Échafauder, tisser et ajuster :

Explorations des stratégies et des ressources de locuteurs sourds pour contourner la précarisation linguistique

Saskia MUGNIER

EA 609 LIDILEM, Université Grenoble-Alpes

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9022

Résumé : Cette étude vise à apporter un éclairage sur la complexité des expériences linguistiques des personnes sourdes, au-delà des débats idéologiques, en donnant la parole aux principaux concernés. L'étude repose sur l'analyse de biographies langagières de 17 adultes sourds, recueillies entre 2015 et 2018. Dans ces témoignages la construction de la langue française s'apparente à un gymkhana, un parcours ressenti comme semé d'embûches, de difficultés et d'obstacle de natures diverses, dans une temporalité particulièrement longue puisque subsistent de nombreuses situations au cours desquelles la personne sourde demeure à la marge de la langue et ou/de l'interaction, la replaçant dans une situation de précarité linguistique. Toutefois les ressources et les stratégies mobilisées, seul ou avec l'aide d'un tiers, permettent de réduire la distance face à cette langue. L'analyse des témoignages révèlent également que d'autres langues viennent étayer, enrichir et reconfigurer leurs expériences langagières des locuteurs sourds, façonnant pour chacun un paysage langagier unique et diversifié.

Mots-clés : biographie langagière, LSF, plurilinguisme, locuteurs sourds

Abstract: This study aims to shed light on the complexity of deaf people's linguistic experiences, beyond ideological debates, by giving a voice to the main people involved. The study is based on the analysis of the language biographies of 17 deaf adults, collected between 2015 and 2018. In these accounts, the construction of the French language resembles a gymkhana, a journey felt to be strewn with pitfalls, difficulties and obstacles of various kinds, over a particularly long period of time, since many situations persist in which the deaf person remains on the margins of language and/or interaction, placing him or her in a situation of linguistic precariousness. However, the resources and strategies mobilized, alone or with the help of a third party, enable them to reduce their distance from the language. Analysis of the testimonies also reveals that other languages support, enrich and reconfigure the language experiences of deaf speakers, shaping a unique and diverse language landscape for each.

Keywords: language biography, French sign languages, plurilingualism, deaf speakers

Un précédent chapitre de cet ouvrage[1] interroge la façon dont les politiques institutionnelles déterminent la place des langues pour les enfants sourds. Les avancées technologiques, si elles permettent à certains enfants sourds de réussir à construire la langue française, tendent à occulter les difficultés d'autres enfants sourds dans ce processus et augmentent le risque de précarité linguistique. Nous souhaitons dans ce chapitre poursuivre la réflexion sur la place des langues en contexte de surdité en nous appuyant sur l'analyse de discours de locuteurs sourds en étudiant plus particulièrement la façon dont ils expliquent les trajectoires de leur(s) langue(s) en présence.

L'histoire de la prise en compte des locuteurs sourds comme locuteurs porteurs d'une langue (une langue signée) et d'une culture est teintée de vifs débats, de rapports de force, de domination, de marginalité. Vient se greffer sur ce contexte, la question du handicap, du médical, du discours qui sait, qui répare, qui améliore… ensemble sous-tendu par la question de La Norme. Deux figures du sourd ont été façonnées au fil des siècles, contraintes et alimentées par les contextes scientifiques, politiques, philosophiques et sociaux des différentes époques aboutissant à deux systèmes idéologiques sous-tendant deux formes opposées de l'altérité sourde (Mugnier, 2023). Ces deux idéologies prennent leur appui sur le choix de la langue à proposer à l'enfant sourd, choix qui est souvent pensé comme exclusif comme nous l'avons montré dans le chapitre 5. Cette hyper-spécialisation sur les modalités a entrainé le développement de deux idéologies fortement reliées à des « méthodes d'éducation », que nous appellerons, en suivant les derniers développements terminologiques de la HAS (2009), *audiophonatoire* et *visuogestuelle*. D'un côté, l'idéologie audiophonatoire, anciennement appelée « oralisme » se définit par l'utilisation de la voix et de l'audition, par le biais des langues vocales, comme entrée dans le linguistique. De l'autre, l'idéologie visuogestuelle, souvent trompeusement selon nous, appelée « bilinguisme », se focalise sur la modalité gestuelle considérant l'utilisation du corps, support des langues signées, comme seule entrée dans le linguistique et refusant la modalité vocale, donc, le français, dans ses dimensions orales.

Il s'agit, à travers l'analyse qualitatives de biographies langagières d'adultes sourds recueillies entre 2015 et 2018 auprès de 17 adultes âgés de 18 à 50 ans[2], d'explorer leur(s) trajectoire(s) langagière(s), de voir de quelle(s) façon(s) ils et elles s'inscrivent dans les différentes langues qui les entourent (laquelle/lesquelles ?). Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre de leur formation pour devenir enseignants/formateurs de Langue des Signes Française (LSF).

Dans l'ensemble de notre corpus, le choix de la ou des langue(s) de première socialisation s'est effectué au regard de la ou des langues utilisée(s) par les parents soit le français oral pour les 13 personnes venant de famille entendante : Noelia (+45 ans), Claire, Marie, Sébastien, Nora, Sandrine, Nathy, et Pascale (36-45 ans), Carole, Léo,

[1] Nous renvoyons les lecteurs au chapitre *(infra)* « L'enfant sourd et les langue(s) : une précarisation linguistique annoncée ? » qui propose quelques repères permettant de comprendre plus précisément les contours du contexte sensible qu'est la question des langues en contexte de surdité.

[2] Les entretiens compréhensifs ont été réalisés avec la présence d'un interprète, leur durée varie de 40 minutes à 1h05. Les données ont été anonymées. Un premier article proposé en 2018 (Mugnier, 2018) a permis d'explorer les 8 premières biographies langagières recueillies alors ; la réflexion menée ici permet de compléter et d'explorer ces précieuses données à l'aune de la notion de précarité en intégrant l'ensemble des entretiens. La richesse des données ne pourra être explorée de façon exhaustive.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Fred, Mathieu et Aurélie (26-35 ans) ; et la langue des signes pour les 4 personnes issues de parents sourds : Nour[3] et Tom (18-25 ans), Valérie et Solène (26-35 ans). Chacun s'inscrit dans la volonté de transmission de sa langue. On pourra souligner que pour deux familles entendantes le choix d'apprendre la LSF a été opéré :

> Marie : elle signait un petit peu / je sais plus j'avais 10 12 ans quand elle a commencé à apprendre […] ah oui oui pendant qua/ cinq ans quatre ans elle a pris des cours pendant quatre années
>
> Audrey : Ma famille a commencé à apprendre la langue des signes. J'ai commencé autour de mes 4/5 ans. A la maternelle il n'y avait pas de langue des signes

L'analyse des biographies langagières nous permet d'entrevoir pour l'ensemble des stagiaires des trajectoires similaires autour de la langue française, première langue de scolarisation dont le système linguistique est particulièrement complexe à atteindre et dont l'usage en interaction sociale prend des contours spécifiques. Cette première partie permettra de cerner les jeux de dépendances et de mise en marginalité qui se croisent et contribuent à inscrire les personnes sourdes interrogées dans une forme de précarité linguistique et sociale.

