourds et qu'il peut s'identifier à eux, comprend ce « rêve » :

> Gil : *moi je pense que les parents ne connaissent pas la surdité et les sourds, alors* ***quand leur enfant naît sourd, comment faire ?****, vite vite comment faire ?* ***ils ont peur et c'est normal !*** *…mais je pense que l'implant, ce n'est pas la peine ! … mais si une personne veut un implant alors elle est libre mais quand les parents décident d'implanter leur enfant quand il est petit, ça, ce n'est pas la peine ! (30)*

L'implant serait donc, au bout du compte, une technique adéquate pour rendre l'ouie à des entendants devenus sourds :

> Léa : *pour ma part, je pense que l'implant est une bonne chose pour les entendants qui, d'un coup, sont devenus sourds, là pour eux, c'est bien, si cette personne le souhaite mais sinon (124)*

> Eva : *si un entendant devient sourd, dans ce cas, pourquoi pas un implant, oui pour qu'il entende, là c'est bien (156)*

Nous pouvons donc noter que l'ensemble des sujets de cette étude dénonce l'implantation précipitée des enfants sourds, de plus en plus fréquente de nos jours. Néanmoins, l'implant étant une technique nouvelle, on peut penser que la génération future de Sourds banalisera l'implant, comme celle-ci a banalisé les contours d'oreilles.

Le dernier outil de rééducation qui est pris en compte dans les discours est la LPC (Langue française Parlée Complétée[49]). Ce code est souvent présenté comme un outil de « l'oralisme moderne », et donc comme un concurrent à la LSF, puisque l'oralisme se définit comme une méthode d'éducation excluant les langues gestuelles. C'est pourquoi, la LPC est actuellement critiquée ou rejetée par une bonne partie de la communauté sourde. Dans ce débat, la volonté des codeurs de se faire reconnaître professionnellement comme « interprète-codeur », au motif que, suivant l'âge et le niveau des sourds pour lesquels ils codent, ils doivent reformuler, n'a pas clarifié la situation. De notre point de vue, LPC et LSF n'étant absolument pas au même niveau, puisque l'un est un code accompagnant la langue vocale, tandis que l'autre est une langue, cette « mise en concurrence » n'a pas lieu d'être. Néanmoins, c'est bien dans cette rivalité supposée que s'inscrivent les discours de Nina, Pat et Alix, tandis que pour les autres membres du groupe, la LPC est perçue comme une aide aux effets relativement circonscrits.

3. La LPC : ennemi de la LSF ou aide ponctuelle ?

a) un ennemi de la LSF

Nina, Pat et Alix se montrent donc catégoriques : s'appuyant sur le fait que la LPC n'est pas une langue, tous trois usent de cet argument, avec un investissement affectif indéniable, pour mettre en doute l'efficacité de ce code. Considérant la LSF comme l'une de leurs valeurs identitaires, ces locuteurs décrivent la LPC comme un code inutile et sans importance, incapable de rivaliser avec la LSF.

> Alix : ***je n'aime pas le code*** *(51) …je n'aime pas beaucoup le code, je me trompais toujours je ne comprenais pas mais on peut lire sur les lèvres, on s'en fout du code****, on s'en fout et les signes c'est encore mieux*** *(54)*

[49] Le développement du sigle LPC est passé récemment de Langage Parlé Complété à Langue française Parlée Complétée, qui rend la dénomination plus claire, puisqu'il s'agit d'un code manuel, exécuté autour des lèvres en même temps que la parole vocale, qui vise à rendre visible cette parole, spécialement en désambigüisant tous les sosies labiaux.

> Pat : *je n'aime pas (28) …**je suis contre** ! (30)…**ce n'est pas ma langue**, ma langue c'est la LSF, pas la LPC …pour moi, **ce n'est pas important** (32)*
>
> Nina : *la LPC, je ne l'ai jamais utilisée mais je pense que la LPC n'est pas une vraie langue, c'est juste pour aider …**mais je ne l'ai jamais utilisé, je suis contre**. La LSF est une langue car elle possède une grammaire, des structures …le français aussi mais la LPC n'en est pas une ! c'est complémentaire du français mais **ce n'est pas une langue** ! non ! (86)*

L'inscription discursive de ces trois locuteurs est une inscription dans le champ du débat idéologique, les extraits présentés s'analysent comme des réponses à une alternative linguistique imposée au Sourds dans le cadre de l'oralisme. Les autres membres du groupe se positionnent différemment : la LPC, outil pour un accès facilité aux langues orales, peut être une aide que l'on peut accepter dans le cadre d'une pédagogie bilingue : en aucun cas il n'est une aide à la communication.

b) une aide partielle pour l'acquisition des langues vocales

La position est donc tout en nuance comme l'atteste l'emploi récurrent de la conjonction de coordination « mais » qui, semble-t-il, permet de concéder des avantages à la LPC, tout en gardant ses distances.

> Zoé : *la LPC, j'ai grandi avec donc je ne peux pas vraiment être contre **mais** c'est vrai que ce n'est pas fait pour la communication (104)*
>
> Gil : *je pense que le code **aide** pour mieux écrire, pour moins écrire comme on signe … le code donne précisément les structures des phrases **mais** moi je n'aime pas, je suis contre (26) oui ça aide je me souviens quand j'étais petit **pour les dictées**, il y avait une affiche pour le code et une codeuse, je regardais les deux et après j'écrivais et ça m'aidait, c'était mieux ! (28)*
>
> *Léa : moi je n'aime pas car pour communiquer par exemple toutes les deux avec la LPC non ! je n'aime pas **mais par contre** je pense que **ça aide pour les dictées et aussi pour l'anglais** c'est bien la LPC, ça **aide** les sourds ! (122) …*

La LPC fait ainsi l'objet de deux représentations sociales distinctes, lisibles dans les discours, qui ont à voir avec la perception du bilinguisme que se font ces jeunes adultes. En effet, Pat et Alix ne paraissent pas vraiment à l'aise avec la notion bilinguisme, comme en témoignent les réponses qu'ils font à l'enquêtrice à ce sujet :

> Alix : [enq] - toi tu es bilingue, tu es bilingue ?
> *- non*
> [enq] - c'est quoi bilingue pour toi ?
> *- moi je suis sourde je suis née sourde je préfère / j'ai l'habitude de signer je préfère j'utilise l'oral avec des personnes entendantes*
> [enq] - mais tu penses que tu es bilingue ?
> *- je sais pas encore (19-25)*
>
> Pat : [enq] - et est-ce que tu penses être bilingue ?
> *- oui !*
> [enq] - et quelles sont les langues que tu utilises alors ?
> *- la LSF, la langue des Sourds … pour la communauté sourde, c'est bien ! (45-48)*

tandis que Nina définit, sans hésitation, son bilinguisme comme un bilinguisme LSF/français écrit.

> Nina : *oui, je suis bilingue ; bilingue LSF/français écrit c'est tout ! Pas l'oral, non, l'oral je le laisse de côté, non pas l'oral (52)*

Nina est la seule du groupe à nous avoir dit avoir été scolarisé en « classe bilingue », or, actuellement, les classes dites « bilingues » sont des classes qui excluent le français vocal, et tentent une pédagogie qui associe directement la LSF au français écrit[50], auquel cas on

[50] Suivant en cela à la fois les préceptes théoriques posés par Liddel *et al*. d'une part et par Bouvet d'autre part (Bouvet, 1989 [1982]). Cependant, un nombre important de recherches montrent que, même pour les Sourds,

comprend aisément que la LPC ne soit pas investie dans ses représentations comme un outil d'aide pour l'accès à la langue française, mais comme une concurrence faite à la LSF sur le terrain linguistique.

Ceci étant, d'une manière générale, comme on va le voir dans la section suivante, les questions de bilinguisme – et de biculturalisme – sont appréhendées de manière très hétéroclite et somme toute assez imprécise par l'ensemble du groupe, tout comme elles le sont dans l'espace social de manière générale.

l'accès à la lecture passe par une compréhension des mécanismes phonologiques de la langue vocale, étant donné que l'écriture en est la représentation. *Cf.* entre autres Transler, Leybaert, & Gombert, 2005.

C – Bilinguisme et culture sourde

Nos propres conceptions théoriques du bilinguisme seront développées dans la partie suivante, lors de l'étude des pratiques bilingues que nous avons pu observer chez le groupe de jeunes adultes. Il s'agit ici de voir si les personnes sourdes que nous avons rencontrées se disent ou non bilingue. Nous avions observé, il y a quelques années, que se déclarer bilingue était difficile pour les sourds de la génération précédent celle étudiée ici, de se déclarer bilingue, alors qu'ils sont en contact quotidien avec la langue française, au moins dans ses dimensions écrites (Millet, 2000). Nous voulions voir si les nouvelles générations se construisaient une identité bilingue qui puisse s'énoncer. Nous venons de voir que pour deux des jeunes gens du groupe le mot « bilingue » ne faisait pas véritablement sens. Mais qu'en est-il des autres ?

I. Représentations du bilinguisme

En manière d'introduction on notera que le signe [BILINGUE] est apparu dans la LSF assez récemment, vers le milieu des années 80 sous l'impulsion du travail militant de l'association Deux Langues pour une Education (2LPE), qui fit beaucoup pour faire connaître – par la traduction et la publication de travaux scientifiques dans la revue Etudes et Recherches – la recherche nord-américaine sur l'*American Sign Language* (ASL) et la scolarisation des enfants sourds par le biais de cette langue. Ainsi, le terme, dans son origine est lié à la pédagogie ; il réfère bien plus à une méthode éducative qu'à des pratiques langagières. Ce qui explique peut-être que son acception pour référer à des individus, parmi les jeunes adultes interrogés semble subir des restrictions, ou renvoyer à des questionnements. Dans pratiquement tous les cas, le terme « bilinguisme » ne paraît référer qu'à la situation des sourds.

1. Une identité bilingue qui se cherche

a) comment se dire « bilingue » ?

En effet, seule Zoé fait mention d'un bilinguisme « français/espagnol » et « français/anglais »

> Zoé : *c'est deux langues ... la LSF et, je sais pas ... mais ça peut être aussi le français et l'espagnol ...anglais/français ou espagnol/anglais ... c'est deux langues (104)*

et quand on lui demande si elle se sent bilingue, elle répond :

> Zoé : *oui je pense être bilingue mais en français et en anglais mais pas en LSF, **je n'ai pas le niveau** (88).*

Cette question du niveau est à mettre en relation d'une part avec les définitions traditionnelles et largement diffusées du bilinguisme comme maitrise parfaite de deux langues – qui sont les définitions données dans les dictionnaires par exemple – et dans ce cas précis, à mettre aussi

en relation avec des questionnements identitaires puisque Zoé n'a pas été scolarisée avec la LSF : elle ne s'en estime donc pas locuteur légitime. C'est également le cas de Léa, qui, elle, pourtant a suivi une scolarité où la LSF était largement présente :

> Léa : ***je ne fais pas de signes parfaits****, je sais signer ...je connais aussi le français mais être bilingue, je ne pense pas (87)*

Ainsi, il semble, qu'au moins pour certains sujets du groupe, l'analyse que nous avions faite il y a quelques années soit encore valable :

> Il est par exemple remarquable que des Sourds utilisant le français en permanence (fût-ce dans sa dimension écrite essentiellement) n'arrivent pas à se définir comme bilingues, et ce sans doute sous le coup d'une double dévalorisation : dévalorisation de leurs pratiques de la langue française, et dévalorisation du statut de langue des signes dans l'espace social (Millet, 2003 : 70).

Pour les autres, on notera d'une part que lorsqu'on leur demande « c'est quoi pour toi être bilingue ? » l'acception est limitée à la question du bilinguisme sourd dans les réponses, la plupart du temps extrêmement brèves

> Eva : *c'est le français écrit et la LSF (110)*
>
> Tim : *pour moi, ça veut dire deux langues la LSF pour l'oral et pour l'écrit le français écrit ... le nom c'est bilingue pour moi (62)*

Dans leurs pratiques Eva et Tim utilisent le français oral, mais cette dimension n'affleure pas dans leur représentation du bilinguisme, ce qui nous fait dire qu'il y a peut ici amalgame entre « pratiques bilingues » et « méthode bilingue », la méthode bilingue étant régulièrement associée au seul français écrit.

Quant à Gil, après s'être fait expliqué ce que voulait dire « bilingue », expliquant qu'il n'en connaissait pas le sens précis (90) il conclut, sans hésiter, comme une évidence, que, oui, il est bilingue :

> Gil : *moi personnellement ? … ben quand je suis avec un entendant qui ne connaît pas la LSF, j'écris alors que quand je suis avec ma famille, je signe* ***… voilà je suis bilingue*** *(90)*

Il nous rappelle en cela la fin d'un entretien que nous avons conduit, il y a une dizaine d'années, où une locutrice sourde, nous affirmait en début d'entretien qu'elle n'était pas bilingue, puis déclarait à fin de l'entretien, en manière de conclusion :

> Avant je ne me sentais pas bilingue, mais maintenant oui je peux dire que je me sens bilingue. Mais avant je n'avais pas conscience de tout ça [...] je me dis que oui je suis bilingue mais avant je n'avais pas conscience. [...] je ne sais pas, est-ce que je me trompe ? (Millet, 2003 : 70)

Le doute persistait, certes, mais au moins l'idée de « bilinguisme » avait-elle pu émerger. Cette prise de conscience, cette représentation émergente de son propre bilinguisme est pourtant vraisemblablement d'une extrême importance pour la construction sociale et identitaire du sujet. Une construction que certains semblent ne pas avoir le droit d'objectiver eux-mêmes laissant à d'autres le pouvoir de dire :

> Eva : *je ne peux pas juger moi-même[si je suis bilingue] (108) oui, je sais écrire et signer, ça c'est bon, y'a pas de problèmes mais moi bilingue, je ne me vois pas moi-même (112)*
>
> Alix : *je ne sais pas encore [si je suis bilingue] (23)*

Pourtant, dans certains discours, le terme « bilinguisme » résonne comme un idéal à atteindre … pour l'enfant : l'idéal serait donc derrière eux.

b) un désir de bilinguisme

En effet, nous avons pu noter que certains des jeunes sourds, sans doute pour les raisons évoquées plus haut, mettent en lien « bilinguisme » et institution scolaire. Le terme « bilingue » ne s'applique donc pas, pour eux, au premier abord, aux individus mais à l'école qui « façonne », en son sein, des enfants bilingues.

> Pat : *l'école bilingue ... c'est bien pour les sourds ... mais je ne suis jamais allé dans une école bilingue (105) ... [les enfants] s'ils sont sourds ... il faudra trouver une école pour sourds ... pour qu'ils soient bilingues (215)*
>
> Eva : *j'aurai aimé être allée dans une école bilingue ..(46) ... une école bilingue spécialisée pour tous les enfants sourds (48) ... bilingue, oui ça c'est bien pour les enfants sourds (104)*

Par ailleurs, ce désir de bilinguisme que l'on peut entrevoir ici, transparait également lorsque l'on analyse ce que ces jeunes sourds nous disent de la langue française, en lien avec la question de l'insertion sociale que l'on a évoquée plus haut. Ainsi, se tisse un discours sur la langue française, qui s'inscrit bien moins dans la problématique bilingue mais trouve plutôt ses fondements dans l' « importance » sociale de cette langue « difficile », les représentations sociales du bilinguisme restant particulèrement éclatées comme le résume la figure ci-dessous.

c) éclatement des représentations du bilinguisme

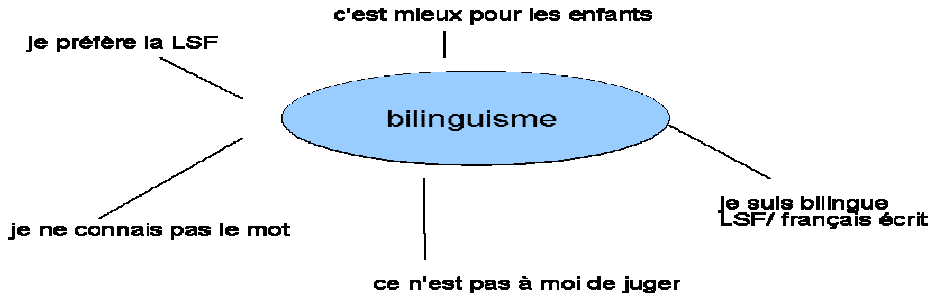


Figure 1 : les représentations du bilinguisme

De même qu'il y a une vingtaine d'années, il a fallu mettre en évidence que la LSF était une langue, pour permettre aux sourds de se construire une identité linguistique – et sociale – en sortant d'une forme de dépréciation généralisée de leur « moyen de communication »[51], de même, nous semble-t-il, il faudrait, aujourd'hui, pouvoir mener dans les espaces sociaux – et scolaires – des réflexions distanciées sur le bilinguisme sourd, toutes ces dévalorisations, hésitations, imprécisions n'étant pas ailleurs pas propre au bilinguisme sourd[52].

---

[51] Voici ce que nous écrivions en 1993, à propos de jeunes adultes sourds que nous avions accueillis dans une formation de « redynamisation » proposée par le Greta Sudisère : « Cependant, la situation nous paraît pouvoir être caractérisée par le fait que la LSF ne fut, pour les sujets concernés, ni apprise, ni acquise. En effet, si elle n'a pas fait l'objet d'un enseignement — et le cas, en matière de langue minorée n'est pas rare — elle n'a pas non plus — fait plus rare — été transmise à l'âge normal des acquisitions linguistiques par la famille. On redira donc ici la nécessité d'enseigner la langue des signes aux enfants sourds, comme une langue — et non de l'autoriser comme un vague outil de communication — faute de quoi les sujets sourds ne se vivront jamais comme sujets bilingues, au sens où c'est la conscience même d'utiliser une langue, ici la LSF bien sûr, qui sera absente » (Millet, 1993 : 148). Force est de constater aujourd'hui, qu'il faut plus que la reconnaissance de la LSF comme langue pour s'affirmer « bilingue ».

[52] Cf. entre autres Lambert, 2005.

2. La langue française : un impératif souvent vécu comme hors de portée

Le rapport des sourds à l'écrit est empreint du jugement social, un jugement qui, pour eux, est exercé par « les entendants ». Les difficultés réelles, liées à une auto-dépréciation de ses propres pratiques (de lecture ou d'écriture) font que, comme on l'a dit, certains chercheurs ont pu considérer que la rupture avec l'écrit était constitutive de « l'être social sourd ».

Nous ne le pensons pas, même si, à l'évidence, l'apprentissage du français – dans ses dimensions orales et écrites – pose des problèmes extrêmement spécifiques. En effet, face à la langue française, on observe, dans les discours recueillis, un mélange de désir et d'appréhension. Pour la plupart, la langue française est en effet importante :

> Gil : *mais pour moi, je pense que c'est très important d'écrire, très important (22)*
>
> Léa : *je pense que le français est important pour l'avenir, pour communiquer avec les entendants, écrire … c'est important pour moi le français pour plus tard … la LSF c'est plus pour s'intégrer, participer au monde des sourds (19)*

et pourtant, lire et écrire sont vécus comme des nécessités dont les bénéfices ne s'énoncent pas clairement. Ainsi, le plus souvent, les discours sont contradictoires. Pour certains, c'est, par exemple, une représentation idéalisée de la lecture, qui se télescope avec les pratiques déclarées.

a) un idéal de lecture

Dans le discours de Gil, dont nous avons vu qu'il intégrait dans ses représentations la nécessité de l'écrit pour une pleine intégration sociale, les contradictions vis-à-vis de la lecture sont, par exemple, très présentes :

> Gil :. *c'est **important** que les sourds sachent lire (18)*
> *je pense donc que pour les entendants c'est plus facile mais pour moi, je pense que c'est très **important de lire, très important** (22)*
> *je pense que **le français écrit est très important** (52)*
> *[je ne lis] pas de romans, des magazines oui, des BD mais des romans non ! (80)*
> ***je n'ai jamais lu le journal en entier**, je coupe la moitié (84)*

Peut-être faudrait-il informer les sourds que les entendants non plus ne lisent pas un journal en entier, et qu'il y a bon nombre d'entendants, qui, non plus, ne lisent pas de romans. Bref, que les buts et les pratiques de la lecture sont multiples – mais la remarque vaut aussi bien sûr pour l'information des entendants.

Les jeunes adultes rencontrés disent tous lire – et de fait, ils le font nécessairement poursuivant tous des études au moment de l'enquête – mais ils s'excusent parfois presque de leurs pratiques, qu'ils estiment peut-être en quelque sorte « banales » au regard des idéaux représentationnels – lire des « livres », lire des « romans », lire en toute occasion.

> Eva : *oui, **je lis des livres mais pas beaucoup** (64) … je lis des romans et le journal …mais je lis des magazines surtout ! (68) … tu connais le magazine spécial pour les sourds, PictoMag, voilà je lis ça ! (70)*
>
> Alix : *seulement dans la vie, **on n'a pas l'occasion de lire tout le temps**, il manque des explications dans les écrits, le problème c'est ça ! (27)*
>
> Pat : *je sais lire, de courts textes, là je les lis mais des longs, je n'ai pas envie … par exemple des articles avec des images et du texte à côté, ça je les lis … le journal l'Equipe, ça j'aime les lire **mais pas des livres comme tu as là dans ta bibliothèque**, lire, lire, je n'aime pas, non ces livres là je n'en lis jamais ! (231) … en fait je lis les titres importants et s'ils sont intéressants je les lis … mais si le titre n'est pas intéressant, ce n'est pas la peine de lire l'article. (235)*

On le voit, dans ces discours il est fait mention d'une lecture que l'on qualifie en général de « fonctionnelle ». Une lecture qui souvent s'est longtemps exclue des champs de représentation de la lecture[53] et qui, si elle s'énonce ici, comme activité de lecture, se présente encore, nous semble-t-il, comme une « lecture facile », au regard d'autres lectures, plus difficiles, voire même d'un programme de lecture institué, qui pourrait pour les sourds, comme nous le dit Tim, faire office de « bain de langage » :

> Tim : *en CM1 en intégration avec des entendants je me suis aperçu que mon niveau de français était bas, faible j [...]* ***j'ai commencé à lire des livres avec beaucoup de courage*** *et petit à petit j'ai commencé à lire à aimer lire* ***et je me suis aperçu que mon niveau de français progressait*** *en plus le directeur disait aux sourds que pour progresser en français il fallait lire pour eux // ce n'est pas possible d'entendre (de récupérer des informations par l'audition) rien, ils entendent rien mais par contre avec la vue / il faut apprendre avec les yeux : observer, lire, moi je pense que oui, je suis cette habitude, par exemple moi j'ai lu beaucoup et mon français s'est amélioré mon français aujourd'hui ça va il a évolué (26)*

une idée que l'on retrouve chez Zoé et Léa :

> Léa : *et j'ai évolué et maintenant je sais qu****'il faut lire beaucoup pour améliorer mon niveau*** *(67)*

> Zoé : *car avant, il y avait beaucoup d'expression écrite à rédiger en français et j'avais pas trop d'idées, ni d'inspiration ...* ***les livres me donnaient des idées, de l'imagination*** *(71)*

Sans aucun doute, la lecture, dès lors du moins que les sourds s'en sont approprié les mécanismes pourrait être un moyen d'acquérir la langue française. Mais en tant que pratique communicative, la lecture reste une pratique de la solitude, « une conduite d'exil », comme le disait Claude Hagège (1985) et l'on comprend, que malgré tous ces désirs, sans doute éprouvés, quelques renoncements se fassent jour, qui ne vont pas sans certains découragements.

b) j'ai la flemme, ça me fatigue

En effet, face aux pratiques déclarées et aux idéaux, s'énoncent aussi diverses formes d'abandon :

> Gil : *je suis fatigué, il faut beaucoup lire,* ***c'est difficile*** *(82)* ***je suis fatigué*** *… (84)*

> Zoé : *j'ai eu une passion pour la lecture jusqu'en troisième, […]* ***mais maintenant j'ai une grosse flemme*** *et c'est mieux de lire les cours car en lisant un livre, ça fait perdre du temps (71)*

> Léa *: avant, j'aimais pas trop lire, je lisais des choses simples, j'adorais les BD … de la sixième à la troisième, on me forçait … le professeur choisissait des livres et moi je préférais les choisir moi-même […] depuis peu je lis* ***mais j'ai pas vraiment le temps enfin, je n'aime pas trop lire*** *(67)*

Dès lors, quelques jeunes sourds considèrent clairement les entendants comme des « privilégiés » face à la langue française écrite : les entendants, évoluant dans un bain de français oral constant, sont en effet, selon eux, nettement favorisés dans leurs écrits par leur audition de la langue française orale.

