

Le maître ignorant revisité sous l'angle de la surdité

Ivani Fusellier-Souza & Orquídea Coelho

Université Paris 8 – Sciences du Langage – UMR 7023 & Université de Porto – Sciences de l'éducation – CIIE

Résumé

Dans cette communication les auteurs proposent de revisiter et de discuter certains principes philosophiques et pédagogiques présents dans l'ouvrage "le Maître ignorant" de Jacques Rancière sous l'angle de leurs expériences de travail et de leurs résultats de recherches dans le domaine de la surdité. L'accent sera mis notamment sur le phénomène d'émergence et de développement d'une Langue des Signes (*LS émergente* ou *lingua Franca*) chez les individus sourds dits « linguistiquement isolés », autrement dit vivant à l'écart des communautés sourdes et intégrés dans les sociétés entendantes.

Introduction

La relecture de certains principes proposés dans l'ouvrage le *Maitre ignorant* à la lumière de la surdité sera faite autour de la notion générale de *rapport* (social, linguistique et éducatif) à la surdité et plus particulièrement du rapport entre les sociétés « entendantes » et le/les individu(s) sourd(s). Dans cette optique, la surdité sera contextualisée et encadrée ici dans une perspective sociologique (Mottez, 1977, 1981, 2006).

Il faut être au moins deux pour qu'on puisse commencer à parler de surdité. La surdité est un rapport ; c'est une *expérience partagée* tel que le suggère le sociologue B. Mottez : « La surdité n'est pas exclusivement un affaire de l'oreille, elle n'est pas non plus l'affaire d'une personne, elle repose sur les rapports qu'au moins deux personnes entretiennent entre elles » (Mottez, 1981). En effet, devant un individu sourd, nous perdons, d'une certaine façon, notre faculté de comprendre et de nous faire comprendre. Dans cette communication on tentera de montrer de quelle façon cette situation d'apparente incompréhension de l'autre peut faire émerger la posture du *maitre ignorant* à partir des *l'égalité des intelligences* comme principe de départ du rapport à l'autre.

SURDITE CONSIDEREE COMME UN RAPPORT

Dénommer la surdité par la logique explicative : le rapport à l'autre 'handicapé'

Les sourds n'ont pas échappé à la croyance de l'inégalité présumée par l'ordre sociale des sociétés dites entendantes. Depuis toujours, on tente d'expliquer et de catégoriser les personnes sourdes par le biais d'une incapacité : celle de ne pas pouvoir parler vocalement. L'une des premières tentatives de classement des sourds remonte aux traces écrites du code justinien (6^{ème} siècle ap. J.-C.) dans lequel la catégorisation fondée sur le caractère acquis ou naturel de la surdité donnait accès aux droits civiques uniquement aux personnes atteintes de surdité acquise pouvant prouver leur capacité à parler par la voix. Les personnes atteintes de surdité profonde de naissance, n'avaient aucun droit d'existence civique et étaient condamnées à vivre en marge de la société. Pour les désigner, plusieurs dénominations vont apparaître tout au long de l'histoire¹. Dans l'antiquité, toujours selon la croyance que la surdité et la mutité relevaient d'une même et seule atteinte organique, les sourds profonds

¹ Pour une discussion détaillée à propos de « dénominations » des sourds dans l'histoire voir l'article de B. Mottez « une entreprise de dé-nomination » : les avatars du vocabulaire pour désigner les sourds aux XIX^e et XX^e siècles », Mottez (2006).

étaient considérés *les idiots du village, les muets*. A la renaissance, suite aux découvertes médicales permettant de dissocier les organes de l'audition et les organes de la phonation², on désignait comme *sourdes* des personnes ayant une perte auditive pouvant aller d'une surdité légère jusqu'à la surdité totale, mais capables de recourir – avec plus au moins de difficultés – à la langue vocale tandis que le terme *sourd-muet* caractérisait toujours les individus sourds de naissance qui ne parlaient pas ou le faisaient avec difficulté³.

Par la suite, tout au long du 20^{ème} siècle, notamment pendant les années 1960 et 1970, avec l'envahissement de l'éducation des sourds par des préoccupations thérapeutiques (il faut à tout prix faire parler vocalement les sourds), le mot *sourd* devient- en certains lieux - l'objet d'un véritable interdit. On voit apparaître un *processus d'euphémisation* (Mottez, 2006) à partir duquel des termes comme *déficient auditif, malentendant, hypoacousique* – apparaissent comme l'ultime tentative de dissimuler l'existence de l'individu sourd et de sa singularité. En effet, les termes médicaux se basent sur une quantification du manque (en termes de décibels), par lequel on tente de définir la surdité dans une confusion qui assimile pathologie de l'organe auditif et pathologie du langage. Le débat contemporain portant sur les implants cochléaires est éclairant de ce point de vue (Dragon, 1996). La dénomination des sourds établie par le domaine médical « catégorise et fragmente les sourds (*sourds légers, profonds, sévères...*) instituant, sur les bases d'un implicite scientifique et social, un émiettement contradictoire avec toute forme de regroupement communautaire » (Sabria, 2006 :12).

Plus récemment, dans les domaines scolaire et médical une nouvelle catégorie qui transcende les dénominations des sourds a fait surface. Il s'agit de la catégorie englobante du *handicap* qui, toujours selon une logique de type explicative, définit un nouveau mode de gestion sociale de la différence. Avec ce terme, on s'écarte d'une *logique de ségrégation* (anormaux, infirmes) pour s'approche d'une *logique d'intégration* permettant de rassembler la pluralité des différences dans une dénomination unique (*handicap*).

Ainsi, l'analyse de la dénomination des sourds, comme évoque Sabria (2006 :13) « montre l'existence des processus paradoxaux qui oscillent entre l'inflation du nombre de termes observés dans le domaine médical à l'unicité du terme handicap dans l'affectation sociale de la différence. On peut avoir une *surdité de perception*, être *sourd sévère pré-lingual*, être pour certains *déficient auditif*, pour d'autres *sourd de naissance* mais au final être une *personne handicapée* ».

La démarche réparatrice/intégrative de sourds, de nos sociétés entendantes, est masquée par le fait qu'elle veut être respectée et crue comme investie d'une mission émancipatrice (les sourds intégrées dans la société entendante) ; mais dans la réalité des faits, on observe plutôt l'effet inverse: à savoir l'effacement et la mise à l'écart de l'individu sourd (et de ses singularités) en tant qu'être humain et social provoquant ainsi l'émergence d'un double logique. D'une part, la logique des entendants qui tentent à tout prix d'assimiler les sourds à leur ressemblance, et d'autre part la logique des sourds qui de leur côté, se situent dans un champ de combat vis-à-vis de la société entendante, revendiquant leur droit d'existence en tant que groupe caractérisé par une culture et le partage d'une réalité sociale. Puisque les sourds n'ont pas de place dans le monde social des entendants, ils envisagent un monde des sourds : le regroupement communautaire se réalise autour du partage d'une réalité sociale et d'un espace de parole où circulent une langue et une culture. Ainsi la parole sociale⁴ se

² Suite à ces progrès on voit apparaître les premières tentatives d'éducation des sourds – enfants de l'aristocratie de divers pays européens - basée sur un enseignement artificiel de la parole et de la lecture sur les lèvres (cf. Cuxac, 1983)

³ En France, au milieu du XVIIIe siècle, l'éducation des sourds profonds voit le jour à partir du système d'éducation de l'Abbé de l'Epée basé sur le regroupement des sourds dans un même lieu institutionnel et sur la langue des signes comme langue d'enseignement (Cuxac, 1983)

⁴ Concernant la construction des discours identitaires chez les sourds voir l'article de Sabria (2006) dans la revue électronique glottopol : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html

construit dans le partage d'une mise à l'écart du modèle social dominant et dans le choix d'une langue et d'une culture véhiculées par les « semblables », les sourds.

Aborder la surdité par le biais d'un rapport d'égalité

Bien souvent, lorsque la société est confrontée à des formes d'humanité échappant à la "normalité" sociale, la première réaction qui survient est celle d'un déni (Gruson & Dulong, 1999). La surdité, considérée comme une calamité, doit être coûte que coûte sujette à réparation. Dans cette optique, tout un système de réhabilitation de l'individu sourd est déclenché dans le but de le faire approcher le plus possible de la "norme" sociale des entendants, comme le dit B. Mottez (1993) : "L'idée d'une vie sourde apparaît *a priori* si insupportable que des efforts considérables ont été toujours mis en œuvre pour tenter d'en venir à bout. Malheureusement, la surdité n'est pas une maladie qu'on soigne et qui guérit. C'est un état."

