



HAL
open science

L'accès au sens figuré chez l'adulte sourd signant : étude à partir de 10 expressions imagées

Audrey Martino

► **To cite this version:**

Audrey Martino. L'accès au sens figuré chez l'adulte sourd signant : étude à partir de 10 expressions
imagées. Médecine humaine et pathologie. 2011. dumas-01518436

HAL Id: dumas-01518436

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01518436v1>

Submitted on 4 May 2017

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

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

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS

FACULTE DE MEDECINE

ECOLE D'ORTHOPHONIE

Année universitaire 2010-2011

MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

L'ACCES AU SENS FIGURE CHEZ L'ADULTE SOURD
SIGNANT

Etude à partir de 10 expressions imagées

Présenté par

Audrey MARTINO

Née le 19 novembre 1984 à Hyères

Directrice : Laurence ACLOCQUE, enseignante en Langue des Signes Française.

Co-directrice : Delphine DEMARD, orthophoniste.

NICE - 2011

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire : ma directrice Laurence Aclocque, pour sa disponibilité, sa patience et son soutien, ma co-directrice Delphine Demard, pour son accueil et ses conseils, ainsi que Séverine Gagnebé, membre de mon jury, pour sa lecture et son regard. Toutes m'ont permis d'avancer malgré le stress, avec sérénité.

Mes remerciements vont également aux adultes sourds ayant accepté de faire partie de ma population. Ils ont fait une grande partie du travail présenté ici et leur participation a enrichi mon expérience. Merci pour ces moments de partage, riche en émotions.

Un grand merci à tous les intervenants et enseignants de l'Ecole d'Orthophonie de Nice pour ces quatre années qui ont marqué notre parcours et au cours desquelles ils nous ont transmis leur savoir, leur passion sans relâche et avec tant d'enthousiasme.

Merci à tous mes proches, famille, amis, entourage, qui ont contribué moralement à la concrétisation du projet. Merci d'avoir cru en moi et d'avoir toujours été présents.

A toutes mes camarades de promotion avec qui j'ai vécu ces quatre années, qui ont partagé les mêmes joies, les mêmes doutes, les mêmes difficultés.

SOMMAIRE

Introduction	- 1 -
LEXIQUE.....	- 4 -
PARTIE THEORIQUE	- 6 -
CHAPITRE 1 : ASPECTS HISTORIQUES DES GESTES	- 7 -
I. QU'EST CE QUE LE GESTE ?	- 7 -
1. <i>Etymologie et définition</i>	- 7 -
2. <i>Historique</i>	- 8 -
3. <i>Fonction</i>	- 9 -
4. <i>Dans la langue</i>	- 10 -
5. <i>« L'anthropologie du geste » de Marcel Jousse</i>	- 11 -
II. LES CLASSIFICATIONS : UNE REELLE EVOLUTION	- 13 -
1. <i>L'hypothèse du continuum de Kendon (1988)</i>	- 13 -
2. <i>La classification des gestes de McNeill (1992)</i>	- 13 -
3. <i>Le continuum dans une perspective évolutionniste de Armstrong & al. (1995)</i>	- 17 -
4. <i>Etude de la classification d'Oléron (1952)</i>	- 18 -
5. <i>Quand le geste devient « langue »</i>	- 21 -
6. <i>Les gestes « internationaux » de la Langue des Signes</i>	- 22 -
CHAPITRE 2 : L'EDUCATION DES SOURDS.....	- 25 -
I. L'AVANT MILAN	- 25 -
1. <i>De l'Antiquité au Moyen-âge</i>	- 25 -
2. <i>La période espagnole (15^{ème} - 16^{ème} siècles)</i>	- 26 -
3. <i>La période anglaise (17^{ème} siècle)</i>	- 27 -
4. <i>Les 18 et 19^{èmes} siècles</i>	- 28 -
II. A PARTIR DU CONGRES DE MILAN	- 30 -
1. <i>Le congrès :</i>	- 30 -
2. <i>L'après Milan</i>	- 30 -
CHAPITRE 3 : L'ACCES A LA LECTURE CHEZ LES PERSONNES SOURDES.....	- 33 -
I. LE CONSTAT : LES SOURDS EN DIFFICULTE	- 34 -

1.	<i>Chiffres et études</i>	- 34 -
2.	<i>Le problème :</i>	- 37 -
3.	<i>Conséquences :</i>	- 38 -
4.	<i>« Les sourds qui aiment lire » : une catégorie à part</i>	- 40 -
II.	LES TENTATIVES DE REMEDIATION POUR UN ACCES A LA LECTURE	- 41 -
1.	<i>Facteurs influençant l'apprentissage de l'écrit</i>	- 41 -
2.	<i>Comment apprendre à lire lorsqu'on est sourd ?</i>	- 42 -
a)	Approches sur l'apport de la Langue des Signes Française	- 42 -
b)	L'apport de l'oralisme et du Langage Parlé Complété (L.P.C.)	- 45 -
3.	<i>L'éducation bilingue (Langue des Signes Française / français écrit) : une solution ? L'exemple du système français</i>	- 50 -
CHAPITRE 4 : LA PLACE DU CORPS DANS LES LANGUES		- 54 -
I.	DANS LA LANGUE FRANÇAISE	- 54 -
1.	<i>Définitions sur le corps</i>	- 55 -
2.	<i>« Métaphores orientationnelles » de Lakoff & Johnson</i>	- 55 -
3.	<i>Le corps support de valeurs et de symboles</i>	- 56 -
II.	DANS LES LANGUES GESTUELLES	- 59 -
1.	<i>Un corps en mouvement</i>	- 60 -
2.	<i>Les configurations manuelles</i>	- 63 -
a)	Le pouce	- 63 -
b)	Le poing	- 64 -
c)	Pince - Crochet - Griffes	- 68 -
3.	<i>Le corps et les expressions en Langue des Signes Française : notion d'iconicité</i>	- 70 -
4.	<i>L'iconicité : le modèle de Christian Cuxac</i>	- 72 -
CHAPITRE 5 : LE SENS FIGURE		- 78 -
I.	NOTIONS DE BASE	- 78 -
1.	<i>Terminologie</i>	- 78 -
2.	<i>Nature du sens figuré</i>	- 80 -
3.	<i>Statut catégoriel des éléments constitutifs de la signification figurée</i>	- 80 -
4.	<i>Aspect grammatical des expressions figurées</i>	- 82 -
II.	L'EMPLOI DU SENS FIGURE	- 82 -
1.	<i>Le sens figuré d'une expression idiomatique</i>	- 82 -
2.	<i>La place des métaphores dans le langage courant</i>	- 83 -
3.	<i>Origine de quelques expressions figurées, idiomatiques</i>	- 84 -

III.	ETAT DES LIEUX DANS LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE.....	- 90 -
1.	<i>Terminologie</i>	- 90 -
2.	<i>Une double articulation</i>	- 92 -
3.	<i>Les paramètres de formation des signes</i>	- 94 -
4.	<i>Les effets de style</i>	- 95 -
a)	Les métaphores.....	- 96 -
b)	L'implicite.....	- 101 -
c)	Des jeux de mots à l'humour sourd	- 102 -
	 PARTIE PRATIQUE	 - 104 -
I.	POPULATION D'ETUDE.....	- 106 -
1.	<i>Critères d'inclusion</i>	- 108 -
2.	<i>Critères de non inclusion</i>	- 108 -
II.	CHOIX ET CREATION DU MATERIEL (INSTRUMENT DE MESURE).....	- 109 -
1.	<i>Sélection des items</i>	- 109 -
2.	<i>Création d'un Questionnaire à Choix Multiples (Q.C.M.)</i>	- 111 -
3.	<i>Création de deux questionnaires : initial et final</i>	- 113 -
III.	PASSATIONS (PROTOCOLE EXPERIMENTAL)	- 115 -
1.	<i>Conditions de passation</i>	- 115 -
2.	<i>Présentation des épreuves</i>	- 116 -
a)	Le questionnaire initial	- 116 -
b)	La lecture des expressions imagées et du Q.C.M.....	- 116 -
c)	La présentation de l'image au sens propre.....	- 117 -
d)	Le Questionnaire à Choix Multiple (Q.C.M.).....	- 118 -
e)	La planche finale : le dessin du sens propre avec le dessin du sens figuré	- 118 -
f)	Le questionnaire final	- 119 -
IV.	ANALYSE DES RESULTATS	- 120 -
1.	<i>Cas n°1 : H.</i>	- 120 -
a)	Lecture.....	- 120 -
b)	L'image au sens propre.....	- 121 -
c)	Q.C.M.....	- 121 -
d)	La planche finale	- 122 -
e)	Le questionnaire final	- 122 -
2.	<i>Cas n°2 : M.</i>	- 123 -
a)	Lecture.....	- 123 -
b)	L'image au sens propre.....	- 123 -

c)	Le Q.C.M.....	- 124 -
d)	La planche finale	- 124 -
e)	Le questionnaire final.....	- 125 -
3.	<i>Cas n°3 : A.</i>	- 125 -
a)	Lecture.....	- 125 -
b)	L'image au sens propre.....	- 126 -
c)	Le Q.C.M.....	- 126 -
d)	La planche finale	- 127 -
e)	Le questionnaire final.....	- 127 -
4.	<i>Cas n°4 : L.</i>	- 128 -
a)	Lecture.....	- 128 -
b)	L'image au sens propre.....	- 128 -
c)	Le Q.C.M.....	- 129 -
d)	La planche finale	- 129 -
e)	Le questionnaire final.....	- 129 -
5.	<i>Cas n°5 : J.-J.</i>	- 130 -
a)	Lecture.....	- 130 -
b)	L'image au sens propre.....	- 130 -
c)	Le Q.C.M.....	- 131 -
d)	La planche finale	- 131 -
e)	Le questionnaire final.....	- 132 -
6.	<i>Cas n°6 : F.</i>	- 132 -
a)	Lecture.....	- 132 -
b)	L'image au sens propre.....	- 133 -
c)	Le Q.C.M.....	- 133 -
d)	La planche finale	- 134 -
e)	Le questionnaire final.....	- 134 -
V.	SYNTHESE	- 135 -
1.	<i>Cas par cas</i>	- 135 -
2.	<i>Par expression</i>	- 141 -
3.	<i>Conclusion</i>	- 143 -
VI.	DISCUSSION.....	- 146 -
1.	<i>Les limites</i>	- 146 -
2.	<i>Les réponses aux questionnements de départ</i>	- 148 -
3.	<i>Les apports de notre travail dans la pratique orthophonique</i>	- 150 -
	Conclusion.....	- 154 -

Bibliographie

Annexes

INTRODUCTION

Introduction

« Mes mains sont l'expression de ma voix, mes yeux sont mes oreilles ».

Anonyme

L'expression et la communication verbales sont des caractéristiques fondamentales de l'individu humain. Ainsi, l'homme s'efforce d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses sensations, ses impressions à travers des structures langagières.

Il se représente le monde grâce à ses activités langagières et aux structures linguistiques qu'elles mettent en œuvre et qui varient selon les usages et les contextes.

Certaines de ces structures sont particulières et renvoient à des représentations ou à des significations qui ne correspondent pas toujours à l'usage ordinaire de la langue telles que les expressions idiomatiques, qui font intervenir le sens figuré.

Cette étude nous a paru intéressante puisque comme le dit Nicole MAURIN ³⁷ *« les expressions imagées se comptent par centaines et sont très utilisées »*. A ces deux titres elles trouvent naturellement leur place dans le langage courant français.

Notre quotidien est donc fait d'une multitude de situations mettant en jeu la compréhension complexe : à chaque instant, il s'agit d'interpréter des métaphores, des jeux de mots, des expressions au sens figuré... que l'on peut retrouver aussi bien dans la littérature, que dans les poésies, la publicité, le journal, les textes littéraires et scolaires, l'actualité ou les conversations familiales. Ces séquences linguistiques préfabriquées émaillent donc en fréquence et en quantité notre discours quotidien.

Ces unités polylexicales dites « expressions idiomatiques » sont d'une grande importance. Elles sont à la fois un outil qui permet au locuteur d'exprimer ce qu'il pense précisément et, avec leur ambiguïté sémantique, leur dimension culturelle et métaphorique, elles ont le mérite d'être des représentations qui tracent les frontières culturelles entre les langues et d'être des indices linguistiques de la façon dont les peuples organisent leur expérience du monde.

En effet, Pierre GUIRAUD ²⁸ l'exprime clairement : *« L'homme naît, vit, meurt, il marche, il mange, il habite la ville ou la campagne, il vit dans une maison avec des parents, des amis, des animaux familiers... Cette réalité se reflète dans les mots qui l'expriment (...). Ainsi, la tête, les bras, le nez, sont la source de milliers de locutions »*.

Lorsqu'elles sont transparentes « *être rouge comme une tomate* », beaucoup se comprennent par analogie. D'autres sont plus opaques et ont été comprises à force de situations dans lesquelles elles ont été entendues. Ainsi, sens propre et sens figuré se côtoient de manière naturelle à travers nos expressions idiomatiques, imagées.

La dimension pragmatique est officiellement reconnue comme faisant partie de la prise en charge orthophonique. Or, dans le langage complexe – tel que le sens figuré -, il semble que les aspects pragmatiques ne peuvent se mettre en place que si le sujet, outre la possession du langage (vocabulaire, syntaxe...) partage des références communes. Ces dernières se construisent progressivement grâce à l'éducation scolaire, l'expérience personnelle et le contact avec autrui. Elles sont généralement implicites, peuvent être nationales, locales...

Nous proposons dans cette étude, d'analyser ce qu'il se passe lorsque l'adulte sourd signant se trouve face à des expressions imagées dans leur modalité écrite et quelle en est leur compréhension.

En d'autres termes, comment l'adulte sourd signant accède-t-il au sens figuré français ?

Cette recherche s'inscrit donc dans une évaluation de l'accessibilité, pour les adultes sourds s'exprimant en Langue des Signes Française, à des expressions idiomatiques verbales françaises comprenant une partie du corps humain. Deux langues relativement éloignées sont en jeu à savoir : le Français qui les produit et la Langue des Signes Française, qui, nous allons le vérifier, les comprend peut être.

Le compte rendu de notre recherche théorique est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre de notre travail exposera les appuis théoriques concernant la gestualité. Nous nous intéresserons, au cours du deuxième chapitre, à l'éducation des sourds à travers un cadre historique. Puis, dans un troisième chapitre, nous aborderons la question de l'accès à la lecture chez les personnes sourdes. Nous exposerons, dans le chapitre suivant, la façon dont le français et la Langue des Signes Française utilisent le corps puisque ce sont les deux langues auxquelles la personne sourde est confrontée. Enfin, le dernier chapitre mettra l'accent sur le sens figuré, partie plus linguistique afin d'aborder au mieux la deuxième partie de notre mémoire dite « pratique ». L'ensemble de ces apports aura pour objectif de nous donner des outils, des éclairages pour notre partie expérimentale.

La partie analytique viendra donc étayer le socle théorique, et tentera de répondre aux questionnements suscités et de vérifier éventuellement la validité de notre hypothèse. Le corpus sur lequel nous avons travaillé est constitué d'un ensemble de 10 expressions idiomatiques verbales comportant la dénomination d'une partie du corps humain.

Les objectifs de notre travail sont les suivants :

- Tester l'accès au sens figuré chez les adultes sourds, très utilisé en français par le biais des expressions idiomatiques mettant en scène le corps humain.
- Connaitre les moyens d'aide les plus efficaces afin que les locuteurs en Langue des Signes Française aient accès à cet aspect de notre langue.
- Permettre à l'orthophoniste de voir de quelle manière utiliser le versant figuré en rééducation.
- Ouvrir des recherches vers d'autres perspectives et d'autres domaines orthophoniques.

LEXIQUE

Avant de commencer, nous souhaitons donner quelques précisions sur certains termes spécifiques à la Langue des Signes Française.

- « Signeur »

On entend par signeur, le locuteur de Langue des Signes et non la personne produisant des signes. La différence a son importance car le locuteur de Langue des Signes produit de la Langue des Signes alors que la personne qui produit des signes ne produit pas forcément de la Langue des Signes.

« Signer », est donc l'équivalent de « parler en Langue des Signes ».

Comme ces définitions l'indiquent, nous nous autoriserons l'emploi du verbe « parler » dans le cas des déficients auditifs, en nous libérant donc de toute référence au canal de la communication, qu'il soit auditif et vocal ou bien visuel et gestuel.

- Le versant « oral » de la Langue des Signes Française

Si l'on dit d'une langue vocale que c'est une langue parlée (avec facteur son), alors une langue gestuelle est une langue signée (sans facteur son).

Or, la langue française est une langue vocale avec deux dimensions : orale et écrite.

Mais pour la Langue des Signes qui est une langue gestuelle, seule la dimension « orale » c'est-à-dire visible est possible. On pourra donc parler de langue / versant oral.

Signer c'est parler, verbaliser, c'est raconter, expliquer, faire agir, justifier, questionner, décrire, jouer avec les mots. Toutes ces activités, peuvent être menées autant en Langue des Signes qu'en français oral. La L.S.F est donc considérée comme une langue orale et une langue à tradition orale.

D'après GARCIA « *la voix ne se manifeste pas uniquement dans la modalité acoustique. Elle peut aussi bien le faire dans la modalité visuelle* ».

Une activité verbale n'est pas forcément une activité vocale. BOUVET dira « *le terme verbal n'est plus synonyme de vocal, mais il renvoie au concept général de parole, que celle-ci soit vocale ou gestuelle* ». On peut donc dire que si la L.S.F. n'est pas écrite, néanmoins le français et la L.S.F. permettent le même type d'activités langagières.

La Langue des Signes Française présente toutes les fonctions que peut remplir une vraie langue :

- fonction référentielle : la Langue des Signes Française peut parler de tout à l'aide de lexiques spécialisés ou à l'aide des Structures de Grande Iconicité.
- fonction pragmatique : en Langue des Signes Française on peut mentir, séduire, argumenter, manipuler, négocier...
- fonction métalinguistique : la Langue des Signes peut décrire n'importe quelle autre langue et peut aussi se décrire elle-même.

De plus, nous souhaitons ici préciser la convention de notation qui sera utilisée dans ce mémoire pour la transcription des signes.

La L.S.F. ne possède pas encore de système d'écriture commodément utilisable. Il n'y a donc pas d'autre moyen pour transcrire ses unités lexicales que d'utiliser des traductions en français écrit : à chaque mot ou groupe de mots en majuscules placés entre crochets : [...] correspond un seul signe de la Langue des Signes Française.

Dans notre partie pratique, nous écrirons les phrases entre crochets lorsqu'il s'agira des productions des participants. Nos paroles et questions adressées à la personne déficiente auditive seront, quant à elles, entre guillemets.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : Aspects historiques des gestes

Il nous a paru intéressant de montrer comment le geste a évolué au fil du temps. En effet, nous essayerons tout d'abord de définir ce qu'est le geste afin de pouvoir aborder les différentes grandes classifications qu'ont pu effectuer les auteurs dans la littérature. Tout cela a pour finalité de montrer les multiples conceptions du geste ainsi que les évolutions constatées au cours des époques. En d'autres termes, comment est-on passé du geste comme mouvement physique au geste en tant que langue à part entière, comme cela serait le cas dans la Langue des Signes ?

I. Qu'est ce que le geste ?

« Le beau geste, c'est celui qui est si absolument juste, si précis, si parfait, qu'on le croit facile, oubliant la somme de pratique, de connaissance et d'intuition dont il est le signe ».

Vanessa GAULT dans « Le corps incertain ».

1. Etymologie et définition

D'après le Dictionnaire étymologique du français Le Robert ⁴³, le mot geste trouve son origine dans la famille du latin « *gerere* ».

On trouve donc :

- « *gestus* » qui signifie « *porter sur soi* », d'où mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification : « *Faire des gestes en parlant* ».
- « *gesta* » participe passé au neutre pluriel du verbe « *gerere* » qui signifie « *faire* », synonyme de « *acta* ».

Définition du mot « geste » selon le Dictionnaire de L'Académie française ²² :

. Action et mouvement du corps, et principalement des bras et des mains dans la déclamation, dans la conversation; mimique d'un acte.

Exemples : avoir le geste beau, noble, aisé. Avoir le geste rare. Cet acteur, cet orateur fait trop de gestes.

. Il se dit aussi d'un simple mouvement du bras, de la main, et même de la tête, surtout quand on le fait pour exprimer quelque sentiment.

Exemples : un geste menaçant. Faire un geste de la main. Un geste négatif. Des gestes animés.

. Il s'emploie aussi figurément pour désigner une action, généralement spontanée, et d'ailleurs bonne ou mauvaise, qui frappe l'esprit, qui attire l'attention.

Exemples : en faisant cela, il a fait un beau geste. Il a eu un geste heureux, un geste malheureux.

2. Historique

Au début de l'humanité, les gestes furent le moyen d'expression utilisé par instinct. J. BARROIS ⁴ dira : « *Dès le principe, l'homme se fit comprendre par le geste, et manifesta sa pensée : il parvint à l'articuler, secondé par l'onomatopée et les conventions phonétiques* ».

Malgré la division des langues, le geste est demeuré constant, et il semblerait même qu'il fût l'un des premiers langages écrits, puisque les signes furent en premier lieu transcrits semblables à eux-mêmes c'est-à-dire dessinés.

Dès l'Antiquité, la valeur linguistique des gestes fut prise en considération : Aristote aurait écrit trois livres sur le ce sujet, dont on ne trouve trace de nos jours. Socrate et Platon eurent pour élève Stagyre qui aurait également rédigé une théorie dans ce domaine.

Téleste traduisit en gestes les tragédies et les grands poèmes des grecs. Sa science s'appelait « chironomie », science des gestes de la main.

On rapporte qu'au temps d'Auguste et de Néron, les Romains aimaient à gesticuler, à bouger les bras, les mains quand ils parlaient et encouragèrent les acteurs de mimes et pantomime.

Dans les prétoires, Cicéron exhortait l'art oratoire des magistrats en évoquant l'éloquence des gestes.

Selon les époques, les civilisations, les rites, les religions, les sociétés, les événements, la valeur des gestes est telle qu'ils ne se limitent pas qu'à accompagner la parole, parfois ils la remplacent.

Nul n'a oublié qu'à Rome le déroulement d'un combat était ponctué de gestes stéréotypés, dont le plus fameux est sans doute le pouce vers le haut ou le bas.

La vie d'un gladiateur dépendait d'un geste de l'empereur : le pouce tourné vers le bas, par le public ou par l'éditeur des jeux, pour indiquer que l'on voulait qu'un gladiateur blessé soit achevé, et son contraire, le pouce vers le haut en signe de grâce.

De même, les moines bénédictins, contraints à respecter la loi du silence avaient recours aux gestes quand la conversation était indispensable. Dans certains monastères aussi, un recueil de 500 à 1300 signes existait afin de communiquer sans parler, car la loi du silence était scrupuleusement observée...

On raconte aussi qu'en 1282 pendant les Vêpres Siciliennes, une révolte avait été préparée dans toute l'île sans qu'un seul mot ne fût prononcé ou écrit. Tout s'était déroulé avec des gestes.

3. Fonction

Le geste vient au secours d'une expression orale qui se cherche : inhérente à l'Homme, la gestualité est omniprésente dans la communication humaine.

Elle est le plus souvent complémentaire du langage oral pour expliciter, préciser, illustrer, signifier son approbation ou son refus.

L'expression « *joindre le geste à la parole* » illustre l'importance de la participation du corps dans la communication. Celle-ci ne se limite pas à la langue seule : au verbe s'ajoute la prosodie et le non verbal. L'attitude du locuteur fait partie intégrante du message comme si elle habillait le langage oral.

Les gestes font partie de ce qu'on appelle la communication non verbale.

Cette dernière met en jeu différentes modalités sensorielles et motrices.

Elle est considérée comme innée puisque même les déficients auditifs (et autres handicaps : cécité, Infirmité Motrice Cérébrale...) manifestent des expressions émotionnelles : joie, peur...

MONTAIGNE ³⁹ rappela dans ses Essais, livre II, chapitre 12, les différentes fonctions des mains en énumérant une suite de verbes ayant pour point commun d'être réalisables avec les mains : « *Quoy des mains ? Nous requérons, nous promettons, appellons, congédions, menaçons, prions, supplions, nions, refusons, interrogeons, admirons, nombrons, confessons, repentons, craignons, vergoignons, doutons, instruisons,*

commandons, incitons, encourageons, jurons, témoignons, accusons, condamnons, absolvons, injurions, mesprisions, deffions, despitons, flattons, applaudissons, bénissons, humilions, moquons, réconcilions, recommandons, exaltons, festoyons, resjouissons, complaignons, attristons, desconfortons, désespérons, estonnons, escrions, taisons : et quoy non ? ».

4. Dans la langue

Dans une communication présentée à Lyon sur le geste en 1981 le geste est présenté comme un mouvement, contraire de l'immobilité. C'est un mouvement qui a une finalité et qui est interprétable.

« Dans le langage : la parole, le discours et l'écriture, l'écrit sont résultats de gestes, traces de gestes réalisés pour être perçus, interprétés », D.SADEK-KHALIL ⁴⁸.

Mais ils ne sont que passage, lieu de passage en direction du signifié.

Pour Michael CORBALLIS ⁶⁶, le rôle encore actuel du geste, laisse penser que celui-ci a précédé la parole. Les mêmes aires cérébrales seraient activées chez les déficients auditifs pratiquants le langage des signes et chez les sujets parlants.

Cette thèse s'opposerait à celle selon laquelle les gestes ne sont qu'un accompagnement du langage.

Depuis le XVII^{ème} siècle et jusque dans les années 1880, les choses sont d'une grande clarté. On parle de langue ou de langage des signes.

Dans leurs écrits, les personnes sourdes utilisent aussi « mimique » car c'est un mot insécable comme « sourd » et « silencieux ».

Après le congrès de Milan, ces termes disparaîtront du vocabulaire officiel.

Le mot qui va alors s'imposer sera celui de « gestes », avec de multiples dérivations.

Longtemps considérés comme une manifestation physique dépourvue de sens, les signes faits par leurs mains font désormais partie intégrante de leur langue et leur permet de tout dire, comme l'ont exposé l'abbé de l'Epée, Bébien et ensuite Saussure.

« Gestes » produit « langage gestif », « langue gesticulée », « langage gestuel ».

On dit couramment « faire des gestes ». Dans les milieux professionnels, on en tire quelques dérivés tels que : gestuer, gestiver, gestualiser, gesticuler ; d'où, pour nommer ceux qui « font les gestes » : sourds gestuels, sourds gestuants, sourds gestifs, sourds gestualisants, sourds gesticulants...

Le terme « mimique » n'a pas été complètement oublié et ressort pour produire le composé « mimo-gestualité ».

A partir de « signes » sont alors créés de nouveaux dérivés dont « signer », équivalent de « parler en langue des signes ».

Les sourds deviennent alors « sourds signeurs ou signants ». « Signer » et « signeur », sont des néologismes pour « parler en langue des signes » et « personne qui parle en Langue des Signes ».

Comme ces définitions l'indiquent, nous nous autoriserons l'emploi du verbe « parler » dans le cas des sourds, en me libérant donc de toute référence au canal de la communication, qu'il soit auditif et vocal ou bien visuel et gestuel.

5. « L'anthropologie du geste » de Marcel Jousse

Cette science nouvelle, « *L'Anthropologie du Geste*³⁰ », et les lois fondamentales du Mimisme, du Formulisme et du Bilatéralisme, furent mises en lumière par JOUSSE.

Au degré zéro de l'échange correspond le degré zéro du langage, qu'il est d'ailleurs incorrect de nommer langage, puisqu'il ne s'agit que d'un mode de communication qui engage le corps tout entier et que M. JOUSSE proposa d'appeler le « Corporage ».

« Quand nous étudions anthropologiquement le réel discours de l'expression humaine, la voix s'avère comme un élément sémiologique bien postérieur à l'élaboration très riche et fine du langage. Le langage est, dans la réalité, l'expression de l'être tout entier. Il s'élabore par l'intussusception (absorption) corporelle des gestes caractéristiques de l'univers. Pour le bien distinguer, appelons-le « Corporage³⁰ ».

Il se prolonge dans l'innombrable gesticulation des mains qui deviennent ainsi de plus en plus souples et modelantes. C'est le « *Manuélage* ».

Enfin il se transpose lentement, sans pour autant perdre son caractère mimologique, sur les muscles laryngo-buccaux. C'est le « *Langage* ».

On conçoit comment le geste manuel, bénéficiant de la précision acquise dans l'activité technique, peut devenir un moyen privilégié d'expression : comment le manuélage se détache sur fond de corporage ; puis comment le geste laryngo-buccal, qui ne produit d'abord qu'un accompagnement sonore du geste manuel, s'impose progressivement du fait de la richesse des variations qu'il permet : comment le langage supplante le manuélage.

« A un moment donné, la multiplicité des gestes sonores est devenue telle qu'elle décalque exactement et peut contrebalancer la multiplicité des gestes manuels. (...) Comme le geste laryngo-buccal sonore, tout en étant beaucoup moins expressif, se révèle moins dispendieux et réclame moins d'énergie que le geste corporel ou même manuel, il réussit peu à peu à prédominer (...) Alors, les rôles du Corporage et du Langage s'intervertissent ³¹ ».

Mais il ne s'agit encore que d'une succession logique de formes permettant de concevoir le passage du mode d'expression le plus syncrétique au mode le plus spécialisé. Il reste à comprendre dans quelles conditions un événement appartenant à l'ordre du corporage a pu prendre valeur d'élément sémiotique et être propagé et amplifié en tant que tel.

De plus, pour Marcel JOUSSE, il existe deux types de gestes :

- le geste cinémimique qui peut se décoller de l'objet et se rejouer à vie.

Toute description animée du réel est appelée « *gesticulation significative* » et son expression la plus simple est le « *geste propositionnel* ».

Le sourd, privé de langage oral s'exprime de cette manière.

Mais, même si la tendance instinctive à mimer corporellement et manuellement les actions est prédominante, elle n'est pas la seule.

- le geste phonomimique qui vient compléter le précédent.

« A l'origine, le son, phonomimiquement émis par le geste laryngo-buccal, ne vient que renforcer, préciser et parfaire la signification d'un geste manuel mimique et visible ».

Chaque geste manuel est peu à peu doublé d'un support sonore.

Finalement, JOUSSE fait référence au fait que l'enfant absorbe le réel comme s'il avait des micros caméras dans une démarche de corporage. Et au fur et à mesure que le langage se met en place, les gestes disparaissent au profit des mots, plus économiques.

Pour d'autres, telle que Marie-Rose MOUSSET ⁸⁸, ce sont les gestes d'offrande, d'appel et de désignation qui sont à la charnière du passage entre la communication corporelle du bébé et la communication verbale.

Ce passage a été étudié par Marcel SIGUAN SOLER ⁵¹ pour qui l'essentiel est que « *le geste soit compris par les autres comme véhicule d'une certaine signification* ».

II. Les classifications : une réelle évolution

1. L'hypothèse du continuum de Kendon (1988)

KENDON ³², en 1988 est le premier à proposer une typologie des gestes en faisant l'hypothèse d'un continuum, en fonction de l'information que ces gestes véhiculent et selon la présence de la parole.

L'hypothèse du continuum de KENDON se présente ainsi :

Gesticulation → Gestes « quasi linguistiques » → Pantomime → Emblèmes → Signes de la Langue des Signes.

Avec, pour chaque étape du continuum :

- Gesticulation : mouvements spontanés idiosyncrasiques des mains et des bras pendant la parole.
- Gestes « quasi linguistiques » : comme la gesticulation, mais grammaticalement intégrés à l'énoncé.
- Pantomime : gestes sans parole utilisés au théâtre pour raconter une histoire.
- Emblèmes : gestes d'insulte et d'éloge.
- Signes de la langue des signes, qui seraient, selon certains auteurs, un « *ensemble de gestes et de postures qui forment un système de communication linguistique complet* ».

Si nous considérons ce continuum de gauche à droite : la présence obligatoire de la parole vocale décline et le caractère linguistique augmente.

2. La classification des gestes de McNeill (1992)

McNEILL ³⁸, en 1992, revendique l'héritage de Kendon et reprend l'idée d'un continuum.

Il lui ajoute une dimension classificatoire des gestes coverbaux (qui accompagnent le discours), en prenant davantage en compte les signes de la langue des signes.

Il souhaite ne pas établir de frontières étanches entre la gestuelle coverbale et la Langue des Signes.

Plus tard, en 1995, ses collaborateurs et lui-même (Singleton, Goldin-Meadow & McNeill) affinent l'idée de son continuum en introduisant une rupture entre les deux

premiers éléments du continuum (entre gesticulations et gestes quasi linguistiques), ce qui ne remet pas en cause l'intégrité du continuum.

Dans l'introduction de l'ouvrage de McNEILL, l'auteur précise que les gestes coverbaux des entendants suivent des principes généraux mais ne sont pas des éléments d'un répertoire clos. Ils sont intimement liés à la face orale du langage.

Il insiste sur le fait que les gestes ne sont pas fixes, ils sont libres et reflètent l'imagerie de la pensée. Les gestes font partie du langage, ils permettent d'étendre la définition habituelle du langage.

Il utilise une belle image pour illustrer son propos : c'est comme si on regardait le monde avec deux yeux plutôt qu'un seul. La vision binoculaire ajoute une dimension à la vue, comme « *la gestualité pourrait révéler une nouvelle dimension de l'esprit* ³⁸ ».

Elle permet de découvrir que la langue n'est pas seulement une progression linéaire de segments, de sons et de mots mais elle est aussi instantanée, non linéaire, holistique et imagée. La composante imagée coexiste avec la linéarité du discours et la coordination des deux donne un éclairage nouveau sur les processus du langage et de la pensée.

L'hypothèse centrale de cet ouvrage est que geste et parole forment un seul et unique système :

« *Gestures are an integral part of language as much as are words, phrases, and sentences – gesture and language are one system* ³⁸ ».

McNEILL dresse ensuite un bref historique des recherches sur la gestualité, à la suite des travaux de Kendon.

Les gestes ont fait l'objet d'études depuis au moins deux millénaires, l'intérêt originel appartenant plutôt à la rhétorique (Quintilien) et aux gestes maîtrisés (gestes chorégraphiques par exemple).

Au contraire, cet ouvrage s'intéresse aux gestes spontanés produits dans la vie quotidienne. Après la deuxième guerre mondiale, les recherches sur la gestualité humaine connaissent un tournant avec les travaux en théorie de l'information et en cybernétique (travaux sur la prosodie, les expressions faciales) : les gestes sont alors considérés comme paralinguistiques et à côté du langage.

Ce n'est pas la position de McNEILL qui pense que le langage est à la fois verbal et gestuel.

A partir d'une citation de NAPIER ⁴⁰ en 1980, auteur d'un ouvrage sur l'évolution et le fonctionnement de la main, McNEILL pose une question comme thématique du livre :

« *How are human thoughts disclosed in gestures?* »

Traduction : « *Comment les pensées humaines sont-elles révélées par les gestes ?* »

Il veut créer une théorie qui embrasse dans un seul système les deux formes d'expression, la parole et l'action.

Son approche considère la personne comme un tout, une entité théorique qui comprend ses pensées, paroles, désirs, sentiments et actions.

Le premier chapitre de l'ouvrage est consacré à la classification des types de gestes (dont la focalisation est portée sur les mains), chacun des types étant illustré par des dessins et des énoncés oraux transcrits.

Le corpus est composé de récits de dessins animés produits par des locuteurs adultes.

Nous proposons un résumé bref de chaque type de gestes dans la classification de McNEILL :

- Les gestes iconiques.

Ces gestes ont un lien formel étroit avec le contenu sémantique de la parole.

Par exemple, dans la description de scène d'un dessin animé, le locuteur fait le geste de saisir quelque chose et de le mettre à terre pendant qu'il dit « *il met l'arbre à terre* » (« *he bends it way back* ») : le geste montre la même action qui est dite par la parole.

D'après McNEILL, ce geste révèle non seulement la mise en mémoire de l'image par le locuteur mais aussi le point de vue particulier qu'il a choisi pour la décrire.

En effet, il avait le choix de prendre le rôle de l'arbre (locatif) ou celui de l'agent. Les gestes et la parole peuvent être simultanés ou se chevaucher, se compléter.

- Les gestes métaphoriques.

Ces gestes sont picturaux (« *pictorial* ») (ils décrivent des formes et actions dans l'espace) comme les gestes iconiques mais ce contenu pictural sert à présenter une idée abstraite plutôt qu'un objet ou un événement concrets.

Exemple : les mains se lèvent pour offrir un « objet » à l'interlocuteur, accompagnent la parole sur « et c'était un ... » pour introduire quelque chose de nouveau.

Ce concept est abstrait, selon McNEILL qui fait référence à LAKOFF & JOHNSON.

Selon lui, les gestes métaphoriques sont un des types de gestes les plus importants : ils servent à montrer comment la pensée abstraite peut être exprimée par des objets concrets représentant le temps et l'espace. Par exemple, la métaphore verticale et la métaphore du

conduit comme idée abstraite d'un contenant sont présentes dans beaucoup de langues, d'après Lakoff & Johnson.

L'utilisation d'une image concrète pour décrire un concept abstrait constitue ce que l'on appelle une métaphore, et est ainsi autant métaphorique qu'iconique.

La métaphore permettrait donc de résoudre l'épineuse question des signes dits « abstraits », dont la forme est iconique de manière flagrante.

Cette argumentation est utilisée depuis les travaux de McNEILL datant de 1992.

Ainsi, les recherches de McNEILL ont influencé bon nombre de chercheurs américains cognitivistes et spécialistes de la Langue des Signes.

En effet, on retrouve cette idée que l'abstraction n'est possible que par la métaphore chez P. WILCOX⁵⁸ (2000) et TAUB⁵⁵ (2001).

Autrement dit, pour ces chercheurs, c'est seulement par la métaphore que peut s'exprimer la pensée abstraite en Langue des Signes Américaine (A.S.L.).

Pour notre part, nous ne sommes pas catégoriques et considérons qu'il y a d'autres moyens linguistiques, notamment la construction syntaxique (par exemple, l'ordre des unités dans l'énoncé, le contexte et la situation d'énonciation, le recours à une spatialisation complexe des entités ...), mais ceci est l'objet d'un autre débat que nous n'entamerons pas ici.

- Les « battements » (« *beats* »).

Ces gestes sont intitulés ainsi car ils évoquent les pulsations d'un rythme musical (« *beat* »). EKMAN & FRIESEN²⁵ (1969) ont appelé ces gestes des battements (« *batons* »), se focalisant plus sur l'instrument que sur la fonction.

- Les gestes cohésifs.

Ces gestes servent à lier des parties du discours qui sont reliées thématiquement mais séparées temporellement.

Tandis que les battements mettent en évidence la discontinuité des séquences temporelles, les gestes cohésifs montrent la continuité.

Ces gestes peuvent prendre des formes très diverses : ils peuvent être constitués de gestes iconiques ou métaphoriques ou encore de pointages, ils peuvent même être des battements.

- Les gestes déictiques.

Ce sont les pointages ou gestes déictiques, ils sont très utilisés dans les narrations.

Les pointages servent à indiquer les objets ou événements du monde concret mais ils jouent aussi un rôle important quand il n'y a rien objectivement à pointer, pour les objets absents ou les objets abstraits.

Ainsi, les gestes coverbaux (par rapport à la parole - saussurienne - qui est linéaire) ont la propriété d'être globaux, synthétiques et non hiérarchiques.

3. Le continuum dans une perspective évolutionniste de Armstrong & al. (1995)

L'ouvrage de ARMSTRONG & al.³ en 1995 s'inscrit dans une perspective évolutionniste (ou phylogénétique). C'est-à-dire qu'il prend en compte l'histoire de l'Homme dans ses relations sociales.

Selon les auteurs et dans cette perspective, le langage vient du corps (« *language comes from the body* »).

L'un des objectifs de l'ouvrage est de décrire à la fois les Langues des Signes et les Langues Vocales comme des systèmes de gestes.

Les Langues Vocales et les Langues des Signes sont décrites au moyen d'une terminologie précise, celle de l'activité neuromusculaire, c'est-à-dire le geste.

Selon les auteurs, beaucoup de linguistes ont proposé des théories du langage humain fondées sur des données uniquement issues des Langues Vocales.

En considérant toutes les langues humaines naturelles, les auteurs pensent gagner en compréhension sur le fonctionnement entre langage et cerveau, et sur la question de la manière dont le langage a évolué et comment son utilisation est limitée à nos organes de l'articulation et de la perception.

De même, ils souhaitent étendre la définition de ce qu'on considère généralement comme relevant du domaine du linguistique.

Un autre objectif du livre est de faire une taxinomie du geste, toujours dans une perspective évolutionniste, à la suite des travaux de Ekman & Friesen (1969), Kendon (1988) et McNeill (1992).

Cette taxinomie comporte quatre niveaux :

- Les gestes que tous les mammifères sont capables de faire (y compris les primates).

Exemple : gestes d'intimidation, de soumission...

- Les gestes si saillants et transparents qu'ils sont compris par tous les individus partageant la même expérience (gestes universaux des Langues des Signes et des Langues Vocales).

Exemple : geste ou signe pour « *arme* ».

A ce propos, STOKOE ⁵³, en 1991, a mis en évidence le problème de la distinction traditionnelle et étanche entre geste et langage.

Il donne l'exemple du signe en Langue des Signes Américaine (A.S.L.) qui signifie « *arme* » (« *gun* ») : ce signe est un signe stabilisé attesté (configuration 'L'), c'est aussi un geste utilisé communément par les Américains non signeurs, et plus largement partout où il y a des armes à feu manuelles (de type revolver).

- Les gestes communs à un groupe social particulier.

Exemple : gestes typiques aux Etats-Unis, que les individus soient malentendants ou non, du moment qu'ils appartiennent à ce groupe.

- Les gestes, signés ou parlés, au sein d'un groupe social donné, qui ne sont compréhensibles que par les déficients auditifs entre eux, et ceux compréhensibles que par les entendants entre eux (non compréhension réciproque).

Ainsi, ARMSTRONG & al. ont repris en 1995 le continuum de Kendon de 1988, avec la volonté de proposer un système global qui comprend la gestualité coverbale, les Langues Vocales et les Langues des Signes.

Ce système global a été rendu possible dans le cadre d'une approche évolutionniste.

De même, le modèle de CUXAC ¹⁵ (en 2000) pour la Langues des Signes repose aussi sur une hypothèse sémiogénétique et se veut également global.

4. Etude de la classification d'Oléron (1952)

Les catégories grammaticales, syntaxiques ou logiques étant inapplicables à la gestualité, il ne s'agit cependant pas de rester sur cet aspect négatif des choses, le langage gestuel ayant des procédés et des catégories propres à lui.

Celui qui s'est le mieux employé à la démontrer dans une étude à la fois récente (1952) et vaste est Pierre OLERON ⁴¹ dont nous avons retenu la classification.

Il a tout d'abord dégagé quelques principes généraux tels une loi d'économie, le langage des sourds faisant intervenir le minimum de muscles : bras, mains, avant-bras.

De même, il souligne une loi de spécialisation, les doigts et les mains ayant un rôle dans la description, et le visage dans l'intonation et l'affectivité.

Reprenant la classification de DELACROIX, OLERON distingue plusieurs types de gestes.

Les trois principaux sont les gestes indicatifs, imitatifs, accommodatifs.

Viennent ensuite des procédés figuratifs permettant d'exprimer l'abstraction.

1°) Les gestes indicatifs : se traduisent par un procédé primitif de base qui consiste à montrer l'objet.

2°) Les gestes imitatifs : se font par imitation des actions ou des qualités des personnes, des animaux ou des choses.

Par exemple, pour « le singe » correspond l'action de se gratter et pour « le poulet » on dessine la forme du bec avec les doigts.

3°) Les gestes accommodatifs : ils sont plus éloignés de la chose à désigner.

Ils peuvent être :

- *de type affectif* : en réaction au caractère agréable ou désagréable de l'objet, à la valeur de l'action ou de la personne.

Exemple : « mauvais ». Le geste représente une réaction à l'égard de la qualité signifiée.

Il comporte une composante de rejet (mouvement de la main vers le bas et le côté).

- *de type actif* : ils peuvent alors représenter l'action que l'on accomplit avec l'objet signifié ou à propos de cet objet.

- Parfois ces actions correspondent à l'usage, l'utilisation.

Exemple : « tire-bouchon »

- L'action peut encore correspondre à une action habituelle ou caractéristique.

Exemple : « bébé »

• Enfin l'action peut correspondre à différents stades de fabrication ou d'extraction de l'objet.

Exemple : « crème »

- *de type tactile* : les gestes se réfèrent la palpation et la préhension.

Exemple : « poussière »

4°) Les procédés figuratifs : ils élargissent considérablement les possibilités du langage mimique.

Par eux, les objets qui ne sont pas pourvus de forme ou de matérialité ou qui ne le sont que partiellement reçoivent ces caractères dans l'expression gestuelle (qui les comporte nécessairement).

Il y a trois grands types de procédés de figuration.

a) procédé de figuration analogique :

- par symbolisation

Exemple : « enseigner » : geste de semer, le mouvement répété en avant des mains ouvertes symbolise le savoir que le professeur dispense à ses élèves.

- par dramatisation

Exemple : « bavarder » : l'agitation des doigts figure l'activité de la langue ; l'opposition des deux mains figure la présence des deux interlocuteurs.

- par concrétisation

Exemple : « dans »

b) procédé de figuration par association d'un caractère ou d'un attribut :

Exemple : « liberté ». Ce geste se fait en deux temps : le premier exprime le fait d'être pris, captif, le second celui d'échapper à cette captivité.

c) figuration empruntée : le langage gestuel les ajoute à ses propres figurations, ainsi il n'est pas aussi restreint qu'il pourrait le paraître à priori.

- les figurations vestimentaires : l'académicien par les broderies de son habit...
- les figurations cérémoniales : le mariage est désigné en langage gestuel par l'anneau.
- les figurations de la pensée : par exemple celles qu'expriment les arts graphiques, la justice étant représentée en langage gestuel par la balance.

5°) La composition : elle élargit encore les possibilités d'expression du langage gestuel. Les gestes composés sont constitués par la combinaison de gestes élémentaires tels que par exemple « célibataire » qui se traduit en langage gestuel par « non-marié ».

La composition n'est pas seulement addition de gestes, elle intervient aussi à l'intérieur de certains d'entre eux qui évoquent simultanément plusieurs caractéristiques de l'objet.