> Alix : *les entendants lisent beaucoup, ils écoutent la télévision et c'est comme ça qu'ils apprennent vite les mots alors que les sourds ne peuvent pas écouter, ils doivent toujours lire et encore lire … pour* ***les entendants c'est automatique d'écrire*** *puisque c'est proche de ce qu'ils disent la grammaire par exemple (27)*

> Gil : *[à propos des entendants]* ***c'est facile pour eux****, ils entendent donc c'est plus facile pour les structures de phrases, en classe, les professeurs parlent et eux écrivent mais pour les sourds, les signes sont différents de l'écrit, très différents (22)*

[53] cf entre autres les travaux de Michel Dabène (1987, 1988) et ceux de Chartier & Hébrard (2002).

Pour d'autres c'est, côté écriture, une sorte de « phobie des structures », peut-être parce que ces structures ne restent que des structures qui ne parviennent que tardivement et difficilement à faire sens.

c) la phobie des structures

Ce qui semble être en jeu ici, c'est la dimension purement formelle de l'apprentissage du français, et ce même lorsque le français est mis en relation avec la LSF, comme semble le suggérer Pat :

> Pat : *[l'apprentissage du français] c'est en faisant des phrases, toujours des phrases (128) les professeurs signaient des phrases, après ils les écrivaient au tableau et après moi je les copiais (130)*

La dimension passive (contenue dans « copier ») et l'aspect purement phrastique et donc structurel, excluant ou minimisant les dimensions de textualité et, encore une fois, les dimensions sémantique, pragmatique et discursive, font que pour de nombreux sourds[54], le français écrit ne fonctionne tout simplement pas.

Les relations entre sens et structures ainsi que les relations entre les langues paraissent également poser problème à Eva et Alix, qui expliquent leurs erreurs ou celles des autres par le maintien d'une pensée en LSF qu'il faut ensuite traduire en français :

> Eva : *la langue française est compliquée à écrire pour moi ... les phrases et les structures, tout ça ! ... (26) quand je m'exprime**, j'ai l'habitude de penser en LSF** et après, il faut que je traduise cette LSF pour écrire en français ... **et c'est cette traduction le problème !** ... c'est impossible ... et enfin ! ... pour les structures françaises et pour garder du sens en français, c'est ça le problème ! (28)*

> Alix : *pour les sourds ça ne l'est pas puisque les signes sont différents de la parole, l'oral et l'écrit c'est différent … il y a des sourds **qui pensent toujours en signes** et qui traduisent à l'écrit et **c'est pour ça qu'ils font beaucoup d'erreurs** (27)*

Ces difficultés et ce bilan très mitigé de leurs compétences, cette sorte de hantise d'une norme qui s'énonce comme inaccessible, peuvent peut-être expliquer les traces d'auto-dépréciation que l'on a vu plus haut ; et certains discours semblent, de ce fait, être empreints de l'idée commune bien répandue – et largement fausse, selon les données de la recherche – selon laquelle la LSF nuirait à l'apprentissage du français :

> Pat : *j'ai un peu de **problèmes** avec le français **parce que je signe**.[…] parce que je ne parle jamais … e**n LSF, les phrases sont plus courtes, résumées** … par exemple, en LSF, **il n'y a jamais de 'de' ou 'du'** … alors qu'à l'écrit, en français, il faut les mettre … et moi je les oublie tout le temps ! … parce qu'en LSF, on ne les dit jamais ! (120-124)*

La façon dont la comparaison est menée ici, nous incite à dire que les programmes d'enseignement bilingue aux sourds devraient comporter des séquences de grammaire comparée qui puissent expliciter clairement que les logiques des deux langues sont différentes : une logique linéaire et arbitraire pour le français, une logique spatiale et iconique pour la LSF.

Quoi qu'il en soit de l'adaptation ou non des programmes pédagogiques[55], si, comme on l'a vu, les pratiques déclarées de lecture de ces jeunes adultes sont énoncées sur un mode « minimaliste », les pratiques d'écriture ont – par rapport à celles des entendants – une spécificité : l'écrit peut servir de substitut à l'oral dans la relation avec les entendants.

---

[54] Selon le rapport Gillot, 80 % des sourds sont illettrés (Gillot, 1998).

[55] On a pu par exemple montrer qu'après plus de 15 ans de scolarisation le « je » ne fonctionnait pas en français pour de jeunes sourds adultes, qui, après 250 heures d'enseignement bilingue, avaient pu cependant entrer dans une démarche d'appropriation de la langue française (Millet, 1993).

d) écrire : une pratique de survie

En effet, soit parce qu'ils n'utilisent pas du tout leur voix, soit parce que, dans telle ou telle situation, ils ne parviennent pas à être compris, tous les jeunes adultes rencontrés nous disent avoir des pratiques d'écriture ordinaires communes à leur socialisation et à leur génération (prendre des notes, rédiger des devoirs, envoyer des SMS, « parler » sur MSN), et cette pratique spécifique aux sourds qui consiste à « faire passer des mots »[56]. Cette pratique est clairement une « survie communicative » – il s'agit de se faire comprendre :

> Nina : *j'ai toujours communiqué en signes mais quand je rencontre un entendant, **je l'aide avec l'oral et s'il ne comprend pas la première fois, alors moi j'écris**. Je ne parle pas beaucoup à l'oral … je ne parle pas bien moi (22)*
>
> Alix : *quand j'écris une lettre ou que je suis sur MSN, ou **quand je rencontre des entendants et que c'est impossible de communiquer, là je vais écrire** (122)*
>
> Pat : *j'utilise les signes, **le mime, l'écrit** et parfois je parle (56) … des fois je parle … et par exemple, **quand tu ne comprends pas, là j'écris des phrases et après tu comprends** (58)*
>
> Léa : *j'écris pendant mes cours, pour les contrôles, dans les mails et les messages que j'envoie et aussi, par exemple, quand je suis dans un magasin ou à la boulangerie, je **parle je parle mal et la personne en face ne me comprend pas alors là, je sors un papier et j'écris** (67)*
>
> Eva : *[à propos de l'écrit] je l'utilise avec les entendants, **au début j'essaie de parler mais s'ils ne comprennent pas, alors j'écris** … si lorsque l'on m'accueille, le professeur ou la personne signe alors moi aussi je signe (56)*

Comme le souligne Tim, cette pratique est liée à l'interlocuteur, à son degré d'adaptabilité à la personne sourde :

> Tim : *ça dépend des personnes, **il y a des personnes qui savent comment adapter leur attitude** quand elles viennent me voir, je leur demande d'aller plus doucement et d'articuler, **avec d'autres, on passe par l'écrit,** on s'échange des mots, ils m'écrivent quelque chose et je réponds (12)*

En tant que pratique de survie, cette utilisation de l'écrit est d'ailleurs parfois associée dans les discours au mime, autre pratique de « survie ». Comme toute pratique de survie, la communication, au dire de Nina, reste alors, dans les deux cas, « limitée »

> Pat : *quand je travaille, **je n'ai pas de papier donc je mime** et quand je rentre dans un restaurant … je prends un papier et je leur donne … quand mes collègues parlent vite et qu'ils ne me connaissent pas bien**, je mime ou j'écris** (64)*
>
> Nina : *[à propos de la communication avec ses amis entendants en classe] **par écrit, avec du mime** … avec l'oral aussi mais c'est difficile de lire sur les lèvres donc j'écris … **mais la communication est limitée, elle n'est pas fluide**, elle reste toujours limitée (10)*

Ce rapport très particulier à la langue française nous incite à redire que le bilinguisme des sourds est un bilinguisme qui a ses spécificités, d'une part, parce qu'il est, comme nous le verrons de manière approfondie dans la prochaine partie, bimodal, mais aussi, parce que l'accès au français écrit est, au dire de tous les jeunes gens interrogés, difficile – sans doute, parce que l'accès à la langue française vocale est limité (cf. Millet, 1999).

A l'opposé, les langues gestuelles sont pour les sourds, comme on l'a souvent dit après Mottez (1977) et Bouvet (1989 [1982]), des langues naturellement accessibles, elles sont aussi les langues d'une communication restaurée, loin des pratiques de survie communicationnelles que l'on vient d'observer. Ainsi, la LSF est la langue d'un échange enfin normalisé qui permet à la personne sourde de s'inscrire pleinement dans l'interactivité, le dialogue – bref, dans l'oralité avec ses caractéristiques qui l'opposent fondamentalement à la scripturalité et qui fondent les dimensions charnelles de la communication (Goody, 1979 ; Millet, 1992b). C'est sans doute ce qui fait que, dans une superposition langue/culture, que l'on fait

[56] L'expression [COMMUNIQUER PAR ECRIT EN SE FAISANT PASSER DES BOUTS DE PAPIER] est lexicalisée en LSF.

traditionnellement remonter à ce que l'on nomme l'hypothèse Sapir Whorf[57] cette langue se charge de valeurs culturelles. C'est en effet essentiellement, nous semble-t-il, parce que les langues gestuelles existent que l'on a pu parler de « culture sourde ». L'idée est bien diffusée dans la communauté sourde, et cependant, chez les jeunes adultes rencontrés, si la notion de « culture sourde » est affirmée, elle peine à se définir.

II. Affirmer une appartenance culturelle spécifique

1. La notion de la culture sourde

La notion de « culture sourde » est apparue dans les années 80 en même temps que l'on redécouvrait la LSF. Cette notion est née au Etats-Unis, spécialement autour des travaux de Harlan Lane (1995) et de Markowicz (Markowicz & Woodward, 1978). Conformément au modèle sociétal états-unien, les sourds ont été envisagés comme une minorité ethnique opprimée :

> In terms of its economic, political and social relations to hearing society, the Deaf minority can be viewed as a colony (Markowicz & Woodward, 1978 : 33)[58].

En tant que minorité ethnique, les sourds sont donc porteurs de valeurs culturelles spécifiques, qui incluent le rapport avec les entendants et qui s'ajoutent aux valeurs culturelles de la société américaine comme le précise H. Lane :

> Deaf Americans embrace many cultural values, attitudes, beliefs and behaviours that are part of the larger American culture and, in some instances, that are part of ethnic minority cultures.[…] Because hearing people have obliged Deaf people to interact with the larger hearing society in terms of a disability model, that model has left its mark on Deaf culture (Lane, 1995 : 181).

Ainsi, il s'agit d'opposer une construction culturelle de la surdité (« culturally Deaf people ») à la notion de « handicap » (disability) ou de ce que nous appellerions en France, construction médicale de la surdité (« disability construction »). Cependant, Lane affirme que les Sourds – dont la notation avec majuscule renvoie justement à cette dimension culturelle[59] – ont bien des points communs avec les personnes handicapées :

> It is undeniable that culturally deaf people have great common cause with people with disability. Both pay the price of social stigma. Both struggle with the troubled –persons industries for control of their destiny. Both endeavour to promote their construction of their identity in competition with the interested […] efforts of professionals to promote *their* construction (Lane, 1995 : 182).

On le voit, il est ici question de construction identitaire et, plus loin dans le texte, Lane parle de minorité linguistique. On a donc, semble-t-il, une chaine implicationnelle : langue, identité, culture. Mais il est difficile de comprendre très exactement à quoi le mot « culture » renvoie.

Récemment, Nathalie Lachance, chercheuse québécoise, a défini la culture sourde en ces termes :

> Cette culture constitue ainsi un ensemble de pratiques et de symboles permettant d'inscrire l'identité sourde dans une identité collective et elle est partagée par un groupe de personnes possédant leurs structures sociales (associations, presse sourde etc.) (Lachance, 2007 : 3).

Dans ce cas-ci, la notion de culture est liée à la socialisation collective des Sourds. Néanmoins on retrouve, plus loin dans l'ouvrage de Lachance, l'équation langue = culture = identité :

---

[57] Hypothèse, qui relie étroitement langue/pensée/culture et que l'on peut par ailleurs tout à fait discuter.
[58] Cité par Lane 1995 : 181.
[59] Une distinction graphique proposée par J. Woodward en 1982 (Woodward, 1982).

> [La LSQ] est une valeur centrale de la culture sourde et une des caractéristiques principales de l'identité sourde. Elle est ainsi à la fois une pratique culturelle, un symbole culturel et un marqueur identitaire (Lachance, 2007 : 183).

Ceci nous amène à dire que le concept de « culture sourde » est plus un pré-construit qu'un concept aux contours bien délimités, et ce d'autant qu'il amène les chercheurs à poser une « culture entendante », dont on ne voit pas très bien en quoi elle consisterait[60].

Il est vrai qu'il est parfois commode de parler de « culture sourde » ou de sujet « bilingue et biculturel », comme nous avons pu le faire nous même (Millet, 2003), mais il s'agit sans doute de formes de raccourcis, puisque nous avons par ailleurs toujours spécifié que nous n'envisagions pas la surdité comme une différence culturelle irréductible :

> Ainsi, sans faire de la langue des signes l'instrument magique d'une acculturation rapide à la logique auditive, et sans en faire non plus l'étendard d'une différence culturelle irréductible, on soulignera que la langue des signes permet néanmoins à l'enfant de se construire comme sujet parlant différencié, tout autant qu'elle permettra à l'adulte d'assumer pleinement ce qu'on pourrait appeler une bi-culturalité nécessaire (Millet, 1995 : 6-7).

Cette « bi-culturalité nécessaire » nous paraît aujourd'hui être une rencontre entre deux types d'appréhensions du monde, l'un avec la vue et l'audition, l'autre avec la vue seulement. Le partage de ces deux types d'appréhensions passe sans doute un peu par l'apprentissage de la langue de l'autre : le sourd apprenant une langue vocale se confronte à une mise en mot linéaire du monde, qui correspond bien au sens de l'audition, l'entendant apprenant une langue gestuelle, entre dans une restitution linguistique visuelle de l'ordre du réel. Il y a sans aucun doute deux modes de saisie, mais s'agit-il de culture ?

Ainsi, la notion de « culture sourde » n'ayant pas, à notre sens, comme on vient de le voir, trouvé de critères définitoires solides, et se posant dans un champ idéologiquement très marqué et appréhendé de façon fort différente dans l'Amérique du Nord et en France (Mugnier, 2001)[61], on préfèrera les termes d'« appréhension sensible » ou d'« expérience », fondant sans doute une expérience de type culturelle mais n'épuisant pas l'ensemble du concept. Par ailleurs, on remarquera que les termes [CULTURE] et [EXPERIENCE] en LSF ne se différencient pas.

Face à ces difficultés définitoires dans les recherches scientifiques, il n'est dès lors peut-être pas très étonnant, que les sujets sourds aient du mal à gloser cette question de culture, dont les contenus vont varier considérablement d'un individu à l'autre, alors que pour tous, comme nous l'avons dit, son existence ne fait aucun doute, elle naît du fait de ne pas entendre.

2. La culture sourde : un socle commun, ne pas être entendant

En effet, comme le souligne la majorité des jeunes adultes sourds enquêtés, la culture sourde diffère, en de nombreux points selon eux, de la « culture entendante ». Propre à la communauté sourde, elle constitue le critère principal de l'identification des membres à ce groupe.

> Alix : *la culture sourde … on fait **des choses qui sont spécifiques aux sourds** et qui marquent la différence avec les entendants … la culture c'est tout ce qui est propre aux sourds …la culture sourde ce n'est pas comme celle des entendants, il y a beaucoup de choses différentes (68)*

[60] Ainsi, Lachance, p. 182, menant son analyse jusqu'au bout, envisage-t-elle deux grands types de culture : une culture sourde et une culture entendante, se déclinant en diverses sous-cultures, telle par exemple, la sous-culture entendante québécoise, et la sous-culture sourde québécoise.

[61] S. Mugnier montrait dans cette étude que la dimension « culturelle » de la surdité était très présente dans les milieux pédagogiques bilingues au Québec, alors qu'elle en était complètement absente en France.

> Gil : *oui il y a une culture sourde mais* ***la culture sourde et la culture entendante sont vraiment différentes*** *(104)*
>
> Tim : *on peut parler de culture sourde, je pense qu'il existe vraiment* ***une culture pour ce groupe*** *(64)*
>
> Eva : *[la culture sourde] existe depuis longtemps, il ne faut pas qu'elle disparaisse* ***[…] pour montrer que les Sourds ont une vie différente*** *! (84-86)*

La « culture » est ici reliée à une spécificité sensorielle d'une part et à un groupe social de l'autre. Par ailleurs, elle est également fortement corrélée à la langue gestuelle qui se différencie de la langue vocale par le canal qui la véhicule :

> Alix : *la culture sourde c'est tout ce qui est propre aux sourds comme* ***d'utiliser les mains, communiquer avec le corps souven****t, c'est ça la culture sourde (68)*
>
> Tim : … ***le français est vocal et est perçu par l'audition*** *mais il faut séparer les deux langues, chacune a sa particularité ;* ***le français d'un côté, la LSF de l'autre et c'est pour ça que l'on peut parler de culture sourde*** *(64)*

La richesse de la langue et de la culture sont alors évoquées, laissant entrevoir une rencontre inter-culturelle :

> Nina : *la culture des sourds est très* ***riche*** *! C'est très* ***riche*** *! on fait beaucoup de théâtre et de nombreux entendants le voient …****ils pensent après que notre langue est belle****, que les Sourds ont* ***une culture forte****, une* ***deuxième langue important … on est riche de ça nous les sourds*** *! c'est la rencontre de cultures différentes et c'est bien ! (50)*

une rencontre parfois difficile, puisque tout n'est pas traduisible d'une langue à l'autre :

> Tim : *il y a une culture sourde basée sur la langue des signes dans laquelle de nombreuses expressions sont impossibles à traduire en français (64)*

On voit ici que ces discours construisent une chaine implicationnelle qui part de l'appréhension du monde par la vue, état sensible qui donne naissance à une langue spécifique, qui elle-même donne naissance à une culture. Cette façon d'envisager la « culture sourde » est, nous semble-t-il le socle commun sur lequel se greffent ensuite des éléments divers et assez disparates.

3. La culture sourde : des conceptions disparates

Si l'on reprend, comme on l'avait fait pour le bilinguisme, tous les items intervenus de manière indifférenciée dans les discours sur la « culture sourde », on trouve en effet des éléments correspondant à :

- des pratiques sociales et/ou culturelles, telles l'humour, le théâtre, la presse :

> Tim : *oui, il y a une culture sourde … il y a un humour particulier chez les sourds … (6)*
>
> Léa : *la culture … c'est participer à des activités comme le théâtre, … le théâtre IVT à Paris …l'émission l'Oeil et la Main, ça fait partie de la culture sourde. De même, le magazine PictoMag … c'est la culture sourde ! (92)*

- à des traits de caractère qui seraient propres aux sourds :

> Gil : *c'est difficile à expliquer … mais les Sourds sont un peu « sauvages » .. . pas vraiment … enfin … c'est dur à expliquer … ils sont plus inconscients … mais sinon ça va ! (106)*

- à des catégorisations

> Zoé : *la carte orange, à vrai dire la carte d'invalidité c'est validé aussi (91)*

- ou à l'Histoire :

> Zoé : *la culture ? …l'histoire des sourds, des signes, c'est ça ? … (84)*
>
> Eva : *oui, en France, il y a la culture sourde … l'Histoire et plein de choses (82)*

Pat : *oui, la culture sourde … y'a plein de choses … tu connais l'abbé de l'Epée ? …il fait partie de la culture sourde, il a expliqué comment les sourds signent … c'est la culture (191-193)*

Nous pouvons représenter ces diverses appréhension de la « culture sourde » sous la forme d'un schéma qui montre bien l'éclatement des diverses représentations.

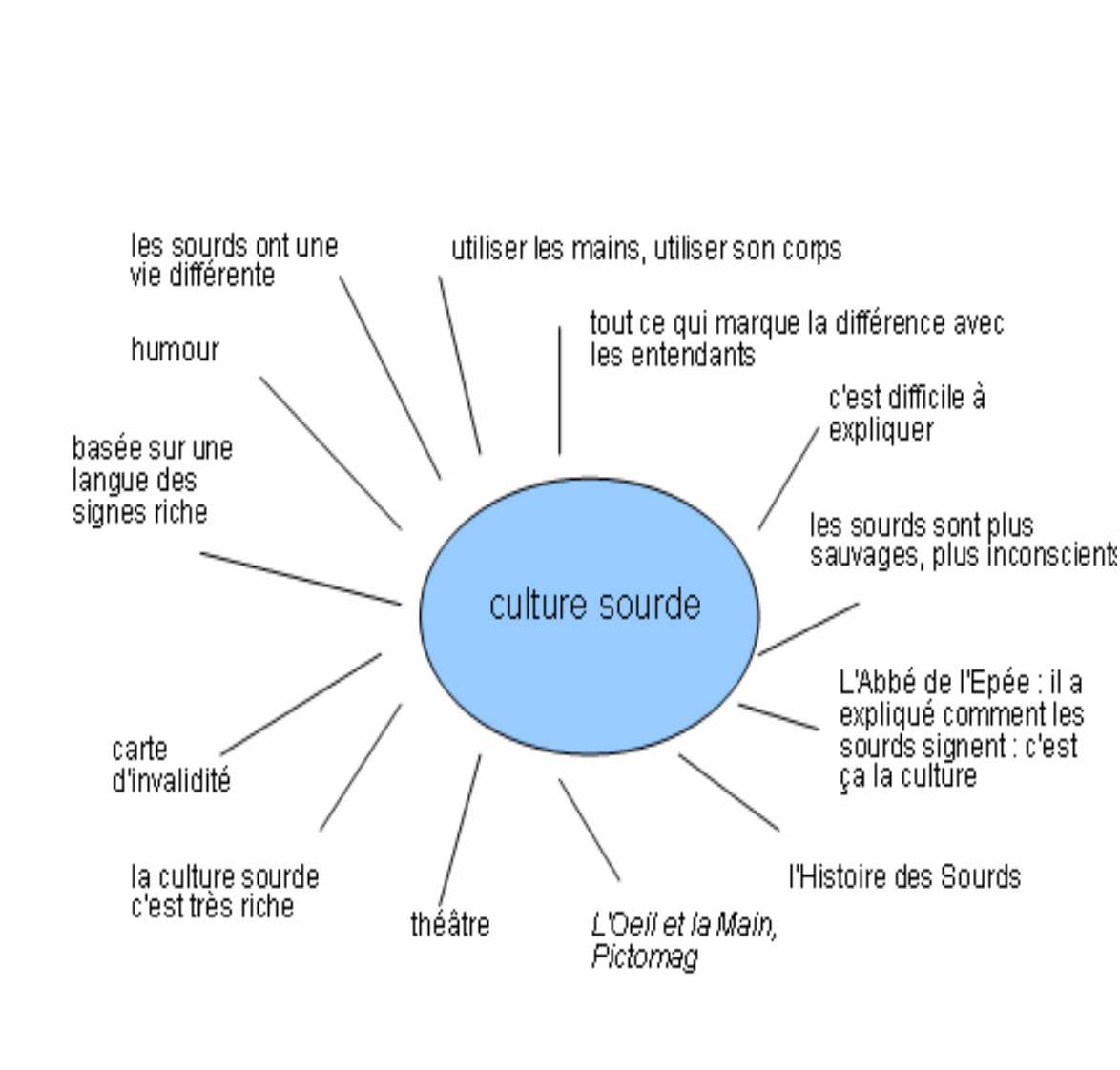


Figure 2 : représentations de la « culture sourde »

En conclusion, si l'intégralité des jeunes adultes sourds que nous avons rencontrés revendique leur appartenance à la communauté sourde et l'existence d'une culture sourde[62], nous pouvons cependant noter, qu'aucun ne parait revendiquer une identité d'individu biculturel, sans doute parce que la notion de « culture sourde » est reliée justement … à la surdité. Ainsi, bien que tous ces jeunes maitrisent à des degrés divers le français écrit et que cinq d'entre eux utilisent leur voix, ils ne se considèrent pas comme biculturels et ont, comme on l'a vu, du mal à se considérer comme bilingues. On pourrait dire que leur identité est une identité qui cherche encore ses marques, sans doute comme tous les jeunes gens de leur âge, mais aussi avec cette

[62] Nous n'observons pas ici de réticence à parler de « culture sourde »., comme l'a noté Lachance : « plusieurs informateurs reconnaissent la présence de manière de faire, de penser et d'être distinctes qui caractérisent collectivement les personnes sourdes. Malgré tout, ils sont réticents à leur accorder un statut de culture, principalement en raison de l'absence de transmission familiale ». Bien plus, il nous semble que ce terme de « culture » fonctionne comme un emblème, dont les caractéristiques ne sont pas très bien établies.

difficulté supplémentaire « d'être sourd dans un monde d'entendants »[63]. Il ne nous apparaît cependant pas, au terme de cette étude, même si, comme nous l'avons dit, certaines fragilités identitaires semblent affleurer, qu'il y ait du désarroi, la surdité étant revendiquée[64]. Néanmoins, on soulignera que les espaces sociaux, dans lesquels les entendants sont majoritaires, sont des espaces qui leur laissent peu de place, ce qui sans doute concourre aux difficultés que nous avons vu poindre.

