

La communication non-verbale et l'enfant sourd, Cosnier, J  
In *Psychiatrie de l'enfant*, XXI, 1, 171-208, 1978.

## ***MÉTHODOLOGIE ET TECHNIQUE***

---

Communication non verbale  
Surdité  
Ethologie humaine

---

### **LA COMMUNICATION NON VERBALE ET L'ENFANT SOURD**

par Jacques COSNIER<sup>1, 2</sup>

La communication des sourds constitue un sujet d'étude aujourd'hui privilégié, situé au carrefour d'une série de problématiques d'origines diverses mais toutes de pleine actualité.

En premier lieu, les questionnements variés sur le langage, sa nature, ses origines.

*Sa nature.* — Est-ce un système biologique, génétiquement programmé, exprimé par l'existence transculturelle d'une « grammaire universelle » (Chomsky, 1968) et d'une double articulation sémantique et phonologique (Martinet, 1967), système ontologiquement primordial dont dériveraient tous les autres systèmes sémiotiques qui lui seraient subordonnés (Barthes, 1964) ? Ou bien la langue parlée ne serait-elle que la spécialisation culturellement tardive d'une aptitude à la symbolisation (fonction sémiotique de Piaget) qui pourrait utiliser également d'autres canaux, la parole ne constituant alors qu'une partie, pas toujours essentielle, de la *communication totale* ?

1. Avec la collaboration à divers niveaux de la recherche de V. Jalon-Tissandier, A. M. Kerautret, A. Fieux, A. Mercouff, M. Rougon, M. Bouvard, C. Ducottet-Grivel, P. Montibert, G. Dahan.

2. Directeur du Laboratoire d'Ethologie des Communications. Université Claude-Bernard, 86, rue Pasteur, 69007 Lyon.

*Ses origines.* — Qui, discutées abondamment au XVIII<sup>e</sup> siècle (en particulier par Condillac et les Idéologues), sont à nouveau réexamинées à la lumière des découvertes récentes des ethnologues, des éthologues, des anthropologues, etc. (voir le thème des récents débats de la New York Academy of Sciences en 1975). Or, des deux écoles « vocaliste » et « gestualiste », cette dernière semble être en train de marquer des points décisifs en faveur de la primauté et de l'importance du mimogestuel.

En second lieu, une certaine méfiance vis-à-vis de l'impérialisme du discours verbal, accompagnée du souhait de rétablir le corps dans son statut de signifiant premier, lieu de jouissance, affectation de désirs, objet de scandale et d'une répression pendant trop longtemps passivement tolérée. Mouvement de libération qui se traduit avec plus ou moins de bonheur dans l'efflorescence des multiples thérapies corporelles et humanistes depuis l'« antigymnastique », l'expression corporelle, le yoga, etc., jusqu'à la Gestalt et à la bioénergie encore proches de leurs inspirations freudiennes par la filiation reichienne.

Enfin, et ce n'est sans doute pas le moindre, le problème pédagogique de l'acculturation des enfants sourds. Problème qui ne s'est posé en France réellement qu'à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle mais qui, depuis 1880, a été résolu en conformité avec les déclarations d'un fameux congrès de Milan, ainsi formulées :

« I. 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.

« II. Le Congrès, considérant que l'usage simultané de la parole et des signes mimiques a le désavantage de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées,

« Déclare que la méthode orale pure doit être préférée. »

Doctrine souveraine en France depuis plus d'un demi-siècle, mais soudain remise en cause parce qu'il apparaît que c'est là une position peut-être mal fondée et difficile à justifier objectivement, ainsi que les récents travaux de Trevoort en apportent des preuves accablantes, position qui aboutirait à opprimer une minorité linguistique en récusant son mode de communication

spécifique dont le plus grand défaut serait d'être différent du verbe officiel de la majorité.

C'est dans cette conjoncture parfois passionnelle que s'inscrivent les travaux et réflexions rapportés ici. Recherches aux ambitions et aux moyens modestes eu égard à l'ampleur des débats engagés, et poursuivies dans un laboratoire d'éthologie des communications, non spécialisé dans les problèmes de surdité. Le sujet a été choisi pour l'aspect quasi expérimental de la situation ainsi créée et parce qu'il permet de tester quelques hypothèses fondamentales sur les processus généraux de la communication humaine.

Notre approche s'est déroulée en plusieurs temps et s'essaie à répondre à une série de questions :

1. La communication gestuelle constitue-t-elle chez les enfants sourds un véritable langage (dans ce cas clandestin en France) ou n'est-elle qu'une mimogestualité d'appoint supplémentaire aux difficultés de l'expression verbale ?

2. Dans le cas où la réponse à la première question serait en faveur de la deuxième hypothèse, ce langage est-il commun aux diverses écoles de sourds soit en vertu d'une tradition culturelle nationale, soit en raison des caractères particuliers du langage gestuel : serait-il doué d'une « transparence » universelle liée à son iconicité ? Ou, en raison de sa prohibition, existe-t-il sous forme de dialectes divers plus ou moins spontanément élaborés dans chaque centre par les enfants eux-mêmes ?

3. Comment la gestualité est-elle utilisée aux différentes étapes de la scolarité par l'enfant sourd ? Subit-elle une régression ou une progression ? Est-elle indépendante ou subordonnée au langage parlé ?

4. Ces faits sont-ils perçus par les éducateurs, et dans ce cas comment sont-ils intégrés dans leur pratique et dans leurs conceptions ?

Comme nous le verrons, nous ne pouvons que répondre partiellement et inégalement à ces différentes questions, mais nos observations confrontées à quelques travaux récents (en particulier ceux de Bellugi et de Trevoort) permettront d'émettre quelques suggestions, en guise de conclusions, naturellement provisoires.

## 1. LANGUE GESTUELLE OU MIMOGESTUALITÉ D'APPOINT ?

### *L'expérience*

Bien qu'aucun langage gestuel n'ait un statut officiel dans les écoles françaises et même que ce mode d'expression soit prohibé avec plus ou moins de rigueur, il est de constatation triviale que les enfants sourds communiquent entre eux avec une gesticulation abondante. Mais s'agit-il d'un langage, c'est-à-dire d'un système codé avec un répertoire et une syntaxe, permettant d'élaborer un récit sur des référents étrangers à la situation et non seulement de transmettre quelques connotations affectives, ou quelques redondances du langage verbal ? Pour répondre à cette question, nous avons réalisé une expérience avec deux groupes d'enfants de 8 à 10 ans. L'un composé d'enfants sourds fréquentant une école spécialisée<sup>3</sup>, l'autre d'enfants entendants du premier cycle d'enseignement normal. L'expérience a consisté à demander à chaque enfant de faire le récit, à l'adresse d'un camarade, de 6 saynètes représentées sur des images (5 tirées du *Vocabulaire en images*, série « Raconte » de Christine Leboeuf, et la sixième constituée par la sériation des 4 images du pêcheur de Studia) non perçues par le destinataire. Dans chaque groupe 2 sous-groupes étaient constitués : le premier recevant pour consigne « Regarde le dessin et raconte avec des gestes ce que tu as vu », et le deuxième « Regarde le dessin, et dis ce que tu as vu ».

L'expérience est réalisée dans une salle de classe. L'enfant émetteur est debout, l'image posée sur une table devant lui et son récit est enregistré au magnétoscope (Sony).

### *Le récit gestuel des enfants sourds*

Les récits gestuels de 9 enfants sourds profonds ont été ainsi enregistrés. Le dépouillement a consisté à retranscrire le corpus gestuel en mot, chaque g. signe étant traduit par un mot correspondant. Nous rapporterons à titre d'exemple les 9 énoncés obtenus pour l'image A.

Les abréviations utilisées sont les suivantes : S = sujet,

3. Ecole de la rue Pierre-Corneille à Lyon dont nous remercions le directeur et les maîtres d'avoir rendu cette approche possible.

N = nom, substantif, V = verbe, O = complément d'objet direct, Adj. = adjectif, Adv. = adverbe, C. de lieu = complément circonstanciel de lieu, C. de manière = complément circonstanciel de manière, Impl. = implicite, / = limite entre deux gestes consécutifs et différents, // = fin d'une phrase ou d'un groupe de gestes, marquée soit par une pause dans la réalisation des gestes, soit par le g. signe signifiant : fini.