Exemple : « fourche », type de geste ou l'imitation (forme de la fourche) se joint à l'accommodation (utilisation de l'instrument).

On voit dans ce type de gestes intervenir le principe de maximum d'information, qui du point de vue de la structure du geste revient à un principe de maximum de détermination.

5. Quand le geste devient « langue »

Dans le Dictionnaire d'Orthophonie ⁹, la langue est définie comme « *un système de signes et de règles qui permet aux individus d'une même communauté de se comprendre malgré les variations qui existent dans les divers énoncés* ».

Cependant, à l'origine, de la même façon que la philosophie classique liait la pensée et la parole vocale, la linguistique, science apparue au XX^{ème} siècle, a fortement mis en valeur le caractère vocal du langage en en faisant un des critères de la définition des langues : « *Nous réservons le terme de langue pour désigner un instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale* », A. MARTINET ³⁶.

Ainsi, toute autre communication entre les hommes établie par d'autres moyens que la parole vocale ne pouvait donc constituer une langue.

De ce fait, le statut de langue était refusé à la communication gestuelle des sourds.

Or, la communication gestuelle ainsi décriée n'avait fait l'objet d'aucune approche linguistique puisque cette science nouvelle ne s'était consacrée à ses débuts qu'aux langues vocales.

Il fallut attendre les études du linguiste américain W. STOKOE ⁵² pour découvrir, à partir des années 1960, que la communication gestuelle établie entre les personnes sourdes, répondait à tous les critères définissant une langue.

STOKOE, considéré comme le père de la linguistique consacrée à la communication gestuelle, fut suivi dans ses recherches par beaucoup d'autres linguistes qui découvrirent alors qu'une activité verbale n'était pas qu'une activité vocale.

Les sourds, privés de feedback auditif, ont su recourir à des échanges basés sur un circuit instauré entre l'expression gestuelle et la vision, ce qui permet un fonctionnement normal du processus de feedback.

Dans son « Cours de linguistique générale », F. DE SAUSSURE ⁵⁰ écrit : « *L'essentiel de la langue est étranger au caractère phonique du signe linguistique* ».

Pour lui, la conceptualisation de la pensée, qui se produit au niveau cérébral, est ensuite retranscrite par le biais de la parole ou de signes : le processus mental serait similaire quelle que soit la langue et quel que soit le canal physique mobilisé lors de l'émission du discours.

La découverte d'une « *parole gestuelle* » fut donc d'après D. BOUVET ⁶, une révélation dans le domaine de la linguistique moderne et apporta de grands changements dans la vie des sourds eux-mêmes : « *La personne sourde n'est plus vue comme un sujet*

paradoxal qui ne peut parler, et de ce fait, elle n'est plus ressentie comme inférieure dans son être même ».

6. Les gestes « internationaux » de la Langue des Signes

Les Langues des Signes ont puisé leurs racines dans les représentations symboliques communes à l'homme depuis la nuit des temps.

Pictogrammes, idéogrammes, peintures, gravures, vitraux, danses, rites sacrés ou profanes, sont autant de sources qui ont constitué un patrimoine dans lequel les sourds ont largement puisé.

Ces langues constituent un recueil d'universaux du langage au-delà des époques, des civilisations, des frontières.

C'est par souci d'enrichissement lexical que les groupes d'individus ont introduit des variantes combinatoires et des dérivations qui joueront sur leur signification.

Qu'on ne s'étonne pas si beaucoup de personnes entendantes s'imaginent que la Langue des Signes est internationale en voyant des sourds de nationalités différentes converser entre eux.

Mais il n'existe pas de Langue des Signes universelle.

En effet, chaque pays en possède une, avec sa propre syntaxe et son vocabulaire (plus de 110 langues recensées par le site du Conseil de l'Europe).

Naturellement, leur nom découle puisqu'elles coïncident avec les découpages par pays : Langue des Signes Française (L.S.F.), Langue des Signes Italienne (L.I.S.), Langue des Signes américaine (A.S.L.)... Mais il existe aussi des variantes régionales.

Le geste qui désigne un objet est souvent imagé. Alors on pourrait croire qu'il y a une manière universelle de traduire la réalité par des signes gestuels et que l'on pourrait spontanément les recréer par soi-même.

Or, signer, c'est-à-dire pratiquer la Langue des Signes n'a rien à voir avec du mime « *un signe a beau traduire une situation des plus courantes, il faudra toujours l'apprendre avant de l'utiliser* » souligne Yves DELAPORTE²⁰. C'est donc une Langue à part entière qui se pratique avec des variantes régionales.

On ne peut donc pas deviner sa signification. Pour preuve, d'une Langue des Signes à l'autre ce ne sont pas les mêmes détails de la réalité qui sont privilégiés pour symboliser un objet ou un élément.

Cependant, si chacune a un lexique propre, très différent, elles se construisent sur des grammaires similaires. C'est que la logique dans la perception du monde est la même. Comme cela est le cas pour les langues orales, dans lesquelles il existe des « universaux du langage », il y a dans les langues gestuelles des « *gestes internationaux* ».

Le terme même de « langage », utilisé à propos de la communication gestuelle comme étant un « langage mimique », au lieu de parler de langue, a contribué à faire croire à ce caractère d'universalité qui serait lié à cette communication.

Le terme « *langage* » comporte une idée de généralité qui s'oppose à l'idée de particulier rendu par le terme de « *langue* » qui détermine les « *différentes modalités du langage* » selon MARTINET ³⁶.

Notons tout de même que les sourds ne sont pas les seuls à s'exprimer au moyen de signes gestuels, même si ce sont eux qui ont exploité de la manière la plus aboutie la capacité inhérente à l'espèce humaine de pouvoir produire du sens avec la totalité du corps, et pas seulement avec les organes vocaux.

Les entendants aussi sont susceptibles, à des degrés divers, de produire des gestes signifiants tels que : les signes et les gestes codifiés propres à une culture : dans la nôtre, le V de la victoire, le geste de la prière chrétienne, la poignée de main ou le poing levé, symbole des révoltes sociales ou encore les signes propres à certaines activités professionnelles ou sportives, tel le code gestuel de la plongée sous-marine.

Bill MOODY ⁸⁶ appelle « *gestes internationaux* » des gestes qui se développent chez tous les sujets sourds. C'est pour cela que des sourds venant de pays différents peuvent arriver à saisir les données générales de la conversation.

Cette capacité à comprendre une autre langue gestuelle dépend surtout des relations historiques des Langues des Signes entre elles.

Ces gestes ont recours à l'espace, au mouvement, à l'orientation, et font appel à des vocables internationaux. En d'autres termes, les sourds font des emprunts à telle ou telle langue, inventent des gestes... afin de permettre un réel échange entre les sourds d'horizons différents.

Ils ont une approche du monde en fonction de ce qu'ils voient plutôt que de ce qu'ils entendent. C'est cette vision du monde, fondée sur des données visuelles, qui donne des bases communes.

Grâce à cette extrême attention que le sourd doit porter à l'autre, un vocabulaire commun arrive même à s'établir. Il existe un lexique limité de gestes qui a évolué comme une sorte de vocabulaire international et c'est à partir de ce vocabulaire de base que le processus

d'élaboration des termes lexicaux commence. Bill MOODY explique que ce processus serait quelque chose de « *naturel issu du besoin de communiquer* ».

Si le concept évoque une chose concrète, celle-ci sera décrite dans ses aspects visuels.

Si le concept est plus abstrait, l'idée sera symbolisée par un geste dont la lecture est aisément reconnue.

L'utilité d'un vocabulaire de base est indéniable mais l'évolution naturelle des gestes internationaux est une « *question de sensibilité aux structures* » dans lesquelles s'ordonnent les gestes bien plus qu'une question de choix standardisé des gestes.

Toutes les Langues des Signes seraient plus proches entre elles que ne le sont les langues vocales : les lexiques peuvent différer mais les grandes structures morphosyntaxiques sont voisines, tout comme les grandes propriétés liées au canal qu'elles utilisent : le visuo-gestuel.

Chapitre 2 : L'éducation des Sourds

« L'enseignement, c'est apprendre à savoir, à savoir faire, à faire savoir.

L'éducation, c'est apprendre à savoir être ».

Louis PAUWELS

Le statut et la considération du sourd ont beaucoup évolués. Au fil du temps, on constate une nette évolution dans la façon d'instruire les sourds.

Ils possèdent donc leur propre histoire, qui est indissociable de l'histoire de leur éducation.

Ainsi, il paraît important de retracer l'histoire des sourds et de leurs langues à travers différents pays pour mieux cerner les bases sur lesquelles une véritable « langue » s'est construite mais aussi pour mieux comprendre certains problèmes linguistiques.

En effet, même s'il n'existe pas une Langue des Signes universelle, le combat entre l'oralisme et le manualisme a sévi à travers la planète.

La religion va avoir un rôle important tout au long de l'histoire des sourds : elle va être à la fois celle qui va provoquer leur dénigrement et celle qui va les recueillir.

On remarque plusieurs courants d'influence en fonction des périodes.

I. L'avant Milan

1. De l'Antiquité au Moyen-âge

Les gestes permirent aux hommes préhistoriques de communiquer avant même de parler.

L'émergence des signes semble difficile à dater du fait que c'est une langue qui ne possède pas d'écrit. Cela oblige les historiens et chercheurs à recourir à des témoignages indirects d'entendants ayant observé des sourds pour tenter d'en retracer l'historique.

Durant l'Antiquité et le Moyen-âge et ce jusqu'à l'âge classique, la surdité fait l'objet d'une question philosophique.

En effet, plusieurs philosophes grecs tels que Platon et Aristote parlent déjà des sourds et muets. Ainsi, PLATON ⁴⁴ dans le Cratyle atteste la présence de sourds signants dans la Grèce antique : « *Si nous n'avions point de voix ni de langue et que nous voulussions nous montrer les choses les uns aux autres, n'essayerons-nous pas, comme le font en effet les muets, de les indiquer avec les mains, la tête et le reste du corps ?* ».

Mais que ce soit chez les Grecs ou chez les Romains, les sourds sont rejetés par la société. Seuls les Perses et les Egyptiens les considèrent positivement, comme des êtres privilégiés.

Au Moyen-âge (395-1453), les sourds ne peuvent participer aux rites religieux et n'ont donc aucuns droits civiques. L'Eglise les rejette.

Au 7^{ème} siècle, Saint John de BEVERLEY, archevêque de York en Angleterre, devient le saint patron des sourds en étant la première personne connue qui ait instruit des sourds.

Au 10^{ème} siècle apparaissent les premiers dictionnaires des signes écrits, sans dessins, reprenant des descriptions de signes.

Au 11^{ème} siècle, MONTAIGNE ³⁹ écrit dans ses Essais : « *Pourquoi non, tout aussi bien que nos muets disputent, argumentent, et content des histoires par signes ? J'en ai vu de si souples et formés à cela, qu'à la vérité il ne leur manque rien à la perfection de ce savoir faire entendre* ».

Au 12^{ème} siècle, les moines quant à eux, utilisent les signes pendant les moments de silences. Ce langage va circuler dans plusieurs pays.

2. La période espagnole (15^{ème} - 16^{ème} siècles)

Cette période marque le début de l'éducation des sourds.

Les mentalités évoluent et les sourds sont mieux considérés.

L'enseignement est basé sur l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et plus tard de la parole.

Parmi ceux qui s'intéressent à leur instruction :

- Rudolph AGRICOLA, professeur de philosophie à Heideberg, leur apprend à parler et à écrire.
- Melchior de YEBRA, frère espagnol, s'intéresse aux alphabets manuels déjà utilisés auparavant et ce depuis plusieurs centaines d'années.

- Giovanni BATTISTA della PORTA, invente un alphabet manuel consistant à pointer les différentes parties du corps.
- Ponce de LEON, moine bénédictin espagnol, est le premier pédagogue pour sourds. Il utilise l'alphabet manuel ainsi que des signes et l'écriture pour leur apprendre à lire, écrire puis parler.
- Emmanuel RAMIREZ de CARRION enseigne aux enfants sourds nobles à lire et parler grâce à la phonétique et la dactylogogie.
- Juan Pablo BONNET, philosophe espagnol, estime contrairement à Ponce et Carrion que les sourds ont une intelligence rationnelle et qu'ils doivent participer à leur instruction. Il accorde une importance particulière à l'environnement linguistique de l'enfant sourd en préconisant un contact précoce. Il proposait que l'entourage de l'enfant sache utiliser l'alphabet manuel dactylogogique à une main. C'est lui qui publiera le premier livre sur l'éducation des sourds en 1620. On y trouve huit pages de dessins représentant la dactylogogie.

3. La période anglaise (17^{ème} siècle)

On cherche à cette époque les moyens d'améliorer, de faciliter l'instruction des enfants sourds.

De nombreuses tendances se retrouvent :

John BULWER, médecin et philosophe anglais, privilégie la lecture sur les lèvres, l'écriture ainsi que les signes. « *Les gestes parlent à l'œil, comme la langue parle à l'oreille* » : c'est cette phrase de BACON qui l'a incité à se consacrer à des recherches sur les gestes.

Il estime que les sourds doivent d'abord apprendre à écrire puis à parler afin de lire plus facilement sur les lèvres.

De plus, il pense que les sourds doivent s'adapter à leur interlocuteur.

John WALLIS, professeur de géométrie anglais, part des gestes naturels des sourds pour leur enseigner l'écriture puis l'alphabet manuel et enfin l'articulation.

Plus tard, Henry BAKER, se basera sur sa méthode.

William HOLDER développe des techniques spécifiques pour l'apprentissage de la lecture labiale. Il passe par l'écriture et un alphabet bimanuel pour leur apprendre à parler.

Francis Mercurius VAN HELMONT, d'origine belge est convaincu qu'on peut apprendre à parler à un sourd-muet. Il découvre que l'hébreu serait la langue la plus simple à apprendre aux sourds.

Georges DALGARNO ¹⁷, professeur puis directeur dans une école d'Oxford est le premier à affirmer que des enfants sourds et des enfants entendants possèdent les mêmes capacités d'apprentissage *« le langage d'un enfant sourd peut être développé presque dans la même forme que celui d'un enfant entendant pourvu que la mère ou la nourrice ait la main aussi agile que l'est habituellement leur langue »*.

Saint François de SALES, patron de tous les « sourds-muets », propose une instruction religieuse par signes.

Jean Conrad AMMAN, médecin généraliste suisse, apprend aux enfants devenus sourds à utiliser les vibrations du larynx et à s'aider de la lecture labiale.

Etienne de FAY, considéré comme le premier savant sourd, devient le premier instituteur « gestualiste » pour sourds.

Durant ces périodes, nous constatons une éducation pluraliste : ni complètement oraliste, ni complètement manualiste, en utilisant images, alphabet dactylologique, lecture et écriture. Le but ultime était d'instruire l'enfant et réussir à le faire parler. Tous ces précepteurs ont un point commun : ils sont tous entendants et leur enseignement vise par différents moyens l'apprentissage de la parole.

4. Les 18 et 19^{èmes} siècles

Aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles, nous retrouvons deux tendances à l'origine des premières polémiques : le geste face à l'oral.

Les partisans de l'oralisme préconisent l'apprentissage de la lecture labiale et l'éducation de la voix, les autres préférant adapter une forme de communication à la surdité.

La méthode oraliste s'adresse aux riches, nobles et autres classes aisées, tandis que les signes s'adressent à toutes les classes.

L'éducation des sourds est alors le théâtre d'une bataille de société qui va traverser les pays.

Tout d'abord au 18^{ème} siècle, en France, Jacob-Rodrigues PEREIRE, devient le premier éducateur français présentant une éducation oraliste.

Il associe la démutisation à la lecture labiale en plus de la création d'un cornet acoustique. Il conçoit également un alphabet phonétique plus expéditif que l'alphabet manuel représentant les lettres traditionnelles.

Saboureux de FONTENAY, élève de PEREIRE, est le premier à parler de dactylologie.

En Angleterre, Thomas BRAIDWOOD fonde la première école oraliste pour sourds d'Ecosse à Edimbourg.

A la même époque, la méthode allemande vient rivaliser avec la française.

Elle consiste à développer l'apprentissage de la voix, de la parole, de l'articulation...

Le processus logique d'instruction est l'apprentissage de la langue orale avant celui de la langue écrite. L'enseignement vise à développer les connaissances des sourds afin qu'ils deviennent des citoyens utiles.

Samuel HEINICKE fondera la première école oraliste pour sourds en Allemagne.

A sa mort, Dieter ESCHKE devient un des grands défenseurs de la méthode allemande.

Les deux méthodes se développent beaucoup, et la française qui s'est étendue dans de nombreux pays va petit à petit être remplacée par l'allemande.

Face à eux se trouve l'abbé Charles-Michel de L'EPEE, partisan de la méthode gestuelle. Il crée à Paris la première école pour sourds.

Ils peuvent ainsi se retrouver en communauté et parler la langue des signes, leur seule langue maternelle. Il tente de recréer la phrase française et sa grammaire en combinant signes naturels et signes méthodiques, son invention.

Pour lui, pas de lecture labiale ni d'oralisme mais seulement des gestes et la langue écrite pour leur permettre de disposer d'un statut social et d'exercer une profession.

Sa méthode se diffuse rapidement en France et en Europe où entre 1755 et 1789, pas moins de 21 écoles proposant la même démarche que l'abbé se sont ouvertes.

Après la mort de l'abbé de l'Epée, c'est l'abbé SICARD qui lui succèdera.

C'est un grammairien qui continua pendant quelques temps l'enseignement des signes méthodiques même s'il concevait les choses différemment.

Pour lui, le langage représente la pensée, la communication étant une fonction seconde.

Il s'occupera de deux élèves dont Laurent CLERC qui deviendra le chef de file intellectuel des communautés sourdes françaises puis américaines.

Plus tard, son filleul Auguste BEBIAN proposera une méthode mariant le manualisme à l'oralisme.

Au milieu du 19^{ème} « *le mouvement sourd* » va se développer mais les successeurs de BEBIAN ne prolongeront pas la méthode bilingue laissant la victoire à l'oralisme.

En 1791, l'abbé de l'EPEE est proclamé « bienfaiteur de l'humanité » et une loi établit que les sourds peuvent bénéficier des Droits de l'Homme.

II. A partir du Congrès de Milan

1. Le congrès :

Du 6 au 11 septembre 1880, est organisé à Milan un « *congrès international sur l'amélioration du sort des sourds-muets* ». Y seront votées des résolutions affirmant la supériorité de la méthode orale seule sur la méthode utilisant la langue des signes pour l'éducation des sourds, et incitant fortement tous les établissements pour sourds-muets à l'utiliser exclusivement.

Il est rapporté que seul un sourd y participe contre 252 entendants, tous favorables à la méthode orale.

En ressort la première résolution du congrès qui déclare : « *Le congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes, pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets* ».

C'est ainsi qu'à l'issue de ce congrès est officiellement interdite la Langue des Signes, et ce dans l'ensemble des pays participants à l'exception des Etats-Unis et de l'Angleterre.

C'est une période douloureuse qui commence pour les sourds qui continueront de pratiquer leur langue « sous le manteau » quitte à en être parfois sanctionnés.

2. L'après Milan

Au 19^{ème}, en Amérique, Thomas Hopkins GALLAUDET décide de faire le point sur les différents types d'enseignements proposés aux sourds afin de développer une méthode adéquate en Amérique.

Il vient alors suivre l'instruction de SICARD et de CLERC et arrive à convaincre CLERC de l'accompagner aux Etats-Unis pendant trois ans.

CLERC passera sa vie aux Etats-Unis à aider, instruire les sourds et même à former des professeurs. GALLAUDET et CLERC se sont battus contre les fervents de l'oralisme tels que MANN et HOWE, ou encore GRAHAM BELL qui ouvrent des écoles oralistes.

Au début du 20^{ème}, tous les pays suivent la décision prise au congrès de Milan mais certains ne sont déjà plus d'accord avec les décisions prises.

En Amérique tout particulièrement, on va rejeter cette obligation et continuer à entretenir les signes. Des méthodes d'instruction vont être mises au point, de nombreuses écoles s'ouvrent...

Dans le courant des années 70, les sourds français prennent à nouveau conscience que leur moyen d'expression est une véritable langue au sens linguistique du terme, alors qu'on leur avait toujours présenté comme inférieur depuis 1880.

Ils décident de militer en faveur de la reconnaissance de la langue et des droits des sourds.

L'appellation « *Langue des Signes* » commence à s'imposer à la fin des années 70. Peu après sera ajoutée la spécification « *Française* » afin de lever l'ambiguïté de cette appellation générale qui peut faire croire à l'universalité de la Langue des Signes.

En France, l'amendement dit « Fabius » en 1991, autorise les parents d'un enfant sourd et leur enfant à choisir un enseignement soit exclusivement oraliste, soit dit « *bilingue* », c'est-à-dire qui utilise le français et la Langue des Signes Française (L.S.F.).

Au cours du 20^{ème} siècle, des recherches vont être entreprises et les progrès de la science vont permettre de nombreuses évolutions : appareillage, prise en charge logopédique...

Finalement, la langue des sourds a connu une réelle évolution : tout d'abord, dans l'Antiquité, il s'agissait d'un langage gestuel composé de gestes, de mimes, et utilisé par les personnes sourdes. Personne jusqu'alors n'avait tenté de le comprendre.

Avec l'abbé de l'EPEE, un pas est fait : il l'apprend et l'utilise pour améliorer les apprentissages.

Il s'agit là d'une première démarche de reconnaissance d'une langue propre aux sourds. Mais il ne s'agit pas de la réelle langue utilisée par les sourds : l'abbé y ajoute des signes méthodiques de son invention. C'est une Langue de Signes.

En 1880, l'interdiction des signes face à l'oralisme fait baisser le niveau de culture des sourds. Mais pendant près de cent ans, les signes tenteront de survivre. Plus tard, une prise de conscience de l'importance de cette langue marquera le retour aux signes.

L'histoire des sourds et des Langues des Signes peut se résumer en une bataille entre les oralistes qui défendent la primauté de la parole et les partisans des signes. Dans tous les pays, cette bataille a eu lieu, alternant entre victoire et défaite des uns ou des autres.

Aujourd'hui de nombreux pays ont reconnu officiellement la Langue des Signes comme une langue à part entière. Les autres font les démarches pour obtenir cette reconnaissance.

La dernière bataille des sourds est d'être reconnus non plus comme un groupe de personnes handicapées mais comme une minorité linguistique et culturelle.

Chapitre 3 : L'accès à la lecture chez les personnes sourdes

« Dans l'écriture, la main parle ; et dans la lecture les yeux entendent les paroles ».

Eugène GERUZEZ, extrait de « Mélanges et pensées ».

Si l'on dit d'une langue vocale que c'est une langue parlée (avec facteur son), alors une langue gestuelle est une langue signée (sans facteur son).

Or, la langue française est une langue vocale avec deux dimensions : orale et écrite.

Mais pour la Langue des Signes qui est une langue gestuelle, seule la dimension « orale » c'est-à-dire visible est possible.

Alors comment les sourds peuvent-ils accéder à une langue écrite ?

Concrètement, « *on ne sait certes pas encore dire ce qui est à l'œuvre dans l'acquisition de la maîtrise de l'écrit par les sourds qui réussissent ni selon quels processus cognitifs ils lisent et écrivent* » selon Brigitte GARCIA ⁶⁸, ou encore « *personne ne sait encore comment l'enfant sourd apprend à lire* » d'après Carole MUSSELMAN ⁸⁹.

Par ces phrases, la difficulté est clairement énoncée : l'accès à la lecture chez la personne sourde est tel qu'encore aujourd'hui nous ne pouvons répondre à la question de manière catégorique.

Mais le constat est clair : en France, comme dans la plupart des pays, la personne sourde est en difficulté face à l'écrit.

Néanmoins, les recherches sur l'apprentissage de l'écrit n'identifient pas de défaut propre à la surdité « *qui puisse justifier que les sourds soient dans l'impossibilité de devenir de bons lecteurs* » comme le souligne DUBUISSON ²³, en 1998.

Il paraît clair que les sourds, placés dans des situations différentes, apprennent différemment des entendants.

C'est pour cela que nous traiterons dans un premier temps la situation des sourds profonds sans appareillage face à la lecture et d'autre part, par quels moyens ils peuvent être aidés.

I. Le constat : les sourds en difficulté

« La lecture est un art et tout le monde n'est pas artiste ».

Madeleine CHAPSAL, extrait de « Oser écrire ».

1. Chiffres et études

Tout d'abord rappelons quelques chiffres autour de l'audition afin de dresser un premier tableau de ce problème en France. Puis nous nous attarderons sur ceux concernant l'éducation et la lecture.

L'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.) estime que 120 millions de personnes au monde éprouvent des difficultés d'audition invalidantes.

L'étude de la D.R.E.E.S. (Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques) permet d'évaluer à 5 millions le nombre de déficients auditifs en France métropolitaine soit environ 8% de la population française concernée par ce sujet.

Parmi ces Français malentendants, 40 % ont moins de 55 ans et :

- 55 % révèlent une surdité légère (perte d'audition de 20 dB à 40 dB).
- 33 % sont atteints de surdité moyenne (perte d'audition de 40 dB à 70 dB).
- 9 % présentent une surdité sévère (perte d'audition de 70 dB à 90 dB).
- 3 % sont sourds profonds (perte d'audition de plus de 90 dB).

Les surdités profondes ou sévères représentent 1/1000 des naissances et 1/700 des enfants avant l'âge adulte.

Quelques chiffres généraux du Secrétariat d'Etat à la Santé concernant la France :

- 200 enfants naissent sourds chaque année,
- 1 enfant sur 1000 et 1 adulte sur 10 sont touchés par des troubles de l'audition.
- 2/3 des personnes de plus de 65 ans souffrent de presbyacousie (perte progressive de l'audition, liée à l'âge, bilatérale et symétrique, surtout dans les fréquences élevées).
- 2 500 000 personnes de tout âge souffrent d'acouphènes en France (sifflement ou bourdonnement) et près de 4 millions en ont ressentis un jour ou l'autre.

Abordons maintenant les chiffres concernant l'éducation et la lecture.

Dans son rapport parlementaire « *Le droit des sourds - 115 propositions* » en 1998, Dominique GILLOT ⁷⁶ annonce que 80 % des sourds profonds sont illettrés.

Ainsi, ne soyons pas surpris devant les estimations indiquant le nombre très faible de sourds pouvant suivre des études secondaires et le nombre encore plus faible de sourds pouvant accéder à l'enseignement supérieur (seuls 3,8% des sourds scolarisés y accèdent aujourd'hui, en France) et au choix d'un métier faisant appel à des compétences dites « intellectuelles ».

Plusieurs études, rejoignent cette idée, dont celles de CONRAD ¹¹ (1979) et de PAUL ⁴² (1998) qui décrivent un plafonnement des performances des sourds au niveau du troisième ou quatrième degré primaire et avec peu de progrès d'une année à l'autre.

Xavier DARCOS, ancien Ministre de l'Education Nationale, rappela le 11 juin 2008 que 10700 enfants atteints de déficience auditive furent scolarisés cette année là dans les premier et second degrés dont 7236 dans les écoles et établissements secondaires et 3500 dans des établissements médico-sociaux sur un total de 6003 accueillis dans ces structures. 123 classes d'intégration scolaire et 54 unités pédagogiques d'intégration furent dédiées aux déficients auditifs.

Les effectifs d'élèves sourds scolarisés restent stables et constituèrent 4,5% des 162016 élèves handicapés scolarisés par le ministère. Ils sont plus fréquemment scolarisés en milieu ordinaire et leur moyenne d'âge est plus élevée (10 ans et demi, moins de 10 ans pour les autres élèves handicapés).

« *Les sourds ont souvent un retard langagier qui leur rend difficile l'accès au français* », comme l'annonce Mélanie HAMM ⁷⁸. L'acquisition de l'écrit serait alors difficile du fait des déficits.

Aux USA dès 1966, FURTH ⁷⁴ assure que la compétence moyenne des lecteurs sourds se situe en dessous de celle des entendants.

Plus tard, les recherches menées en 1986 par ALEGRIA & LEYBAERT ², montreront que la majorité des enfants sourds présente des difficultés de lecture.

ERICKSON ⁷⁰ rappelle que 90% des enfants sourds sont nés de parents entendants, c'est-à-dire de parents qui ne sont pas locuteurs de la Langue des Signes.

Ceux ne bénéficiant pas de gain prothétique sont alors dans un bain de langage oral dont ils ne peuvent profiter pleinement.

Cela pourrait alors compromettre leurs chances d'apprentissage de la lecture puisque l'absence d'adultes signants ne leur permettra pas d'acquérir une langue gestuelle, et la l'absence de gain prothétique ne leur permettra pas d'acquérir une langue verbale efficace.

Certaines recherches traitent des effets de la connaissance d'une langue signée sur l'acquisition de la lecture.

Ainsi, STUCKLESS & BIRCH ⁹³ en 1966 ont comparé des apprenants sourds nés de parents sourds signeurs à des apprenants sourds nés de parents entendants non signeurs.

La conclusion révélerait une supériorité en lecture et écriture de la part des apprenants sourds nés de parents sourds signeurs.

Ainsi, les connaissances linguistiques en langue signée favoriseraient l'apprentissage de la langue écrite. En d'autres termes, selon ces auteurs, la Langue des Signes servirait de langue de départ pour aborder le français écrit.

Mais l'intérêt de ces comparaisons réside surtout dans l'idée spécifiée par leurs auteurs selon laquelle ce ne serait pas la maîtrise d'une langue signée, mais la compétence dans une langue naturelle qui semblerait être à l'origine de la supériorité des enfants nés de parents sourds.

Pour TOSCANO et al. ⁹⁵ en 2002, les enfants sourds qui montrent le plus grand penchant pour la lecture sont aussi ceux qui ont eu les parents les plus impliqués.

D'autres chercheurs expliquent le problème de l'apprentissage de la lecture chez les sourds par l'absence ou la quasi-absence de conscience phonologique ou encore par la sur-utilisation inefficace de la voie phonologique.

C'est pourquoi, APARICIO ⁹⁹ en 2007, souligne que pour lui, une bonne maîtrise de la lecture viendrait d'une bonne conscience phonologique.

Nous verrons un peu plus loin les arguments soulevés par ces deux visions (l'impact d'une Langue des Signes ou le développement d'une conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture).

2. Le problème :

« On a beau le saisir par les yeux, un texte reste lettre morte si on ne l'entend pas ».

Hubert NYSSSEN, dans « Eloge de la lecture ».

Il n'y a pas une surdité mais des surdités.

Le rapport à la lecture est fonction du niveau de surdité. Dans le cas d'une surdité moyenne à sévère, l'accès à la lecture sera plus aisé qu'avec une surdité profonde.

Il n'y a pas une lecture mais des manières d'appréhender la lecture.

En effet, il existe deux voies d'accès à la lecture : l'adressage et l'assemblage, les deux se combinant chez le lecteur expert.

Il n'y a pas qu'un versant expressif, il y en a deux : l'oral et le gestuel.

L'apprentissage de la lecture et l'acquisition d'une culture générale sont différents selon que l'enfant soit oraliste ou qu'il utilise la Langue des Signes.

Il existe un monde sans paroles : le monde des sourds. Pour celui qui naît sourd profond et sans gain prothétique, il n'y a pas de parole perçue antérieure à sa capture par l'écriture.

Ces derniers ont donc des difficultés dans l'apprentissage de la lecture puisqu'ils n'ont aucune connaissance antérieure de la langue qu'ils apprennent à lire.

Ils doivent tenter d'intégrer le langage écrit souvent sans résonance auditive ni référence langagière.

Jean-Pierre LEPRI ⁸² estime que, si l'usage du code est indispensable pour entrer en lecture, par conséquent, les sourds ne peuvent pas bien lire.

En effet, pour lui, *« pour qu'il y ait un « lire », il faut nécessairement, en même temps : un texte écrit, un sujet lecteur ainsi qu'une rencontre du texte et du lecteur. Il suffirait qu'il manque un de ces trois éléments pour qu'il n'y ait pas lecture ».*

L'apprentissage de la lecture conditionne l'accès à la formation, à la vie sociale et culturelle pour chaque enfant. C'est un enjeu d'autant plus important pour un jeune malentendant pour lequel les échanges oraux sont difficiles.

Un enfant entendant apprend à parler avant même d'apprendre à lire alors qu'un enfant sourd doit apprendre à lire avec une langue encore en construction.

En partie assujettie à l'oral, la lecture est difficile d'accès à un enfant cophotique ou malentendant ; il n'est pas rare qu'ils se retrouvent en échec scolaire rapidement. Un enfant sourd de 18 ans peut avoir le niveau scolaire d'un enfant de 9/10 ans.

L'apprentissage de la lecture est néanmoins un enjeu déterminant.

Pour les enfants sourds de naissance, l'apprentissage de la lecture peut paraître complexe. Pour beaucoup, ils vont devoir apprendre à lire sur les lèvres ou décoder grâce au Langage Parlé Complété (L.P.C.). Autrement dit, ils vont devoir s'appropriier l'écrit sans l'oral ou dans un oral encore en construction.

Selon Jean Yves LE CAPITAINE ⁸⁰, on aurait longtemps attribué les difficultés de lecture, voire l'incapacité d'apprendre à lire à la psychologie du sourd.

Les approches «scientifiques» de l'époque avaient déterminé, et affirmaient, chiffres à l'appui, l'infériorité générale du sourd, sur les plans psychophysiologique, verbal, social et affectif, sur le plan du développement moteur, de la mémoire, de la perception, et bien entendu sur le plan de la langue écrite.

MARSCHARK ³⁵ (1993) parle quant à lui, des difficultés des sourds comme étant liées aux connaissances du monde limitées, au manque de vocabulaire ainsi qu'à la difficulté à traiter les structures syntaxiques complexes.

Mais si l'on essaie maintenant de se situer sur le registre de la différence, et non plus sur celui du déficit, on aborde immédiatement un autre domaine de réponse : il y a quelque chose en moins, ce qui implique un autre rapport au monde, une autre manière d'être et d'apprendre, y compris d'apprendre la langue écrite.

3. Conséquences :

Nous venons de constater que les sourds manquent de performance et de compétences dans le domaine de la lecture et il faut savoir que la maîtrise de la lecture conditionne en partie la reconnaissance de chaque personne dans la société.

La non maîtrise peut donc bien souvent constituer une réelle exclusion, sur les plans sociaux, culturels, économiques, politiques...

Outre les chiffres alarmants cités auparavant, d'innombrables malentendus sont dus à ce qu'une phrase n'a pas été comprise.

Savoir lire ne se limite pas à la compréhension d'un texte : il faut aussi connaître les usages qui régissent la présentation et l'organisation d'un document écrit.

Voici quelques exemples que nous rapporte Yves DELAPORTE ²⁰:

- un reproche qui se voulait exprimé de manière légère l'a été avec une phrase recopiée quelque part, dont on n'a pas saisi qu'elle était insultante,
- séduits par de jolies phrases, les sourds les recopient sans voir où est le mal puisqu'ils ignorent ce qu'est un copyright ou encore une propriété intellectuelle, d'où des plagiats.

Dans les années 80, l'apparition du Minitel dialogue, des boîtes à lettres télématiques, du Fax, et actuellement, d'Internet, a considérablement modifié la vie des sourds en les introduisant dans l'univers du français écrit.

Les effets ont le plus souvent été bénéfiques. Beaucoup ont améliorés rapidement leur connaissance du français, un apprentissage en situation réelle permettant de rattraper les retards produits par certaines méthodes d'enseignement particulières.

Mais attention, la communication par le biais des boîtes à lettres télématiques fait taper au fil du clavier, vite, très vite, sans que les entendants ou les malentendants ne se relisent ni se corrigent.

Est alors produit un texte dans des conditions relevant de l'oral.

Quand le correspondant recevait le texte, il le lisait alors comme un courrier postal ayant donc la force de l'écrit.

Or, beaucoup de sourds accordent à l'écrit une grande valeur symbolique, créant ici aussi des malentendus.

Les personnes sourdes sont donc continuellement confrontées au français écrit.

En effet, l'écrit du français est la source majeure d'informations (journaux, magazines, décodeur de la télévision, sous-titrage des films) mais également de communication avec Internet.

Mais, dans les faits, la plupart des sourds ont des difficultés en français telles, que la vie dans une société entendante est limitée.

De nombreux adultes sourds sont illettrés voire analphabètes fonctionnels au sens où ils sont dans l'incapacité d'utiliser l'écrit avec confort et efficacité.

On cite des exemples de personnes sourdes ayant signé des contrats dont elles n'avaient pas compris le sens, d'autres s'étant blessées en maniant un produit dangereux dont elles n'avaient pas décrypté le mode d'emploi.

4. « *Les sourds qui aiment lire* » : une catégorie à part

Il existe différentes manières de « classer » les sourds, établies par les sourds eux-mêmes. Beaucoup d'énoncés permettant de parler d'autrui se trouvent sous la forme d'un binôme dont le premier terme est « sourd » auquel s'ajoute un critère, le tout signifiant « cette sorte de sourd qui... ».

« *Sourd de base* » désignant la majorité des sourds, « *sourd oraliste* » ou encore « *sourd intelligent* » en sont quelques exemples.

Attardons-nous sur « *sourd qui aime lire – sourd cultivé* ».

Le fait de lire, parfois considéré comme un trait négatif, est souvent mis à l'actif d'un sourd à condition qu'il présente d'autres traits positifs comme partager la sociabilité sourde ou encore, avoir un bon niveau de Langue des Signes Française.

Cette ambiguïté par rapport à la lecture est prouvée par les différents emplois opposés du signe [LIRE] quand il est réalisé avec la forme aspectuelle (mouvement de rotation répétée de la main plate, trace du signe [LIVRE], la fait descendre plusieurs fois devant le visage).

Yves DELAPORTE²⁰ explique qu'il l'a observé dans deux cas : soit pour moquer un sourd toujours plongé dans les livres, soit pour moquer un sourd illettré dont on pense qu'il ferait mieux d'aller s'instruire.

On retrouve cette ambiguïté avec « *sourd qui écrit bien* », qualité parfois suspecte car attestant d'une trop grande proximité avec la norme entendante, ou parfois au contraire, citée élogieusement.

Tout dépend du locuteur et du contexte.

II. Les tentatives de remédiation pour un accès à la lecture

« *Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité, visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences* ».

Françoise DOLTO

1. Facteurs influençant l'apprentissage de l'écrit

STRONG et PRINZ ⁹² évoquent différents facteurs qui pourraient jouer un rôle et pouvant se combiner.

Sont mentionnés :

- les capacités métalinguistiques développées,
- le niveau intellectuel de l'enfant,
- son âge,
- la cause et le degré de surdité,
- le niveau socio-économique de la famille,
- la qualité de l'input linguistique fourni,
- la qualité de communication au sein de la famille,
- le type de scolarisation
- et la qualité de l'enseignement.

MOORES et SWEET ⁸⁷ proposent quant à eux six catégories de facteurs, recoupant partiellement la liste précédemment citée :

- 1) fonctionnement intellectuel et connaissances générales du monde
- 2) réussite scolaire
- 3) connaissance de la grammaire
- 4) communication interpersonnelle
- 5) capacités auditives résiduelles et qualité de la parole
- 6) caractéristiques des sujets et de leurs familles.

CONRAD ¹¹ observerait quant à lui une forte corrélation entre le degré de perte auditive des sujets et leurs performances en lecture.

Dans tous les cas, les résultats des diverses études soulignent l'importance du développement des capacités communicationnelles et langagières globales dans l'apprentissage de l'écrit.

2. Comment apprendre à lire lorsqu'on est sourd ?

« L'art de lire, c'est l'art de penser avec un peu d'aide ».

Emile FAGUET, dans « L'art de lire ».

a) Approches sur l'apport de la Langue des Signes Française

Il semblerait que, pour certains sourds, il existe un risque de perdre leur identité et leur « culture sourde » dans le fait d'apprendre à lire le français.

Dans cette perspective exposée ici, l'apprentissage de l'écrit n'est pas dissocié de son usage social et intellectuel. Cet aspect semblerait répondre à l'obstacle identitaire que certains avancent pour expliquer les réticences des sourds adolescents et adultes à utiliser « l'écrit des entendants ».

Respecter la Langue des Signes comme langue d'enseignement, selon certains auteurs, permettrait aux sourds de disposer d'une « langue de travail » à propos des écrits.

Pour Anne MAHE⁸⁴, « *les compétences langagières précocement acquises en Langue des Signes Française permettraient l'apprentissage en seconde langue du français écrit* ».

Apprendre à lire c'est réfléchir sur le fonctionnement de l'écrit, en tant que système linguistique particulier. « L'oral des sourds », c'est-à-dire la Langue des Signes Française, serait donc important d'après Marie PERINI & Elise RIGHINI-LEROY⁹⁰ en tant qu'outil de réflexion, pour interroger cet écrit, faire des hypothèses et accéder au sens.

« Avant d'entrer dans l'écrit il faut être entré dans l'oral » écrit Hervé BENOIT⁶⁰.

C'est ce point de départ va servir en fait à ces trois auteurs précédemment cités à assimiler la Langue des Signes à l'oral de l'entendant.

Tirant de la doctrine des cognitivistes qu'il faut que l'oral soit installé pour passer à l'écrit, ils vont pouvoir exposer l'idée qu'il faudrait partir de la Langue des Signes pour enseigner l'écrit et la lecture à l'enfant sourd.

Ainsi, ils se réfèrent aux théories cognitivistes de la lecture, dites de « voie indirecte » :

Écriture → Traduction phonique → Sens

On voit donc que pour le sourd, et dans une perspective « non oraliste », il s'agira de remplacer la « *traduction phonique* » par une « *traduction/explication signée* » :

Écriture → Traduction / explication signée → Sens.

C'est en soulignant la spécificité et la relative indépendance de l'écrit en tant qu'instrument psychique de traitement et de contrôle du réel, que les travaux de VYGOTSKI ⁵⁷ et des pédagogues qui s'inscrivent dans sa filiation, devraient stimuler la réflexion de la communauté sourde.

L'enjeu est alors de prouver que l'écrit du français ne serait pas la version retranscrite de l'oral des entendants mais un outil de pensée qui participerait à tous les acteurs d'une démocratie.

L'Association Française pour la Lecture (A.F.L.) travaille depuis maintenant plus de vingt ans à démontrer que les compétences de lecteur et de producteur d'écrits d'un enfant se développeraient plus facilement, plus fonctionnellement, plus efficacement, et surtout de manière plus responsable et durable si on utilisait une approche naturelle et directe, c'est-à-dire si l'on cessait de considérer l'écrit comme une transcription de l'oral, si l'on cessait « *de faire croire que l'écrit est consubstantiel de l'oral* ».

Selon Valérie DUHAYER ⁶⁸, qui rapporte des propos énoncés par d'autres (« *l'enfant pratiquant la Langue des Signes Française est perdu pour l'apprentissage de l'écrit...* »), l'écrit n'est pas à ce point lié à la parole et « *ce n'est pas une transcription de l'oral* ».

Pour Roland GOIGOUX ⁷⁷, la Langue des Signes doit être amenée à jouer un rôle essentiel en tant que « *langue naturelle parlée* ». Elle doit permettre à l'enfant de s'éveiller aux comportements sociolinguistiques de base : questions-réponses, rapport du rôle, négations, affirmations, règles de politesse...

La Langue des Signes peut être envisagée selon différents aspects pédagogiques :
- au sein d'une méthode pédagogique comparative basée sur un parallèle établi entre français écrit et langue des signes.

Dans la revue Coup d'œil, C. MAS ⁸⁵ développe cette conception : « *valoriser les deux langues (...) engendre la motivation nécessaire pour apprendre celle qu'on ne connaît pas (l'écrit) et dont on est devenu curieux parce qu'on en a compris l'intérêt, le rôle et l'utilité* ».

- utilisée comme moyen de communication entre enseignants et enfants, et enfants entre eux, la Langue des Signes Française peut servir à dialoguer à propos de l'écrit.

Pour Anne VALIN ⁹⁶, l'apprentissage de l'écrit serait *« un apprentissage linguistique et l'on pourrait apprendre l'écrit sans oraliser puisque les compétences de lecture et d'écriture seraient indépendantes de celles d'entendre et de parler comme le prouvent les observations menées lors des apprentissages en langue étrangère »*.

L'accession au code écrit d'une langue seconde par la voie directe (sans recours à l'oralisation) serait facilitée par la maîtrise du code de la langue première.

Face à l'écrit français, langue seconde, la Langue des Signes pourrait bien être la langue première qui permettrait toutes les activités sémantiques et syntaxiques.

Selon Jean Yves LE CAPITAIN ⁸⁰, l'écrit s'apprendrait et se travaillerait dans et par l'écrit, comme la langue orale s'apprend en parlant et la Langue des Signes en signant. C'est d'abord et avant tout dans la pratique de la langue écrite, sur des supports tels que les textes dit fonctionnels, et surtout des textes fictionnels, qu'un enfant sourd (ou non sourd), apprend à lire.

Il faut souligner l'importance de l'environnement familial et son implication. Jean DUVERGER ⁶⁹ insiste sur le fait suivant : des parents entendants, peu coutumiers de l'usage, ont une approche succincte de la Langue des Signes Française, et ne peuvent participer de ce fait, à l'amélioration de cette langue. L'enfant dans cette situation abordera l'apprentissage de l'écrit avec une maîtrise insuffisante de la Langue des Signes Française. Selon Benoît VIROLE ⁵⁶, dont les propos pourraient, pour certains, être perçus de manière excessive *« la langue des signes est une extraordinaire métalangue qui favorise l'acquisition du français écrit. Même si nous convenons que ce bilinguisme précoce n'est pas simple à mettre en place, nous voudrions souligner que les obstacles à sa réalisation ne sont aucunement d'ordre cognitif ou linguistique mais tiennent surtout à la difficulté d'acceptation par les professionnels, et aussi par les parents, que l'énonciation linguistique première de leur enfant se fasse sur le mode gestuel »*.

En résumé, selon les auteurs précédemment cités, l'usage des signes semblerait clairement facilitateur dans l'apprentissage de la langue française.

Ce serait donc une langue à laquelle le sujet sourd pourrait faire référence lorsqu'il apprendrait à lire. En effet, elle constituerait un point d'appui permettant d'articuler une pensée, d'élaborer un concept.

Aidés par d'autres repères tels que l'image et le dessin, le maître et l'élève échangeraient en Langue des Signes, « parlant ainsi de l'écrit » sans qu'il leur soit nécessaire de « parler l'écrit ».