[63] Pour reprendre le titre d'un article de Delaporte (2000).

[64] Deux études (Bat-Chava, Robbins, & Lim, 1992 et Cole & Edelmann, 1991) montrent qu'une identité biculturelle est plus bénéfique pour l'image de soi (« self concept ») qu'une identité entendante : la dernière étude montrant qu'une identité sourde est la plus positive. (cité par Silvestre, Ramspott, & Pareto, 2007 : 41).

SECONDE PARTIE

LE BILINGUISME BIMODAL
THEORIES ET PRATIQUES

A. Millet & I. Estève

Introduction :
Contextes, objectifs, cadre théorique

A. Millet

Après des siècles de querelle sur les méthodes à employer avec les enfants sourds, et la prégnance, selon les siècles, des modèles éducatifs dits « gestuels » ou des modèles dits « oralistes » (Bernard, 1999), d'une manière théorique, depuis la loi de 1991[65], la socialisation des enfants sourds passe d'entrée de jeu par un choix linguistique, celui de l'utilisation ou non de la langue des signes française (LSF). Il y aurait donc des sourds « bilingues » (français, LSF) et des sourds « monolingues » en français voire « monolingues » en LSF, si, comme certains, on considère que le français, dans sa dimension écrite, n'est pas la langue des sourds[66]. Bien évidemment, les réalités linguistiques et langagières sont bien différentes que ces trois cas de figure idéaux et les contextes de socialisation et de scolarisation des jeunes sourds sont nombreux et diversifiés (Lachance, 2007; Mugnier, 2006; Sabria, 2003) : les choix linguistiques des institutions sont croisés avec ceux des parents, et les enfants – tout au moins ceux des terrains observés – sont en contact, à des degrés divers et avec des maitrises diverses également, avec les deux langues.

On observe ainsi des pratiques bilingues bimodales – français oral et LSF[67] par exemple – , monolingues bimodales – français oral et gestes –, monomodales et bilingues – LSF et labialisations, etc. Il ressort donc que ces jeunes adultes, indépendamment des choix de scolarisation, indépendamment du fait que leurs parents soient sourds ou entendants, utilisent de façon dynamique les langues de leur répertoire, ce que nous voulons théoriser et décrire dans ce rapport.

1. Une conception large de l'activité langagière : enjeux pour l'évaluation et l'éducation des enfants sourds

Il convient tout d'abord de souligner que l'on adopte ici une conception large de l'activité langagière qui s'inscrit dans la perspective théorique de Mc Neill (1992) où l'on considère que les modalités vocales et gestuelles participent toutes deux de l'expression langagière[68].

---

[65] Loi 91-73 du 18 janvier 91 – article 33 : « 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. ». Cette loi a été abrogée par la Loi 2005-102 du 11 Février 2005 - Article 75 - section 3 bis (Art. L. 312-9-1) qui stipule : « La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française […]. Sa diffusion dans l'administration est facilitée ».

[66] *Cf.* les propos de Mottez cités p. 23.

[67] C'est bien la particularité du bilinguisme langue vocale/langue gestuelle que de pouvoir utiliser les deux langues en même temps, ce que Emmorey (Emmorey, Borinstein, & Thompson, 2005), observant les pratiques d'adultes entendants nés de parents sourds, a nommé « code blend ».

[68] «[...] gestures are an integral part of language as much as are words, phrases and sentences — gestures and language are one system » écrit McNeill (1992 : 2) . La langue française permet de distinguer entre « linguistique » (faisant appel strictement à la langue) et « langagier » (utilisant tous les éléments participant de la communication). L'instance langagière est celle qui implique « un processus multimodal […], dans lequel les

Cette perspective théorique est aujourd'hui étayée par un grand nombre d'observations. Spécialement, il apparaît, comme ont pu le montrer, entre autres, les travaux de Suzanne Goldin Meadow (2003) ou ceux de Volterra (Volterra & Erting, 1994), que, pour les entendants, la dimension gestuelle est une dimension fondamentale de la communication et spécialement dans le cadre de l'acquisition et de l'apprentissage. La gestualité, qui s'avère la modalité « naturelle » des sourds – qu'elle soit investie linguistiquement ou non – doit donc retenir toute notre attention et être intégrée comme composante essentielle du répertoire langagier des jeunes enfants sourds, ce qui, à notre connaissance n'a jamais été réalisé. Elle doit, en outre, pouvoir être investie au plan pédagogique, puisqu'il apparaît que même les enfants sourds n'étant pas soumis à une stimulation linguistique en langue gestuelle utilisent les ressources sémantiques et pragmatiques liées à la gestualité (Volterra, Caselli, Capirci, & Pirchio, 2005).

Liées à cette conception, la recherche se base sur une hypothèse forte, à savoir : 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.

L'enjeu de cette hypothèse est important, il s'agit, d'une part, de pouvoir rendre compte et, d'autre part, de prendre en compte pédagogiquement la spécificité communicative – et sans doute cognitive – des enfants sourds. On a trop souvent remarqué que, pour les « professionnels de la surdité »[69], les enfants sourds, si ce n'est dans leur capacité à accéder à une langue vocale, étaient considérés comme « semblables aux élèves entendants » (Seal, 1998)[70]. Or, il nous semble que la surdité, en tant que telle, ainsi que ses implications sur le mode de l'appréhension et de l'expérience sensible[71] et du monde et du langage (Millet, 1995 ; Millet, 2003) doit être prise en compte et non occultée ; il s'agit de sortir de ce que A. Meynard appelle le « paradigme déficitaire » (Meynard, 1995) et de considérer que l'enfant sourd n'est pas un entendant qui n'entendrait pas – la formulation même nous paraît souligner l'incongruité de cette conception – mais qu'il est un enfant avec des ressources spécifiques (Enerstvedt, 1996) qu'il convient de considérer, afin de pouvoir en accueillir, spécialement dans l'espace scolaire, les productions langagières plurilingues[72].

2. La notion de répertoire langagier plurilingue

a) « bilingue » ou « plurilingue » ?

Les recherches sociolinguistiques sur le contact des langues se sont longtemps centrées sur le « bilinguisme », comme l'indique très clairement le titre de l'ouvrage de Ludi et Py (1986) « *Etre bilingue* » qui constitue un apport majeur dans la façon de penser le « bilinguisme et la bilingualité » pour reprendre le titre d'un autre ouvrage de référence (Hamers & Blanc, 1983). Petit à petit, à la suite des travaux reliés à la didactique des langues – entre autres les travaux de Coste (2001), Moore (2006) et Castellotti (2001) – le terme « bilingue » s'est effacé au profit de celui de plurilingue (voire « bi-plurilingue » chez certains auteurs), le bilinguisme étant considéré comme un cas particulier de plurilinguisme.

---

aspects linguistiques, prosodiques et kinésiques des conduites seraient intrinsèquement liées » (Colletta, 2004 : 105).

[69] Soit, les enseignants, les orthophonistes, les ORL, etc.

[70] cité par Marschark (Marschark, Convertino, & Larock, 2006).

[71] Soit pour d'autres, la « culture sourde », *cf* les discussions de la précédente partie.

[72] Ph. Sero-Guillaume (1996) remarque, très justement, que l'enfant sourd n'est que très rarement accueilli dans sa parole, tant la focalisation sur la forme (en général, dans l'espace scolaire, la forme que prend le français oral) empêche de considérer le dire et le vouloir signifier de l'enfant ; dans le même ordre d'idée, K. Heiling rappelle que cette focalisation du la forme, et spécialement en l'absence de langue gestuelle, interrompt le processus naturel d'interactions (Heiling, 1995).

L'intérêt de ce concept de « plurilinguisme » est, d'une part, qu'il intègre les dimensions sociales et pragmatiques du langage et inclut des processus dynamiques d'utilisation des langues ; d'autre part, qu'il est un concept clé du « cadre européen commun de référence pour les langues » qui définit ainsi l'approche plurilingue :

> L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familial à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe, 2005 : 11).

Même si, à l'évidence, la surdité présente un cas de plurilinguisme tout à fait particulier (Millet, 1999), l'approche dynamique et sociale nous parait à même de rendre compte de l'ensemble des compétences des enfants et jeunes adolescents sourds. Cette approche novatrice dans le domaine de la surdité[73] nous paraît être un outil précieux pour dépasser les clivages et prendre en compte la « dynamique des répertoires » et l'ensemble des « compétences communicatives » des jeunes sourds – deux autres concepts féconds de l'approche plurilingue. Mais avant de les développer, nous souhaiterions dire en quoi cette approche plurilingue nous parait, dans le cadre de la surdité, un nécessaire changement de regard à opérer.

En effet, si, d'une manière générale, le terme « bilingue » reste encore rattaché à une représentation née des premières définitions, à savoir que le sujet bilingue serait la somme de deux monolinguismes, dans le cas de la surdité le mot « bilingue » est encore plus obscur, car il renvoie souvent au choix d'éducation qui s'oppose à l'oralisme. Il s'agit alors de « méthode d'éducation bilingue », expression dans laquelle le mot « bilingue » n'est d'ailleurs souvent pas entendu, le mot entendu, du fait du filtre des représentations, liées à la bataille idéologique évoquée plus haut, est « LSF »[74]. Par ailleurs, il n'y a pas encore de « méthode bilingue » bien établie pour l'éducation des jeunes sourds, et pour beaucoup le « bilinguisme » de l'enfant sourd exclut la dimension orale de la langue et se doit de séparer les langues, leurs locuteurs et leurs espaces, comme il était récemment conseillé dans un ouvrage consacré au « bilinguisme »[75].

Ces conceptions sont à l'opposé de l'approche plurilingue : elles se font une conception « idéale » du sujet bilingue (somme de deux monolinguismes), elles se représentent le contact de langues comme un contact territorial (deux classes différentes), elles négligent les dimensions dynamiques qui s'opèrent dans le parler des enfants sourds, au sein de leur répertoire, et les interrelations qui se développent entre les compétences développées.

Ainsi, nous avons jusqu'ici utilisé – et nous continuerons d'utiliser – le terme « bilingue », parce qu'il s'est imposé depuis les premiers travaux de Bouvet (1989 [1982]) dans le champ de la surdité. Cependant, nous considérons ce « bilinguisme sourd », comme un cas particulier – et spécifique – de plurilinguisme, telle que nous venons de définir la notion.

---

[73] Saskia Mugnier, dans son travail de thèse (2006), a commencé d'intégrer ces avancées sociodidactiques en direction des enfants sourds.

[74] Dans les écoles et établissements du secondaire où cohabitent deux filières d'éducation, les filières ou les classes bilingues sont souvent appelées « classes ou filières LSF », certes ceci souligne que la LSF est absente des filières oralistes, mais ceci laisse supposer que la langue française n'aurait pas de place dans les filières « LSF ».

[75] Il s'agit de l'ouvrage de B. Virole et A. Gorouben (2004) – voire également la note de bas de page n° 84.

b) répertoires et compétences

Cette étude s'appuie donc sur une conception plus sociale que politique du contact de langues ou si l'on préfère, sur une approche plus « consensuelle » et moins orientée sur la notion de « conflit linguistique » ou de « diglossie », puisque l'on postule que c'est essentiellement l'individu – avec ses composantes sociales et affectives et psychologiques – qui est le lieu de contact. C'est dans ce contact que se construisent le répertoire et les compétences. On utilise donc ici la notion de « répertoire », telle qu'elle a été développée, par le courant dit « ethnographie de la communication » (Gumperz & Hymes, 1972), à partir des premiers travaux de Gumperz (1971) en considérant, non plus le seul « répertoire verbal », comme l'avait proposé Gumperz, mais en considérant l'ensemble du « répertoire communicatif » – *cf* entre autres Dabène, 1994 – que nous nommons « répertoire langagier » et qui permet comme le précise D. Moore de prendre en compte « les dimensions non-verbales de la communication et les aspects socio-culturels de l'interaction » (Moore, 2006 : 100).

C'est au moyen de ce corpus théorique large que nous avons élaboré un cadre théorique susceptible de rendre compte des pratiques bilingues bimodales des jeunes adultes sourds rencontrés. Après l'exposé de ce cadre théorique, nous ferons tout d'abord une exploration qualitative de notre corpus visant à mettre en exergue quelques exemples de pratiques attestées, puis une exploration quantifiée, nous permettant d'apprécier mieux la dynamique des répertoires.

A – Pour une théorie du bilinguisme bimodal

Isabelle Estève

Le bilinguisme sourd demeure, encore à l'heure actuelle, très peu étudié, sa place n'étant que peu attestée parmi les phénomènes bilingues tant dans l'acception commune que dans la recherche sur le bilinguisme.

Parler de la surdité comme une situation bilingue remet en cause nombres de concepts fondateurs de la linguistique classique notamment la définition d'une langue – une langue serait par essence vocale –, mais également la conception traditionnelle du bilinguisme – une maîtrise totale et parfaite de deux langues –, et enfin la conception médicale de la surdité – le sourd est un locuteur de langue vocale à rééduquer.

Longtemps les recherches ont ainsi été freinées par ces concepts trop limités et limitant – réduisant les pratiques à ce que les concepts étaient en mesure de pouvoir décrire – pour aborder le bilinguisme sourd dans ses spécificités. Nous proposons ici un cadre conceptuel et quelques outils d'analyse qui permettent d'envisager autrement le bilinguisme sourd et ses locuteurs dans leurs particularités.

La visée de la recherche est de rétablir les locuteurs sourds comme des sujets communicants bilingues dans leurs spécificités, à savoir que le locuteur sourd bilingue utilise deux langues et deux modalités : les modalités vocale et gestuelle. Ces deux modalités font parties intégrantes de son bilinguisme, et se manifestent ainsi dans ses pratiques communicatives.

Nous proposons ici de détailler les concepts et les outils d'analyse que nous avons dû repréciser, adapter ou développer afin de proposer une analyse compréhensive et descriptive des pratiques des locuteurs sourds dans une perspective bilingue et dans une prise en compte effective de la spécificité du bilinguisme sourd : la bimodalité.

I. Spécificités du bilinguisme sourd : une autre forme de bilinguisme

1. Un bilinguisme bimodal

Le bilinguisme sourd allie deux langues de modalités différentes une langue vocale et une langue signée. Ces deux langues recourent à deux canaux de production différents : vocal et gestuel. Cette configuration particulière rend possible, pour un même locuteur, la production d'énoncés dans les deux langues via les deux canaux différents, et ce simultanément : soit la possibilité de parler et de signer en même temps.

Ainsi, le locuteur sourd bilingue n'est plus contraint à une utilisation successive des langues, comme observé dans le bilinguisme de deux langues vocales – du fait que les langues partagent le même canal de production. Dans les pratiques bilingues traditionnellement décrites, le principe organisationnel des productions bilingues est l'alternance, ici les deux langues peuvent être actualisées en même temps. Cette spécificité nous amène à questionner la structure, et les contraintes régissant les productions bimodales et à préciser la manière dont le locuteur sourd exploite cette possibilité de superposition des deux langues.

2. Concevoir et étudier la bimodalité

a) les langues du bilinguisme bimodal (ou contraintes linguistiques)

Le propre du bilinguisme sourd est de mettre en jeux deux langues de modalités différentes, qui présentent de fait des structures fondamentalement différentes.

Les langues vocales sont audio-vocales, les langues gestuelles (dorénavant LG) sont visuo-gestuelles. Le canal de production et de réception de chacune des langues agit comme principe fondateur de l'organisation de chacune d'elles.

Les langues vocales sont organisées linéairement respectant la contrainte amenée par le complexe vocal – un mot après l'autre – ; alors que les LG exploitent la globalité de l'espace, et l'utilisation des différents « articulateurs » qui permet une certaine simultanéité dans l'expression. Les constructions locatives, par exemple, amènent en LSF et en français des structures qui sont fondamentalement différentes. En français, l'ordre des mots ainsi que la préposition expriment la relation spatiale des entités représentées. En LSF, la relation spatiale est exprimée par l'apparition et le positionnement relatifs des signes (et des proformes) dans l'espace (Millet, 2002).

(1) Le verre est sur la table

(2) [TABLE] [VERRE] [PR-TABLE- PR-VERRE- ETRE-DESSUS]

Cet exemple caractérisant la spécificité organisationnelle de chacune des langues amène à reconnaître les incongruences linguistiques existantes – liées à la différence de modalité – entre une langue parlée et une langue signée.

La description des pratiques bilingues bimodales amène dès lors à s'interroger sur la réalité de la possibilité articulatoire amenée par le bilinguisme sourd quant à la gestion, et l'exploitation de la production simultanée des langues par un locuteur.

b) précisions conceptuelles autour de la bimodalité

Le fait que les deux modalités peuvent être utilisées simultanément comme deux composantes verbales dans une même production amènent deux types de conceptions. Les pratiques bimodales peuvent être envisagées selon deux hypothèses différentes qui se différencient selon la perspective adoptée : unilingue ou bilingue.

♦ *envisager deux messages indépendants*

Cette conception considère la co-présence de composantes verbales d'un point de vue linguistique strictement, comme la production de deux langues indépendantes.

Cette conception part du postulat que deux productions linguistiques co-existent dans la production d'un même locuteur sans s'influencer. Les deux langues sont produites de façon distincte et parallèle. La production se compose de deux messages syntaxiquement et sémantiquement équivalents, indépendants et conformes à chacune des langues utilisées respectivement dans chacune des modalités: le français dans la modalité vocale, et la LSF dans la modalité gestuelle. On parlera alors de production *parallèle*.

Oui oui oui j'étais là [OUI] [PTE1] [LA]

Cette conception s'inscrit dans la tradition scolaire, et entretient la perspective unilingue dans laquelle on a longtemps restreint les productions des locuteurs sourds. Dans le contexte scolaire, cette possibilité de production simultanée des deux langues était adoptée comme outil pédagogique. Le principe de ces méthode, s'étendant de la « communication totale » au français signé, est d'utiliser les deux langues parallèlement et systématiquement : chaque mot

de la langue parlée est produit parallèlement à son équivalent dans la langue signée. Cette conception laissant place à l'idée qu'un même locuteur peut gérer et s'exprimer dans deux langues simultanément sans qu'aucune langue soit « altérée ».

♦ *envisager un système unique*

Cette conception propose de prendre en compte cette notion de « composante » à l'échelle du discours : deux messages verbaux composent une production globale. Cette seconde perspective propose une conception bilingue des pratiques bimodales comme un système unique.

		Mais	euh	ma	famille		un petit peu	fait	un petit peu	c'est mieux	
[FAMILLE	]		[UN-PEU]	[SIGNER	]	[UN-PEU	]				

La production se construit à travers les deux modalités. Les deux messages contribuent à l'expression du locuteur. On parlera alors de production *conjointe* : les deux messages interviennent conjointement pour co-construire le discours.

La première hypothèse propose d'observer le respect de la norme, la seconde la construction d'une production cohérente qui correspond dans son ensemble à l'expression d'un locuteur.

c) étudier les discours bilingues bimodaux

La perspective d'une production parallèle, largement utilisée dans le contexte scolaire pour l'évaluation des enfants sourds, ne fait aucun cas de l'utilisation relative des langues. Il nous semble essentiel de proposer une alternative à cette description parcellaire des pratiques et des compétences des locuteurs bilingues bimodaux – qui a longtemps maintenu les locuteurs sourds dans une expression fautive et lacunaire – en dépassant l'observation restreinte au respect de la norme linguistique pour entrevoir enfin l'expression du locuteur bilingue bimodal comme un tout qui se construit à travers la bimodalité, et ainsi comme une production conjointe.

Nous proposons ainsi de dépasser l'attention unique à la langue, pour placer l'analyse à l'échelle du discours et du langage. L'application de la théorie de McNeill (1992), nous permet d'entrevoir les pratiques des locuteurs sourds comme des discours bimodaux : les modalités vocales et gestuelles participent toutes deux à l'expression du locuteur.

Au niveau structurel : nous considérons les pratiques bilingues bimodales comme une production unique qui se compose de deux messages : un message vocal et un message gestuel.

La particularité des discours bilingues bimodaux est d'être bilingues, c'est-à-dire construits autour de deux messages verbaux. Ceci remet en cause la distribution verbale/non verbale observée dans les discours en langues vocales respectivement endossée par la modalité vocale et la modalité gestuelle, et nous amène à nous interroger sur la question de la construction sémantique de ces productions. Dans la perspective discursive que nous proposons, chacune des modalités est conçue comme ayant une fonction particulière dans l'élaboration de l'expression du locuteur. Nous reviendrons ainsi sur ces aspects fonctionnels pour proposer, au-delà du critère verbal/non verbal, des outils à même de décrire les rapports existant entre les modalités.

L'approche que nous proposons s'installe donc dans une prise en compte conjointe des aspects structuraux et conceptuels de la construction des pratiques bimodales bilingues.

II. Outils de description

La notion de choix de langue habituellement décrite comme déterminante dans les pratiques d'un locuteur bilingue est peu à même de décrire les phénomènes bilingues qui se jouent à travers la bimodalité. En choisissant une approche discursive, il nous semble bien plus pertinent de placer l'analyse à l'échelle de la modalité. La compétence, les ressources et les outils de descriptions des phénomènes bilingues doivent ainsi être revus pour correspondre à cette approche non plus seulement strictement bilingue mais également bimodale.

1. De la reconnaissance d'une compétence unique

La théorie de McNeill ne fait que mettre en valeur le fait que la modalité première de chaque langue – *i.e.* la modalité vocale pour le français – n'est pas la seule modalité à valeur communicative.

La pertinence de la notion de bimodalité développée par McNeill pour décrire les pratiques des locuteurs sourds dans leur structure implique également une redéfinition de leur compétence dans une prise en compte globale de leurs ressources à l'échelle du discours.

Le fait que chacune des langues inscrivent sa dimension verbale dans une modalité différente, amène à reconnaître deux types de pratiques discursives spécifiques qui ont recours aux deux modalités dans une distribution différente de l'information à travers la bimodalité.