La seconde partie porte sur la mise en évidence de ressources mobilisées par les locuteurs leur permettant de façonner un nouvel environnement langagier. La langue des signes, impensée par l'ordre social, tout juste tolérée, constitue la ressource la plus solide, mais elle n'est pas seule : d'autre(s) petits fil(s) de langue(s) investis permettent aux personnes sourdes et de consolider leurs répertoires sociolangagiers. La seconde partie de cet article présentera ces tissages de ressources qui confèrent des contours plus singuliers aux trajectoires.

1 La langue française : jeux et enjeux de dépendances

La réponse éducative à la surdité est largement conditionnée par une vision intégrative de la surdité reposant sur l'utilisation privilégiée de la langue française dans l'objectif de garantir une (bonne) intégration sociale des locuteurs sourds au sein d'une société majoritairement entendante et francophone. Il ressort ainsi des entretiens que, indépendamment d'un environnement familial sourd ou entendant, et indépendamment du dispositif éducatif (en inclusion individuelle, en inclusion collective ou en dispositifs spécialisés), l'ensemble des stagiaires ont été scolarisés au sein d'un cadre d'enseignement/apprentissage en langue française :

> Solène : Donc je suis née sourde, mes parents sont sourds donc j'ai toujours été dans la langue des signes, c'est ma première langue. Ensuite j'ai été scolarisée en maternelle j'avais des séances d'orthophonie, les enseignants me disaient d'oraliser et après quand je rentrais à la maison c'était un peu le contraire mes parents me disaient "mais pas besoin de parler fais nous des signes".

[3] Nour est issue d'un couple mixte sourd utilisant la langue des signes ; elle a alors été exposée à deux langues des signes différentes.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Pour la quasi-totalité des personnes du corpus, les premières étapes de scolarisation s'effectuent en langue française et en intégration individuelle. Cette forme de scolarisation représente l'idéal de réussite dont le choix peut être remis en question en cas de difficultés. Une intégration collective est alors envisagée mais la langue de transmission en classe reste le français :

> Aurélie : En maternelle 100% oralisation, j'étais en inclusion seule. En CP la première année j'étais en inclusion et après j'ai refait une année de CP en inclusion mais en parallèle j'étais suivie à (Établissement pour sourds) à Région X. Donc là y'avait plusieurs élèves qui étaient en inclusion, dans la classe c'était à l'oral mais entre nous on signait.
>
> Solène : [en évoquant sa scolarisation dans au sein d'un collège accueillant une classe spécialisée pour enfants sourds] Il y avait d'autres élèves sourds dans l'école ; il y avait des classes que pour des enfants sourds mais moi j'étais dans une classe avec des entendants. On était trois élèves sourds intégrés avec des entendants donc tout était à l'oral, il fallait lire sur les lèvres. J'ai fonctionné comme ça jusqu'en 4ème.

Apparait dans ces extraits une forme de hiérarchisation des dispositifs éducatifs : l'intégration individuelle est largement valorisée, tout comme le fait de parler, de porter ses appareils :

> Nour : c'était valorisé aussi de bien parler de bien parler français de bien porter ses appareils.

La langue française, en tant que langue privilégiée, joue un rôle central dans la scolarisation, la socialisation et la transmission des savoirs. Pourtant la surdité impose une relation particulière avec la langue orale vocale, car sa matérialité repose principalement sur le canal audio-vocal, un canal justement perturbé par la surdité. Qu'est-ce qu'une langue ? A quoi sert-elle ? Comment permet-elle d'interagir ? Que signifie maitriser la langue ? Que signifie parler ? Comment entendre et comprendre sont-ils inter-reliés ? sont autant de questions dont les réponses éclairent de façon spécifiques les dynamiques de marginalité en place en contexte de surdité.

1.1 Quand la matérialité de la langue est extra-ordinaire : processus de précarisation

Il ressort des entretiens que la langue française, en tant que système linguistique, a pu constituer, ou constitue encore pour certains, un espace mystérieux et complexe :

> Pascale : Je raisonnais en terme d'images et pas de phrases et du coup c a me mettait beaucoup en colère parce que je faisais pas mal d'erreurs et que j'arrivais pas à passer de l'autre côté et à faire des phrases avec une structure qui soient construites et c'était le prof de français qui m'aidait face à ces difficultés.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> Aurélie : Je me rappelle de certains mots je connaissais leur forme mais ça ne faisait pas forcément sens pour moi, il fallait que je devine, que j'essaye. C'était du copié collé, ça restait flou la compréhension du français. C'était plus de la suppléance mentale, je devinais mais si on me demandait d'expliquer je n'en étais pas capable.
>
> Léo : avant, je ne comprenais pas le sens [français écrit] alors que maintenant je comprends mieux, mais ça c'est grâce à la langue des signes.

La distance entre la matérialité de la langue, son accessibilité physique et les possibilités biologiques font de la langue française une langue extra-ordinaire, une langue pour laquelle la distance (Causa et Stratilaki-Klein, 2019) est considérable pour les locuteurs sourds.

> Léo : j'ai dû apprendre à parler avec un orthophoniste, ma première langue c'est l'oral, donc j'ai réussi à parler […] j'ai le français oui mais ce n'est pas clair. Pour moi la syntaxe n'est pas claire, l'écrit n'est pas clair, à la lecture je comprends le sens mais il manque quelque chose.
>
> Nour : mes parents […] pensaient que j'allais bien parler, que j'allais bien apprendre et en fait l'orthophoniste ça a pas été si simple que ça, moi je ne lis pas extrêmement bien sur les lèvres, même avec les appareils j'entends pas tout […] j'ai remarqué en plus que je faisais beaucoup d'erreurs quand mon père me demandait de traduire les choses pour lui.