Lorsqu'on adopte cette autre optique, en considérant la surdité comme un état et non plus comme une déficience handicapante, il est possible d'aborder autrement l'univers valorisant de la différence. On peut observer alors que les personnes sourdes utilisent une langue originale et complexe basée sur la modalité visuo-gestuelle, la langue des signes, qui leur permet de se comporter dans tous les domaines de la vie privée et sociale comme toute autre personne. Et, allant plus loin, lorsqu'on s'engage dans un réel échange avec les sourds en les considérant comme des interlocuteurs à part entière dans un *rapport d'égalité d'intelligences*, notre sentiment de frustration et d'échec à communiquer fait progressivement place à un étonnement teinté d'admiration devant tout ce que l'on découvre peu à peu sur eux-mêmes, sur soi-même et sur l'être humain en général. Par ce biais, la *logique explicative* qui amène la personne entendant à une définition de type *abrutissante* de surdité, peut être rompue à partir de la singularité des rencontres dans des rapports égalitaires.

Récit d'une rencontre avec un jeune sourd et l'adoption d'un point de vue basé sur l'égalité des intelligences

La lecture de l'ouvrage de Rancière, a suscité un retour sur ma propre histoire d'enseignement auprès des sourds⁵. En effet, c'est à partir d'une posture d'*ignorance* que je suis rentrée dans l'univers de la surdité lorsque j'ai été confrontée dans les années 80 à mon premier élève sourd avec qui j'ai pu partager une expérience fascinante de découverte de l'autre à partir d'un rapport égalitaire.

Cette rencontre remonte à la fin de l'année 1987 alors que j'étais jeune institutrice dans une école en zone rurale dans les environs de Brasilia (Brésil) auprès d'une classe réduite d'enseignement spécialisé pour des enfants entendants atteints de retard cognitif d'apprentissage. Parmi les élèves de l'école il se trouvait un seul jeune sourd, âgé de dix ans, intégré dans une classe régulière avec une trentaine d'autres élèves. Cette intégration dite *sauvage* l'a amené à vivre en perpétuel échec scolaire. De ce fait, on m'a proposé de développer un travail auprès de lui puisque je m'occupais d'une classe réduite d'élèves avec de déficits cognitifs. Sans aucune idée préalable de l'univers de la surdité j'ai accepté la proposition avec une seule interrogation dans l'esprit : *Comment vais-je pouvoir communiquer avec ce jeune sourd afin de lui transmettre un savoir quelconque ?* Question capitale qui simplifie toute démarche explicative et nous amène au cœur de la problématique posée par la surdité.

Dès nos premières rencontres, j'ai pu constater une différence qualitative et quantitative de la nature de mes échanges avec les élèves entendants atteints de retard cognitif et l'élève sourd.

⁵ Récit relaté par Fusellier-Souza.

Malgré le manque visible de parole vocale, le jeune sourd possédait une dextérité prodigieuse à établir un échange communicatif. Sa capacité à manier un discours gestuel entrelacé de stratégies pragmatiques d'interaction en face à face (utilisation des gestes déictiques, iconiques et recours aux dessins) m'a permis d'établir une communication efficace dès les premiers contacts et de constater qu'il détenait de nombreux savoirs. A partir de nos échanges quotidiens, je m'adaptais à sa façon gestuelle de communiquer et au fur et à mesure un système commun de communication s'est installé entre nous.

Lors de cette expérience, je me suis confrontée à ma propre ignorance de la surdité puisque je n'avais aucune connaissance préalable de cet univers, et de son côté l'élève sourd ne disposait que d'une forme de communication gestuelle et très visuelle qu'il avait inventée pour communiquer avec sa famille entendante. Suite à des nombreuses visites dans son cadre familial, j'ai pu me rendre compte de l'efficacité de son système linguistique. Ce jeune sourd était en effet, doté d'un grand bagage de connaissances grâce aux rapports privilégiés de communication avec sa famille entendante qui le considérait avant tout comme un être humain et social. Son isolement du monde des sourds et d'un système d'éducation spécialisée ne l'a pas empêché de créer une *langue visuo-gestuelle assez efficace*. Son environnement familial était rempli d'échanges communicatifs notamment avec sa cousine – interlocutrice privilégiée - qui maîtrisait le système et exerçait diligemment le rôle *d'interprète* avec les autres membres de la famille. Par ailleurs, la capacité du jeune sourd ne se limitait pas uniquement à l'utilisation du langage mais, il maniait avec savoir-faire un ensemble d'activités cognitives et pragmatiques propres à tous apprentissages.

Au bout de trois années de travail, j'arrivais à pratiquer couramment sa langue des signes. La maîtrise de cette langue et les échanges pragmatiques quotidiens m'ont permis de développer, avec succès, un travail d'enseignement. Par la suite, le jeune sourd a connu un progrès considérable dans son parcours scolaire car l'adoption d'une posture d'égalité d'intelligence et par la suite l'utilisation d'une langue commune a favorisé le travail de transmission des connaissances.

Cette expérience singulière relate avant tout l'histoire d'une rencontre, non d'un sourd et d'une entendante, mais une rencontre de deux intelligences : la mienne et la sienne (donc absence d'hierarchie). Deux intelligences qui – dans un rapport de *volonté à volonté* - ont visé tout d'abord la co-construction des références, les activités de récits, la capacité de *montrer*, de *donner à voir* visant l'aventure ultime d'accès à l'univers du savoir. De cette dynamique une posture proposée par Rancière de type *maître ignorant* a émergé de façon réciproque puisque la transmission des savoirs s'est instaurée à partir des rapports égalitaires (non hiérarchisés) intriqués impliquant un *rapport de volonté à volonté* et un *rapport d'intelligence à intelligence*.

L'INDIVIDU SOURD ET L'EMERGENCE DU LANGAGE A PARTIR D'UN RAPPORTS D'INTELLIGENCE A INTELLIGENCE

Processus d'émergence et structuration des Langues des signes

On sait aujourd'hui que les langues des signes pratiquées par différentes communautés sourdes à travers le monde, sont des langues à part entière. Elles constituent des langues atypiques, de par le recours au canal visugestuel, de par certaines caractéristiques iconiques (imagées) présents dans le discours mais aussi de par le fait que ce sont des langues minoritaires sans territoire géographique et que leur transmission se fait la plus par du temps de façon non héréditaire – puisque plus de 90% d'enfants sourds de naissance ont des parents entendants. Cet ensemble de conditions nous interroge sur les situations d'interaction/communication et d'apprentissage chez l'enfant sourd dans un environnement exclusivement entendant.

Une de plus fascinantes découvertes linguistiques de ces dernières décennies concerne la façon dont les langues des signes prennent naissance et se développent (Cuxac, 2003). En effet, à l'instar de l'expérience relatée précédemment, il est possible d'observer le processus initial d'émergence des LS à partir des études portant sur le phénomène de créations gestuelles chez les enfants sourds de parents entendants donnant naissance à ce que l'on appelle les *langues des signes émergentes*⁶ (Fusellier-Souza, 2004) pratiquées par des individus sourds dits « isolés » des communautés sourdes, non scolarisés, non oralisés et *vivant intégrés dans un environnement exclusivement entendant*.

Les LS émergentes et les LS communautaires : perspective sémiogénétique

Les travaux de la psychologue Goldin-Meadow (1991, 2003) ont démontré qu'avant leur entrée en institution scolaire tous les enfants sourds issus de familles entendants tentent de communiquer avec leur entourage au moyen de gestes dont ils sont eux-mêmes créateurs. Si l'adulte saisi et reprend ces gestes à son compte, alors le processus créatif continue à se développer et devient partagé. Un code familial s'installe et devient au bout de quelques années, une *LS émergente* semblable à celle que l'on a pu observer chez des adultes sourds privés de contacts avec d'autres sourds (Kuschel, 1973 ; Kendon, 1980 ; Yau, 1992 ; Fusellier-Souza, 2001, 2004).

Dans une perspective sémiogénétique (Cuxac, 2000, 2001) on considère ainsi que ces registres de LS représentent ce qui a été les premières étapes de constitutions de toutes les LS communautaires. En effet, au hasard de rencontres entre adultes sourds (chacun ayant développé une LS émergente préalablement), des microcommunautés se sont formées au fil de l'histoire⁷ permettant l'évolution et la structuration des LS au niveau du groupe. Puis, l'expérience éducative de l'abbé de l'Épée au 18^{ème} siècle – et sa reprise à l'échelle nationale et internationale – poussera les LS à un développement à la fois quantitatif (multiplication du nombre des locuteurs par le rassemblement des enfants et adolescent dans les institutions) et qualitatif (au cours du 19^{ème} siècle et avant l'événement du congrès de Milan, les LS s'enrichiront considérablement au niveau conceptuel puisque elles sont considérées langues d'enseignement et de transmission de savoirs). Ainsi, les nombreuses LS communautaires, pratiquées actuellement par des sourds regroupés dans différents pays du monde, ont eu certainement comme point de départ des situations pragmatiques analogues à celles observées chez les sourds vivant exclusivement en environnement entendant.