Comme on l'a vu, McNeill définit les deux modalités comme composantes d'un même processus de langage, il nous semble ainsi plus que nécessaire de concevoir la compétence du locuteur sourd comme une compétence unique se structurant à travers deux langues et deux modalités en s'appuyant sur les discours dans chacune des langues, dans les valeurs verbales et non verbales de chacune des modalités.

a) pratiques discursives en français et en LSF

Il nous faut donc redéfinir les conduites langagières des locuteurs dans chacune des langues à travers l'utilisation faite de la bimodalité.

Les pratiques discursives en français ont recours à la modalité vocale dans sa dimension verbale : les vocalisations ; et à la modalité gestuelle dans sa dimension non-verbale : gestes non verbaux (ou encore *co-verbaux* ; ou encore *accompagnateurs de la parole*). Les gestes et la parole en transmettant une représentation différente de la pensée du locuteur contribuent à la transmission du sens, et assurent conjointement la compréhension de l'interlocuteur (McNeill, 1992).

Concevoir l'existence de pratiques discursives en LSF semble plus délicat, du fait même qu'à notre connaissance aucune étude ne s'est attachée à décrire l'aspect verbal/non verbal dans les langues signées. Le fait même de reconnaître la présence d'une modalité vocale dans les pratiques discursives en LSF semble réellement discutable. La distinction de deux modalités dans les discours en LSF reviendrait à inscrire les labialisations dans une modalité différente des signes – qui s'inscrivent dans la modalité gestuelle – en reconnaissant que les articulateurs mis en jeux pour la production de ces formes labiales relèvent de la modalité vocale.

Nous discuterons brièvement de cet aspect en étudiant la proximité des pratiques discursives dans chacune des modalités : utilisations labialisations/vocalisations, puis gestes/signes, et leur proximité.

b) des labialisations aux vocalisations

La place des labialisations pose réellement question dans l'analyse des langues signées. En fonction du postulat théorique des chercheurs qui se sont penchés sur les labialisations,

certains les considèrent comme une composante intégrante de la LSF (Séro-Guillaume, 1994) et d'autres comme un emprunt linguistique provenant du français (Millet, 1999, pp. 115-116).

Les labialisations en tant qu'elles représentent généralement[76] l'articulation d'un mot français, ne peuvent être analysées en dehors du contexte de contact de langues permanent dans la société, dans le contexte scolaire, ainsi que chez l'individu bilingue lui-même. Dans ce contexte, elles seraient ainsi en quelque sorte « les restes articulatoires » de la langue vocale – ici du français –, et deviendraient dans la langue gestuelle – ici la LSF – des gestes de nature articulatoire différents, qu'il conviendrait de nommer *gestes labiaux*. Ces gestes labiaux correspondent dans cette description à des emprunts intégrés[77], puisqu'ils sont adaptés « phonétiquement » à la langue emprunteuse : la modalité gestuelle.

Cette reconnaissance des *gestes labiaux* fait obstacle à la distinction de deux dimensions dans le discours en langues signées à travers la bimodalité : une dimension verbale et une dimension non verbale. Néanmoins, les labialisations correspondent au rôle assigné aux gestes accompagnateurs de la parole dans les langues vocales : elles ne sont pas produites en dehors du discours, mais toujours accompagnées d'un signe ; les labialisations et les signes sont co-expressifs et synchronisés. Il paraît cependant illusoire de concevoir que les labialisations, de par leur statut d'emprunt linguistique, soient assignées à un contenu non verbal – elles peuvent d'ailleurs servir à désambiguïser un signe. A l'inverse, on ne peut se permettre de les considérer dans une valeur purement verbale, puisqu'elles ne sont pas autonomes en LSF.

Nous proposons de leur reconnaître un statut intermédiaire entre verbal et non verbal : à savoir, un statut quasi-linguistique. En effet, selon les définitions qui leur sont généralement attribuées, les « quasi-linguistiques » coexistent avec la parole pour l'illustrer ou la contredire et peuvent aisément être traduits en un mot ou une phrase (Cosnier, 1982) De même, les labialisations peuvent être traduites en mots puisqu'elles proviennent de la langue vocale. Reconnaître les labialisations dans leur statut quasi-linguistique renforce leur place dans l'entre-deux langues.

Toutefois, lorsque ces labialisations sont omniprésentes, et qu'elles montrent une proximité dans leur construction avec un message français, notamment dans la syntaxe, ou encore dans l'émission partielle de voix, on ne peut nier leur proximité avec la modalité vocale. Ainsi, il conviendrait, semble-t-il, de différencier dans l'analyse différents types de labialisations : les *labialisations vocales* et *les gestes labiaux* ; selon leur proximité avec l'une ou l'autre des modalités. Nous avons pu noter dans l'analyse à travers quelques exemples – chez certains locuteurs, et dans des situations de communications particulières – la convergence des labialisations vers un pôle plus ou moins linguistique[78].

Ainsi, il nous apparaît opportun de considérer les labialisations dans leur ensemble comme la résultante de la dynamique amenée par le contact de langues, et de rendre compte du fait qu'elles oscillent entre une réalisation vocale – où la voix est présente – et une réalisation gestuelle – en l'absence de voix –, de même qu'elles oscillent entre une dimension verbale et une dimension non verbale.

---

[76] Certaines labialisations n'entretiennent plus de correspondance avec un mot français. Elles sont totalement intégrées à la LSF. L'exemple de l'association du signe [PARTICULIER] avec la labialisation « *pi* » illustre parfaitement ces labialisations que nous pouvons qualifier de « standard » – ou « figées » selon Millet (2007) – , puisqu'elles se retrouvent dans la majorité (si ce n'est la totalité) des discours des locuteurs sourds.

[77] Les emprunts intégrés sont des emprunts qui sont phonétiquement intégrés à la langue emprunteuse. Dans les emprunts entre deux langues vocales, l'exemple de l'intégration phonétique, intégration aux sons de la langue emprunteuse est un phénomène très courant, par exemple : transformation de « e-mail » en des termes plus francisé tel que « mel », ou encore « to chat » intégrer sous le terme « chater » en français.

[78] Nous reviendrons sur ce point particulier dans la partie suivante.

c) des gestes aux signes

Certains auteurs attestent de la proximité des langues gestuelles avec la gestualité entendante (Millet & Colletta, 1998) en insistant sur l'existence d'une matrice commune aux sourds et aux entendants, que les langues gestuelles ont systématisé en un système linguistique.

Nous prendrons un exemple particulier développé par McNeill pour la gestualité entendante, et par Millet pour la LSF : l'expression du point de vue interne/externe (Mc Neill, 1992; Millet, 2002). Dans la gestualité entendante, la construction référentielle permet au locuteur d'exprimer son point de vue. Elle peut se faire selon deux stratégies selon la manière dont le locuteur se présente et représente la scène : il peut choisir d'incarner, de mimer le personnage dans ses gestes (Character's viewpoint), il adopte alors un point de vue interne, ou alors choisir d'incarner le point de vue de l'observateur de la scène dans ses gestes (Observator's viewpoint).

En LSF, de manière similaire, Millet distingue deux stratégies, et ainsi deux structures dans une tâche de narration qui se différencient quant à l'investissement du locuteur dans son discours en terme de point de vue, et d'engagement corporel. Le locuteur choisit un point de vue interne, il y a alors prise de rôle : le narrateur s'efface pour laisser place au personnage qu'il incarne. A l'inverse lorsque le locuteur adopte un point de vue externe – distanciation entre le narrateur et le personnage – le narrateur adoptera une attitude de distanciation.

La proximité des procédés linguistiques en LSF et des constructions de la gestualité entendante est intéressante à considérer dans les pratiques bimodales, dans le sens où elle amène une source de convergence des pratiques discursives au sein de la modalité gestuelle. Dans l'analyse, il est ainsi essentiel de questionner la réalité de ces phénomènes de convergence quant à l'utilisation que le locuteur sourd bilingue fait de la modalité gestuelle : les pratiques en LSF convergent-elles vers une gestualité non verbale, ou à l'inverse, la gestualité non verbale porte-t-elle les traces des procédés linguistiques de la LSF ?

2. Ressources communicatives

Ainsi, nous catégorisons l'ensemble des ressources du locuteur sourd bilingue dans chacune des modalités, et non plus seulement dans chacune des langues. Pour reprendre les différentes ressources que le locuteur bilingue a à sa disposition du fait de ce contact que nous qualifierons comme un « contact de discours », nous présentons le tableau suivant :

Tableau 4 : catégorisation des ressources communicatives

	Modalité vocale	***Modalité gestuelle***
Verbale	Vocalisations	Signes
Quasi-linguistique	Labialisations vocales	Gestes labiaux Gestes quasi-linguistiques
Non verbale	Onomatopées	Gestes non verbaux

Si nous concevons les pratiques communicatives des locuteurs sourds dans l'interaction, il convient de prendre en compte tous les outils mobilisés par le locuteur pour faire sens avec son interlocuteur. Nous adoptons une approche multimodale (Colletta, 2004) où au-delà des pratiques verbales, nous considérons toutes les conduites langagières : vocales, gestuelles, verbales ou non verbales dans la relation qu'elles entretiennent dans chacune des productions.

Ainsi, en ce qui concerne la transcription des pratiques des locuteurs sourds bilingues, chacune des ressources devra être détaillée et spécifiée. Ici, nous avons choisi de détailler comme suit :

- Vocalisations en caractères romains, *Labialisations vocales* en caractères italiques, et **onomatopées** en caractères gras.

- [SIGNES] en caractères majuscules entre crochets, [*GESTES QUASI-LINGUISTIQUES*] en caractères italiques majuscules et les [**GESTES NON VERBAUX**] en caractères gras majuscules.

En considérant l'ensemble des ressources communicatives du locuteur sourd bilingue, nous pouvons concevoir la multiplicité des combinaisons possibles ancrées dans les stratégies discursives présentes dans chacune des langues, auxquelles s'ajoutent des stratégies individuelles émanant des compétences bilingues : vocalisations et signes ; ou encore signes et *labialisations vocales*, etc. Nous postulons par là même que les modalités dans toutes leurs dimensions (verbale, non verbale, et quasi-linguistique) sont utilisées par le locuteur bilingue au même titre que les systèmes linguistiques qui sont à sa disposition.

3. Description des pratiques bimodales

a) aspects structuraux

Il s'agit de définir les éléments qui interviennent dans la composition de l'énoncé bimodal, ainsi que de définir ce que, dans ce cadre nous entendons par énoncé.

♦ *Mode*

Chaque production peut mobiliser simultanément ou non les deux modalités. A l'échelle de la production globale, devra être détaillé ce que nous appellerons les modes « unimodal » (une seule modalité) ou « bimodal » (deux modalités).

♦ *Modalités*

Nous concevons les pratiques bimodales comme composées de deux modalités : la modalité gestuelle et la modalité vocale. Nous entendons par modalité, modalité de production.

♦ *Énoncé*

L'énoncé dans notre conception des pratiques bimodales se compose de deux messages : un message vocal et un message gestuel. L'énoncé correspond ainsi à la production globale conjointe des deux modalités.

♦ *Message*

Pour chaque production seront détaillés deux messages produits par chacune des modalités : le message vocal et le message gestuel. Nous comprenons ces termes dans leur acception large : le message gestuel désignant toute production manuelle (ou plus largement du tronc, des bras, de la tête,…) que cette production soit verbale, non verbale ou quasi-linguistique, et le message vocal désignant toute production des articulateurs du complexe vocal dans la même acception.

♦ *Nature*

La description de chaque production devra détailler le recours à la voix et le recours aux gestes dans leur dimension verbale/non-verbale/quasi-linguistique. Nous parlerons de nature du message.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons dire que le choix de langue pour le parler bilingue bimodal doit être remplacé par un double (voire un triple) choix :

- à l'échelle de la production globale : - choix d'une modalité de base
  - choix d'un mode de base
- à l'échelle de chaque modalité : - choix de la nature du message

b) aspects sémantiques

L'analyse ne serait pas complète si elle ne prenait en compte la répartition de l'information dans les pratiques bimodales, qui ne peut être associée à chaque modalité, puisque chacune peut être utilisée dans différentes dimensions. Nous nous sommes ainsi interrogée sur la raison d'être de la co-existence de deux modalités dans chacune des productions, et leur relation au sein de la production globale.

La place du geste dans son rapport avec la parole a beaucoup intéressé les chercheurs notamment dans le domaine de l'acquisition. La combinaison du geste avec un mot est interprétée comme le phénomène précurseur de la construction des phrases chez l'enfant (Özçaliskan & Goldin-Meadow, 2005). Nous sommes ainsi partie des descriptions faites pour les productions gestuelles enfantines (Cosnier, 2000; Volterra, Caselli, Capirci et al., 2005) pour rendre compte de la répartition de l'information dans les énoncés bilingues bimodaux. En partant des productions de notre corpus, nous avons adapté, ou redéfini, les concepts suivants pour rendre compte de la production non seulement de deux langues, mais plus largement de l'ensemble des productions combinant les deux modalités en prenant en compte l'ensemble des ressources communicatives (verbales, non verbales et quasi-linguistiques).

♦ *Redondance*

La redondance caractérise une correspondance terme à terme : les deux messages sont gouvernés par une structure unique, qui peut être conforme à une des deux langues, ou encore résultée d'un mixte des structures des deux langues. Cette définition s'apparente parfaitement à la définition que donne Cosnier [79] du concept de redondance, la différence résidant dans la modalité de production de l'information.

moi	j'ai fait	beaucoup	différentes	écoles
[PTE1]	[FAIRE]	[BEAUCOUP]	[DIFFERENTES]	[ECOLES]

*La structure de l'énoncé correspond à un mixte des structures du français et de la LSF dans lequel l'ordre des mots n'est conforme à aucune des deux langues dans la sructure: *beaucoup adjectif+N ; de même que la sélection du verbe faire dans cette construction phrastique.*

♦ *Equivalence*

L'équivalence se définit par opposition au concept de redondance : elle caractérise une production où chacun des messages reste conforme respectivement à chacune des langues. Deux représentations sont soutenues « parallèlement » pour transmettre une même information.

Dans la terminologie de Volterra[80], ce concept désigne des combinaisons où les unités gestuelles et vocales donnent exactement la même signification. Dans la perspective qui nous intéresse, ce type de production ne peut consister en une traduction terme à terme d'une langue à l'autre, mais demande au locuteur de structurer chaque message conformément à chacune des langues pour parvenir à transmettre deux représentations de la réalité différente. Cette tâche de production parallèle est réellement exigeante pour le locuteur bilingue. Nous avons ainsi détaillé différentes variantes de ce type de productions, suivant que l'équivalence

[79] « La gestualité ne fait que répéter par la figuration gestuelle ce qui est déjà parfaitement explicite dans le discours verbal. » (Cosnier, 2000 : 74).

[80] Pour Volterra, le concept d'équivalence « couvre des productions de deux unités (gestuelles + vocales) qui se réfèrent typiquement au même référent et qui expriment la même signification. » (Volterra, 2005 : 97).

des langues parvient à être maintenue pendant toute la durée de l'énoncé ou amène à observer des phénomènes d'influences ponctuelles.

L'équivalence pure : désigne des productions où l'équivalence est respectée tout au long de l'énoncé.

on a cherché une école on a trouvé une école [CHERCHER] [ECOLE] [TROUVER] [ECOLE]

Le procédé de référenciation en français (on) répond à une contrainte linéaire, mais il n'a pas sa place en LSF, puisque le sujet (on : le locuteur et ses parents) ont déjà été identifiés précédemment et placés dans l'espace. Dans le contexte de production, le message en LSF prend tout son sens.

L'équivalence modifiée : désigne des productions où l'équivalence est modifiée au cours de l'énoncé : la production d'une langue est modifiée sans toutefois que les deux messages convergent vers une structure unique.

Maladie d'Alzheimer *mémoire* [M] [MALADIE] [MÉMOIRE] [MEMOIRE]

Cet exemple est caractéristique de la difficulté que représente cette tâche de production parallèle. L'équivalence des langues parvient à être rétablit dans la suite de l'énoncé : deux représentations sont transmises : la dénomination de la maladie en français, et une explication plus personnelle du terme en LSF (maladie qui touche la mémoire). Cependant, l'apparition du signe de dactylologie [M] dans le message en LSF, alors que le signe pour maladie existe dans cette langue, montre une convergence des deux messages.

L'équivalence avec contradictions : désigne des productions où des unités produites interviennent ponctuellement en contradiction avec l'autre message quant au sens transmis.

C'est la première fois j'étais intégration entendants dans la classe [PREMIERE][FOIS] [INTEGRATION] [ENTENDANTS] [DANS] [PROFESSEUR] seule avec interprète [SEUL] [AVEC] [INTERPRETE] [SIGNER]

Dans cet énoncé, le locuteur parvient à maintenir l'équivalence des langues, mais le message gestuel intervient en contradiction avec le message vocal pour l'entité « classe » qui est repris par le signe [professeur] en LSF.

Nous tenons à préciser que ce concept précis ne s'applique que dans les productions où deux messages sont verbaux, puisqu'il s'agit d'une équivalence de langues.

♦ *Dépendance*

La dépendance est, à notre sens, le rapport le plus typique et intéressant des productions bilingues bimodales. Chaque message s'inscrit dans une facette différente de l'information transmise, qui n'est pas présente dans l'autre message : les deux messages se complètent mutuellement. La représentation n'est complète qu'au niveau de la production globale.

c'est bon la fille elle m'a fait---------- c'est bon [**LOCATIF** place la fille à côté de lui dans l'espace] [**REPRESENTATIONNEL** *mime écrire*]

La représentation transmise qui pourrait se traduire comme suit : « c'est bon la fille qui était à côté de moi elle m'a écrit le cours, c'est bon » est co-construite par l'apport informatif des deux messages. La représentation n'est complète qu'au niveau de la production globale.

C'est cet aspect de complémentarité réciproque que nous voulons exprimer en utilisant le concept de dépendance. La définition que donne Volterra de la *complémentarité* est trop ciblée sur la gestualité pour qu'elle puisse décrire les productions où deux messages sont verbaux[81]. Dans la terminologie de Cosnier, par ailleurs, nous trouvons les concepts de *complémentarité* et *indépendance* qui se trouvent tous deux rassemblés dans la définition que nous donnons de la dépendance. La *complémentarité* au sens de Cosnier symbolisant le fait que la gestualité apporte une information essentielle à la compréhension du sens transmis par la parole, et *l'indépendance* désignant le caractère indépendant de l'information transmise par la parole et par la gestualité, la gestualité transmettant un autre aspect de la situation ou de l'objet dont il est question.

♦ *Supplémentarité (suppléance)*

La supplémentarité caractérise une production où un seul des deux messages fournit une information supplémentaire, qui n'est pas présente dans l'autre message. La représentation n'est complète qu'au sein d'un des deux messages.

La supplémentarité définit par Volterra est trop proche de ce que nous entendons sous le concept de dépendance. Le concept de supplémentarité dans la terminologie de Volterra est caractérisé par le fait que chaque unité combinée ajoute du sens à l'autre. Ici, nous voulons mettre en valeur la supplémentarité informative d'un message sur l'autre, et non leur apport réciproque. C'est ici que réside la nuance entre le concept de supplémentarité et celui de dépendance que nous voulons introduire : un seul message est porteur d'une information qui apporte une précision, un message est supplémentaire.

Un message est supplémentaire quand l'information qu'il transmet apporte quelque chose par rapport à l'information déjà transmise par l'autre message. Ce message prend en charge la totalité de l'information transmise, alors que l'autre message n'est que parcellaire.

Non, non , non moi seule oui .
[NON] [MOI] [SEUL][SOURD][OUI]

Dans cet exemple, la locutrice affirme son identité sourde uniquement par le message gestuel, alors que cette information est absente du message vocal. L'information transmise est prise en charge dans sa totalité uniquement dans le message gestuel : ce message est supplémentaire.

Les aspects sémantiques des productions bimodales, au même titre que leurs aspects structuraux, nous permettront de comprendre au mieux la construction des énoncés des locuteurs sourds bilingues, et de détailler leurs stratégies en terme d'adaptation et d'ajustement à leur interlocuteur ainsi qu'à la représentation transmise.

Il nous semble essentiel de souligner qu'il convient de se placer du côté du linguiste, mais également du point de vue du locuteur pour comprendre l'intention communicative à laquelle répond chacune de ses pratiques, et leur construction.

[81] La complémentarité « se réfère typiquement à un unique référent, mais sont dotées d'une caractéristique distinctive : elles incluent toujours un élément déictique (gestuel ou vocal) qui fournit des informations non redondantes, spécifiant ou désambiguïsant l'information. (Volterra, 2005 : 97)

III. Éléments d'analyse

1. Type de production

En combinant le choix de mode et le choix de modalité dans la production globale, nous avons pu distinguer deux types de production : alternée *vs* simultanée.

♦ *Alternance*[82]

L'alternance définit des productions où le locuteur adopte un mode de base unimodal, mais a recours ponctuellement à l'autre modalité. Des segments unimodaux alternent avec des segments bimodaux ponctuels : l'autre modalité est utilisée ponctuellement. Dans ce type de production, la modalité de base correspond à la modalité utilisée seule dans la production.

♦ *Simultanéité*

La simultanéité caractérise des productions où le locuteur adopte un mode de base bimodal : les deux modalités sont utilisées ensemble. Généralement, la simultanéité des messages n'est pas exacte. L'anticipation d'une modalité sur l'autre à l'amorce de la production globale permet de déterminer la modalité de base. Nous avons pu déterminer des productions avec primauté du message vocal sur le message gestuel, et des productions avec primauté du message gestuel sur le message vocal. Les éléments déterminant la modalité de base sont les suivants :

- l'énoncé débute par un segment unimodal ponctuel
- un seul message est utilisé dans sa dimension verbale

Dans certaines productions simultanées où les deux messages sont verbaux, nous ne pouvons fixer de modalité de base. Chacun des deux messages marquent une primauté alternée au sein de l'énoncé. Cette anticipation alternée des deux messages s'explique au niveau sémantique par le recours de l'interlocuteur aux deux modalités pour des besoins différents. Nous définirons la base de cette production comme une *base bimodale.*

2. Ajustement et adaptation des conduites langagières et vouloir-dire

Communiquer signifie avant tout transmettre une représentation à son interlocuteur (Talmy, 1995). Cette intention communicative que Lüdi reprend sous le terme de *vouloir-dire* est un critère essentiel d'analyse dans les pratiques bilingues bimodales puisque deux représentations sont caractérisées, véhiculées par chacune des langues et des modalités, ces deux formes de penser et de dire sont en contact, non seulement dans la compétence du locuteur sourd bilingue, mais également dans son expression à travers la bimodalité. L'expression du locuteur sourd bilingue reflète ce contact de représentations.

Nous avons pu ainsi concevoir dans cette perspective les stratégies des locuteurs bilingues dans l'adaptation langagière de leur production. Nous développerons ici l'adaptation de 3 locuteurs sourds bilingues de notre corpus dans une situation de communication avec des interlocuteurs entendants en observant la variation des pratiques discursives.

Léa-Pa : pratique discursive à base français

Léa, dans la situation avec son père, adapte sa production en adoptant la langue de ses parents entendants – le français –, sans cependant restreindre la représentation qu'elle transmet, sans

[82] Nous noterons que l'alternance peut s'exprimer sous une autre forme à l'intérieur d'une même modalité. Nous nommons cette alternance intramodalité : alternance de segments de différentes natures dans une même modalité, par exemple alternance de segments verbaux (signes) et non verbaux (gestes) dans la modalité gestuelle.

restreindre son vouloir-dire à cette langue. Elle a recours notamment à la modalité gestuelle pour préciser le schéma spatial qu'elle décrit en français.