### *Sujet 1 :*

- garçon / nager / dans rivière //  
S V C. de lieu (préposition + nom)
  - garçon / nager / se noyer / nager //  
S V1 V2 V1 (bis)
  - garçon / tirer / ramener / garçon //  
S V1 V2 O

## Sujet 2 :

- tirer / tirer / se noyer / se faire tirer / nager / tirer //  
    V1     V1 (*bis*)     V2                   V3                   V4     V1 (*ter*)

### Sujet 3 :

- |                              |       |              |
|------------------------------|-------|--------------|
| — garçon / ne pas savoir /   | nager | / rivière // |
| S                            | V1    | Compl. de V1 |
| — garçon / tirer / garçon // |       |              |
| S                            | V     | O            |

#### *Sujet 4 :*

- |                           |                            |                             |
|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>tirer</b>              | / tendre bras / se noyer / | <b>tirer</b> //             |
| (S1 impl)<br>V1 (S2 impl) | V2                         | V3<br>(S1 impl)<br>V1 (bis) |

### *Sujet 5 :*

- nager //  
     V1  
 — tirer / garçon /   tirer / rivière /   tirer /     rivière    //  
     V2           S       V2 (bis)   C. de lieu   V2 (ter)   C. de lieu (bis)

### Sujet 6 :

- nager / se noyer / tirer / ramener //  
(S1 impl) V1 V2 (S2 impl) V3 V4

*Sujet 7 :*

- garçon / se promener / voir / courir / tirer / garçon /
 

|    |    |    |    |    |   |
|----|----|----|----|----|---|
| S1 | V1 | V2 | V3 | V4 | O |
|----|----|----|----|----|---|
- malade / hôpital / porté / fini
 

|                      |            |                      |  |  |  |
|----------------------|------------|----------------------|--|--|--|
| Adj. 1<br>(épithète) | C. de lieu | Adj. 2<br>(épithète) |  |  |  |
|----------------------|------------|----------------------|--|--|--|
- ouvrir le ventre / fini
 

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| V |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
- malade / maman / venir / demander quoi / pleurer /
 

|              |   |    |    |    |  |
|--------------|---|----|----|----|--|
| Circonstance | S | V1 | V2 | V3 |  |
|--------------|---|----|----|----|--|
- demander quoi / garçon / demander quoi / chercher /
 

|          |   |          |    |  |  |
|----------|---|----------|----|--|--|
| V2 (bis) | O | V2 (ter) | V4 |  |  |
|----------|---|----------|----|--|--|
- courir /
 

|    |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
| V5 |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
- demander quoi / tant pis / fini
 

|                          |              |  |  |  |  |
|--------------------------|--------------|--|--|--|--|
| V2 (4 <sup>e</sup> fois) | circonstance |  |  |  |  |
|--------------------------|--------------|--|--|--|--|
- partir / prendre par la main //
 

|    |    |  |  |  |  |
|----|----|--|--|--|--|
| V1 | V2 |  |  |  |  |
|----|----|--|--|--|--|

*Sujet 8 :*

- tirer / nager / eau / dedans + eau /
 

|              |    |            |            |                     |  |
|--------------|----|------------|------------|---------------------|--|
| (S1 impl)    | V2 | C. de lieu | C. de lieu |                     |  |
| VI (S2 impl) |    |            |            | (préposition + nom) |  |
- sapin //
 

|              |  |  |  |  |  |
|--------------|--|--|--|--|--|
| circonstance |  |  |  |  |  |
|--------------|--|--|--|--|--|

*Sujet 9 :*

- garçon / tirer / enfant / nager / sapin // 
 

|    |    |    |    |              |  |
|----|----|----|----|--------------|--|
| S1 | V1 | S2 | V2 | Circonstance |  |
|----|----|----|----|--------------|--|

*Résultats*

Plusieurs aspects ont été étudiés successivement :

- a) Les catégories grammaticales ;
- b) L'ordre des gestes ;
- c) Les types de phrases ;
- d) L'expression du temps ;
- e) L'expression du genre et du nombre ;
- f) La ponctuation ;
- g) Les redondances et les répétitions ;
- h) Les ambiguïtés ;
- i) Le répertoire.

*a) Les catégories grammaticales*

*Les verbes.* — On appelle verbes tous les gestes exprimant une action. Il est à remarquer que nous n'avons pas rencontré de gestes exprimant un état. C'est la catégorie grammaticale la plus employée. Le verbe ne semble pas avoir de place particulière dans l'énoncé, dont il est l'élément principal. Il est toujours exprimé alors que le sujet de l'action est parfois omis.

*Les substantifs.* — Ce sont des gestes désignant des personnes, des animaux ou des choses, et qui fonctionnent principalement comme sujet ou objet de l'action.

Sujet de l'action : il est en général placé avant le verbe, mais n'est pas toujours exprimé. Il est souvent plus ou moins exprimé dans le geste de l'action.

Objet de l'action : il est placé soit avant, soit après le verbe, plutôt après, sans doute du fait de l'influence du langage oral, mais dans les deux cas, à proximité. Il est assez souvent omis. Dans ce cas :

- soit il est exprimé une fois pour plusieurs verbes et n'est pas remplacé par un pronom qui n'existe pas ;
- soit il n'est pas exprimé du tout.

Complément circonstanciel : on rencontre aussi les substantifs dans l'expression des compléments circonstanciels de lieu ou de manière (les seuls dans ce corpus). La préposition est généralement omise, les compléments se réduisent ainsi au seul substantif.

*Les adverbes.* — Deux adverbes seulement apparaissent dans ce corpus : « beaucoup » et « ensemble ». Ils sont donc trop peu nombreux pour pouvoir déterminer leur place dans l'énoncé. Cependant, ils sont souvent inclus dans le geste du verbe.

*Exemple : « tirer fort » est exprimé par un seul geste.*

*Les adjectifs.* — On rencontre rarement des gestes pouvant entrer dans cette catégorie. Les enfants en ont très peu employé et chaque fois, il y a ambiguïté syntaxique. Cependant, les gestes sont souvent accompagnés de mimiques qui tiennent lieu d'adjectifs et permettent d'exprimer de nombreuses qualités.

*Les prépositions.* — Il y a quelques prépositions, bien que la plupart du temps elles soient incluses dans l'action. La réali-

sation du geste du verbe est différente selon la préposition choisie.

*Exemple : « mettre sur » : mouvement horizontal de la main.*

*« mettre dans » : mouvement vers le bas, puis le haut, de la main.*

Les prépositions employées désignent surtout des relations spatiales. Tous les autres mots de liaison, prépositions, articles et pronoms... semblent inexistant.

### b) *L'ordre des gestes*

Le plus fréquent est : sujet - verbe - objet - complément circonstanciel de lieu ou de manière.

On trouve aussi, moins souvent : sujet - objet - verbe.

On rencontre également des successions de verbes avec parfois un changement de sujet non exprimé et plus ou moins évident.

Il est possible que l'ordre des gestes soit influencé par le langage oral, que connaissent les enfants, ce qui expliquerait la similitude des structures : S - V - O - Complément circonstanciel.

Les gestes désignés par le terme de circonstance apparaissent dans toutes les structures et à n'importe quelle place. Ils correspondent à des juxtapositions de détails, des moments de l'action, des situations, des éléments du décor, sans aucun mot d'introduction ou de liaison.

### c) *Les types de phrases*

Il s'agit toujours de phrases simples juxtaposées, aux formes affirmative, négative ou interrogative.

*Expression de la négation.* — Elle est marquée :

- soit par un mouvement du doigt ou de la main ;
- soit par un mouvement de rotation de droite à gauche de la tête plus une mimique.

*Expression de l'interrogation.* — Elle est marquée :

- par un haussement d'épaules ;
- par une mimique avec haussement des sourcils ;
- par les mains ouvertes.

*Expression de l'impératif.* — L'ordre est marqué par le geste de désignation de la personne, plus le geste de l'action.

*Exemple :* « *toi/donner* ».

*Expression du souhait.* — Il est marqué par un sourire et une inclinaison de la tête sur le côté.

#### *d) L'expression du temps*

Le temps n'est jamais exprimé dans ce corpus. Les enfants respectent l'ordre chronologique et dans le cas d'une succession d'actions, il y a simple juxtaposition des verbes.

Il n'y a pas non plus d'expression de la simultanéité des actions.

Cependant les enfants savent exprimer le temps en ajoutant au verbe un geste signifiant avant, après ou maintenant.

#### *e) L'expression du genre et du nombre*

— Il n'y a pas d'expression du genre dans ce corpus.

*Exemple :* « *garçon / assis / fille* »

« *fille / assis / garçon* » ce qui provoque une ambiguïté car on ignore à quel terme se rapporte « *assis* ».

On devine plus ou moins le genre d'après le contexte.

— Le pluriel est traduit :

- soit par une énumération (« *garçon / fille / garçon* ») ;
- soit par des gestes répétés « *les enfants* » où le geste de « *enfant* » est répété plusieurs fois de suite ;
- soit indication du nombre avec les doigts ;
- soit, pour les objets non dénombrables, indication de « *beaucoup* » : « *beaucoup de cerises* ».