Néanmoins ce n'est pas la seule approche que l'on rencontre dans la littérature et dans la pratique et nous nous attarderons sur l'intérêt de l'oralisme et du Langage Parlé Complété (L.P.C.) dans l'apprentissage de la lecture.

b) L'apport de l'oralisme et du Langage Parlé Complété (L.P.C.)

La lecture labiale qui consiste « à lire sur les lèvres », c'est-à-dire à reconnaître sur la bouche le phonème prononcé, chaque voyelle et chaque consonne ayant sa propre articulation, est imparfaite. En effet, plusieurs phonèmes, les sosies labiaux, ont une forme très proche [p/b, t/d/n] ou ne se voient pas sur les lèvres [k], [g], [R]...

En d'autres termes, « *l'art subtil de la lecture sur les lèvres* » d'après le titre du livre de GRAHAM BELL ²⁶, consiste à comprendre ce que dit le locuteur en s'appuyant uniquement sur le mouvement de ses lèvres.

Les images labiales n'étant qu'un pâle reflet du système phonémique, la personne sourde est confrontée:

- aux nombreux sosies labiaux (chacun des groupes [p, b, m] et [t, d, n] ont la même image labiale),
- aux phonèmes dont la réalisation ne donne pas lieu à une image labiale identifiable ([k, g, R] et les voyelles nasales),
- à des mouvements labiaux parfois peu contrastés ou dissimulés par des gestes ou des attitudes du locuteur (port d'une moustache, fumeur, contre-jour...).

L'information est alors incomplète.

De ce fait, il est estimé que la lecture labiale est un processus qui s'appuie sur 30% d'information labiale et 70% de suppléance mentale.

La personne déficiente auditive doit donc pallier l'insuffisance d'information en fonction du contexte de la conversation, du sens global de la phrase et des expressions du visage.

C'est ainsi qu'en 1965, Orin CORNETT, physicien et vice-président de Gallaudet College, inventa le Cued Speech. Il s'agit d'un outil de communication, d'une aide à la réception du message oral pour les personnes sourdes destiné à compléter et pallier les lacunes de la lecture labiale.

ALEGRIA ⁵⁹ présente d'ailleurs le Langage Parlé Complété comme un « *accompagnement manuel de la lecture labiale qui se propose de faire disparaître les informations phonologiques ambiguës et incomplètes (voisement, position articulaire...) fournies par la lecture labiale en y ajoutant des informations visuelles (postures de la main autour de la bouche) pendant l'élocution* ».

Il se présente sous la forme d'un code manuel autour du visage (8 configurations de la main représentant les consonnes et 5 emplacements autour du visage représentant les voyelles). Bien évidemment, ce codage n'est complet que s'il est présenté conjointement à l'image labiale.

Sa version française, le Langage Parlé Complété (L.P.C.), introduite en 1975 par René DISSOUBRAY, est utilisée dans de nombreux établissements spécialisés et fait partie du programme des formations d'enseignants spécialisés.

Présenté en synchronisme avec la parole, le L.P.C. facilite l'accès à la langue orale et à la lecture grâce à la conscience phonologique qu'il favorise.

Un des présupposés théoriques de la méthode réside dans la volonté et la capacité de placer l'enfant sourd dans un « bain de langage », seul capable de lui faire acquérir d'une manière naturelle la structure de la langue. Par ce biais, l'enfant sourd apprend des structures grammaticales complètes, des tournures de phrases et des mots nouveaux sans que ceux-ci lui soient systématiquement et artificiellement enseignés.

Cette méthode dite de « transcription » et non de traduction, aide donc à la distinction entre les syllabes, sonorités ou lettres incompréhensibles par la lecture labiale.

Il permet de donner une information complète et entièrement visuelle sur les productions orales.

En effet, nous savons actuellement que la phonologie est d'origine audiovisuelle et non pas purement auditive.

Il semblerait que l'usage précoce et intensif de ce code par l'entourage direct de l'enfant pour tout langage qui lui est adressé, permette à celui-ci de construire des repères phonologiques précis. L'incidence du L.P.C. sur la lecture serait donc considérable.

Voici donc quelques études se rapportant à cette idée.

Jaqueline LEYBAERT & Josianne LECHAT ⁸³ ont montré que certains enfants malentendants exposés de manière précoce et intensive au L.P.C. dans leur milieu familial ne se distinguent pas des enfants entendants du même âge en lecture et en orthographe : ils semblent présenter un pattern de développement s'approchant de celui des enfants entendants et très différent des enfants qui n'ont pas l'expérience du L.P.C. ou qui y sont exposés de manière plus tardive.

Un tel résultat est tout à fait exceptionnel. Il contraste fortement avec les évaluations répétées qui montrent que les adolescents sourds présentent des retards considérables en lecture et que beaucoup d'entre eux sont pratiquement illettrés à la fin de leur scolarité.

Il est intéressant de rappeler qu'un certain nombre d'adultes sourds ont pu atteindre un niveau de lecture fonctionnel avec la langue des signes comme base unique et grâce à un quotient intellectuel particulièrement développé, mais il semblerait qu'ils aient alors développé un lexique orthographique exceptionnel et ne fonctionnent que par adressage ce qui leur permet notamment de bonnes performances au niveau des épreuves de choix d'homophones ou de décision lexicale, avec toutefois des difficultés pour identifier de nouveaux mots écrits.

Une autre difficulté rapportée par DUBUISSON ²³ en 1998, réside dans le fait qu'ils doivent apprendre chaque nouveau mot rencontré et commettent ensuite de nombreuses erreurs d'identification, confondant les mots graphiquement similaires.

La Langue des Signes induirait plutôt un support de type logographique, associant une représentation mentale des signes à un support écrit : l'apprentissage de la lecture étant réduit à apprendre par cœur un certain nombre de mots écrits et leur correspondance signée, sans possibilité de générativité.

Le niveau de lecture atteint reste faible et s'apparente à celui des dyslexiques dits « phonologiques » qui ne peuvent mettre en jeu qu'un processus de lecture basé sur l'identification de mots appartenant à leur stock lexical.

Selon Geneviève GALIBERT ⁷⁵, l'exposition précoce et prolongée au L.P.C. montre quant à elle bien d'autres compétences, notamment la possibilité d'en recourir à des procédures génératives, et des performances élevées en ce qui concerne des aspects de la langue typiquement faibles chez la plupart des sourds.

L'utilisation du L.P.C. renforce la connaissance exacte de la séquence de phonèmes correspondant à un mot et les erreurs constatées se rapprochent davantage de celles commises par les entendants dans le sens où elles sont en majorité compatibles avec la prononciation.

Il est évidemment indispensable que tous les mots nouveaux soient codés en L.P.C. afin d'en construire une représentation phonologique la plus précise possible.

Lire est une activité complexe qui intègre vocabulaire, syntaxe, connaissances générales et phonologie. Si bien des connaissances sont nécessaires pour lire, l'activité de lecture elle-même contribue à leur développement.

Le vocabulaire et la syntaxe que l'on rencontre en lisant sont plus riches que ceux des échanges de la vie courante.

C'est la raison pour laquelle il est tellement important de donner des outils à l'enfant, même s'ils sont élémentaires au départ, pour l'aider à démarrer. Il est essentiel de trouver des moyens pour le motiver à lire.

Keith STANOVICH ⁹¹, un grand chercheur dans le domaine de la dyslexie, a introduit le concept « *d'effet Mathieu* » en lecture.

Il reprend la parabole biblique rapportée dans l'Evangile de Mathieu selon laquelle les riches deviennent de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres.

Ainsi les dyslexiques, les « *pauvres dans le domaine de la lecture* », par le fait qu'ils lisent peu ou pas, deviennent de plus en plus pauvres dans tous les domaines de la langue parce qu'ils se privent des connaissances qui arrivent via la lecture.

Chez les enfants sourds, « *l'effet Mathieu* » prend une ampleur dramatique à cause de leur état initial par rapport à la lecture.

C'est pourquoi il semble qu'au-delà des considérations théoriques et des options pédagogiques, tout ce qui peut l'aider à démarrer doit être exploité.

Certaines connaissances peuvent se développer par l'intermédiaire de la langue de signes, d'autres non.

La recherche nous donne de bonnes indications sur les limites que l'on peut atteindre avec les unes et les autres mais nous a également montré que la phonologie est la « voie royale » pour apprendre à lire et que, par ailleurs, l'enfant sourd n'en est pas nécessairement démuné.

La lecture labiale accompagnée du Langage Parlé Complété permet à l'enfant de se constituer un corpus de représentations des mots qui donnent un sens au code alphabétique.

Finalement, France BRANCHI ⁶³ explique que de nos jours, seul le L.P.C. résout le problème fondamental posé aux personnes sourdes sans gain prothétique : la perception de l'oral. Il permet de communiquer intégralement en français. L'enfant sourd profond peut alors aller naturellement à la découverte de la langue parlée dans son environnement. Sans L.P.C., il sera condamné à mal comprendre le langage oral et écrit.

Dans cette perspective, pour apprendre à lire, il faut pouvoir parler de l'écrit.

Apprendre à lire, c'est progressivement maîtriser les spécificités d'une langue de manière consciente et volontaire. L'échange oral à propos de l'écrit favorisera cette prise de conscience et le Langage Parlé Complété est un moyen d'aider à atteindre l'oralisme.

Il est primordial de ne pas couper un enfant sourd de la lecture de la même façon qu'à un enfant entendant : il faut leur proposer des livres dès leur plus jeune âge.

L'objectif est de donner envie de lire. Pendant la lecture, il est important de lui montrer les images, de lui mimer les situations afin de lui faire partager des émotions.

La lecture est un moment d'échange privilégié entre l'enfant et le médiateur qui l'entoure (parents, professionnels de l'enfance...).

Les recherches de R.D. HESS et de V.C. SHIPMAN, en 1965, citées par D. BOUVET ⁷ ont montré qu'une pauvre « *alimentation en langage* » entrave le développement de ce dernier. Un tel manque prive l'enfant de tous les plaisirs que procure l'accès au langage.

D'après Diatkine, le jeu est « *la condition pour être scolarisable* », c'est à dire comme l'explique D. BOUVET ⁷ « *être capable de lire au tableau « il pleut » alors que dehors il fait beau* », autrement dit, être capable de distanciation d'avec la réalité qui fonde notamment la spécificité du pouvoir de l'écrit et sur laquelle est implicitement fondée la logique scolaire.

3. L'éducation bilingue (Langue des Signes Française / français écrit) : une solution ? L'exemple du système français

« Un véritable système éducatif n'impose rien à celui qui s'instruit, mais lui permet d'avoir accès à ce dont il a besoin ».

Ivan ILLICH, extrait de « Une société sans école ».

Avant de considérer le caractère spécifique du « bilinguisme sourd », il paraît intéressant de faire un détour par sa définition générale.

C'est Harriet JISA-HOMBERT, linguiste, qui, dans une synthèse de ses travaux, nous en fournit les principaux éléments.

L'acception haute du terme, selon laquelle le bilingue maîtriserait parfaitement les deux langues a laissé place de nos jours à des définitions plus réalistes : *« les bilingues sont des personnes qui ont la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux langues et qui se servent des deux langues dans leur vie de tous les jours. »*

Cette définition englobe donc des variations de compétences dans les deux langues.

Peu d'individus ont besoin d'une maîtrise totale des deux langues. Il arrive qu'une des deux langues soit beaucoup plus utile à l'écrit qu'à l'oral.

Toutefois, il faut reconnaître au « bilinguisme sourd » une spécificité qu'A. M. VONEN²³, caractérise par deux éléments : la « *différence de modalité* » entre les deux langues concernées et le « *manque d'accès direct à la modalité vocale* » d'une langue.

« Le bilinguisme sourd est donc par définition un bilinguisme bimodal (modalité visuo-gestuelle et oral) ».

L'éducation bilingue présente la Langue des Signes comme langue première et la langue majoritaire comme langue seconde présentée dans sa modalité écrite.

Donc, la majorité des sourds qui se servent quotidiennement de la Langue des Signes et de la langue majoritaire dans sa forme écrite par exemple, sont bel et bien bilingues.

Il s'agit alors dans cet exemple d'un bilinguisme de minorité, c'est-à-dire langue minoritaire telle que la Langue des Signes, associée à une langue majoritaire dans sa forme écrite, le français.

Comme le dit Anne VALIN⁹⁷ (2006), *« pour un sourd, qui ne possède aucun moyen de percevoir les sons de la langue orale, le bilinguisme ne peut pas être entre l'oral français et la langue des signes mais entre la langue des signes et l'écrit ».*

Autrement dit, l'immersion qui conduit au bilinguisme n'est pas pour un sourd dans un milieu « oral » mais dans un milieu « écrit ».

Dans ce mémoire, nous aborderons la notion de bilinguisme uniquement dans cette acception de la définition, c'est à dire, français écrit et Langue des Signes Française. En effet, nous n'aborderons pas le cas du bilinguisme tel que Langue des Signes et français dans son aspect oral et écrit.

L'exemple du système français :

Il existe trois types de structures, toutes suivant les programmes nationaux édictés par le ministère de l'Education Nationale et seule leur organisation interne diffère.

Relevons les trois principales différences :

- la typologie : immersion des sourds dans un établissement ordinaire ou spécifique ;
- les professionnels : enseignants ou référents ;
- place et rôle des langues présentes : langue des signes française et/ou langue française dans ses modalités vocale et/ou écrite. C'est ici que le concept de bilinguisme semble se nuancer.

Il peut s'agir :

- de la cohabitation de deux langues orales (Langue des Signes Française / langue française) dans un même établissement,
- de la présence de modes de communication gestuelle, incluant la Langue des Signes Française, et soutenant la langue française,
- de l'enseignement de la Langue des Signes Française comme langue première, et du français écrit comme langue seconde.

Voici d'où provient l'origine de l'amalgame autour du terme bilingue : ce terme désigne différents objets à la fois :

- un objectif : construire une personne bilingue,
- une modalité d'enseignement,
- une méthode d'enseignement : la Langue des Signes Française en tant qu'outil véhiculant un enseignement, en parallèle à l'enseignement du français écrit.

Concrètement, la Langue des Signes est alors reconnue en tant que langue première, naturelle et principale. C'est la langue d'enseignement pour toute discipline.

C'est la langue enseignée comme partie intégrante du système scolaire tandis que la langue vocale du pays, dans sa modalité écrite uniquement est considérée comme une langue seconde.

L'objectif principal de l'équipe enseignante est que l'élève sourd devienne bilingue : Langue des Signes orale / langue écrite nationale.

Ces postulats englobent l'enfant dans une vision culturelle, linguistique et identitaire car leur gestualité est considérée comme un atout et non comme un manque à réparer.

La pédagogie est basée sur l'interaction et le visuel permettant l'entrée dans la langue seconde.

C'est un bilinguisme qui comporte cinq compétences :

- trois compétences orales pour la Langue des Signes Française : production en interaction, production continue et compréhension,
- deux compétences écrites pour le français dans sa modalité écrite : production et compréhension écrite.

Selon Valérie DUHAYER ⁶⁸, « *il faudrait s'affiner dans les deux langues* » et combiner l'apprentissage simultané des deux langues (Langue des Signes Française et français écrit) permettrait d'utiliser l'une pour comprendre le fonctionnement de l'autre et en même temps perfectionner la première.

F. LECLER ⁸¹ qui plaide le bilinguisme pour les enfants sourds par l'apprentissage en parallèle de la Langue des Signes Française et du français écrit, résume la situation : l'idéal serait qu'il bénéficie le plus tôt « *d'un bain linguistique de Langue des Signes qui lui assurera de développer un moyen de communication permettant de comprendre le monde qui l'entoure et de se faire comprendre* ».

Enfin, pour Michel POIZAT ¹, seule une véritable méthode bilingue est à même d'assurer au mieux le processus de régulation pulsionnelle qui anime l'appareil socio-éducatif entendant tout en préservant la spécificité sourde qui fait jouer au geste un rôle majeur.

L'article 33 de la loi du 18 janvier 1991 dispose qu'il est proposé aux jeunes sourds et à leurs parents, le libre choix entre une communication bilingue associant la Langue des Signes Française et le français et une communication orale.

Une enquête menée sur 105 établissements, scolarisant près de 5000 jeunes sourds, a montré que :

- 5% des élèves étaient scolarisés dans des établissements se réclamant d'une option strictement oraliste excluant tout usage de la Langue des Signes Française,
- 95 % des élèves étaient scolarisés dans des établissements ayant choisi l'option bilingue, c'est-à-dire ayant opté pour l'oralisme tout en utilisant, à des degrés divers la communication gestuelle (Langue des Signes Française, français signé et L.P.C. associés) ou alors étudiant la Langue des Signes Française avec un apprentissage français dans sa modalité écrite.

Chapitre 4 : La place du corps dans les langues

« *Ce que cache mon langage, mon corps le dit* ».

Roland BARTHES, extrait de « Fragments d'un discours amoureux ».

Le corps est le lieu de la production et de l'interprétation des phénomènes langagiers, il fixe l'origine des paramètres spatiaux et temporels ainsi que l'ancrage de la subjectivité.

Aussi bien dans les langues gestuelles que vocales, l'image du corps est centrale.

Sans elle, la langue ne serait qu'un mode de communication dépourvue de ses imageries les plus productives.

Le corps humain constitue un élément de médiation majeur qui se fixe sur les objets du monde qui nous entourent.

Ainsi, le métro a une bouche, la chaise un dos, le fauteuil des bras, le clou une tête, la scie des dents...

Parler du corps paraît ainsi chose évidente lorsqu'on aborde un sujet tel que la Langue des Signes, langue gestuelle.

Mais si à cela s'ajoute la notion linguistique qu'est le sens figuré, le lien avec le corps semble s'éloigner. Sauf que dans ce mémoire, le sens figuré est perçu à travers des expressions idiomatiques, imagées, basées sur le corps.

Alors parler du corps et de sa place dans les langues française et gestuelle paraît inévitable et plus qu'à propos puisqu'il occupe une place centrale que ce soit dans la Langue des Signes ou dans des expressions imagées corporelles.

I. Dans la langue française

Tels JUVENAL « *autant de têtes, autant d'avis* », LA FONTAINE « *esprit sain dans un corps sain* », PASCAL « *à chaque pied son soulier* », MARIVAUX « *le nez de Cléopâtre* », Jules RENARD « *être de la côte de saint Louis* », beaucoup ont puisé leurs symboles dans l'immense réservoir que constitue l'environnement naturel de l'Homme.

Il nous paraît alors intéressant d'examiner les traces que l'anatomie humaine a pu laisser dans le langage imagé français.

1. Définitions sur le corps

- Etymologie : du latin « *corpus* », dont la signification est elle-même liée à celle du mot grec « *soma* ».

- En biologie : organisme de l'homme ou de l'animal, siège des fonctions physiologiques. Nom donné à divers éléments anatomiques ou organes.

- En psychanalyse : « *l'image du corps* » est la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles, mémoire inconsciente de tout le vécu relationnel.

Elle est propre à chacun, liée au sujet et à son histoire. A différencier du « *schéma corporel* » qui est le même pour tous et qui est à la fois inconscient, préconscient et conscient.

- En philosophie : « *le corps sujet* » est le centre existentiel et la manière d'être au monde (par opposition au « corps objet » qu'étudie le médecin).

- En poésie : « *l'écriture du corps* » est la représentation littéraire du corps humain fantasmé.

- En sémiologie : « *le langage corporel* » correspond aux gestes et mouvements par lesquels une personne exprime ses sentiments plus ou moins consciemment.

- En communication : « *le langage corporel* » est un système de gestes, d'expressions et d'attitudes physiques permettant la communication.

2. « Métaphores orientationnelles » de Lakoff & Johnson

Il faut noter le parallélisme entre les signes gestuels de la Langue des Signes et les expressions métaphoriques de la langue vocale.

Ces deux types de production de sens feraient appel aux mêmes « *image schemata* » développés par LAKOFF et JOHNSON³⁴ afin de créer de l'abstrait : le haut est positif, le bas est négatif.

Cette métaphore orientationnelle serait « *à la base de tout notre système conceptuel, et par là même de tout notre système langagier* ».

Les différentes parties du corps seraient ainsi connotées de façon différente, ce qui révélerait une hiérarchisation de celles-ci, du noble au dégradant, voire au méprisant.

La conscience serait orientée vers le haut « *se lever* », l'inconscience vers le bas « *se coucher* ».

Le bonheur serait en haut, la tristesse serait en bas.

Le plus serait en haut, le moins serait en bas.

La bonne santé et la vie seraient orientées vers le haut « *être au sommet de sa forme* », la mort et la maladie vers le bas « *tomber malade* ».

Le contrôle et la force seraient orientés vers le haut « *avoir le contrôle sur quelqu'un* », le fait d'être contrôlé ou forcé vers le bas « *être sous le contrôle de quelqu'un* ».

3. Le corps support de valeurs et de symboles

Penchons-nous sur quelques expressions corporelles afin de dégager quelle vision implicite et quelles valeurs se trouvent derrière chacune d'entre elles, en commençant par l'entité que représente le corps pour ensuite remonter notre anatomie humaine.

C'est D.-L. JAMET ⁷⁹ qui a procédé à une répartition des représentations liées aux composantes du corps humain.

- Le corps est symbole de puissance.

« *Passer sur le corps de quelqu'un* » signifiant le vaincre, mais après avoir fourni un effort important.

« *A bras le corps* » rend bien cette idée de force, orientée, comme nous l'avons vu, vers le haut.

Le corps, dans les langues vocales, est donc vu positivement.

- Les pieds : symbole du négatif.

En raison de leur position, les pieds sont généralement connotés négativement.

Ils représentent l'échelle la plus basse et médiocre de la valeur.

« Touchant la terre au seuil de l'homme et l'enracinement au monde, ils sont aussi lieux du contact ».

La claudication est parfois ainsi le symbole de la communication avec l'au-delà.

- Les doigts, les mains, les bras : sièges de l'activité.

De par leur proximité spatiale, les doigts, les mains et les bras se partagent le même rôle, à savoir celui de l'activité physique.

L'être humain dispose d'une main droite et d'une main gauche.

Selon R. HERTZ ²⁹, la main droite serait source de force, de bnfefice, de droiture, voire signe de noblesse et source d'agilité et de maniabilité.

Dans les tribunaux, nous jurons de la main droite.

En revanche, la main gauche serait souvent liée à la faiblesse, la maladresse, la fourberie.

- Le coude : borne marquant la proximité.

« *Jouer des coudes* » montre bien la proximité évoquée puisqu'il s'agit de se frayer un chemin dans une foule, dans un sens premier.

- Le foie : siège du remords.

- Le cœur : siège des phénomènes affectifs ( motions, sentiments)

Comme en témoignent « avoir un cœur d'artichaut » ou encore « avoir le cœur sur la main ».

- Le cou : extrémité vitale

Par exemple, cela est le cas dans l'expression « *avoir la corde au cou* », qui signifie être à la merci de quelqu'un ou dans une situation périlleuse.

- Le menton : borne à ne pas dépasser.

Il semble être la limite   partir de laquelle la partie supérieure de l'anatomie humaine et donc la connotation positive prend le dessus.

- La bouche : siège du goût et de la parole.

Par sa double fonction, nutritive et langag re, la bouche se voit attribuer deux fonctions principales : celle du goût et celle de la parole.

- Les dents : siège de l'agression

- La langue : siège de l'expression.

De par sa proximité avec la bouche, la langue partage la même fonction celle de l'expression.

Le français utilise un seul mot pour l'organe et la manifestation du langage, là où l'anglais, l'allemand et l'espagnol en utilisent deux.

- Le nez : siège de la perspicacité.

En raison de sa position centrale dans le visage, le nez occupe une place de choix : siège de la perspicacité, l'organe de l'odorat sert non seulement à sentir mais aussi à ressentir.

La connotation peut être positive ou négative puisqu'elle est toujours liée au possesseur du corps.

- Les yeux : siège de l'attention, miroir de l'âme.

En raison de leur position haute dans l'anatomie, les yeux sont évidemment connotés positivement, d'autant plus qu'ils sont, selon l'image populaire, le miroir de l'âme, également connoté positivement.

- La tête : siège de l'activité psychique, intellectuelle.

La connotation est aussi à relier au possesseur du corps donc la connotation pourra être positive comme négative.

- Les cheveux : ils représenteraient la limite corporelle à ne pas franchir.

II. Dans les langues gestuelles

« *On a besoin de ses mains pour dire les choses que la parole ne traduit pas* ».

Anne HEBERT, dans « Le torrent ».

Depuis la nuit des temps, et au fil des siècles, les hommes n'ont cessé de multiplier les symboles pour évoquer le monde, leur dieu, leur vécu, leurs sentiments.

Tout en accordant la priorité au langage oral et à l'écriture, les représentations symboliques par l'expression du corps font partie du patrimoine linguistique des hommes.

C'est dans ce creuset que les sourds ont puisé leurs ressources et ont enrichi leurs gestes initiaux de manière quantitative et qualitative.

Danielle BOUVET ⁷, spécialiste du langage des signes tente de démontrer que c'est « *un langage qui ne serait pas arbitraire* », c'est-à-dire qui serait motivé.

Il a été montré que pour produire des énoncés métaphoriques, figurés, c'est-à-dire avec un degré d'abstraction, la langue des signes devait recourir à des signes gestuels basés directement sur les différentes parties du corps.

Cela signifierait que pour renvoyer à de l'abstrait, le langage des signes devrait se baser sur le corps, donc sur du concret.

Tel ou tel signe, tout comme telle ou telle métaphore ne pourraient alors plus du tout être vus comme arbitraires car une motivation les sous-tendrait : motivation entre les signes gestuels et leurs référents.

La notion saussurienne d'arbitraire du signe serait donc rejetée lorsque les signes gestuels qui ont recours aux parties du corps utilisent le même signifié que les expressions métaphoriques dans la langue vocale.

Les signes gestuels abstraits seraient donc « *produits par motivation métaphorique* ».

Le recours au corps, qui est inexistant sur le plan strict de l'expression en langue vocale où c'est la voix qui remplit cette fonction, est essentiel en langue des signes puisqu'il est « *matière de l'expression* ».

1. Un corps en mouvement

« *Pour l'observateur, l'Homme apparaît comme un complexe de gestes* ».

Pierre FERRAND ⁷¹ nous rappelle ici qu'il existe une multitude de gestes.

Qu'ils soient visibles ou invisibles, conscients ou inconscients, volontaires ou involontaires, précis ou esquissés, tous nous rappellent que la nature de l'Homme est essentiellement motrice et que son outil naturel de connaissance et de communication c'est son corps.

Ce corps a un rôle non seulement dans le développement moteur, mais dans le développement de toute la vie intellectuelle, psychologique, affective et sociale.

Communiquer en langue des signes, c'est apprendre une autre manière d'utiliser son corps et son regard. Tout mouvement gestuel et facial devient chargé de sens.

C'est « *à travers les expressions du visage, le regard, les attitudes, les configurations de la main et leur mouvement* » que le corps « *parle* » d'après Christiane FOURNIER ⁷².

Le regard : il commande l'interaction et a valeur de « je » et de « tu ».

Il permet également d'activer des portions d'espace où les gestes vont s'installer ou de se référer à des choses déjà localisées.

De plus, Bill MOODY ⁸⁶ parle de « *contact oculaire* » permettant de s'assurer que notre interlocuteur nous suit dans notre discours « *comme une sorte de dialogue perpétuel des yeux* ».

Le regard peut être dirigé vers : l'interlocuteur, une portion d'espace, un personnage ou dans le vague.

Danielle BOUVET ⁷, quant à elle, explique que le regard se construit et qu'il dépend d'un apprentissage culturel. Cette découverte a été la conclusion de son observation menée sur cinq enfants sourds ayant perdu l'attention du regard caractéristique des échanges pré-verbaux avec leur mère.

C'est ainsi, par l'importance accordée au regard dans les langues gestuelles, qu'Alain BACCI ¹⁰⁰ est amené à parler du « *regard – langue des signes* » à propos du locuteur sourd. « *Une certaine fixité du regard, une distance de communication ad hoc, à l'opposé du regard vagabond, ou orienté vers les sources sonores, de l'entendant* ».

Sans regard partagé, il n'y a pas de communication possible. Mais les sourds semblent être de véritables experts dans l'art de décoder les plus subtils indices visuels.

Le regard du sourd serait donc investi de fonctions langagières.

Les mimiques faciales : réalisées en même temps que les formes effectuées par les mains, elles qualifient ou quantifient les noms que les signes désignent.

Lorsqu'elles accompagnent les verbes, elles indiquent la façon dont s'accomplit l'action, tandis qu'appliquées à la phrase entière, elles font savoir mon opinion sur ce que je suis en train de signer.

Les mimiques faciales expriment aussi les sentiments du locuteur par rapport à ce qu'il dit. Elles peuvent également être considérées comme des règles de syntaxe de la communication d'après Bill MOODY ⁸⁶.

Par exemple, soulever les sourcils à la fin d'une question est une modification faciale obligatoire sans laquelle la phrase signée ne serait pas perçue comme une question.

Ainsi, outre des valeurs lexicales, la mimique faciale est surtout investie des valeurs modales et aspectuelles.

Les mouvements / postures du corps et du visage : les balancements du corps permettent de relier des phrases entre elles, alors que les hochements de tête assurent le suivi et la continuité de l'interaction.

Exemples de posture corporelle : face, profil, incliné à droite ou à gauche, genoux fléchis, épaules relevées...

Brigitte GARCIA ⁶⁸ explique que les mouvements du visage interviennent pour exprimer le maintien du contact avec l'interlocuteur et comme indice du fait que le locuteur endosse la responsabilité de ce qu'il est en train de dire.

Pour ce qui est des mouvements du corps, ils jouent un rôle dans le marquage des changements de thématiques et des frontières de syntagmes.

Les configurations de la main : elles occupent une place privilégiée dans la hiérarchie des composants du message gestuel. Dans un énoncé en Langue des Signes, elles sont la matrice du signe lui-même qui constitue le sème du signifiant signé (l'unité minimale de signification).

Les mains sont donc spécialisées dans la réalisation des lexèmes, unités de base du lexique. La langue des signes obéit à un certain nombre de contraintes formelles. Aucun signe ne peut être exécuté au moyen de plus de deux configurations de la main.

Si les deux mains sont engagées en présentant des configurations différentes, alors l'une d'elles est nécessairement immobile.

Réciproquement, si les deux mains sont en mouvement, alors elles ont nécessairement la même configuration.

Ces lois ont été dégagées par BATTISON ⁵ pour la langue des signes américaine, et sont valables pour les sourds français.

On relève quatre paramètres manuels, pour chacune des deux mains :

- la configuration de la main : c'est la forme que la main et les doigts peuvent prendre.

A chaque lettre de l'alphabet correspond une forme particulière de la main : c'est l'alphabet dactylogique.

- l'orientation de la paume, doigts, bras : vers le haut, le bas, une main vers soi et l'autre vers l'interlocuteur, doigts pointés vers le haut, en avant...

- l'emplacement du signe sur le corps : c'est l'endroit sur le corps ou dans l'espace où la main se trouve : près du nez, de l'oreille...

- le mouvement des mains ou bras : c'est le trajet, la direction et la vitesse : mouvement latéral (droite, gauche), vertical (haut, bas)...

La modification d'un ou plusieurs paramètres peut entraîner un changement dans la compréhension du signe.

Tout signe produit diffère d'un autre par un ou plusieurs paramètres.

Oliver SACKS ⁴⁷ perçoit le corps du locuteur en Langue des Signes Française comme un « *orchestre symphonique* » dont les différentes parties s'harmonisent entre elles.

Michel POIZAT ¹ pense que ce qui fonde cette identité, c'est bien là cette modalité tout à fait particulière de « *l'implication pulsionnelle du corps dans le langage à travers une articulation non pas phonatoire mais gestuelle* ».

Enfin, l'expression langagière des sourds pourrait être vue comme riche, élaborée, complète, vivante, puisqu'elle engage la totalité de la personne.

Pierre DESLOGE ²¹, décrit la Langue des Signes comme plus juste et plus claire que les langues parlées qui ne peuvent peindre les idées que par l'intermédiaire des sons.

Les Langues des Signes, quant à elles, les dévoileraient immédiatement : « *les langues vocales ne peuvent nous représenter les choses qu'à travers un voile qu'il faut toujours percer pour arriver à l'intelligence de la chose exprimée par le mot* ».

2. Les configurations manuelles

« *Mains, outils de l'esprit sans lesquels la pensée n'est que chimère* ».

Alain ASLAN, sculpteur.

Les locuteurs de la Langue des Signes ont une main qui est dite « *rectrice* » (la main gauche pour les gauchers, la main droite pour les droitiers), qui est plus active, qui produit les signes dont l'exécution ne nécessite qu'une seule main.

Le système iconique de la Langue des Signes Française établit ainsi des zones corporelles délimitées par leur fonction pragmatique : le front, siège de la réflexion, le cœur, siège des sentiments... Le corps se trouve sémiotiquement structuré et devient porteur d'une grille dénotative originale à partir d'emplacements qui sont autant d'éléments constitutifs d'une forme conceptuelle.

Nous pouvons décliner les différentes configurations manuelles, qui entrent dans des métaphores de la langue française, car au départ les parties du corps sont chargées d'une valeur symbolique induisant une signification que nous retrouvons dans le sémantisme du signe. Nous ne citerons que quelques exemples pour chacune.

a) Le pouce

La configuration du pouce entre dans la composition de nombreux signifiants.

Sur le plan anatomique, le pouce joue un rôle essentiel dans notre vie quotidienne.

Opposable aux autres doigts, il permet d'assurer la pince et étant plus court que les autres doigts mais plus trapu et plus fort il est utilisé pour exercer une pression.

De ces particularités physiologiques se dégagent plusieurs symboles : celui de l'unité, celui de l'homme debout et par la même, la vie puis la puissance.

- 1er sème : l'unité – ordre mathématique

La représentation du pouce sans mouvement associé sans point de contact avec le corps représente le chiffre.

- 2ème sème : l'homme debout d'où dérivent puissance et importance

- 3ème sème : la pression, la force

- 4ème sème : la direction (symbolisé par le pouce de l'auto stoppeur).

Associé à l'auriculaire : symbole du premier et du dernier doigt de la main, du plus grand au plus petit. Selon le contexte temps ou lieu, on associera l'idée d'un point à un autre, d'un lieu à un autre, d'une date à une autre.

Nous ajouterons deux exemples, l'un appartenant à l'histoire, l'autre à la langue des signes chinoise.

Au Moyen Âge, dans le langage des moines, la représentation du pouce et de l'auriculaire désignait d'une part le Père supérieur et le novice d'autre part.

En Chine, pour les sourds de certaines régions, cette même représentation désigne l'homme et la femme. Nous retrouvons ce même symbole de la puissance, de la supériorité et par comparaison de l'infériorité pour l'auriculaire.

Des signes se sont greffés sur ce sème pour dénommer des réalités différentes des nôtres.

b) Le poing

Poursuivons sur une configuration largement utilisée : celle de la main rectrice fermée, soit le poing.

Cette configuration de la main que nous pouvons considérer dans les majeures, entre dans la composition d'un grand nombre de signes et couvre un éventail assez large de sèmes qui donneront par le jeu des combinaisons des autres paramètres, puis par dérivations, un lexique assez étendu.

- Approche physiologique

Le poing ou main fermée, permet une concentration de force, de puissance physique, qui sert à frapper, à créer un choc.

Le terme est issu du latin « *pugnus* » ou main fermée et par métonymie, le contenu d'un poing, d'une poignée « pugnacité ».

Ce mot se rattache à une racine indoeuropéenne, à « p », initiale que l'on retrouve en latin dans « *pungere* » : piquer, créer un choc.

- Approche psychologique

Le poing est pris comme symbole de force et de violence. Selon les circonstances, selon son emploi, utilisé dans une communication non verbale ou accompagnant des propos, il peut dépeindre les traits de caractère d'une personne, ou un certain comportement.

Ainsi un locuteur qui martèle ses propos par un mouvement de poing peut être jugé soit sur un plan positif comme une personne pugnace, volontaire, dynamique ou sur un plan négatif de tempérament belliqueux, irascible, et si le poing est levé il engendre la défensive, la peur.

Une attitude, un comportement liés à un geste particulier sont des quasi-linguistiques car ils nous apportent des informations sur la nature du message et déterminent un type de réponses.

- Approche picturale

Aux deux approches précédentes se greffe la représentation du poing levé que l'on retrouve sur des tableaux, gravures, slogan, symbole politique, illustrant des mouvements de révolte des peuples à travers l'histoire. C'est le poing menaçant, le poing vengeur.

- Impact linguistique

L'étude sémantique de cette configuration de la main peut être menée avec des recoupements en français avec soit le sème « poing », soit avec les métaphores qui sont la traduction d'un geste sans ambiguïté.

Dérivation du lexème avec morphème - les analogies – les différences :

Poing – poigne	Poignant (qui fait souffrir, qui serre)	Poignard (saisir une arme)
Poignée (contenu)	Empoigner (saisir), empoignade	

Les métaphores :

Un coup de poing - En venir aux poings - Montrer le poing - Serrer les poings - Salut à poing levé - Un coup de poignard - Avoir les poings et les mains liés - Avoir de la poigne - Taper du poing.

Les symboles :

Des analogies se retrouvent avec la langue des signes à travers les quatre premiers symboles dérivant du sème.

- 1er symbole : la force

Métonymie référentielle liée à l'utilisation d'un instrument :

- . Pilonner (le marteau pilon) – bombarder démolir - détruire (choc d'une baliste)
- . Raser : faire table rase (faire glisser le poing de la main rectrice sur la paume de la main non rectrice). Par dérivation, dans un signe composé avec race signifie génocide.
- . Abîmer
- . Travailler (le marteau)
- . Mettre à la porte - expulser quelqu'un (position des mains sur un manche à balai + mouvement en avant)
- . Condamner - punir (symbole du poids de la sanction qui tombe sur la tête de quelqu'un)

- . Tamponner - mettre un cachet - d'où : passeport - examen - la poste
- . Fonder (une pierre l'une sur l'autre) d'où le siège social
- . Être sévère (serrer la vis) - serrer - misère (se serrer la ceinture).
- . Assassiner (tenir un poignard ; le concept actuel couvre toutes les formes d'assassinat)
- . Force - énergie - dureté - sans instrument.

La force peut se manifester dans le bien comme dans le mal.

- Le bien :

- . Pouvoir - être capable - courage - oser (aller de l'avant)
- . Être dynamique - s'activer - organiser - s'énerver
- . Encourager (prendre son courage à deux mains)
- . Solide - la force - se dépêcher - rentabilité.

- Le mal :

- . Protester - être gêné - résister - faire front
- . Souffrir . Être borné
- . Regretter (se taper la tête sur les murs) . Être têtu (avoir la tête dure)
- . Leçon (s'enfoncer quelque chose dans la tête) . La prison - être incarcéré

- 2ème symbole : combat - choc

- . Un coup - le tonnerre
- . Faire la grève, la révolution
- . Une menace
- . Se battre - être bagarreur
- . Battre quelqu'un, dominer quelqu'un
- . Un choc- un accident - un contre- temps

Le poing rencontre la main non rectrice (forme plate) qui symbolise une barrière :

- . Un obstacle- lutter- affronter- insister aller jusqu'au bout
- . Une voie sans issue
- . Minimum ou maximum selon la direction du mouvement

- 3ème symbole : soignant

- . Le chagrin (avoir le cœur serré) - les condoléances - un complexe (signe composé : cœur serré + mouvement vers le bas)

- 4ème symbole : poignée - tenir

. Le patrimoine (biens + descendance)

Les deux symboles suivants sont spécifiques à la Langue des Signes, ils deviennent une représentation de la tête ou du pied.

Si le poing peut symboliser aussi bien la tête que le pied, la différence vient du fait que dans le premier cas le poing est présenté vers le haut et dans le second cas vers le bas.

- 5ème symbole : la tête

. Acquiescer (mouvement d'approbation)

. Être d'accord- réfuter (mouvement inversé)

. Détourner la tête- être indifférent

. Être immobile- rester stoïque

. Se noyer - être noyé (sens propre et sens figuré)

. Aider - opprimer (mouvements inversés symbolisant la tête que l'on relève ou la tête que l'on enfonce)

. Accoucher - un clone (néologisme construit à partir de accoucher et dédoublement)

. Broyer du noir - être isolé (tourner en rond)

. Enterrement (mouvement rythmé des deux poings progressant vers l'avant).

- 6ème symbole : le pied

. Le football - trépigner (taper du pied) - capricieux.

Cette iconicité au deuxième degré se retrouve dans la plupart des Langues des Signes.

Mais il n'existe pas systématiquement une correspondance signe à signe des concepts évoqués.

Par le jeu des créations lexicales, par les dérivations ou par les déformations liées à l'usage, chaque langue des signes évolue selon ses propres utilisateurs.

Mais dès que l'on revient à l'étymologie des signes on retrouve la configuration initiale liée à une iconicité qui induit le sens premier et par là les universaux du langage.

c) Pince - Crochet - Griffes

- La pince

. Être impeccable, élégant, « être tiré à quatre épingles ».

. Le choix, la sélection, voter, élire.

Il existe d'autres signes dont la configuration de la main est la pince ou une forme très proche : naïf « être mené par le bout du nez », effronté « avancer bille en tête »

- Le crochet

Il existe deux formes de main très dépendantes l'une de l'autre : l'index recourbé, rappelant un crochet et tous les doigts recroquevillés à l'image des griffes de l'animal.

Dans un cas comme dans l'autre, le caractère iconique du signe renvoie soit à des objets munis d'un crochet, donc à des actions d'accrochage, soit à certains animaux pourvus de griffes.

La plupart du lexique dépendant de ces deux configurations sera influencé par le symbolisme lié au crochet ou à la griffe : ancrage et agressivité « vivre aux crochets des autres », « sortir ses griffes ».

La Langue des Signes utilise en règle générale pour les instruments et les outils, des signes descriptifs en choisissant le trait le plus pertinent, par économie de langage.

La forme recourbée, le crochet, sont donc des traits pertinents pour désigner l'objet.

Mais le geste, restituant l'aspect et surtout la taille, variera en fonction de son usage.

D'où les verbes dérivés : accrocher, suspendre, tracter, creuser, cultiver (geste qui rappelle le maniement des outils du jardinier), écorcher.

- Sens figuré

. Adhérer, être tenté (être accro), réfléchir (se creuser les méninges)

. Une proie, cruel, se venger, taquiner, torturer, invectiver quelqu'un, méchant, rancune (« avoir une dent contre quelqu'un »), être perplexe, se poser des questions, questionner.

- Double crochet formé par les deux index : encercler, assiéger, coincer, capturer, arrêter quelqu'un, un piège, un handicap (un obstacle)

- Double crochet formé par l'index et le majeur associés, avec usage symétrique des deux mains : récupérer, capter un message, fouiller, chercher, enquêter, se renseigner, examen médical/dépister, cambrioler.

- La griffe

Trois caractéristiques iconiques :

. Les griffes de l'animal, lorsque les deux mains sont côte à côte, et par analogie nos ongles. D'où griffer, gratter, bondir sur une proie, agresser, s'agripper, escalader.

Et au sens figuré : être avare (« avoir les doigts crochus »).

. Certains outils comme le râteau.

. Les mâchoires, lorsque les deux mains sont face à face (montrer les dents, mordre).

Et au sens figuré : rouspéter, crier.

Dans les deux cas, le symbolisme est lié à l'agressivité, l'irritation physique ou psychologique.

Le champ sémantique s'étend également à ce qui évoque les troubles au sens propre comme au sens figuré.

. Être en colère - critiquer - être contre quelqu'un ou quelque chose – haïr.

. Bouillir intérieurement - être impatient (se ronger les sangs) - craindre - être choqué - être traumatisé.

Les paumes de main retournées vers le haut :

. Désirer, convoiter, avoir les doigts qui démangent. Vouloir.

. Bouleversement, une révolution, une crise, compliqué.

Cette forme de main par alliance avec l'autre main peut engendrer d'autres sèmes qui n'ont aucun lien avec celui décrit ci-dessus, comme : payer comptant, faire un don...

D'autres signes peuvent présenter aujourd'hui ce même paramètre mais après des déformations au cours des décennies : exemple « pauvre » - la griffe de la main rectrice au niveau du coude du bras opposé - en fait, le signe a comme référence le geste de la mendicité : le creux de la main tendue vers l'autre.

D'où parfois des explications fantaisistes pour justifier tel ou tel signe.

La Langue des Signes est une langue vivante qui subit tous les aléas d'une langue parlée : enrichissement lexical, abandon de signes, changement de signification, déformations des signes par l'usage qui sont autant de phénomènes classiques des langues. Comme de plus celle-ci est une langue sans écriture, les traces sont difficiles à retrouver. Faire émerger les étymologies du signe, c'est donner une cohérence à la construction lexicale gestuelle.

3. Le corps et les expressions en Langue des Signes Française : notion d'iconicité

« Il serait intéressant de calculer le poids exact d'un homme compte tenu du fait qu'il a le bras long, les idées larges, la vie courte et les oreilles basses ».

Jacques STERNBERG

Il semblerait que les sourds évoquent plus franchement tout ce qui réfère au corps et aux relations intimes.

Tout se dit dans une langue du corps qui, car elle est iconique, ne connaît pas ou peu la censure des mots tabous.

Yves DELAPORTE ²⁰ nous présente deux signes métaphoriques.

(La L.S.F. ne possède pas encore de système d'écriture commodément utilisable. Il n'y a donc pas d'autre moyen pour transcrire ses unités lexicales que d'utiliser des traductions en français écrit : à chaque mot ou groupe de mots en majuscules placés entre crochets correspond un seul signe de la Langue des Signes Française).

Le signe [OREILLES BAISSÉES] résume l'incapacité des sourds à faire valoir leurs droits. Bien qu'au sens propre il puisse être utilisé pour désigner un chien qui baisse les oreilles, il est généralement considéré comme représentant des oreilles de lapin, animal peureux et soumis.

On l'utilise pour plaindre un sourd hospitalisé qui a réclamé un minitel dialogue et à qui on apporte un téléphone, ou bien pour ironiser sur la passivité de ceux qui applaudissent à tout rompre le discours protestataire d'un orateur, mais l'oublie dès qu'ils ont franchis la porte de la salle de conférence.

Un deuxième signe recouvre les emplois de « être crédule », « être déçu », « se faire avoir » : la main en pince part vers l'avant depuis le nez.