Y en a le permis de conduire	le tram	il est après le rond
	[LOCATIF *spatialisé à droite* **][REPRESENTATIONNEL** *geste vague qui part loin du point*	
point---------- / après l'hôpital puis encore plus loin		
spatialisé] [**REPRÉSENTATIONNEL** *geste de dépassement*] [APRES][**DEICTIQUE** *vague là-bas*] (*se*		
retourne vers la gauche) le tram … et le bus il est encore plus loin		
[**DEICTIQUE** *vague là-bas*]		

Dans l'utilisation qu'elle fait de la bimodalité, nous pouvons noter une influence certaine des procédés linguistiques de la LSF dans les gestes utilisés par Léa : utilisation particulière des locatifs et des déictiques. Dans cette situation, sa compétence en LSF n'est pas désactivée, comme en témoigne l'apparition ponctuelle de signes. Dans cette construction unilingue du discours, sa compétence en LSF reste disponible, mais elle est adaptée à son vouloir-dire : pour enrichir la représentation du schéma spatial qu'elle décrit en français.

Cette pratique est caractéristique de l'adaptation de Léa et marque son adaptation vers des pratiques unilingues.

Tim-Sam : pratique discursive à base gestuelle

Tim, en interaction avec son frère entendant, adapte sa production à la compétence de son interlocuteur en LSF. Tim a recours à des stratégies d'emphase constante de sa production gestuelle, en utilisant toutes les ressources qui lui sont disponibles : les vocalisations, les labialisations, les gestes quasi-linguistiques, signes, etc. afin d'assurer la compréhension de son interlocuteur, qui ne semble avoir qu'une faible compétence en LSF. Cette stratégie adoptée par Tim présente majoritairement une valeur autre que verbale, elle est à situer dans l'entre-deux langues, et semble caractériser une adaptation de Tim entre les deux répertoires des interlocuteurs en présence.

J'en ai marre réviser	cours	partiel	/	3	4	5	6 janvier	**hish**		après	
[RAS LE BOL][REVISER -ESQ][COURS][POUR][CONCOURS]/				[3]	[4]	[5]	[6][JANVIER]	[BIENTÔT]	[ECRIRE]X 3	[APRES]	
pfouh											
[*EMBLEME* « souffler »]											

Ce

tte pratique est caractéristique de l'adaptation de Tim et marque la dominance de la pratique gestuelle dans ses productions.

Eva-Fam : pratique discursive mixte

En présence de sa famille, avec sa mère, son père et son grand-père – tous entendants –, quelle que soit la compétence en LSF de ses interlocuteurs, Eva n'adapte que faiblement sa production. Elle est constamment dans des productions bilingues bimodales verbales, où les deux langues sont présentes. Notamment, à l'adresse de son grand-père, qui n'a aucune compétence en LSF, elle utilise une production où les deux langues sont présentes – vocalisations et signes –, même si ces productions sont marquées par la primauté du message vocal, qui se place comme modalité de base de l'énoncé. Il semble que l'omniprésence des signes ne soit que le résultat d'une compétence verbale disponible et actualisée.

on peut pas te voir ... on peut pas te voir----- !	
[PTE2][VOIR][PAS]	[VOIR][PTE2]

Cette pratique est caractéristique de l'adaptation de Eva et marque l'omniprésence des deux langues dans ses pratiques, quelque soit la compétence de l'interlocuteur dans les deux langues.

La multiplicité de ces adaptations n'est ainsi pas à considérer en terme de verbalité strictement. En effet, ces adaptations peuvent aussi être placées dans les différentes dimensions, influencées et adaptées dans leur utilisation à la présence d'une compétence verbale disponible.

3. Adaptation et type de pratiques discursives

Dans la description de l'adaptation communicative des locuteurs bilingues de deux langues vocales, les chercheurs ont défini un choix unilingue et un choix bilingue. Ici, nous avons pu distinguer trois types d'adaptation communicative, il semble en effet que l'adaptation des locuteurs sourds ne se structure pas sur un découpage bilingue/unilingue, mais il semble émerger une autre forme d'adaptation : les pratiques mixtes.

a) pratique unilingue

Adaptation **unilingue** : se définit comme une interprétation appropriée de la situation à l'utilisation d'une langue principalement par similarité ou convergence vers la langue de l'interlocuteur.

♦ *structure des productions :*

- Par similarité des pratiques : pratiques qui correspondent généralement aux interactions des sourds entre eux : pratiques à base gestuelle qui se composent de gestes labiaux + signes.

- Par convergence avec la langue de l'interlocuteur entendant : pratiques à base vocale qui se composent de vocalisations et de gestes non verbaux ou quasi-linguistiques.

♦ *aspects sémantiques :*

Les rapports d'équivalence sont exclus de ces pratiques unilingues : les productions présentent une répartition de l'information verbale/non verbale.

Les messages interviennent en redondance, dépendance – notamment dans les pratiques à base vocale lorsque les gestes viennent enrichir la représentation transmise, ou encore dans les pratiques en LSF lorsque les gestes labiaux viennent désambiguïser les signes –, ou en supplémentarité – la modalité utilisée dans sa dimension verbale est supplémentaire sur l'autre modalité.

b) pratique bilingue

Adaptation **bilingue** : se définit comme une interprétation appropriée de la situation à l'utilisation d'une pratique commune aux deux répertoires en présence, l'interprétation des compétences de l'interlocuteur motive ce choix. L'adoption du mode bilingue se base sur la reconnaissance d'un répertoire bilingue commun.

♦ *structure des productions :*

- Pratiques à base vocale : vocalisations+signes ;

- Pratiques à base gestuelle : vocalisations/labialisations vocales+signes ;

- Pratique à base bimodale : vocalisations+signes.

♦ *aspects sémantiques :*

Les messages interviennent en équivalence : les locuteurs cherchent à maintenir une correspondance des deux langues. Ils peuvent également intervenir en dépendance – les deux langues servent la représentation transmise, chacune étant utilisée dans sa particularité –, ou encore en supplémentarité – une des deux langues est utilisée comme base de l'interaction, ou

ce rapport est ponctuel, une langue est utilisée ponctuellement pour exprimer une information spécifique.

c) pratique mixte

L'adaptation **mixte** : se définit comme toutes les pratiques qui ne sont ni bilingues, ni unilingues. Elles sont à situer entre les pratiques discursives unilingues des deux langues. Ici, les pratiques sont intermédiaires entre les deux répertoires des interlocuteurs en présence. Ce type de pratique portent les traces des deux compétences verbales disponibles. La base de ces pratiques sera déterminée par la perception que le locuteur sourd bilingue se fait des compétences de l'interlocuteur comme plus ou moins bilingue. Ici, nous pouvons reconnaître que cette pratique intermédiaire peut être partagée ou non par les locuteurs d'une interaction. Elles peuvent laisser place à des stratégies ponctuellement bilingues, ou n'être que résiduelles d'une compétence verbale disponible et non désactivée.

♦ *structure des productions :*

- Pratiques à base multimodale : toutes les ressources communicatives sont utilisées ;

- Pratiques à base vocale : vocalisations+gestes / signes résiduels ;

- Pratique à base bimodale : vocalisations+signes.

♦ *aspects sémantiques :*

Les messages interviennent en dépendance – généralement lorsque la modalité de base choisie ne peut assurer à elle seule la communication quant aux compétences du locuteur sourd ou de l'interlocuteur – ou le plus souvent en redondance – les deux messages se conforment à une structure unique, généralement au français, ou correspondent à un mixte des structures des deux langues – ou encore en supplémentarité – un des deux messages est lacunaire.

4. Profils langagiers

Les éléments définis précédemment nous ont permis de cerner des types de locuteurs dans la catégorisation de réalités bilingues aux contours multiples.

Léa s'inscrit dans un *parler bilingue à tendance bimodale*. Elle paraît être celle qui parcourt l'éventail le plus large sur le continuum. Elle témoigne de stratégies où ces ressources sont constamment adaptées à travers la bimodalité pour transmettre une représentation accessible à l'interlocuteur.

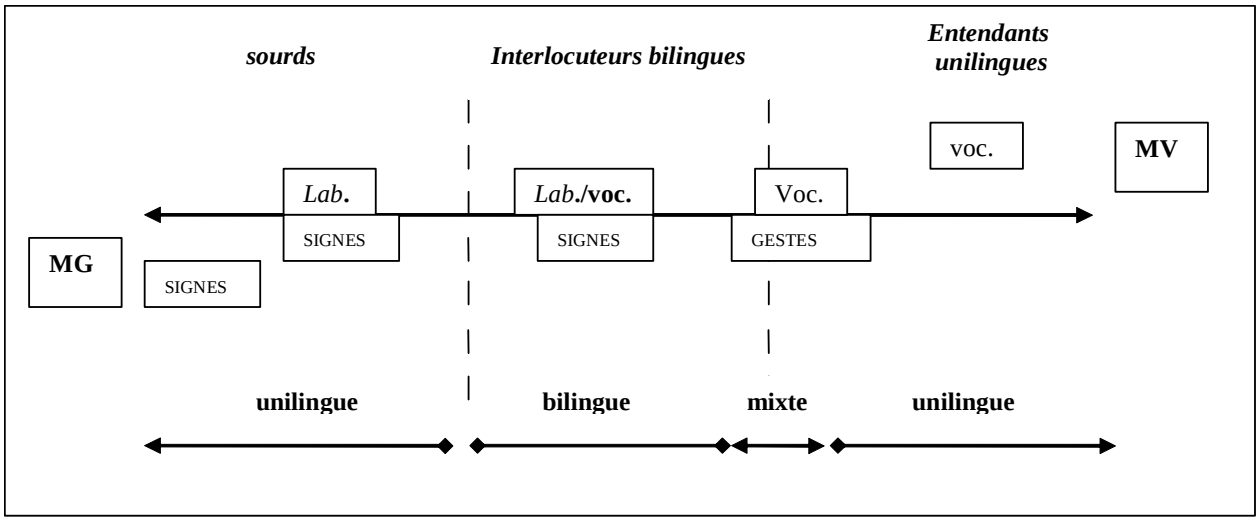


Figure 3 : Continuum des pratiques de Léa

Tim s'inscrit dans un *parler bilingue bimodal à dominance gestuelle*, révélant la forte valeur identitaire associée à la LSF. Tim est principalement dans des conduites langagières où la modalité gestuelle est prédominante. Il est assez intéressant de voir qu'il met toutes ces ressources en œuvre pour maintenir cette modalité comme modalité de communication.

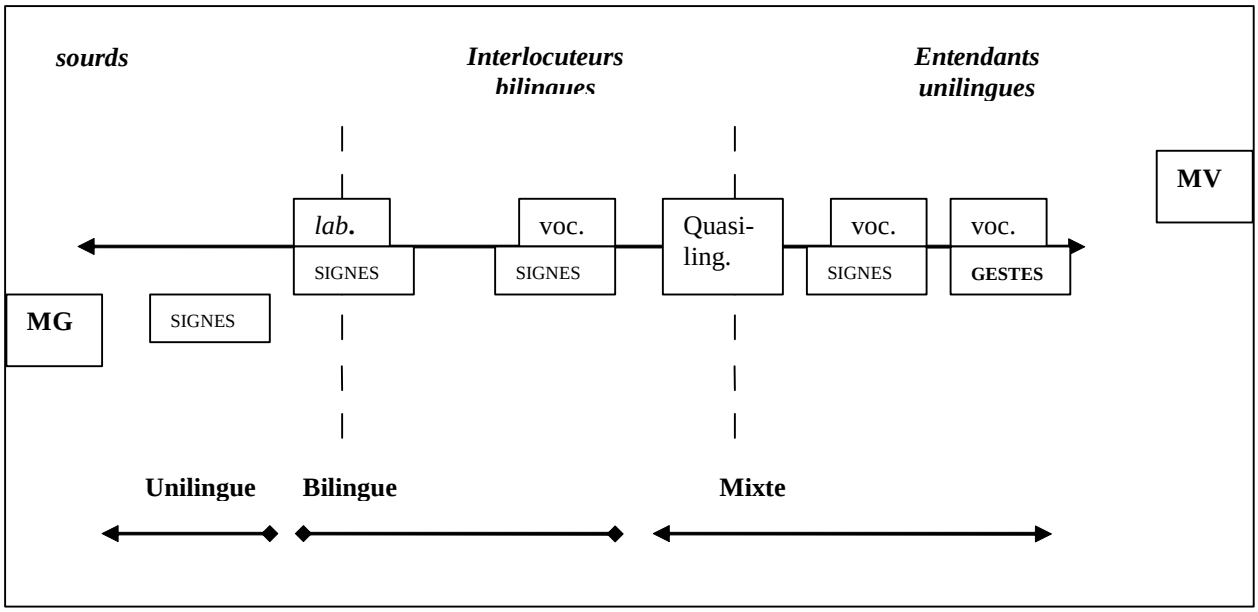


Figure 4 : Continuum des pratiques de Tim

Eva s'inscrit dans un *parler bilingue bimodal à tendance verbale*. Il semble que cette locutrice ait du mal à se placer dans l'une ou l'autre langue. Dans cette adaptation unique à travers toutes les situations de la bimodalité, en variant sur la valeur plus ou moins verbale de chacune des modalités, il semble que cette locutrice caractérise l'identité bilingue bimodale.

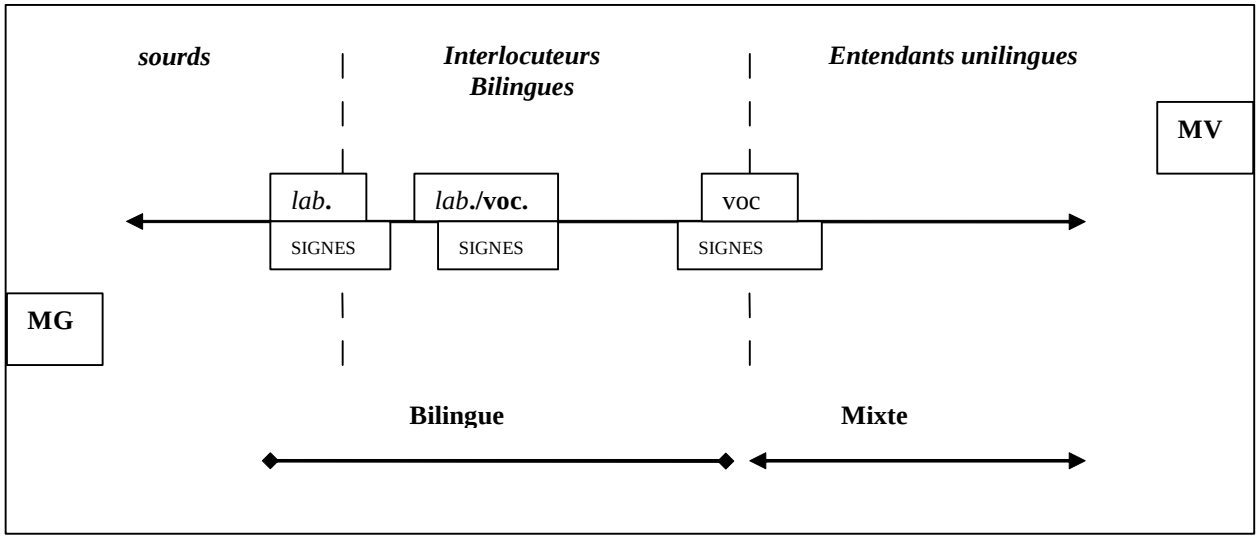


Figure 5 :Continuum des pratiques d'Eva

5. Types de locuteurs

Nous pouvons classer comme suit les locuteurs selon l'utilisation qu'ils font de la bimodalité, et de leurs ressources communicatives :

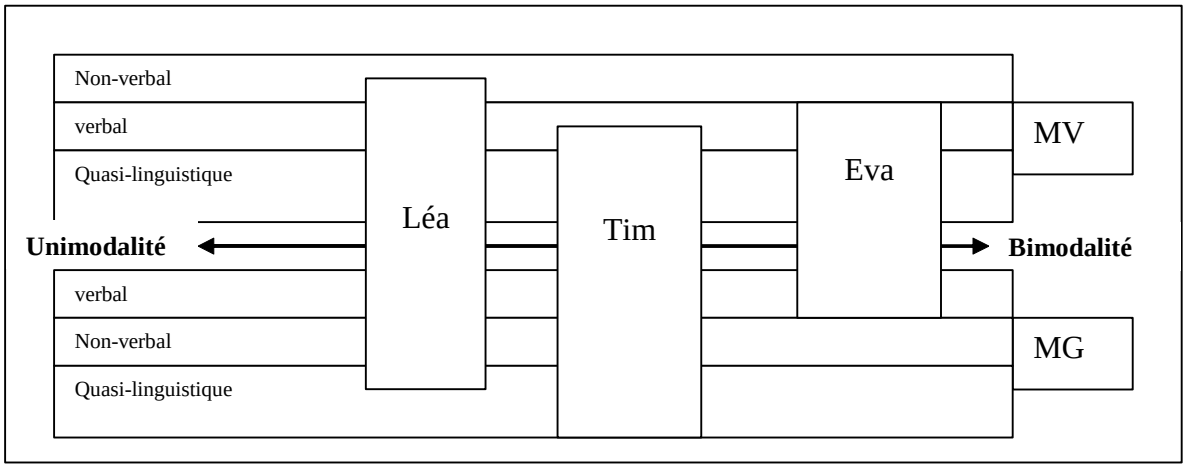


Figure 6 :Types de locuteurs

On remarque donc que Léa est celle qui parcourt l'éventail le plus large du continuum, Tim se place principalement dans la modalité gestuelle, Eva quant à elle, ne va pas au-delà des bornes verbales de la bimodalité.

En partant de cette première proposition théorique pour décrire les pratiques communicatives des jeunes adultes sourds bilingues, nous avons pu étendre l'analyse à l'ensemble de notre corpus. Nous proposons dans cette étude de mettre à jour les dynamiques langagières à l'œuvre en catégorisant les pratiques en termes de langues, pour arriver à déterminer les convergences d'une pratique discursive à l'autre. Les outils de description sont sensiblement différents de ceux qui viennent d'être présentés, mais le cadre théorique est identique : concevoir les pratiques communicatives des locuteurs bilingues dans une perspective bilingue et multimodale.

B – Description des usages du bilinguisme bimodal sourd

aspects qualitatifs

A. Millet & I. Estève[83]

En manière d'introduction, on regardera brièvement ce que nous disent les jeunes adultes de leurs pratiques. Ils énoncent tous utiliser des formes diversifiées de communication (la LSF, l'écrit, le mime, l'oral), mais seule Nina évoque le fait que la pluralité de leurs pratiques, au contact des entendants auxquels elle essaie de s'adapter au mieux, engendre inévitablement des « mélanges », « mélanges » qu'ils ne pensent pas réaliser dans les conversations avec leurs pairs, puisque, dans ce cas, seule la LSF serait employée.

> Nina : *au début j'oralise, j'essaie des phrases* ***mais syntaxiquement c'est mélangé*** *… je pense en signes et après les phrases, c'est toujours un peu mélangé, confus ! … et aussi* ***quand je communique, j'oralise toujours et je bouge, je signe donc j'ai toujours les deux mélangés, les deux ensembles … parler avec les mains dans le dos, pour moi, c'est impossible donc je mélange toujours les deux*** *mais avec les sourds, non, c'est strictement de la LSF, avec les sourds, c'est clair et avec les entendants, je mélange ! (108)*

Il est intéressant de noter ici que, dans ces propos, nous ne pouvons pas déduire si dans l'esprit de Nina ce sont toujours les langues qui sont « mélangées » ou bien les modalités, puisqu'elle ne peut pas « parler avec les mains dans le dos ». En effet, rien ne nous dit si elle utilise alors ses mains pour une gestualité linguistique ou non verbale accompagnant le français oral. Quant à la stricte utilisation de la LSF avec les sourds, elle relève bien des représentations – et des représentations dominantes, qui visent, à travers le mythe de la pureté linguistique, à vouloir séparer les langues[84] et à penser qu'elles le sont dans la pratique.

Nous allons donc ici rendre compte des pratiques bilingues bimodales telles qu'on peut les observer chez de jeunes adultes sourds utilisant deux langues : le français et la LSF, et deux modalités : la modalité vocale et la modalité gestuelle. On distinguera entre pratiques monolingues et pratiques bilingues d'une part et entre monomodalité et bimodalité d'autre part. Mais avant d'entamer notre description nous aimerions rediscuter le statut des labialisations.

---

[83] Cette section est une reformulation d'une conférence donnée au « 6th International symposium on bilingualism » à Hambourg en juin 2007 (Millet, 2007).

[84] Ce mythe se concrétise parfois dans les projets éducatifs bilingues. Ainsi, dans leur introduction à l'ouvrage intitulé « *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* », B. Virole et A. Gorouben envisagent-ils un « bilinguisme strict » où la LSF s'apprend et se parle avec l'enseignant de LSF dans une classe dédiée, tandis que le français oral se parle avec des entendants (enseignant ou orthophoniste), à d'autres moments et dans d'autres lieux. Ils estiment que ce dispositif « permet l'installation d'un bilinguisme actif, pensé, et respectant la nécessité des situations monolingues et l'intégrité linguistique » (Virole & Gorouben, 2004 : 13).

I. Le statut des labialisations ou « gestes labiaux:

Comme on l'a vu dans la précédente section, théoriser le statut des labialisations n'est pas chose facile. Nous avons opté pour leur conférer un statut de quasi-linguistique du fait qu'elles ne sont pas indépendantes, néanmoins le fait qu'il s'agisse, en général, de gestes labiaux issus de la langue française, nous amène tout de même à dire qu'elles inscrivent le discours dans la bilingualité.

En effet, nous considérons qu'il y a labialisation dès lors qu'il n'y a pas de son émis. Étant donné qu'il n'y a pas de son, de notre point de vue, les labialisations restent inscrites dans la modalité gestuelle ; une gestualité particulière, et particulièrement resserrée puisqu'elle ne concerne que la bouche. Néanmoins, lorsque l'on parle de labialisation, on ne parle pas de n'importe quelle forme de bouche, mais d'une articulation reconnaissable des mots de la langue vocale connue de la personne sourde ; les labialisations s'inscrivent donc, à un niveau très général dans une bilingualité monomodale.

1. Labialisations redondantes

Ces labialisations peuvent être parfaitement redondantes : le signeur articule le mot de la langue vocale qui « traduit » en quelque sorte le signe qu'il est en train de produire. Elles n'apportent rien au message global, elles sont une pratique bilingue spécifique au bilinguisme langue vocale/langue gestuelle. La redondance peut affecter l'acte de parole dans son entier, ce qui paraît assez rare, ou des parties de l'acte. Nous en avons de très nombreux exemples dans notre corpus, que les jeunes aient des parents sourds ou des parents entendants.

Pat (parents entendants)
[AVOIR] [AMI] [PTE] [PETITE] [AGE] [DIX] [AN] [VOULOIR] [IMPLANT]
j'ai ami age dix ans veut implant

Gil (parents sourds)
[MAMAN][SOURDE] [SIGNE] [AVOIR] [SŒUR] [FRERE] [ENTENDANT] [LES DEUX]
maman sou seu fre

2. Labialisation complémentaires

On observe également des labialisations, qu'on appellera de manière générique « labialisations complémentaires » et qui subsument ici les catégories « dépendance » et « équivalence » développées plus haut. La labialisation complète – comme dans l'exemple déjà vu où la labialisation *(Alzheimer)* vient compléter le signe [MEMOIRE] – ou précise le signe utilisé, comme dans l'exemple suivant :

Eva [EPOUX]
femme[85]

Comme nous l'avons dit, contrairement à certains chercheurs nous ne considérons pas que ces labialisations intègrent la LSF, mais qu'elles relèvent très spécifiquement de pratiques bilingues, où le locuteur tire parti des ressources des deux langues, dans une modalité unique, la modalité gestuelle.