Des dynamiques singulières apparaissent à la lecture des entretiens entre l'accès à la forme et l'accès au sens. Ce qui compte semble être la forme, être en capacité de bien parler, de bien lire (sur les lèvres ou l'écrit) ; or cette capacité à manier le code peut masquer la capacité à faire sens dans ce code. Autrement dit, « bien parler » ou « bien lire sur les lèvres » n'est pas nécessairement révélateur du niveau de compréhension et d'autonomie de la personne dans la langue :

> Solène : ok j'entends mais ça me sert à quoi ? je ne comprends pas ce que me dit la personne, j'entends mais je ne comprends pas" (.) En fait, j'arrive à lire sur les lèvres, je me débrouille bien en lecture labiale mais … c'est comme si je n'imprimais pas. Ça rentre d'un côté ça sort de l'autre, j'écoute je lis sur les lèvres je comprends les phrases mais je ne comprends pas le sens.
>
> Léo : […] je n'entends pas du tout comme les entendants, alors c'est ce que les gens pensent mais ils se trompent, j'arrive à lire un peu sur les lèvres mais je ne comprends pas 100% du message ; j'ai peut-être 20 ou 30%, par contre c'est beaucoup plus clair avec la langue des signes j'ai 100% du message.

Apprendre une langue sans l'entendre et pouvoir la parler sans s'entendre relève d'une prouesse indéniable, reposant sur un travail de longue haleine. On s'aperçoit que

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

lorsque cette compétence est acquise, perceptible finalement, la difficulté et les efforts conséquents nécessairement mobilisés dans l'usage des langues en situation de communication restent quant à eux masqués. C'est ce dont témoigne l'extrait suivant de Carole. Elle a souhaité poursuivre ses études universitaires et bénéficier pour cela d'un enseignement de la LSF, afin de bénéficier pour les cours d'un interprète LSF. Cette demande ne lui a pas été accordée du fait, comme elle le rapporte, de ses très (trop ?) bonnes compétences en lecture labiale et en oralisation :

> Carole : Et il y a eu pas mal d'obstacles qui se sont mis en place, des financements ont été complètement refusés par les docteurs : ils ont estimé que j'avais une très bonne lecture labiale et une très bonne oralisation et que ça suffisait amplement pour mon autonomie dans la vie de tous les jours et moi j'avais envie de dire non non non, j'avais beau expliquer que la communication ça se faisait dans les deux sens c'est à dire que moi j'avais développé des outils pour essayer de comprendre un maximum de choses mais que le message en face j'arrivais pas toujours à le décoder et que ça entrainait une fatigue intense une perte d'énergie qui pouvait être totalement éliminé par le biais de la langue des signes en fait. Et là ça a été un combat pendant cinq ans jusqu'à ce que j'arrive jusqu'au tribunal de contentieux pour obtenir gain de cause.

Bien parler n'est pas bien entendre, et bien entendre n'est pas bien comprendre. Ces distinctions sont particulièrement soulignées par Léo et peuvent aboutir à des malentendus, voire à des tensions :

> Léo : parfois on ne se comprend pas on s'énerve ça arrive qu'il y ait des malentendus parce qu'il y a des mots qui sont proches à l'oral mais avec mes parents j'ai l'habitude alors que dans la société en général les gens s'énervent vite. J'essaie de calmer les gens pour leur dire de ne pas oublier que je suis sourd. Comme je parle, ils l'oublient rapidement.

La surdité est un handicap invisible, elle n'est pas immédiatement perceptible. Cette invisibilité est accentuée lorsque la personne sourde parle « bien », créant une illusion d'aisance communicationnelle et contrevenant à l'image d'Épinal du sourd gestuel, muet ou s'exprimant laborieusement.

Les entretiens interrogent directement les représentations sous-jacentes de ce que l'on peut attendre d'une langue, de ses principales fonctions, mais aussi de l'interaction complexe qu'il peut y avoir entre les dimensions techniques, formelles de la langue et le sens qu'elle véhicule. Sans compter le fait qu'une langue n'est pas simplement un système, comme nous l'avons développé dans le cadrage théorique de l'ouvrage : son utilisation prend forme dans une pratique sociale.

1.2 Langue française, pratique sociale et mise à distance

La langue ne se réduit ainsi pas à un système linguistique, mais prend forme dans des pratiques sociales qui lui sont intrinsèquement liées. Il faut en effet non seulement

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

maitriser le système, mais aussi pouvoir le faire en situation de communication. La participation pleine et entière à des situations d'interaction se révèle être un défi pour les personnes sourdes interrogées, qu'il s'agisse de la famille, premier lieu de socialisation langagière ou de l'espace classe :

> Claire : et de la naissance jusqu'à six ans, je suis restée sans communication, c'était des codes quelques mots et on se comprenait comme ça, mais pas plus.
>
> Sandy : et les week-ends ou les vacances ou par exemple pendant les vacances d'été j'étais chez mes parents et c'est vrai que là il n'y avait pas de langue des signes donc c'était spécifiquement de l'oral après j'oralisais pas énormément c'était des petites choses après ils avaient l'habitude, je lisais sur les lèvres, on avait nos petits codes.
>
> Sébastien : [en parlant de sa formation au sein d'une classe ordinaire] tout le monde était gentil avec moi, mais ça restait très limité parce que c'était impossible de communiquer et moi je préférais la langue des signes qui me permettait de tout dire et de tout recevoir, communiquer à l'oral limitait les échanges.
>
> Solène : Quand je suis appareillée je peux parler, en tête à tête ça va je suis quand même assez à l'aise pour parler. Mais en classe quand le prof s'adresse à tout le monde c'est là que ça devient difficile.

Les témoignages recueillis rendent ainsi compte d'espaces langagiers complexes du fait d'une expérience langagière asymétrique, et inéquitable s'ils reposent sur la langue française uniquement.

La dysmétrie des expériences selon les situations de communication rend davantage visible la complexité que constituent les échanges en langue française, les interactions en LSF étant « la vraie vie », comme le souligne Nathy :

> Nathy : avec les entendants j'étais assez exclue finalement je ne comprenais pas trop ce qui se disait, c'était pas marrant. Avec les copains sourds oui y'a pas de soucis ça allait c'était la vraie vie quoi.