S'il est parfois compris comme « avoir le nez qui s'allonge » à la suite d'une déception, la métaphore originelle qui le fonde est « *se faire mener par le bout du nez* », par exemple par les hommes politiques jamais en manque de promesses électorales en faveur des personnes sourdes.

Une expression telle que « *ça entre par l'oreille et ça sort par l'autre* » est transposée par une expression imagée montrant quelque chose qui entre par l'œil et sort par l'autre.

La notion d'iconicité a longtemps fait débat. En effet, l'essentiel du discours visant à rejeter la Langue des Signes dans la pantomime s'était manifesté à partir de son caractère hautement iconique, c'est-à-dire du fait du caractère imagé des signes.

A titre d'exemple, le signe [CHAT], qui suggère clairement les moustaches du chat alors que dans la langue vocale le mot correspondant n'évoque aucun rapport avec l'animal.

Ce genre d'observation a conduit à parler de « *langage mimique* » ou de « *langage mimo-gestuel* » à propos de la communication gestuelle des sourds.

Néanmoins, des recherches menées par U. BELLUGI et E. KLIMA ³³ en 1979 sur la nature iconique des signes utilisés dans la Langue des Signes Américaine révéleraient qu'on « *ne devine jamais le sens d'un signe de cette langue, alors qu'on devine toujours le sens d'une pantomime* ».

Ceci va dans le sens de la non transparence des signes des langues gestuelles.

Cependant, si les signes ne sont pas transparents, ils présentent néanmoins un certain caractère de « *translucidité* » qui permet de relier certaines caractéristiques de leur forme à leur signification.

Toutefois, il semblerait également que si certains signes peuvent suggérer leur sens d'après leur forme, ils perdent le plus souvent cette particularité lorsqu'ils sont produits isolément ou lorsqu'ils sont émis à l'intérieur de la chaîne parlée et qu'ils entrent en interaction avec les autres signes.

Ainsi, prenons l'exemple du signe [MAISON] qui, produit isolément suggère la forme d'une maison, et qui, lorsqu'il est émis au cours d'une chaîne parlée peut plutôt suggérer la forme d'un pont ouvert.

Finalement, l'iconicité est un enjeu majeur de la Langue des Signes Française : elle participe de la création des signifiants et assure la structuration systémique du vocabulaire de la langue.

Quand les sourds construisent des récits figuratifs, tout semble être plus clair, presque évident en comparaison avec les langues vocales où le signe est arbitraire.

Pour certains auteurs comme CUXAC ¹², il s'agirait de messages finement structurés et en tout point redevables d'analyses linguistiques.

4. L'iconicité : le modèle de Christian Cuxac

La dynamique iconique repose en outre sur la combinatoire configuration / espace, cet espace étant lui-même pré-sémantisé de façon à pouvoir rendre compte de manière iconique des relations actanciennes.

Le modèle de CUXAC repose sur des structures dites « *de grande iconicité* », qu'il analyse comme des structures à visée « *iconicisatrice* », participant du « *vouloir montrer* » ou du « *dire en montrant* », opposés aux « *signes standard* » qui « *disent* ».

- Les sources du modèle :

Le modèle de CUXAC est présenté séparément dans la mesure où, à notre connaissance, c'est le seul modèle pensé à partir de l'iconicité comme « *notion opératoire* » et non comme « *caractéristique langagière* ».

Le modèle de CUXAC a été influencé par diverses approches théoriques, au fil du temps. Ces quelques références permettent de retracer les évolutions du modèle et de mieux comprendre la terminologie employée.

A côté de la **linguistique structurale** (SAUSSURE en 1916, FREI en 1929), puis **fonctionnelle** (MARTINET en 1955) et enfin **cognitivo-énonciative** (CULIOLI en 1990, LANGACKER en 1987, LAKOFF en 1997, DESCLES en 1991), c'est la **théorie de la forme** (THOM en 1972 et 1980) et récemment la **théorie de la pensée visuelle** (ARNHEIM en 1969) qui ont incontestablement influencé le plus CUXAC. L'**approche philosophique** a également participé à l'élaboration de ce modèle (WITTGENSTEIN en 1961, FRANCOIS en 1993).

Ainsi, ce modèle puise dans les grands courants du 20^{ème} siècle qui relèvent de la linguistique, des mathématiques appliquées, de la philosophie et des sciences de la cognition.

Ce modèle, complet, s'est développé de manière autonome, presque indépendamment des autres recherches contemporaines sur la Langue des Signes.

Seuls les grands auteurs fondateurs comme l'Abbé de l'EPEE (18^{ème} siècle), BEBIAN (19^{ème} siècle), et STOKOE (1960) sont des références permanentes pour ce modèle.

- Un modèle sémiogénétique

Les travaux de CUXAC, depuis le début des années 80, considèrent l'iconicité intrinsèque de la Langue des Signes comme un principe fondateur à toute description.

En tant que modèle « sémiogénétique » (c'est-à-dire à la recherche de l'origine de la création des signes), il vise à « *expliquer le fonctionnement et les structures de la Langue des Signes non seulement d'un point de vue synchronique mais aussi par l'origine des signes eux-mêmes* ».

C'est pourquoi CUXAC ¹⁵ en 2000 fait référence aux travaux concernant l'acquisition de systèmes gestuels par des enfants sourds vivant en milieu entendant et également à ceux concernant la création de Langues des Signes Primaires (L.S.P.) chez des adultes sourds isolés.

- Le processus d'iconicisation :

CUXAC appelle « *intention sémiotique* » le fait de construire du sens pour et avec autrui.

Le processus d'iconicisation est le processus par lequel le locuteur va rendre iconique l'expérience. Ce processus donne accès à une « *visée illustrative* » (d'abord appelée « *iconicisatrice* ») selon laquelle le signeur vise à reconstituer de manière imagée une expérience vécue ou imaginée.

Cette visée met en œuvre des mécanismes cognitifs qui sélectionnent dans l'expérience ce qui peut ou doit être iconicisé et qui le restituent dans la langue, sous forme d'énoncés.

Dans son modèle, CUXAC s'est intéressé avant tout à « *l'iconicité d'image* », et plus récemment en 2003, à « *l'iconicité diagrammatique* ¹⁶ ».

Le modèle de CUXAC prend son origine dans l'hypothèse qu' « *une bifurcation s'est produite dans les langues des signes à histoire institutionnelle longue* ».

Il précise que l'iconicité n'a de pertinence que dans le cadre de la fonction référentielle du langage. Ainsi, il propose dès 1996 une définition simple de l'iconicité d'image :

« *C'est le lien de ressemblance direct, plus ou moins étroit, entre la chose du monde, le référent, et le signe qui s'y rapporte* ¹⁰¹ ».

Mais il note que cette notion est aussi source de conflits sur l'objet langue :

« *L'iconicité agit idéologiquement comme un analyseur des positions théoriques de chacun aux notions clés que sont la communication et le langage, à la définition de la langue qui en découle, comme aux rapports entre sémantique et syntaxe, entre fonctions et structures* ¹⁰¹ ».

D'après CUXAC ¹⁵ en 2000, le modèle de référence de la bifurcation entre visées est le dessin d'enfant, lorsque celui-ci entre dans une optique de dessin réaliste, indice d'une scission entre un dire conceptuel et un vouloir montrer.

Car il s'agit bien d'un « *vouloir montrer* ». La visée iconicisatrice de dire « *ça s'est passé comme ça et je (te) le montre* » est le terme marqué de la bifurcation, une intentionnalité qui n'échappe pas à un traitement conscient.

Cette scission dont émerge un terme marqué est un phénomène qui sans être très tardif est pourtant second ; tant au niveau développemental, comme le reflètent l'absence de cette partition chez les sourds isolés, qu'historiquement au niveau de la communauté, puisque cette partition entre visées ne semble être si tranchée formellement et structurellement que dans les langues des signes à histoire institutionnelle longue.

Ce n'est alors pas étonnant si, en général, l'acquisition et le maniement des S.G.I. sont plus difficiles à acquérir que le lexique standard chez les apprenants entendants.

Montrer gestuellement en Langue des Signes est très structuré et cette structuration peut donner lieu à des précisions extrêmes. Les structures sont bien là chez tous les locuteurs, mais les différences dans le cadre de leur utilisation dans des activités narratives par exemple, le raffinement apporté à partir de cette base structurale varie de manière importante d'un locuteur sourd à l'autre.

Ainsi, il est important de retenir de ce modèle qu'il y a deux manières de dire en Langue des Signes : « *dire en montrant* » (Structure de Grande Iconicité, panel des structures de transferts) et « *dire sans montrer* » (lexique standard).

Ces deux manières de dire sont visibles grâce aux deux visées : illustrative (S.G.I.) et non illustrative (signes standard).

Exemple : la notion de cheval peut être exprimée en L.S.F. au moyen de deux stratégies (qui peuvent se combiner entre elles, suivant le choix du locuteur) :

- soit par trois transferts de forme successifs : [oreilles + nez + queue, ...] (visée illustrative)
- soit par le signe standard [CHEVAL] (visée non illustrative)

- Iconicité des unités avec visée illustrative

. Définition des Structures de Grande Iconicité (S.G.I.)

Depuis le début de ses recherches, CUXAC a eu la volonté de classer et d'intégrer dans la langue les structures pantomimiques, comme le relate B. GARCIA ⁶⁸.

Cette iconicité est multiforme. En voici deux définitions :

« *Les structures de grande iconicité, résultat d'un filtrage cognitif, sont à peu près identiques dans toutes les langues des signes du monde, c'est pourquoi deux sourds de*

*nationalités différentes peuvent se comprendre en une journée environ, contrairement à deux entendants placés dans la même situation*¹⁴ ». (Page 208).

Ce sont « *les traces structurales d'un processus d'iconicisation au service d'une visée iconicisatrice, lorsque la dimension du « comme ça » est conservée*¹⁴ ». (Page 206).

Après réflexion, CUXAC a choisi de regrouper l'ensemble de ces structures minimales sous le nom de « *transferts* ». Le terme semble approprié dans la mesure où il s'agit, en amont, de « *transférer en les anamorphosant faiblement des expériences réelles ou imaginaires dans l'univers discursif tridimensionnel appelé espace de signation (l'espace concret de réalisation des messages, situé devant le signeur)* ».

Les SGI sont donc le résultat d'opérations cognitives (les transferts).

. Les transferts :

« *Les transferts en tant que structures sont le résultat (et la trace) d'opérations cognitives visant à maximiser les ressemblances formelles entre les constructions référentielles en langue et l'univers psychique de l'expérience perceptivo-pragmatique, en un mot, des structures qui donnent à voir en disant* ».

Pour caractériser les structures de transferts, CUXAC¹⁰¹ dès 1996 a recours à deux comparaisons.

. Le domaine du « *comme ça* » caractérise les structures de transferts situationnels et de forme : pour les premiers, c'est le mouvement de la main dominante qui montre comment s'est effectué le déplacement d'un actant du procès par rapport à un locatif stable ; pour les seconds, on peut dire qu'ils montrent la forme ou la taille de l'actant : « *c'est comme ça, de cette taille-là, de cette épaisseur-là* ».

Les marques non manuelles qualifient et référentialisent ces formes : la mimique faciale et le mouvement indiquent si la forme signée par les mains est petite, plate ou ronde, tandis que le regard, porté sur eux, la référentialise et permet au locuteur de « *dire en montrant* ».

. Le domaine du « *comme si* » caractérise les structures de transferts personnels : le locuteur fait « *comme si* » le personnage disait et faisait « *ça* ». Il joue le rôle du personnage en « *vivant* » l'expérience de celui-ci.

CUXAC regroupe ces opérations cognitives en trois grands types de transferts :

1. Les transferts de forme et de taille : ce sont des lieux, objets ou personnes décrits par leur taille ou leur forme (pas de procès, pas d'actant).

2. Les transferts situationnels : il s'agit du déplacement d'un objet ou d'un personnage par rapport à un locatif stable. La scène est comme vue de loin.

3. Les transferts personnels : ce sont des prises de rôle avec actant, procès, locatif. Le locuteur-énonciateur s'efface et entre dans la peau du personnage transféré. Il « devient » l'entité dont il parle; il y a incorporation.

« Ces structures (de transferts personnels) reproduisent, en mettant en jeu tout le corps du locuteur, une ou plusieurs actions effectuées ou subies par un actant du procès de l'énoncé, humain ou animal le plus fréquemment. Le narrateur « devient » pour ainsi dire la personne dont on parle. Pour caractériser ces structures, les sourds utilisent un signe de leur langue signifiant approximativement « rôle » ou « prise de rôle ». On pourrait les traduire par « (et) voilà qu'il est en train de faire cela », puisque l'action n'est envisagée que dans le cours de son accomplissement ¹³ ». (Pages 49-50).

Les trois grands types de transferts sont susceptibles de se combiner entre eux (exemple : un transfert situationnel associé à un transfert personnel donne un double transfert) et sont basés sur une forte sémantisation du corps s'inscrivant dans une multilinéarité de différents paramètres intervenant dans la réalisation de ces structures (regard, mimique faciale, mains et compositionnalité interne des signes, mouvement du corps et du visage).

- Iconicité des signes hors visée illustrative

L'autre branche de la bifurcation, hors visée iconisatrice, a abouti à un accroissement considérable d'un lexique standard, ensemble d'unités significatives discrètes.

Par rapport à la première branche de la bifurcation (les S.G.I.), le statut de l'iconicité dans cette branche pose quelques problèmes dans la mesure où elle ne peut s'analyser comme traces cognitives de l'intention du locuteur de construire des messages entretenant un lien de ressemblance avec les expériences vécues ou imaginaires qu'il transmet.

CUXAC ¹⁶, en 2003, propose d'analyser ces signes hors visée en fonction de deux grandes données structurales de la L.S.F. :

- l'utilisation pertinente de l'espace « *iconicisé diagrammatiquement* » pour marquer les relations sémantiques ;
- l'organisation signifiante du lexique et le « *caractère moléculaire des signes standard* » qui relève d'une iconicité économiquement « *dégradée* » ou « *dégénérée* ».

- Conclusion : l'apport d'un modèle prenant en compte l'iconicité des Langues Signées

L'apport du modèle de CUXAC peut se résumer par les points suivants :

1. L'iconicité non comme outil de description des Langues Signées mais comme principe organisateur, comme moteur métalinguistique de l'analyse.

2. L'étude de l'iconicité de la LSF au niveau du discours (et non du signe isolé).

Cependant, il serait réducteur de penser que l'étude au niveau du discours est une spécificité purement française, surtout depuis les années quatre-vingt-dix. Pour preuve l'ouvrage collectif sur le discours en Langue des Signes dirigé par l'américaine WINSTON en 1999, et en particulier la contribution du britannique MORGAN. Par ailleurs, des chercheurs italiens ont entrepris également, et depuis de nombreuses années, des recherches sur l'iconicité de la LIS dans plusieurs genres discursifs (pour la poésie, voir Russo, Giuranna et Pizzuto 2001).

3. Une entreprise de classification raisonnée de la LSF basée sur la prise en compte de son iconicité. Dans ce modèle, les LS apparaissent en tant qu'analyseurs cognitifs potentiels.

4. Enfin, le modèle de CUXAC propose un renversement de point de vue, celui de concevoir les Langues Signées comme des langues non marquées par rapport aux Langues Vocales qui seraient davantage marquées.

Chapitre 5 : Le sens figuré

« *Le langage figuré fut le premier à naître, le sens propre fut trouvé en dernier* ».

Jean Jacques ROUSSEAU

Comme nous l'avons vu précédemment dans le chapitre 3, les sourds ont des difficultés en ce qui concerne l'écrit. Cette conclusion est établie en comparaison avec une population entendante de même niveau.

Notre mémoire ayant pour sujet « *l'accès au sens figuré chez l'adulte sourd signant* », il nous paraît intéressant de commencer par définir ce qu'est le sens figuré à partir de ce qu'ont rapporté les linguistes. Puis nous aborderons la Langue des Signes sous un aspect linguistique afin d'établir les points de comparaisons ainsi que les différences avec la langue française.

I. Notions de base

1. Terminologie

Ce sont les expériences littéraires des surréalistes auxquels BAUDELAIRE et les Symbolistes ont ouvert la voie qui ont montré que les figures de sens étaient « *la manifestation d'activités inconscientes et imaginaires ayant une fonction créatrice* ».

Ces figures ont varié selon les époques, les genres et les auteurs.

Nous relevons cinq vocables quasi synonymes en tant que termes génériques : « *figure, trope, comparaison, métaphore* » qui avaient des significations distinctes dans la rhétorique ancienne et « *image* » qui appartient plutôt au domaine de la psychologie.

Cette fusion synonymique va restreindre le sens du mot figure, élargir celui de métaphore et faire triompher la conception tropologique (un trope est l'emploi d'un mot ou d'une expression dans un sens figuré, c'est-à-dire lorsqu'on l'emploie par figure).

La théorie des tropes peut être ramenée à quatre caractéristiques :

- C'est une analyse sémantique centrée sur l'unité de sens qu'est le mot.
- On reconnaît aux tropes le pouvoir de changer un mot de sens et de lui conférer ainsi un sens second dit figuré. Les linguistes et styliciens, qui « *assimilent le mot au signe*

saussurien », font apparaître nettement ce passage direct d'un premier sens (Signifié 1) à un second, commandé par la seule relation sémantique des deux signifiés. L'abréviation « Sa » symbolise le SignifiAnt.

Ils schématisent alors la conception tropologique ainsi :

$$Sa1 \rightarrow Sé1-co \rightarrow Sé2-co$$

Néanmoins, il ne faut pas négliger le facteur indispensable à la construction et à la reconnaissance du sens figuré attaché à cet énoncé : le contexte, d'où la notation Sé-co.

- Ce sens figuré est de pur emprunt car il repose sur une substitution de mot,
- Cette substitution est fondée sur certaines relations logiques unissant le sens propre au sens emprunté, principe qui est à l'origine de querelles à propos du classement des tropes, et cela depuis l'antiquité jusqu'à nos jours.

A son époque, QUINTILIEN ⁴⁵ constatait déjà « *des discussions interminables entre grammairiens et philosophes sur les genres des tropes, leurs espèces, leur nombre, leur hiérarchie* ».

Et aujourd'hui, G. CHARBONNIER écrit « *il y a trois, quatre ans, revues, articles, essais étaient remplis du mot métaphore. La mode a changé. Métonymie remplace métaphore* ».

Les surréalistes proposent de réunir toutes les figures d'analogie (métaphore, comparaison et image) en une seule catégorie qu'ils nomment « *image* ».

Les termes de métaphore et comparaison en viennent alors à désigner toutes les expressions figurées qui ont l'analogie pour ressort, qu'il s'agisse de symboles, d'allégories...

Irène TAMBA-MECZ ⁵⁴ retient quant à elle, figure comme terme générique, désignant donc tout énoncé caractérisé par la propriété sémantique d'évoquer une signification figurée.

Il existe ainsi deux systèmes d'organisation sémantique réguliers d'où procèdent deux modes d'expression : le propre et le figuré.

Cette conception s'éloigne de la vision tropologique qui présentait la figure comme un écart, un détournement de sens, et faisait du sens figuré un sens impropre par opposition au sens propre ou littéral d'un mot.

Nous nous rendons bien compte ici, que la terminologie évolue en fonction des époques et des linguistes. Néanmoins il était nécessaire de faire ce point sur la terminologie pour prendre conscience de la complexité du sujet et pour également comprendre qu'il y a différentes conceptions selon les points de vue.

2. Nature du sens figuré

Il faut reconnaître que l'identification d'une expression figurée se fait souvent sur un mode d'appréhension intuitif.

Pour ce qui en est de la création d'une expression de ce type, la simple juxtaposition de deux mots ne saurait aboutir à une signification figurée, et il semble impossible de limiter cette dernière à un seul terme. Aucune figure n'apparaîtra tant qu'une relation logico-syntaxique ne viendra associer deux de ces termes au moins dans un énoncé déterminé.

Les mots, considérés isolément, ne sauraient se charger d'un sens figuré.

C'est la conjonction de composantes lexicale, grammaticale et référentielle qui permet la création d'une signification figurée.

Pour Irène TAMBA-MECZ ⁵⁴ « *le sens figuré s'avère donc être un sens relationnel synthétique résultant de la combinaison d'au moins deux unités lexicales engagées dans un cadre syntaxique défini et se rattachant à une situation énonciative déterminée* ».

Pour construire et interpréter une figure, des mécanismes réguliers sont à mettre au premier plan tel que l'imbrication des relations lexicales, syntaxiques et référentielles, alors que les travaux d'ARISTOTE mettaient l'accent sur l'aspect logico-sémantique des figures, ceux de QUINTILIEN sur l'aspect oratoire et plutôt esthétique pour CICERON.

Ainsi, en concevant le sens figuré comme une signification structurale construite selon certaines règles par les locuteurs et liée à des conditions énonciatives définies, nous en venons à tenir également compte de tous les éléments qui entrent dans la composition du sens figuré.

3. Statut catégoriel des éléments constitutifs de la signification figurée

Toutes les parties du discours ne sont pas productives en relations figurées.

Le substantif occupe la première place, suivi du verbe et de l'adjectif, puis arrivent assez loin derrière l'adverbe, la préposition, les pronoms et adjectifs possessifs...

Les modes n'ont aucun impact sur la signification figurée. On peut parler d'une indifférence aux temps et aux modes que manifestent les expressions figurées.

Ainsi, si l'on supprime toute indication temporelle ou modale, le sens figuré ne sera pas altéré.

Le rôle de la personne varie selon qu'il s'agit de la première, seconde ou troisième personne.

A propos de la voix, son action est décisive en ce qui concerne les relations figurées, chaque fois qu'elle définit des relations syntaxiques précises entre le verbe et les termes qui lui sont rattachés dans une phrase.

Sinon, le sens figuré n'est pas concerné par la voix et la passivation d'une proposition active n'aura aucune incidence sur la signification figurée de celle-ci.

La variation en degré qui caractérise la catégorie des adjectifs qualificatifs n'affecte en rien le sens figuré attaché à un syntagme composé d'un nom et d'un adjectif.

Les propriétés telles que le genre, la troisième personne, le nombre et le prédéterminant qui définissent la catégorie du substantif n'ont pas le même impact sur les constructions figurées.

Il est rare de faire reposer la relation figurée sur l'identification d'un genre à un autre ou de la troisième personne aux deux premières.

Le nombre est plus souvent mis à contribution : lorsque l'on pluralise un phénomène unique (« des soleils »), abstrait (« des éternités ») ou un continu non dénombrable (« des argents »).

Un changement de prédéterminant quant à lui entraîne des modifications syntaxiques.

Le prédéterminant apparaît comme indispensable à l'apparition du sens figuré.

Enfin, deux constantes, considérées comme définitives, apparaissent : la présence d'au moins deux termes et l'union de ces termes par une relation logico-sémantique.

Une troisième constante des énoncés figurés est la présence d'un élément qui représente le point d'ancrage référentiel de la figure, c'est-à-dire qui articule l'expression figurée à un référent extra-linguistique clairement identifié par les locuteurs.

Cet élément est en règle générale un nom prédéterminé. Il n'est donc pas étonnant de voir que toutes les relations figurées renferment au moins un substantif.

Parmi les composantes des énoncés figurés, citons la syntaxe, comme étant nécessaire mais non définitive, le double rôle de la morpho-syntaxe (soit les relations figurées se superposent aux relations syntaxiques, soit la syntaxe joint les unités lexicales composant la relation figurée instituée entre les groupes de mots), la nature sémantique comme constante structurale de toute signification figurée et la composante référentielle.

4. Aspect grammatical des expressions figurées

Avec GEOFFROI DE VINSauf dans la « *Poetria nova* » écrite autour de 1210, « *transsumptio* » désigne toute transposition de sens créatrice d'un sens figuré.

Chez les linguistes modernes tels que Jean COHEN ⁶⁵, les bases d'une véritable description linguistique des mécanismes comparatifs qui permettent l'élaboration d'un sens figuré sont jetées.

Christine BROOKE-ROSE ⁶⁴ esquisse quant à elle une nouvelle conception du sens figuré, qui apparaît alors comme « *une signification relationnelle attachée à une configuration discursive et dépendant conjointement du sens de la structure syntaxique et de celui des unités lexicales prenant place dans cette structure* ».

Joëlle TAMINE ⁹⁴ évoque la double localisation du sens figuré : dans un terme d'une part (terme métaphorique : Tm) et dans la configuration qui inclut ce terme d'autre part. Cette configuration se retrouve dans ce schéma général assez restrictif :

Terme propre (Tp) Relation (R) Terme figuré (Tm)

Son point de vue lexicaliste reconnaît bien le rôle de la syntaxe et situe le sens figuré à l'intérieur d'un mot. Or, il arrive souvent comme le signale TAMBA-MECZ ⁵⁴ que les membres unis figurément soient des groupes de mots.

II. L'emploi du sens figuré

« *Le peuple fait bien les langues. Il les fait imagées et claires, vives et frappantes* ».

Anatole FRANCE, extrait de « *Propos de rentrée* ».

1. Le sens figuré d'une expression idiomatique

Parmi les définitions que l'on trouve couramment, citons : « *une expression imagée ou idiomatique est une expression dont le sens est différent de la signification. L'expression est alors à prendre au sens figuré, imagé et non au sens propre* ».

La clé de voûte de tout l'édifice des figures est une sémantique fondée sur des considérations d'ordre historique : le mot a un sens propre qui correspond à sa signification originelle.

Les autres acceptions qu'il est susceptible de prendre dans le discours sont tenues pour des détournements de ce sens primitif et appelées figurées parce que, l'explique DUMARSAIS ²⁴, le mot « *paroît alors, pour ainsi dire, sous une forme empruntée, sous une figure qui n'est pas sa figure naturelle, c'est-à-dire, celle qu'il a eue d'abord* ».

Ce n'est que par une nouvelle union des termes que les mots se donnent le sens figuré.

Est idiomatique tout ce qui est propre à une langue.

Ce sont des expressions figées sémantiquement opaques, c'est-à-dire que « *leur signification ne se déduit pas de la somme sémantique de leurs composantes lexicales* ».

Elles ne sont donc pas compréhensibles de prime abord.

A l'origine, ces « *idiotismes* » sont motivés : ils reposent sur des comparaisons, métaphores, images, métonymies ou clichés.

Les métaphores constituent l'un des aspects non littéral.

M. BREAL ⁸ insiste sur l'usage extrêmement courant de certaines métaphores dans le langage naturel. Elles permettent de faire partager des sensations ou des impressions qui ne pourraient être communiquées de façon littérale.

Il désigne par métaphore « *figée* » une métaphore d'un usage si répandu qu'elle est intégrée au langage commun à tous les individus.

2. La place des métaphores dans le langage courant

LAKOFF et JOHNSON ³⁴ montrent eux aussi que notre langage dans son usage le plus quotidien est traversé par la métaphore. Sans métaphore nous ne pourrions pas parler de nos expériences les plus fondamentales.

Pour ces auteurs, seraient métaphoriques, tous les concepts au moyen desquels nous appréhendons la réalité. Ainsi, le système conceptuel qui nous sert à agir serait fondamentalement métaphorique.

Voici quelques exemples d'idées métaphoriquement saisies en termes :

- d'aliment « des idées remachées »,
- de plante « une idée a germé dans mon esprit »,
- de personne « il est le père de cette idée ».

Puis quelques exemples de l'esprit métaphoriquement saisi en termes :

- de machine « mon esprit est incapable de fonctionner aujourd'hui »
- d'objet fragile « il s'est facilement froissé suite à cette dispute ».

Cet usage s'explique parce que beaucoup de concepts importants ne sont pas clairement définis dans notre expérience et il nous faut donc recourir à des concepts que nous comprenons mieux.

Ces derniers proviendraient de notre interaction directe avec notre environnement physique et culturel.

Parler d'un objet c'est en parler en fonction de notre interaction avec lui puisque nous percevons dans les choses du monde non pas leurs propriétés inhérentes mais des propriétés relatives à notre interaction avec ces choses.

La réalité telle que nous la percevons dépend en partie de notre perception.

Or, cette dernière est structurée par notre système métaphorique.

C'est pourquoi on peut dire que les métaphores ont « *le pouvoir de structurer la réalité* ».

Enfin, le système métaphorique est à la fois ce qui structure notre monde et ce qui nous permet de le comprendre.

On ne peut parvenir à dépasser les métaphores qu'en employant d'autres métaphores.

3. Origine de quelques expressions figurées, idiomatiques

Certaines expressions ont totalement perdu leur sens premier. D'autres stimulent l'imagination du locuteur, qui, par un effort d'interprétation établit un rapport avec leur étymologie.

L'inventaire proposé se limite à dix expressions inspirées par les différentes parties du corps et leurs acceptions dérivées appliquées à l'humain. Nous nous sommes basés sur l'étude terminologique et linguistique de Henri VAN HOOFF ⁹⁸.

Les travaux de référence de Bruno LAFLEUR en 1991 « *nous permettent d'affirmer que, en Français (...), environ un tiers des expressions idiomatiques font référence au corps humain* ». Bruno Lafleur (1991) cité par CORTES Colette ⁶⁷, « *Phraséologie et corps humain* », C.I.E.L., page 88.

Aussi nous bornerons-nous à indiquer, chaque fois que faire se peut, la date d'apparition ou la période d'utilisation approximatives de chaque entrée.

Les dates citées sont d'ailleurs celles d'un repérage écrit et non celles d'une possible création, car l'apparition d'une locution dans un texte daté permet uniquement de conclure qu'elle existait à l'époque, alors qu'elle avait sans doute vécu déjà dans l'oral pendant de nombreuses années.

- « **Prendre ses jambes à son cou** » : partir très vite en courant, s'enfuir.

Il suffit de remonter à la fin du XVII^{ème} siècle pour trouver l'explication de l'origine, à défaut de comprendre le lien avec le sens actuel. A cette époque, en effet, Furetière écrivait que « *prendre ses jambes à son cou* » se disait, au début de son siècle, « *prendre ses jambes sur son col* » (notez le « *sur* ») et signifiait « *se résoudre à partir pour quelque message ou quelque voyage* ».

Il s'agissait donc simplement des préparatifs à un déplacement qui outre quelques menus objets nécessaires au voyage, nécessitait, bien sûr, d'emporter aussi ses jambes. Et comme le sac des bagages était souvent porté en bandoulière ou à l'aide d'une sangle passant derrière le cou, il fallait aussi « *prendre ses jambes sur son col* ». Ce n'est qu'au XVIII^{ème} siècle que le sens de l'expression a évolué pour marquer la promptitude, la vitesse.

- « **Faire quelque chose les doigts dans le nez** » : faire quelque chose sans difficulté.

L'expression serait apparue en 1912 dans le langage des courses hippiques : le jockey est arrivé premier les doigts dans le nez, sans effort et surtout sans avoir besoin d'utiliser ses mains pour guider sa monture.

C'est une image amusante qui montre la facilité, l'insouciance qu'a eu le jockey à gagner, puisqu'au lieu d'avoir l'esprit complètement préoccupé par sa course, il a eu l'occasion de se mettre les doigts dans le nez.

- « **Avoir les yeux plus gros que le ventre** » : se servir une quantité de nourriture plus importante que ce que l'on veut manger, ne pas être capable de manger tout ce qu'on a demandé à se faire servir, avoir plus d'appétit apparent que réel ou plus généralement : voir trop grand, exagérer ses capacités, se surestimer.

Dans cette expression, les yeux sont comparés à l'estomac et sont bien évidemment capables de voir beaucoup plus de nourriture que ce que n'importe quel estomac humain est capable de contenir, ce qui explique la compréhension facile, donc la popularité, de cette expression qui est employée à l'origine par Montaigne, au XVI^{ème} siècle, avec le terme ventre qui était alors remplacé par panse et avec une tournure quelque peu différente mais de même sens « *avoir plus grands yeux que grande panse* ». Au sens figuré, l'expression signifie également que l'on se surestime.

- « **Se lever du pied gauche** » : être de mauvaise humeur, dès le réveil, mal commencer une journée.

Dans la langue française, le mot « *gauche* » a bien souvent une connotation négative. On dit par exemple d'une personne qu'elle a « *deux mains gauches* » pour figurer qu'elle est très maladroite. Le « *pied gauche* » serait donc ici le « *mauvais pied* ». Ainsi, « *se lever du pied gauche* » signifierait par métaphore que la journée a mal commencé ce qui, on le conçoit bien, peut mettre de fort mauvaise humeur.

Cela dit, on ne peut oublier quand même que « *gauche* » se disait avant « *senestre* », mot qui a la même origine que « *sinistre* ». Alors on ne peut s'empêcher de faire un lien, même s'il est ténu.

Exemple : « (...) *il y a des jours comme ça où on se lève du mauvais pied, où on ne prend plaisir à rien (...)* », Simone de Beauvoir dans *Les belles images*. Mais il n'y a pas que les humains qui soient concernés : dès le XVII^{ème} siècle, on disait d'un cheval qui levait le pied gauche avant en premier, qu'il galopait sur le mauvais pied. Est-ce que, pour autant, il était de mauvaise humeur ? L'histoire ne le dit pas. Il semble que cette expression ait changé de sens assez récemment, puisque le dictionnaire de l'Académie Française de 1932 indique que « *partir du pied gauche* », c'est « *partir du bon pied, s'engager comme il convient dans une affaire* ».

- « **Se payer la tête de quelqu'un** » : se moquer de quelqu'un.

Dans cette expression, la « *tête* » symbolise l'individu. Cette expression, née au XIX^{ème} siècle, signifie que l'on se moque de quelqu'un, en général sans que la personne ne s'en rende compte tout de suite.

- « **Mettre les pieds dans le plat** » : commettre une maladresse, aborder une question délicate ou parler le tout avec une franchise brutale, commettre une bévue grossière, un grave impair, une indiscretion impardonnable.

Dans un repas entre amis, celui qui aurait l'outrecuidance de monter sur la table et de mettre ses pieds dans un plat soigneusement mitonné par la maîtresse de maison ferait une gaffe de premier ordre et prendrait le risque d'être immédiatement éjecté par la fenêtre par une cuisinière et des convives excédés.

Il n'en faut pas plus pour imaginer aisément l'origine de notre expression, dans sa deuxième signification. Mais peut-être faut-il parfois se méfier des métaphores à l'origine trop évidente ! Car selon Pierre GUIRAUD²⁸ dans « *Les locutions françaises* », la source de

cette expression qui date du début du XIX^{ème} siècle (1808) ne viendrait pas de ce malotru peu respectueux du repas de son hôte. En effet, pour lui, cette locution serait née d'un jeu de mots entre les termes franco-provençaux « *gaffe* » pour « *gué* », « *gaffer* » pour « *nager* » ou « *patauger* » et « *plat* » pour « *étendue d'eaux basses* ».

Celui qui met les pieds dans le plat et qui commet donc une belle « *gaffe* » serait celui qui remuerait les pieds ou pataugerait dans une eau peu profonde au point d'y mélanger de la boue ou de la vase, personne qu'on comparerait à celui qui agiterait maladroitement une question à ne surtout pas aborder. Selon Alain REY ⁴⁶, cette explication aurait aussi l'avantage d'expliquer le sens familier du mot « *gaffe* » dont l'origine serait peu claire, sinon, car bien loin de la perche du batelier.

Quand on met les pieds dans le plat, on aborde maladroitement un sujet sensible, sans s'en rendre compte.

Au XIX^{ème} siècle, un « *plat* » était une vaste étendue d'eaux basses. « *Mettre les pieds dans le plat* » est à rapprocher de « *faire une gaffe* » ou « *gaffer* », qui signifiait en provençal « *patauger dans la boue* ». Le fond d'un plat, au sens défini précédemment, est souvent boueux et vient troubler la clarté de l'eau lorsqu'on y met les pieds. C'est à ce phénomène que se réfère l'expression, qui signifie qu'une personne aborde un sujet à éviter et qu'elle continue à en parler longuement, semant ainsi le malaise chez son auditoire. Le premier sens fut tout d'abord « *agir sans aucune discrétion* ».

- « **Avoir un verre dans le nez** » : être ivre.

Dire qu'une personne a « *un verre dans le nez* » correspond à dire que celle-ci est ivre. L'expression repérée en 1934 utilise le « *verre* » comme représentation des effets de l'alcool, et le « *nez* » est le signe visible physiquement. Ainsi, elle évoque la montée de l'alcool sur le nez qui, par stéréotype, devient rouge lorsque l'on a trop bu.

Au XVIII^{ème} siècle, l'expression *avoir sa barbe* signifiait que l'on était ivre, la barbe renvoyant à l'ivresse depuis 1712.

- « **Taper dans l'œil** » : plaire à quelqu'un.

Le XVII^{ème} siècle, on disait d'une femme qui plaisait à un homme qu'elle lui « *donnait dans la vue* » ou encore « *donnait dans la visière* » au sens donc de « plaire ».

Exemple 1 : « Plust à Dieu qu'elle fût à disputer entre luy et moy à la pointe de l'épée.

- Elle vous a donc bien donné dans la veüe. » Les Ramoneurs, 1624.

Exemple 2 : « Ce jeune homme est amoureux de cette fille, elle lui a donné dans la visière. » Furetière, 1690.

Les descendants réduisirent l'expression à l'organe avec donner dans l'œil, au même sens de produire une impression alléchante.

Exemple 3 : « Je craignais, malgré tout ce que tu m'as dit, que cette Tiennette ne te donnât dans l'œil, et que tu n'allasses t'en amouracher. » Rétif de La Bretonne, Le paysan pervers, 1776.

Exemple 4 : « Comme la compagne de ma payse m'avait donné dans l'œil, je me lançai à lui faire ma déclaration. » Vidocq, Mémoires, 1828.

Cette façon d'impressionner la rétine reçut une manière de renforcement dans le langage populaire, donnant ainsi plus de force à l'expression, au milieu du XIX^{ème} siècle, par le passage logique du verbe « donner » à « taper » : « taper dans l'œil, séduire en parlant des femmes », note Delvau en 1866. L'expression est demeurée bien vivante, que ce soit dans la conquête amoureuse ou pour des objets matériels qui plaisent beaucoup.

- « **Casser les pieds** » : être pénible.

Trouvant son origine dans l'argot de la fin du XIX^{ème} siècle, « *casser les pieds à quelqu'un* » signifie l'ennuyer beaucoup. Le verbe « *casser* » est à prendre dans le sens d'« *écraser* ». On retrouve l'expression dès 1890, mais c'est de l'expression « *faire la barbe à quelqu'un* » qu'elle dérive. Ainsi, dès 1866, « *faire la barbe à quelqu'un* » signifie exaspérer quelqu'un.

- « **Trouver chaussure à son pied** » : trouver le bon partenaire, trouver ce dont on a besoin.

Cette locution apparaît au début du XVII^{ème} siècle, mais avec un sens bien différent puisqu'elle voulait dire « *trouver quelqu'un qui résiste* », le « à » signifiant « *contre* », à l'époque, et l'image étant celle d'un pied chaussé appuyant contre le sien. Son sens actuel est une métaphore basée sur quelque chose de parfaitement compréhensible : une chaussure de taille inadaptée peut très vite devenir extrêmement désagréable et douloureuse. Pour se chausser, mieux vaut donc trouver des souliers à la fois à la bonne taille et ayant une forme adaptée aux pieds qu'ils vont chausser. De là la généralisation au fait de trouver quelque chose dont on a besoin (et donc qui convient).

Mais on ne peut pas faire l'impasse sur le singulier (on ne dit pas « trouver chaussures

(adaptées) à ses pieds ») qui n'est pas si singulier que ça quand on comprend les sous-entendus sexuels que véhicule cette expression, « *le* » pied et « *la* » chaussure étant bien deux choses situés sous la ceinture et destinés à rentrer l'un dans l'autre. Si cette expression née au XVI^{ème} siècle signifie aujourd'hui que l'on trouve ce dont on a besoin, son sens était autrefois différent. Il s'agissait de symboliser métaphoriquement les deux sexes en signifiant le contenu et le contenant. En d'autres termes, l'expression signifiait que l'on trouvait l'homme ou la femme qui nous convenait. En effet, cette expression suggérait d'abord l'adéquation idéale entre la taille d'un pied et la chaussure, puis c'est surtout le sens métaphorique qui s'est développé en s'appuyant sur la connotation érotique du pied, qui, depuis le VI^{ème} siècle, est assimilé au membre sexuel masculin : ainsi le pied « *masculin* » rencontre une chaussure « *féminine* » bien adaptée.

Finalement, la piste la plus sûre est celle d'une recherche étymologique du sens ou de la motivation initiale sur laquelle repose l'expression. Mais parfois un autre problème peut surgir : c'est celui des motivations perdues et celui des fausses motivations qui résultent des accidents linguistiques. En effet, nombreuses sont les locutions qui ont des interprétations erronées et qui par conséquent affectent l'image sous-jacente voire le sens et même la forme. Pierre GUIRAUD ²⁸ dans son ouvrage sur les locutions nous donne un inventaire des différents facteurs qui interviennent quant à la naissance de ces fausses motivations et l'on peut citer :

- les pseudo-motivations : peuvent être fondées sur des confusions homonymiques. Exemple : « *trempe comme une soupe* » signifie « être très mouillé » car à l'époque, la soupe représentait la tranche de pain imbibée. Mais aussi, sur des archaïsmes, par exemple « *croquer le marmot* » qui signifie « attendre en se morfondant » va laisser par une fausse motivation suggérer l'idée d'un enfant croqué sous la dent. Et pour finir, sur les mots marginaux : « *être fier comme un pou* » signifiant « très fier », l'ambiguïté du sens dans cette expression se situe au niveau du mot « pou » qui n'est qu'une forme dialectale de « poul » qui signifie, à son tour, coq et non le pou, parasite.

- le croisement de forme : deux mots de forme voisine et non identique dans le sens se confondent. On utilise alors l'un pour l'autre et une autre expression naît de ce croisement comme dans « *belle heurette* » c'est-à-dire « il y a longtemps », qui se confond avec « *il y a belle lurette* » et qui ne repose sur rien.

- la contamination de sens : certaines expressions ont subi une évolution de sens qui a fini par altérer voire changer la valeur de leur emploi

III. Etat des lieux dans la Langue des Signes Française

1. Terminologie

L'unité lexicale de la langue gestuelle étant appelée « *signe* », le locuteur sourd ne « *parle pas* » : il « *signe* ».

Les signes sont émis dans l'espace accessible au corps du « *signeur* » : contrairement au mime, auquel il est parfois comparé, le signeur ne fait usage, dans l'acte d'énonciation, que de la partie supérieure de son corps (au-dessus de la taille) : un espace physiologiquement délimité par les mouvements des bras.

Ce que l'on appelle communément « *image* » en langue vocale est le recours ponctuel à une figure du discours, le trope.

En Langue des Signes, le recours à l'image est systématique.

Il ne s'agit plus de constructions référentielles en discours mais bien d'un « *processus de création lexicale fondé sur la recherche systématique d'éléments de la forme iconique* ».

Voici le processus métonymique de création du signe standard :

Les signes gestuels lexicalisés sont construits à partir de choix sémiotiques ne retenant que certains traits du référent (caractéristiques physiques pour les objets concrets) et les combinant.

Il s'agit de sélections opérées dans la représentation du référent en langue et ce type d'iconicité fonctionne apparemment par métonymie et, plus précisément, par synecdoque pour les unités nominales, un trait caractéristique de l'objet étant retenu pour le représenter en langue.

Exemple : la vache est représentée par ses cornes, la maison par son toit, le chat par ses moustaches...

Mais alors que l'interprétation du trope métonymique de la langue vocale, qui manifeste une discordance par substitution d'un terme à un autre dans le discours, exige une reconstruction référentielle, le trait saillant retenu dans le signe iconique ne bloque jamais le processus qui renvoie directement à l'entité dans son intégralité.

Considérons le signe standard de la Langue des Signes Française [MAISON].

Nous constatons que signifiant comme signifié renvoient à un référent unique qui est « *maison* ». Pourtant l'iconicité nous permet de voir dans le signifiant, le référent « *toit* ». Mais il existe un signe [TOIT] qui se distingue du signe [MAISON] par la non-répétition

du mouvement et par un léger glissement de la main dominante vers le bas, indiquant la pente du toit. Le signifié [TOIT] peut aussi être obtenu par simple référentialisation du regard ou de l'index et non répétition du mouvement.

On n'a donc pas à passer par le référent « *toit* » pour avoir accès au référent « *maison* » si ce n'est dans le processus de reconnaissance du signe par l'entendant car pour le locuteur sourd il n'y a aucune confusion possible : le signe [MAISON], même s'il évoque le toit, renvoie bien au référent « *maison* ».

Alors que dans le cas du trope il y a écart ou relation indirecte entre l'unité dénotative et son référent, dans le cas du signe standard de la Langue des Signes Française, l'unité dénotative renvoie directement à son référent : il s'agit d'une « *dénotation d'identité stricte* ».

Les traits spécifiques retenus ne bloquent pas le processus de globalisation qui fait spontanément des moustaches « *le chat* », et des cornes « *la vache* ».

Si l'on procède à un test d'identification, on obtient bien une dénotation ponctuelle et non pas une dénotation indirecte.

Si la synecdoque particularisante fait d'une caractéristique, d'un trait spécifique du référent la représentation du tout, la Langue des Signes Française, du fait de ce processus de création lexicale, n'a pas (à la différence des langues vocales) besoin d'avoir recours au trope pour ancrer l'objet dénoté dans le domaine des réalités perceptivo-pratiques.

« *Le lien iconique qui unit signe et référent est créé spontanément par un effet de stylisation et non de style comme dans le cas du trope* ».

La densité référentielle est rendue directement par la figure : si dans le cas du trope synecdochique (la partie pour le tout), l'emploi du nom désignant la partie évoque la relation avec le tout, dans le cas de cette abstraction de type synecdochique du signe gestuel, la partie a le statut logique du tout ; elle est le tout. Elle l'identifie immédiatement et sans la moindre ambiguïté.

La dénotation à caractère synecdochique de la Langue des Signes Française respecte donc l'identification référentielle. Il n'y a ni perturbation ni rupture mais abstraction au niveau des choix sémiotiques.

2. Une double articulation

Dans son approche linguistique de la communication gestuelle des sourds, W. STOKOE ⁵² découvrit que les gestes étaient organisés, selon le processus d'une double articulation, à l'instar des signes vocaux des langues vocales.

Ainsi, la communication est analysée en unités significatives dotées d'un contenu sémantique et d'une expression gestuelle, celle-ci s'analysant à son tour en unités gestuelles non plus significatives mais distinctives.