Le modèle *sémiogénétique* proposé par Cuxac considère qu'en raison de la modalité visuo-gestuelle, l'ensemble des LS pratiquées à l'heure actuelle dans le monde partage un certain nombre de caractéristiques formelles et fonctionnelles. Un même processus d'origine cognitive est à la base de l'émergence de ces langues. Ce processus ancré dans l'univers perceptivo pratique de l'expérience se fonde sur des *stratégies communicatives d'iconicisation*⁸ du réel. De ce processus initial, une bifurcation des visées sémiologique s'est produite au cours de l'évolution diachronique des LS et a donné lieu à deux façons de dire en LS (basées sur deux domaines de représentation – univers du verbal et univers de l'imagerie mentale) : « dire sans donner à voir » au moyen d'unités lexicales (comme c'est le

⁶ Désignées aussi « langue des signes primaires » ou « lingua Franca » (Coelho, 2005). Dans la littérature internationale, ces systèmes linguistiques sont définis par le terme « homesigns » (cf. Goldin-Meadow, 1991, 2003)

⁷ Comme en témoignent des récits historiques dans la littérature occidentale (Platon, Saint Augustin, Descartes, Desloges) et des observations contemporaines dans des endroits du monde où n'existent pas, à l'heure actuelle, d'instituts spécialisés (Jirou, 2000 ; Schmalig, 2001)

⁸ Cet iconicisation du réel se base sur un processus cognitif fondé sur l'appréhension et la reprise de formes saillantes de concepts à référencier, de la description de contours de formes et de tailles et enfin de la reprise iconique de scènes (actants et processus) au moyen des signes placés spatialement.

cas pour les langues vocales) et « dire en donnant à voir » au moyen des structures iconiques (dénommées *Structures de Grande Iconicité* ou *SIGI*) ancrées dans la perception et l'action. Ces structures, très semblables d'une langue des signes à l'autre, sont hautement organisées sur le plan linguistique (fonctionnel et formel). Le discours en LS se construit ainsi à partir d'une juxtaposition de ces deux visées. En règle générale, le lexique stabilisé est majoritairement utilisé lorsqu'il s'agit de savoirs déjà partagés entre interlocuteurs, alors que dans le domaine narratif / explicatif (et même argumentatif) c'est par le recours au dire « en donnant à voir » dans une grammaire exploitant massivement l'espace que les échanges discursifs s'édifient. Ces structures visuelles représentent une manière originale et propre aux langues visuo-gestuelles de penser le monde en mettant en forme linguistiquement des percepts visuels et valident l'hypothèse proposée par Rudolf Arnheim (1969) selon laquelle les percepts sont d'authentiques concepts (Cuxac, 2003). Cette capacité à *iconiciser* le réel et à dire « en donnant à voir » peut être observée - de façon embryonnaire - à travers la gestualité coverbale des entendants locuteurs des langues vocales⁹, mais contrairement aux langues des signes, cet usage semble être holistique, autrement dit sans que l'on puisse identifier des composantes fonctionnelles et structurales de façon systématique.

« Savoir dire », « savoir faire », « savoir être » : apports de l'étude de trois LS émergentes pratiquées par des sourds brésiliens

L'analyse du rapport socio-communicatif et linguistique des sourds adultes et leur cercle sociaux immédiat composé d'entendants nous permettra d'aborder certains concepts proposés dans *Le maître ignorant* tels que l'axiome de *l'égalité d'intelligences* et le *rapport de volonté à volonté*.

Fusellier-Souza (2004) a entamé une étude descriptive de trois LS émergentes pratiquées par des sourds brésiliens avec leur entourage entendant. A partir d'une démarche théorique sémiogénétique et sémasiologique (de type descendante – fonction vers la forme), cette étude a mis en évidence l'authenticité et la complexité de ces langues des signes tant au niveau de l'usage qu'au niveau de la forme. Les analyses se sont basées sur des données empiriques recueillies auprès de trois informateurs sourds brésiliens dont le tableau ci-dessous condense les principaux critères.

Critères	Jo	Ana Maria	Ivaldo
Age	26 ans	20 ans	53 ans
Scolarisé En milieu spécialisé	Non	Non	Non
Degré de surdité	profond	Profond	Profond
Origine de la famille	Nord-est	Nord-est	Nord-est
Nombre de membres dans la famille	8 membres	10 membres	8 membres
Interlocuteur privilégié	Un frère	une sœur	L'épouse
Insertion sociale/professionnelle	Oui – Travaille dans une pizzeria	Non – mais très active à la maison avec une famille nombreuse	Oui – Vendeur de jus de fruits

Tableau 1 : données synthétiques du profil des informateurs

De ce tableau, il est important de retenir les points convergents relatifs au profil des informateurs : adultes, surdité profonde, absence de scolarisation, présence d'un interlocuteur privilégié, insertion professionnelle ou sociale active.

⁹ Quelques exemples - ajout des gestes : « un poisson grand comme ça », l'imitation posturale des personnages, imitation de la voix en discours rapporté...

L'émergence et la structuration de ces systèmes linguistiques n'a été possible que grâce à la confluence des aspects à la fois sociaux, communicatifs et cognitifs.

Sur le *plan socioculturel*, les trois LS émergentes fonctionnent assez efficacement dans les échanges avec le cercle social immédiat d'entendants. Le cadre familial, affectif et social joue un rôle capital dans la structuration de ces systèmes linguistiques. Au sein des trois familles, la perspective adoptée consiste en un regard plutôt positif vers le membre sourd dans le sens où celui-ci est considéré avant tout comme un être communicant. La différence de nature est presque gommée étant donné que la personne sourde participe activement à l'organisation de la vie du groupe et peut communiquer ses pensées au moyen de sa langue des signes. La relation s'édifie ainsi à partir d'un rapport d'égalité entre les sourds et les entendants.

Il est pertinent de mentionner que ce rapport est conditionné par des aspects macrosociaux qui touchent la problématique de l'exclusion sociale au Brésil. En effet, le Brésil, bien que considéré statistiquement comme une puissance économique, dissimule mal un pays à deux vitesses. Trente millions de brésiliens vivent en dessous du seuil de pauvreté et sont victimes de l'exclusion sociale et économique. C'est l'un des pays champion de la mauvaise répartition des richesses. En conséquence, les sourds issus de couches populaires s'amalgament à la grande masse d'exclus et arrivent à s'intégrer grâce à des modèles sociaux alternatifs.

Les trois familles partagent presque les mêmes conditions et trajectoires de vie (originaires de la région moins favorisée du nord-est, immigrées vers la capitale à la recherche de meilleures conditions de vie, familles nombreuses, la plupart des membres ont un travail informel afin de renforcer le revenu du groupe). Les membres entendants témoignent de l'affection et du respect envers la personne sourde. L'un des membres entendants pratique de façon aisée la LS émergente et se charge de la fonction *d'interprète relai* lors des échanges communicatifs. Des facteurs extralinguistiques tels que: le sexe, l'âge, les conditions sociales et le parcours de vie influence le niveau d'évolution des LS émergentes.

Le facteur **sexe** semble jouer un rôle important dans l'émancipation de l'individu sourd dans la société entendante. Nous avons observé que les locuteurs sourds hommes (Ivaldo et Jo) partagent une expérience de vie plus ample que la femme (Ana). Alors que les hommes se sont lancés dans le monde du travail précocement leur favorisant une relative autonomie financière et des échanges sociaux avec le monde extérieur ; la vie de la femme sourde est entièrement circonscrite au groupe familial. Le facteur sexe semble ainsi avoir des incidences sur la façon dont l'individu sourd va construire ses représentations de lui-même et de son système linguistique. Un aspect substantiel du vécu des trois locuteurs sourds réside dans le fait que Jo et Ivaldo semblent avoir développé une certaine conscience de l'efficacité de leurs systèmes linguistiques puisque tous les deux, connaissant l'existence de la communauté des sourds, n'ont jamais manifesté le désir de la fréquenter ni d'apprendre la LS communautaire. Ce refus d'intégrer une communauté de semblables peut s'expliquer par le fait que Jo et Ivaldo, malgré leurs différences de nature avec les entendants, se sentaient intégrés et acceptés (donc pas de rapport d'inégalité dans la société entendante environnante) dans leur milieu socioculturel et leurs systèmes linguistiques respectifs leur suffisaient pour mener la vie de tous les jours. En revanche, Ana, connaissant aussi l'existence de communautés de sourds, aspirait de les fréquenter en vue de s'intégrer, de trouver un compagnon et de faire sa vie aux côtés d'un semblable.