#### *f) La ponctuation*

Il y a trois possibilités :

- la ponctuation n'est pas exprimée ;
- elle est traduite par des pauses plus ou moins longues entre les gestes ;
- elle est traduite par le geste « *fini* » qui marque la fin d'une phrase ou du discours et remplace le point.

« Fini » est traduit par un mouvement horizontal des mains, paumes vers le bas, qui s'écartent l'une de l'autre.

#### *g) Redondances et répétitions*

Les redondances et les répétitions sont une des caractéristiques du langage gestuel. En effet, on relève de nombreuses répétitions de l'action ou de l'objet et portant toujours sur l'élément principal pour insister, préciser ou compléter le message.

Le langage gestuel ne comportant pas de pronoms, les substantifs sont souvent répétés.

Les redondances gestuelles semblent être orientées vers le récepteur pour une meilleure compréhension du message, alors que les redondances orales, qui ne portent pas toujours sur la partie importante du message, semblent plus employées par l'enfant entendant pour lui permettre de préparer son discours ou reprendre ses hésitations.

#### *h) Les ambiguïtés*

Les ambiguïtés sont nombreuses à cause d'un excès de simplification qui réduit l'énoncé aux gestes principaux.

*Ambiguïtés au niveau du sens.* — Quand il n'est pas exprimé, il y a ambiguïté pour déterminer le sujet de l'action qui n'est pas toujours suggéré par le contexte.

— Certains gestes traduisent à la fois le nom et l'action, ou deux noms différents, d'où un risque de confusion.

*Exemple : entre ciseaux et couper*

*verre et boire*

*poisson et nager*

*poisson et rivière.*

— Il est parfois difficile d'établir les relations sémantiques entre deux gestes du fait de l'absence de termes exprimant une liaison ou un rapport.

*Exemple : « toile / araignée » peut signifier : « toile d'araignée » ou « araignée sur la toile ».*

— Certains objets étant désignés par une de leurs caractéristiques, il peut y avoir confusion entre cet objet et la caractéristique retenue.

*Ambiguïtés au niveau syntaxique.* — Il est difficile de trouver :

— Des relations syntaxiques qui unissent les gestes de l'énoncé :

*Exemple : « garçon / assis / fille » et « fille / assis / garçon ».*

On peut se demander à quel terme se rapporte « assis », les deux phrases gestuelles illustrant la même image, sur laquelle seule la fille est assise.

— Les fonctions grammaticales de ces gestes :

*Exemple : « garçon / entendre / chien / aboyer ».*  
S1            V1        S2 ou O ?      V2

On ne peut pas déterminer si « chien » est le complément d'objet de « entendre » ou le sujet de « aboyer ».

### i) *Le répertoire*

Il est fait essentiellement de g.signes conventionnels.

*Exemple : garçon : le pouce est posé sur la tempe avec un mouvement de rotation de la main fermée.*  
*fille : l'index descend le long de la joue.*

Ce vocabulaire gestuel utilisé et compris par les enfants de cette communauté prouve qu'il existe bien une langue gestuelle. Les récits composés de ce répertoire codé sont associés à des éléments de pantomime qui jouent le rôle de paralangage et servent essentiellement à les animer par des effets « poétiques » et affectifs.

### *Le récit gestuel des entendants*

10 enfants entendants ont été enregistrés dans les mêmes conditions. Le récit gestuel s'avère ici réduit à sa plus simple expression et ne permet pas l'établissement d'un corpus. Il se limite dans la quasi-totalité des cas à une pantomime de l'action centrale, les enfants se figent pour cela dans la position du personnage jugé principal. Ils ne situent pas l'action, ne donnent aucun détail, n'expliquent rien : il n'y a aucune indication sur les personnages, le but ou la totalité de l'action, la situation... Aucun g.signe ou néologisme gestuel n'est évidemment utilisé. Le « message » ainsi élaboré reste totalement incompréhensible pour le récepteur.

*Le récit oral des entendants*

La même expérience a été réalisée en enregistrant les récits oraux de 10 enfants entendants. Nous citerons les récits recueillis pour l'image A.

*Sujet 1 :*

« C'est un petit enfant / qui / avait / pas fait attention et qui était tombé dans l'eau. /

« Il y en avait un autre qui l'avait vu. / Il l'avait repris pour le ramener à ses parents. /

« Il était rentré tout mouillé. / Il y avait / un sapin / y'avait de l'herbe, y'avait / y'avait quelques roseaux / C'est tout. »

*Sujet 2 :*

« Alors y'a un enfant / qui est / à l'eau. / Puis y'a / un autre garçon / un plus grand qui / essaie de la récupérer / et puis / le petit garçon qui est tombé dans l'eau / il essaie / de remonter à la surface. »

*Sujet 3 :*

« On voit un petit garçon / qui sauve un autre / qui sort un autre / de l'eau. /

« Et puis celui qui sauve le petit garçon, il est / sur un / petit morceau d'herbe / plus loin y'a / deux sapins / heu et puis y'a une fleur comme ça (geste) / je sais plus comment ça s'appelle / et puis y'a des herbes. »

*Sujet 4 :*

« C'est un petit garçon / qui / se noie au bord d'un étang / et puis / et puis y'a un autre, un petit garçon qui passe / et puis il le rattrape. »

*Sujet 5 :*

« C'est un petit garçon qui a voulu nager / et puis alors il / il allait se noyer et puis y'a un camarade / qui l'a sauvé pi après il est sorti. »

*Sujet 6 :*

« C'est un petit garçon, heu, qui se / qui va se baigner et / un autre / garçon qui le tire de l'eau. »

*Sujet 7 :*

« Y'a un garçon / dans l'eau / et un autre qui essaie de le tirer de la rivière. »

*Sujet 8 :*

« Y'a quelqu'un qui est dans l'eau / et puis je l'ai sorti de l'eau / et puis c'est tout. »

*Sujet 9 :*

« C'est un petit garçon qui tire / quelqu'un de l'eau / d'une rivière. »

*Sujet 10 :*

« C'est un petit garçon / qui est tombé dans l'eau / et puis / et puis / je crois que c'est son frère / il le ramasse / et puis après ils vont chez leur maman. »

Résultats. — La description des images est à peu près identique, sur le plan sémantique, à celle des enfants sourds. Mais l'expression paraît plus riche et moins ambiguë du fait de l'emploi de mots de liaisons, de prépositions, d'articles, de pronoms, et des marqueurs de temps et de genre. Les enfants n'ont utilisé que peu d'adjectifs, les seuls sont « petit » et « grand » mais ceux-ci étaient peut-être remplacés par les mimiques. On note, d'autre part, une tendance à interpréter l'image, à rajouter des faits ou des détails inexistantes, à se projeter dans le récit.

Au point de vue syntaxique les phrases sont dans l'ensemble simples (sujet - verbe - complément d'objet), souvent introduites par « y'avait », « y'a », « c'est » ou « c'était ».

Au total c'est surtout par les facilités grammaticales que le récit oral de l'entendant se distingue du récit gestuel du sourd.

#### *Le récit oral des sourds*

Dans les mêmes conditions que précédemment les récits oraux de 6 enfants sourds profonds âgés de 9 ans ont été recueillis.

Nous donnerons les récits obtenus pour la première image avec la transcription phonétique, permettant de préciser le niveau de réalisation. Les récits sont entrecoupés de longs silences (/) et de nombreuses hésitations.

*Sujet 1 :*

« garçon prend prend petit garçon »  
 gatɔ̃ pla pla poti gatɔ̃

*Sujet 2 :*

« un garçon / un garçon prend / la fille la fille »  
 ë gakɔ̃ ë gasɔ̃ prā la fij la fij

*Sujet 3 :*

« garçon porte / garçon un garçon / pousse / pousse /  
 darta por dartɔ̃ ë dartɔ̃ pusð pusð  
 garçon pousse / nage »  
 darsɔ̃ pusð ni naʒ

*Sujet 4 :*

« un garçon tire la fille »  
 ë dartɔ̃ ti: la fij

*Sujet 5 :*

« garçon prend / garçon prend le garçon / l'eau »  
 datɔ̃ pa datɔ̃ pra la dato lo

*Sujet 6 :*

« / / nage / »  
 ty ty ty naʒ uko ty dama ty rɛ

Résultats. — Indépendamment des difficultés de réalisation phonétique, les récits oraux des enfants sourds sont de qualité inférieure à leurs récits gestuels. Le vocabulaire n'est pas toujours connu (ou disponible) tels les mots : araignée - cerises - loupe - alors que les g. signes correspondants étaient facilement utilisés par tous.