La dynamique s'inverse lorsque les échanges se font en langue des signes. Mathieu explique que dans un groupe d'amis sourds, il devient le référent pour intégrer des personnes entendantes à l'interaction car il maitrise les codes de la communication :

> Mathieu : lorsque je sortais beaucoup avec un groupe d'amis je pouvais parfois être perdu et on me disait je t'expliquerai après et moi j'étais obligé d'interpeller ; un jour avec les sourds je me suis rendu compte que je pouvais poser des questions et qu'on me répondait tout de suite qu'on venait me solliciter moi. Et du coup c'est moi qui disais aux entendants je t'expliquerai après lorsqu'on était entre sourds.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

La complexité des pratiques sociales en langue française place souvent les individus sourds en position marginale lors des échanges, les reléguant à la périphérie de l'interaction, voire les excluant complètement de la situation de communication :

> Sandy : alors qu'avec l'oral ça a vraiment très très vite été quelque chose que j'ai mis de côté parce que j'ai vu que j'étais très coincée au bout d'un moment avec les entendants les moments d'échange souvent j'étais là à les solliciter mais racontez-moi, dites-moi qu'est-ce que vous dites – et ils me disaient mais non c'est bon t'inquiète ; on me mettait de côté et finalement c'est comme si on me prenait pas en considération qu'on pensait que je n'étais pas capable de comprendre les choses et la raison était tout simplement parce qu'on ne m'expliquait pas au final – donc c'est vrai que c'est le schéma qui se passait souvent dans ma famille.
>
> Claire : donc en sixième jusqu'à la troisième au collège en intégration avec des entendants et là à ce moment-là j'ai beaucoup souffert ça a été le début de la souffrance parce que j'étais seule, impossible de communiquer avec les gens. Souvent je disais à mes parents s'il vous plait, j'ai besoin de voir des sourds mais y en avait pas, on habitait dans un endroit retiré donc j'ai dû beaucoup prendre sur moi, j'étais contente de progresser en français vu que ça se passait bien à l'école c'était quand même satisfaisant et j'étais contente puis ma mère m'aidait beaucoup, on faisait beaucoup de soutien scolaire ensemble mais au niveau relationnel avec les copains, les camarades je voyais plus personnes je riais plus je n'étais plus dans l'émotion dans l'échange dans le rire, je parlais très peu aux gens en classe quand il y avait des échanges des questions des réponses des échanges moi j'en étais exclue de ces échanges donc j'attendais que ça passe je suivais le cours au tableau.

L'absence de prise en compte des adaptations aux besoins des locuteurs sourds aboutit à un sentiment d'exclusion, de mise à l'écart, de marginalité qui n'est pas sans engendrer de la souffrance pour reprendre le terme de Claire. La précarité linguistique est palpable dans l'ensemble des témoignages. La difficulté que constitue *l'accès à* – et la *construction de* – cette langue semble ne pas réellement être prise en compte, ni seulement envisagée par l'entourage :

> Sandrine : déjà je leur avais dit qu'il fallait apprendre la langue des signes ils étaient là non non c'est trop difficile, la langue des signes est compliquée finalement j'en ai fait le deuil et j'ai accepté la situation et ils me disaient mais toi par contre tu peux apprendre à oraliser donc toi tu peux apprendre à oraliser tu comprends quand on te parle et moi je disais que non je comprenais pas il y avait plein de choses qui me passaient au-dessus et finalement il fallait que je fasse des efforts voilà comment ça se passait.
>
> Nathy : […] ma mère se plaignait de moi parce que en fait elle avait la sensation que je faisais pas assez d'efforts parce que je faisais beaucoup répéter mais la communication, c'était pas facile pour moi … quand je

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> regardais la télé je demandais à mes parents de me traduire il me disaient oh ben c'est parce que tu te concentres pas assez t'as qu'à écouter mieux, mais en fait peu importe que je me concentre mieux ou pas ça n'a jamais fonctionné mieux, j'ai toujours fait des efforts pour communiquer, voilà je me suis toujours investie j'ai toujours essayé.

Les échanges, s'ils reposent uniquement sur la langue française, sont décrits comme fragiles, ténus, et les efforts qu'impliquent les interactions en langue française ne semblent pas toujours mesurés par l'entourage des personnes sourdes, quand ils ne sont pas niés. La surdité est un *handicap partagé* (Mottez, 1977) ; elle implique tous les participants de l'interaction. La qualité de la communication dépend non seulement des efforts d'adaptation de la personne mais aussi de la sensibilité et de la coopération des autres interlocuteurs. Cette dépendance peut parfois créer une pression supplémentaire sur la personne sourde à qui l'on demande de naviguer entre ses besoins et les attentes des autres sans qu'elle puisse posséder réellement les outils et les ressources pour le faire. Le travail réalisé dans le cadre de leurs biographies langagières a justement permis de prendre conscience de la diversité des ressources construites minutieusement, laborieusement, dans une temporalité relativement longue, le paysage linguistique que chacun d'eux façonne étant perpétuellement en mouvement, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

2 Bousculer le paysage linguistique : dynamiques de (re)conquête de ressources linguistiques plurielles

2.1 La langue des signes : investie au plan individuel, marginalisée au niveau institutionnel

Dans l'ensemble des discours recueillis, la langue des signes est décrite comme une langue adaptée, accessible, naturelle et dans laquelle ils expérimentent des interactions sans barrière, sans effort, sans avoir peur de ne pas comprendre :

> Sébastien : quand j'ai commencé à rencontrer des gens à fréquenter des amis sourds mais aussi à rencontrer des entendants au travail, il a fallu communiquer et ce n'était pas toujours fluide, beaucoup de malentendus parce qu'on ne partage pas la même langue. Il faut *s'intercomprendre* se caler alors que dans le monde des sourds en LSF c'est naturel.
>
> Virginie : pour Noël pour les anniversaires pour les événements quand y a des repas de famille et que c'est tout en langue des signes, moi je ne me suis jamais sentie exclue, j'ai toujours participé aux fêtes en famille j'ai toujours discuté avec les gens autour de moi, à table on discute d'un sujet d'un autre etc.
>
> Pascale : parce que les choses en langue des signes seront plus complètes il n'y aura pas de maladresses je vais pouvoir bien m'exprimer alors que quand c'est du français c'est vraiment différent y a des choses que je trouve qui sont plus difficiles à exprimer en français qu'en langue des signes.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

La possibilité de vivre des *situations d'interactions ordinaires* en langue des signes produit un contraste avec la dissymétrie imposée lors de situations d'interactions en langue française qui, comme nous l'avons montré, sont ressenties comme complexes, voire excluantes.

Les adultes ayant participé à ce travail ont bénéficié du renouveau législatif et de la réintroduction progressive de la LSF (voir chapitre « L'enfant sourd et les langues : une précarisation linguistique annoncée ? », infra). Une seule personne évoque cependant le bannissement de la LSF accompagnée de punition si, avec ses camarades, ils étaient pris à signer au sein de l'établissement scolaire spécialisé pour enfants sourds. Il s'agit d'un passage particulièrement sensible dans lequel est mentionné un sentiment de souffrance lié à l'absence de socialisation langagière adaptée :

> Claire : j'étais dans une école spécialisée donc je voyais déjà des sourds à l'époque mais sans langue des signes c'était plus du mime, ce qui est vraiment incroyable c'est que bon il y avait un groupe de sourds et puis des entendants qui étaient en général des professionnels et qui portaient un regard assez de haut sur nous et donc on signait en cachette parce que en fait on était tapés donc c'était déjà de la souffrance puisque je ne pouvais pas communiquer à l'époque.