Le facteur **âge** peut aussi avoir des incidences sur l'évolution des LS émergentes. Par exemple, la LS émergente d'Ivaldo ; l'informateur le plus âgé, se présente plus structurée linguistiquement par rapport à celles pratiquées par Jo et Ana. Ce constat peut s'expliquer par le fait qu'Ivaldo, ayant une plus longue trajectoire de vie et d'échanges, a pu développer des structures langagières plus complexes.

Les facteurs **conditions sociales** et **parcours de vie** sont également déterminants pour l'élargissement de la vision du monde et l'accès à la connaissance. Encore que les trois locuteurs semblent avoir un vécu similaire, les conditions socio-économiques de Jo et d'Ana s'affichent être légèrement inférieures à celle d'Ivaldo. Celui-ci fréquente l'environnement socioéconomique des classes moyennes. Depuis son arrivée à Brasilia, Ivaldo a toujours vécu dans le centre ville où l'établissement commercial de la famille était situé, alors que les familles de Jo et d'Ana se sont installées dans des quartiers plus défavorisés.

A partir d'une méthodologie basée essentiellement sur des récits de vie, l'analyse de discours des locuteurs sourds a révélé une riche diversité de sujets discursifs. Leurs discours s'entremêlaient à leur histoire de vie à leurs combats quotidiens, à leur désillusion du système et à leur espoir en avenir.

- Les récits de vie Jo sont marqués par des histoires personnelles et par la période de sa jeunesse. Jo a toujours communiqué par gestes. Sa production gestuelle n'a jamais été interdite par la famille qui, au contraire, l'a stimulée naturellement en vue de son intégration au sein du groupe familial. Sa langue des signes s'est structurée grâce aux liens affectifs établis avec son frère Manoël. La légère différence d'âge entre les deux a favorisé leurs relations d'amitié et de complicité. Jo relate avec bonne humeur certains passages de son enfance, ses activités professionnelles, ses problèmes relationnels au travail, les critiques destinées au patron, les jugements moraux envers son frère Manoël. Comme tout bon brésilien de son âge, Jo ne manque pas de parler des fêtes, des sorties entre amis dans les bars, des flirts avec les filles, du foot et de l'alcool.
- Les récits de vie d'Ana sont également ponctués d'histoires propres à son vécu et à sa jeunesse. Elle relate les diverses activités au sein de son environnement familial : collaboration active aux tâches ménagères (Ana est la responsable directe de la maison étant donné que presque toute la famille part tôt pour travailler) ; participation assidue à la vie de l'église le dimanche (aux côtés de sa mère et de ses sœurs) et aux activités sportives du voisinage. Sa LS émergente est partagée plus particulièrement par l'une des sœurs entendante. Celle-ci nous a révélé que sa sœur sourde a acquis de nombreux savoirs grâce à une pratique pédagogique spontanée (dans un *rapport de volonté à volonté*) qu'elle a toujours menée auprès d'Ana en l'instruisant – avec leur LS émergente - à l'aide d'images, de programmes télévisés et de manuels scolaires. Ana s'exprime avec éloquence à propos de ses activités ménagères et sportives, de sa déception de n'avoir jamais pu aller à l'école, du décès de son père avec les souvenirs de sa sévérité et de ses châtiments ; de son envie de mincir pour être attrayante, de ses attentes pour trouver un mari, des détails de robes de fêtes. Certains principes moraux se manifestent dans des propos vertueux : jugement négatif contre les filles vulgaires, contre les vices (l'alcool et la cigarette) ; et des propos religieux : respect de Dieu et de la famille.
- Les récits d'Ivaldo sont aussi en harmonie avec son époque et son âge. En effet, par sa longue trajectoire de vie, c'est celui qui a le plus d'histoires à raconter. Ivaldo a grandi avec son père dans un environnement commercial. A vingt-cinq ans, il quitte son village pour suivre son père et devient son bras droit pendant une quinzaine d'années dans le domaine de la restauration rapide. Pendant ces années, Ivaldo semble être en parfaite symbiose avec le monde qui l'entoure. Suite au décès de son père, cette expérience dans le domaine du commerce lui permet de créer sa propre affaire. Il met au point un système de vente ambulante de jus de fruits avec un stand mobile¹⁰. La qualité et la rigueur de son travail lui apportent une clientèle considérable qui l'estime, surtout pour sa façon de gagner honnêtement sa vie. La plupart des entendants de son entourage portent un regard

¹⁰ Une sorte de carriole assez sophistiquée comportant : deux tonneaux de 20 litres chacun qui s'incrudent dans l'armature de la carriole, deux petits robinets externes d'où coulent les jus de fruits et des supports pour tenir environ deux cents gobelets.

positif et admiratif sur sa rhétorique gestuelle, et certains nous ont confié, avec fierté, leur capacité à comprendre sa langue des signes. Dans son discours, Ivaldo relate : son enfance, le décès prématuré d'un petit frère, de nombreux détails de la vie des membres de sa famille (ceux qui ont réussi grâce aux études, ceux qui ont vécu une époque d'ascension et de déclin financier), la solidarité dans la famille, sa déception de n'avoir jamais pu aller à l'école, le décès de son père, le souci du vieillissement de sa mère, ses préoccupations avec la violence au Brésil, l'envie d'une retraite pour l'avenir, le désir de revenir dans son petit village pour y vivre.

La diversité de thèmes en adéquation avec l'âge de chaque locuteur témoigne de l'authenticité de leur intégration socioculturelle dans la société. En effet, leur vécu, leurs aspirations et leurs attentes ne sont pas différentes de celles de la grande majorité des Brésiliens, venant de couches sociales populaires.

Sur le *plan linguistique*, l'étude a démontré l'existence de régularités et de similitudes dans les trois LS émergentes propres aux langues visuo-gestuelle. Les trois LS mises en œuvre par les locuteurs sourds dès leur prime enfance ont subi naturellement une évolution (au cours de leurs vies) à la fois fonctionnelle et structurale grâce à la constance d'usage et d'échange avec leur environnement entendant. L'analyse de leurs structures linguistiques a permis de dégager les aspects suivants :

- Le dire se fonde sur la présence de deux types de signes : des signes lexicalisés (jusqu'à 1200 signes pour certains locuteurs sourds 'isolés', Yau, 1992) et des Structures de Grande Iconicité ;
- L'ordre des signes dans un énoncé se manifeste par des relations sémantiques de type : localisant/localisé ; contenant/contenu ; stable/déplaçable ; déjà/là-nouveau...
- Utilisation syntaxique de l'espace tridimensionnel
- Usage complexe du signe de pointage dans la construction du domaine référentiel (personne, espace et temps)
- Présence des activités métalinguistiques et méta-discursives.

L'authenticité et la richesse des LS émergentes se manifestent principalement dans la pragmatique du langage lors des activités discursives placées dans la situation de communication. La plupart des aspects propres à l'interaction sont attestés dans les échanges entre les informateurs.

La construction du dire en LS émergente repose sur des procédés propres au *processus d'iconicisation* qui possède une structure active dans les LS étudiées. Ce processus déclenché chez les trois informateurs dès leur enfance a subi, certainement une transformation structurale grâce à un ensemble de facteurs tels que : les étapes du développement de la maturité cognitive et la pratique régulière de leur LS dans le cadre familial et social. Ces facteurs ont contribué davantage au développement d'activités communicationnelles diversifiés et par conséquent à une structuration renforcée de ce *processus d'iconicisation de l'expérience perceptivo pratique*.

Enfin, sur le *plan cognitif*, la forte similitude de formes gestuelles attestées dans les trois LS émergentes met en évidence la possibilité offerte par canal visuo-gestuel de construction du discours à partir de deux domaines de représentation - *dire et figurer* propre à la cognition humaine et au traitement de l'information visuelle. En effet, ces deux univers de représentation sont verbalement possible en LS grâce au support quadridimensionnel qu'offre le canal visuo-gestuel et à la capacité cognitive et linguistique de l'individu sourd à *anamorphoser* le réel.

La capacité du locuteur sourd d'inscrire son discours dans deux visées sémiologiques distinctes – *dire sans montrer et dire en donnant à voir-* se déclenche grâce au

développement des mécanismes métalangagiers mobilisés dans les pratiques langagières (Gombert, 1996). Ces mécanismes correspondent à différents niveaux de contrôle cognitif favorisant le traitement d'activités **épilinguistiques** (niveau symbolique et inconscient) et d'activités **métalinguistiques** (niveau symbolique et conscient). Le développement de ces différents niveaux de contrôle cognitif permet de postuler un continuum de paliers de « consciences possibles » et de considérer que la *visée illustrative de donner à voir* est alors autant un métalangage qu'un langage qui s'est constitué à partir de l'exploitation consciente de la ressemblance » (Cuxac, 2000 : 29).