De plus, au niveau syntaxique on retrouve de nombreuses caractéristiques du langage gestuel : nombreuses répétitions de noms et de verbes, similitude de construction : « garçon prend prend petit garçon », « garçon pêche poisson boîte »...

On relève les mêmes ambiguïtés que dans le langage gestuel en raison de l'omission fréquente des articles, des pronoms, des mots de liaison. Tout se passe comme si à cet âge le langage parlé était une dérivation du langage gestuel.

Il faut remarquer d'ailleurs que la transcription du langage gestuel, dans la première expérience, appauvrit la communication réelle : la vision des récits au magnétoscope donne une

impression d'aisance et d'adéquation qui disparaît à la lecture des transcriptions verbales. La traduction du geste en mot rend donc mal compte du message dans sa totalité et appauvrit l'information.

### *Conclusion*

Il existe bien dans la communauté étudiée une langue gestuelle, différente de la gestualité d'accompagnement des entendants. Cette langue gestuelle n'est pas une dérivation de la langue parlée et l'acquisition de cette dernière semble venir plutôt compléter la première que la remplacer.

## **2. DIALECTES GESTUELS OU LANGUE UNIVERSELLE ?**

L'expérience précédente s'étant à nos yeux révélée positive, nous avons abordé la question de la « transparence » et de l'universalité de la langue gestuelle. En effet, puisque depuis le Congrès de Milan, la communication gestuelle est prohibée dans les écoles françaises, mais que par ailleurs comme nous venons de le voir elle existe, sera-t-elle la même en différents endroits ou au contraire trouvera-t-on des dialectes originaux ?

### *Présentation de l'expérience*

Nous avons choisi de comparer des échantillons de répertoire gestuel grâce à des informateurs appartenant à plusieurs centres.

*Le répertoire.* — Les mots ont été choisis en se basant sur le programme de langue française de Mandin conçu spécialement pour les enfants sourds.

L'échantillon comprend : 13 substantifs, 5 verbes, 11 adjetifs. Les mots étaient écrits au tableau noir dans l'ordre suivant :

|                |              |                |
|----------------|--------------|----------------|
| 1 : homme      | 11 : chien   | 21 : chaud     |
| 2 : femme      | 12 : chat    | 22 : froid     |
| 3 : bébé       | 13 : manger  | 23 : sale      |
| 4 : papa       | 14 : vache   | 24 : propre    |
| 5 : maman      | 15 : boire   | 25 : gentil    |
| 6 : maison     | 16 : dormir  | 26 : joli      |
| 7 : garçon     | 17 : marcher | 27 : méchant   |
| 8 : fille      | 18 : courir  | 28 : pareil    |
| 9 : professeur | 19 : grand   | 29 : différent |
| 10 : livre     | 20 : petit   |                |

*Choix des informateurs.* — Les enfants et adolescents étaient tous atteints de surdité sévère ou profonde.

Ils ont été répartis en trois groupes selon leur appartenance à chacun des trois cycles d'enseignement :

1<sup>er</sup> cycle : enfants de 7 à 8 ans ;

2<sup>e</sup> cycle : enfants de 13 à 14 ans ;

3<sup>e</sup> cycle : enfants de 17 à 18 ans.

*Lieux d'étude.* — L'expérience a été réalisée dans trois instituts nationaux français : Chambéry, Metz et Paris et dans deux instituts privés : Caen et Saint-Brieuc ; ainsi qu'en Angleterre à l'Ackmar school for the Deaf dans la banlieue de Londres (dans ce dernier centre ce sont les professeurs de langage gestuel qui ont servi d'informateurs).

*Passation des épreuves.* — La liste des mots étant écrite au tableau, on demandait aux sujets de donner le g. signe correspondant à chacun des mots. Les réponses étaient enregistrées au magnétoscope (Sony).

### Résultats

Pour chaque mot ont été ainsi établis :

- 1 / Le nombre de types de g. signes ;
- 2 / La fréquence (pour 15 classes) de chaque type et son lieu d'appartenance.

#### *Exemple pour « Homme »*

##### « Homme »

| Nombre de groupes utilisant ce type | Description du type et lieu d'appartenance  |
|-------------------------------------|---|
| 5                                   | 1. Mouvement du pouce et de l'index de la main droite qui part de la base du nez pour se terminer sur la joue.<br>— Chambéry : 1 <sup>er</sup> cycle, 2 <sup>e</sup> cycle et cycle technique.<br>— Metz : 2 <sup>e</sup> cycle et cycle technique. |
| 2                                   | 2. Esquisse d'une barbe.<br>— Caen : 2 <sup>e</sup> cycle.<br>— Angleterre : système non codé.  |
| 1                                   | 3. Main à moitié refermée ; l'index se replie au niveau du front pour se rapprocher du pouce.<br>— Saint-Brieuc : cycle technique n° 1.   |
| 1                                   | 4. Le poing est posé au milieu du front et  |

- décrit un léger mouvement de rotation.  
— Saint-Brieuc : cycle technique n° 2.
- I 5. L'index descend du front sur la joue droite.  
— Saint-Brieuc : 2<sup>e</sup> cycle.
- I 6. Au niveau de la joue, le pouce et l'index s'écartent et se rapprochent successivement (même signe que pour « papa »).  
— Paris : 1<sup>er</sup> cycle.
- 3 7. Mouvement de la main droite sur la joue droite en dessous de l'œil.  
— Metz : 1<sup>er</sup> cycle.  
— Paris : 2<sup>e</sup> cycle et cycle technique.
- 1 8. Le bras droit est replié, parallèle au corps ; l'index de la main droite levé, le bras gauche également replié mais formant un angle de 45° ; l'index de la main gauche pointé vers la main droite.  
— Angleterre : système codé.

La variabilité des types pour chaque mot est présentée dans le tableau 1 (p. 188). Leur numéro a été affecté à chaque type de g. signe, et dans les colonnes apparaît le nombre d'occurrences. Les g. signes présentant une similitude sont reliés par une accolade.

#### *Universalité du g. signe :*

D'après cette étude, il apparaît que le signe gestuel n'est pas universel. En effet, nous n'avons trouvé que quatre gestes communs à toutes les écoles testées. Ce sont ceux correspondant aux mots :

- bébé ;
- livre ;
- manger ;
- vache.

Pour plusieurs autres mots, ont été obtenus deux à trois gestes distincts, la différence n'étant d'ailleurs pas essentielle. Ces mots sont :

- maison ;
- boire ;
- dormir ;
- grand ;
- petit ;
- pareil ;
- différent.

TABLEAU I

|            | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|------------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Homme      | 5  | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 |   |
| Femme      | 2  | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 |   |
| Bébé       | 15 |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Papa       | 4  | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Maman      | 4  | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |   |
| Maison     | 10 | 3 | 2 |   |   |   |   |   |   |
| Garçon     | 3  | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 |   |
| Fille      | 3  | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| Professeur | 2  | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| Livre      | 15 |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Chien      | 1  | 1 | 3 | 6 | 1 | 1 | 1 |   |   |
| Chat       | 7  | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |   |   |   |
| Manger     | 15 |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Vache      | 15 |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Boire      | 12 | 3 |   |   |   |   |   |   |   |
| Dormir     | 12 | 2 |   |   |   |   |   |   |   |
| Marcher    | 7  | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |   |   |   |
| Courir     | 11 | 1 | 1 |   |   |   |   |   |   |
| Grand      | 6  | 9 |   |   |   |   |   |   |   |
| Petit      | 11 | 3 | 1 |   |   |   |   |   |   |
| Chaud      | 4  | 4 | 2 | 1 | 3 |   |   |   |   |
| Froid      | 8  | 7 |   |   |   |   |   |   |   |
| Sale       | 1  | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 1 |
| Propre     | 7  | 1 | 1 | 6 |   |   |   |   |   |
| Gentil     | 12 | 1 | 1 |   |   |   |   |   |   |
| Joli       | 3  | 3 | 1 | 1 |   |   |   |   |   |
| Méchant    | 7  | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |   |   |
| Pareil     | 6  | 1 |   |   |   |   |   |   |   |
| Different  | 4  | 2 |   |   |   |   |   |   |   |

Pour chaque mot, nous avons affecté un numéro d'ordre à chaque type de gestes fournis et nous avons noté le nombre d'occurrences de chacun de ces types. Ceux qui présentaient entre eux une similitude ont été reliés par un trait.

La différence n'étant pas importante, deux sourds qui n'emploient pas le même code peuvent cependant se comprendre.

Par contre, d'autres mots sont représentés par des signes gestuels totalement distincts les uns des autres. Sur 15 classes testées, on a relevé jusqu'à 8 ou 9 signes différents pour un même mot ; ceci pour les mots suivants :

- 9 signes différents : — papa ;  
                                  — sale.
- 8 signes différents : — homme ;  
                                  — femme ;  
                                  — garçon ;  
                                  — fille ;  
                                  — chien.