L'histoire de l'interdiction de la LSF reste un sujet prégnant et douloureux dans l'histoire de la communauté sourde, ce qui peut expliquer que la simple présence de la langue des signes dans l'environnement (souvent scolaire) constitue déjà un élément positif, comme l'illustre le propos de Sandy :

> Sandy : mais moi finalement la langue des signes je l'ai eu en institut – mais je l'ai eue quand même donc finalement quand j'étais à l'internat – j'ai aussi baigné dans cet environnement là et je me retrouvais avec des oralistes seulement quand j'étais en famille – après mes parents ne m'ont pas dit non plus que la langue des signes était interdite pour moi – j'ai pu évoluer là-dedans après c'est vrai que s'il y avait cette philosophie de la langue des signes interdite – ça aurait été pire mais là je pense que j'ai pas trop à me plaindre.

Comparée à la période d'oralisme pur, l'exposition à la LSF est ressentie comme un progrès, comme le souligne Sandy : « ça aurait pu être pire ». Bien que la LSF soit présente, elle reste marginalisée puisqu'elle est avant tout une langue qui circule hors l'espace classe :

> Sandy : ils m'ont scolarisée dans cet établissement [établissement médico-social] à cinq ans environ oui c'est ça cinq ans, une fois que j'ai été scolarisée j'ai rencontré d'autres enfants sourds et c'est là où finalement est arrivé la langue des signes et j'ai grandi avec la langue des signes [...] c'est vrai qu'il y avait des séances d'orthophonie il y avait beaucoup d'oralisme

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> et finalement dans les temps informels les cours de récré les moments de repas à l'internat c'était vraiment de la langue des signes après dire que c'est un établissement bilingue à l'époque ça l'était pas, après c'est vrai que c'était spécifiquement quand j'étais avec les groupes de sourds où finalement j'utilisais beaucoup la langue des signes.

Finalement, la place de la LSF dans la scolarisation reste étroitement dépendante de la conviction d'un directeur d'établissement et sa possible utilisation dans l'espace classe est dépendante des compétences linguistiques des enseignants :

> Nour : moi quand j'y étais la direction encourageait beaucoup l'utilisation de la langue des signes et la culture autour de la langue des signes et il avait bien conscience que c'était pas une question de santé et c'est pour ça que ça se passait bien, et puis ce directeur est parti à la retraite parce qu'il était âgé et il a été remplacé. Le nouveau directeur a opéré de grands changements et s'est vraiment concentré sur la question de la surdité.
>
> Sandy : une sorte de mélange entre la langue des signes et l'oralisme parce que l'enseignante avait de la langue des signes mais c'était pas vraiment de la langue des signes
>
> Marie : il y en avait certains [enseignants] qui signaient très mal d'autres qui s'en sortaient bien qui avaient un bon niveau mais c'était très aléatoire.
>
> Sébastien : les maitres et maitresses signaient très peu, c'était plutôt du geste que du signe ce n'était pas de la LSF, je m'en rends compte maintenant que ce n'était pas de la LSF qui nous était proposée avec une vraie syntaxe non non, c'était quelques mots signés sur du français des mots simples.

Dans leur trajectoire, la langue des signes est finalement maintenue à la porte de la classe, l'enseignement de la LSF étant, dans l'ensemble des témoignages, très rare :

> Pascale : c'est vrai que je n'ai pas eu de cours de langues des signes à proprement dit, j'ai appris sur le tas avec les autres enfants et c'est vrai que j'étais à l'aise avec la langue des signes.
>
> Léo : alors j'ai appris en côtoyant des sourds, je côtoie de plus en plus de sourds depuis 2017, avant c'était plus rare et je ne signais pas très bien tout était mélangé, c'était pas très clair.

Finalement, elle est présente, circule et est apprise et transmise dans le cadre d'interactions entre pairs sourds. Dans leur entretien, Sébastien et Mathieu témoignent dans des termes semblables leur rencontre (tardive) avec la LSF et son apprentissage qui s'est opéré *via* l'observation de locuteurs de LSF plus grands et/ou plus avancés en LSF et l'imitation :

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> Sébastien : il y avait une classe de sourds en intégration dans une école ordinaire, lorsque j'y suis entré j'ai vu des enfants signer, ils ne signaient pas forcément bien c'était du code plutôt que de la LSF. Ensuite le soir dans les transports on montait dans le bus et on voyait les adultes enfin les plus grands communiquer en LSF, on les observait et petit à petit à force de les voir parler on apprenait, et le lendemain à l'école j'en parlais avec mes camarades : oh hier j'ai vu ça. On a développé notre langue comme ça par imitation [...] j'ai appris tout seul en fait en observant les autres en communiquant avec eux et en leur posant des questions, j'étais à l'aise pour leur poser des questions savoir ce que ça veut dire, c'est toujours le cas aujourd'hui.
>
> Mathieu : j'ai commencé vraiment à apprendre à signer dans une école de sourds à XX vers mes 18 ans. J'ai été en intégration au lycée XX où il n'y avait pas que des sourds, là j'ai découvert la LSF à ce moment-là on utilisait les signes et quand je ne comprenais pas il y avait plutôt du mime et on passait par l'oral. En fait c'est en sortant des cours le soir jusqu'à 6-7 heures quand on restait dehors avec les copains, c'est là que je me suis retrouvé confronté à la LSF et où j'ai vraiment appris. Parfois je leur demandais comment on dit ça comment on dit ça, j'étais vraiment très très en demande et parfois ils en avaient un peu marre que je leur pose tout le temps des questions. Ils me disaient allez débrouille-toi c'est bon, je pouvais les comprendre, c'était pas des profs, mais bon j'avais vraiment soif d'apprendre le lexique.

Le fait que ces deux stagiaires soient séparés par une génération et issus de régions différentes illustre, dans ces extraits, la très lente évolution de la place de la langue des signes dans la sphère éducative. Bien que la LSF ne soit plus interdite, elle reste marquée du sceau de la marginalité, sa transmission et son accessibilité demeurant largement dépendantes de facteurs externes, dont la possibilité de rencontrer une communauté la pratiquant. À la lecture des entretiens, la langue des signes permet pourtant aux locuteurs sourds d'explorer l'ensemble des fonctions que permet une langue dans ses usages sociaux. Elle peut également constituer une ressources parmi d'autres pour leur permettre de réduire la distance avec la langue française. Celle-ci représente néanmoins un réel défi à relever, tant dans l'accès au code que dans son utilisation.