Cela nous amène à conclure cette partie sur une réflexion portant sur l'éventuelle opacité des langues vocales par rapport aux langues des signes. En effet, la possibilité - *de montrer, de dire en donnant à voir* - accorde aux langues des signes une place privilégiée dans la réflexion sur la transmission de connaissances. Selon Cuxac (2003), l'utilisation du support unidimensionnel qu'offre le canal audio-phonatoire ne permet que très peu aux langues vocales la possibilité de mettre en forme verbalement les deux univers de représentation (dire sans montrer et dire en donnant à voir). Pour les langues vocales – en fonction des contraintes du canal - la traduction de ces univers de représentations nécessite forcément un ensemble de mises en forme qui résulterait d'une perte de la dimension figurative. Au contraire, les langues des signes – par le fait que leur structure interne soit moins marquée (moins de paliers de mise en forme nécessaires) que les langues vocales – semblent disposer d'un empan langagier (fonctionnel et neuronal) plus large qui permet de rendre verbal l'univers de l'imagerie mentale (Paivio, 1986 ; Denis, 1989).

Depuis de nombreuses années, on constate l'échec pesant¹¹ en France de l'actuelle *pédagogie spécialisée* pour les sourds centrée sur *une logique explicative* selon laquelle seule la parole articulée vocalement atteste l'existence de la pensée chez les sourds et c'est uniquement à travers une langue vocale que l'individu sourd pourrait accéder à la maîtrise des savoirs. Cette anti-pédagogie – inhérent au projet oraliste – inscrit sa démarche dans une relation essentiellement dyadique et simpliste : l'enseignant, détenteur du savoir qui apporte – à partir de sa langue vocale – des connaissances à un élève (incapable et handicapé) au cerveau plutôt vide.

Portant, dans une réflexion plus approfondie de tout acte pédagogique, ses prétendus « détenteurs du savoir » font souvent l'abstraction du système sociale complexe qu'est la salle de classe où s'élabore entre les élèves une culture qui médiate la réception de tout savoir. La transmission du savoir chez les sourds est très éclairante à ce propos. Mottez (1992¹²) mentionne, à juste titre, la façon dont le savoir est la plupart du temps transmis en classe des sourds sans le biais du professeur entendant :

« Il est aujourd'hui courant, dans des nombreuses classes, que l'enseignant délègue à celui qui a compris [l'élève sourd], le soin d'expliquer à ses camarades. C'est souvent toujours le même. Tranchant avec les longues explications de l'enseignant, la rapidité avec laquelle ce répétiteur officieux s'acquitte généralement de ce travail suffit à indiquer qu'il n'agit pas comme un simple interprète se bornant à traduire en gestes ce que le maître vient de dire en mots. Mais c'est souvent hors de la classe, dans la cour de récréation ou au dortoir, auprès de leurs aînés ou auprès de ceux dont les parents sont sourds, que les jeunes sourds vont chercher l'information, l'explication et la réponse aux questions qu'ils désespèrent de ne pouvoir obtenir de leurs maîtres » (Mottez, 2006 :171).

¹¹ 80 % d'illettrisme chez les sourds selon le rapport Gillot (1998). Ce rapport défend le développement du bilinguisme et souhaite introduire la langue des signes dans les programmes des collèges et lycées pour entendants en tant que langue vivante optionnelle jusqu'au baccalauréat. Disponible sur <http://perso.orange.fr/dominique.gillot/Rapport-sourds.html>

¹² Dans Mottez (2006), « Savoirs, savoir-faire et façons d'être : la transmission chez les Sourds » - article paru in *Surdité, identité, langage : de nouvelles pistes pour l'enfant sourds*, actes du colloque de Toulouse (1990), Château de Brax, ASEI-IDAC, 1992, pp. 201-212.

La transmission du savoir dans l'histoire des sourds s'est faite massivement à partir des internats spécialisés – berceaux de la culture sourde. La transmission de connaissances s'est élaborée en réponse au défi de devoir vivre dans un monde expliqué par des entendants à partir d'une langue désincarnée et d'accès difficile au sens.

Depuis que les sourds ont repris le droit de cité dans l'enseignement de la LSF ces dernières décennies, un capital considérable de savoir-faire pédagogique a été élaboré et transmis à de nouvelles générations d'enseignants sourds, tout cela entièrement en marge de circuits officiels et scolaires. Cette pédagogie novatrice et inventive – à propos de laquelle la pédagogie générale pourrait d'ailleurs s'inspirer largement – se fonde sur les principes visuels et iconiques des LS à partir desquels l'enseignant sourd *donne à voir et à sentir* plus qu'il n'*explique*. Ceci grâce à la possibilité qu'offre les langues des signes de *montrer tout en disant* donnant lieu à des stratégies narratives et méta discursives culturelles propres au monde des sourds. Ces stratégies se caractérisent par l'abondance de scripts visuels à partir desquels les concepts les plus élaborés peuvent être décrits et dépouillés lors des situations d'enseignement.

LE MAITRE IGNORANT ET L'EMANCIPATION DE L'INDIVIDU SOURD SOUS L'ANGLE SOCIOCULTUREL ET EDUCATIF

L'inversion de la logique de l'explication – l'égalité des intelligences à partir de la reconnaissance des sourds en tant que minorité linguistique

Lorsqu'on parle de surdité, on parle de différences et du droit de les assumer et de les admettre. Ce sont les différences qui nous distinguent en tant qu'individus et qui nous rapprochent en tant que groupe. Différences qui, malgré tout, se constituent, simultanément, en marques d'appartenance et qui sont à la base des processus de construction identitaires et de l'émancipation des individus.

L'analyse du *Maître ignorant* de J. Rancière sous le prisme de la surdité constitue un champ de problématisations dans lequel on peut inscrire un certain nombre d'interrogations.

Skliar, faisant référence à ce livre, présente Jacotot comme « un pédagogue qui n'a pas voulu abrutir ces étudiants avec d'innombrables explications, (...) et a réfléchi à la possibilité d'émanciper leurs intelligences, de les rendre égalitaires (...) de ni les domestiquer ni les obliger à une futile compréhension d'une explication futile (2003 :03). Tandis que **l'explication** accorde supériorité au maître, l'autre face du jeu, **la compréhension** correspond à une position toujours inférieure, occupée par l'autre : « telle est la géométrie d'une pédagogie abrutissante » (Skliar, 2003 : 05).

La logique de la pédagogie de l'explication, à travers l'invention de l'incapacité de l'autre, perpétue la relation de dépendance et légitime la nécessité du binôme : *explicateur/explicquant*. Cette même logique alimente l'éducation des Sourds comme l'on peut voir tout au long de l'Histoire. « *D'une catégorie anthropologique ou sociologique, les sourds sont devenus une catégorie médicale.* » (Benvenuto, 2005 : 7). La société entendante, en appliquant le concept de déficience/handicap aux sourds, a renié toutes leurs capacités et a essayé, coûte que coûte, de les obliger à comprendre ce qui ne pouvait pas être expliqué, pour ainsi justifier ses modèles d'intervention.

A partir de l'inversion de la logique de l'explication/compréhension, autrement dit, de l'invention de l'incapacité de l'Autre, Jacotot s'est engagé dans la tâche « d'enseigner ce qu'il n'y a pas à enseigner ». Le maître ignorant est venu ainsi inaugurer l'idée selon laquelle il n'y a pas d'explication, il n'y a pas à comprendre, il n'y a pas d'élèves incapables, diminués, incomplets, inférieurs, comme il n'y a pas de maîtres savants. « Le propos de la

pédagogie est celui de pouvoir enseigner ce que l'on ignore et en même temps, montrer que l'autre est capable d'utiliser sa propre intelligence pour apprendre » (Skliar, 2003 : 6).

Tout au long de l'histoire, les sourds ont été éduqués à partir d'une perspective d'assimilation avec les entendants dans le but d'annuler, de diminuer ou encore de cacher leur prétendue incapacité. Pourtant, malgré cela, les Sourds, en tant que groupe, ont choisi de résister et de construire – à la marge de cette tentative de domestication - leur propre et authentique monde (prenant en compte leurs singularités). Nous pouvons dire que, métaphoriquement, les mouvements sociaux sourds se personnifient à travers la figure du *maître ignorant* : dans la lutte pour l'émancipation, par l'égalité des intelligences et contre l'abrutissement.

Emanciper et égaliser les intelligences signifie les reconnaître et vérifier leur existence en chaque individu. C'était ainsi que Jacotot a entrepris ce projet avec réussite. C'est ainsi que les Sourds ont besoin d'être considérés, sous la peine d'être abrutis et de poursuivre l'édification, n'importe comment et impunément, des écoles, des programmes et des pédagogies de la Vieille, comme le suggère Rancière.