Il semble que les signes les plus universels soient ceux qui ont un rapport plus direct avec la réalité signifiée.

Ils consistent :

- soit en un mime de l'action évoquée :

*Exemple : « Manger » : pouce, index et majeur sont portés à la bouche.*

- soit en un mime de l'action qui peut être faite avec l'objet évoqué :

*Exemple : « livre » : geste d'ouvrir et de fermer un livre imaginaire.*

- soit en un mime d'une caractéristique de l'objet évoqué :

*Exemple : « vache » : représentation des cornes.*

- soit en une concrétisation du concept évoqué, pour les adjectifs grand, petit, pareil, différent, gentil. La qualité est exprimée par une situation concrète particulière :

*Exemple : « pareil » : les deux index sont accolés dans un but de comparaison.*

A l'opposé, les mots représentés par un nombre plus important de gestes sont ceux pour lesquels on peut choisir plusieurs caractéristiques. Le rapport entre le geste et la réalité signifiée semble alors plus arbitraire ou n'apparaît plus parce que le geste a été trop déformé au cours de sa transmission.

*Exemple : « femme » : le geste où l'index descend le long de la joue représentait les rubans de la coiffe, autrefois.*

*Comparaison entre les différents centres :*

Sur le tableau 2 à double entrée est porté le nombre de g. signes communs avec les différents centres.

TABLEAU 2. — *Signes gestuels communs*

(Total des gestes obtenus = 131 signes différents)

|                      | Chambéry | Caen | Paris | Saint-Brieuc | Metz | Angleterre non codée | Angleterre codée | Total |
|----------------------|----------|------|-------|--------------|------|----------------------|------------------|-------|
| Chambéry             |          | 17   | 21    | 18           | 15   | 8                    | 6                | 75    |
| Caen                 | 17       |      | 15    | 13           | 15   | 8                    | 7                | 75    |
| Paris                | 21       | 15   |       | 18           | 16   | 8                    | 6                | 84    |
| Saint-Brieuc         | 18       | 13   | 18    |              | 15   | 8                    | 8                | 80    |
| Metz                 | 15       | 15   | 16    | 15           |      | 9                    | 9                | 79    |
| Angleterre non codée | 8        | 8    | 8     | 8            | 9    |                      | 5                | 46    |
| Angleterre codée     | 6        | 7    | 6     | 8            | 9    | 5                    |                  | 41    |

*Quelques faits apparaissent ainsi :*

— Paris est la ville ayant le plus de g. signes communs avec les autres centres français, sans doute en raison des échanges plus importants.

— Le maximum de g. signes communs a été trouvé entre Paris et Chambéry, mais il n'est que de 21 (or il y avait 29 inducteurs verbaux et 131 types de g. signes ont été recueillis au total).

— Cependant : il y a toujours plus de communauté entre les répertoires des centres français entre eux qu'entre les répertoires des centres français et ceux du centre anglais. Ce qui tendrait à prouver en France soit l'existence d'échanges, soit l'existence de traditions gestuelles communes, vestiges peut-être de l'époque où l'on enseignait la gestualité dans les écoles de sourds.

*Comparaison entre les différents cycles :*

Nous ne rapporterons pas ici les détails de la comparaison, mais il apparaît nettement que les différences peuvent exister pour certains termes entre les cycles d'un même centre.

C'est à Metz et à Chambéry qu'il y a le moins de variations : 78 % des g.signes communs aux trois cycles à Chambéry et 73 % à Metz.

### *Conclusion*

L'étude du répertoire montre donc que les g.signes ne sont pas universels : on ne trouve pas plus de 16 % de gestes communs entre deux villes, et même à l'intérieur d'une école existent des sous-dialectes.

Dans l'ensemble, les gestes les plus universels sont ceux dont l'iconicité est simple et sans équivoque. À l'opposé les mots représentés par plusieurs g.signes sont ceux dont le référent est complexe ou présente plusieurs traits pertinents possibles. Les g.signes correspondants seront donc plus manifestement conventionnels, voire arbitraires.

## 3. ÉVOLUTION DU LANGAGE GESTUEL EN FONCTION DE L'ÂGE :

### *L'expérience*

Cet aspect de la communication non verbale des sourds présente une particulière importance du point de vue théorique comme du point de vue pratique en raison de ses conséquences pédagogiques éventuelles. Le récent et remarquable travail de Trévoort que nous utiliserons dans la discussion apporte à ce sujet des éléments décisifs, l'expérience que nous relatons ici est beaucoup plus limitée, mais bien que préliminaire, permet d'orienter les hypothèses.

De façon à apprécier l'évolution du langage gestuel en fonction de l'âge, et ses rapports avec le langage parlé, quatre groupes d'enfants ont été enregistrés au magnétoscope (Akai) lors d'interactions autour d'un thème imposé ou dans une situation d'interaction spontanée.

Les groupes correspondaient aux âges suivants :

- 1<sup>er</sup> groupe : première année du jardin d'enfants (4-6 ans) ;
- 2<sup>e</sup> groupe : première année de démutisation (déjà avancée) (8-11 ans) ;
- 3<sup>e</sup> groupe : dernière année du primaire (fin d'orthophonie) (15-16 ans) ;
- 4<sup>e</sup> groupe : cycle professionnel (17-18 ans).

Le « thème imposé » était la présentation d'images représentant des joueurs de football<sup>4</sup>, le thème spontané était une activité choisie et menée par les enfants indépendamment de l'expérience. Nous donnerons ici quelques courts échantillons du matériel recueilli avant d'indiquer les résultats globaux.

#### *Echantillon du matériel recueilli*

##### **Clé de la transcription :**

— Les g.signes ou équivalents sont placés entre parenthèses :

*Exemple : (deux) (ballons).*

— Les émissions verbales concomitantes avec un g.signe sont indiquées en soulignant le g.signe :

*Exemple : (rien).*

— Les émissions verbales utilisées seules sont soulignées (sans parenthèses) :

*Exemple : perdre Saint-Etienne.*

*Groupe des 4-6 ans* (« thème dirigé » et activités spontanées sont confondues : on présente à la fois les images aux enfants, en laissant un ballon à leur disposition) :

- une fillette montre l'image ;
- une autre se rapproche d'elle ;
- elles se tiennent la main ;
- la deuxième montre l'image à son tour ;
- l'autre prend le ballon ;
- elle montre le ballon et l'image ;
- l'autre l'engage à ramasser le ballon ;
- deux autres enfants arrivent ;
- un garçon montre l'image immédiatement ;
- il hoche la tête ;
- il prend le ballon et le donne à une fille, etc.

*Groupe des 8-11 ans* (thème imposé : interaction entre deux garçons P et B) :

P : montre l'image ;  
hoche la tête ;

4. L'expérience était faite à Saint-Etienne en 1976.

- B : (éloigne-toi) ;  
P : (non) montre l'image ;  
      (ballon) montre l'image ;  
B : ballon (foot) cage (sept) (perdu) (après) (Saint-Etienne,  
      ballon) cage (à toi) ;  
P : (juste) ;  
B : (à toi) ;  
P : (cage) (ballon, il le relance) (faute) ;  
B : (après) (relance) (fini) ;  
P : (chef, le plus fort) (deux buts) ;  
B : (gagné) (fini) ;  
P : (le sept shoote, perdu), etc.

*Groupe des 15-16 ans* (interaction entre deux garçons A et J). Activité spontanée (un puzzle) :

- A : (juste) (impossible) tape J (tu es fou) ;  
J : (attends) (attends) (tu es fou) (attends) (mal) j'ai trouvé ;  
A : (juste) ;  
J : j'ai trouvé, (c'est fait) ;  
A : (oui) (oui) (c'est pareil) ;  
J : c'est difficile (dessiné) (qui) ;  
A : (c'est un ami) ;  
J : (c'est toi ?) ;  
A : (non) (idiot), etc.

*Groupe des 17-18 ans* (interaction entre C, P et RM). Activité spontanée : discussion :

- C : (parle) (quoi ?) ;  
P : (ami) ;  
C : (coupe) d'Europe (quoi) (coupe) ;  
P : (Saint-Etienne) (Russes) (perdant) ;  
C : (Saint-Etienne) (Russes) (forts) (attends) (va voir)  
      (coupe) ;  
RM : (coupe) d'Europe (combien ?), etc.

### Résultats

D'une façon générale, quel que soit le groupe, il y a peu de différence entre les résultats obtenus dans la situation de thème imposé et dans celle d'activité spontanée, par contre il existe des différences entre les groupes.