3. Labialisations figées

Il existe cependant des labialisations qu'on appellera figées, car elles sont régulièrement associées à des signes. On peut peut-être alors considérer qu'elles intègrent la LSF, dans la

[85] Il n'existe pas de distinction de sexe « mari »/« femme » sur le signe [EPOUX] en LSF.

mesure où elles sont d'une utilisation très systématisée. Cependant, ces labialisations, parce qu'elles sont justement figées, ne correspondent pas nécessairement à la traduction qui serait faite en contexte ; c'est par exemple le cas de [FINI] qui est très régulièrement associé à la labialisation (*fini*) mais qui ne se traduit que très rarement par « fini » en français. Ces labialisations figées se rapprochent alors des sons émis de manière récurrente avec certains signes, comme par exemple [SPECIFIQUE] – (*pi*), qui se rapproche alors, selon nous, de l'onomatopée.

4. Onomatopées

Néanmoins, on distinguera entre labialisations figées – avec un statut quasi-linguistique – et onomatopées – qui introduisent dans la bimodalité puisque des sons, reposant beaucoup sur le souffle, sont alors émis et n'ont aucun statut linguistique, mais attestent que pour les sourds, la voix peut investir un statut non linguistique, associé à un signe gestuel linguistique, sans qu'il s'agisse de l'expression d'une émotion particulière.

Ce statut des labialisations étant posé, et étant bien sûr discutable, nous pouvons maintenant en venir à la description des pratiques langagières des jeunes sourds en commençant par les pratiques monolingues qui sont, comme le rappellent Py et Lüdi (1986), après Grosjean (1982), le choix d'un mode langagier.

II. Les pratiques monolingues

1. Pratiques monolingues monomodales

a) en LSF :

Dans un discours en LSF, la gestualité est *a priori* dédiée à la LSF – sauf les gestes « autocentrés » (se gratter par exemple). Mais, comme on vient de le voir, les labialisations sont très présentes. Ainsi, dans notre corpus, les pratiques monolingues monomodales LSF sont rarissimes. On en trouve par exemple lorsque, pour ponctuer une phrase, le locuteur produit un geste, à valeur pragmatique le plus souvent, ne relevant pas de la LSF.

Pat	[LPC] [CROIRE] [NON] – *geste dubitatif main droite*

On a pu en observer ailleurs, manifestant, semble-t-il, la volonté d'une construction identitaire monomodale chez certains Sourds affirmant une identité de Sourds comme gestuels visuels / non vocaux.

b) en français :

Chez certains jeunes adultes du groupe, on observe des pratiques monolingues français sans aucune gestualité. Il s'agit, dans les rares cas observés, toujours de jeunes sourds de parents entendants. Les actes de paroles sont dans ce cas toujours adressés à des entendants et sont liés à des situations de communication spécifiques où la gestualité n'est pas pertinente.

Lea	*elle est en train de réviser en LSF avec son amie sourde Eva, et elle s'adresse soudainement à son père qui se tient dans une autre pièce séparée par une ouverture dans le mur : la gestualité n'est pas pertinente* :
	Papa ! ça veut dire quoi in-con-ti-nent ? C'est pour les personnes âgées ?

Ella[86]	*à un enfant qui l'appelle*
	J'arrive !

Les pratiques unilingues monomodales sont donc très marginales et liées soit à des contextes communicationnels spécifiques où la gestualité n'est pas un outil efficace de communication, soit à des représentations de la surdité comme induisant justement cette monomodalité, dans l'ordre de la gestualité.

2. Pratiques monolingues bimodales

Ces pratiques sont plus fréquentes que les précédentes. Elles s'observent en français et en LSF.

a) en LSF

Elles concernent ce que l'on a décrit précédemment : à savoir l'émission de sons sans contenu linguistique, repérable dans une expression LSF, comme par exemple l'émission de rire ou d'onomatopées.

Alix	[MOI] [S'APPELER]
	rires .rires rires

Nina	[CHOC]
	ah !

b) en français

Ces pratiques monolingues bimodales s'observent chez deux de nos sujets Léa et Tim qui, s'adressant à des entendants, ponctuent des discours en français oral avec une forme de gestualité qui est pratiquement celle d'un entendant et qui n'emprunte pas à la LSF.

Tim	Je croyais que c'était à 11 heures
	mains écartées *moulinet main droite*

Lea
/ alors / je sais pas / si je vais être sélectionnée //
haussement d'épaule *deux bras vers le haut, puis vers le bas* *balancement latéral des bras mains réunies*

Parfois, au milieu de ce type de pratiques monolingues bimodales, se glisse un signe de la LSF, comme dans l'exemple suivant :

Lea mais moi je pense que c'est bien passé / mais comme les autres ont dit ça s'est bien passé
mine surprise *deux bras grand ouverts* *balayage* [TOUS] *balayage gauche*

où le signe [TOUS] se glisse au milieu de gestes ; mais là nous sommes déjà dans une forme particulière de parler bilingue.

III. Les pratiques bilingues

Les pratiques bilingues ont été observées par Karen Emmorey chez des entendants de parents sourds : elle a proposé le terme de « code-blend » pour les productions simultanées en ASL et en anglais ; la notion de code-switching gardant son sens originel d'alternance séquentielle (Emmorey, Borinstein, & Thompson, 2005).

[86] Ella est une amie de Alix : elles se sont filmées ensemble dans une activité de travaux manuels avec des enfants entendants.

1. Code-blend (superposition des langues)

Nous garderons ce terme de « code-blend » pour des productions où les deux langues sont produites tout au long d'une proposition ou d'un acte de parole. On distinguera plusieurs cas de figure.

a) code blend redondant

Les deux langues fournissent le même message

♦ *code blend redondant monomodal*

Dans ce type de code-blend, il y a des labialisations mais pas de son, il est très largement utilisé par les personnes de notre recherche entre personnes sourdes.

Léa	[BIEN SUR]	[MODE]	[EVOLUER]	[PERSONNE]	[PORTABLE]	[JAMAIS]	[VOIR]
	lab	lab	lab	lab	lab	lab	lab

On remarque que dans ce genre de pratiques le discours est porté par la LSF (« LSF-supported speech ») et que les associations bilingues se font mot à mot et dans l'ordre des signes de la LSF.

♦ *code blend redondant bimodal,*

Il s'agit de superposer langue des signes et français oral. Contrairement au code blend monomodal, le discours est ici supporté par le français (« French supported speech »), puisque, selon nous, l'utilisation de la voix permet justement de penser que c'est le français qui porte l'énoncé. Les signes n'apparaissent pas nécessairement en suivant l'ordre du français. Cette pratique bilingue est beaucoup utilisée par les parents entendants et une de nos sujets sourds, Eva, l'utilise avec son père.

Eva							
Ah ! quand je vais promener le chien,			Alix	était venue .. XXX	…Alix ... m'a appelé		
	[QUAND]	[PROMENER]	[CHIEN]	[ALIX]	[LA]	[XXX]	[M'APPELER]

b) code blend complémentaire

Il s'agit de production bilingue bimodale où c'est l'ensemble des deux messages – celui en français oral et celui en LSF – qui porte la totalité du sens. Les informations sont ainsi complémentaires. On en trouve de nombreux exemple dont un particulièrement intéressant chez Eva puisque le mot « sourd » n'est pas présent dans le message en français mais est présent dans le message en LSF qui lui est associé.

Eva	non non non …	moi	…seul …		oui
	[NON]	[MOI]	[SEUL]	[SOURD]	[OUI]

On observe parfois l'émission de non verbal vocal durant la réalisation d'un signe dont le contenu sémantique n'est pas présent dans le message vocal

Alix	ça va mieux …	tout … pffft		sauf le niveau français		
	[MIEUX]	[TOUT]	[EVOLUTION]	[SAUF]	[NIVEAU]	[FRANÇAIS]

Et bien sûr, mais il semble que le phénomène soit plus rare, c'est parfois le message en français qui peut être porteur de plus d'informations que le message en LSF.

Eva	moi	je ne sais pas	j'vais faire les courses	avec ... papa	
	[PTE-MOI]		[FAIRE LES COURSES]	[PTE LUI]	[PAPA]

♦ *code blend discordant*

Il s'agit là d'un phénomène repéré lorsque les éléments linguistiques produits dans les deux langues ne sont pas sémantiquement équivalents. Ce sont en fait des erreurs de réalisation qui affectent en général la production des signes et non du français.

Eva	oui ...j'ai oublié ... j'ai regardé mais c'est bizarre .. y'en avait pas	
	[OUBLIER] [REGARDER] [MAIS] [ME-CONVAINCRE] [YA PAS] [INCOMP.]	

Dans ce cas, on peut dire que l'on est en présence d'une sorte de lapsus en LSF[87] [BIZARRE] et [CONVAINCRE] étant exécutés avec les mêmes formes de mains.

2. Insertions ponctuelles

On parlera d'insertions ponctuelles des langues lorsque le message porté par une des langues est beaucoup trop lacunaire dans l'autre pour qu'il puisse faire sens. Il s'agit souvent d'un discours en français oral avec quelques signes, pratiques qui sont attestées chez Léa, Tim et Eva dans leur famille entendante.

Lea	après le bac il n'y a plus d'interprètes
	[APRES] [IL N'YA PLUS]

On remarque que dans certains énoncés un peu longs, les signes qui vont ponctuer le discours en français sont souvent des connecteurs [MAIS] [APRES], ou des organisateurs discursifs [PREMIEREMENT] [DEUXIEMEMENT] ; dans ce cas, il est d'ailleurs très difficile de trancher entre langue des signe ou gestes, dans la mesure où ces gestes font partie de la gestualité entendante. Les fonctions de ces insertions seront à étudier de manière plus quantifiée sur l'ensemble de notre corpus.

Les insertions ponctuelles peuvent également consister en la production de labialisations et/ou d'articulations de mots français éparses que nous n'avons pas observées dans la partie du corpus étudiée.

3. Les code-switching

Il a été souvent observé (Emmorey, Borinstein, & Thompson, 2005; Petitto, Katerlos, Levy, Gauna, Tetreault, & Ferraro, 2001) que les code switching étaient rares dans les productions bilingues bimodales, il est vrai que dans la partie du corpus étudié nous n'en avons pas trouvé au sens strict ou un locuteur passerait d'une langue à l'autre, dans des séquences du type : français/LSF/français ou LSF/français/LSF.

Cependant, il nous apparaît que, dans le cadre du bilinguisme sourd, il vaudrait mieux envisager les code-switching au niveau des énoncés c'est-à-dire des langues et des modalités véhiculées. En effet on peut, dans les insertions ponctuelles lacunaires voir des code switching entre une expression bilingue et une expression monolingue –comme dans l'exemple donné plus haut, où Eva insère, dans une expression bilingue bimodale, un segment dans la seule langue française : « je ne sais pas ».

Ainsi, à un plan théorique on pourrait avoir des code-switching descriptibles comme suit :
bilingue/monomodal /// bilingue/bimodal /// monolingue/monomodal /// etc.

Maintenant que nous avons envisagé tous les types d'énoncés que l'on peut rencontrer on peut établir les répertoires communicatifs de trois des jeunes adultes sourds étudiés dans cette

[87] Bellugi et Klima, qui, à notre connaissance, sont les seuls à avoir travaillé sur les lapsus en LSF, les définissent comme étant des signes exécutés avec une inversion de paramètres. (Klima & Bellugi, 1978).

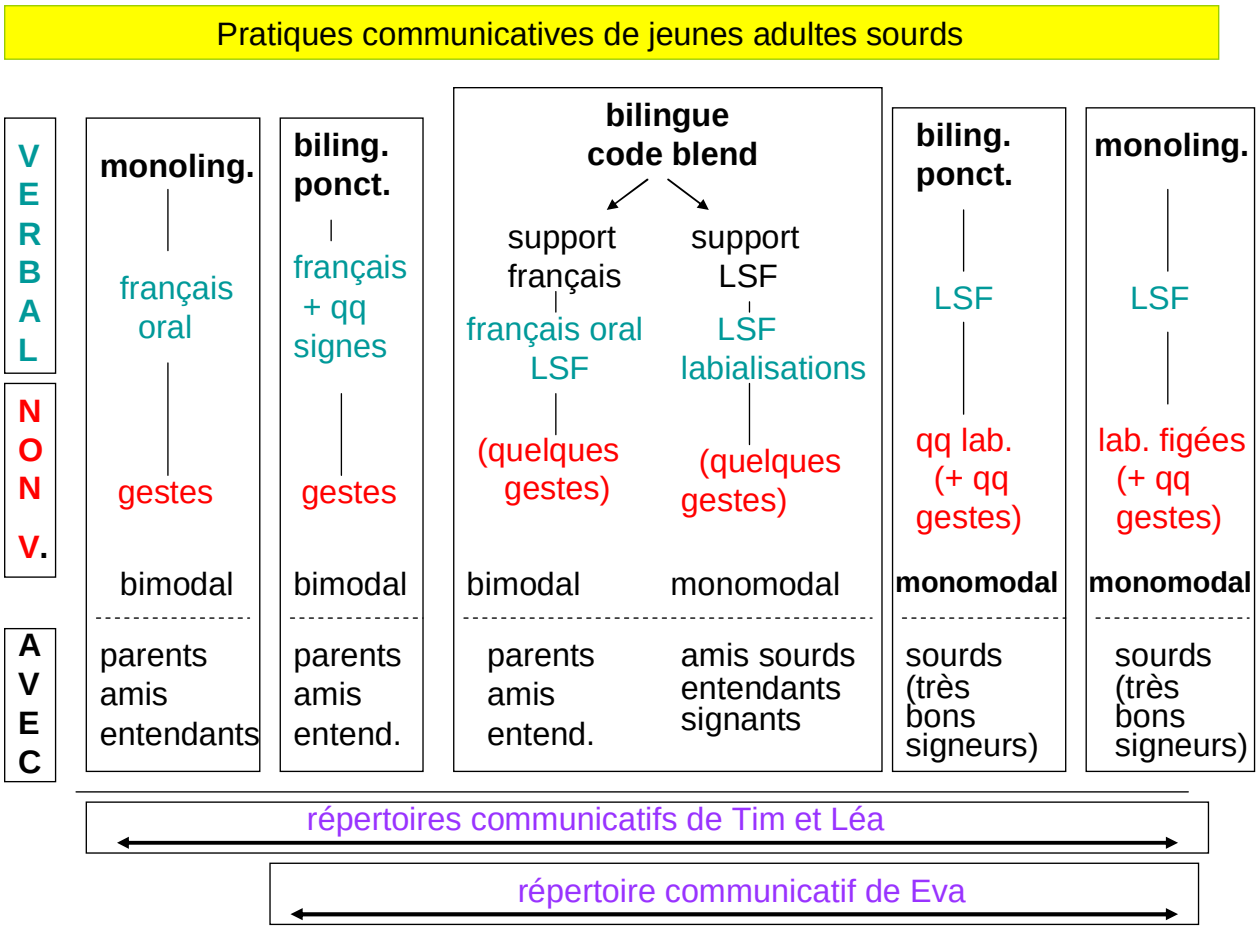
recherche : Tim, Léa et Eva qui sont ceux pour lesquels nous disposons de données situationnelles diversifiées.

IV. Répertoires communicatifs

Nous pouvons, à ce plan qualitatif, rendre compte du continuum et voir que ce continuum se construit autour des variables situationnelles liées aux interlocuteurs.

1. Un continuum de pratiques

Tableau 5 : répertoires communicatifs de Tim, Léa et Eva



On mentionnera en outre, que dans le continuum et dans la dynamique des répertoires, on observe également des conduites adaptatives particulières que nous souhaitons évoquer brièvement avant d'en venir à quelques éléments quantifiés.

2. Adaptations communicatives

On observe chez les parents entendants des adaptations qui consistent en des phénomènes de surarticulation, qui se répercutent parfois, en manière de convergence discursive, dans la façon d'articuler des jeunes sourds. Par ailleurs, entre sourds, lorsque le français est au cœur de l'interaction, ce qui est le cas lorsque Eva et Léa révisent à partir de livres écrits en français, on trouve aussi des articulations particulièrement marquées. Une autre forme d'adaptation est l'utilisation de la dactylologie, qui permet d'intégrer un mot français dans la modalité gestuelle manuelle. Il s'agit selon nous dans ce cas d'emprunts, soit que le mot en LSF ne soit pas connu du locuteur, soit qu'il ne soit pas connu de l'interlocuteur – ou éventuellement des deux. Ces adaptations devront être étudiées plus en détail ultérieurement.

Participent également de ces adaptations toutes les utilisations différenciées des langues et des modalités en fonction des interlocuteurs, ce que nous étudierons plus en détail dans la section suivante.

Notre étude qualitative peut maintenant être complétée de quelques éléments quantifiés, qui vont nous amener à réaménager notre typologie des pratiques, en les organisant autour des langues utilisées. En fin de cette analyse quantifiée, nous essaierons de mieux rendre compte de la dynamique des répertoires exposés jusqu'ici de manière un peu statique.

C – Description des usages du bilinguisme bimodal sourd

aspects quantifiés

A. Millet, I. Estève[88]

I. Une typologie des pratiques revisitée

On peut distinguer, à un premier niveau, entre des pratiques bilingues, des pratiques monolingues et des pratiques non verbales. Cependant, ces trois catégories demandent à être affinées et une entrée par les langues semble préférable, pour rendre compte de quelques pourcentages d'utilisation des langues. On distinguera donc les pratiques suivantes.

1. Les pratiques à base LSF

On regroupe, sous cette entrée, toutes les propositions dans lesquelles la langue qui structure l'échange est la LSF ; la présence de la langue française étant variable, on a catégorisé les pratiques suivantes :

- *monolingue monomodal* : la LSF seule est utilisée ;

- *monolingue bimodal* : il s'agit de l'utilisation de la LSF et de sons produits de manière simultanée ;

- *bilingue monomodal* : il y a, dans ces pratiques, une utilisation de la LSF à laquelle se superposent des labialisations, dans lesquelles on distinguera selon qu'il s'agit d'insertions ponctuelles ou d'insertion continue de labialisations ;

- *bilingue bimodal* : on a alors utilisation de la LSF et de la langue française dans sa dimension vocale : là encore, on subdivisera selon que le français est utilisé en continu ou pas. On distinguera les segments où les insertions de vocalisations sont ponctuelles – dans ce cas le français n'est utilisé que localement – et les segments où s'opère une alternance de labialisations et de vocalisations – dans ce cas, le français est utilisé en continu, mais dans deux modalités différentes.

2. Les code-blends intégraux

Les conduites de « code-blend intégral », qui nous intéressent ici, sont celles où les deux langues se superposent, sans que l'on puisse dire que l'une ou l'autre structure le discours. Ces code-blends sont par définition bilingues bimodaux, la langue française étant utilisée dans sa dimension vocale.

[88] Cette section est une reformulation d'un article accepté pour les Journées d'Etude de la Parole qui auront lieu en juin 2008 à Avignon.

3. Les pratiques à base français

Il s'agit de segments langagiers structurés par la langue française, ce qui implique qu'elle soit utilisée dans sa modalité vocale. Parallèlement « aux pratiques à base LSF » où l'on avait un continuum d'utilisations de la langue française, on va y trouver des utilisations variables de la LSF, que nous avons catégorisées comme suit :

- *monolingue monomodal* : seul le français vocal est utilisé, sans qu'aucune gestualité ne l'accompagne ;

- *monolingue bimodal* : il s'agit de l'utilisation de la langue française et d'une gestualité non linguistique ;

- *bilingue bimodal* : nous distinguerons dans ce cas les segments dans lesquels la LSF est insérée ponctuellement, de ceux dans lesquels la LSF suit en quelque sorte la langue française[89].

Pour cette étude quantifiée, toutes ces catégories ont été portées dans des grilles hiérarchisées sous le logiciel ELAN[90]. L'ensemble du corpus a ensuite été annoté grâce à ces grilles. Les résultats exposés ici sont le fruit des traitements quantifiés de ces annotations – en terme de durée.

II. Eléments de quantification

1. Corpus et résultats généraux

Il n'était pas possible, pour des raisons de temps, d'annoter l'ensemble du corpus. Les données vidéo qui supportent ces analyses quantifiées sont donc les suivantes : 2h40mn extraites du corpus d'entretiens – nous avons en effet annoté les 20 premières minutes de chaque entretien. A quoi s'ajoutent 4 mn pour Tim dans 2 autres situations ; 15 mn pour Léa dans 4 autres situations ; 10 mn pour Eva dans 2 autres situations. La disparité des corpus – liée au fait que, comme nous l'avons déjà exposé plus haut, nous avons préféré laisser les personnes se filmer elles-mêmes pour obtenir des données écologiques – nous invite à ne raisonner que sur des pourcentages de durée. La situation commune à tous – l'entretien – nous permettra d'envisager les variations inter-individuelles, tandis que les situations différenciées proposées par Léa, Tim et Eva, nous permettront de rendre compte d'éléments quantifiés de leurs répertoires que nous venons de décrire.

Si l'on s'en tient à la moyenne des pratiques, les premiers résultats globaux que l'on observe sont les suivants :

- 31 % des interactions ont pour base le français ;

- 54 % ont pour base la LSF ;

- 8 % sont des pratiques non verbales (gestes le plus souvent et plus rarement gestes et sons)

Les 7 % d'interactions restantes correspondent à ce que nous avons appelé « code-blend intégral ». Cependant ces moyennes masquent des disparités inter-individuelles, tout autant que des disparités intra-individuelles liées à des ajustements situationnels.

[89] Même si certaines catégories paraissent proches, la décision n'a pas posé de problèmes, les quelques segments indécidables n'ont pas été retenus.

[90] http://www.mpi.nl/tools/elan.html

2. Variations inter-individuelles

Dans la situation d'entretien, commune aux huit sujets participant à cette recherche, on peut voir, sur la figure 7 ci-après, que 6 des jeunes adultes sourds choisissent d'interagir avec des pratiques langagières essentiellement basées sur la LSF (entre 89,3 et 99,7 %), tandis que deux d'entre eux s'appuient principalement sur des pratiques à base français.

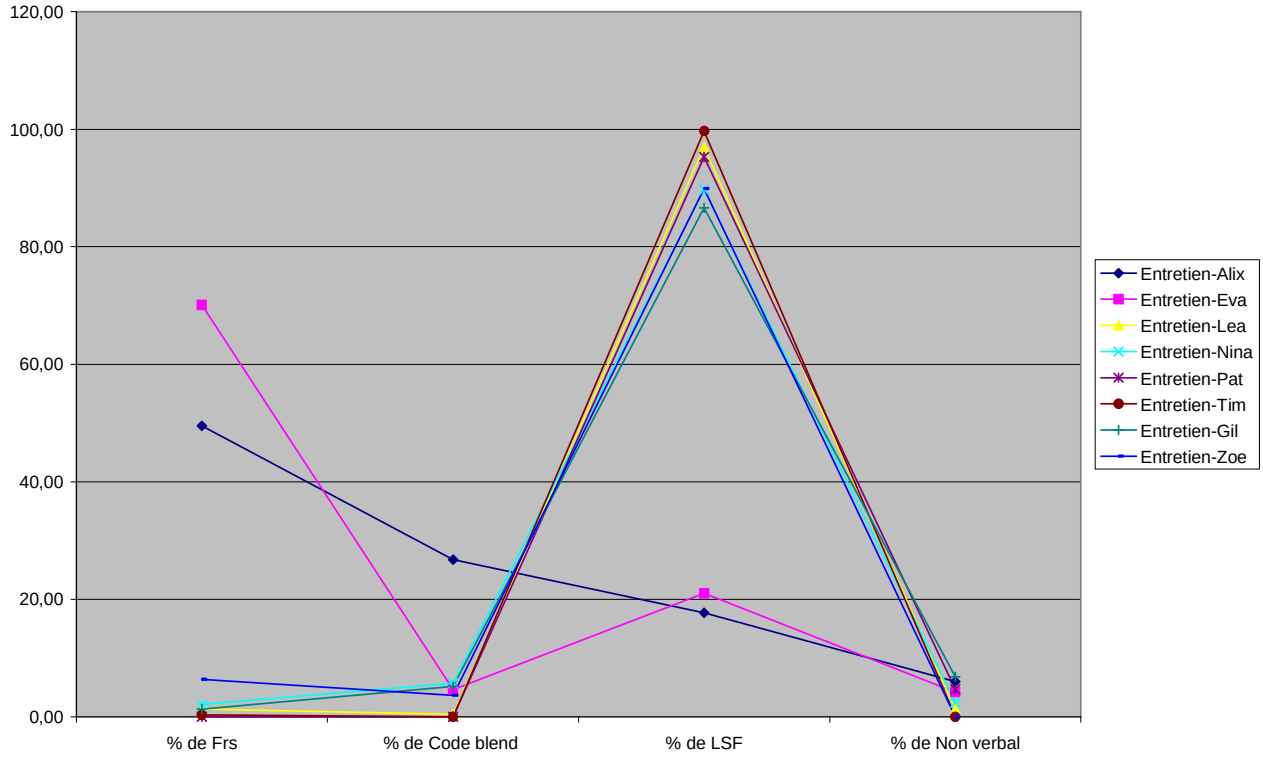


Figure 7 : Adaptation langagière en situation d'entretien

On notera que dans les faits la très grande majorité des pratiques sont bilingues et superposent les deux langues. Mais, alors que, dans la plupart des cas, les sujets associent à la LSF des labialisations et/ou des vocalisations plus ou moins ponctuelles (« base LSF »), deux sujets utilisent préférentiellement des pratiques à base français que nous avons catégorisées comme « français bilingue bimodal ».