La vision des Sourds comme incapables et arriérés, fondée sur la non reconnaissance de leurs singularités linguistiques, s'érige sur le principe de l'inégalité «exclusivement» intellectuelle (Rancière, 2003), celui-ci s'avère le principal obstacle à n'importe quel processus d'émancipation. La pleine émancipation sociale des sourds n'est possible qu'à partir de l'émancipation intellectuelle et individuelle.

La langue des signes : vecteur puissant de transmission et accès à la connaissance et à l'émancipation des savoirs

En outre, la perspective sémiogénétique et socioculturelle de la surdité, vue sous l'angle éducatif, nous permet également de réfléchir sur les processus d'acquisitions/apprentissages et de transmission de savoirs rentrant en jeu dans l'émancipation de l'individu sourd. En effet, en ce qui concerne l'existence d'une première langue (maternelle et structurée), la surdité s'avère être un cas paradigmatique, puisque elle soulève des questions relatives à la pertinence d'un système linguistique préalable à d'autres types d'apprentissages.

Dans le but de faire un parallèle, nous soulignons et analysons un détail pertinent de l'ouvrage qui concerne la question des langues : le français de Jacotot et le flamand des étudiants. Chacun ne maîtrisait que sa propre langue. Jacotot s'est refusé à apprendre la langue de ses étudiants, mais a cherché quelque chose en commun : une édition bilingue du Télémaque et un interprète afin de communiquer avec ses étudiants. Les résultats ont été surprenants: il a suffi de la lecture bilingue associée aux consignes de travail pour que les étudiants aient accès non seulement au texte mais aussi au français.

Nous sommes alors, en présence de quelque chose que la surdité nous révèle à chaque instant, qui ajoute du nouveau à la discussion : « il suffit, il est vrai, des mots du Télémaque, mais ils (les mots) ne suffisent qu'en raison de l'existence de la langue de l'Autre. C'était la langue de l'Autre qui a laissé à l'entendement la possibilité de naître, de respirer, de survivre et de s'aventurer dans l'expérience intellectuelle. Ça n'a pas été le miracle de la langue française, mais l'intense différence dans la propre langue qui a fait que les étudiants ont réussi à mettre en route le dispositif selon lequel *tout est en tout* » (Skliar, 2003 : 07).

Lorsque Jacotot a fait de la langue française un produit final, il l'a fait dans une « posture de maître ignorant » en ignorant le flamand et en ignorant le français (même en le maîtrisant) pour l'enseigner à ses étudiants, mais il a aussi respecté la langue maternelle de ses étudiants. Il a enseigné ce qu'il ne savait pas. A son époque, il a fait l'invention de l'altérité. C'est cette leçon du *Maître ignorant* qu'il importe retenir.

Les Sourds n'ont pas besoin que le monde leur soit expliqué selon une logique d'explication rationnelle des entendants, mais qu'à travers leur langue, une langue visuo-gestuelle, ils ont la possibilité d'exercer leur connaissance et de se construire une vision du monde conforme

ses spécificités en tant qu'individus à qui on doit reconnaître les mêmes capacités intellectuelles qu'aux entendants.

« La langue des signes n'est ni un moyen d'accéder à la langue majoritaire, ni l'inexorable piège qui enfermerait les Sourds dans un ghetto. Elle permet, bien au contraire, d'expérimenter dans la praxis et le dialogue le paradigme politique d'une communauté des égaux où le sourd ne subit plus le joug du déficit, mais où il se révèle dans une parole de signes émancipatrice qui le constitue comme citoyen et sujet de droit de la communauté humaine » (Benvenuto, 2005 : 10).

Mécanismes/dispositifs cognitifs et communicatifs permettant l'acquisition tardive d'une langue institutionnalisée : témoignages des sourds adultes (Coelho, Gomes & Cabral, 2005)

Comme nous l'avons vu, la capacité créative des individus sourds révèle l'existence de dispositifs humains de sélection et d'activation d'un système linguistique de communication visuo-gestuelle. Aussi est-il opportun d'aborder le phénomène d'acquisition/apprentissage tardif d'une langue, qu'il s'agisse de langue des signes institutionnalisée ou de la forme écrite des langues vocales, ceci particulièrement chez les sourds n'ayant pas fréquenté un système institutionnel scolaire ou en situation d'échec scolaire. De quelle manière certaines personnes sourdes (apparemment sans langage) arrivent - à un âge avancé - à s'approprier des savoirs – notamment une langue (LS ou langue vocale écrite) supposée être leur première langue ?

Des témoignages des sourds adultes ayant appris tardivement une langue (Schaller, 1991, Morford, 1993, Fusellier-Souza, 2004, Coelho, Gomes & Cabral, 2005, Coelho, 2007) constitue une excellente source d'information témoignant de l'existence de mécanismes et dispositifs d'acquisition / apprentissage tardif.

Les processus métacognitifs et métalinguistiques peuvent apparaître dans n'importe quelle situation de la vie quotidienne, à partir du moment où le sujet s'assigne des objectifs et autorégule l'exécution. Les processus dans lesquels il est engagé le placent dans une position « méta » où il articule un rapport entre pensée abstraite et pensée centrée sur la résolution d'un problème ou sur la compréhension d'un phénomène. Voici, comme autant de flashes, des témoignages de sourds qui nous renseignent sur ces processus ainsi que sur l'acquisition tardive d'une langue :

« Bébian se réfère aussi au cas de jeunes sourds qui arrivaient à l'Institut de Sourds sans aucune instruction préalable et qui, au bout de quelques jours en contact avec d'autres sourds, communiquaient déjà couramment. Quelques-uns de ces jeunes de huit, dix et douze ans, une fois confrontés à la langue des signes, réussissaient à avoir l'acuité mentale suffisante pour reconnaître et décrire l'imprécision de l'un ou l'autre des signes domestiques qu'ils utilisaient » (Coelho, Gomes & Cabral, 2005 : 145).

Quand il (Leonardo) avait 7 ans, il a connu un voisin sourd qui parlait la langue des signes. Ce fut le commencement d'une nouvelle vie. Ce voisin apprenait la langue codifiée à son cousin, à son frère entendant et à lui-même. Enfin, il pouvait communiquer. C'est seulement alors qu'il a compris qu'il avait un nom, une identité : « Quand il m'ont donné un geste. Avant j'étais le petit Leonardo. Maintenant je suis le grand Leonardo » (Coelho, Gomes & Cabral, 2005 : 154).

« António considère que sa pensée n'a pas changé avec l'acquisition de la langue des signes. Il témoigne que son frère et lui ont simplement substitué les signes domestiques qu'ils avaient par les nouveaux signes codifiés » (Coelho, Gomes & Cabral, 2005 : 152).

António et Paulo sont deux frères sourds qui ont passé par un processus de création d'une langue des signes pour communiquer entre eux puisque leurs parents entendants ont toujours refusé de communiquer gestuellement avec eux. Avant de rencontrer la communauté des sourds, António et Paulo se croyaient les seuls sourds au monde.

« (...) Avec mon frère je n'avais pas de problème pour communiquer, on s'appréhendait mutuellement (...) on avait un code propre en faisant des gestes pour désigner les choses, parfois on essayait aussi d'oraliser, mais c'était mauvais... mais, on communiquait, on mélangeait. (...) On essayait d'oraliser parce que mes parents n'acceptaient pas la langue gestuelle, ils nous obligeaient à oraliser. Parfois, on discutait par gestes et ils nous punissaient en disant que c'était moche. (...) Quand j'étais petit, ils interdisaient et me punissaient, mais j'étais têtu et je continuais, ils se fâchaient ; mais après ils nous ont laissé communiquer de la façon que l'on voulait. Après la 6^{ème} ils nous ont laissé faire selon notre volonté » (Coelho, 2007, à paraître).

Paulo et son frère non seulement mettent en évidence leur condition d'êtres communicants, mais expriment aussi une prédisposition à communiquer au moyen de la création gestuelle, étant donné qu'ils ne pouvaient pas accéder à la langue vocale environnante.

Quadros (1997) fait référence à la conception de la grammaire universelle de Chomsky et Lasnik selon laquelle il existe un dispositif d'acquisition du langage commun à tous les êtres humains – Language Acquisition Dispositif (LAD) – qui nécessite d'être mobilisé par un environnement linguistique actif. L'auteur couronne sa réflexion par le fait que l'enfant active sa capacité linguistique indépendamment de la modalité audio-phonatoire ou la modalité visuo-gestuelle. Ainsi, dans le cas des enfants sourds (placés dans un environnement où la LS est l'input actif) ce dispositif du langage, est opéré par la langue des signes, alors que le canal audio-phonatoire cette capacité sera toujours défaillant (Coelho, 2004).