*Le groupe de 4-6 ans* : n'a utilisé aucune émission verbale et pratiquement très peu de g.signes. Les plus usités sont les « déictiques » : gestes indicatifs (qui sont aussi les premiers quasi linguistiques à apparaître chez l'entendant). Ces gestes sont souvent repris par l'interlocuteur et servent ainsi non seulement à désigner le référent pour l'émetteur, mais à assurer la fonction phatique pour le récepteur. On relève aussi « oui », « non », « c'est joli », « douche », « pipi », « caca ». Mais la communication pauvre en signes est assurée par les activités, le contact physique, les mimiques et attitudes expressives.

*Le groupe de 8-11 ans* : présente une multitude de gestes par rapport aux précédents. Des g.signes assez nombreux associés à des pantomimes et parfois à des vocalisations qui sont peu souvent employées seules. Parfois il y a désaccord entre g.signe et émission sonore.

*Exemple : geste « Nice » et vocalisation « Russe ».*

La syntaxe est celle du langage gestuel. D'une façon générale la verbalisation est en redondance ou en complément du geste.

*Le groupe de 15-16 ans* : la gestualité est devenue essentiellement conventionnelle, très bien maîtrisée et rapide, et il est difficile au non-initié de la décoder spontanément.

La pantomime a tendance à disparaître. La verbalisation acquiert une certaine importance indépendante du geste et permet même de lui donner une signification : le g.signe dans ce groupe est commun pour « frère » et « sœur », c'est la vocalisation d'accompagnement qui les distingue.

Certaines vocalisations sont employées seules, et grâce à elles le discours s'enrichit avec le maniement plus aisé du passé et du futur. Mais la syntaxe spontanée reste celle du langage gestuel. En situation scolaire la syntaxe est plus conforme à celle du langage verbal, mais ce dernier s'accompagne de gestes et certains g.signes ont été créés pour mieux suivre la syntaxe du langage parlé (par exemple les conjonctions).

*Le groupe de 17-18 ans* : apporte peu d'éléments nouveaux par rapport au précédent, sauf des g.signes qui lui sont propres.

La syntaxe du langage spontané en particulier n'a pas fait de progrès même si en situation scolaire de communication verbale les constructions paraissent plus facilement correctes.

Mais la parole n'a pas remplacé le geste qui reste l'élément fondamental, elle ne fait que le compléter et permet souvent d'enrichir le discours et de préciser la pensée en levant des ambiguïtés.

#### 4. LES OPINIONS ET LES OBSERVATIONS DES ÉDUCATEURS

Un questionnaire a été diffusé en deux exemplaires à 50 écoles ou centres français pour enfants sourds. Trente-cinq réponses sont reçues émanant de médecins, d'orthophonistes ou d'instituteurs spécialisés.

Le questionnaire était précédé de quelques définitions précisant certains de ses termes.

*Définitions.* — La mimogestualité du sourd peut constituer un langage lui permettant de communiquer en dehors de la connaissance ou de l'utilisation du langage oral.

Cette mimogestualité comprend :

- *la mimique* : expression faciale signifiante ;
- *le mime* : toute gesticulation au niveau corporel reproduisant une action ou représentant un objet, dans sa totalité ou dans un de ses aspects caractéristiques ;
- *les quasi-linguistiques* : qui ne sont pas propres aux sourds mais sont utilisés de façon spontanée comme accompagnement ou remplacement du langage oral. Ils ont eux-mêmes une signification propre et peuvent être utilisés seuls.

*Exemples* : *hochement de tête pour « oui »* ;

*geste indicatif de l'endroit « ici »* ;

*geste de la main « salut »* ;

- *le langage gestuel codé ou signes gestuels* : ensemble de signes conventionnels ayant ou non un rapport avec la réalité signifiée. Ce langage codé est employé par les sourds entre eux ;
- *la dactylologie* : alphabet gestuel par lequel on associe un geste de la main à chaque lettre. Son emploi suppose la connaissance de la langue verbale. Il constitue une épellation orthographique.

Suivait le questionnaire dont nous présenterons une synthèse des réponses question par question.

**QUESTION 1. — Quand ils vous arrivent, les enfants sourds ont-ils :**

- a) *Une mimogestualité signifiante ?*
- b) *Un jargon ou des cris, onomatopées ?*
- c) *Quelques mots ?*
- d) *Un langage déjà structuré ?*

**a) *Une mimogestualité signifiante***

Tous les enfants sourds possèdent une mimogestualité signifiante à partir de 3 ans environ. Au départ, ils communiquent uniquement par la mimogestualité, parfois accompagnée de vocalisations ; plus tard, elle sert de support et d'accompagnement du langage oral (à partir de 10-11 ans).

Une absence totale de mimogestualité semble annoncer une carence de la fonction de symbolisation et du désir de communication et dénoter un gros retard de développement.

Il faut noter le rôle important des parents dans l'incitation à communiquer : si les parents ont un très fort désir de communiquer avec leur enfant, ce dernier aura une mimogestualité signifiante. À l'opposé, certains parents ne communiquent pas réellement avec leur enfant et s'occupent de lui simplement pour ses besoins quotidiens. Dans ce cas, aucun langage, d'aucune sorte, n'est stimulé.

**b) *Un jargon ou des cris, onomatopées***

A partir de 3-4 ans, les enfants sourds accompagnent leur gestualité de jargon, cris ou onomatopées, de façon variable suivant leur degré de surdité : les demi-sourds emploient plutôt un jargon ou des onomatopées, alors que les sourds profonds n'ont souvent que des cris.

Le jargon et les cris disparaissent progressivement au cours de l'acquisition du langage oral, plus rapidement chez les demi-sourds que chez les sourds profonds ; les onomatopées persistent plus longtemps.

On peut noter la remarque qui a été faite pour des enfants sourds profonds de 6 à 8 ans : « Les enfants viennent de maternelle. Ils ont une mimogestualité signifiante et quelques mots. Ils s'expriment aussi beaucoup par cris souvent inarticulés. Chez certains enfants qui arrivent de l'extérieur, on note en

général l'absence de langage codé mais des cris et des mimiques plus facilement compréhensibles par l'adulte. »

*c) Quelques mots*

Les sourds profonds en ont rarement avant 6-7 ans. Même lorsqu'ils ont appris un certain nombre de mots, ils n'en emploient que peu spontanément.

Néanmoins, la connaissance et l'utilisation de ces mots dépendent de l'âge d'apparition de la surdité, des restes auditifs et de la scolarité antérieure.

*d) Un langage déjà structuré :*

A partir de 10-11 ans, les enfants sourds profonds ont un langage qui est plus ou moins structuré selon :

- le degré de surdité ;
- l'âge du dépistage et de la rééducation ;
- la scolarité antérieure ;
- le niveau intellectuel ;
- l'influence du milieu familial.

A 14-16 ans, le langage verbal est complètement structuré avec seulement un bagage linguistique légèrement moins riche que celui des entendants du même âge.

**QUESTION 2. — *Un même geste a-t-il pour tous la même signification ?***

23 OUI sur 35 réponses.

En général, oui, au sein d'une même école et surtout d'une même classe, par imitation et par besoin de communication.

Les enfants qui arrivent de l'extérieur apprennent très rapidement les gestes au contact de leurs camarades. D'autre part, quand les gestes employés s'intègrent à la situation présente, ils sont compris de tous.

Certains gestes sont communs aux enfants entre eux et avec les éducateurs. D'autres leur sont propres, venant par exemple de la famille, ou découverts spontanément en fonction d'un besoin. Ceux-ci sont souvent rapidement généralisés dans la classe.

**QUESTION 3. — Quels gestes sont les plus communs ?**

Les gestes les plus communs sont :

— Ceux qui se rapportent aux actions et éléments de la vie quotidienne de l'enfant et à ses besoins courants :

*Exemple : papa - maman - école - maison - voiture - manger - boire - courir - jouer - dormir - partir.*

— Les quasi-linguistiques.

— Les gestes exprimant des sentiments, des qualités, revêtant un caractère affectif :

*Exemple : fatigué - content - gentil - méchant - joli - pareil - petit - grand - malade - propre - sale.*

— Les gestes touchant les expressions les plus couramment employées dans le cadre scolaire :

*Exemple : c'est bien (mal) - je me suis trompé - il est fou - je sais - je ne sais pas - viens - attends.*

— Les notions abstraites qui correspondent à des gestes très souvent employés mais incompréhensibles pour des observateurs non initiés :

*Exemple : hier - demain - avant - après - matin - midi - soir - un peu - encore - beaucoup - fini - faux - bien.*

**QUESTION 4 :**

a) *Existe-t-il un code gestuel propre à l'école ?*

b) *Pouvez-vous préciser son origine ?*

a) *Existe-t-il un code gestuel propre à l'école :*

12 OUI sur 35 réponses.

Les opinions sont très partagées, même à l'intérieur d'une école donnée. En effet, deux personnes travaillant dans la même école ont fourni des réponses totalement opposées. Cependant, il n'y a jamais de code gestuel chez les petits enfants sourds qui apprennent peu à peu les gestes des grands.