2.2 Des démarches pour réduire la distance avec la langue française

Si l'apprentissage de la langue française requiert des efforts considérables pour l'ensemble des stagiaires, les biographies mettent en lumière le rôle crucial de l'implication et du soutien de divers acteurs. Ces derniers, qu'il s'agisse de la famille ou de professionnels tels que les orthophonistes, les enseignants et les éducateurs, constituent une ressource essentielle dans la construction de la langue française :

> Claire : j'ai été beaucoup beaucoup aidée, j'ai fait beaucoup de soutien donc ça allait, je suis allée régulièrement chez une orthophoniste pour

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> apprendre à lire sur les lèvres et à mieux parler français ([…] ma mère m'aidait beaucoup on faisait beaucoup de soutien scolaire ensemble.
>
> Solène : Et en sixième quand je suis rentrée au collège c'était compliqué parce que j'étais la seule sourde. De septembre à janvier je me suis complètement noyée parce que je devais rester à la fin des cours avec le professeur pour réviser faire du soutien et ça me faisait beaucoup de temps à consacrer en plus de l'école. […] il y avait environ 4 heures de soutien par semaine. Les profs en profitaient pour me faire faire des révisions, que je rattrape ce que je n'avais pas pu comprendre pendant le cours etc. Et les éducateurs complétaient à l'internat.

Les entretiens révèlent que l'apprentissage de la langue s'inscrit dans un processus long et continu, nécessitant un investissement personnel impressionnant tout au long du parcours scolaire, comme en témoigne Aurélie :

> Aurélie : En primaire, collège j'allais aussi chez l'orthophoniste donc il fallait que je gère l'emploi du temps pour ne pas accumuler trop de retard donc c'était fatiguant. Ça aurait été mieux que l'enseignement soit directement en langue des signes. […]. Et à l'université, en classe je demandais à mes camarades les notes de cours et je me débrouillais par moi-même. Donc c'était un double travail je devais reprendre le cours mais aussi comprendre le vocabulaire chercher etc. Et en cours j'avais du mal à suivre donc c'était le soir.

Réduire la distance avec la langue française et atténuer le sentiment de marginalité qu'elle peut engendrer nécessite un investissement considérable en temps et en efforts. Les biographies laissent entrevoir plusieurs stratégies développées par les stagiaires pour développer leur autonomie face à la langue française.

Aurélie et Sébastien ont privilégié un travail axé sur la construction du sens. Cette approche implique un travail explicite et approfondi pour explorer le système linguistique et ses ramifications des réseaux sémantiques et va permettre de reconstituer le bain langagier *via* la lecture, le dictionnaire :

> Aurélie : Après je me suis mise à la lecture et petit à petit, j'ai cherché des définitions, des synonymes, des contextes d'utilisation etc. J'ai fait mes recherches pour enrichir mon vocabulaire. Voilà ma méthode c'était de compléter les informations de chercher de mon côté […] J'avais envie de comprendre les choses. Par exemple le dictionnaire des synonymes quand je ne comprenais pas un mot je cherchais dans le dictionnaire, et aussi beaucoup de recherche sur Internet c'est plus rapide.
>
> Sébastien : j'oralisais et je lisais sur les lèvres. Je ne comprenais pas. Souvent quand mon père m'expliquait quelque chose que je ne comprenais pas, il reformulait répétait jusqu'à ce que je comprenne. Mon père aimait m'expliquer les choses pour que j'aie un bon niveau et pour que je ne reçoive pas une éducation au rabais.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Ce travail spécifique et explicite permet vraisemblablement d'ancrer les mots de la langue française dans le réseau sémantique et lexical, et de se doter d'outils linguistiques plus incarnés, solides. Pour renforcer la compréhension du sens de la langue française, la mère de Marie est passée par la langue des signes, qu'elle a apprise lorsque sa fille avait environ 10 ans. Cette langue partagée est devenue une ressource précieuse pour Marie et lui a offert un moyen supplémentaire de surmonter les difficultés liées à la compréhension du sens la langue française :

> Marie : les week-ends par exemple, on prenait des livres avec mes parents on essayait de travailler sur le vocabulaire traduire en langue des signes pour que j'acquière du vocabulaire c'est essentiellement avec ma mère tous les soirs on passait ce moment-là et on partageait ce moment-là ensemble. Les cours qu'il y avait à l'école c'était pas ça du tout enfin moi c'était vraiment avec le travail que je faisais avec ma mère à la maison – ça m'a beaucoup beaucoup aidée pour/ pour lire pour comprendre la langue et encore aujourd'hui des fois voilà je sais pas forcément trop comment m'exprimer en français puis parce qu'il y a eu d'énormes lacunes dès ma scolarité. […] on choisissait un petit livre un petit roman que j'aimais bien par exemple et puis on passait par l'explication en langue des signes le vocabulaire en langue des signes donc j'essayais de noter des mots pour les avoir en français la traduction en langue des signes pour que ça me fasse des petits mémos en fait c'est comme ça que j'ai travaillé […] j'ai pu gagner en autonomie avec ce système-là puis maintenant je suis à l'aise parce que j'arrive à repérer le vocabulaire et je remercierai jamais assez ma mère d'avoir pris tout ce temps avec moi sinon je suis sûre que je n'aurais pas ce niveau que j'ai actuellement en français c'est certain.

En contexte de surdité, la langue française ne s'effectue pas par simple imprégnation. Au contraire, elle repose sur une volonté personnelle, explicite et soutenue. Cette démarche implique l'utilisation d'outils formels accessibles et appropriés – c'est-à-dire véritablement mobilisables et incarnés par les locuteurs. Ce travail permet de donner un sens aux formes linguistiques, permettant ainsi aux locuteurs de gagner en indépendance par rapport à la langue française.