3. Variations intra-individuelles

Si l'on observe maintenant les différentes situations fournies par Eva, Tim et Léa, on s'aperçoit que la variation situationnelle s'organise très différemment selon les locuteurs et fournit des profils différenciés : profil mixte, profil à tendance gestuelle et profil à tendance bimodale.

a) profil mixte

Chez Eva, comme le montre la figure 8, on observe que, quelles que soient les compétences en LSF de ses interlocuteurs entendants, ses tours de parole sont dominés par l'utilisation d'un parler bilingue à base français. Avec son amie sourde, on note que ses discours sont à base LSF mais restent des pratiques fondamentalement bilingues puisque la part des pratiques LSF monolingue n'est que de 10%.

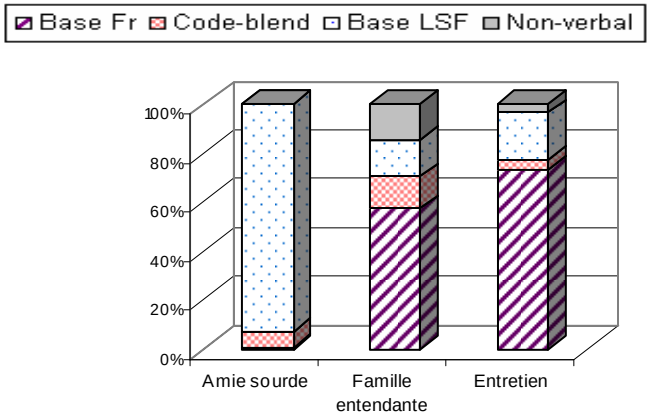


Figure 8 : Adaptation communicative situationnelle de Eva

b) profil à base gestuelle

Chez Tim, comme le montre la figure 9, la modalité gestuelle est constamment sollicitée : sous forme de labialisations dans son parler à base LSF ; sous forme de gestualité non verbale dans une adaptation communicative à un locuteur entendant ne maitrisant pas la LSF ; et, enfin, sous forme d'une utilisation alternée de code-blends intégraux et de discours à base LSF avec sa famille entendante.

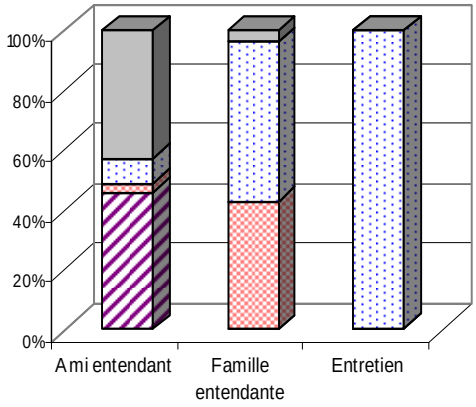


Figure 9 : adaptation communicative situationnelle de Tim

c) profil à tendance bimodale

Léa manifeste, quant à elle, une adaptation constante des langues et des modalités. En effet, comme le montre bien l'inversion des histogrammes dans la figure 10, son parler est influencé par la langue de ses interlocuteurs vers laquelle elle converge très fortement.

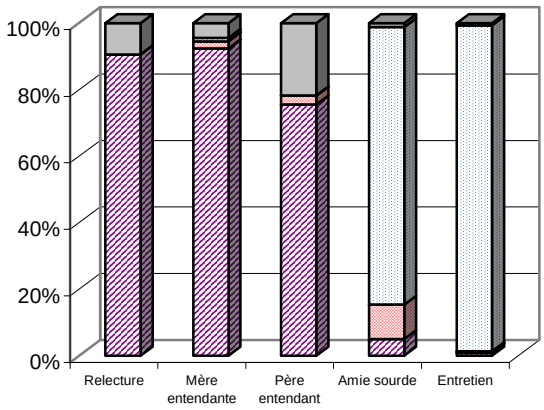


Figure 10 ; adaptation communicative situationnelle de Léa

On remarque que la présence de code-blends et de français est supérieure avec son amie sourde qu'avec la personne entendante durant l'entretien. Ceci tient au fait que la situation avec Eva est une situation de révision, où le français est présent dans les livres consultés. Ainsi, Eva (*cf* figure 8) semble plus sensible au statut linguistique de l'interlocuteur, puisqu'en situation d'entretien, face à un entendant, elle utilise, bien qu'il maitrise la LSF, majoritairement une base française. Léa, quant à elle, semble sensible, d'une part, aux compétences linguistiques de son interlocuteur et, d'autre part, à ce que l'on pourrait appeler « interférences dynamiques » entre les langues puisque le fait que la conversation avec son amie sourde se déroule à partir d'un texte en français écrit parait induire chez elle une utilisation plus large du code-blend et du parler à base français.

III. Dynamique des répertoires

L'ensemble des pratiques observées prend place le long d'un continuum langagier allant des pratiques monolingues en français aux pratiques monolingues en LSF, et dans lequel s'inscrivent toutes les pratiques intermédiaires formant un « pôle bilingue ». Nous souhaitons explorer maintenant, d'un point de vue strictement qualitatif et descriptif, ce « pôle bilingue » afin de rendre compte des dynamiques langagières à l'œuvre.

1. Pratiques bilingues à base LSF : de la monomodalité à la bimodalité

Dans les situations où la base des interactions est la LSF, nous avons pu distinguer deux types de pratiques exploitant plus ou moins le français : le type « bilingue monomodal » (LSF + labialisations) et le type « bilingue bimodal » (alternances labialisations/ vocalisations). Dans cette situation de communication bilingue, l'alternance entre ces deux productions illustre la tension des labialisations (*en italique*) vers les vocalisations, et la présence d'une compétence verbale disponible : le français.

Léa	*avant moi problème...* *j'ai problème* niveau français [AVANT][PTE1][PROBLEME]…[PROBLEME][NIVEAU][FRANÇAIS]

Dans cet énoncé à base LSF, les labialisations sont tout d'abord redondantes par rapport aux signes (traduction terme à terme), puis sont porteuses d'un élément propre au français – « j'ai » – et, enfin, alternent avec des vocalisations. Cette progression vers l'insertion des vocalisations place les labialisations dans la mise en œuvre progressive d'un message en français et dénote les multiples combinaisons et variations possibles à l'intérieur d'une même pratique et d'une même catégorie. Ici, la tension de ces pratiques vers ce que nous avons appelé « code-blend intégral » se note par l'absence ou la présence de voix et la progression

peut ainsi être placée dans le passage de la monomodalité (gestuelle) à la bimodalité (vocale et gestuelle).

2. Productions à base français : du langagier au linguistique

Dans notre corpus, peu de productions relèvent des pratiques monolingues en français : français monomodal ou français bimodal (avec des gestes). Dans les interactions avec des entendants monolingues, chez certains locuteurs – ici Eva ou Tim –, la gestualité qui accompagne le français garde les traces de la LSF.

On peut supposer qu'il y a une influence de la LSF sur la gestualité, comme dans l'exemple suivant, déjà envisagé dans la partie théorique où les gestes utilisés, sans cependant acquérir un statut linguistique, reprennent les procédés de la LSF : utilisation de locatifs, recours aux représentationnels.

Tim		
c'est bon la fille	elle m'a fait-------	c'est bon
[*LOCATIF place la fille à côté de lui dans l'espace*]	[*REPRESENTATIONNEL mime écrire*]	

Par ailleurs, la présence de la LSF peut n'être que résiduelle d'une compétence verbale disponible, comme chez Eva, par exemple, lorsqu'elle s'adresse à son grand-père entendant monolingue. En effet, les signes utilisés n'ont ici aucune utilité linguistique, puisque son interlocuteur n'a aucune connaissance de la LSF. Ils ne peuvent recouvrir pour l'interlocuteur qu'une valeur co-verbale et/ou identitaire. Il y a donc tension entre le pôle langagier et le pôle linguistique du fait de compétences différentes entre les interlocuteurs.

Eva				
oh ! pépé,	j'ai oublié	de	te dire …	bon anniversaire !
[*INTERACTIF geste d'appel*]	[OUBLIER] [PTE2-----]		[BON][PTE2]	

A l'opposé, le recours à la LSF peut être constant chez certains locuteurs et marquer linguistiquement le message. C'est notamment le cas d'Alix et Eva en interaction avec des interlocuteurs entendants où le français reste la langue support, mais où les signes sont constamment présents.

Ces productions peuvent d'ailleurs évoluer vers une structure bilingue où la structure du message en LSF devient autonome.

3. Les code-blends intégraux : exploitation constante de la bimodalité

Dans certaines productions, les deux langues étant superposées en continu, on ne peut en déterminer la base. Les code-blends intégraux sont cependant divers dans leur manifestation. On a distingué trois cas de figure centraux : l'équivalence, la redondance et la complémentarité.

a) équivalence

Dans certaines productions, les messages conservent une certaine indépendance du fait de leur équivalence sémantique stricte. Dans l'extrait suivant, Nina parvient à maintenir, par exemple, l'équivalence sémantique et syntaxique des langues dans l'expression du futur.

Nina
je voudrais … assistante sociale
[AVENIR][VOULOIR][ASSISTANTE-SOCIALE]

Ces productions sont en réalité assez rares, du fait de l'incongruence syntaxique de la LSF et du français.

b) redondance

Ainsi, les code-blends intégraux sont bien plus souvent des productions dont il n'est pas possible de déterminer la base, parce que la coexistence des deux messages amène la création d'une structure unique à laquelle participent les deux langues, comme dans l'exemple suivant, dejà vu plus haut.

Alix
moi j'ai fais beaucoup différentes écoles
[PTE-1] [FAIRE][BEAUCOUP][DIFFÉRENTES][ECOLES]

c) complémentarité

Dans certaines productions encore, chacune des langues contribue à la construction du sens, comme c'est le cas dans :

Alix
ça va mieux tout pffff sauf le niveau français
[MIEUX] [TOUT][EVOLUTION][SAUF][NIVEAU] [FRANÇAIS]

Dans cette production d'Alix en situation d'entretien, la base est alternée, la langue support est tout d'abord le français puis ponctuellement la LSF pour une entité particulière ([evolution]). Cette association ponctuelle signe/onomatopée non verbale peut être interprétée, entre autres, comme répondant à un besoin expressif particulier qui n'aurait pas, pour Alix, de réel équivalent en français. Cette stratégie bilingue mise en œuvre par Alix ne fait qu'attester de la complémentarité que représentent la LSF et le français pour un locuteur sourd bilingue.

Pour ne pas conclure : quelques perspectives

> L'acceptation de l'idée du bilinguisme pour les enfants sourds a constitué une avancée notoire dans la réflexion sur les possibilités de développement langagier de ces enfants. Mais il serait grave que se reproduise avec le bilinguisme ce que l'on a connu avec le monolinguisme et surtout l'oralisme : l'imposition d'un choix unique comme seul envisageable, recommandable et donc une visée unique de constitution de la personne langagière. Les parcours étant immanquablement pluriels du fait de la richesse sociale et humaine, l'unicité des choix ne peut que constituer une impasse dont il faut se prémunir (Delamotte-Legrand & Sabria, 2001 : 108).

Nous avons pu montrer, par cette étude des pratiques et des représentations, que les profils langagiers sont très nuancés. C'est en effet dans des réalités langagières aux contours multiples que les jeunes adultes rencontrés s'inscrivent comme sujets parlants.

Ainsi, par delà les prises de positions idéologiques et des querelles séculaires, lorsque l'on considère, de manière objective, les possibilités langagières des jeunes sourds on s'aperçoit que le bilinguisme bimodal est riche de pratiques diverses qui s'adaptent aux éléments situationnels.

Cette étude aura, dans des recherches futures, des prolongements didactiques. Il s'agirait de voir comment, à partir de ces capacités, que l'on peut supposer en construction chez les jeunes enfants sourds, les instances scolaires peuvent envisager des progressions pédagogiques adaptées, puisque, d'une part, il est actuellement reconnu que le niveau scolaire des jeunes sourds reste le plus souvent inférieur à celui de leurs pairs entendants (Lang, 2003; Marschark, Convertino, & Larock, 2006) et que, d'autre part, bien des études ont montré les difficultés des enseignants face à la diversité des répertoires (Claeys, 2005; Millet & Mugnier, 2004; Souvignet, 2007) et les difficultés également à intégrer ces répertoires dans la classe (Boutant, 2002; Millet & Mugnier, 2004; Mugnier, 2006).

Ainsi, les études des pratiques observées ici, nous fournissent un cadre théorique, qui peut subir certes des modifications, mais qui fonde les premiers éléments pour envisager des outils d'évaluation, dans le cadre du plurilinguisme.

De plus, il nous apparaît, que l'étude des représentations nous permet d'envisager des pistes pour l'éducation bilingue des enfants sourds qui permettrait d'asseoir les fondements d'une identité sourde qui trouverait ses fondements dans le bilinguisme et le « biculturalisme ».

Par ailleurs, cette première étude des pratiques communicatives des locuteurs sourds a donné naissance à d'autres projets de recherche qui s'inscrivent dans le prolongement de cette approche bilingue et multimodale en envisageant son application aux enfants sourds. Dans une étude en cours, nous proposons de poursuivre cette réflexion pour interroger la manière dont l'enfant sourd se construit comme sujet communicant bilingue dans l'oralité – i.e oral vocal et gestuel – et la scripturalité – en français écrit, la LSF n'ayant pour le moment pas de système de transcription écrite.

L’application du cadre théorique que nous avons présenté ici, nous permettra en premier lieu de proposer d’envisager autrement les compétences des enfants sourds, que par la seule référence aux langues. Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire les compétences langagières développées à l’oral par l’enfant sourd, en élargissant la conception à toutes les ressources langagières qu’il utilise. Ceci nous permettra de cerner les acquisitions réelles de chaque enfant sourd, et de situer chacun sur le continuum langagier bilingue dans une phase d’acquisition particulière de son répertoire bilingue en devenir. Dans un deuxième temps, l’étude aura pour but d’observer et de décrire la manière dont l’enfant sourd mobilise ces compétences dans l’acquisition de l’écrit, et passe ainsi de la multimodalité du discours à l’unimodalité de la scripturalité. On tentera donc de mettre en évidence les interactions entre ces deux modalités de communications.

Nous procédons actuellement à une étude longitudinale sur deux groupes d’enfants exposés à des pratiques pédagogiques différentes (bilingues ou intermédiaires) pour entrevoir le rôle des modèles discursifs transmis dans l’acquisition de l’oralité et de la scripturalité, ainsi que la progression des enfants sourds dans les deux méthodes.

Les résultats attendus étant principalement de déterminer l’apport que constitue la multimodalité du discours pour identifier deux façons de dire le monde : gestuelle (simultanée) et vocale (linéaire), au-delà d’une symbolisation strictement verbale. On étudiera également la manière dont cette prise de conscience, cette distinction, est réinvestie dans les productions verbales écrites (linéaires) de l’enfant sourd. Le but sera de proposer des réponses à l’interrogation suivante : de la multimodalité du discours à la construction verbale, quelles interactions au service de la construction langagière des enfants sourds ?

Les retombées de cette recherche sont d’arriver à mieux définir ce que peut être une pédagogie bilingue pour les enfants sourds, en proposant des pistes didactiques pour intégrer l’aspect discursif du parler bilingue bimodal dans les pratiques enseignantes, ainsi qu’en envisageant des outils d’évaluation plus à même de cerner les acquisitions réelles de l’enfant sourd. Ceci devra permettre de concevoir les bases d’un enseignement qui soit accessible aux enfants sourds, et les accompagne dans la construction de leur bilinguisme en devenir.

Bibliographie

BARDIN, L. (1977) : *L'Analyse de contenu*, PUF.

BAT-CHAVA, Y., ROBBINS, M.M., & LIM, J.C. (1992) : « Typology of deaf adults as members of a minority group », in *100th Annual convention of the American Association*, Washington, D.C.

BAT-CHAVA, Y. (2000) : « Diversity of deaf identities », in *American annals of the deaf*, 145, 420-428.

BERNARD, Y. (1999) : *Approche de la gestualité à l'institution des sourds-muets de Paris au XVIII° et XIX° siècles*, Doctorat, F. François (Dir), Paris V.

BILLIEZ, J., (Dir) (2000) : *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble - Rapport pour la DGLF*, exemplaire photocopié.

BOURDIEU, P. (1993) : *La misère du monde*, Seuil.

BOUTANT, N. (2002) : Institution scolaire, représentations sociales et enseignement/ apprentissage de la lecture chez les enfants sourds, *Mémoire de maitrise*: A. M illet (Dir), Grenoble 3.

BOUVET, D. (1989 [1982]) : *La parole de l'enfant*, Collection Le fil rouge, PUF.

CASTELLOTTI, V. (2001) : « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ». In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 9-37), Publications de l'Université de Rouen.

CHARTIER, A.M., & HEBRARD, J. (2002) : *Discours sur la lecture 1880-2000*, BPI- Centre Pompidou – Fayard.

CLAEYS, N. (2005) : *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds - étude qualitative*, mémoire de M1,: A. Millet (Dir), Grenoble3.

COLE, S.H., & EDELMANN, R.J. (1991) : « Identity patterns and self and teachers perception of problems of deaf adolescents : a research note », in *Journal of child psychology ans psychiatry*, 32, 1159-1165.

COLLETTA, J.M. (2004) : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Mardaga.

Conseil de l'Europe (2005) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Didier.

COSNIER (1982) : « Communications et langages gestuels », in J. Cosnier,A. Berrendonner,J. Coulon, & C. Orecchioni (Eds.), *Les voies du langage - Communication verbale, gestuelle, animale*, Dunod.

COSNIER, J. (2000) : « Le non verbal dans la relation duelle », in *Non verbal, communication, organisation - Actes du colloque GREC/O*, Université Bordeaux 3.

COSTE, D. (2001) : « La notion de compétences plurilingues et ses implications possibles », in *L'enseignement des langues vivantes, perspectives* (pp. 29-38), Direction de l'enseignement scolaire/CRDP Versailles.

DABENE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.

DABENE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture*, De Boeck-Wesmael.

DABENE, M. (1988) : « L'évaluation des écrits ordinaires », in *Cahiers du Français des années 80*, 3.

DECOURCHELLE, D. (1994) : « Surdité, langage et identité - La nouvelle donne des jeunes générations », in *Sciences sociales et santé*, XII,(3), 101-127.

DELAMOTTE-LEGRAND, R., & SABRIA, R. (2001) : « L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des chaos en parcours langagiers pluriels », in V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 81-109), Publications de l'Université de Rouen.

DELAPORTE, Y. (2000) : « Etre sourd dans un monde d'entendants », in *Ethnologie française*, XXX, 389-400.

DELAPORTE, Y. (2002) : *Les Sourds c'est comme ça*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

DERRIDA, J., & ROUDINESCO, E. (2001) : *De quoi demain ... Dialogue*, Editions Fayard-Galilée.

DOREY, J.L. (2001) : « L'intégration scolaire des enfants handicapés auditifs ou les sourdes violences », in *Communautés éducatives "Surdité et co-éducation"*, 117, 24-30.

DOUET, B., & PONSERRE, M.C. (1996) : « Prise de conscience de la surdité et conséquences chez l'enfant », in *Cahiers du CTNERHI*, 71.

DUBAR, C. (1998) : « Socialisation et construction identitaire », in *L'identité* (pp. 135-141): Editions Sciences Humaines.

DUBUISSON, C., (Dir) (2000) : *Grammaire de la LSQ*, deux tomes, UQAM.

DUMONT, A., & CALBOUR, C. (2002) : *Voir la parole*, Masson.

EMMOREY, K., BORINSTEIN, B., & THOMPSON, R. (2005) : « Bimodal bilingualism : code-blending between spoken english and american sign language ». in *ISB4 ; Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism, Cohen,J. et al. (Eds)*(MA : Cascadilla Press), 663-673.

ENERSTVEDT, R.T. (1996) : « The Model of inequality - A theoretical contribution », I n A.M. Vonen,K. Arnesen,R.T. Enerstvedt, & A.V. Nafstad (Eds.), *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop* (pp. 71-82), Oslo, Skadalen Publication.

ESTEVE, I. (2006) : *Les pratiques communicatives des jeunes adultes sourds - introduction à l'analyse*, Mémoire de M2 - A. Millet (Dir), Université Stendhal.

ESTEVE, I. (2007) : *Analyse des conduites langagières de jeunes adultes sourds*, Mémoire de M2 - A. Millet (Dir), Université Stendhal.

FOUCAULT, M. (1969) : *L'archéologie du savoir*, Gallimard.

GILLOT, D. (1998) : *Le droit des sourds: 115 propositions*, exemplaire photocopié.

GINESTE, T., VIROLE, B., TURPIN, G., & JEUDY, B. (1989) : « La technologie au service des sourds ? », in I.N.J.S. (Ed.), *Le pouvoir des signes*, INJS.

GOLDIN-MEADOW, S. (2003) : *Hearing gestures : how our hands help us to think*, Harvard Université Press.

GOODY, J. (1979) : *La raison graphique*, Les Editions de Minuit.

GREMION, J. (1991) : *La planète des sourds*, Press Pocket.

GROSJEAN, F. (1982) : *Life with two Languages : an Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press.

GUIGAS, L. (2005) : *Les pratiques communicatives des enfants sourds en interaction entre pairs*, mémoire de M1, A. Millet (Dir), Université Stendhal.

GUIGAS, L. (2006.) : *Représentations sociales et pratiques bilingues de jeunes adultes sourds*, Mémoire de M2 - A. Millet (Dir), Université Stendhal.

GUMPERZ, J.J. (1971) : *Language in social groups*, Standford University Press.

GUMPERZ, J.J., & HYMES, D.H. (1972) : *Direction in sociolinguistics, the ethnography of communication*, New-York: Holt, Rinehart & Winston Inc.

HAGE, C., CHARLIER, B., & LEYBAERT, J. (2006) : *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd*, Mardaga.

HAGEGE, C. (1985) : *L'homme de paroles*, Fayard.

HAMERS, J.F., & BLANC, M. (1983) : *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga.

HEILING, K. (1995) : « The development of deaf children», in *International studies on sign language and communicaton of the deaf*, 30.

HYMES, D.H. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Hatier, LAL.