Il appela « *kinèmes* », les unités de la première articulation, et « *chérèmes* » les unités de la deuxième articulation.

Selon STOKOE ⁵² et les linguistes américains qui le suivent dans cette voie, « *le signe gestuel, décomposé en unités minimales distinctives appelées paramètres, partage avec le signifiant phonique la caractéristique fondatrice d'être doublement articulé* ».

En effet, le signifiant gestuel, à l'instar du morphème, est d'abord articulé avec un signifié et est composé d'éléments minimaux ne possédant pas de sens mais assurant une fonction purement distinctive.

B. VIROLE ⁵⁶ explique : « *le monème lexical ou grammatical correspond au signe gestuel et les phonèmes avec leur trois classes (voyelles, consonnes et tons) correspondent aux quatre classes des paramètres de formation (configurations de la main, emplacement, mouvement et orientation)* ».

Par ailleurs, les unités de deuxième articulation, comme celles des langues vocales, obéissent à des contraintes linguistiques : certaines combinaisons ne sont pas possibles et ceci entraîne des règles précises quant à la formation des signes.

Ces contraintes déterminent les règles de formation de kinèmes, certaines combinaisons de chérèmes n'étant pas possibles.

En ce qui concerne leur enchaînement dans les mots et les phrases, que ce soit dans les langues vocales ou gestuelles, les unités de deuxième articulation sont sujettes à des interférences entraînant des modifications, selon des phénomènes d'assimilation, de dissimilation ou de métathèse.

Ainsi, la Langue des Signes obéit à toute une organisation précise, et partage avec toute autre langue, le trait fondamental de la double articulation.

La configuration de la main, le mouvement, l'emplacement et l'expression étant produits par le corps, il est possible de dire qu'il s'agit d'une langue « *incarnée* » : ce recours direct au corps « *matérialise* » l'expression.

Le corps fait partie du système, il est abstrait du réel, devient quantifiable et mesurable : il est « *forme* » et « *substance* » de l'expression.

Si l'on abstrait, par exemple, du corps le front pour en faire un « *emplacement* », c'est à dire un paramètre de formation du signe, on obtient l'équivalent d'une unité de deuxième articulation dans de très nombreux signes :

[VACHE], [GARCON], [LUNE], [TRANSPIRER], [COMPRENDRE]...

Mais le corps est aussi un lien plus direct que la voix entre la langue et le domaine référentiel. Les possibilités offertes par l'expression corporelle (l'accès économique aux emplacements corporels, la simultanéité...) autorisent une saisie plus directe de la référence dans un certain respect de la logique des relations naturelles.

D'autre part, le mouvement étant omniprésent, la dynamique des usages référentiels est naturellement exploitée.

Or, les différents paramètres qui définissent les formes, dimension, position, orientation, mouvement, ne sont autres que des « *structures sémiotiques générées par des structures perceptives* ».

Ces structures perceptives sont elles-mêmes, d'après le GROUPE μ ²⁷ « *déterminées par nos organes et par leur exercice (lequel est physiologiquement, mais aussi culturellement, déterminé)* ».

Le corps est donc le lieu privilégié de la perception et de l'expérience.

Et, en L.S.F., ces facultés sont systématiquement exploitées. Le corps y est structuré en emplacements pertinents générés par la projection de schèmes fondamentaux; il intègre l'expérience dans la représentation linguistique. Il est donc à la fois, substance et forme de l'expression mais aussi substance et forme du « *contenu* ».

Si nous reprenons l'exemple de « *l'emplacement front* », on s'aperçoit que ce paramètre, qui équivaut à une unité de deuxième articulation dans de nombreux signes, est, simultanément, « *un élément d'une structure sémiotique constituée par la projection d'une structure perceptive dans tous les signes verbaux relatifs à l'activité cérébrale* ».

Il devient alors porteur d'un élément constitutif de la forme du concept représenté – en l'occurrence, le siège de la pensée – lorsqu'il entre en relation avec les autres paramètres de formation de ces signes : [RÉFLÉCHIR], [CROIRE], [PENSER]...

Cette projection n'est cependant pas une métaphore inconsciente mais la « *manifestation de relations perceptives, cognitives et conventionnelles* ».

3. Les paramètres de formation des signes

STOKOE a découvert trois classes différentes de « paramètre de formation » du signe gestuel.

La première classe comporte l'ensemble des configurations que prend la main pour réaliser le signe.

La seconde classe comporte l'ensemble des zones corporelles sur lesquelles les configurations manuelles vont venir au contact pour la réalisation du signe, c'est-à-dire l'emplacement de la main.

Ces zones appelées « tabulations » sont en nombre limité et fixe et se disposent dans l'espace compris entre le corps à partir de la hauteur de la ceinture et le front du signeur.

La troisième classe est constituée par l'ensemble des mouvements spatiaux que réalise la main dans la réalisation du signe.

Ces mouvements de la main se déroulent dans l'espace des signes dont les coordonnées sont celles de la portée des gestes.

Plus tard, d'après les recherches du linguiste R. BATTISON ⁶, ce dernier paramètre s'affina.

On ajouta alors une quatrième classe de paramètre regroupant les différentes orientations de la paume.

La dernière classe fut découverte bien plus tard et concerne les expressions du visage qui peuvent avoir dans certains cas une fonction distinctive au niveau des unités lexicales mais possèdent toujours un rôle fondamental dans la syntaxe.

D'autres variables corporelles sont venues s'ajouter par la suite comme l'orientation du regard ou l'engagement du buste.

« *Chaque signe standard se compose d'un choix paradigmatique effectué dans un ensemble de quatre paramètres de formation : configuration, orientation, emplacement, mouvement* » comme le rappelle CUXAC ¹⁰¹ en 1996.

Le signe gestuel nécessite la réunion simultanée et constante de ces paramètres, auxquels peuvent s'ajouter « *variation de la force et de l'amplitude du mouvement* » et « *expression faciale et / ou corporelle* » ; à la différence du nombre des phonèmes, variable d'une lexie à l'autre. Les signes sont émis, soit par la main dominante (droite pour les droitiers, gauche pour les gauchers), soit par les deux mains.

Les paramètres de formation du signe « *correspondent aux paramètres définitoires des formes : dimension, position, orientation...* ».

Ses paramètres de formation coïncidant avec les éléments constitutifs des formes du réel, le signe standard acquiert donc, tout naturellement, un statut iconique.

Cependant, une fois entrés dans le système de la langue, ces éléments constitutifs des formes ne sont plus des qualités du référent mais bien des paramètres de formation du signe (éléments linguistiques) qui se combinent entre eux pour former des unités signifiantes.

Le signe standard de la Langue des Signes Française présente donc un double statut c'est-à-dire : iconique et linguistique.

Comme les paramètres qui définissent la forme, les paramètres de formation du signe iconique s'articulent, non pas linéairement comme les phonèmes des langues vocales, mais sur les trois dimensions spatiales et dans la simultanéité.

Ce qui oppose si profondément langues des signes et langues orales, c'est avant tout cette organisation spatiale difficilement concevable pour le locuteur de la langue vocale qui aligne les phonèmes.

De plus, l'utilisation de l'expression faciale et corporelle accroît encore ces facultés qui donnent des langues génératrices d'images.

4. Les effets de style

« Les gestes de l'orateur sont des métaphores ».

Paul VALERY

En ce qui concerne les sourds, certaines expressions leur sont difficiles à comprendre. C'est le cas du sens figuré : certaines personnes ont du mal à saisir le sens réel. Ces expressions usuelles avec sens figuré telles que *« j'ai un petit creux, prendre les jambes à son cou, courir ventre à terre... »*, sont souvent éliminées de l'expression des adultes qui simplifient en disant *« faim, cours, vite... »*. L'enfant ne les connaît donc pas. Que va-t-il comprendre lorsqu'il les trouvera dans un texte *« on a de la terre dans le ventre ou bien on porte l'univers dans son ventre »* ?

Ces expressions, si elles ne sont pas appréhendées comme telles, peuvent rendre un récit complètement incompréhensible.

Cependant, selon Claude ANDRE et Valérie CHAPUIS, enseignants spécialisés, il semblerait que « *lorsqu'ils les ont comprises, ils aiment les utiliser et en apprendre d'autres* ».

a) Les métaphores

Les sourds jouent sans cesse avec des métaphores formulées en langue des signes. Nous laisserons de côté tout l'aspect de l'iconicité, du symbolisme ainsi que la synecdoque, pour aborder les aspects purement métaphoriques en langue des signes et voir s'il existe un lien ou non de dépendance à partir des métaphores de la langue française.

- Les métaphores de comparaison

Tout d'abord les utilisateurs de la Langue des Signes utilisent fréquemment des métaphores de comparaison, comme celles que nous connaissons, et le monde animal y est largement représenté : « *doux comme un agneau, fort comme un bœuf, agile comme un singe, grand comme une girafe, rouge comme une tomate, dur comme une pierre, être comme un enfant...* ».

Elles peuvent être le fruit d'une création par une personne dans un contexte donné mais sont éphémères.

A côté de ces métaphores classiques, existent de nombreuses expressions imagées signées qui sont considérées comme relevant du mime, alors que leur pertinence rejoint des expressions équivalentes ou proches en français. Mais l'essentiel est de comprendre et d'être compris.

Ces nombreuses expressions imagées, sont largement exploitées dans les échanges en Langue des Signes Française, mais elles ne font pas toujours l'objet d'un enseignement adapté en classe.

Seul un enseignant réellement bilingue saura en saisir toute la richesse ou la subtilité et pourra l'exploiter par des équivalences linguistiques.

Très souvent la figure de style donnée en Langue des Signes Française est perçue comme du mime, si elle n'est pas gommée par souci de fidélité au sens ; elle est rarement reprise en français par une figure correspondante : « *une montagne de fruits (de papier...), un flot de visiteurs, une pluie (ou torrent) de larmes, une larme de lait, une explosion de joie, la chute du moral, un froid de canard, une flambée des prix...* ».

- Les métaphores d'orientation

Les métaphores d'orientation donnent une orientation spatiale aux concepts : « *haut-bas, devant-derrière, droite-gauche, dessus-dessous... être au sommet de la gloire, être au bas de l'échelle, être sur le devant de la scène, faire face, être mis sur la touche, être le bras droit de quelqu'un, se lever du pied gauche...* ».

Ces orientations ne sont pas arbitraires. Elles trouvent leur fondement dans notre expérience physique et culturelle. Elles peuvent ainsi varier d'une culture à une autre.

En ce qui concerne le français et la Langue des Signes française, nous retrouvons sensiblement les mêmes métaphores d'orientation mais sous des aspects différents.

Ainsi en français elles se traduisent par des signifiants : « *la chute du moral, gravir des échelons, monter dans les sondages, se croire au-dessus des autres, être sous les ordres de quelqu'un...* ».

En Langue des Signes la métaphore d'orientation est incluse dans le signifiant renvoyant au concept. Elle correspond à un des cinq paramètres du signe : la kinésie [mouvement de la main rectrice].

Le signe représente une unité sémantique, les locuteurs ne dissèquent évidemment pas les signifiants au cours de leurs échanges. La valeur sémantique de chaque paramètre et le respect des structures formelles sont donc essentiels.

Si un énoncé émis par un locuteur sourd adulte est compris par son interlocuteur, la communication est bien passée même si la correspondance en français est inconnue.

- Les métaphores lexicalisées

A côté de ces métaphores de comparaison et d'orientation, il existe une autre catégorie de métaphores qui sont l'illustration d'expressions métaphoriques du français par transcodage vers la Langue des Signes.

Le principe même d'une métaphore est de transmettre une idée abstraite par le truchement de mots concrets détournés de leur signification première : « *avoir les doigts crochus, avoir les yeux plus gros que le ventre...* ».

Construit avec des termes représentant des réalités concrètes, le procédé linguistique de la Langue des Signes Française, qui vise à transmettre une idée abstraite, respecte alors le principe de la métaphore.

Mais, peut-être par crainte d'alourdir l'apprentissage du français, certains enseignants ont peu à peu abandonné ces expressions imagées, qui avaient une connotation plutôt populaire, pour aller à l'essentiel en se consacrant au français fondamental sans entrer dans

les jeux de la langue. Ainsi ces métaphores devenaient peu à peu des énigmes pour les élèves.

Si celles-ci apparaissent au hasard d'un texte, ils les prennent le plus souvent « *au pied de la lettre* » (au sens littéral), éventuellement les plus intelligents se doutent d'un jeu de mots sans pour autant en trouver la signification.

Situation linguistique incroyable puisque la Langue des Signes possède ces métaphores dans leur essence même.

Personne ne les a aidés à établir ces équivalences entre les deux langues : ils maîtrisaient le concept abstrait en français et la métaphore en Langue des Signes Française.

Si les expressions métaphoriques de la Langue des Signes sont la traduction quasi littérale des actes signifiants exprimés en français, on peut se demander pourquoi les élèves ne les comprenaient pas?

De par l'usage, l'acte signifiant descriptif s'est lexicalisé et devient aujourd'hui totalement arbitraire pour son utilisateur. L'iconicité disparaît totalement pour n'évoquer que le concept auquel il fait référence. Ce sont des métaphores lexicalisées.

Il est intéressant de constater que, parmi la longue liste des « *métaphores lexicalisées* » de la Langue des Signes Française, la plupart d'entre elles font intervenir une partie du corps.

- Les métaphores propres à la Langue des Signes Française

Toutes ces métaphores nées du langage populaire, certaines fort anciennes, sont constamment présentes dans notre vie quotidienne car elles reflètent « *la relation qui existe entre l'expérience corporelle et la perception de soi-même et du monde* ».

Elles ne sont pas de simples façons de parler : elles sont constitutives de notre pensée, de notre expérience du monde, selon notre perception de la réalité.

C'est ainsi que chaque culture a ses propres métaphores, car chaque communauté linguistique traduit par son vécu sa propre vision du monde.

Aussi il est tout à fait normal que les expressions métaphoriques de la Langue des Signes ne se limitent pas à récupérer des métaphores nées du français.

La capacité de création de ses utilisateurs, leur perception du monde dans lequel ils évoluent se traduisent par des concepts métaphoriques spécifiques à la Langue des Signes Française.

Ce procédé métaphorique est moins perceptible en Langue des signes que dans les langues orales. Les signes en tant que signifiants sont par nature iconiques et renvoient souvent à

des figures symboliques comme : « *la république (le bonnet phrygien) un bienfait (un don venant du coeur) l'impolitesse (une tape sur les doigts)* ».

De plus, non imprégnés de l'usage de ces figures métaphoriques, les sourds se limitaient à des métaphores de comparaison comme mentionné précédemment.

Aussi, les jeux de signes, les images poétiques, les expressions imagées avaient un caractère éphémère, manque de support, manque de diffusion, et restaient l'apanage d'une minorité d'individus.

Le retour en grâce de la Langue des Signes s'accompagne d'une véritable explosion lexicale favorisée par un niveau linguistique et culturel croissant des utilisateurs : les registres de langue se démarquent les uns des autres, les néologismes, les jeux de signes, les images poétiques se multiplient.

Ces faits de langue ne peuvent être perçus et appréciés que par des usagers de la langue, sourds ou entendants. Une connaissance insuffisante de celle-ci engendre une mauvaise interprétation, sans parler de contresens. Elle peut gommer la pertinence du propos, son aspect émotionnel, le trait d'humour ou d'ironie, la beauté de l'image ou son côté pittoresque.

A noter que lorsqu'on parle d'utilisateurs de la langue, il importe de distinguer les sourds congénitaux de famille sourde signante qui peuvent avoir la totale maîtrise de la langue, la façonnent à leur gré et jonglent avec les signes pour devenir créatifs, des utilisateurs sourds plus tardifs ou d'éducation oraliste qui peuvent certes très bien utiliser la Langue des signes mais plus comme un outil de communication usuel.

Il importe de prendre en compte l'expression faciale comme complément sémantique à l'expression métaphorique signée, au même titre que la prosodie fait partie d'un énoncé oral.

Malheureusement la restitution par la description n'est pas la réalité.

Voici quelques expressions imagées relativement faciles à transcrire et à reproduire. Certaines sont proches de métaphores du français d'autres sont des créations singulières.

Exemples de métaphores spécifiques à la L.S.F., explicitées par traduction littérale :

. Foncer tout droit [RHINOCEROS - FONCER - VENTRE A TERRE]

. Ne pas fermer l'œil de la nuit [COUCHER - SUR DOS - SUR VENTRE - SUR DOS - SUR VENTRE]

. Etre maudit [FAIRE - LES CORNES]

. Etre rêveur [TÊTE - VOLER - PAPILLON]

- . Une année sabbatique [ANNEE - BAISSER - LE RIDEAU]
- . S'en tirer à bon compte [VISAGE - AIR]
- . Médire [à partir de la bouche : REPANDRE - POISON]
- . Pleurer à chaudes larmes [à partir des yeux et avec tous les doigts : FAIRE JAILLIR DES RUISSEAUX DE LARMES]
- . Emouvant [ACCROCHER - UNE LARME - AU BORD DES PAUPIERES]
- . Avoir le coup de foudre [DEUX COEURS BATTRE A L'UNISSON]
- . Ne pas avoir ses yeux dans sa poche [REGARDER COMME CAMELEON]
- . Se graver en mémoire [MARQUER SUR LE FRONT (image des marques au fer rouge)]
- . Se regarder en chien de faïence [REGARDER FACE A FACE + air de défiance]
- . Ne rien voir [TIRER RIDEAUX]
- . Etre à l'heure [HEURE MILITAIRE]
- . Représentation de « la vache folle » lors de la crise bovine [Les deux cornes représentées par le pouce et l'auriculaire sont orientées en sens opposé de chaque côté de la tête, l'une vers le haut l'autre vers le bas].

Même si les signifiants de la Langue des Signes Française sont pour la plupart des signes motivés, il n'en demeure pas moins qu'ils sont décomposables en paramètres.

La permutation de certains de ces paramètres, à partir du noyau sémique, permet des dérivations lexicales, source d'enrichissement lexical.

Il est donc fréquent de trouver, à partir de métaphores lexicalisées, d'autres signifiants appartenant à la même famille sémique.

Pour Christiane FOURNIER ⁷³, au-delà du travail scolaire sur les métaphores, il paraît fondamental de les exploiter très naturellement, pour familiariser les élèves à cette forme d'expression qui reposent justement sur nos sens.

Mais elles ne peuvent contribuer à la compréhension d'un énoncé qu'en faisant percevoir des similitudes fondées sur des propriétés inhérentes aux objets.

La fonction langagière métaphorique est particulière à chaque langue. Les modes d'expression liées aux langues représentent la diversité, d'où la nécessité d'une approche en parallèle sur les deux langues puisque le jeu des métaphores reste propre à une langue et à une culture.

b) L'implicite

L'implicite, dans son sens étymologique, correspond à ce qui peut être compris sans être dit. D. SADEK-KHALIL ⁴⁹ écrira : « *ce qui sous entend sans qu'on le formule constitue la plus grande partie de nos échanges* ».

Comprendre une phrase suppose qu'on sache reconnaître le sens des mots, mais aussi qu'on raisonne à partir des informations recueillies.

Exprimer une idée suppose qu'on connaisse les mots porteurs de sens pour nommer ce que l'on souhaite exprimer mais aussi que l'on connaisse la valeur des « petits mots » qui feront changer le sens.

Dans la vie courante nous n'explicitons pas tout : nous laissons très souvent de nombreux sous-entendus, dont le sens nous semble « *couler de source* ».

L'enfant entendant, face à un sous-entendu, se souvient du sens premier de tel ou tel mot, mais aussi se sert du contexte et comprend ainsi que l'on peut évoquer diverses réalités. Cette mécanique de recherche autonome du sens est pour lui un réflexe.

C'est cette activité intellectuelle qui lui permettra de comprendre ce qui n'est pas explicitement énoncé.

Il a donc l'habitude de raisonner sur sa langue, de chercher des parentés entre les mots...

L'enfant sourd, quant à lui, n'est pas habitué à chercher tout seul. Tout lui est explicité depuis toujours. Il risque de rester tributaire des seules formes apprises.

Ce qui lui manque pour comprendre le sens exact, c'est l'usage de la langue usuelle dans des contextes variés.

L'enfant sourd reste donc souvent « inerte » face aux nouveautés, non pas parce qu'il est sourd, ni par impuissance intellectuelle, mais car il est privé de la réception de la langue orale. Il ne peut donc pas analyser, comparer, ou encore déduire.

Il est néanmoins capable d'émettre des hypothèses mais uniquement qu'à partir de ce qu'il connaît. Comme l'enfant entendant, il est tributaire de son environnement. Ainsi, si ce dernier lui fournit des informations clairement identifiables et en nombre suffisant, il les traitera exactement comme l'enfant entendant.

Cette difficulté à accéder à l'implicite a donc au moins deux origines.

France BRANCHI ⁶³ nous les rappelle : « *la carence d'informations et l'habitude d'attendre explications et informations. Ces deux problèmes en engendrent un autre : ils gênent le fonctionnement et le développement de l'imaginaire. La maîtrise des nouveautés venant par l'usage et les répétitions, il faut étayer leurs images intérieures de la réalité qui*

sont plutôt pauvres afin qu'ils puissent manipuler les mots avec aisance et que leurs nouvelles connaissances ne soient pas limitées ni rigidifiées ».

c) Des jeux de mots à l'humour sourd

« Il n'y a pas plus bavard qu'un sourd et le rire fuse souvent ainsi que la plaisanterie et la moquerie dont ils ne se privent pas : leur mimique en témoigne suffisamment ⁶²».

S. BOREL MAISONNY

La compréhension de jeux de mots repose souvent sur l'implicite ou sur un usage d'homonymes ou de synonymes.

Evidemment, l'humour implique de comprendre le jeu de la métaphore, se dégager du sens premier des mots, pour saisir le vouloir dire.

Or, BISHOP ⁶¹, dans le cadre d'une étude sur les P.L.I. (Pragmatic Language Impairment), en 1981, note qu'un déficit pragmatique entraînerait :

- une mauvaise compréhension des sous-entendus,
- une mauvaise interprétation ou une ignorance des intentions de l'interlocuteur en situation d'échange,
- une incapacité à tirer partie des informations contextuelles ou non verbales,
- un mauvais jugement de propos sarcastiques ou humoristiques,
- ainsi qu'une utilisation exclusive du sens littéral.

Néanmoins, Marc RENARD est le premier à avoir souligné, en 1994, l'existence d'un humour spécifique et des usages sociaux de l'humour sourd.

Cette analyse de l'humour sourd français a été traduite en italien dans une revue traitant de la surdité. Ce thème a ensuite été repris par Yves DELAPORTE ¹⁸ avec un point de vue ethnologique.

L'humour est l'une des clés de la culture sourde et il peut être qualifié d'humour de situation ou d'action.

Il y a un comique quotidien purement visuel ou fondé sur des jeux de signes qui surgit dans n'importe quel contexte.

Les histoires drôles quant à elles ne se racontent pas n'importe où, ni n'importe quand.

Il s'agit d'un véritable art collectif.

Les sourds affirment que leur humour « *n'est pas traduisible* ». Toutes les formes d'humour sont toujours, quelles que soient les langues en jeu, ce qu'il y a de plus difficile à traduire.

Mais qu'est-ce qu'une histoire sourde ? Yves DELAPORTE ¹⁹ y répond avec cette définition « *une histoire sourde, c'est une histoire qui fait rire les sourds* ».

Voici les critères essentiels utilisés :

- . Tout d'abord, l'histoire et surtout l'effet de surprise sont très imagés.
- . Le second critère est la structure : les histoires sourdes sont toujours très longues, il y a des répétitions, une accumulation de détails non pertinents pour la progression du récit mais donnant l'occasion de faire de brillantes interprétations mimiques.
- . Ensuite, vient le rôle qu'y joue le nombre trois : trois personnages, un événement qui se produit trois fois de suite avant le dénouement...

Il s'agit véritablement d'une structure narrative.

L'humour visuel exploite toutes les ressources offertes par cette langue largement fondée sur l'iconicité. Les jeux de signes prennent de nombreuses formes, la plus originale étant la possibilité de condenser deux signes en un seul. Des histoires drôles mettent en scène les personnages du sourd et de l'entendant, et aussi quelques personnages intermédiaires comme l'interprète, l'entendant qui connaît la langue des signes, le sourd qui ne la connaît pas. Réalistes ou burlesques, ces histoires expriment le point de vue d'un groupe linguistique pour qui la surdité « *n'est pas une infirmité mais une norme* ».

MONTAIGNE ³⁹ nous en laisse le témoignage : « *Nos muets discutent, argumentent et content des histoires par signes. J'en ay vu de si souples et formés à cela, qu'à la vérité, il ne leur manquoit rien à la perfection de se savoir faire entendre* ».

PARTIE PRATIQUE

Formulons la problématique autour de laquelle s'articule le travail de recherche que nous proposons de mener : l'adulte sourd signant a-t-il accès au sens figuré ?

Pour tenter au mieux d'y répondre, nous intégrons différents questionnements à notre étude :

- Le dessin est-il une aide pour accéder au sens ?
- Déceler l'absurde de l'image au sens propre permet-il l'accès au sens figuré ?
- Certaines expressions imagées sont-elles plus faciles à comprendre que d'autres ? Si oui, y-a-t-il un critère commun ?
- Quelle est la place de la Langue des Signes Française face à ces expressions ?
- Quels sont les critères (s'il y en a) qui permettraient un accès au sens figuré de ces expressions imagées ?

I. Population d'étude

Notre population est composée de 6 adultes sourds profonds.

En ce qui concerne le recrutement, il a été effectué grâce à Laurence, la traductrice, sur son lieu de travail, avec ses amis, les associations...

Ainsi, 3 de ces personnes sont rattachées à un Institut d'Education Sensorielle (I.E.S.) situé à Nice, accueillant des adolescents et jeunes adultes âgés de 12 à 20 ans, présentant une déficience sensorielle (visuelle ou auditive). Trois autres sont des connaissances de la traductrice.

- H. est un homme de 43 ans. C'est une connaissance de la traductrice. Il a reçu une éducation gestuelle et cela dès l'âge de 9 ans (signeur tardif). Ses études l'amenèrent à un C.A.P. puis un B.E.P. qui font de lui aujourd'hui un menuisier-ébéniste. C'est une personne qui nous avoue ne pas beaucoup aimer lire mis à part « L'Equipe » un journal sportif et « quelques petits livres simples ».

- M. est âgé de 18 ans. Il a reçu une éducation oraliste et gestuelle, les gestes débutant plus précisément aux environs de ses 6 ans (signeur précoce). Actuellement, M. est scolarisé à l'I.E.S. et prépare son C.A.P. Boulanger. Il nous confie qu'il aime lire mais qu'il a des difficultés. Il préfère les journaux sportifs et certaines bandes dessinées.

- A. est un homme de 20 ans. Il a reçu une éducation qu'il qualifie d' « un peu de gestes, et un peu d'oral ». Il précisera que les gestes débutèrent vers ses 4 ans (signeur précoce). A. est actuellement à l'I.E.S. Il a un C.A.P. mais déclare ne rien vouloir faire plus tard. C'est une personne qui aime lire, notamment les journaux sportifs et les bandes dessinées.

- L. est âgée de 18 ans. C'est la seule femme de la passation. Elle aussi est scolarisée à l'I.E.S. Elle a reçu dès ses 10 ans une éducation strictement gestuelle (signeuse tardive). Son niveau d'étude correspond à un niveau inférieur à celui d'un C.A.P. et elle a choisi d'intégrer un apprentissage de cuisinière. Elle n'aime pas lire car « ne comprend pas ». Néanmoins, tous les matins elle regarde le journal et s'attarde sur chaque mot ainsi que sur les images.

- J.-J. est un homme de 62 ans. C'est une connaissance de Laurence. Il aime beaucoup plaisanter et comme en témoigne la réponse à la question concernant son âge : il nous signe 26 ans, attend de voir une réaction et me dit « mais non il faut inverser les 2 chiffres !! ». Il a reçu une éducation oraliste jusqu'à ses 14 ans, la Langue des Signes n'émergeant alors qu'à cet âge tardif (signeur tardif). Il a un niveau BAC et est actuellement à la retraite. C'est une personne qui aime lire toute sorte de support : romans, BD, journaux...

- F. est le dernier participant. Lui aussi s'amuse de la situation puisqu'il ne veut pas répondre à la question concernant son âge mais préfère que je devine. Il est flatté car je sous évalue son âge, mais je fini par trouver grâce à son aide (« plus, moins ») : il a 49 ans et a reçu une éducation oraliste jusqu'à ses 17 ans, la LSF étant interdite dans son école (signeur tardif). Il a obtenu un diplôme de CAP ainsi qu'un BEP comptabilité. C'est une personne qui aime lire notamment les magazines et les journaux mais pas les « gros livres ».

En ce qui concerne l'effectif, il nous a été difficile de dépasser le nombre actuel de participants car la présence de la traductrice étant nécessaire et obligatoire pour le bon déroulement des passations, il a fallu faire coïncider les emplois du temps et possibilités de chacun.

Il n'y a pas de population témoin nécessaire à l'élaboration de ce protocole. En effet, il nous aurait suffi de trouver des adultes entendants connaissant la Langue des Signes Française et leur proposer le même protocole. Or, nous supposons que tous les adultes entendants ont accès aux expressions idiomatiques proposées puisque couramment utilisées dans notre langue française. Le fait qu'un adulte normo entendant communique également en Langue des Signes Française ne vient pas entraver sa compréhension des expressions au sens figuré puisqu'il les utilise. Ainsi, partant de ce principe, la comparaison avec une population témoin nous semble alors inutile car nous supposons que cette dernière réussira parfaitement les épreuves.

1. Critères d'inclusion

Les critères retenus sont :

- l'âge : nous avons choisi des adultes âgés au minimum de 18 ans. Le participant le plus âgé a 62 ans.
- le degré de surdité : nous n'avons retenu que des adultes avec une surdité sévère à profonde présente avant la découverte du monde sonore. La surdité doit être congénitale (héréditaire ou non) ou prélinguale (enfants sourds avant l'âge de 2 ans). C'est un critère d'homogénéité de notre population : leur non perception auditivo-verbale est liée à une déficience auditive présente avant le développement du langage.
- la langue : notre population étudiée s'exprime en Langue des Signes Française puisqu'il s'agit d'un mémoire sur les adultes sourds signants.
- la lecture : un niveau de lecture correct, considéré suffisant par la traductrice est demandé afin de pouvoir lire les phrases proposées. Lors du recrutement, la traductrice n'a fait appel qu'à des adultes qu'elle jugeait et qui s'estimaient eux-mêmes lecteurs. Néanmoins, aucune évaluation du langage écrit n'a été pratiquée afin de ne pas rallonger le temps de passation (ce qui aurait impliqué une seconde rencontre), et de ne pas mettre l'adulte dans une situation d'inconfort voire de stress engendrée par un test étalonné avec contrainte temporelle... et liée à ce qu'il pourrait interpréter comme un jugement de valeur. De plus, il n'existe pas, à notre connaissance, de test étalonné pour les sourds communiquant en L.S.F.

Ainsi, nous savons que les adultes sourds de notre protocole sont lecteurs, mais nous ne pouvons établir des niveaux de lecture (lecture experte, difficile...), l'évaluation étant subjective. Néanmoins, notre protocole nous permettra d'aborder les possibles difficultés de lecture rencontrées par notre population.

2. Critères de non inclusion

Certaines variables n'ont pas été prises en compte car jugées peu susceptibles d'influencer les résultats de notre étude :

- le sexe n'a pas été choisi comme critère de sélection. Hommes et femmes ne sont pas en proportion égale dans notre population.
- nous n'avons pas non plus fait de différence sur le plan de l'âge d'acquisition de la L.S.F. (signeurs natifs ou tardifs).

- la situation actuelle de l'adulte n'a pas été prise en compte (travailleur, retraité, chômeurs, étudiants...), seul l'âge a été retenu.

II. Choix et création du matériel (instrument de mesure)

Nous avons décidé de soumettre la population étudiée à un protocole expérimental puisque aucun test n'existe pour tester l'accès au sens figuré chez les personnes sourdes. Nous en avons donc créé un.

Plusieurs critères guidèrent notre recherche :

- un nombre équivalent à 10 expressions idiomatiques françaises nous semblait correct,
- les expressions devaient être d'une longueur raisonnable, en français simple,
- être accompagnées d'une représentation imagée prêtant à sourire pour le sens propre,
- avoir une représentation imagée pour le sens figuré expliquant de manière visuelle le sens des expressions idiomatiques.

1. Sélection des items

Notre démarche s'est affinée au fur et à mesure. En effet, nous cherchions tout d'abord des expressions imagées avec des représentations sous forme de dessin pour le sens propre mais aussi pour le sens figuré. La tâche n'a pas été facile puisque parmi le peu d'images que nous trouvions chacune avait un style différent (photographies, croquis, dessins d'enfants, images de livres...). Nous n'arrivions pas à trouver un nombre suffisant d'images homogènes. Mais aussi, la difficulté était de trouver une représentation du sens figuré expliquant la signification des expressions.

Puis, nous avons précisé notre recherche sur des expressions, avec comme point commun le corps humain. Autre difficulté puisque la plupart du temps nous ne trouvions pas d'images pour les expressions sélectionnées. Mais ce critère, nous semblait essentiel. En effet, le mémoire traite de la Langue des Signes, langue visuo-spatiale, faisant une place au corps puisque ce dernier y occupe une place prédominante. Le corpus sur lequel nous voulions travailler devait donc être un ensemble d'expressions idiomatiques verbales comportant la dénomination d'une partie du corps humain.

Les travaux de référence de Bruno LAFLEUR en 1991 « *nous permettent d'affirmer que, en Français (...), environ un tiers des expressions idiomatiques font référence au corps humain* ».

Après plusieurs semaines de recherches nous avons trouvé douze expressions en noir et blanc dans la revue « Identité Sourde », partie « Bilingue » par Giuseppina Contrino et Patrick Chenot :

- numéro 13, 2^{ème} trimestre 2000, page 14,
- numéro 14, 3^{ème} trimestre 2000, page 17,
- numéro 15, 4^{ème} trimestre 2000, page 11.

Seulement 10 items ont été sélectionnés pour qu'ils entrent tous dans la description des critères cités précédemment avec l'ajout d'un point, celui d'être sans connotation particulière. C'est pour cela que nous avons écarté les deux expressions se rapportant aux oreilles, ce qui pourrait paraître déplacé vis-à-vis de notre population choisie.

Ainsi, voici les 10 items sélectionnés :

- « Prendre ses jambes à son cou »
- « Faire quelque chose les doigts dans le nez »
- « Avoir les yeux plus gros que le ventre »
 - « Se lever du pied gauche »
 - « Se payer la tête de quelqu'un »
 - « Mettre les pieds dans le plat »
 - « Avoir un verre dans le nez »
 - « Taper dans l'œil »
 - « Casser les pieds »
- « Trouver chaussure à son pied »

Chaque expression a été décomposée comme ceci :

L'expression a été écrite, imprimée puis plastifiée, le but étant de faire accéder l'adulte à l'expression imagée uniquement dans un premier temps par la lecture.

Le dessin du sens propre a été imprimé puis plastifié afin de tester leur sensibilité aux représentations imagées plutôt humoristiques. C'est l'image représentant le sens propre qui a été choisie afin d'une part de tester leur humour visuel et d'autre part afin de ne pas donner la réponse trop tôt à l'adulte. En effet, si nous avons proposé l'image avec le sens

figuré expliqué par le dessin, l'adulte aurait compris et aurait été mis sur la voie avant de passer à l'épreuve du Questionnaire à Choix Multiple.

Puis, les 2 dessins (sens propre et sens figuré) ont été imprimés sur une même feuille puis plastifiés. Sous le dessin au sens propre nous avons laissé l'expression écrite, sous le dessin au sens figuré nous avons écrit l'explication (qui est à cocher dans le Q.C.M.).

Entre les 2 dessins nous avons rajouté « c'est » : « L'expression » c'est « »

Cette dernière feuille récapitule visuellement l'épreuve et donne la solution imagée accompagnée de l'explication écrite pour une meilleure compréhension.

Nous avons opté pour une plastification du matériel afin qu'il soit réutilisable à souhait et qu'il ne subisse pas les effets d'une manipulation régulière.

2. Création d'un Questionnaire à Choix Multiples (Q.C.M.)

Le Questionnaire à Choix Multiples comme son nom l'indique comprend un ensemble de questions auxquelles la personne doit répondre en sélectionnant une réponse parmi un ensemble de réponses proposées.

Ici, notre Q.C.M. est composé d'un ensemble de 10 items comportant un énoncé (l'expression idiomatique, figurée, imagée) donnant lieu pour l'adulte à une sélection d'une proposition dans un ensemble composé de la bonne proposition et de distracteurs : le sens propre et un non-sens.

Le Q.C.M. permettra :

- une évaluation rapide, simple et précise des connaissances,
- une correction objective et fidèle.

Objective par sa forme qui assure que l'appréciation de la réponse ne variera pas d'un correcteur à l'autre.

Fidèle, car même si la correction est réalisée à des instants différents et par des personnes différentes, le taux de réussite ne changera pas,

- d'évaluer un grand nombre d'adultes, si nous en avons la possibilité puisque c'est un outil idéal pour des populations importantes.

La rédaction des propositions :

Elles devront être non ambiguës. La proposition correcte n'est autant que possible ni plus longue ni plus courte que les autres. Nous avons adopté un dosage équilibré (le même nombre de propositions à savoir trois possibilités pour chaque item) et une disposition aléatoire des items vrais (sens figuré) et des items faux (sens propre et non-sens).

Au-delà de la mise en signes que l'adulte peut effectuer à tout moment, nous avons souhaité créer un Questionnaire à Choix Multiples (Q.C.M) afin d'évaluer la capacité de l'adulte à effectuer un choix parmi trois types de réponse pour chaque expression imagée.

En effet, le questionnaire a été créé de manière à ce qu'il ait le choix pour chaque item entre : une réponse au sens propre, une réponse au sens figuré, et un non-sens.

L'ordre des expressions imagées a été établi de manière aléatoire, car nous estimons qu'il n'y a pas de niveau de difficulté, et le thème est constant tout au long du protocole.

Ainsi, afin d'être neutre dans l'ordre d'apparition, nous avons choisi le hasard (tirage au sort) plutôt qu'un classement subjectif.

Ce sont les réponses fournies par la population à ce Q.C.M. qui nous aiderons à savoir si l'adulte :

- arrive à se détacher de sa lecture (à défaut de pouvoir entendre) de l'expression idiomatique qui lui donne accès en premier lieu à un sens propre et à s'aider des propositions qui lui sont faites toujours à l'écrit,
- voir si l'écrit vient perturber sa réflexion (hésitations...),
- voir s'il peut s'auto-corriger grâce à d'autres propositions de réponse et ainsi accéder à ce nouveau sens, dit figuré.

Tous les items se trouvent sur les deux feuilles agrafées mais nous ne laissons pas le Q.C.M. à disposition de l'adulte : le questionnaire est proposé au moment voulu, sans contrainte temporelle, puis retiré afin que la personne ne soit pas tentée de lire les choix pour les expressions suivantes.

Nous aurions pu alors proposer chaque item sur une feuille séparée mais ce choix nous a paru trop infantilisant pour les adultes participants à notre protocole.

3. Création de deux questionnaires : initial et final

Nous avons choisi de commencer par un questionnaire puisque les questions prévues concernent la présentation de l'adulte mais également des points qui peuvent nous aider à interpréter, ou du moins, comprendre au mieux les résultats futurs.

Ces questions aident à faire connaissance et à dialoguer avant d'entamer la passation du test.

Ainsi, voici le questionnaire initial :

- « Quel âge avez-vous ? »

Nous avons choisi d'étudier la tranche d'âge correspondant aux adultes, c'est-à-dire à partir de 18 ans. Poser la question permet de vérifier qu'il se situe dans nos critères puis permettra de voir si la tranche d'âge choisie ne constitue pas un biais car nous avons choisi un minimum mais pas une limite d'âge.

- « Quel type d'éducation avez-vous reçue (oraliste - gestuelle) ? »

Une éducation oraliste jusqu'à un âge avancé pourrait, peut être, avoir une influence dans le sens où le sourd profond n'aura pas bénéficié dès son plus jeune âge d'un bain linguistique gestuel, gestes qu'il utilise aujourd'hui et ce de manière préférentielle, voire unique. Cela pourrait expliquer certaines difficultés ou performances lors de la passation.

- « Et à partir de quel âge (natif - tardif) ? »

Cette question permettra de savoir si l'âge de début d'éducation en signes a influencé la passation. Y aura-t-il une différence entre les signeurs natifs et les tardifs ?

- « Quel est votre niveau d'études ? (CAP – BEP – BAC ...) »

Cette question vient préciser pour quel domaine d'étude certains sont-ils encore scolarisés. Peut être que des liens seront à faire en fonction du métier étudié et des commentaires apportés.

- « Quel est votre métier actuel ? »

Evaluer si la personne se trouve en contact avec du langage écrit grâce à son métier et par là même savoir si son milieu socio professionnel pourrait l'amener à rencontrer les expressions idiomatiques proposées dans le protocole.

- « Aimez-vous lire ? »

Pour avoir un aspect qualificatif personnel en ce qui concerne le langage écrit et plus précisément de l'appétence à la lecture.

- « Si oui, quel genre de lecture ? » (magazines - journaux – romans – bandes dessinées...)

Permettra de faire des liens avec l'importance du visuel chez les personnes sourdes.

Dans la majorité des cas, les personnes présentes dans le protocole préfèrent les écrits avec des images, dessins, photographies... plutôt qu'un texte avec uniquement de l'écriture.

A la fin des 10 items :

- « L'épreuve était-elle difficile ? »

Connaître le ressenti de la personne qui a passé l'épreuve est intéressant afin de pouvoir apporter des améliorations et de pouvoir rassurer l'adulte quant à ses craintes au sujet de la difficulté : est-ce normal ?...

- « Quelle image vous a fait le plus sourire ? »

Pour avoir une autre source de réponse. En effet, la personne peut ne pas sourire par gêne mais trouver tout de même que l'épreuve prêtait à sourire. La question permet de ne pas émettre d'hypothèse hasardeuse.

- « Connaissez-vous d'autres expressions de ce type ? »

Ces questions sont posées de manière à ce que l'adulte puisse répondre facilement, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'ambiguïté. De plus, leur tournure n'oblige pas l'adulte à rentrer dans de longs discours qu'il faudrait que l'on me traduise oralement sans aucune perte d'informations. Les questions posées abordent le vécu de l'adulte présent sans pour autant l'obliger à se livrer.

Des choix de réponses peuvent être soumis si l'adulte ne semble pas à l'aise.

III. Passations (protocole expérimental)

1. Conditions de passation

La passation des tests se déroula dans les Alpes Maritimes et plus particulièrement à Nice.

Ces dernières n'ont pas été effectuées le même jour pour chaque personne. Elles ont débuté le 9 septembre 2010 pour la première personne et se sont terminées le 19 mars 2011.

Notre difficulté à réunir la traductrice, l'adulte sourd et moi-même a fait que les passations se sont effectuées en fonction de nos disponibilités respectives.

Les diverses rencontres avec notre population se sont donc déroulées sur un temps assez long dans l'année.

Toutes les épreuves se sont passées en signes. En effet, Laurence, la traductrice expliquait le déroulement du protocole et assurait la présentation de chaque épreuve. Nous aurions pu proposer les consignes de passation à l'écrit mais nous ne voulions pas ajouter des difficultés qui auraient pu interférer avec les résultats. Nous supposons que la compréhension est meilleure si l'explication se fait en signes plutôt qu'à l'écrit.

Sa présence permettait également à l'adulte de poser toute question nécessaire au sujet d'un mot de vocabulaire méconnu. La possibilité d'expliquer en signes les mots difficiles à la demande ne vient pas entraver le protocole mais permet plutôt à la personne en situation de test de ne pas rester bloquée devant une difficulté. Cela pourra être abordé dans notre partie « discussion ».

Chaque passation est individuelle et dure environ 30 minutes sans contrainte temporelle durant les épreuves.

Nous avons choisi une présentation expression par expression. Les items sont proposés un par un pour éviter tout effet de distraction. En effet, nous commençons par une expression et procédions dans l'ordre du protocole, à savoir : la lecture, la présentation de l'image au sens propre, le QCM et l'image finale.

Puis, nous pouvions passer à l'expression suivante.

2. Présentation des épreuves

a) Le questionnaire initial

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions. Elles sont destinées à faire connaissance avec la personne participant au protocole et permettent de mettre en avant certains critères que nous avons inclus ou exclus et dont nous pourrions alors discuter s'ils viendraient interagir dans la passation.

- Quel âge avez-vous ?
- Quel type d'éducation avez-vous reçue (oraliste - gestuelle) ?
- Et à partir de quel âge (natif - tardif) ?
- Quel est votre niveau d'études ? (BEP – CAP – BAC ...)
- Quel est votre métier actuel ?
- Aimez-vous lire ?
- Si oui, quel genre de lecture ? (magazines - journaux – romans – BD ...)

Ces questions sont posées successivement, en signes, et Laurence m'indique ensuite les réponses fournies.

b) La lecture des expressions imagées et du Q.C.M.

L'expression imagée est proposée entre guillemets et sur feuille plastifiée. Laurence signe « Voici une phrase, lisez-la silencieusement » puis demande « Connaissez-vous cette expression ? ». L'adulte répond en signes et ensuite on lui demande « Que signifie-t-elle ? Expliquez-la-moi ».

Laurence m'explique alors ce que la personne lui a signé.

Faire lire la personne sourde permettra de vérifier l'accès au français écrit. Quelles sont les erreurs éventuelles et de quel type ? Comprennent-ils la phrase ? Nous serons guidés par l'expression de leur visage : air interrogatif, étonné, sourire...

La mise en signes permettra quant à elle de voir si cette dernière peut aider soit à corriger les éventuelles erreurs de lecture, ou alors à accéder au sens. En d'autres termes, se rendent-ils compte que ce qu'ils signent est peu probable ?

Le jugement de vraisemblance est souvent au centre de la compréhension du langage courant et constitue un des premiers pas vers la modélisation du sens commun.

Pour comprendre l'expression imagée, la personne sourde doit d'abord reconnaître que le sens propre, littéral, de la phrase n'est pas plausible.

Or, nos phrases peuvent ne pas être plausibles pour diverses raisons.