Or, la question épineuse est que 90% à 95% des enfants sourds sont issus de parents entendants qui ne peuvent pas fournir une langue qu'ils ni connaissent, ni pratiquent. En effet, la plupart du temps les parents entendants ignorent et sous-estiment la langue des signes. Les échanges se limitent ainsi à la langue vocale. La communication visuo-gestuelle –jugée néfaste par certains professionnels radicaux de la santé – est souvent réduite, voir interdite. L'enfant sourd est ainsi placé dans un environnement linguistique appauvri par ces difficultés à rentrer dans la modalité sonore. Or, le fait est que les parents ignorent que la surdité ne prive pas l'enfant sourd de la faculté du langage, mais ils le limitent ou l'empêchent en favorisant uniquement l'accès naturel à la langue vocale (Cf. Courtin, 2005). En raison du blocage du canal sensoriel auditif, l'enfant sourd ne devrait pas être en mesure de développer un processus d'acquisition d'une langue, exposé ou immergé qu'il est dans un environnement linguistique sonore. Pour cette raison, la surdité constitue une situation atypique dans le processus d'acquisition du langage. « La langue orale n'est pas sa première langue, même si elle est souvent la première, et d'ailleurs l'unique qui lui [à l'enfant sourd] est offerte » (Skliar, 1997 : 130).

Dans cette situation, où l'enfant est dans un environnement très appauvri linguistiquement, on peut ainsi assister, comme on a vu dans la première partie de cet exposé, l'émergence d'un processus de *résilience* du langage (Goldin-Meadow, 2003). Tous les enfants sourds profonds de naissance se développant dans un environnement social et disposant de toutes leurs facultés cognitives et communicatives intactes vont se trouver à une période donnée de leur petite enfance dans une situation de « double contrainte » : *celle d'avoir à dire et de ne pas le pouvoir*. De cette situation émane ainsi un besoin de communication si fort et vital, que ces

enfants instaurent un processus inverse qui consiste à devenir les créateurs d'un dire en direction de l'adulte (Cuxac, 2000).

Ce phénomène corrobore, d'un certain point de vue le postulat d'un dispositif interne propre au langage humain. Toutefois, ce processus créatif advient non seulement grâce à ce dispositif, mais surtout grâce à un **environnement socio-communicatif/pragmatique riche et stimulant** dans lequel une gamme fonctionnelle de « jeux de langage » (Wittgenstein, 1961) peut être activée par la communication visuo-gestuelle.

Avant d'accéder à un système linguistique structuré, Maria communiquait déjà avec son cousin (entendant) à travers des signes domestiques inventés par elle quand elle avait besoin de communiquer : « Je communiquais avec lui par des gestes simples inventés par moi. J'inventais ces gestes quand j'avais besoin de communiquer ». Ils jouaient ensemble à des jeux de rôle et ils démontaient les jouets pour découvrir comment ils étaient faits. (...) Cela veut dire qu'elle avait déjà la capacité de réfléchir sur sa propre connaissance et qu'elle avait besoin d'utiliser le signe comme une possibilité de communiquer et de représenter symboliquement les objets et les actions. Il est important de dire que la relation de Maria avec son cousin était une relation de grande complicité. Il comprenait bien ce que Maria voulait dire. (Coelho, Gomes & Cabral, 2005 : 150)

Ainsi, nous estimons que tout processus éducatif des sourds devrait s'engendrer, dès la première heure, dans le profond respect de reconnaissance de leurs spécificités linguistiques.

« Je ne savais pas expliquer les sentiments de façon plus élaborée (...), j'utilisais des gestes, les personnes ne comprenait pas, et je m'enfermais et gardais les choses pour moi. Avec mon frère oui, je crois qu'il appréhendait ce que je disais (...) Le contraire aussi. J'appréhendais ce qu'il disait. On se soutenait beaucoup entre nous. (...) Parfois je voyais mon père triste et fâché et je ne savais pas le pourquoi. Je demandais à ma mère (...) elle m'expliquait doucement, et j'essayais de connecter les choses. Ma mère m'a toujours expliqué et m'accompagné en tout. Par rapport aux autres, je ne sentais pas ce qu'allais arriver » (Coelho, 2007 à paraître).

Dans ce cas, les sentiments d'impuissance et d'isolement se sont apaisés parce que Paulo et son frère avaient entre eux la possibilité de communiquer et de manifester leurs sentiments puisqu'ils pouvaient se comprendre mutuellement. Par ailleurs, leur mère, malgré le refus de pratiquer et admettre les signes, essayait de communiquer et aider à donner du sens aux faits. A propos de certains concepts, notamment les notions de temps et de séquentialité des jours, Paulo a montré qu'il n'avait compris qu'à partir de l'entrée à l'école où ces concepts ont été abordés. Par rapport à la notion de *mort*, il relate que :

« Je ne savais pas ce que cela voulait dire (...), plus tard oui, vers 8/9 ans, j'ai compris, mais plus jeune non (...) Une fois les lapins ont eu une maladie qui s'est propagée, lorsque j'ai vu que les lapins étaient tous morts, j'ai essayé de les faire bouger et j'ai vu qu'ils ne bougeaient pas, ensuite j'ai vu mes parents les enterrer. A ce moment là, je me suis aperçu qu'ils n'allaient pas revenir, qu'ils ne ressuscitaient pas, ne revenaient à la vie, et alors je compris. (...) Avant je n'avais jamais pensé à cela. Au fur et à mesure des années, j'ai commencé à m'apercevoir » (Coelho, 2007 à paraître).

Nous dirons tout d'abord que les études, basées sur des entretiens/récits de vie nous invitent à considérer que lorsque la famille partage un code linguistique avec l'enfant sourd la communication devient possible. Lorsqu'il n'y a pas de code commun, l'enfant ne peut pas communiquer, il reste abandonné à lui-même dans sa tentative de comprendre le monde (Coelho, Gomes & Cabral, 2005 : 155).

Dans l'absence d'une langue des signes structurée, l'intériorisation et la (re)construction du monde par l'enfant sourd est faite à partir d'un processus cognitif (ancré dans la perception et l'action) dans lequel l'enfant sourd lui-même, invente une façon personnelle de symboliser le monde à travers le langage, en créant ses propres signes, ses propres références, ses propres explications, ses propres concepts. En agissant de la sorte, il fait état de son activité métacognitive mais malgré tout, il aura besoin d'interagir pour que ses inventions acquièrent un sens et puissent se développer de façon exponentielle. (Coelho, Gomes & Cabral, 2005 : 155).

DISCUSSION : LA SURDITE - ANALYSEUR DE LA CAPACITE HUMAINE AU LANGAGE A PARTIR DES RAPPORTS D'EGALITE DES INTELLIGENCES

La surdité profonde peut être considérée comme un analyseur *ad hoc* de la capacité humaine (cognitive, linguistique et sociale) à réfléchir et apprendre à partir des relations individuelles et sociales dans lesquelles un rapport de volonté à volonté permet de faire émerger l'égalité des intelligences. Ainsi, suite aux témoignages des sourds, synthétisons certains aspects essentiels de cette capacité à partir d'une approche sociolinguistique de la surdité.

Les créations gestuelles/les langues des signes émergentes

Différentes études nous amènent à conclure qu'en absence d'un environnement linguistique structuré et d'un input correspondant à leurs nécessités d'être communicants, les sourds manifestent, malgré tout, des prédispositions et des capacités communicatives. Les enfants sourds mettent en œuvre et exercent un puissant *processus créatif*, à travers leurs créations gestuelles qui dans des contextes sociaux, avec des conditions d'interactions précis, peuvent évoluer vers des systèmes linguistiques révélant des caractéristiques de *langues des signes émergentes*. Ces capacités révélées même dans des conditions antagoniques et dans des situations limitées comme celle de la surdité, nous dévoilent les capacités humaines inhérentes aux savoirs et au langage.

L'acquisition tardive d'une 1^{ère} langue institutionnelle

L'acquisition tardive d'une première langue institutionnalisée s'avère un phénomène, commun aux sourds isolés des communautés sourdes. Ce phénomène est aussi révélateur du fait que les capacités cognitives et linguistiques humaines peuvent se manifester et émerger à partir de formes et à des moments inattendus qui peuvent aller au-delà de la « période critique » après laquelle certaines acquisitions seraient impossibles.

La capacité humaine à créer se maintient toujours latente, même lorsque quelques «fenêtres des opportunités» sont déjà fermées : elle peut se manifester à partir d'autres fenêtres en différentes périodes de la vie. (Castro-Caldas, 2006).

La surdité comme rupture dans un rapport : l'œuvre sociologique de B. Mottez en résonance avec la pensée de Rancière

Pour conclure, nous avons essayé, à partir de l'analyse effectuée, de mettre en exergue de quelle façon les concepts et les contributions présents dans la vision de la philosophie égalitaire/individualisée proposée par Jacotot/Rancière, se fortifient et s'actualisent à la lumière d'une approche socioculturelle et anthropologique de la surdité.