Il existe un ensemble de gestes utilisés par les enfants qui n'ont pas l'occasion de rencontrer des sourds d'autres écoles ; c'est en ce sens qu'on peut parler d'un code, propre à l'école, mais il semblerait que les enfants puissent s'adapter facilement à d'autres gestes.

*b) Pouvez-vous préciser son origine :*

L'origine paraît difficile à préciser. Sans doute, le code s'est-il élaboré au fil des ans et il se transmet de génération en génération. Il n'est pas fixe : de nouveaux gestes sont proposés par les enfants et acceptés après une période d'essai.

Une des réponses précise que certains gestes pourraient provenir du code gestuel qui était enseigné dans les écoles à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

*QUESTION 5. — Comment communiquez-vous avec les enfants :*

- a) Qui n'ont aucun bagage linguistique ?*
- b) Qui ont acquis déjà un certain langage oral ?*

*a) Avec les enfants qui n'ont aucun bagage linguistique :*

Par l'intermédiaire de gestes, mimes, mimiques, objets, photos, dessins, formules écrites, toujours accompagnés du langage oral correspondant. On emploie des mots ou des phrases simples, de syntaxe correcte et on attire l'attention de l'enfant sur la lecture labiale. Les enfants apprennent très vite les mots usuels qui sont alors employés seuls.

De toute façon, le geste n'est jamais employé seul, car le but est l'apprentissage du langage oral, le geste étant considéré comme un moyen pour l'enfant qui doit, avant tout, pouvoir communiquer.

*b) Avec les enfants qui ont déjà acquis un certain langage :*

Par le langage oral et la lecture labiale, en utilisant des phrases simples et courtes et un vocabulaire connu, aidés des restes auditifs, de l'amplification et quelquefois en s'appuyant sur un système écrit. En cas d'incompréhension, le mot est accompagné du geste ou de la mimique correspondante.

*QUESTION 6. — Pour comprendre et se faire comprendre :*

- a) De vous, l'enfant emploie-t-il :*
  - le geste ?
  - le langage oral et la lecture labiale ?

b) *D'autres enfants sourds, emploie-t-il :*

- le geste ?
- le langage oral et la lecture labiale ?
- les deux ?

c) *D'autres personnes entendantes (famille...) emploie-t-il :*

- le geste ?
- le langage oral et la lecture labiale ?
- les deux ?

a) *De vous :*

Pour se faire comprendre de son professeur, l'enfant emploie rarement le geste seul. Il l'accompagne du langage oral parce qu'il sait l'importance qu'on y accorde. Il continue à employer le geste même lorsque le mot est connu pour être sûr de se faire comprendre.

L'enfant peut avoir un certain bagage linguistique et ne pas l'utiliser, cela dépend de ses motivations et de son milieu.

b) *D'autres enfants sourds :*

On note une tendance beaucoup plus forte à utiliser le geste au détriment du langage oral seul ou même du langage oral accompagné de gestes. Cette tendance est variable selon l'âge et le degré de surdité : elle est moins importante chez les grands ou chez les demi-sourds.

Chez les petits, le geste est souvent accompagné de sons vocaliques ; chez les plus grands, d'une articulation muette.

c) *D'autres personnes entendantes :*

C'est très variable selon la famille, sa conscience du handicap, de son rôle, son acceptation de l'enfant, ce qu'elle place en priorité : réussite ou communication.

**QUESTION 7. — *Les enfants ayant des parents sourds :***

- a) *Emploient-ils plus le geste ?*
- b) *D'une façon plus élaborée ?*

Dans l'ensemble, les enfants sourds ayant des parents sourds emploient plus le geste. Ils l'utilisent d'une façon plus élaborée mais surtout plus naturelle ; leur mime est plus coulant, leurs

gestes sont plus souples que ceux des autres enfants sourds, plus précis, plus systématiques et plus significatifs.

Cependant, on note deux avis différents :

— Les enfants sourds de parents sourds ne gesticulent pas mieux car ils utilisent beaucoup la lecture labiale et le langage oral qui sont des modes de communication très employés par leurs parents.

— Ils communiquent plus que les autres sourds oralement. Cela serait dû au fait qu'ils n'ont pas été isolés dans leur famille, les parents sourds étant peut-être plus conscients de l'importance du langage.

**QUESTION 8. — Pensez-vous que l'utilisation d'un langage gestuel codé soit dangereuse pour l'emploi du langage oral ? Pourquoi ?**

26 OUI sur 35 réponses.

L'utilisation d'un langage gestuel codé peut être dangereuse pour les raisons suivantes :

— C'est d'abord et surtout une solution de facilité : pour l'enfant sourd, le langage gestuel est un moyen de communication plus naturel et plus simple que le langage oral, qui lui demande beaucoup plus d'efforts au niveau de la syntaxe, de l'articulation, de la lecture labiale et du contrôle de sa voix. D'autre part, il risque de devenir un langage suffisant et entrave ainsi l'apprentissage de la parole et du langage oral.

— Elle est dangereuse pour l'enfant lui-même qui ne pourrait s'adapter et s'intégrer à une société d'entendants.

— De plus, le langage gestuel constitue un obstacle à la précision de la pensée, à cause de ses nombreuses ambiguïtés. Il ne permet pas l'expression de notions abstraites et sa syntaxe particulière influence le langage oral, entraînant des tournures incorrectes difficiles à rectifier.

Cependant, l'utilisation du langage gestuel est non seulement inévitable, mais encore souhaitable pour communiquer avec l'enfant sourd. Celui-ci, bien que n'ayant pas le langage, a envie de communiquer et en a besoin pour évoluer. Il faut l'encourager et développer cette expression par tous les moyens possibles (mime, geste, dessin, photo...).

L'essentiel est d'associer la parole au geste, d'y rendre l'enfant attentif à tout moment, même s'il ne peut encore la comprendre.

**QUESTION 9.** — *Avez-vous essayé de supprimer la mimogestualité de l'enfant sourd ? Par quels moyens ? Y avez-vous réussi ?*

**19 OUI sur 34 réponses.**

La majorité des écoles a essayé de supprimer ou tout au moins de réduire la mimogestualité des enfants sourds.

Pour supprimer les gestes, il faut donner à l'enfant un autre moyen de communiquer. Supprimer toute mimogestualité du sourd très jeune auquel on n'a pas encore donné un autre moyen de s'exprimer et de communiquer, serait l'enfermer en lui-même et renforcer une tendance naturelle à l'introversion.

Les moyens employés sont les suivants :

- Utilisation des formules simples, de tournures de phrases claires, de mots bien différenciés à la lecture labiale.
- Donner l'envie de parler.
- Associer systématiquement la parole aux gestes.
- Faire remarquer les ambiguïtés du langage gestuel chaque fois que c'est le cas.
- Ne pas réagir aux gestes et attendre que l'enfant s'exprime oralement.
- Pour les plus grands, leur expliquer oralement ce qu'on attend d'eux.

Il n'y a pas eu de réussite parfaite. Les échecs complets sont dus à une suppression trop brutale de la communication par gestes, empêchant toute possibilité de relations.

La réussite n'est pas seulement fonction de la seule intelligence de l'enfant, mais de l'âge du début de l'éducation, de l'aptitude à lire sur les lèvres et à parler, et des méthodes employées. Elle nécessite une grande cohésion de l'équipe éducative.

**QUESTION 10.** — *Avez-vous essayé d'encourager la mimogestualité de l'enfant sourd ? Comment ? Pourquoi ?*

**7 OUI sur 35 réponses.**

La majorité des réponses est négative. Dans quelques cas, la mimogestualité est encouragée chez les enfants petits qui n'ont pas d'autre moyen de communication pour leur permettre de s'extérioriser, de s'épanouir, de communiquer et éviter un blocage.

La mimogestualité est aussi utilisée pour monter le langage oral : le geste permet d'expliquer le mot nouveau.

**QUESTION 11.** — *D'après votre expérience, pensez-vous que les enfants qui gesticulent le plus sont ceux qui utilisent le plus facilement le langage verbal ? Pourquoi ? Y a-t-il une corrélation ?*

13 OUI sur 33 réponses.

Il semble difficile de répondre systématiquement par oui ou par non à cette question. En effet, deux cas sont distingués :

— Soit l'enfant gesticule beaucoup parce qu'il a beaucoup de choses à exprimer : un enfant qui communique facilement par le geste ou le mime aura certainement plus de facilités à apprêhender, à comprendre l'utilité du langage oral comme moyen de communication et l'utilisera donc peut-être plus facilement, par le fait même qu'il est déjà sensibilisé à la notion de communication.