Par exemple :

- le Complément d'Objet Direct (C.O.D.) peut ne pas convenir au verbe d'action comme dans : « Se payer la tête de quelqu'un »

« Casser les pieds »

- le C.O.D. peut ne pas convenir au Complément Circonstanciel (C.C.) qui lui est rattaché.

Avec un C.C. de manière : « Prendre ses jambes à son cou »,

« Faire quelque chose les doigts dans le nez »,

« Avoir les yeux plus gros que le ventre ».

Avec un C.C. de lieu : « Mettre les pieds dans le plat »,

« Avoir un verre dans le nez ».

Nous analyserons si la non compréhension d'une phrase vient d'un manque de bagages cognitifs, d'une mauvaise maîtrise de la langue ou d'une confusion entre deux mots, que ce soit dans la lecture des expressions ou dans la lecture du Q.C.M.

c) La présentation de l'image au sens propre

Nous tendons à l'adulte le dessin de l'expression au sens propre. « Regardez ce dessin. Qu'en pensez-vous ? »

Le but recherché est de savoir si la personne est sensible à l'humour présent dans l'image. Ainsi, nous notons toute réaction du type : expression du visage (air interrogatif, sourire...). Nous notons également si la personne a l'impression de comprendre que ce n'est pas possible/plausible et qu'il existe donc un autre sens grâce à la situation donnée qui est représentée. Autre possibilité, l'adulte est conforté dans sa mise en signes précédente et reste en accord avec le sens propre, considéré comme réel et donc qui ne prête pas à sourire.

Nous voulons déterminer si l'image est une aide à l'accès au sens figuré. Le dessin prêtant à sourire et étant très explicite, l'adulte arrive-t-il à dépasser l'aspect « *c'est drôle* » pour accéder au sens ? Accède-t-il à l'aspect humoristique ?

d) Le Questionnaire à Choix Multiple (Q.C.M.)

« Voici un Q.C.M., cochez la bonne réponse », c'est ce qui est demandé à l'adulte. Nous présentons le Q.C.M. en désignant la première expression.

Ici, l'adulte doit donc faire un choix parmi trois types de réponse, le but étant qu'à la lecture des propositions il repère le sens le plus probable, en l'occurrence le sens figuré.

Il ne s'agit donc pas d'un Q.C.M. où l'on doit rechercher les réponses vraies des fausses mais plutôt un questionnaire où l'on doit trouver le sens d'une expression. Pour cela, il doit donc lire toutes les propositions.

La difficulté réside dans le fait que toutes les propositions sont acceptables sur le plan sémantique. S'il rencontre une difficulté, la personne peut demander des explications à Laurence tant que cela n'influence pas la réponse. Ainsi, des questions sur le sens d'un mot sont tolérées.

En revanche, des questions telles que « pourquoi a-t-on écrit ça ? » ne sont pas expliquées afin de ne pas donner des indices quant au choix de la bonne réponse.

L'adulte pourra à ce moment s'auto corriger. En effet, le fait de lire les propositions de réponse peuvent l'amener à se détacher du sens propre peu probable dans la réalité et de s'aider de ce qui est proposé pour accéder au sens figuré.

e) La planche finale : le dessin du sens propre avec le dessin du sens figuré

Cette planche récapitule la démarche : le dessin du sens propre avec l'expression entre guillemets en dessous reprend l'étape de lecture et de présentation de l'image au sens propre. Puis, à côté, nous proposons un accès rapide au dessin du sens figuré que nous cherchions à obtenir par le Q.C.M. avec la bonne réponse écrite en dessous.

Ici, l'adulte accède à la solution de manière visuelle : le dessin du sens propre et du sens figuré, mais aussi de manière plus technique grâce à la lecture : « l'expression imagée » « c'est » « explication du sens figuré ».

A ce moment, nous observerons l'expression sur leur visage (air interrogatif en signe d'incompréhension, air étonné, surpris...).

Au-delà du sens, nous chercherons à percevoir si l'adulte a accès à ce type d'humour.

Les entendants utilisent ces expressions avec un sens premier qui n'est pas le sens qu'il faut comprendre. Une expression peut donc signifier tout autre chose et le procédé employé pour établir le lien entre les deux prête à sourire.

f) Le questionnaire final

A la fin des 10 items, pour clôturer la passation, nous finissons par quelques questions destinées à connaître le ressenti des personnes sourdes sur différents points à savoir, la difficulté concernant la passation dans sa globalité, leur degré de sensibilité à l'humour et enfin sur leur capacité à se servir des expressions du protocole afin de nous en apporter à leur tour qu'elles soient connues ou inventées.

Ainsi, nous demandons :

- « L'épreuve était-elle difficile ? »
- « Quelle image vous a fait le plus sourire ? »
- « Connaissez-vous d'autres expressions de ce type ? »

Cette étape a aussi pour but de permettre aux personnes qui ne sont pas à l'aise et qui n'ont alors fait aucun commentaire d'échanger grâce à nos questions.

IV. Analyse des résultats

Nous avons choisi d'étudier les résultats cas par cas, adulte par adulte, par souci de clarté et afin de dégager les caractéristiques propres à chaque participant.

Ensuite, nous regrouperons les idées et les résultats dans la partie synthèse et ce à l'aide notamment de tableaux afin d'établir des corrélations entre les patients, les expressions, mais aussi afin de déduire les critères nécessaires à la compréhension du sens figuré, en reconnaissant malgré tout le caractère restreint de notre population étudiée.

1. Cas n°1 : H.

Rappel : 43 ans, LSF dès 9 ans, niveau CAP + BEP, n'aime pas beaucoup lire.

a) Lecture

L'épreuve consistant à lire chacune des expressions ne pose aucun problème en ce qui concerne le vocabulaire. Sa lecture entraînant une mise en signes mot à mot systématique pour chaque expression, nous pouvons donc constater que tous les mots sont analysés correctement sauf pour l'expression « Se lever du pied gauche ». Ici, la mise en signes révèle que le mot « lever » a été mal lu. En effet, H. signe [laver] pour « lever ». Une seule lettre différencie les 2 mots et une lecture par voie d'adressage, c'est-à-dire globale, entraîne ce genre de confusion. L'image du mot est la même pour « lever » et « laver ». Ce n'est qu'en lisant par assemblage que l'on repère la différence de voyelle. Cette erreur entraîne dans ce contexte une mauvaise interprétation du sens de l'expression et la mise en signes permet de repérer l'erreur commise et surtout permet de la corriger. Laurence pointe du doigt le mot erroné ce qui permet à H. de rectifier le signe [laver] en [lever].

Des difficultés de lecture apparaissent à la lecture des propositions dans le Q.C.M. Là, il s'agit plus d'un manque de vocabulaire concernant 5 mots : « s'évanouir, trébucher, saoul, plaie, partenaire » et pour lesquels il demande des explications à Laurence.

b) L'image au sens propre

Lors de la présentation de l'image, et cela tout au long du protocole, H. ne manifeste rien de visible sur son visage : il est impassible et il m'est alors difficile de détecter ses émotions à ce moment. Notons que vers la fin de la présentation, l'image pour l'expression « Casser les pieds » qui est la n°9, le fait réagir : je constate un air interrogateur mais rien d'autre, aucun indice ne montre qu'il est sensible à l'humour représenté.

Il est nécessaire de noter l'absence de mimogestualité car nous comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les sourds utilisent autant leurs expressions faciales que nous utilisons l'intonation. Ainsi, il faut noter que dans le cas de H., cela ne se vérifie pas.

Le peu de mimiques peut s'expliquer par la qualité des dessins, ou encore par la situation de test, rendant H. moins expressif.

Néanmoins, au fur et à mesure du test, H. semble de plus en plus à l'aise et se permet de décrire l'image qu'on lui présente (n°3, 5, 10), pointe du doigt les différents éléments de la scène (n°6), comme pour s'aider et confirmer que ce qu'il a signé mot à mot est juste puisque cela est représenté par le dessin.

Le dessin agit comme une réassurance signifiant « oui, j'ai bien signé puisque c'est dessiné ».

Il demandera aussi [pourquoi il a un verre dans le nez ?] pour l'expression « Avoir un verre dans le nez », ainsi il s'interroge sur le sens probable.

c) Q.C.M.

H. a trouvé 4 sens figurés sur 10 (40%). Il se situe à peine en dessous de la moyenne. Seulement, nous ne pouvons pas considérer de manière qualitative que 4 sens figurés ont été compris puisque H. avoue avoir coché à trois reprises au hasard. En effet, il s'agit d'un Q.C.M. et la notion de hasard lors du choix est inévitable. Ainsi, « Se lever du pied gauche, se payer la tête de quelqu'un et taper dans l'œil » ne sont pas des réponses où H. aurait décelé une certaine logique. Seule la dernière expression « Trouver chaussure à son pied » n'est pas le fruit du hasard. Nous supposons pour cette dernière que H. a véritablement compris l'expression puisque pour celle-ci il n'a pas hésité. Il semblerait qu'à la fin de l'épreuve, une sorte de procédé par analogie se soit mis en place. En effet, à chaque échec, nous présentons la solution sous forme imagée afin que l'adulte se rende compte que l'expression ne signifie pas ce à quoi on pense immédiatement. Ici, il

semblerait que H. ait intégré le fait que la réponse n'est pas celle qu'il pourrait croire au premier abord.

Nous comptabilisons ensuite trois réponses au sens propre pour « Prendre ses jambes à son cou, Avoir les yeux plus gros que le ventre et Mettre les pieds dans le plat » et le même nombre de réponses équivalant à un non-sens (« Faire quelque chose des doigts dans le nez, Avoir un verre dans le nez et Casser les pieds »).

d) La planche finale

Cette planche est la solution. Elle est destinée à apporter la réponse au Q.C.M. sous forme de dessin afin que l'adulte comprenne immédiatement le sens de l'expression. Ici encore, le visage de H. est inexpressif. Nous ne pouvons pas déterminer s'il est déçu de s'être trompé, ni content d'avoir réussi...

e) Le questionnaire final

En ce qui concerne la difficulté de l'épreuve, H. me signe [oui c'était difficile car je ne connaissais pas les expressions]. Cette difficulté est donc à mettre en lien avec ses réponses données au hasard : face à un Q.C.M. une des solutions est de cocher aléatoirement si la question est trop difficile.

A la question « quelle image vous a fait le plus sourire ? », H. me répond en signes [j'ai vu que ce n'était pas logique, ça m'a fait sourire]. Grâce à cette réponse, nous savons que H. a tout de même été sensible aux dessins présentés. C'est bien là que réside l'intérêt de la question, à savoir, même si H. n'a pas eu de réaction visible face aux images, il a tout de même ressenti une dose d'humour. Cela fait donc peut être partie de sa personnalité : nous sommes en situation de test, nous ne nous connaissons pas et H. ne se laisse peut être pas envahir par des émotions visibles qui pourraient le trahir.

2. Cas n°2 : M.

Rappel : 18 ans, LSF dès 6 ans, niveau CAP, aime lire.

a) Lecture

La lecture des expressions entraîne une mise en signes mot à mot. M. bouge beaucoup les lèvres pendant la lecture même si peu de sons ne sortent.

Des difficultés sont présentes notamment sur « Se lever du pied gauche » et sur « Taper dans l'œil ». Nous retrouvons ici l'erreur de type adressage sur « lever » lu et signé [se laver les pieds]. Puis, nous nous trouvons face à [oreille] à la place d' « œil ». Si l'on se penche sur cette erreur, nous constatons que seule une lettre diffère sur le début du mot entre œil et oreille. M. a certainement lu trop vite c'est pour cette raison qu'il nous signe [taper l'oreille].

Ensuite nous constatons un manque de vocabulaire au cours de la lecture des expressions imagées ou du Q.C.M., à savoir : « humeur, pleine forme, mettre, trébucher, gratter, plaire ». Notons que ce sont tous des mots avec une graphie complexe : groupes consonantiques (« tr, ch, gr, tt ») ou groupes vocaliques complexes (« eu, ei, ai ») qui ne suivent pas la régularité consonne-voyelle-consonne... (C+V+C+V...).

Aussi, l'expression « Avoir les yeux plus gros que le ventre » le laissera interrogatif. A l'expression de son visage, nous voyons qu'il se demande comment cela est possible.

b) L'image au sens propre

Le dessin du sens propre vient le rassurer quant à sa mise en signes. Pour six expressions il signera de lui-même [oui, c'est ça] dès qu'on lui présente l'image. Le dessin permet d'être conforté dans ce qu'il a lu et d'y associer une représentation sous forme d'image correspondant à l'expression. Le « oui c'est ça » sous entend « oui l'image correspond, ça correspond à ce que j'ai lu ».

D'ailleurs, pour l'expression « Se lever du pied gauche » où M. avait fait une erreur de lecture, l'image lui permet de se dire [je me suis trompé, c'est se réveiller].

Pour « Avoir un verre dans le nez », à la vue du dessin il nous signera [oui c'est ça, c'est clair]. L'image vient donc confirmer sa lecture.

M. s'est laissé aller à des commentaires en signes. Il avait donc l'air détendu et avait envie de participer. Il signera [ça sent bon la cuisine] pour l'expression « Faire quelque chose les

doigts dans le nez ». En effet, cette remarque est à mettre en relation avec le fait que M. est actuellement en apprentissage pour être boulanger. Le dessin (qui laisse apercevoir une cuisine avec le cuisinier et ses instruments) lui rappelle donc une situation qu'il connaît bien : l'odeur de la cuisine et cela lui permet de faire des liens.

L'image au sens propre, dans ce contexte ne le fait pas sourire, même s'il est tout même expressif comme nous le verrons dans les épreuves suivantes. Nous verrons même que s'il ne sourit pas pour l'instant c'est parce qu'il n'a pas compris le sens des expressions.

c) Le Q.C.M.

M. n'a trouvé qu'une réponse au sens figuré « Avoir les yeux plus gros que le ventre » (10% de réussite). Ses réponses se sont majoritairement portées sur le sens propre : 7 réponses sur 10 (70%). Seuls 2 non-sens pour « Mettre les pieds dans le plat et Avoir un verre dans le nez ».

d) La planche finale

Pour la première expression « Prendre les jambes à son cou », M. a besoin que Laurence lui explique en signes le sens de l'expression. L'image ne semble pas suffire ou du moins cela le rassure de connaître la bonne solution par le biais des signes en plus de l'image.

Dès la quatrième expression, M. se laisse plus aller lorsqu'il voit la planche finale : il sourit à l'explication, rit même parfois surtout lorsque Laurence lui donne un exemple concret pour l'expression « Mettre les pieds dans le plat ». Il dira aussi « ah ! » de satisfaction lors de la dernière expression expliquée par Laurence.

Nous constatons donc que les émotions de M. se libèrent en même temps qu'un accès au sens. Lorsqu'il ne comprend pas, il attend la solution ou prend un air interrogateur lorsque cela lui paraît trop incompréhensible comme pour « Avoir les yeux plus gros que le ventre » qui sera d'ailleurs la seule expression pour laquelle il cochera le sens figuré.

Lorsqu'il accède au sens, M. sourit et devient beaucoup plus expressif. Il nous fait comprendre qu'il a compris. Nous sommes alors dans un véritable partage.

e) Le questionnaire final

M. a trouvé les épreuves difficiles. Pour lui, [toutes les images étaient marrantes], je lui fais préciser à quel moment puisque je n'ai constaté des expressions significatives que lors de la solution et il me signe [quand elles sont expliquées]. Cela correspond donc bien avec ce que nous avons constaté : l'expression de son visage va de pair avec le sens. Il ne connaît pas d'autres expressions de ce type et précise [c'est la première fois que je rencontre ces expressions].

3. Cas n°3 : A.

Rappel : 20 ans, LSF dès 4 ans, niveau CAP, aime lire.

a) Lecture

Là aussi, des difficultés de type erreur d'adressage se rencontrent au fil des épreuves.

Dans les expressions, A. signe [pays] pour « payer » dans « Se payer la tête de quelqu'un » ou encore [plein] pour « plat » dans « Mettre les pieds dans le plat ». Même constat que précédemment, une lecture du mot de manière globale entraîne des erreurs de lecture surtout lorsque peu de lettres diffèrent.

Nous rencontrerons ce genre d'erreurs lors de la lecture des propositions du Q.C.M. : [plein] pour « plaire » dans la proposition « plaire à quelqu'un » pour « Taper dans l'œil ». A. signe mot à mot en découvrant des expressions sauf pour « Avoir les yeux plus gros que le ventre » où il utilise les signes de la LSF.

Il demande des explications pour beaucoup de mots tels que « quelqu'un, prises, sans, globuleux, mauvaise, humeur, s'évanouir, trébucher, commettre, franchise, saoul, gratter, pénible, partenaire, pointure ». Il est peu sûr de lui et cela s'en ressent d'autant plus lorsqu'il signe correctement certains mots mais qu'il demande confirmation, réassurance auprès de Laurence comme pour « quantité, nourriture, taper ». Ainsi, plutôt qu'un manque véritable de vocabulaire, nous parlerons plus d'un désir de bien faire et donc la non prise de risque le pousse à demander un maximum de mots. Mais à diverses reprises A. se lance et arrive à signer le mot attendu, ce qui témoigne d'un manque de confiance dans la

situation de test dans laquelle il se trouve. N'oublions pas qu'il est toujours scolarisé d'où son besoin d'être encadré.

A la lecture des expressions, A. ne manifeste que peu de mimiques sur son visage sauf pour « Casser les pieds » où il prend un air étonné dès la lecture et se met à rire car il essaye d'imaginer ce que signifie l'expression.

b) L'image au sens propre

Pour lui également, l'image agit comme une confirmation, une réassurance [oui, c'est juste] ou encore [oui c'est ça] et ce pour 4 expressions. Pour les autres, A. est très expressif et sensible à l'humour visuel. Ainsi, il rit au dessin pour « Avoir les yeux plus gros que le ventre, Taper dans l'œil » et va même jusqu'à commenter ce qu'il voit : il nous signe [c'est marrant] pour l'image d' « Avoir les pieds dans le plat », puis [c'est bête, c'est rigolo le dessin] pour « Avoir un verre dans le nez » ou encore [c'est fou, c'est impossible de faire ça, c'est pour rigoler] pour « Casser les pieds ».

Ses commentaires nous montrent que A. se rend compte de l'absurdité représentée sur le dessin, il voit bien que c'est impossible et nous le dit. Mais cela sera-t-il un indice suffisant pour ne pas cocher le sens propre ?

c) Le Q.C.M.

A. découvre trois réponses au sens figuré : « Se lever du pied gauche, Mettre les pieds dans le plat et Avoir un verre dans le nez », donc 30% de réussite contre 50% de réponses au sens propre et deux non-sens.

Pour les trois premières expressions, A. coche le sens propre. Cette démarche paraît logique puisque le dessin au sens propre venait lui confirmer sa lecture. Ainsi, il reste attaché à ce qu'il voit puisque cela correspond à ce qu'il a lu. Puis, au fur et à mesure, il comprend ses erreurs mais a toujours des difficultés à se détacher du réel, c'est-à-dire de l'image. C'est pour cela que pour « Se payer la tête de quelqu'un », A. coche « s'évanouir » qui correspond au non-sens mais justifie sa réponse par [j'ai dit s'évanouir car ils lui ont coupé la tête]. Effectivement, l'image au sens propre de cette expression montre une femme qui va chez un marchand de tête afin d'en acheter une nouvelle, et les propositions du Q.C.M. le poussent à cocher la réponse qui correspond à ce qu'il a vu.

Selon les propositions de réponse, A. arrive par déduction à trouver le sens figuré comme cela est le cas pour « Avoir un verre dans le nez ». Là, il trouve que l'image est « bête » donc nous pouvons nous attendre à ce qu'il ne coche pas le sens propre correspond à cette idiotie. C'est le cas, il ne coche pas « boire un verre par le nez » puisque c'est selon lui absurde, « se gratter le nez » n'a pas de rapport avec l'expression ni le dessin, alors il coche « être un peu saoul ».

Mais sa démarche de sens n'est pas généralisable et parfois le réel absurde du dessin l'emporte sur le sens probable. Ainsi, pour « Casser les pieds », A. avait l'air étonné de l'expression et trouvait l'image folle, impossible. Néanmoins, il va cocher le sens propre correspondant à l'impossible « se faire mal au pieds ». Le visuel l'emporte sur la recherche de sens et le conduit à cocher le sens propre qu'il trouvait inadapté sur l'image quelques minutes avant.

d) La planche finale

La solution sur la planche finale fait appel, elle aussi, au visuel. Or A. est très sensible à cet aspect. Ainsi, l'image expliquant le sens véritable de l'expression le fait beaucoup sourire et dira « ah ! » à chaque fois qu'il s'est trompé et qu'il découvre le sens juste. Il fera également des commentaires [oui j'ai compris mais c'est difficile]. Lorsqu'il réussit à trouver le sens figuré, il est fier de lui et se justifie en signant [là j'ai bien réfléchi] ou encore [j'ai compris, c'est différent] au sujet de ce qu'on lit et du sens réel.

Pour « Taper dans l'œil » il est tellement étonné de la solution qu'il nous signe [je ne connaissais pas].

Enfin, pour « Casser les pieds », le dessin-solution représente le signe correspondant au sens de l'expression. En d'autres termes, « Casser les pieds » signifie « être pénible » et cette signification correspond à un signe qui est fidèlement visible sur le dessin. Cela lui permet à son tour de signer le sens de l'expression et de l'intégrer par la mise en signes en plus de l'image.

e) Le questionnaire final

A la question « l'épreuve était-elle difficile ? » A. répond : [C'est intéressant. J'ai vu qu'il n'y a pas de rapport entre la phrase et le sens. J'ai pas compris pourquoi. J'ai compris que c'est typique chez les entendants]. Il est le premier à choisir les expressions qui l'ont fait le plus sourire : « Casser les pieds, Avoir un verre dans le nez, Taper dans l'œil ». Il n'a jamais vu d'expressions de ce type et n'en connaît pas d'autres.

4. Cas n°4 : L.

Rappel : 18 ans, LSF dès 10 ans, niveau inférieur au CAP, n'aime pas lire.

a) Lecture

L. déchiffre mais ne signe pas spontanément à la lecture. Je pense qu'elle se sent mal à l'aise et qu'elle a peur de se tromper. Laurence l'incite à signer car il nous faut vérifier qu'elle ne commet pas d'erreurs.

C'est la troisième personne à commettre une erreur de type adressage. On retrouve [Pays] pour « payer » dans l'expression « Se payer la tête de quelqu'un ». Il n'y a pas d'autres erreurs mais plutôt un manque de vocabulaire important. Elle demande des explications pour « prendre, faire, quelque chose, avoir, ventre, lever, pied ». Là aussi ce sont des mots avec des graphies complexes mais à l'inverse ce sont des mots courants, que l'on utilise souvent et qu'elle doit certainement employer mais elle a des difficultés à les décoder à l'écrit. Sa mise en signes mot à mot est sans cesse interrompue par une demande sur le vocabulaire.

b) L'image au sens propre

Ici encore, l'image vient la rassurer dans sa mise signes et exprime [oui c'est juste] ou encore [oui il y a un rapport] pour 7 expressions. Ces images la font peu sourire mais elle en commente certaines : « Prendre ses jambes à son cou » : [c'est bête], « Faire quelque chose les doigts dans le nez » : [c'est interdit en cuisine de mettre les doigts dans le nez. C'est important l'hygiène. C'est sale ça]. Ce commentaire est à relier avec sa scolarité. Elle a choisi le domaine de la cuisine dans ses études, d'où sa réflexion. Elle en fera de même pour l'expression « Mettre les pieds dans le plat » où là aussi il s'agit de nourriture et signera donc [c'est sale, c'est bête].

Ensuite pour « Avoir les yeux plus gros que le ventre » : [il mange car il a faim], « Avoir un verre dans le nez » : [c'est bête], « Casser les pieds » : [c'est fou, ça va pas].

Il semblerait par ses propos signés, que L. se rende compte de l'absurdité représentée sur les dessins comme le révèlent le vocabulaire employé « fou, bête » mais cela de manière non systématique. Arrivera-t-elle à cocher le sens figuré étant donné qu'elle a repéré sur certaines images l'absurdité du sens propre ?

c) Le Q.C.M.

L. répond à 3 expressions en donnant le sens figuré donc 30% de réussite sur « Se lever du pied gauche, Se payer la tête de quelqu'un, Mettre les pieds dans le plat ». Pour les autres expressions, 50% de réponses au sens propre contre 20% de non-sens.

Ce qui caractérise les réponses de L. c'est que même si elle trouve une image absurde elle peut cocher le sens propre, et à l'inverse, pour une image où elle ne relève aucune bizarrerie, elle va cocher le sens figuré qui ne correspond pas du tout à l'image.

Pour elle aussi, sa démarche de sens est interrompue car le visuel est trop prégnant. Elle voit parfois que l'image est impossible mais cela est vite rattrapé par le fait que ce soit dessiné (c'est fou mais étant donné que c'est dessiné et que ça correspond à ce que j'ai lu, je coche ce qui s'en rapproche le plus). Cette réflexion se vérifie sur 2 expressions « Taper dans l'œil », et « Trouver chaussure à son pied » : elle lit, elle voit l'image qui correspond à sa lecture, donc elle coche le sens propre. Pour le reste, elle peut voir l'absurdité et donc cocher le sens figuré dans 2 expressions « Se lever du pied gauche » et « Se payer la tête de quelqu'un » ou encore voir l'absurdité et cocher le sens propre dans « Avoir un verre dans le nez, Prendre ses jambes à son cou ».

Dans tous les cas, nous constatons qu'il n'y a pas une logique de la part de L. quant au choix de réponse du Q.C.M.

d) La planche finale

La planche finale, de solution, amène beaucoup de commentaires de la part de L. Ainsi, elle nous signe [j'ai compris que c'est différent, dommage, j'ai perdu car je me suis trompée, je ne connais pas ça, je me suis trompée car ça n'a rien à voir mais c'est trop difficile]. Finalement, les expressions de son visage face à la réponse sont plus sur le versant de la déception que de l'humour. Notons que L. est toujours dans le système scolaire et qu'il est difficile de faire abstraction de cela même si nous lui avons expliqué que ce n'est pas un exercice et que ce n'est pas noté.

e) Le questionnaire final

L. a trouvé l'épreuve [moyen, difficile, il y a des choses que je ne comprends pas]. Selon elle, trois images l'ont le plus fait sourire « Prendre ses jambes à son cou, Taper dans l'œil, Mettre les pieds dans le plat ». Elle ne connaît pas d'autres expressions de ce type.

5. Cas n°5 : J.-J.

Rappel : 62 ans, LSF dès 14 ans, niveau BAC, aime lire.

a) Lecture

La lecture durant toute l'épreuve ne pose aucune difficulté. Aucune erreur n'est relevée et J.-J. s'adapte à son interlocuteur en oralisant puisque je suis entendante. Il ne fera donc aucun geste en spontané pour éviter à Laurence de me traduire. La lecture se fait donc à voix haute. Déjà, à la lecture de 4 expressions, J.-J. se met à rire. Cela laisse présager son degré d'humour et nous laisse imaginer sa réaction devant l'image.

b) L'image au sens propre

Pour l'image correspondant à « Prendre ses jambes à son cou » il me dit « il ne faut pas faire pareil » puisqu'on voit un homme qui attrape ses jambes en les faisant passer derrière son cou !

Dès la lecture de la deuxième expression, J.-J. réclame l'image, il est impatient de découvrir le dessin et s'exclamera « c'est bête ! Mais pas mal trouvé ! » ou encore dans la même idée il lèvera son pouce pour la troisième image comme pour dire « super, bien trouvée ! ». Il accède tellement à ce type d'humour qu'il est à même de juger de la qualité du dessin.

Pour la quatrième expression il jouera avec l'ironie en me disant « ah oui, ça correspond ! » tout en riant en voyant l'image.

Le dessin de la cinquième expression « Se payer la tête de quelqu'un » l'amènera à me dire « ah ça, c'est ma spécialité ! », c'est dire s'il a compris dès le début le sens figuré de l'expression puisque cela signifie « se moquer de quelqu'un ».

Arrivé à « Casser les pieds », J.-J. qui a compris le sens de l'expression me dit « oui, chiant ! ». Nous sommes dans un registre de langue familier mais il a très bien perçu la signification de cette expression que nous utilisons couramment lorsque nous sommes excédés par quelqu'un. Donc, nous pourrions presque dire que le registre qu'il a employé correspond au contexte dans lequel est énoncée cette expression.

c) Le Q.C.M.

Avec un taux de réussite de 100%, J.-J. a parfaitement réussi à dépasser le sens propre de la lecture et de l'image. Notons tout de même que l'épreuve du Q.C.M. lui a demandé réflexion et que c'est grâce à ses déductions que J.-J. a fait un sans faute !

Pour « Avoir les yeux plus gros que le ventre », il procède par élimination : « la n°1, c'est pas ça, la n°2, c'est pas ça, la n°3 j'hésite ». Il pense qu'il n'y a pas la bonne réponse parmi les 3 propositions. Nous lui affirmons qu'il y a forcément la solution dans le choix proposé. Il réfléchit alors et essaye d'imaginer un sourd face à ce choix. Il repère que le dessin montre des yeux globuleux et la proposition 3 est « avoir les yeux globuleux ». Il décide de ne pas cocher cette phrase puisqu'il sait que le sens n'est pas celui dessiné. Et c'est comme cela qu'il arrivera à cocher le sens figuré à savoir « se servir une quantité de nourriture plus importante que ce que l'on veut manger ».

Lorsqu'on arrive à « Avoir un verre dans le nez » il commente la première proposition « être un peu saoul » et insiste sur le côté marrant du « un peu » comme si cela n'était pas le bon terme. Il coche cette proposition et me dit « oui ça veut dire boire souvent, picoler ». Pour « Casser les pieds » là aussi il n'est d'accord avec le terme « pénible ». Il me dit « être pénible c'est différent, ce n'est pas le bon mot ». Il coche cette phrase par dépit mais pour lui le mot employé n'est pas le bon.

En ce qui concerne « Mettre les pieds dans le plat » je suis obligée de préciser ma pensée pour la proposition « commettre une maladresse ». Il me dit que ce n'est pas pareil qu'être maladroit et je lui précise que c'est être maladroit en parole. Alors, le voilà rassuré car pour lui cela n'allait pas avec la fin de la phrase : « et parler avec une franchise brutale ». Il n'avait pas l'habitude d'entendre parler de maladresse dans un contexte verbal, pour lui la maladresse était plus sur le versant physique.

Enfin pour la dixième expression, en voyant les propositions, il me dit « c'est une question piège » car là encore le sens n'a rien à voir avec les mots employés dans l'expression. Il faut donc bien réfléchir, et pour lui la dernière c'est toujours le plus difficile, comme un piège final dans lequel il ne faut pas tomber.

d) La planche finale

Pour J.-J. la planche finale vient confirmer ses idées et n'a pas l'air surpris de ses bonnes réponses. Il est plus dans l'optique de commenter les images et de me montrer qu'il a bien compris l'expression. En effet, pour la planche « Faire quelque chose les doigts dans

le nez » il commente en disant « oui ça veut dire facile ! » ou encore pour « Trouver chaussure à son pied » il me montre l'explication « trouver le bon partenaire » mais en Langue des Signes Française [trouver le bon partenaire]. C'est lui qui m'apporte plus d'informations que l'inverse.

La solution de « Se payer la tête de quelqu'un » lui permet de me dire que c'est « pas mal trouvé tout ça ! ». Seul pour « Taper dans l'œil » nous avons l'impression que la solution était attendue car peut être en doute et c'est pour cela qu'il nous dit « ah ! Voila ! ».

e) Le questionnaire final

En ce qui concerne la difficulté de l'épreuve : « pour moi ça va, ce n'était pas trop difficile, mais beaucoup de sourds ne connaissent pas d'expressions ».

L'image qui l'a fait le plus sourire est « Se payer la tête de quelqu'un ». C'est le premier qui répond de manière adaptée à la question qui n'attend comme réponse qu'une seule image en outre celle qui a fait le plus sourire. Il a donc respecté la demande en effectuant un choix.

« Connaissez-vous d'autres expressions de ce type ? » : « Oui, par exemple prendre le train en marche, tomber enceinte, ne pas voir plus loin que le bout de son nez ».

6. Cas n°6 : F.

Rappel : 49 ans, LSF dès 17 ans, niveau BEP, aime lire.

a) Lecture

La lecture ne pose aucun problème à F. Il ne fait pas de mise en signes spontanée. Lui aussi s'adapte à l'interlocuteur. Ainsi, il oralise lorsqu'il s'adresse à moi et il signe lorsqu'il s'adresse à Laurence. Il fait tout pour que je comprenne ses propos et que Laurence n'ait pas à signer. Sa lecture est silencieuse.

Ce n'est qu'à l'expression « Avoir un verre dans le nez » que F. se laissera aller à un commentaire sous forme de gestes (pas en LSF) comme s'il me mimait « se mettre un verre dans le nez » avant même d'avoir vu le dessin. Là, il essaye de se représenter le sens propre.

b) L'image au sens propre

F. ne réagit pas du tout lorsqu'il voit les images. Il attend de voir ce que nous allons lui demander ensuite. Il est concentré.

Pour l'image concernant « Se payer la tête de quelqu'un » il trouve que « c'est marrant ».

L'image de l'expression « Avoir un verre dans le nez » le fait beaucoup sourire puisqu'à la lecture de l'expression il avait mimé de lui-même ce qui est représenté sur le dessin.

En ce qui concerne « Taper dans l'œil », en voyant l'image d'une femme donnant un coup de poing à son mari, il me dit « je frappe mon mari ». Il fait parler le personnage en se basant sur le sens propre.

Pour « Casser les pieds » l'image le fait rire et il fait un mouvement de tête signifiant « n'importe quoi ».

c) Le Q.C.M.

Le sens figuré a été trouvé dans 8 expressions sur 10 (80%). Comme tous les participants qui ont échoué au Q.C.M. pour la première expression, F. a coché le sens propre. Personne n'a coché le non-sens et une seule personne a trouvé le sens figuré. Je pense que cela s'explique car il s'agit du premier item et il faut le temps aux participants de comprendre que le sens de l'expression n'est pas celui représenté sur le dessin. L'expression « Prendre ses jambes à son cou » sert donc plus ou moins de modèle. En tout cas, c'est véritablement le cas pour F. qui ensuite ne cochera qu'un non-sens et finira par une réussite jusqu'à la dernière expression qui lui demandera plus de réflexion. En effet, pour cocher la réponse à ce dernier item « Trouver chaussure à son pied », F. se sert de l'image, qu'il reprend dans ses mains afin de s'aider. C'est-à-dire que F. a bien compris que le sens véritable n'a aucun rapport avec le dessin et qu'il ne faut pas cocher la phrase qui décrit ce dessin à savoir le sens propre. Par élimination il opte pour la seule proposition où il n'y a pas le mot « chaussure » c'est-à-dire « trouver le bon partenaire ».

L'autre expression qui l'amène à beaucoup réfléchir est « Mettre les pieds dans le plat ». Il nous dit qu'il « hésite entre les 2 premières propositions » et coche en disant « je crois... », un peu au hasard par conséquent.

d) La planche finale

C'est à ce moment que F. devient plus expressif, comme si le sens lui apportait satisfaction et donc cela le fait se sentir fier de lui.

e) Le questionnaire final

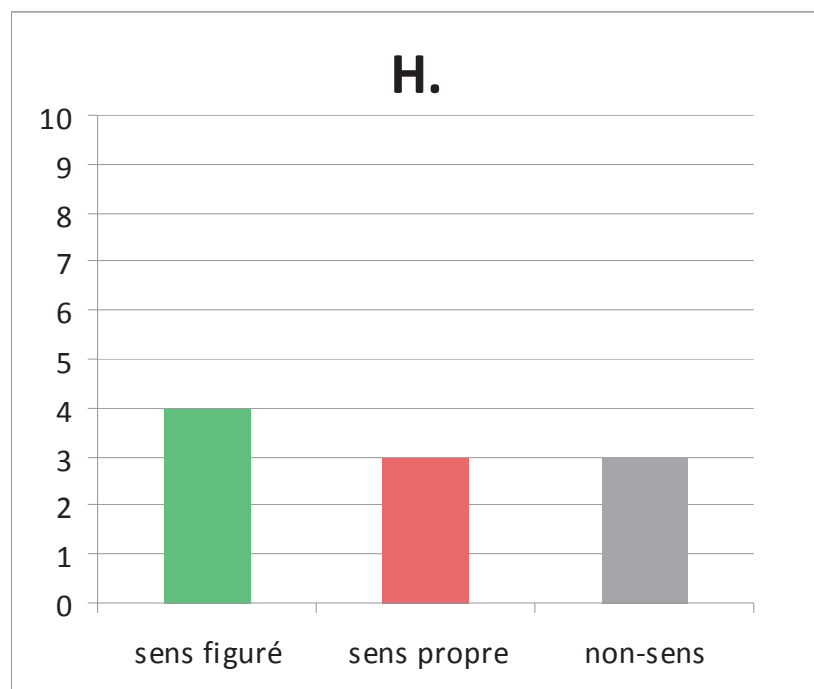
En ce qui concerne la difficulté de l'épreuve F. m'avoue « j'ai beaucoup réfléchi. J'ai compris que c'est pour rire. Mais pas tous les sourds ne seront intéressés. Ils ne saurons pas ce qu'est une expression ».

Pour lui c'est « Se payer la tête de quelqu'un » qui l'a fait le plus sourire.

V. Synthèse

1. Cas par cas

- H., d'éducation gestuelle tardive (9 ans) a actuellement 43 ans, et aime plus ou moins lire. Il a procédé à une lecture en signant mot à mot et n'a commis qu'une erreur relevant d'une lecture par adressage. Un manque de vocabulaire le freine dans sa lecture. Il est peu expressif et peu sensible à l'humour dégagé par les images au sens propre. Néanmoins, les dessins sont une véritable réassurance. Pour le Q.C.M., la notion de hasard a véritablement aidé H. qui a trois reprise coche le sens figuré aléatoirement contre une seule par choix volontaire. Il totalise donc 4 réponses sur 10 au sens figuré (40%).

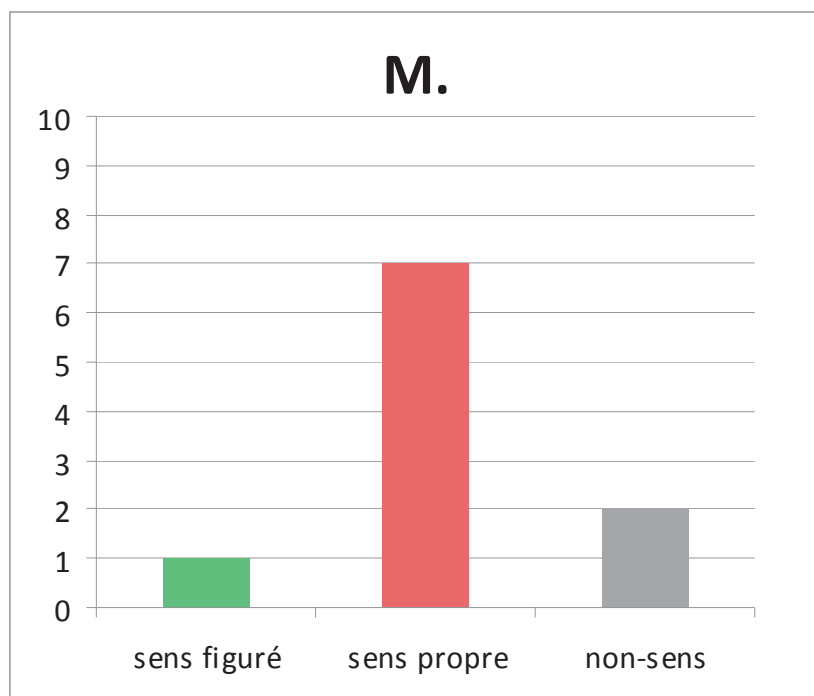


- M., d'éducation gestuelle tardive (6 ans) a actuellement 18 ans, et aime lire même s'il éprouve des difficultés. Il a procédé à une lecture en signant mot à mot et a commis 2 erreurs liées à une lecture par adressage. Un manque de vocabulaire le freine dans sa lecture.

Il est très expressif et sensible à l'humour uniquement lorsqu'il a compris le sens de l'expression. Les dessins au sens propre sont une véritable réassurance.

Pour le Q.C.M. il totalise une seule bonne réponse au sens figuré contre sept au sens propre.

En ce qui concerne M. le visuel, apporté par l'image au sens propre est trop prégnant. C'est cela qui le fait cocher majoritairement le sens fidèle à sa lecture et au dessin. Il n'arrive pas à s'en détacher.

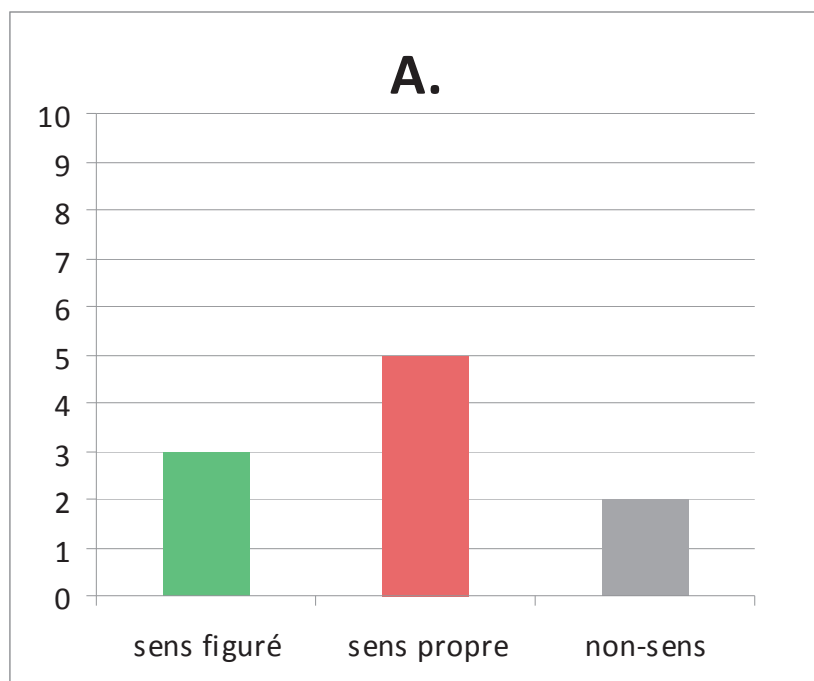


- A., d'éducation gestuelle tardive (4 ans) a actuellement 20 ans, et aime lire. Il a procédé à une lecture en signant mot à mot et a commis trois erreurs liées à une lecture par adressage. Un manque de vocabulaire le freine dans sa lecture.

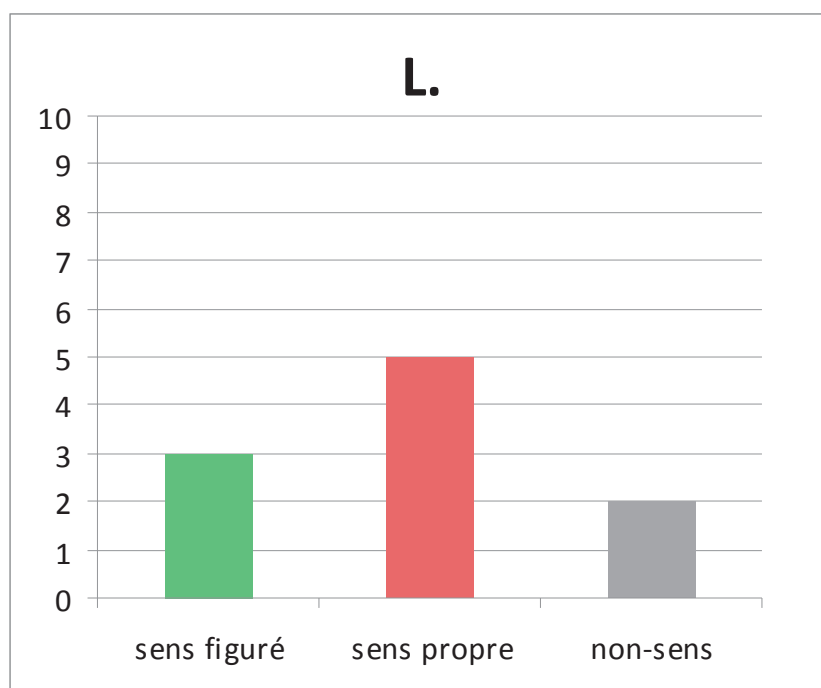
Il est très expressif et sensible à l'humour dégage par les images au sens propre. Ses commentaires nous prouvent même qu'il perçoit parfois l'absurdité qui est dessinée.

Néanmoins, cela ne lui permet pas d'accéder au sens figuré. Le visuel est trop prégnant, il se rattache au réel même s'il a perçu que l'image représente l'impossible. La planche finale lui permet de comprendre la subtilité entre ce qu'il lit, ce qu'il voit et le véritable sens.

Pour le Q.C.M. il totalise 3 réponses au sens figuré (30%) contre 5 au sens propre (50%). Pour lui, le réel prend le pas sur sa réflexion.

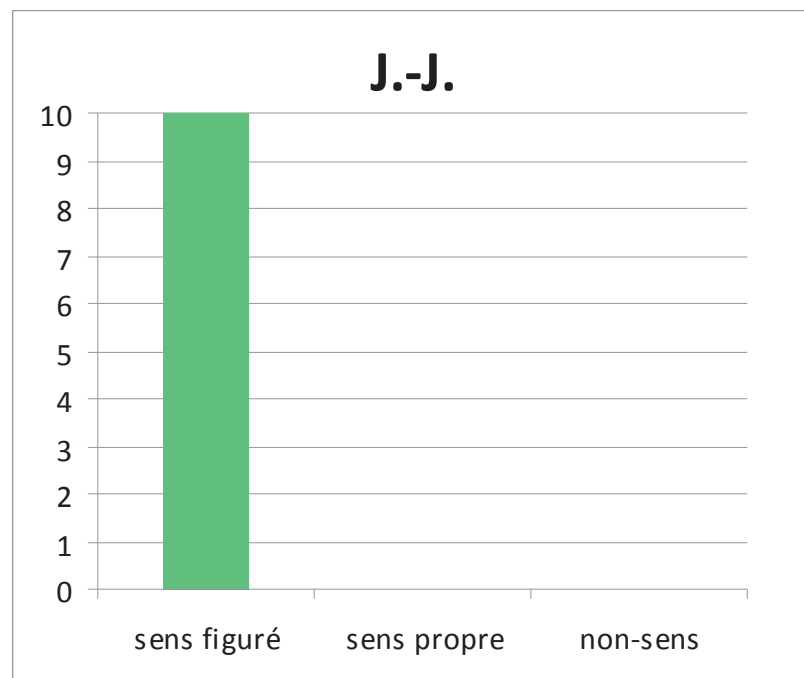


- L., d'éducation gestuelle tardive (10 ans) a actuellement 18 ans, et n'aime pas lire. Elle a procédé à une lecture sans mise en signes spontanée. Il fallu l'inciter à signer et la rassurer quant à ses erreurs potentielles. Elle a commis une erreur liée à une lecture par adressage. Un manque de vocabulaire la freine dans sa lecture. Elle est peu expressive et semble peu sensible à l'humour dégagé par les images au sens propre. Elle préfère les commenter car elle les trouve absurdes. Néanmoins, cela ne lui permet pas d'accéder au sens figuré, le visuel étant trop prégnant. Pour le Q.C.M. elle totalise 3 réponses au sens figuré (30%) contre 5 au sens propre (50%). Pour elle également, le réel prend le pas sur ses réponses.