JOHNSON, R.E., LIDDELL, S.K., & ERTING, C.J. (1990) : *Ouvrir aux sourds les programmes scolaires : principes d'accès*. Document de travail 89-3 de l'institut de Recherche de Gallaudet (Ed.), Traduction française de J. Balsan et M. Saltiel, janvier 1990. Université Gallaudet / Fondation Franco-Américaine, 38, av. Hoche, Paris 75 008.

KAUFMANN, J.C. (1996) : *L'entretien compréhensif*, Col. 128, Nathan.

KERBOUC'H, S. (2006) : Le *réveil sourd d'hier à aujourd'hui (1971-2006)*, ***Thèse de doctorat.*** M. Wieviorka (Dir.), EHESS.

KLIMA, S., & BELLUGI, U. (1978) : « Propriétés des symboles dans un langage sans parole », *Du contrôle moteur à l'organisation du geste* (pp. 397-423), Masson.

KOBYLANSKI, M. (2006) : *Le développement du langage chez l'enfant sourd - étude particulière des productions langagières d'un enfant sourd bilingue et d'un enfant sourd oraliste*, mémoire de M2, A. Millet (Dir), Université Stendhal.

LABORIT, E. (1994) : *Le cri de la mouette*, Robert Laffont.

LACHANCE, N. (2007) : *Territoire, transmission et culture sourde*, Presses de l'université de Laval.

LAMBERT, P. (2005) : *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel - une approche sociolinguistique ethnographiqu*e, Thèse de doctorat, Jacqueline Billiez (Dir), Université Stendhal Grenoble 3.

LANE, H. (1984) : *When the mind hears : a history of deaf*, Random House.

LANE, H. (1995) : « Constructions of deafness », in *Disability & Society*, 10(2), 171-189.

LANE, H. (1996 [1991]) : *Quand l'esprit entend: histoire des sourds-muets*, Editions Odile Jacob.

LANG, H.G. (2003) : « Perspectives on the history of deaf education », in M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*, Oxford University Press.

LEPOT-FROMENT, C., & CLEREBAUT, N. (1996) : *L'enfant sourd*, De Boeck.

LHERICEL, B. (2006) : « Du choix de la langue pour l'enfant sourd », in D. Daigle, & A.M. Parisot (Eds.), *Surdité et société* (pp. 27-41), Presses de l'université du Québec.

LIPIANSKY, E.M. (1998a) : « L'identité personnelle », in *L'identité* (pp. 21-27), Editions Sciences Humaines.

LIPIANSKY, E.M. (1998b) : « Comment se forme l'identité des groupes ? », in *L'identité* (pp. 143-147), Editions Sciences Humaines.

LOUNDON, N., DENOYELLE, F., & ROGER, G. (2002) : « L'implant cochléaire chez l'enfant », in *Les cahiers d'ORL*, 37(4), 201-208.

LÜDI, G., & PY, B. (1986) : *Etre bilingue*, Peter Lang.

MADRAY-LESIGNE, F. (1994) : « Construction d'identité et handicap : Quelques aléas de l'interaction verbale », in *Cahiers de linguistique sociale, Identités en difficultés. II*, 24, 61-75.

MARKOWICZ, H., & WOODWARD, J. (1978) : « Language and the maintenance of ethnic boundaries in the deaf community », in *Communication and cognition*, 11, 29-38.

MARSCHARK, M., LANG, H.G., & ALBERTINI, J.A. (2002) : *Educating deaf students : from research to practice*, Oxford University Press.

MARSCHARK, M., CONVERTINO, C.M., & LAROCK, D. (2006) : « L'évaluation dans le domaine de la cognition, de la communication et des apprentissages chez les élèves et étudiants sourds », in C. Hage,B. Charlier, & J. Leybaert (Eds.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd*, Mardaga.

MC NEILL, D. (1992) : *Hand and Mind, what gestures reveals about thought*, University of Chicago Press.

MEYNARD, A. (1995) : *Quand les mains prennent la parole*, Erès (Clinamen).

MILLET, A. (1992a) : « Analyse des entretiens non-directifs, proposition pour un modèle "multi-focal" », in *Lengas*, 31, 107-121.

MILLET, A. (1992b) : « "Vive voix" et lettre morte ? », in *L'immédiat 10 - Actes du colloque « Illettrisme et Psychanalyse » - 23-24 novembre 1991*, Grenoble.

MILLET, A. (1993) : « Surdité : différence sensorielle innée et mutité linguistique acquise », in *Tranel*, 19, 145-158.

MILLET, A. (1995) : « Surdité et apprentissages linguistiques », *Voies Livres*.

MILLET, A., & COLLETTA, J.-M. (1998) : « Gestualité référentielle des entendants et LSF : des matrices communes ? », in *Congrès International des Linguistes, 20-25 Juillet 1997*, CD-ROM, Pergamon / Elsevier.

MILLET, A. (1999) : *Orthographie et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations*, HDR: sciences du langage, Université Stendhal - Grenoble 3.

MILLET, A. (2000) : « Les Sourds : langues, intégration, identité », in J.D. Billiez (Ed.), *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, Rapport pour la DGLF, exemplaire photocopié, Université Stendhal.

MILLET, A. (2002) : « Les dynamiques iconiques et corporelles en LSF », in *Gestualité et syntaxe LIDIL*, 26.

MILLET, A. (2003) : « Les représentations de la LSF – Comment penser un sujet sourd bilingue et biculturel », in. *Nouvelle Revue de l'AIS Langue des signes française – Enjeux culturels et didactiques*, Ed. du Cnefei, 63-72.

MILLET, A., & MUGNIER, S. (2004) : « Français et Langue des Signes Française:quelles interactions au service des compétences langagières? Etudes de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2 », in *Repères*, 29, 207-232.

MILLET, A., & MUGNIER, S. (2005) : « L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe », in J.F.H.e.M. Rispail (Ed.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan.

MILLET, A. (2006) : « Dynamiques iconiques en LSF aspects syntaxiques et discursifs », in D.e.P. Daigle, A.M. (Ed.), *Surdité et société*, Presses universitaires du Québec.

MILLET, A. (2007) : *Bilingual cross-modal communicative practices of young deaf adults*, 6th International symposium on bilingualism, Hambourg, May 30-June 2, 2007.

MILLET, A. (2008) : « L'expression de la quantité définie et indéfinie en LSF », in *Silexicale*, 5.

MOODY, B. (1998 [1983]) : *La langue des signes - Histoire et grammaire*, IVT editions.

MOORE, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Didier.

MOTTEZ, B. (1977) : « A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap », in *Sociologie et Société*, volume9 - numéro 1.

MOTTEZ, B. (2006) : *Les sourds existent-ils ?*, L'Harmattan.

MOTTEZ, B. ([1977-1984]-2006) : « A s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds », in A. Benvenuto (Ed.), *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?* (pp. 37-56), L'Harmattan.

MOTTEZ, B. ([1994]-2006). « L'expérience de la surdité », in A. Benvenuto (Ed.), *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?* (pp. 110-116), L'Harmattan.

MUGNIER, S. (2001) : *Représentations sociales autour de la surdité*, Mémoire de maitrise, A. Millet (Dir), Université Stendhal - Grenoble 3.

MUGNIER, S. (2006) : *Surdités, plurilinguisme et Ecole - Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*, A. Millet Dir, Thèse de Doctorat, Université Stendhal.

NEVE, F.X. (1992) : « Phonologie ou gestématique des langues des signes des sourds : gestèmes, allogestes et neutralisations ? », in *La linguistique*, 28, 1992-1, 69-93.

NIKOLARAIZI, M., & HADJIKAKOU, K. (2006) : « The role of educational experiences in the development of deaf identity », in *Journal of deaf studies and deaf education*, 11(4), 477-492.

NUNES, T., (Dir). (2004) : *Handbook of Children's Literacy*, Dordrecht ; Boston ; London: Kluwer Academic Publishers.

ÖZÇALISKAN, S., & GOLDIN-MEADOW, S. (2005) : « Do parents lead their children by the hand ? », in *Journal of child language*, 32.

PENIN, C. (2004) : *L'adaptation communicative de parents entendant envers leur enfant sourd dans le contexte oraliste : le cas de la narration*, Mémoire de maîtrise. A. Millet (Dir), Université Stendhal.

PETITTO, L.A., KATERLOS, M., LEVY, B.G., GAUNA, K., TETREAULT, K., & FERRARO, V. (2001) : « Bilingual signed and spoken language acquisition from birth : implications for the mecanisms underlying early bilingual language acquisition », in *Journal of Child Language*, 28, 453-496.

POIZAT, M. (1996a) : « Voix sourde ou l'animalité fantasmatique », in *Ortho magazine*, 10, 4-7.

POIZAT, M. (1996b) : *La voix sourde*, Metailié.

PREISLER, G. (2001) : *Les implants cochléaires chez les enfants sourds : intégration des personnes handicapées*, Conseil de l'Europe.

SABRIA, R. (1994) : *Paroles de sourd : étude sociolinguistique - récit de vie en langue des signes française*, Thèse de Doctorat, Régine Delamotte-Legrand (Dir), Université de Rouen.

SABRIA, R. (2003) : *Langue des signes française - Langue, discours, société*, HDR, Université de Rouen.

SEAL, B.C. (1998) : *Best practices in educational interpreting*, Allyn and Bacon.

SERO-GUILLAUME, P. (1996) : « L'accueil de l'écrit du sourd », in *Journée régionale de formation - Actes* pp. 19-26, ARPAS.

SERO-GUILLAUME, P. (1994) : « Les sourds, le français et la langue des signes », in *Bulletin du CNEFEJS*, Actes du séminaire du 21-25 février 1994, Université de Savoie.

SILVESTRE, N., RAMSPOTT, A., & PARETO, I. (2007) : « Conversational skills in a semistructured interview and self concept in deaf students », in *Jounal of deaf studies and deaf education*, 12(1), 38-54.

SOUVIGNET, J. (2007) : *Ecole, Interaction et surdité : Description d'une classe de CP* , Mémoire de M2 - A. Millet (Dir), Université Stendhal.

STOKOE, W. (1960) : « Sign Language Structure : an outline of the visual communication », in *Studies in linguistics, Occasional Papers*, 8(ré-édité in *Journal of deaf studies and deaf education*, Vol 10, N° 1.).

TALMY, L. (1995) : « The relation of grammar to cognition », in G. Lüdi et Cl-A Zuber (Eds.) : *Linguistique et modèles cognitifs*, contribution à l'Ecole d'été de la société suisse de linguistique, Sion, 6-10 septembre 1993 - Bâle, Institut des langues et littératures romanes, Sion, Institut universitaire Kust Bösch.

TRANSLER, C., LEYBAERT, J., & GOMBERT, J.E. (2005) : *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Solal.

VIROLE, B. (2004) : « Les implantations cochléaires et la langue des signes : une cohérence fondatrice », in B. Virole, & A. Gorouben (Eds.), *Le bilinguime aujourd'hui et demain* (pp. 165-187), cnterhi-gers.

VIROLE, B., & GOROUBEN, A. (2004) : *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, Actes de la journée d'études et de recherches sur la surdité - Novembre 2003, cnterhi-gers.

VOLTERRA, V., & ERTING, C. (1994) : *From gesture to language in hearing and deaf children*, Gallaudet University Press.

VOLTERRA, V., CASELLI, M.C., CAPIRCI, O., & PIRCHIO, S. (2005) : « Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypique », in C. Transler,J. Leybaert, & J.E. Gombert (Eds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Solal.

WOODWARD, J. (1982) : *How you gonna get to Heaven if you can't talk to Jesus : on depathologizing deafness*, Silver Spring, Md, T.J. Publishers Co.

Annexes

Annexe I : Le guide d'entretien

Consigne de départ : Comme on l'a expliqué lors de la première rencontre, on s'intéresse à la façon dont de jeunes sourds adultes communiquent. Aujourd'hui, on voudrait que tu nous parles des différentes langues que tu utilises. Et est-ce que tu pourrais me dire comment tu communiques au quotidien : avec ta famille, tes amis,… ?

Thème I : les différents contextes d'utilisation : famille (parents, fratrie), école (avec autres élèves, professeurs), avec amis,…

Modalités de relance :
- Est-ce que tu utilises plusieurs langues ? Avec qui ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a une langue que tu préfères ?
- Valeurs associées aux langues : affectives, fonctionnelles,…
- Qu'est-ce que tu penses du fait d'utiliser plusieurs langues ?
- Est-ce que ton entourage utilise également plusieurs langues ? Lesquelles ? Pourquoi ?

Thème II : Est-ce que tu pourrais me dire comment ça s'est passé pour toi dans ton enfance ? (Scolarité, Apprentissage français, LSF, autres, Rapport à l'oral : rééducation, appareillage, perception de sa voix)

Modalités de relance :
- Est-ce que tu étais dans une école spécialisée ?
- Est-ce que tu utilisais plusieurs langues à l'école ?
- Qu'est-ce que tu penses de l'éducation des enfants sourds aujourd'hui ?

Thème III : Et maintenant, est-ce que tu pourrais me parler de ta place en tant que jeune sourd dans la société française aujourd'hui ? (Communauté sourde, Place de la LSF, Relation avec les entendants, Culture sourde, Associations, Perspectives d'avenir)

Modalités de relances :
- Est-ce que tu te considères comme bilingue ?
- Qu'est-ce que tu penses de la place de la LSF en France ? de la place des sourds ?
- Qu'est-ce que tu voudrais changer ?
- Est-ce que tu penses qu'il y a une culture sourde particulière ?
- Comment toi, tu vois ta vie plus tard ?

Renseignements biographiques :
- âge
- études : niveau d'études, intégration,…
- profession visée
- milieu familial : profession des parents, niveau d'études,…

Annexe II – Traitement de l'entretien recueilli auprès de Nina

communicaton familiale	**scolarisation**
Nina, 2 Je communique en signes avec ma famille car ils sont tous sourds. Depuis que je suis petite, on signe, on utilise la LSF. **Nina, 9**. non, mes parents me l'ont apprise depuis que je suis née ! J'ai été baignée dedans depuis toute petite. Ma première langue, c'est la LSF et ma seconde le français écrit ! Mais la première, c'est la LSF …mes parents sourds me l'ont apprise.	**Nina, 4** J'étais dans une école spécialisée. Petite, j'ai appris l'oral et la LSF mais en grandissant, c'est devenu petit à petit, que la LSF. C'est moi qui ai choisi la LSF. Maintenant, je suis en intégration dans une école, le lycée Louise Michel. Il y a un peu d'interprètes mais qu'un peu. **Nina, 24** euh …non ! j'ai eu beaucoup d'écoles différentes ! Petite, j'étais dans une école spécialisée … jusqu'au collège et … **26** après j'ai changé, je suis allée dans une école normale bilingue, pas une école spécialisée. J'y suis restée jusqu'au lycée, où là je suis allée dans un lycée spécialisé à Montpellier. Là, j'y suis restée jusqu'au bac et maintenant, je suis en intégration. C'est la première fois d'ailleurs que je suis dans une école en intégration. **Nina, 90** des problèmes d'école …mes parents, se creusaient la tête, c'est difficile : où mettre notre enfant à l'école ? oui ! Ils m'ont mis dans une école mais ça n'allait pas donc il a fallu changer. C'est difficile de trouver une école ! Pour les entendants, c'est facile, c'est juste à côté de chez eux … mais pour les Sourds, c'est différent. Souvent, on reste à l'internat, donc on est séparé de nos parents. Beaucoup de Sourds sont séparés de leurs parents comme ça et c'est difficile pour les enfants. Deuxièmement, dans la vie de tous les jours, lorsque l'on rencontre un entendant, ah … il ne sait pas signer donc faut écrire, faut travailler, travailler, toujours travailler **…**
communication : outils	**choix - préférences**
Nina, 10 [avec mes amis entendants de mon lycée] euh … par écrit, avec du mime … avec l'oral aussi **Nina, 10** ah … avec mes amis sourds, je signe **Nina, 22** j'ai toujours communiqué en signes mais lorsque je rencontre un entendant, je l'aide avec l'oral … et s'il ne comprend pas, alors là, j'écris … s'il ne comprend pas la première fois, alors moi j'écris. **Nina, 86** La LPC, je ne l'ai jamais utilisé ! Je pense que la LPC n'est pas une vraie langue …c'est juste pour aider ! Mais je ne l'ai jamais utilisé, je suis contre. La LSF est une langue car elle possède une grammaire, des structures …le français aussi …mais la LPC n'en ai pas une ! C'est complémentaire du français mais ce n'est pas une langue ! Non !	**Nina, 4** C'est moi qui ait choisi la LSF **Nina, 76** oui, quand j'étais petite [l'orthophonie]…c'est un peu important quand même ! J'ai aimé l'orthophonie pour apprendre à parler mais pas longtemps …j'ai aimé pendant un an après j'ai arrêté ! [pourquoi ?] **78** je n'avais pas envie d'arrêter mais on m'a dit que ça allait … alors j'ai arrêté ! Aussi il y a la question des appareils ! Quand j'étais petite, j'avais des appareils mais quand je suis allée à l'école bilingue, j'en avais plus besoin, je signais, tout le monde signait alors je les ai enlevés !Les professeurs signaient, je comprenais directement donc à quoi me servait mes appareils ? …à rien donc je les ai enlevés ! J'ai donc grandi sans et maintenant c'est pareil ! **Nina, 104** *Quelle langue tu préfères ?* La LSF, bien sûr.

communication : perception des pratiques	**LSF**
Nina, 10 mais [l'oral] c'est difficile de lire sur les lèvres donc j'écris … et aussi, je leur apprends quelques signes, je leur en apprends un peu … mais la communication est limitée, elle n'est pas fluide, elle reste toujours limitée … mais ça va quand même ! **Nina, 108** avec les entendants ! Au début, j'oralise, j'essaie des phrases mais syntaxiquement, c'est mélangé ! je pense en signes et après les phrases, c'est toujours un peu mélangé, confus ! Et aussi, quand je communique, j'oralise toujours et je bouge, je signe … donc j'ai toujours les deux mélangés, les deux ensemble ! Parler avec les mains dans le dos, pour moi, c'est impossible, donc je mélange toujours les deux. Mais avec les Sourds, non, c'est strictement de la LSF. Avec les Sourds, c'est clair et avec les entendants, je mélange.	
culture sourde	**langue française écrite**
Nina, 50 La culture des sourds est très riche ! C'est très riche ! on fait beaucoup de théâtre et de nombreux entendants le voient …ils pensent après que notre langue est belle, que les Sourds ont une culture forte, une deuxième langue importante. On est riche de ça nous les Sourds ! C'est la rencontre de différentes cultures, c'est bien !	**Nina, 28** c'est important le français écrit ! … mais aussi, il faut 50 %, pour la personne sourde, il faut que le français et la LSF soient à égalité, au même niveau. Il ne faut pas que ce soit décalé, non, les deux langues au même niveau. C'est important, le français écrit est important pour l'avenir**.** **Nina, 36** pour les papiers avec les administrations, c'est obligé d'écrire … l'oral, non ! Moi, quand je lis sur les lèvres, je peux me tromper alors j'écris pour être sûre. J'écris en français bien sûr ! Sinon, il y a internet aussi … je tape en français à l'ordinateur, j'utilise beaucoup de français. Et aussi, j'écris dans les conversations par lettres, c'est important**.** **Nina 40 – 42** Non ! je n'aime pas beaucoup lire, les livres et tout ça […] Je peux lire mais je n'ai pas envie c'est tout !
identité / bilinguisme	**langue française orale**
Nina, 22 Je ne parle pas beaucoup à l'oral, je ne suis pas comme les malentendants, je suis sourde profonde. C'est différent, je ne parle pas bien moi. **Nina, 30** l'oral, moi je ne le pratique pas ! Je respecte … mais l'oralisme, moi je suis un peu contre ! l'identité sourde, pour moi c'est la LSF! **Nina, 52** oui, je suis bilingue ; bilingue LSF/français écrit c'est tout !Pas l'oral, non, l'oral je le laisse de côté, non pas l'oral.	**Nina, 30** l'oral, moi je ne le pratique pas ! Je respecte …. mais l'oralisme, moi je suis un peu contre ! l'identité sourde, pour moi c'est la LSF!
vie associative	**éléments de curriculum**
Nina, 46 je vais à l'association LSSG pour le sport … et je participe aussi à d'autres associations, à Lyon, à Cognin, à Chambéry ; je me déplace beaucoup… A Grenoble, il n'existe que 2 associations mais je ne vais qu'à la LSSG. [*pourquoi ?*] **48** pour rencontrer d'autres Sourds … s'il y a une conférence par exemple, moi j'y vais pour rencontrer les Sourds, pareil pour le sport ! C'est pour rencontrer d'autres Sourds … j'y vais aussi pour faire la fête et échanger avec d'autres sourds.	- parents sourds - mère BEP : femme de ménage - père CAP fonctionnaire de mairie (gardiennage) - sœur sourde éducatrice spécialisée au chômage.

entendants	**désirs de changement / avenir**
Nina, 22 les entendants sont nombreux … il faut toujours se battre ! c'est dur ! Je suis fatiguée de ça mais il ne faut pas s'arrêter, il faut continuer de lutter ! pour que la LSF soit reconnue … pour les interprètes dans les écoles … il faut se battre. Il faut toujours se battre et c'est énervant ! **Nina, 102** LSF, français, anglais, non ça va ! Je ne vois pas de problèmes. Mais j'aurais bien aimé apprendre plus la LSF avec des entendants, m'intégrer à leurs cours de LSF. Avant, j'ai eu des cours de LSF pendant 2,.3 heures par semaine mais moi, je veux que ce soit enseigné pareil que le français, 50 – 50 … et non moins d'heures pour la LSF. Non, je veux qu'elle soit à égalité avec le français … mais c'est pas encore ! Autrement, je n'ai pas eu de problèmes pour apprendre les langues … ça va ,ce n'est pas lourd !	**Nina, 34** [à l'école] je rêve qu'il y ait des interprètes partout [COMPLET] C'est tout. **Nina, 54** dans l'avenir, euh … je pense que ce sera difficile d'avoir un métier … je ne sais pas si on peut faire certains métiers ! Aussi, plus tard, je pense à mes enfants sourds … pour eux, l'école sera difficile, compliquée. Je vais voir si dans l'avenir ça évolue … on verra ! **Nina, 60** plus tard, j'aimerais être assistante sociale ou éducatrice spécialisée … j'hésite entre les deux … mais c'est plus pour aider les adultes sourds par rapport à leurs problèmes … je n'ai pas de thème précis, je ne sais pas encore, mais pour aider les adultes sourds ! **Nina, 62** je veux travailler avec les Sourds !
autres langues	**appareils / implants**
Nina, 88 oui, j'ai appris l'anglais avant …j'apprends l'anglais et c'est tout ! 90. oui quand même parce que l'anglais est une langue internationale. C'est important quand on voyage à l'étranger c'est l'anglais. Et puis, l'informatique, c'est l'anglais … il y a de l'anglais, donc c'est important ! Mais j'aurai envie d'apprendre la langue des signes anglaise, leur langue des signes, mais y'a pas .. ! C'est dommage !	**Nina, 80** Non ! ça [les appareils] ne m'aide pas, ça me rajoute des bruits, les bruits de voiture par exemple … mais ça ne m'aide pas pour communiquer ! Je suis sourde profonde, ça ne m'aide pas ! Ma sœur, elle, oui elle a des appareils. Elle en a besoin ! Moi, non, c'est pas la peine ! On est différentes toutes les deux ! **Nina, 84** [les implants] je suis 100 % contre. Ce n'est pas naturel l'implant ! ça donne l'image d'un robot … et puis, je suis contre car on met l'implant quand l'enfant est petit. Il faut attendre qu'il soit grand pour qu'il décide lui ! Après, quand il est grand, il se demande ce que c'est ! Les parents ne sont pas obligés, ils peuvent respecter l'enfant et son choix ! Il faut attendre qu'il soit grand, qu'il décide lui-même … dans ce cas là, je respecte mais pas quand l'enfant est petit, là, je n'accepte pas !