Il ressort de ces extraits qu'il ne s'agit pas uniquement d'être confronté à la langue française pour qu'elle se construise, mais bien et surtout de faire sens avec cette langue, au risque sinon de développer des stratégies de *par cœur* ou de *bons pour parler* relevant d'un psittacisme et non pas d'une réelle appropriation (Millet et Mugnier, 2004). Le rapport qu'entretiennent la forme et le sens du système linguistique est donc essentiel à interroger dans ce contexte, et plus spécialement dans l'enseignement/apprentissage du français tel que le rapportent les personnes interrogées :

> Marie : alors les enseignants écrivaient au tableau des lignes et des lignes fallait les recopier et les apprendre par cœur sans avoir à comprendre ce dont il s'agissait […] donc par cœur oui ça va bien cinq minutes mais deux trois semaines après le par cœur si on a pas compris on retient pas donc

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> c'était des apprentissages très éphémères enfin voilà pour moi c'était un enseignement vraiment inadéquat.
>
> Pascale : en terme de compréhension j'arrivais à comprendre mais en expression c'était pas c a et en plus ce qui me manquait aussi c'était pas mal de lecture par exemple ici avec les autres stagiaires on se le dit qu'il faut faire attention, qu'il faut bien évidemment lire, qu'il faut apprendre des formulations par cœur, après c'est vrai que moi c'est pas des choses que j'aime faire.
>
> Sandy : après sur ma scolarité on se concentrait énormément sur l'écrit, la grammaire la syntaxe mais après regarder dans les détails les explications c'est vrai que par rapport à avant les explications on essayait de s'adapter mais on ne nous expliquait pas comment, on nous disait c'était comme ça, c'est comme ça et pas autrement donc nous on apprenait ça par cœur.
>
> Tom : il y avait des cours avec un prof, on me disait le français c'est comme ça, la grammaire c'est comme ça, la structure c'est ça et fallait apprendre voilà c'était un apprentissage.
>
> Valérie : […] à l'école où on avait beaucoup beaucoup de textes écrits, il y avait beaucoup d'exercices d'expression écrite énormément, fallait toujours refaire, refaire. Il avait beaucoup de dictée, il fallait toujours corriger les erreurs.

En ne fournissant pas les outils et les moyens de faire sens, la langue risque d'être tenue à distance, de rester totalement suspendue telle une coquille vide. Il convient donc de penser, ou plutôt de repenser, la relation entre forme et sens au sein de l'enseignement/apprentissage des enfants sourds, tout en développant des outils permettant d'investir et de façonner les ressources disponibles. Le débat idéologique opposant la langue orale française et la langue des signes occulte en effet trop souvent les autres ressources linguistiques présentes dans le paysage linguistique et culturel des locuteurs sourds interrogés.

2.3 Le locuteur sourd : architecte d'un paysage langagier varié

Les biographies langagières témoignent en effet de la présence d'autres langues dans les trajectoires des stagiaires. Il y a tout d'abord et inévitablement les langues vivantes proposée lors de la scolarisation :

> Aurélie : j'ai bien assimilé l'anglais, en comparaison avec la langue des signes il y a quelques éléments qui sont proches. J'ai plus développé mes bagages en anglais qu'en français. Et l'espagnol c'est juste quelques mots.

L'allemand, l'anglais, l'espagnol, figurent parmi certains répertoires langagiers, avec des compétences variées et des affinités plus ou moins marquées, comme l'explique Aurélie qui précise avoir développé un bagage plus important en anglais qu'en français. La biographie de Carole témoigne quant à elle d'une passion pour les langues. C'est en suivant et en accompagnant le travail de sa fille collégienne qu'elle rencontre de

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

nouvelles langues, dont une, l'espagnol, qu'elle aurait souhaité apprendre adolescente mais dont l'accès lui a été refusé du fait de sa surdité :

> Carole : j'apprends l'allemand en ce moment parce qu'en fait ma fille apprend l'allemand donc en fait je suis curieuse de ce qu'elle apprend et j'apprends l'allemand en même temps qu'elle, latin, grec …ma fille adore les langues donc moi par curiosité je fais un peu avec elle mais oui moi je voulais faire de l'espagnol et en fait on m'avait refusé l'apprentissage de l'espagnol parce que j'étais sourde ce qui m'avait gravement agacées.

Les voyages et les rencontres vont par ailleurs venir reconfigurer le paysage linguistique des participants. Mathieu évoque ainsi sa rencontre avec la Langue des signe américaine (ASL) et Aurélie avec le finnois, dont elle a appris quelques mots, *via* la langue anglaise écrite :

> Mathieu : si je dois voyager à l'étranger et que je rencontre des sourds je peux utiliser non pas la LSI mais m'adapter au profil des gens pour qu'on se comprenne voilà, d'arriver à choper les signes d'une autre langue et vice versa et ça m'aide aussi à construire une nouvelle langue quand je suis à l'étranger, ça me fait aussi de l'expérience comme je l'ai connu l'année dernière. Je suis allé aux Etats-Unis donc il y avait énormément de sourds américains que j'ai cotoyés, je ne connais rien du tout à l'ASL mais alors absolument aucune notion d'ASL et petit à petit j'ai pu engranger du vocabulaire et ça permet aussi de faire du lien et d'avancer plus vite et progresser. Voilà on peut dire que maintenant j'ai acquis une petite base des notions d'ASL.
>
> Aurélie : J'ai voyagé assez récemment là-bas donc j'ai appris quelques mots. J'étais en famille d'accueil dans un airbn'b et on a vraiment eu un très bon lien, il y avait un couple et deux enfants. On parlait en anglais à l'écrit et ils m'ont appris quelques mots de finois. Mon voyage a été un peu court mais j'espère y retourner prochainement.

On observe ainsi un paysage linguistique plurilingue où les langues s'entrelacent, s'échafaudent et se complètent. Il en ressort clairement que ces langues constituent autant de ressources essentielles pour parcourir le monde, l'incarner, tout comme elles vont pouvoir s'étayer les unes les autres. Ainsi, Carole recommande à « toutes les personnes sourdes de passer par le latin » pour mieux comprendre le français :

> Carole : l'acquisition du latin au collège qui m'a vraiment aidée au niveau de la compréhension du sens des mots. j'ai vraiment adoré cet apprentissage-là parce que tous les élèves l'apprenaient et c'était pas pour mieux parler, non c'était pour mieux comprendre la langue française, et là c'était vraiment super. […] c'est la base de la langue et de toutes les langues. Et ça je le recommande vivement pour toutes les personnes sourdes de passer par le latin pour mieux comprendre le sens des mots, leur origine.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

L'idée sous-jacente défendue par Carole rejoint l'approche explicite sur le fonctionnement de la langue énoncée par Aurélie et Sébastien. Un travail explicite permet de faire un lien entre la forme et le sens de la langue. L'objectif n'est pas simplement esthétique ou technique, tel que « mieux parler », mais vise véritablement à comprendre et à incarner la langue dans toute sa complexité.