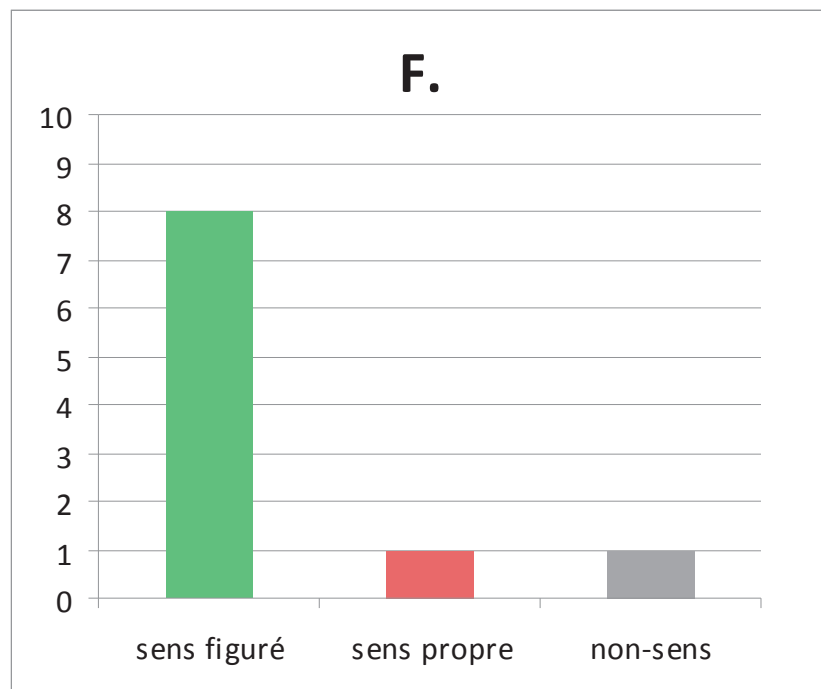
- J.-J., d'éducation gestuelle tardive (14 ans) a actuellement 62 ans, et aime lire. Il a procédé à une lecture sans mise en signes, préférant oraliser pour ne pas être traduit. Aucune erreur de lecture n'est à relever. Il est très expressif et est très sensible à l'humour dès la lecture des expressions. Cela est renforcé lorsqu'il voit les images. Les expressions ainsi que les images le font beaucoup rire et il se permet des notes d'ironie et critique même le choix de certains mots.

Pour le Q.C.M. il totalise 10 réponses sur 10 au sens figuré (100%).



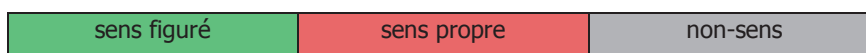
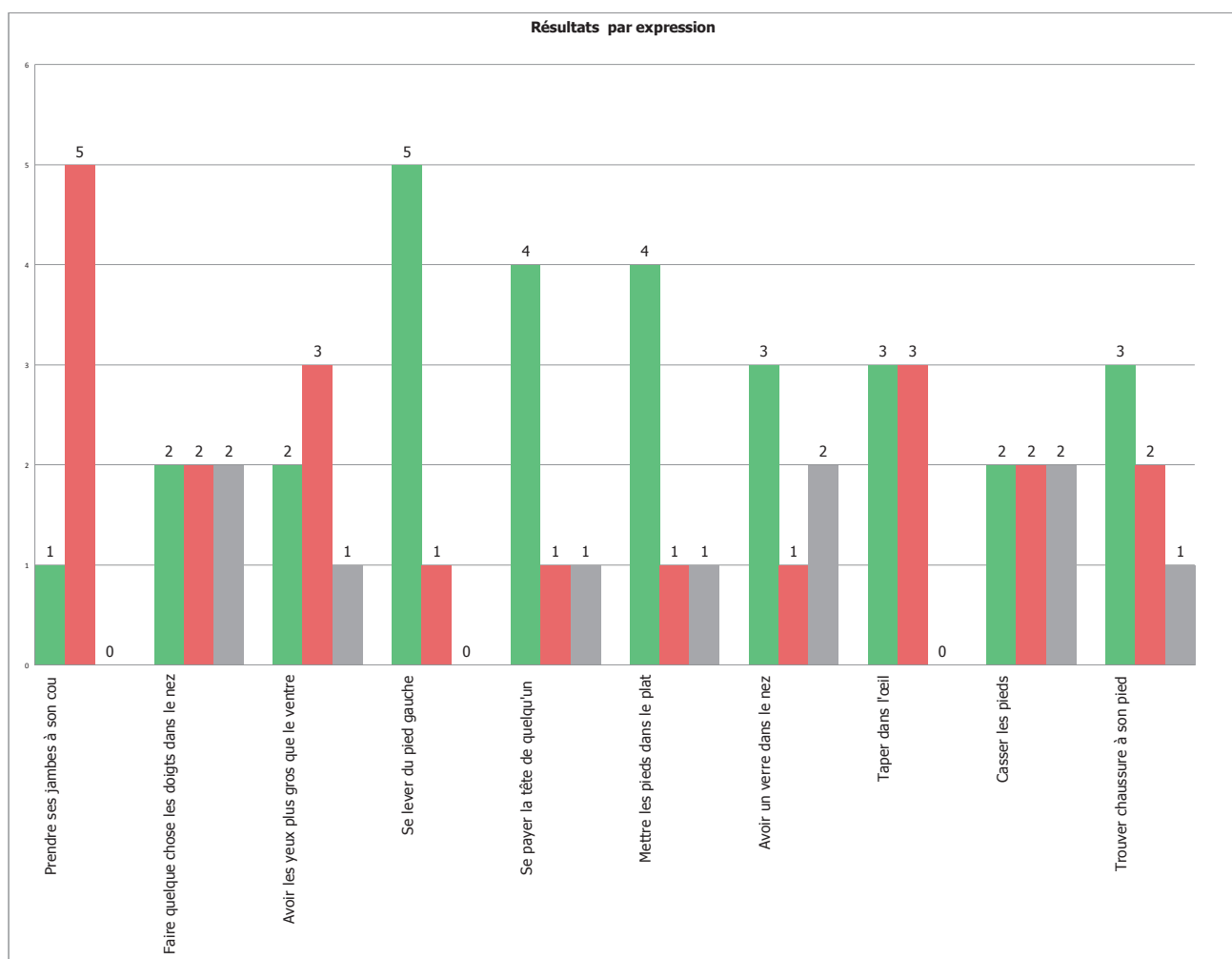
- F., d'éducation gestuelle tardive (17 ans) a actuellement 49 ans, et aime lire. Il a procédé à une lecture sans mise en signes, préférant oraliser pour ne pas être traduit. Aucune erreur de lecture n'est à relever. Il est peu expressif malgré un sens de l'humour décelable dans ses propos et ses commentaires. Sa stratégie est visible : il comprend dès la première expression que le sens recherché est différent de celui représenté dans l'image. Ainsi, il s'aide de l'image pour cocher le sens le plus éloigné du dessin et réfléchit longuement avant de cocher.

Pour le Q.C.M. il totalise 8 réponses sur 10 au sens figuré (80%).



2. Par expression

Nous allons, grâce à un graphique pouvoir visualiser quelle expression a le mieux été comprise et par conséquent quelles ont été celles pour lequel le sens propre a été le plus donné.



Nous constatons que la première expression présentée qui est « Prendre ses jambes à son cou », est majoritairement donnée en sens propre (sauf pour le seul qui a trouvé le sens figuré). Donc, lorsqu'elle est échouée, c'est-à-dire dans 83% des cas (5 personnes sur 6), nous constatons 100% de réponses au sens propre.

Nous supposons que cela est certainement dû au fait qu'il s'agit du premier item. En effet, les participants découvrent la procédure et le but recherché à partir de cette expression

« Prendre ses jambes à son cou ». Ils ne sont pas encore sensibilisés, ni habitués à la passation et au fait que le sens recherché est « caché ».

C'est pour cela que pour les items suivant, les réponses ne sont plus autant focalisées sur le sens propre.

Mais finalement quel est le taux de réussite pour le sens figuré ? Et qu'en est-il des autres réponses ?

Voici un tableau récapitulant les résultats pour chaque type de réponse (sens propre, sens figuré, non-sens).

Synthèse des résultats en pourcentage				
		sens figuré	sens propre	non-sens
1	Prendre ses jambes à son cou	1	5	
2	Faire quelque chose les doigts dans le nez	2	2	2
3	Avoir les yeux plus gros que le ventre	2	3	1
4	Se lever du pied gauche	5	1	
5	Se payer la tête de quelqu'un	4	1	1
6	Mettre les pieds dans le plat	4	1	1
7	Avoir un verre dans le nez	3	1	2
8	Taper dans l'œil	3	3	
9	Casser les pieds	2	2	2
10	Trouver chaussure à son pied	3	2	1
TOTAL sur 60 réponses		29	21	10
Pourcentage		48%	35%	16%

Nous constatons 48 % de réponses au sens figuré, ce qui correspond presque à la moyenne. Nous ne pouvons donc pas dire qu'il n'y a pas d'accès au sens figuré puisque les chiffres prouvent le contraire. Néanmoins, ce résultat n'est qu'une moyenne des 60 résultats (10 réponses pour chacun des 6 participants).

A notre problématique « l'adulte sourd signant a-t-il accès au sens figuré ? » nous ne pouvons pas apporter de réponse catégorique. Premièrement, à cause du faible nombre de participants, deuxièmement car nous pensons que la réponse ne peut être donnée qu'au cas par cas dans notre protocole, à cause justement du trop peu de participants. Nous ne pouvons donc pas généraliser les résultats.

Néanmoins, ce que notre travail met en avant c'est que le sens figuré n'a pas totalement été compris ou incompris par notre population.

Nous ne comptabilisons qu'une franche réussite (pour J.-J.) mais pas d'échec massif pour les autres. Les résultats sont donc mitigés. Seule une analyse cas par cas fait ressortir les critères permettant de savoir ce qui entre en jeu dans la compréhension du sens figuré.

3. Conclusion

Toutes les personnes testées ont eu une éducation gestuelle tardive. Certains ont connu des méthodes oralistes et d'autres non. Néanmoins, nous constatons que ceux qui ont découvert la L.S.F. après 9 ans et qui ont été sensibilisés à l'oral semblent être plus performants dans l'accès au sens figuré. Ils n'ont donc connu que l'oral jusqu'à l'enseignement de la L.S.F, qui est leur langue actuelle. Cette éducation semble favoriser la compréhension d'expressions typiquement orales. Seul L., dont l'âge d'apprentissage de la L.S.F. est relativement tardif, n'a pas eu les résultats espérés.

	Age de début LSF	Sens figurés trouvés	
A.	4 ans	3	} Avant 9 ans
M.	6 ans	1	
H.	9 ans	4	
L.	10 ans	3	
J.-J.	14 ans	10	
F.	17 ans	8	

Alors quels autres critères seraient à ajouter pour que nos hypothèses puissent être valables ?

Bien évidemment, il ne s'agit pas du seul critère et nous ajoutons à cela l'âge actuel des patients. Un adulte de plus de 40 ans, ayant reçu une éducation oraliste et un apprentissage de la L.S.F. tardif a montré de meilleures compétences face aux exercices proposés.

En effet, les plus jeunes du protocole sont toujours scolarisés et ont peu l'occasion d'utiliser ce type d'expressions. Ils n'ont pas fini d'apprendre les subtilités de notre langue. Ils ne sont pas encore dans la vie active (faire partie d'une entreprise, par exemple) et sont

peut être moins en contact avec les entendants susceptibles de prononcer ce type d'expression. Les plus âgés ont quant à eux une expérience plus longue de la langue française.

	Age de début LSF	Sens figurés trouvés	Age actuel	
M.	6 ans	1	18 ans	} Avant 40 ans
L.	10 ans	3	18 ans	
A.	4 ans	3	20 ans	
H.	9 ans	4	43 ans	
F.	17 ans	8	49 ans	
J.-J.	14 ans	10	62 ans	

Le troisième critère qui se combinerait aux précédents est le goût, même minime, pour la lecture. Le désintérêt pour la lecture peut être dû à différents facteurs tels que : la lenteur de déchiffrage et le non accès au sens.

Ce critère est un « plus » observé chez les participants qui ont plus de 40 ans, avec un accès à la L.S.F. à partir de 9 ans (ce qui sous-entend un bain de langage oral auparavant).

De façon globale, les sourds signants ont des difficultés d'accès au sens figuré. Il ne s'agit pas de d'affirmer que l'apprentissage tardif de la Langue des Signes aide à mieux comprendre le français écrit. Nous constatons seulement que dans notre population d'étude, il semblerait que seuls ceux qui ont été baignés dans de l'oral et qui ont appris la L.S.F. plus tard, dès 9 ans, ont réussi à déterminer le sens recherché à savoir le sens figuré. Dans un sens cela paraît possible puisqu'il s'agit d'expressions typiquement utilisées à l'oral dans la langue française. Donc, plus la sensibilisation à l'oral est faite, plus l'accès à ce genre d'expression semblerait facilité. Mais ce ne sont qu'hypothèses auxquelles il faut rajouter d'autres critères. Comme nous l'avons écrit précédemment ce n'est que la combinaison de ces facteurs, et seulement lorsqu'ils sont tous présents que nous arrivons à cette hypothèse.

Ainsi, ont été performants, les adultes :

- étant âgés d'environ quarante ans pour la passation du test (leur expérience de la vie et des relations sociales est plus significative que chez les plus jeunes),
- ayant bénéficié d'un bain de langage oral dès leur plus jeune âge,
- ayant une appétence pour la lecture.

Lorsque le sens propre est coché, est ce véritablement une erreur ? Dans tous les cas, c'est que l'adulte n'arrive pas à concevoir que le sens de l'expression est différent de ce qu'elle exprime littéralement. Le sens est « caché », plus profond. Il faut arriver à abstraire le sens propre, écrit, pour pouvoir atteindre le sens second, dit figuré.

C'est cette démarche qui n'est pas systématique chez les adultes sourds du protocole.

Cocher le sens propre correspond à leur première démarche : ils lisent une phrase qu'ils signent mot à mot, puis voient un dessin représentant ce qu'ils viennent de lire. Pour eux, il n'y a pas de raison de mettre en doute leur lecture ou d'aller rechercher une nouvelle signification.

VI. Discussion

1. Les limites

Notre travail a été effectué avec des contraintes, ce qui amène des critiques, des commentaires à apporter à notre démarche. Voici quelques points sur lesquels nous allons revenir.

- La population :

Tout d'abord, nous déplorons le manque de population. Il est dommage que nous n'ayons pu avoir un plus grand nombre de participants lors de notre étude. Nous espérions trouver dix personnes pour participer à notre protocole. Mais pour les raisons que nous avons déjà exposées à savoir, faire combiner les emplois du temps des trois personnes ainsi que convaincre le participant de bien vouloir se prêter à la passation, nous n'avons pu interroger que six personnes.

Il faut savoir que même si nous avions eu la chance d'avoir 10 personnes dans notre population, notre étude n'aurait, dans tous les cas, pas été représentative et n'aurait pas de valeur statistique. Ainsi, nous estimons que notre population nous apporte malgré tout des éléments qui ne sont pas négligeables et donc la faible population ne vient pas ternir l'intérêt du travail fourni.

De plus, parmi les critères de sélection nous aurions dû en rajouter certains.

Cela étant, ce n'est qu'après avoir étudié les résultats que nous pouvons apporter ces critiques. En effet, maintenant nous savons que le fait que certains soient encore dans le système scolaire a joué sur leurs résultats. Ainsi, il aurait été préférable de n'inclure que les adultes majeurs ayant terminé leur scolarité. Cela sous entendrait qu'ils ont une connaissance plus aboutie de leur langue puisqu'ils seront plus âgés et sortis du système scolaire.

Autre point, en ce qui concerne l'âge d'apprentissage de la Langue des Signes Française. Par hasard, nous n'avons pas de signeurs natifs, mais plutôt des signeurs précoces (5 à 8 ans) et tardifs (dès 9 ans). Néanmoins, il serait judicieux à la vue des résultats, que pour une prochaine approche, soit vérifiée l'idée selon laquelle, les signeurs tardifs avec milieu oralisant dès la naissance, aimant lire et ayant un âge supérieur à 40 ans, avec une bonne expérience et maîtrise de leur langue, réussissent mieux la découverte du sens figuré.

- Le Questionnaire à Choix Multiple et la notion de hasard :

Voici l'inconvénient majeur souvent mis en avant par les « détracteurs » de cet exercice : le Q.C.M. laisserait une place au hasard, parce qu'il offre un choix de réponse.

Certes, cette notion a été observée dans la passation des épreuves. Mais force est de constater qu'il s'agissait tout de même du meilleur outil. En effet, comment aurions nous pu vérifier l'accès au sens figuré chez des adultes sourds signants sans leur proposer un choix de réponses ? Ne baser nos épreuves que sur du discours spontané ne nous aurait pas permis de pouvoir faire une analyse quantitative. Il nous aurait été difficile de juger les productions des participants uniquement sur du qualitatif. Il nous fallait donc une épreuve nous permettant de comptabiliser les bonnes réponses, et les autres. Le Q.C.M. malgré ce biais qu'est le hasard, nous a semblé être le meilleur outil.

- Le vocabulaire :

En ce qui concerne le manque de vocabulaire de certains participants, avons-nous bien fait de répondre à leur demande de vocabulaire ? Nous avons toléré la possibilité de donner des explications à la demande dans la mesure où cela n'amène aucun indice quant à la découverte du sens figuré.

Il semblerait qu'une maîtrise du vocabulaire soit une condition sine qua non pour saisir les jeux de mots qui se cachent dans les expressions imagées. Si nous n'avions pas donné d'explications lorsque l'adulte nous le demandait comment aurait-il pu être dans de bonnes conditions pour accéder au sens recherché ? La maîtrise des subtilités de la langue semble être essentielle pour avoir toutes les chances de découvrir le sens figuré des expressions imagées proposées.

Néanmoins, nous n'avons pas constaté que ceux qui ont le plus demandé d'explications ont mieux réussi l'épreuve. Ainsi, les demandes émanant d'un vocabulaire non su, n'ont pas entravé la passation mais permettent de constater la nécessité d'un bon niveau de vocabulaire pour appréhender les épreuves proposées.

- L'organisation des expressions

La première expression « Prendre ses jambes à son cou » a apporté un maximum de réponses au sens propre. En effet, tous les participants qui ont échoué à cet item, ont coché le sens propre. Il aurait été plus judicieux de prévoir un premier item d'exemple, d'entraînement afin de sensibiliser les participants et de les mettre en condition afin d'effectuer la suite des épreuves.

2. Les réponses aux questionnements de départ

Pour répondre à notre problématique, nous avons intégré différents questionnements à notre hypothèse et nous allons tenter d'y apporter des réponses même si elles ne pourront être considérées comme généralisables étant donné notre faible population.

Tout d'abord, nous avons découvert que certaines expressions semblent avoir été mieux comprises que d'autres, sans pour autant avoir trouvé un critère commun. En effet, nos 10 expressions imagées abordant toutes le corps humain, nous aurions pu déceler un sens figuré repéré majoritairement dans les expressions basées sur « les pieds » ou sur « le haut du corps » par exemple, mais ce n'est pas le cas.

Maintenant, qu'en est-il du dessin comme aide pour accéder au sens figuré ? Pour la plupart, nous avons bien remarqué que le support imagé est essentiel car il permet de conforter la personne dans sa lecture. Mais, lorsqu'ils doivent répondre au Q.C.M., pour la majorité des participants, le dessin au lieu de les aider, les rattache au sens propre, les fait coller au réel duquel ils ont des difficultés à se détacher. Plusieurs ont remarqué que l'image ne représentait pas une situation réelle mais cela n'a pas suffi.

Rappelons tout de même que le dessin du sens propre a été une aide pour deux personnes. Ces dernières ont bien analysé que la réponse était éloignée du dessin et ont donc pu cocher le sens figuré.

D'autre part, la planche finale illustre bien le sens de l'expression et n'est pas superflue surtout pour ceux qui voyaient en l'image une réassurance. La solution apparaît alors sous forme imagée et les rassure dans leur compréhension.

Ainsi, déceler l'absurde de l'image, au sens propre, ne permet pas systématiquement d'accéder au sens figuré. Cela représente une aide qui illustre leur lecture et les rassure.

Nous avons remarqué les places qu'occupe la LSF face à ces expressions orales. Pour certains, la mise en signes est spontanée, pour d'autres, non. Ainsi, ils n'utilisent pas la L.S.F. de la même manière : certains s'adaptent à leur interlocuteur et utilisent leur voix, d'autres ne signent pas spontanément de peur de se tromper notamment pour ceux étant encore scolarisés. Ensuite, la LSF intervient pour certains à la fin de l'épreuve : malgré l'image finale qui montre la solution, il fut parfois nécessaire d'ajouter une explication

signée afin de confirmer l'image. Cela s'est produit pour les plus jeunes encore scolarisés. Nous constatons que les signes de la L.S.F. viennent donner l'explication de l'expression par une traduction de la phrase au sens figuré.

Par exemple, pour « Trouver chaussure à son pied », il n'y a pas d'expression équivalente en L.S.F. En signes, il faudra dire [trouver le bon partenaire]. Mais là, l'expression imagée s'éloigne. La traduction fait perdre la nature et la fonction de l'expression.

Seuls ceux qui ont un degré d'humour et qui manient la langue française parfaitement (ce qui sous-entend connaître la polysémie, le second degré, l'absurde...) et qui peuvent se détacher du réel, arrivent à saisir le côté « caché » de l'expression et à en rire dès la lecture.

Quels sont les critères (s'il y en a) qui permettraient un accès au sens figuré de ces expressions imagées ? Nous l'avons dit à plusieurs reprises. Il semblerait que l'association de plusieurs critères facilite l'accès au sens figuré.

Ainsi, un âge supérieur à 40 ans, une sensibilisation à l'oral avant d'apprendre tardivement la L.S.F. (par exemple à partir de 9 ans) et une appétence à la lecture, ont fait que pour notre population aussi faible soit-elle, il existe un accès au sens figuré.

Le taux de réussite est donc de 48% de réponses au sens figuré.

3. Les apports de notre travail dans la pratique orthophonique

Les expressions figées sont sémantiquement opaques. Leur signification ne se déduit pas en décomposant puis en juxtaposant le sens de chaque mot de l'expression : elles ne sont donc pas compréhensibles de prime abord.

Nous avons vu dans la partie théorique qu'à l'origine, ces « *idiotismes* » sont motivés : ils reposent sur des comparaisons, métaphores, images, métonymies ou clichés. Leur usage est si répandu, que ces expressions sont intégrées au langage courant. De ce fait, l'expression idiomatique devient un signe linguistique non motivé et qui nécessite, par conséquent, une mémorisation. C'est pour cela que la personne sourde, n'ayant jamais rencontré ces structures, ne peut pas en deviner le sens.

La Langue des Signes, nous l'avons bien vu, aide à la compréhension du sens des expressions imagées. Dans ce mémoire, la L.S.F. n'a été utilisée que pour une transposition littérale en signes lors de la lecture ou bien pour une traduction afin accéder au sens.

Ainsi, dans la pratique, il faudrait pouvoir sensibiliser les personnes sourdes à nos expressions idiomatiques. La personne sourde, dans sa scolarité, apprend la langue française orale (à travers les efforts de prononciation exigés) et écrite.

Le problème ne se situe pas à ce moment mais bien plus tard, lorsque l'adulte sourd sera face à des personnes entendants. Il côtoiera donc des personnes qui oralisent et qui sont à même de prononcer ces expressions imagées. Grâce à la lecture labiale, la personne sourde pourra percevoir ce genre d'expression sans savoir ce qu'elle représente.

C'est là que l'orthophoniste ou tout autre intervenant (professeur...) a un rôle à jouer.

Que ce soit avec des enfants, des adolescents ou des adultes, avec des déficients auditifs appareillés, implantés ou communiquant en L.S.F., il ne faut pas oublier ce versant de la langue que nous utilisons fréquemment.

Cet aspect de la langue ne doit pas être négligé pour éviter les situations d'incompréhension menant à des quiproquos ou des mises à l'écart.

L'orthophoniste a donc un rôle important à jouer dans la prise en charge de patients déficients auditifs. Mais comment, par quels moyens, l'orthophoniste peut expliquer le sens figuré à des sourds profonds signants ?

Il faudrait donc passer par une traduction par le sens pour que la personne sourde saisisse les liens entre ce que l'on dit (l'expression) et ce que cela signifie (le sens figuré). Puis, leur présenter ces expressions imagées et les laisser les découvrir seuls dans un premier temps. Ensuite, la L.S.F. peut être utile pour accéder à signification globale de l'expression, mais pas à sa réutilisation.

Le dessin, par son accroche visuelle, est aussi un moyen qui peut être utilisé pour faire comprendre l'expression dans son ensemble et qu'il en reste une trace.

Puis, il faut leur expliquer, en plus du sens, dans quelles circonstances nous pouvons les employer... car il s'agit de langage courant plutôt familier et assez humoristique. Il faut donc leur apporter les explications précises sur chaque mot composant l'expression, dans leur sens général, dans leur sens particulier à ce contexte et avec une ouverture au champ sémantique de ces mots, à leurs éventuelles polysémies... L'important est de ne pas les laisser sur une idée inexacte du sens réel de l'expression.

Il est nécessaire de préciser à la personne sourde l'intérêt de les utiliser telles qu'on les lui présente, c'est-à-dire expliquer qu'il n'y a pas d'intérêt à dire/signer « ah ! j'ai trouvé le bon partenaire ! » à la place de « j'ai trouvé chaussure à mon pied ». D'où l'intérêt d'un langage clair et précis avec éventuellement utilisation du Langage Parlé et Complété (L.P.C.) pour éliminer les ambiguïtés de la langue française.

De plus, il peut être intéressant, en séance et selon l'âge du patient, d'aborder les origines historiques et/ou linguistiques de telle ou telle expression, car ces dernières évoluent selon les périodes. Il y a des phénomènes de mode et cela se ressent notamment à travers le langage employé par les adolescents.

Ainsi, pour qu'une personne déficiente auditive accède à ces jeux de langue, à ces tournures linguistiques, il faut lui permettre d'aborder l'humour, le second degré, la polysémie, le sous-entendu... qui apparaissent ici comme des « pré-requis » pour un accès au sens figuré.

L'orthophoniste pourra alors contribuer à développer les notions d'imaginaire et d'absurde, mais aussi mettre en place divers exercices sous forme de jeux tels que :

- commencer par travailler à partir d'un Q.C.M. afin de voir quelles expressions sont comprises plus facilement et sans aide,
- utiliser des cartes avec sur le recto le sens propre pour le côté humoristique et absurde ; et sur le verso le sens figuré pour la compréhension globale,

- retrouver la paire de cartes représentant la même expression : associer l'image du sens propre à l'image du sens figuré,
- faire des listes d'expressions en les classant par thèmes (corps humain, animaux...). Cet exercice de recherche permet de travailler la classification mais il est également possible d'essayer de deviner si l'expression à un sens positif ou plutôt négatif,
- demander au patient d'utiliser l'expression (une fois qu'elle est parfaitement comprise) dans des scénettes afin de vérifier si l'emploi est judicieux. Ce type d'exercice peut se faire sous forme de mise en situation où le patient pourra mimer la scène selon différents points de vue. Par exemple : employer « tu me casses les pieds » : le patient est la personne à qui l'on casse les pieds, puis mimer « je te casses les pieds » : le patient casse les pieds d'un tiers. Essayer ensuite d'établir les différences, les points communs entre les manières de ressentir l'expression.

L'orthophoniste pourra trouver les moyens préférentiels du patient pour aborder les expressions imagées, par exemple le dessin, le mime, l'écrit... le but étant, à la fois d'accéder à une meilleure compréhension (versant réceptif) mais aussi de pouvoir les employer (versant expressif). Ainsi, l'emploi de la Langue des Signes sera déconseillé car trop éloignée de la forme littérale de l'expression. L'utilisation du français oral et écrit sera donc privilégié.

Il faudra également sensibiliser les parents d'enfants ou adolescents sourds en leur conseillant dès le plus jeune âge d'employer ce type d'expressions plutôt familières sous leur forme orale et écrite. Ainsi, l'entourage, au quotidien, familiarisera le jeune sourd à ces tournures de phrases afin qu'il puisse les comprendre au plus tôt puis les employer car, pour être intégrée, une expression doit être régulièrement utilisée.

Nous avons constaté dans ce mémoire que le corps fait partie intégrante de la Langue des Signes Française. Or, la corporalité est également une composante essentielle de la pratique orthophonique. Citons à ce titre les codes gestuels tels que le Langage Parlé Complété pour pallier les imprécisions de la lecture labiale, l'alphabet dactylogique, les gestes Borel-Maisonny. Mais aussi, la Dynamique Naturelle de la Parole qui « libère la parole par le geste », le mime qui permet d'intégrer dans le corps les composantes d'une phrase...

L'orthophoniste, ayant tous ces moyens à disposition pour aider toute personne en difficulté de communication, est donc la mieux placée pour faire le lien entre la Langue des Signes Française et les spécificités du français.

Notre langue est émaillée de subtilités. L'accès au sens figuré est une composante linguistique non négligeable. La personne sourde, en y accédant par la prise en charge orthophonique, s'écarte de situations d'incompréhension.

CONCLUSION

Conclusion

Notre travail est loin de cerner l'ensemble du domaine qui fait parler l'esprit humain à travers différentes formes telles les expressions imagées. Néanmoins, il constitue un maillon, parmi d'autres, de l'apport de la recherche linguistique qui tente, de répondre aux questionnements soulevés précédemment.

Nous avons tout d'abord exposé les appuis théoriques concernant les gestes puis, nous nous sommes intéressés à l'éducation des sourds à travers un cadre historique. Nous avons ensuite abordé la question de l'accès à la lecture chez les personnes sourdes. Nous avons également étudié la façon dont le français et la Langue des Signes Française utilisent le corps puisque ce sont les deux langues auxquelles la personne sourde est confrontée. L'accent a finalement été posé sur le sens figuré, partie plus linguistique. Ce cadre théorique étant défini, nous pouvions ainsi aborder au mieux la deuxième partie de notre mémoire dite « pratique ».

Notre questionnement de départ était de savoir si l'adulte sourd signant avait accès au sens figuré. Pour tenter d'y répondre, nous avons mis en place un protocole qui nous a permis d'interroger six adultes sourds profonds.

Nous avons créé un matériel afin de vérifier nos questionnements. Il se compose d'une lecture de l'expression imagée, d'une présentation d'une image au sens propre, d'un Q.C.M. et d'une planche finale permettant l'accès sous forme d'image à la réponse. Les dix items sélectionnés ont comme caractéristique d'aborder une partie du corps humain.

Suite à la passation, nos résultats montrent un accès difficile au sens figuré. Les chiffres l'estiment à 48 %. L'analyse des résultats, cas par cas, permet de déterminer les éventuels points communs.

Malgré notre faible population et la non généralisation de notre étude, certains critères ressortent.

Dans ce mémoire, l'accès au sens figuré est possible quand l'adulte sourd a bénéficié d'un environnement oraliste pendant son enfance et a reçu une éducation gestuelle tardive.

La réussite a également été remarquée lorsque l'adulte maîtrise la langue française orale et écrite depuis un certain nombre d'années. L'appétence à la lecture est le dernier critère intervenant dans l'accès au sens figuré dans ce mémoire.

Notre étude a permis une avancée sur la question du sens figuré. Les adultes sourds signants n'y ont pas systématiquement accès, chacun ayant ses caractéristiques personnelles (éducation, difficultés, âge...) qui entrent véritablement en jeu dans la compréhension d'énoncés plus complexes telles les épreuves proposées.

Ce travail confirme l'importance de l'oral dès le plus jeune âge.

Au terme de ce travail, de nombreuses questions restent en suspens et surtout de nouvelles problématiques apparaissent.

Il serait alors intéressant de mener ultérieurement des recherches plus avancées dans ce domaine avec une population importante et des critères affinés.

Nous avons choisi le domaine de la surdité par désir de découverte mais il semblerait que notre problématique puisse être transposable à des personnes bilingues. Ont-elles accès au sens figuré français ? Rencontre-t-on les mêmes difficultés qu'avec le français et la Langue des Signes Française ?

Cette expérience m'a énormément apporté sur un plan personnel. La rencontre avec les personnes déficientes auditives qui ont accepté de participer au protocole de recherche a été très enrichissante sur un plan humain. Ne parlant pas la Langue des Signes Française, la présence de la traductrice fut indispensable mais nous avons pu communiquer et échanger que ce soit par le regard, par les sourires et par les efforts fournis par certains pour oraliser. J'ai pu me rendre compte de ce que peut ressentir une personne sourde face à la subtilité de la langue française.

J'espère que cette étude qui n'est qu'une première étape, permettra de sensibiliser les personnes entendants aux difficultés que la privation d'un sens peut entraîner pour la compréhension d'une langue aussi riche et complexe que la nôtre.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

[1] ABBOU, D. & PELLION, F. (2001)

« Surdité et souffrance psychique », Collection Vivre et comprendre dirigé par L. Rossant, Ellipses, ouvrage collectif, chapitre 3 « La société face à la surdité » par Michel POIZAT pages 26 à 34 (127 pages).

[2] ALEGRIA, J. & LEYBAERT, J. (1986)

« Processus de lecture chez l'enfant sourd : une approche psycholinguistique. Vivre sourd aujourd'hui... et demain », volume 1, Edirsa, Bruxelles, pages 93 à 116.

[3] ARMSTRONG D., STOKOE W. & WILCOX S. (1995)

« Gesture and the nature of language », Cambridge University Press, Cambridge, 263 pages.

[4] BARROIS, J. (1850)

« Dactylologie et langage primitif. Restitués d'après les monuments », Paris. Firmin Didot freres, 528 pages.

[5] BATTISON, R. (1978)

« Lexical Borrowing in American Sign Language », Silver Spring, Linstok Press, 240 pages.

[6] BOUVET, D. (1989)

« La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd », PUF (Le fil rouge), Paris, pages 218 à 222.

[7] BOUVET, D. (1997)

« Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles. A la recherche des modes de production des signes », Paris, L'Harmattan, 137 pages.

[8] BREAL, M. (1995)

« De la grammaire comparée à la sémantique », textes publiés entre 1864 et 1898, Peeters Publishers, 360 pages.

[9] BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., MASY, V. (2006)

« Dictionnaire d'orthophonie », Ortho édition, 298 pages.

[10] CHARBONNIER, G. (1967)

« Entretiens avec Jorge-Luis Borges », Gallimard, 133 pages.

[11] CONRAD, R. (1979)

« The Deaf Schoolchild : language and cognitive function », London, Harper & Row.

[12] CUXAC, C. (1990)

« Apprendre la L.S.F. », in « Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds », d'Oliver Sacks, chapitre 4, Paris, Editions du Seuil, Essais, 235 pages.

[13] CUXAC, C. (1993)

« Iconicité dans les Langues des Signes », in « Faits de langue », « Motivation et iconicité », PUF, Paris.

[14] CUXAC, C. (1997)

« Iconicité et mouvements des signes en L.S.F. dans le mouvement des boucles sensori-motrices aux représentations langagières », Actes de la 6^{ème} école d'été de l'Association pour la Recherche Cognitive (A.R.C), Paris, pages 205 à 218.

[15] CUXAC, C. (2000)

« La langue des signes française : les voies de l'iconicité », in « Faits de Langues » n°15/16, Ophrys, Paris, 391 pages.

[16] CUXAC, C. (2003)

« La Langue des Signes – Statuts linguistiques et institutionnels », in « Langue française », n°137, février 2003, Larousse, 127 pages.

[17] DALGARNO, G. (1661)

« Ars Signorum, vulgo character universalis et lingua philosophica » (L'art des signes), London, J. Hayes.

[18] DELAPORTE, Y. (1999)

« Paroles à rire. Le rire sourd. Figures de l'humour en langue des signes », in « Paroles à rire », sous la direction d'Éliane Daphy et Diana Rey-Hulman, avec la collaboration de Micheline Lebarbier, pages 233 à 262.

[19] DELAPORTE, Y. (2000)

« Des signes, des noms, des rires. Aspects de la culture sourde », Nice, ASAS, 127 pages.

[20] DELAPORTE, Y. (2002)

« Les sourds, c'est comme ça », Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, Mission du Patrimoine ethnologique, Collection ethnologie de la France volume 23, 398 pages.

[21] DESLOGES, P. (1779)

« Observations d'un sourd et muet, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets », publié par M. l'abbé Deschamps, chapelain de l'église d'Orléans, Paris.

[22] Dictionnaire de l'Académie française, 9e édition, Fayard, 2005, 1244 pages.

[23] DUBUISSON, C. & DAIGLE, D. (1998)

« Lecture, écriture et surdité – Visions actuelles et nouvelles perspectives », ouvrage collectif, Montréal, Les  ditions Logiques (Collection «Théories et pratiques dans l'enseignement»), 367 pages.

[24] DUMARSAIS, C.C. (1729)

« Traité des tropes », in « Les tropes », 1967, introduction de G. Genette, Genève, Slatkine, 1967, tome I.

[25] EKMAN, P. & FRIESEN, W. (1969)

« The repertoire of nonverbal behavioural Categories : Origins, usage, and coding », Semiotica 1, pages 49 à 98.

[26] GRAHAM BELL, A. (1895)

« L'art subtil de la lecture sur les lèvres », traduction française en 1976, Bulletin d'audiophonologie n°6.

[27] GROUPE μ (1992)

« Traité du signe visuel – Pour une rhétorique de l'image », Paris, Seuil.

[28] GUIRAUD, P. (1973)

« Les locutions françaises », Que sais-je ?, PUF.

[29] HERTZ, R. (1928)

« Sociologie religieuse et folklore », recueil de textes publiés entre 1907 et 1917, Paris, Les Presses universitaires de France, 208 pages.

[30] JOUSSE, M. (1974)

« L'anthropologie du geste », Paris, Gallimard, 410 pages.

[31] JOUSSE, M. (1978)

« Le parlant, la parole et le souffle », Paris, Gallimard, 329 pages.

[32] KENDON, A. (1988)

« How gestures can become like words », in « Crosscultural perspectives in nonverbal communication », Toronto, Hogrefe, pages 131 à 141.

[33] KLIMA, E.S. & BELLUGI, U. (1979)

« The signs of language », Cambridge, Harvard University Press.

[34] LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980)

« Les métaphores dans la vie quotidienne », traduction française par M. de Fornel et J.J. Lecercle en 1985, Editions de Minuit (coll. Propositions), Paris, 250 pages.

[35] MARSCHARK, M. (1993)

« Psychological development of deaf children », Oxford University Press, New York.

[36] MARTINET, A. (2008)

« Éléments de linguistique générale », 5^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 221 pages.

[37] MAURIN, N. (2009)

« Le langage oral complexe chez l'adolescent », Ortho édition, Isbergues, 210 pages.

[38] MC NEILL, D. (1992)

« Hand and Mind, What Gestures reveal about Thought » University Press, Chigaco.

[39] MONTAIGNE, M. E. de (1999)

« Essais », Livre II, chapitre 12, Pocket classique, 533 pages.

[40] NAPIER, J. (1980)

« Hands », New York, Pantheon Books.

[41] OLERON, P. (1952)

« Etudes sur le langage mimique des sourds-muets », l'Année psychologique, pages 47 à 81 (« Les procédés d'expression »).

[42] PAUL, P. V. (1998)

« Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought », Boston : Allyn and Bacon.

[43] PICOCHÉ, J. (2009)

« Dictionnaire étymologique du Français », Le Robert, 843 pages.

[44] PLATON (1931)

« Œuvres complètes », volume 5, 2^{ème} partie « Cratyle », traduction de L. Méridier (du grec ancien en français), Les belles lettres, Paris, 229 pages.

[45] QUINTILIEN (1933)

« Institution oratoire », monographie, traduction par H. Bornecque, Paris, Garnier, 449 pages.

[46] REY, A., TOMI, M., HORÉ, T., TANET, C. (1992)

« Dictionnaire historique de la langue française », le Robert, Paris.

[47] SACKS, O. (1990)

« Des yeux pour entendre. Voyage au pays des sourds », Paris, Editions du Seuil, Essais, 235 pages.

[48] SADEK-KHALIL, D. (1997)

« L'enfant sourd et la construction de la langue », Editions du Papyrus, Montreuil, 159 pages.

[49] SADEK-KHALIL, D. (1998)

« Un second test de langage », Papyrus, Isoscel, 57 pages.

[50] SAUSSURE, F. de (1916)

« Cours de Linguistique Générale », Paris, Payot 1995 : reproduction de l'édition originale, 520 pages.

[51] SIGUAN-SOLER, M. (1986)

« Bilinguisme et identité personnelle », in « Identités collectives et changement sociaux », colloque international Toulouse, septembre 1979, Privat.

[52] STOCKOE, W. C. (1960)

« Sign Language Structure. Studies in Linguistics » Occasional Papers 8, Buffalo, NY: University of Buffalo Press.

[53] STOKOE, W. C. (1991)

« Semantic phonology », Sign Language Studies, 20 (71), Silver Springs, Maryland, pages 107 à 114.

[54] TAMBA-MECZ, I. (1981)

« Le sens figuré. Vers une théorie de l'énonciation figurative », Paris, PUF, coll. Linguistique nouvelle, 199 pages.

[55] TAUB, S. F. (2001)

« Language from the Body : Iconicity and Metaphor in American Sign Language », Cambridge University Press.

[56] VIROLE, B. (1996)

« Psychologie de la surdité », De Boeck Université, 481 pages.

[57] VYGOTSKI, L. (2002)

« Pensée et langage », traduction de F. Sève, La Dispute, 536 pages.

[58] WILCOX, P. (2000)

« Metaphor in American Sign Language », Gallaudet University Press.

Articles

[59] ALEGRIA, J. (2006)

« La lecture chez l'enfant sourd : difficultés et perspectives », in Connaissances Surdités, décembre 2006, n° 18.

[60] BENOIT, H. (2005)

« L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue », La Nouvelle Revue de l' AIS, Hors série de juin 2005, édition du CNEFEI.

[61] BISHOP, D. (1981)

« Plasticity and specificity of language localisazation in the developing brain », in « Development Medecine Child Neurology », n°23, pages 251 à 255.

[62] BOREL-MAISONNY, S. (1978)

« Langage oral, langage gestuel. Mode et Bon sens (il faut toujours raison garder) », in Rééducation orthophonique n°102, pages 299 à 314.

[63] BRANCHI, F.

« Que se passe-t-il lorsqu'on contourne le problème perceptif au lieu de le traiter? », paru dans « LPC info » n°127.

[64] BROOKE ROSE, C. (1958)

« A grammar of metaphor », Secker & Warburg, 343 pages.

[65] COHEN, J. (1970)

« Théorie de la figure » in « Communications, 16, Paris, PUF.

[66] CORBALLIS, M. C. (2001)

« L'origine gestuelle du langage », La Recherche, n° 341, avril 2001.

[67] CORTES, C. (1998-1999)

« Phraséologie et corps humain. Etude comparative de la représentation du corps humain dans les expressions phraséologiques du français et en allemand », Cahier du C.I.E.L., Université Paris 7, Denis Diderot, pages 85 à 109.

[68] DUHAYER, V., FRUMHOLZ, M. & GARCIA, B. (2006)

« Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit ? », in Mélanges CRAPEL n°29, pages 111 à 129.

[69] DUVERGER, J. (2002)

« Le bilinguisme » Les Actes de Lecture n° 80, décembre 2002 - [dossier/ateliers].

[70] ERICKSON, M. E. (1987)

« Deaf readers beyond the literal », in « American Annals of the Deaf », n°132, pages 291 à 294.

[71] FERRAND, P. (1973)

« Du geste au langage », in Rééducation orthophonique n° 69, volume 11, pages 8 à 18.

[72] FOURNIER, C. (2003, 2004)

« Langue des Signes. Les symboles liés aux configurations de la main », *Connaissances surdité*, avril 2003 n 4.

« Le poing », *Connaissances surdité*, Aout 2003, n 5.

« La pince, le crochet, la griffe », *Connaissances surdité*, novembre 2003, n 6.

« La main plate », *Connaissances surdité*, second semestre 2004, n 8.

[73] FOURNIER, C. (2005)

« Que recouvre aujourd'hui le terme de bilinguisme L.S.F./Français ? », *Connaissances surdité*, mars 2005 n 11.

[74] FURTH, H. (1966)

« A comparison of reading test norms of deaf and hearing children », *American Annals of the Deaf*, n 111, p. 461.

[75] GALIBERT, G. (2006)

« La lecture chez l'enfant sourd profond : conditions d'acquisition », *Extrait d'Actualités de l'orthophonie et des orthophonistes francophones*, Fonds documentaire -Handicap.

[76] GILLOT, D. (1998)

« Le Droit des sourds : 115 propositions », *Rapport au premier ministre* 30 juin 1998.

[77] GOIGOUX, R. (1986)

« Les enfants sourds », in « Les actes de lecture », n 15 et 16, Septembre/décembre 1986.

[78] HAMM, M. (2008)

« L'apprentissage de la lecture chez les enfants sourds. Quels outils pédagogiques au service de quel apprentissage de la lecture ? », *Education – Formation – e-288 – Septembre 2008*, pages 37 à 44.

[79] JAMET, D.-L. (2002)

« L'image du corps dans les langues », *manuscrit auteur*, publié dans « L'ALEPH - Philosophies, Arts, Littératures », n 12 (Hors-série), décembre 2003.