Il est aussi pertinent d'évoquer et de rapprocher les travaux du sociologue B. Mottez de l'approche philosophique de J. Rancière comme le propose Benvenuto (2006a,b). L'œuvre de Mottez, portant sur un regard sociologique de la surdité, s'inscrit pleinement dans la pensée de Rancière dans le sens où les travaux de Mottez nous invitent à rompre avec le rapport habituel établi dans nos sociétés vis-à-vis des sourds (déni, racisme et intolérance) pour ensuite repenser tout un autre rapport dans lequel l'individu sourd doit être considéré non uniquement par son manque, mais surtout par sa singularité et ses capacités.

Ce nouveau rapport établi, il est possible pour le sourd de se placer sur un pied d'égalité avec les entendants, et de pouvoir s'émanciper dans l'accès aux savoirs. Dans ce sens, il n'existerait pas de différences de nature entre sourds et entendants : nous avons tous les mêmes capacités intellectuelles pour comprendre et pour assimiler la connaissance. Par cette optique, Mottez inaugure un nouveau geste dans lequel il tachera de rendre visible la réalité de *la surdité de tous les jours* en réaffirmant l'existence des Sourds en tant que communauté culturelle et linguistique.

Les handicapés en général et les sourds en particulier sont pour Bernard Mottez (1981) « des révélateurs, car ils permettent d'apercevoir combien tout ce qui paraît aller de soi dans l'organisation sociale, n'est que le fruit des choix sociaux qui auraient pu être autres. Ces révélateurs deviennent le miroir d'une société qui découvre à travers eux ce qu'elle ignore d'elle-même. Ils ne peuvent être acceptés à part entière sans la remise en cause de l'ordre social établi ».

Cette citation de Mottez pose, selon notre point de vue, deux aspects fondamentaux qui sont en résonance avec la pensée de Rancière et sur lesquels nous souhaitons conclure, à savoir :

Un rapport d'égalité entre individus sourd et entendant permet aux sociétés entendants de découvrir ce qu'elles ignorent d'elles même.

L'acceptation et l'émancipation des sourds dans les sociétés entendants nécessite une constante remise en cause de l'ordre social établi.

Références

- ARNHEIM, R. (1969), *Visual Thinking*. University of California Press. trad. Française. La pensée visuelle (1976), Paris, Flammarion.
- BENVENUTO, A. (2006a), « Le sourd émancipé ? » Préface de l'ouvrage : *Les sourds existent-ils ?* Mottez, B, Harmattan, Paris. .
- BENVENUTO, A. (2006b), « 'Le sourd émancipé ?' Texte présenté lors du colloque *Les Sourds dans la cité*, Hommage à Bernard Mottez, 15 et 16 novembre 2006. EHESS-GESTES (non publié).
- CASTRO-CALDAS, Alexandre (2006) "Alexandre Castro e Caldas Grande Prémio Bial 2002". ENTREVISTA In *Revista ser Saúde*, n° 2 pp 28-34.
- COELHO O, GOMES M et CABRAL E, (2005), « La métacognition dans la surdité pré-linguistique : les témoignages des sourds », *Culture(s) et réflexivité*. Derycke M. édr. Centre de Recherche en éducation. Presses de l'université Saint Etienne.

- COELHO, Orquídea (2004), "Penser la Metacognition dans la Surdité: Communication, Réflexivité et Médiation". Le "Retour Réflexif", ses entours, ses détours, Revue du Centre de Recherche en éducation, n  25-26, Publications de l'Université de Saint-Étienne
- COELHO, Orquídea (2007   paraître), "Ser Surdo num mundo ouvinte: testemunho autobiogr fico comentado numa perspectiva de educa o bilingue" In ASP (Org.).
- COURTIN, Cyril (2005) « La structure de la langue influence-t-elle la structure de la pensée ? », *Culture(s) et réflexivité*. Derycke M.  dr. Centre de Recherche en  ducation. Publications de l'université Saint Etienne.
- CUXAC, C. (1983), *Le langage des sourds*. Payot. Paris.
- CUXAC, C. (2000), *La Langue des Signes Française (LSF) - Les voies de l'iconicité*. *Faits de Langues*. N  15-16. Ophrys, Paris.
- CUXAC, C. (2001), « Les langues des signes : analyseurs de la faculté de langage », *AILE* 15, p. 11-36.
- CUXAC, C. (2003), « Langue et langage, un apport critique de la langue des signes française », *Langue Française* 137, 12-31.
- DAGRON J., (1996), « Représentations sociales de la surdité », dans *Psychologie et surdité*, De Boeck, pp. 233-246.
- DENIS, M. (1989), *Image et cognition*, PUF, Paris.
- FUSELLIER-SOUZA, I. (2001), « La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la S miog nese des langues des signes ». In *AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), n  15. p. 61-96. Paris.
- FUSELLIER-SOUZA, I. (2004), *S miog nese des langues des signes :  tude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens*. Thèse de doctorat sous la direction de C. Cuxac, Université Paris 8, Saint-Denis.
- GILLOT D. 1998, *Le Droit des Sourds. 115 propositions*. Rapport au premier Ministre.
- GOLDIN-MEADOW, S. (1991), « When does gesture become language? » A study of gesture used as a primary communication system by deaf children of hearing parents. In: Gibson, Kathleen Rita / Ingold, Tim (eds): *Tools, language and cognition in human evolution*. Cambridge : Cambridge Univ. Pr. pp. 63-85.
- GOLDIN-MEADOW, S. (2003), *The Resilience of Language*. Essays in developmental psychology, Psychology press, New York.
- GOMBERT, J. E. (1996), « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ». *AILE*, n  08. Association Encrages. Paris, p. 41-55.
- GRUSON, P. & DULONG, R. (1999), *L'Expérience du déni. Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*. Fondation Maison des Sciences de l'Homme. Paris.
- JIROU, G. (2000), *Analyse descriptive du parler gestuel de Mbour (Sénégal)*. Mémoire de maîtrise de Sciences du Langage. Université Paris 8.
- KENDON, A. (1980), « A Description of a Deaf-Mute Sign Language from the Enga Province of Papua New guinea with Some Comparative Discussion ». Parte I : The formational properties of Enga signs. In *Semiotica* 31,  /2, p. 1-34.
- KUSCHEL, R. (1973), « The silent inventor: The creation of a sign language by the only deaf-mute on a Polynesian island ». In *Sign Languages Studies*. Vol. 3. Gallaudet University Press. Washington.
- MORFORD, J.P. (1993), *Creating the language of thought: the development of displaced reference in child-generated language*. University of Chicago dissertation. Chicago. IL.
- MOTTEZ, B. (1977), « A s'obstiner contre les déficiences on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds », *Sociologie et Société*. Montréal, pp. 20-32.
- MOTTEZ, B. (1981), *La surdité dans la vie de tous les jours*. Paris, CTNERHI, diff. PUF.
- MOTTEZ, B. (2006), *Les sourds existent-ils ?* L'Harmattan. Textes réunis et présentés par A. Benvenuto.
- PAIVIO, A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford University Press, New York.
- QUADROS, Ronice (1997). *Educa o de Surdos*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- RANCIERE, J. (1987), *Le maitre ignorant*. Fayard. Paris.
- RANCIERE, Jacques (2005) *O Mestre Ignorante: cinco li oes sobre a emancipa o intelectual*. (2  edi o) Aut ntica. Belo horizonte.

- SABRIA, R. (2006), « Sociolinguistique de la Langue des Signes Française ». *Glottopol* n° 07. p. 06-30. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html
- SCHALLER, S. (1991). *A man without words*. New York: Summit Books.
- SCHMALING, C. (2001), « ASL in Northern Nigéria : Will Hausa Sign Language Survive? ». In *Signed Languages*. Dively, V., Metzger, M., Taub. S. & Baer A.M (eds). Gallaudet University Press. Washington.
- SKLIAR, Carlos (2003) "Jacotot-Ranciére ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista." In *Educação & Sociedade*, vol. 24, n° 82
- VERMEREN, Patrice, CORNU, Laurence, BENVENUTO, Andrea (2003) "A Actualidade de o Mestre Ignorante" (Entrevista ao Filósofo Jacques Ranciére) In *Educação & Sociedade*, vol. 24, n° 82.
- WITTGENSTEIN, L. (1953), *Investigations philosophiques*. Traduit en 1961. Paris, Gallimard.
- YAU, S. C. (1992), *Création Gestuelle et début du Langage - Création de langues gestuelles chez les sourds isolés*, éds Langages Croisés, Hong Kong.