Les chemins permettant d'entrer dans la langue française sont multiples et s'ancrent dans des dynamiques singulières. Un exemple concret de dynamiques se trouve dans le parcours de Léo, dont le paysage linguistique a été façonné par une passion pour les Peuples Premiers aux États-Unis depuis qu'il a vu le film *Danse avec les loups* à l'âge de 7 ans :

> Léo : Toute la culture indienne m'a aidé à trouver un équilibre. Ça m'a apporté beaucoup. Ça m'a permis de ne pas m'ennuyer dans la famille comme j'étais le seul sourd, du coup je me suis intéressé à la culture indienne. […] J'ai commencé à m'immerger là-dedans à 7 ans. C'est le film *Danse avec les loups* qui m'a donné envie de découvrir la culture indienne. En plus, il y avait des sous-titres. Ensuite j'ai fait des recherches sur la culture indienne et j'ai fait des liens avec la culture sourde parce que la culture indienne est une culture cachée aussi. Il y a des Indiens qui signent en plus, ils signaient déjà bien avant nous pour communiquer. Pour moi c'était pas juste le jeu d'enfants des cowboys et des indiens, je m'intéressais vraiment à la culture et ça continue encore aujourd'hui […] J'ai acheté beaucoup de livres de magazines de journaux, tout ce qui traitait de ça […] et c'est vrai que j'achète beaucoup de livres mais y en a plein que je n'ai jamais lus […]. J'ai regardé les images, les mots clés intéressants mais je n'ai jamais lu de bout en bout jusqu'en 2017 où j'ai commencé à lire ces livres […]. Avant je n'en lisais pas parce qu'il manquait des choses au niveau de mon éducation. Il faut que je fasse des efforts. C'est comme si je recommençais mon apprentissage à zéro.

Cette rencontre lui permet de s'immerger dans une autre culture, qu'il décrit comme différente mais proche de celle de la communauté sourde, de par l'utilisation de codes, de signes, et par'histoire de la domination d'un groupe. Cette passion l'engage dans la langue française, à travers les nombreux livres qu'il achète et qu'il commence à lire tardivement (2017). Progressivement, il se réapproprie les langues qui l'entourent : l'anglais ainsi que le français écrit qui reste complexe pour lui. Dans sa biographie langagière, il mentionne le français, le lakota et l'anglais :

> Léo : alors moi j'ai seulement le français et la langue des signes que je comprends de manière claire. J'ai aussi un peu de notion de lakota c'est une langue indienne j'ai quelques notions, je connais quelques mots. J'ai aussi quelques mots d'anglais mais je ne comprends pas de manière claire, je ne peux pas m'exprimer en anglais.
>
> Enq T'as appris l'anglais à l'école ?

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

> Léo : oui à l'école mais je ne comprenais rien, alors là je ne comprenais rien. Avec le temps, je comprends quelques mots. En plus, comme j'essaye de rencontrer des personnes indiennes qui viennent des Etats-Unis et du Canada, j'essaye de parler un peu quelques mots pour pouvoir m'adapter à eux, pour leur proposer de venir. C'est vraiment pratique par contre parce qu'avec les nouvelles technologies on peut traduire rapidement les mots de français en anglais et en même temps ça permet d'apprendre, mais par contre ça demande du temps.

L'ensemble des stagiaires façonnent ainsi leur paysage linguistique en intégrant à leur répertoire sociolangagier des espaces de langues qu'ils rencontrent ou souhaitent rencontrer. Ils et elles déambulent dans leur répertoire sociolangagier, parfois en tâtonnant, parfois avec des soutiens et des repères plus solides. Tous vivent leurs ressources multiples et multilingues en laissant de côté l'opposition multiséculaire entre LSF et français oral.

Conclusion

Du point de vue de l'ordre social, le marqueur d'une intégration réussie au sein de la société française est pensé uniquement à travers la possibilité d'investir la modalité orale de la langue française. Cette injonction a pour conséquence de mettre à la marge de la langue et/ou des interactions une partie des personnes sourdes. L'altérité linguistique n'est pas envisagée en tant que norme et l'on attend encore des personnes sourdes qu'elles parlent, dans une logique assimilatrice, et ce depuis le congrès de Milan de 1880. Comme le dit Delaporte :

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

Du fait de la singularité que la surdité impose à la langue française tant dans sa construction que dans ses interactions, construire la langue française constitue, de fait, un défi, et sa maitrise ne garantit pas la réussite des pratiques langagières sociales. D'après leur témoignage, la langue des signes leur permet d'expérimenter l'ensemble des fonctions langagières[4], et de vivre pleinement les interactions sociolangagière, d'autres ressources linguistiques étant explorées. En effet, malgré les idéologies très présentes et les constructions et assignations linguistiques et identitaires qu'elles engendrent (*cf.* chapitre 5), on ne peut que reconnaitre, à la suite de l'exploration de ces

[4]Les recherches montrent que confrontés tôt à une langue gestuelle, les jeunes enfants sourds peuvent découvrir, expérimenter et éprouver dans des délais similaires à leurs pairs entendants, le langage et ses fonctions (Lepot-Froment, 2000). A ce sujet, on précisera que pendant longtemps, et parfois encore, les personnes sourdes ont été décrites comme colériques, anxieuses, rigides, etc. On mettait en avant leurs difficultés à accéder à l'abstraction, à la notion de temps, à aborder les notions de logique, etc. Attributs posés tels des composantes universelles du trait de caractère lié à la surdité mais qui sont depuis peu appréhendés davantage comme des effets liés à la privation langagière et à la difficulté de communication, familiale et extra-familiale (Virole, 2000).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

biographies langagières, la présence évidente de processus dynamiques de (re)conquête des langues et de soi. Ces ressources langagières sont variées, composites, et l'analyse des biographies montre les dynamiques et ressorts que peuvent constituer les différentes langues qu'ils et elles rencontrent et la façon dont ils font lien avec elles et entre elles. Les locuteurs sourds sont bels et bien plurilingues.

Bibliographie

Causa, Mariella ; Stratilaki-Klein Sofia (Dir.). Distance(s) et didactique des langues : l'exemple de l'enseignement bilingue. EME éditions, 2019, 978-2-8066-3679-9. hal-02522693

Delaporte Yves, Les sourds, c'est comme ça : ethnologie de la surdimutité. Paris : Éditions MSH, Paris, 2002.

Haute Autorité de la Santé (HAS), 2009, Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans. Consulté à l'adresse http ://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite*de*lenfant-0*a*6*ans*-*recommandations.pdf

Mugnier, Saskia, « Biographies langagières de futurs enseignants de LSF : enjeux culturels, identitaires et sociolinguistiques ». Les Langues Modernes, 2018, Langue(s) et identité(s), 4, p. 44-57.

Mugnier, Saskia, « Surdité(s), langue(s) et alterité(s) :(Re)constructions des altérités linguistiques ». Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne, 2023, 39, pp.28-45

Mottez, Bernard [1977] 2006, « A s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds », in Benvenuto Andréa (Ed.), Bernard Mottez – Les sourds existent-ils ? L'Harmattan, Paris, p. 231-250.

Mottez Bernard, 1993, « Les sourds existent-ils ? » La parole des sourds, Revue du Collège de Psychanalystes n° 46-47, Paris, pp 49-58.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632