[80] LE CAPITAINE, J.-Y. (2002)

« Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ? », Les Actes de Lecture n°80, décembre 2002, [Dossier/Interventions].

[81] LECLERC, F. (2008)

« Du bien fondé de l'éducation bilingue pour les enfants sourds à la pédagogie bilingue des cours de remise à niveau en français pour adultes sourds », Les Actes de Lecture n°103, septembre 2008, [lecture et informatique].

[82] LEPRI, J. P. (2002)

« Le bilinguisme », Les Actes de Lecture n°80, décembre 2002 [dossier/ateliers].

[83] LEYBAERT, J. & LECHAT, J. (2001)

« Phonological Similarity Effects in Memory for Serial Order for Cued Speech », in « Journal of Speech, Language, and Hearing Research », n°44, pages 949 à 963.

[84] MAHE, A. (2000)

« Surdité, bilinguisme et voie directe », in « Les actes de lecture », n°71, septembre 2000.

[85] MAS, C. (1984)

« Le rôle de la langue des signes dans l'enseignement du français écrit aux jeunes sourds », in « Coup d'œil » supplément 2 au n° 37, juillet-août-septembre 1984.

[86] MOODY, B. (1979)

« La communication internationale chez les sourds », in R education orthophonique n°107, pages 213   223.

[87] MOORES, D., & SWEET, C. (1990)

« Factors predictive of school achievement », in « Education and developmental aspects of deafness » by D. Moores & K. Meadow-Orlans (Eds.), Washington D.C.: Gallaudet University Press, pages 154   201.

[88] MOUSSET, M.-R. (1978)

« Le geste signifiant chez le jeune enfant », in Rééducation orthophonique n°102, volume 16, pages 327 à 332.

[89] MUSSELMAN, C. (2000)

« How do children who can't hear learn to read an alphabetic script ? A review of the literature on reading and deafness », in « Journal of Deaf Studies and Deaf Education » n°5, page 25 (pages 9 à 31).

[90] PERINI, M. & RIGHINI-LEROY, E. (2008)

« L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques », Les Actes de Lecture n°101, mars 2008, [dossier].

[91] STANOVICH, K. (1986)

« Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », Reading Research Quarterly, vol.21, n°4, pages 360 à 406.

[92] STRONG, M. & PRINZ, P. M. (1997)

« A study of the relationship between American Sign Language and English literacy », in « Journal of Deaf Studies and Deaf Education », n°2, pages 37 à 46.

[93] STUCKLESS, E. & BIRCH, J. (1966)

« The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children », American Annals of the Deaf, n°2, 1966, pages 452 à 460.

[94] TAMINE, J. (1979)

« Métaphore et syntaxe », in « Languages », n°54, Larousse.

[95] TOSCANO, R. M. et al. (2002)

« Success with academic English : Reflections of deaf college students », American Annals of the Deaf, n°147, 2002, pages 5 à 23.

[96] VALIN, A. (1997)

« Surdité, handicap ? Comment les sourds peuvent-ils entrer dans l'écrit ? », La revue de l'AFL, Les actes de lecture n 60, décembre 1997.

[97] VALIN, A. (2006)

« Le bilinguisme sourd sur la cinq », Les Actes de Lecture n 94, juin 2006, [bilinguisme].

[98] VAN HOOFF, H. (2000)

« De la tête aux pieds : les images anatomiques du français et de l'anglais », Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, volume 45, n 2, pages 263 à 355.

Mémoires

[99] APARICIO, M. (2007)

« Etude neuropsychologique et neuroanatomofonctionnelle du traitement phonologique chez le lecteur sourd pré-lingual », Thèse de doctorat  s neuropsychologie, Université de Strasbourg 1.

[100] BACCI, A. (1997)

« La politesse est morte, vive la sincérité ? Le cas des enfants entendants de parents sourds », Mémoire pour le diplôme de l'EHESS, Toulouse.

[101] CUXAC, C. (1996)

« Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes », Thèse de Doctorat d'Etat sous la direction de F. François, Paris, Université Paris V.

ANNEXES

DEROULEMENT DU TEST

Questions avant le test

- Quel âge avez-vous ?
- Quel type d'éducation avez-vous reçue (oraliste - gestuelle) ?
- Et à partir de quel âge (natif - tardif) ?
- Quel est votre niveau d'études ? (CAP – BEP – BAC ...)
- Quel est votre métier actuel ?
- Aimez-vous lire ?
- Si oui, quel genre de lecture ? (magazines - journaux – romans – BD ...)

Explication et déroulement du test à expliquer en signes

- Voici une phrase, lisez-la silencieusement.
- Connaissez-vous cette expression ?
- Que signifie-t-elle ? Expliquez-la-moi.
- Regardez ce dessin. Qu'en pensez-vous ?
- Voilà un QCM, cochez la bonne réponse.

A la fin des 10 items

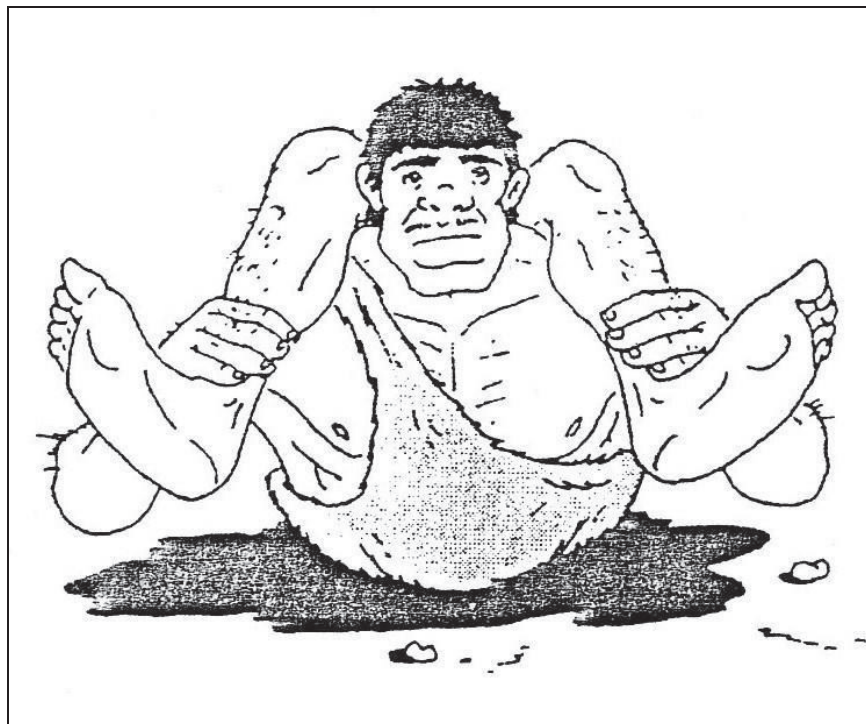
- L'épreuve était-elle difficile ?
- Quelle image vous a fait le plus sourire ?
- Connaissez-vous d'autres expressions de ce type ?

« Prendre ses jambes à son cou »

- En lecture

« Prendre ses jambes à son cou »

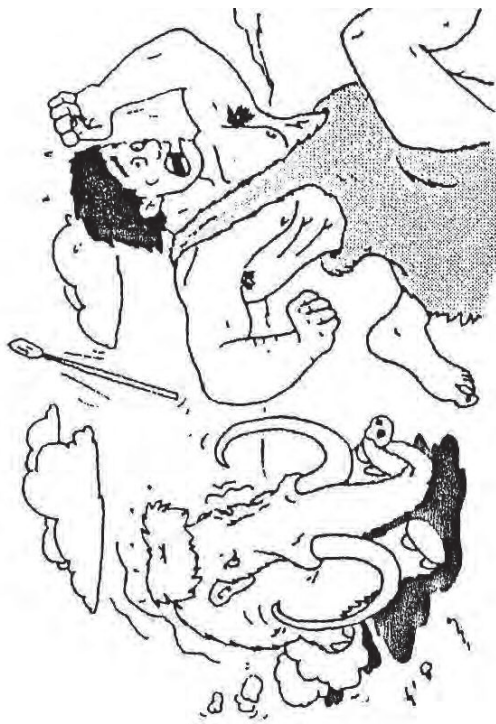
- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Prendre ses jambes
à son cou »



"Prendre ses jambes à son cou"



Partir très vite en courant

« Faire quelque chose les doigts dans le nez »

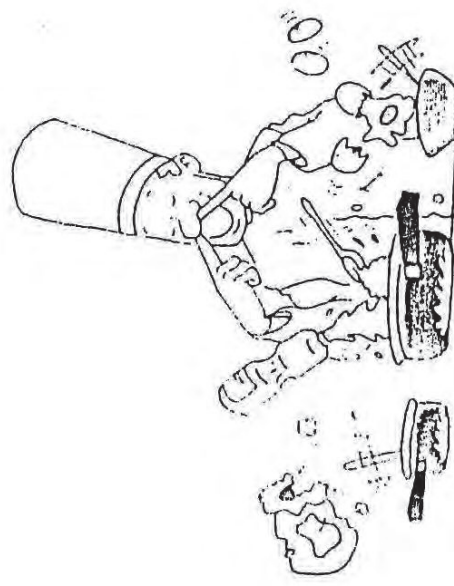
- En lecture

« Faire quelque chose les doigts dans le nez »

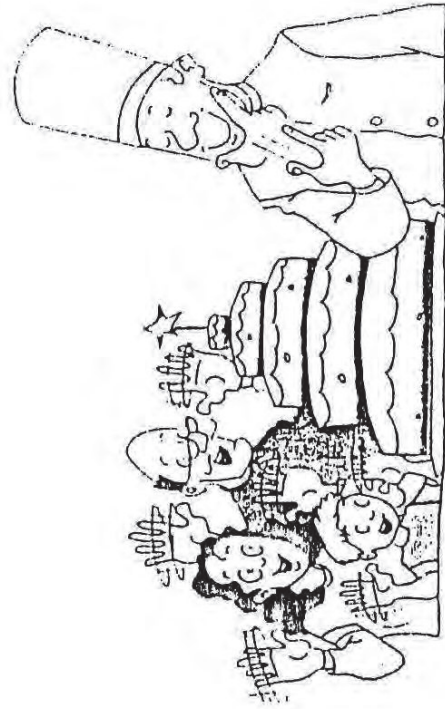
- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Faire quelque chose
les doigts dans le nez »



"Faire quelque chose les doigts dans le nez"



Faire quelque chose sans difficulté

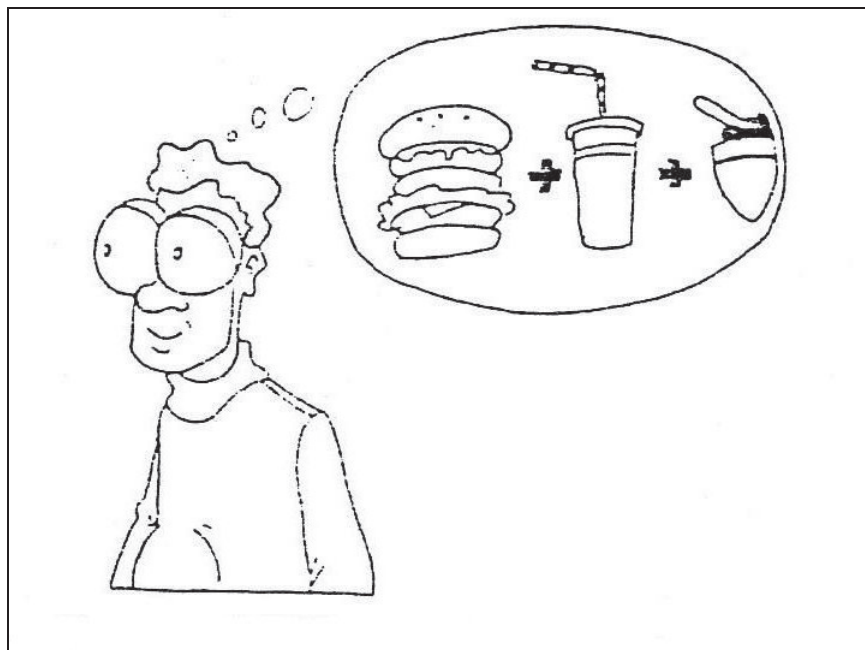
C'EST

« Avoir les yeux plus gros que le ventre »

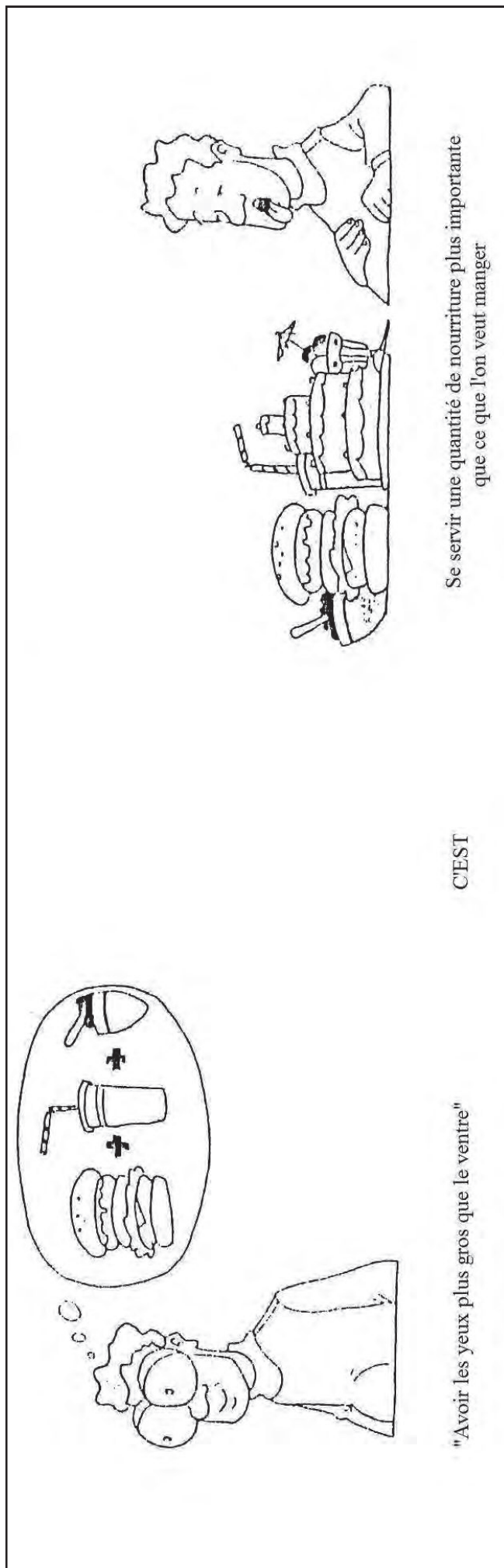
- En lecture

« Avoir les yeux plus gros que le ventre »

- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Avoir les yeux plus
gros que le ventre »

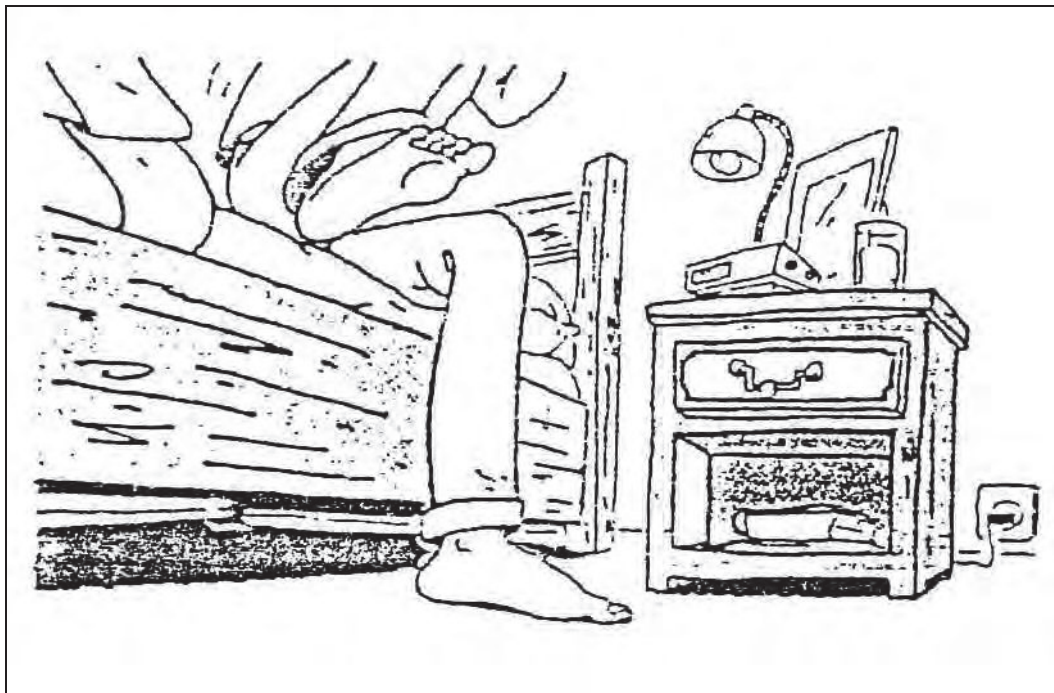


« Se lever du pied gauche »

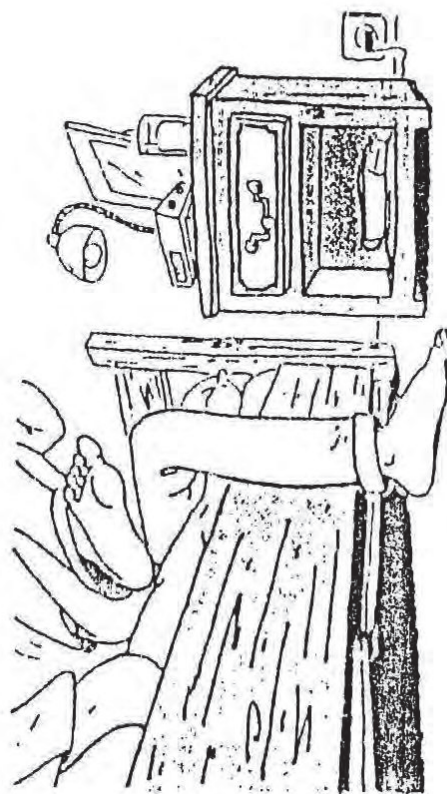
- En lecture

« Se lever du pied gauche »

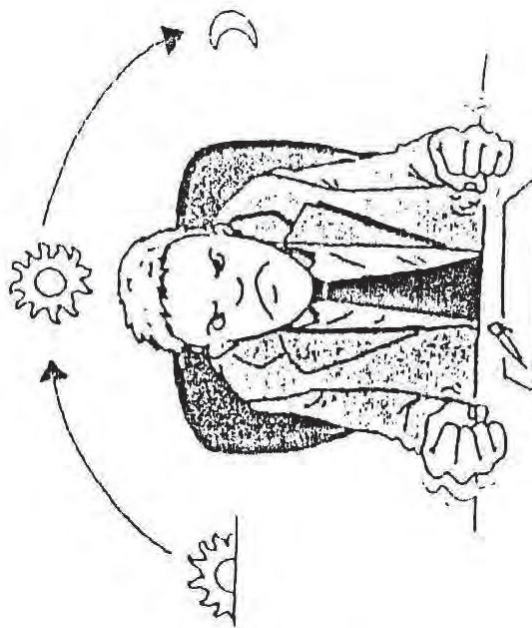
- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Se lever du pied
gauche »



"Se lever du pied gauche"



Etre de mauvaise humeur

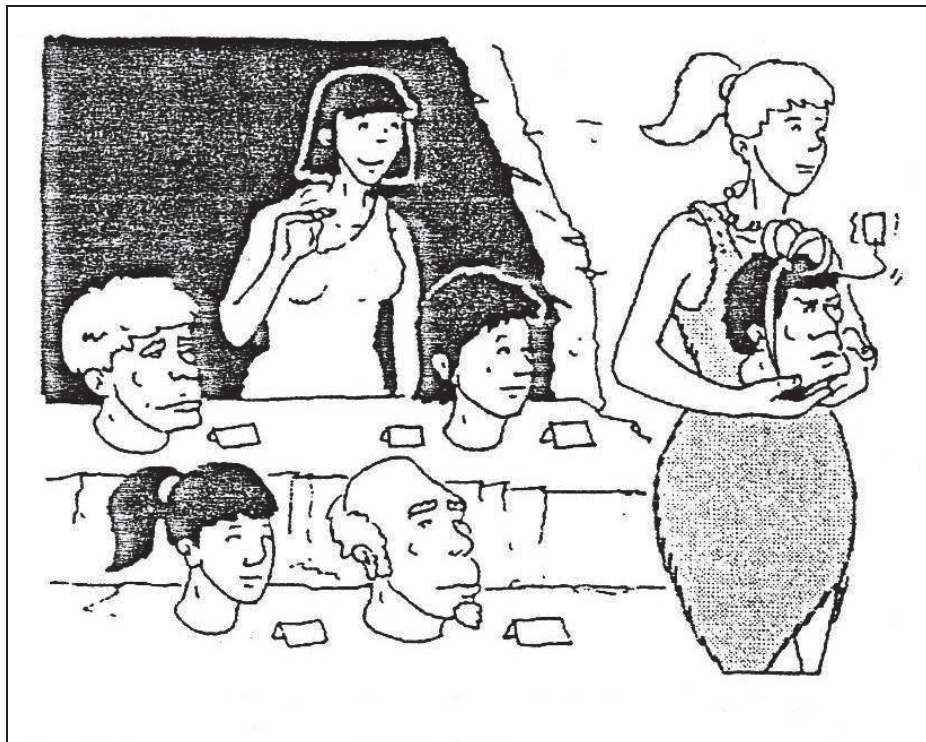
C'EST

« Se payer la tête de quelqu'un »

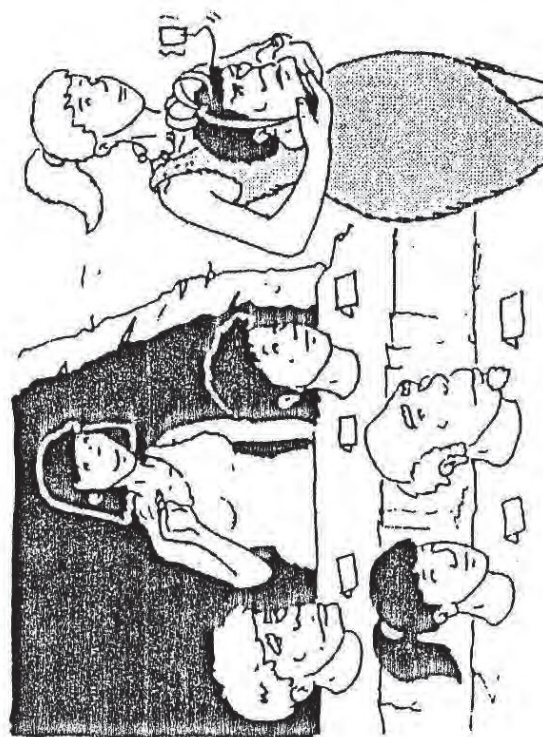
- En lecture

« Se payer la tête de quelqu'un »

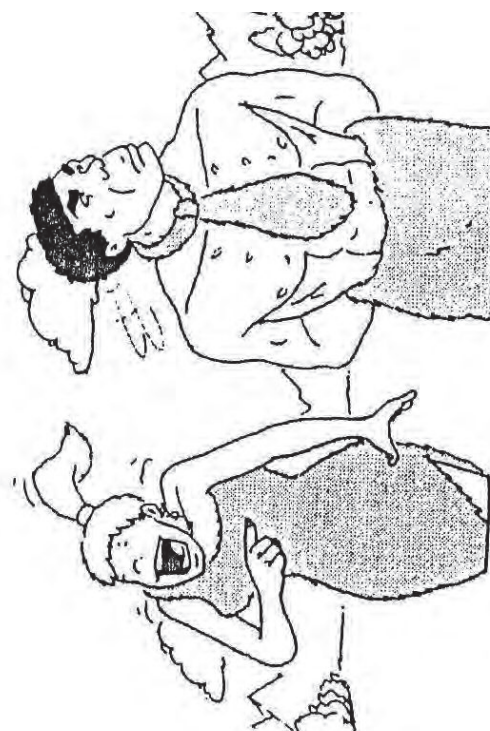
- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Taper dans l'œil »



"Se payer la fête de quelqu'un"



Se moquer de quelqu'un

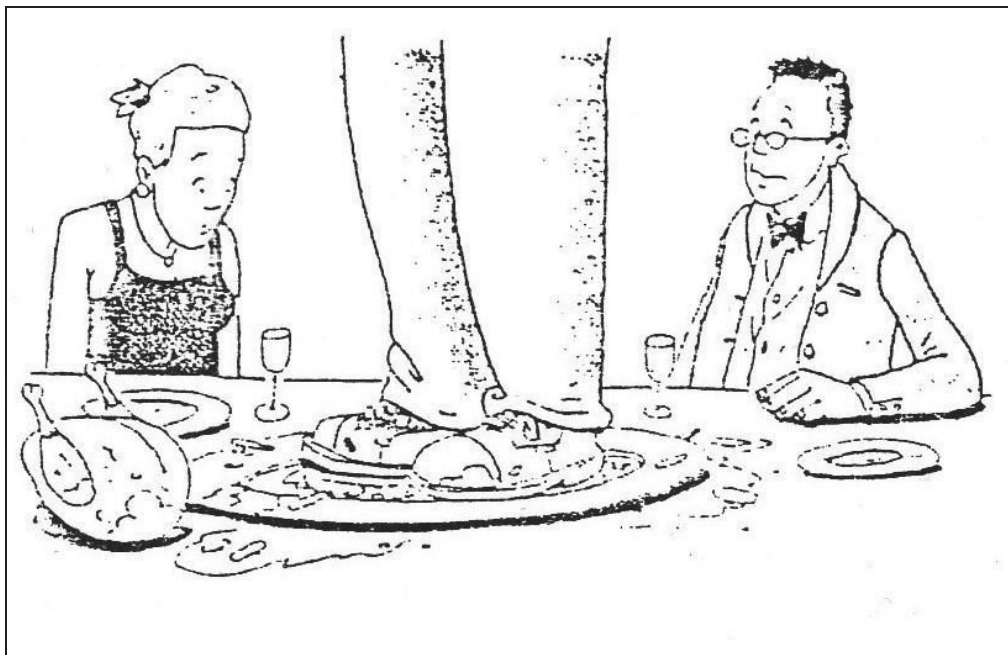
C'EST

« Mettre les pieds dans le plat »

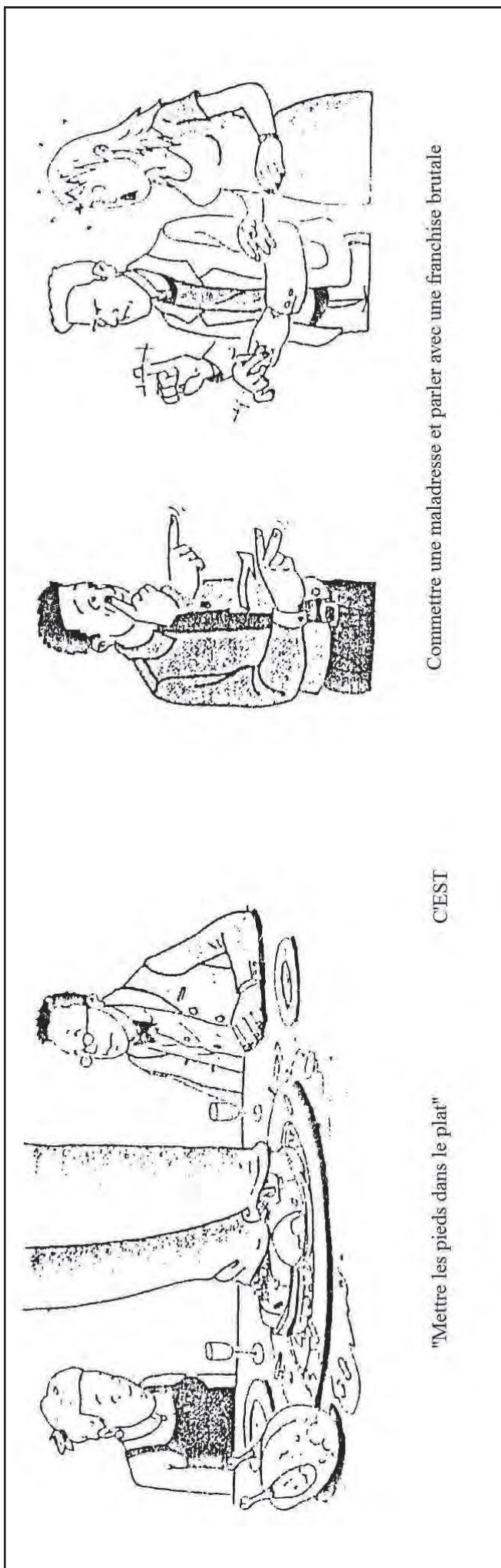
- En lecture

« Mettre les pieds dans le plat »

- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Mettre les pieds dans
le plat »



Commettre une maladresse et parler avec une franchise brutale

C'EST

"Mettre les pieds dans le plat"

« Avoir un verre dans le nez »

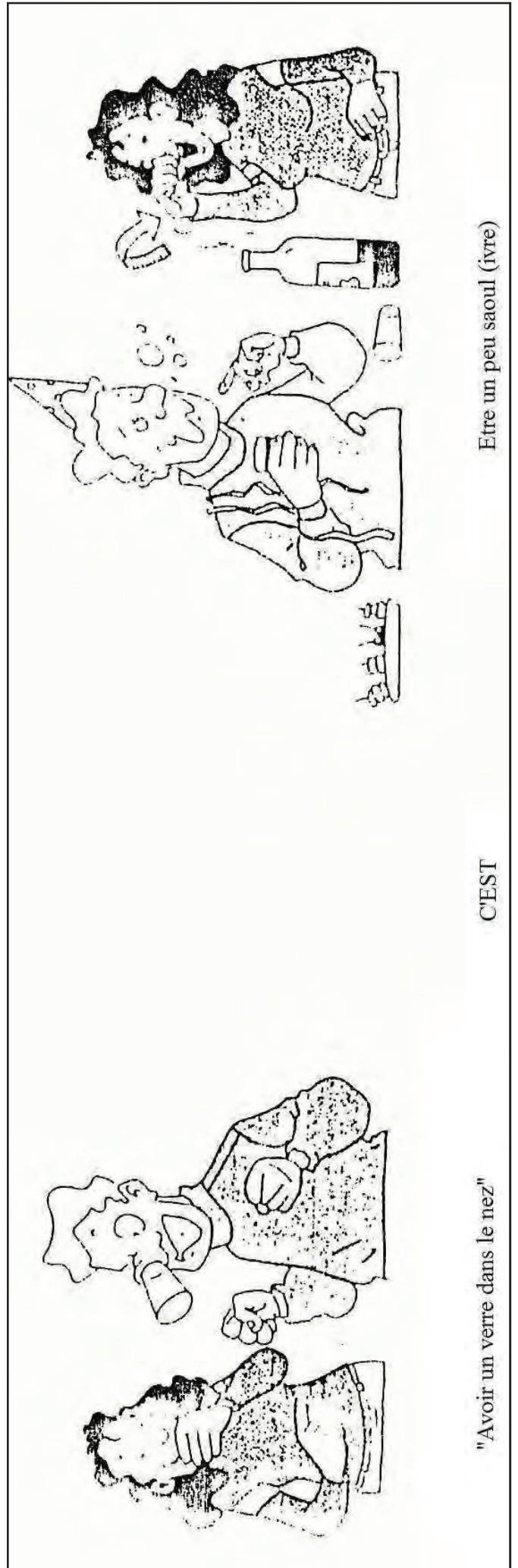
- En lecture

« Avoir un verre dans le nez »

- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Avoir un verre dans
le nez »



"Avoir un verre dans le nez"

C'EST

Etre un peu saoul (ivre)

« Taper dans l'œil »

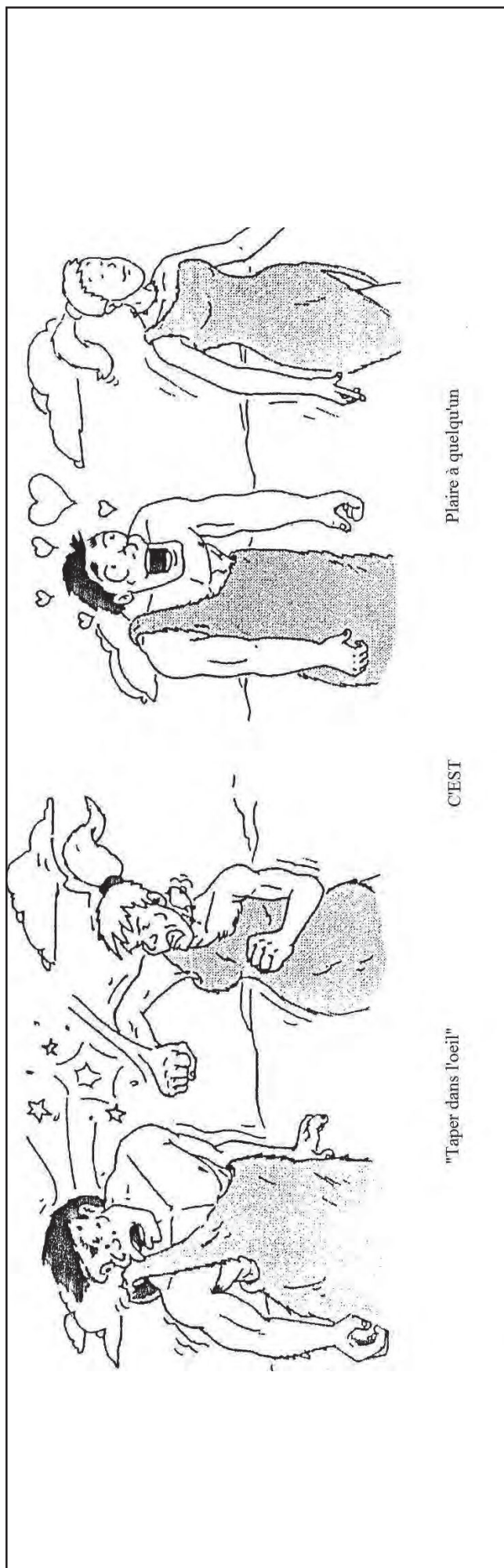
- En lecture

« Taper dans l'œil »

- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Taper dans l'œil »

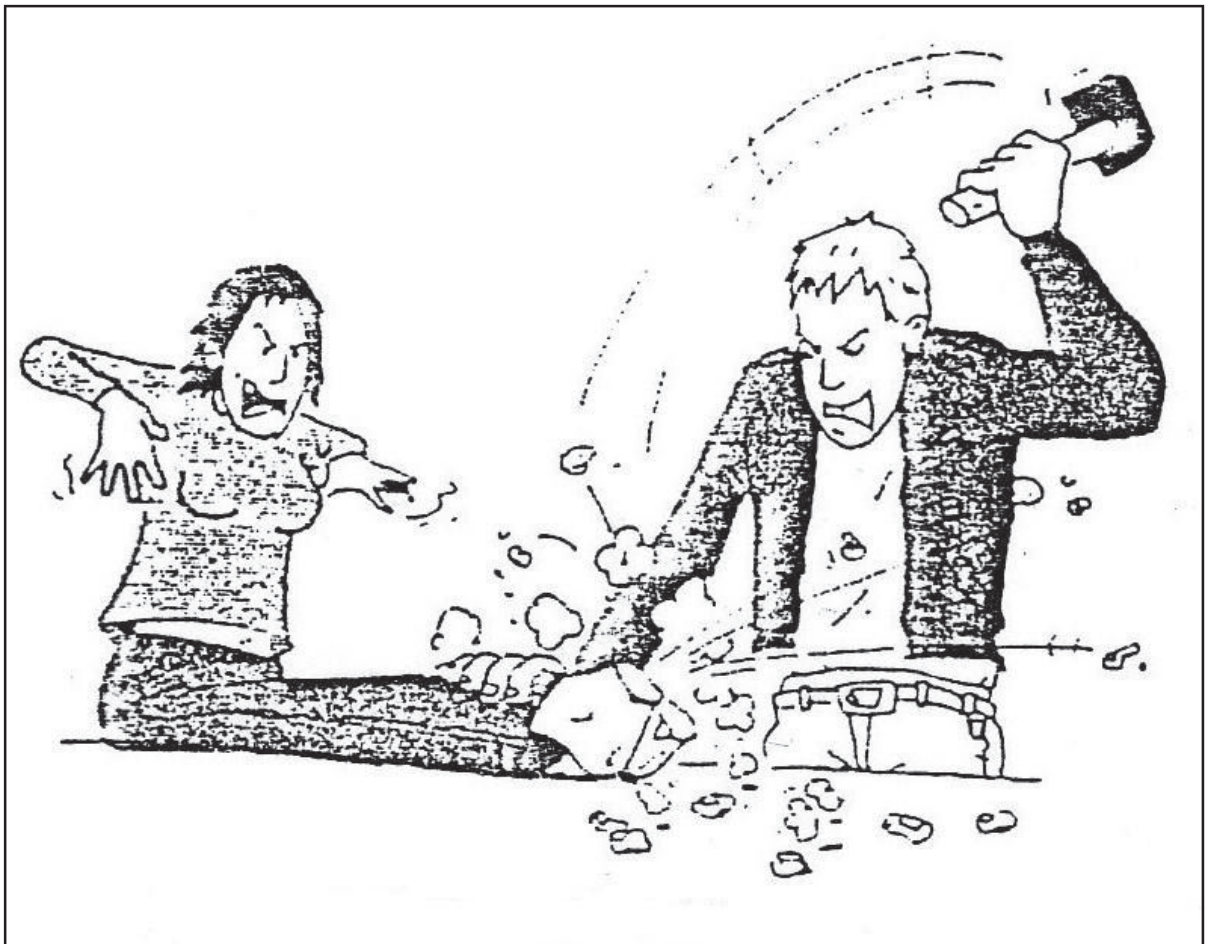


« Casser les pieds »

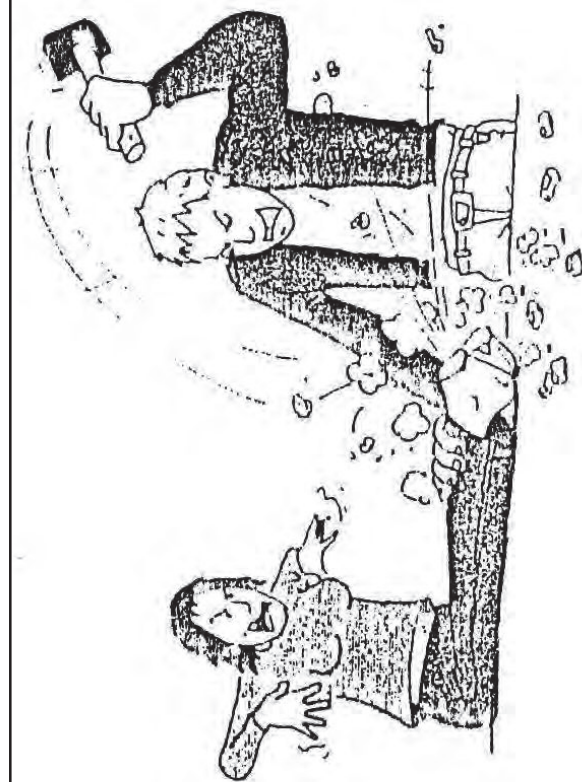
- En lecture

« Casser les pieds »

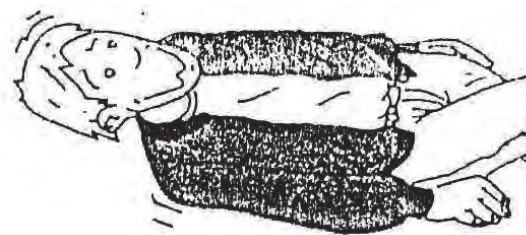
- Image au sens propre



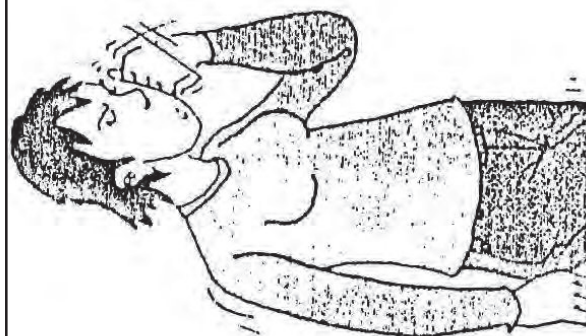
- planche finale
pour l'expression
« Casser les pieds »



"Casser les pieds"



C'EST



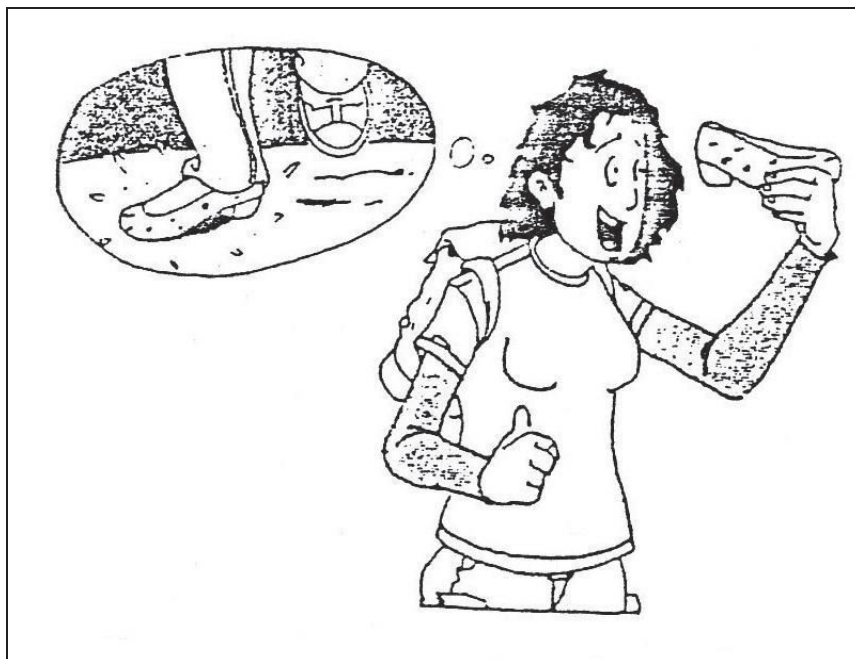
Etre pénible

« Trouver chaussure à son pied »

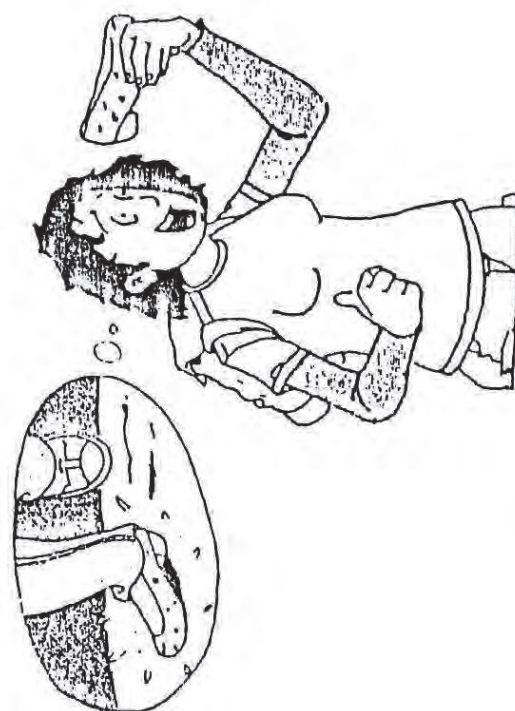
- En lecture

« Trouver chaussure à son pied »

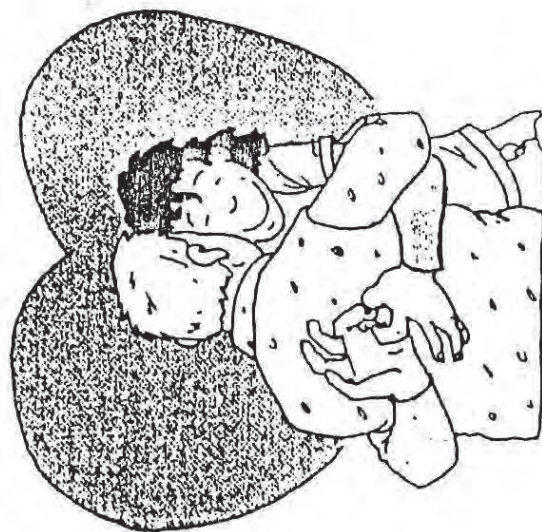
- Image au sens propre



- planche finale
pour l'expression
« Trouver chaussure
à son pied »



"Trouver chaussure à son pied"



Trouver le bon partenaire

C'EST

NOM :

Date :

AGE :

Questions à Choix Multiples (Q.C.M.)

Cochez la bonne réponse :

1. « Prendre ses jambes à son cou » c'est :

- faire tomber quelqu'un
- partir très vite en courant
- attraper ses jambes derrière son cou

2. « Faire quelque chose les doigts dans le nez » c'est :

- gagner en faisant le clown
- avoir les mains prises
- faire quelque chose sans difficulté

3. « Avoir les yeux plus gros que le ventre » c'est :

- se servir une quantité de nourriture plus importante que ce que l'on veut manger
- ne regarder que son nombril
- avoir les yeux globuleux

4. « Se lever du pied gauche » c'est :

- commencer à marcher par le pied gauche
- être de mauvaise humeur
- avoir l'air en pleine forme

5. « Se payer la tête de quelqu'un » c'est :

- avoir envie de changer de visage
- s'évanouir
- se moquer de quelqu'un

6. « Mettre les pieds dans le plat » c'est :

- trébucher
- commettre une maladresse et parler avec une franchise brutale
- renverser un plat

7. « Avoir un verre dans le nez » c'est :

- être un peu saoul (ivre)
- boire un verre par le nez
- se gratter le nez

8. « Taper dans l'œil » c'est :

- donner un coup de poing
- voir avec difficulté
- plaire à quelqu'un

9. « Casser les pieds » c'est :

- se faire mal aux pieds
- être pénible
- tomber

10. « Trouver chaussure à son pied » c'est :

- trouver le bon partenaire
- trouver une chaussure à sa pointure
- avoir perdu une chaussure