Il semble qu'il y ait corrélation entre la quantité de communication gestuelle et l'utilisation du langage oral, dans le sens où un enfant qui communique volontiers gestuellement a déjà une appétence, une envie de s'exprimer, et sans cette base, on ne peut imaginer que le langage apparaisse.

— Soit l'enfant gesticule beaucoup parce qu'il est peu capable d'employer le langage oral, ou parce qu'il choisit la solution de facilité : un enfant qui communique beaucoup par gestes peut s'en contenter dans la mesure où ce moyen est d'une efficacité suffisante pour entrer en contact avec son entourage. Il ne prendra pas, alors, la peine d'apprendre et d'utiliser le langage oral.

**QUESTION 12.** — *En rééducation orthophonique, pour faire accéder l'enfant sourd au langage oral, quelles techniques utilisez-vous ?*

*Pouvez-vous donner quelques exemples concrets ?*

Il faut distinguer l'apprentissage de l'articulation et de la parole d'une part, et l'apprentissage du langage d'autre part.

— *Articulation et parole :*

— utilisation des divers appareillages :

*phonaudioscope ;*

*appareil de J. C. Lafon ;*

*casque et amplificateur ;*

*prothèse individuelle ;*

*boucle magnétique ;  
matériel Güberina ;  
guide, langue et miroir.*

- éducation auditive ;
- explication et démonstration ;
- croquis ;
- toucher comparatif, technique tactile et kinesthésique ;
- imitation ;
- éducation du souffle, du rythme ; contrôle de l'intensité.
- *Langage :*

On fait accéder l'enfant sourd au langage oral dès la découverte de la surdité en lui faisant prendre conscience de l'existence d'un monde sonore, en le plaçant dans un bain de langage, en lui donnant l'envie de parler. Il n'y a pas de techniques spéciales ; c'est toute une éducation, au niveau affectif au départ, puis intellectuel. On accorde une place importante à l'éducation des parents, à l'éducation auditive, à la démutisation et aux situations provoquant l'expression orale spontanée. Lorsque l'enfant a acquis l'envie de communiquer, il faut lui en donner les moyens. Là, on peut utiliser les techniques orthophoniques classiques d'apprentissage de la langue. Avant tout, il faut développer le niveau de langage de l'enfant, c'est-à-dire la compréhension, en favorisant au maximum les rapports entre la réalité concrète et l'expression orale. Pour cela, il faut mettre l'enfant en situation de parler et lui en donner l'envie. On utilisera donc :

- des marionnettes ;
- des saynètes mimées ayant un caractère affectif ;
- des mimes de situations vécues, concrètes. Il est intéressant d'utiliser le mime car il nécessite un langage intérieur. Quand l'enfant passe d'une action à une autre, il a forcément compris ce qui s'était passé entre les deux, c'est-à-dire la relation de cause à effet. Tous les sentiments, sensations, difficiles à nommer, peuvent passer par le mime ;
- des photos, images, dessins, accompagnés de la formule écrite correspondante ;
- et dans tous les cas, le langage oral et la lecture labiale.

Faire accéder l'enfant sourd au langage résulte d'un travail d'équipe, entre les éducateurs et la famille, en fonction de l'évo-

lution propre de l'enfant. On peut, en orthophonie, tout au plus contribuer à consolider certaines choses, à stimuler, à aider la découverte, mais on ne peut faire accéder l'enfant au langage oral uniquement par des techniques.

### *Commentaires*

La lecture de ces réponses fait très nettement apparaître que l'idéologie dominante est encore imprégnée par le préjugé pédagogique classique du danger de la communication gestuelle.

Certes, l'utilisation de la gestualité ne peut être niée, mais elle est considérée comme « solution de facilité dangereuse », et l'idéal majoritaire est de la remplacer exclusivement par le langage verbal. Cette position explique les opinions contradictoires émises au sujet de l'existence de dialectes gestuels propres à chaque école, et l'affirmation que les plus âgés utilisent de moins en moins le geste... (ce qui est une vision conforme à l'idéal officiel, mais généralement fausse dans la réalité).

Cependant, ce « classicisme » pédagogique est heureusement tempéré par la constatation générale que l'apprentissage verbal ne peut se faire que dans un climat de bonne communication totale, et que pour cela la tolérance à l'égard de l'expression gestuelle peut être souhaitable.

D'ailleurs, nombreux parmi les enfants qui communiquent le plus verbalement sont ceux qui communiquent aussi le plus par geste...

### **5. DISCUSSION ET CONCLUSION :**

Nous devons admettre que, malgré la doctrine pédagogique officielle en France depuis le Congrès de Milan, il existe dans chaque communauté de sourds un système de communication gestuelle. Ce système n'est pas dérivé de la langue parlée, mais cette dernière s'intègre à lui pour former un système de communication multicanal (« communication totale ») très développé chez les sourds.

Nous n'avons pas l'intention dans cet article de développer des considérations sur le code gestuel, son répertoire et sa syntaxe. Plusieurs travaux récents apportent des précisions à ce sujet : citons en France ceux d'Oléron et en langue anglaise

ceux de U. Bellugi et coll. (1972, 1975, 1976), W. Stokoe (1960, 1965, 1976), I. M. Schlesinger (1970).

Mais une bibliographie exhaustive serait beaucoup plus fournie et ancienne ; rappelons que W. Wundt avait déjà écrit de belles pages à ce sujet, et seul le parti pris pédagogique français peut expliquer que dans le pays de l'abbé de L'Epée la littérature y soit restée si peu abondante.

### *Or cette option pédagogique est-elle justifiée ?*

Il paraît intéressant avant de répondre à cette question de mentionner la récente publication (1975) en langue anglaise des recherches de B. Trevoort d'Amsterdam :

B. Trevoort formule l'hypothèse « classique » que les sourds utilisent deux systèmes de communication : l'*esoteric system* et l'*exoteric system*.

— Le premier serait un système hétérogène visuo-verbal obéissant cependant à des principes essentiellement empruntés au mode de communication visuelle.

— Le second utiliserait la communication verbale « normale ». Ces deux systèmes interféreraient et s'influencerait au cours de la scolarité, l'*exoteric* devenant progressivement prédominant et éliminant l'*esoteric*.

Trevoort se propose de tester cette hypothèse.

Pour cela il étudie en parallèle pendant huit ans, 48 enfants sourds (12 par école) appartenant à 4 écoles (2 américaines, 1 belge et 1 hollandaise) appliquant des principes pédagogiques différents, en particulier en ce qui concerne l'enseignement ou la prohibition de la communication gestuelle et l'importance donnée au langage oral.

Or la conclusion majeure (pour notre propos) de cette étude très sophistiquée au point de vue méthodologique, est que quelle que soit l'attitude pédagogique adoptée, toutes les écoles aboutissent à 17 ans à des résultats à peu près convergents quant à l'utilisation de la gestualité.

L'*exoteric language* (communication orale) ne prend une réelle importance que pendant la période de scolarité de 7 à 14 ans, mais l'*esoteric*, prédominant normalement chez le jeune, reprend après la période scolaire une place privilégiée. Ces résultats corroborent et renforcent les hypothèses suggérées par nos propres recherches.

Si nous tenons compte de ce qui précède, quelques questions se font normalement jour.

Puisqu'il est inutile de proscrire la communication non verbale, et puisque cela peut même être une répression dommageable au point de vue psychologique, alors pourquoi ne pas l'intégrer dans l'enseignement et la mettre à son service.

Le principal reproche que l'on peut faire en effet à la langue gestuelle est d'avoir une grammaire différente de la grammaire du langage parlé, et de compliquer l'apprentissage de cette dernière.

Dans ce cas, si au lieu de laisser se développer anarchiquement des dialectes souvent syntaxiquement rudimentaires, une véritable langue gestuelle était proposée, l'antagonisme des grammaires pourrait être considérablement réduit.

D'autres bénéfices pourraient d'ailleurs en découler :

- la création d'un instrument linguistique commun à l'ensemble des sourds français ;
- la désacralisation du langage oral qui redonnerait une plus grande liberté aux éducateurs et aux parents dans le choix des moyens de communication avec même une revalorisation de la communication totale indispensable au moins dans la petite enfance ;
- enfin, pourquoi pas, une réflexion sur les raisons de la répression gestuelle des entendants, car ce qui est vrai pour les sourds n'est-il pas aussi valable, au moins en partie, pour eux... ?

## RÉSUMÉ

*Les recherches rapportées sont parties du fait que tout langage gestuel officiel est ignoré, voire prohibé, dans la pédagogie des enfants sourds en France. Cependant leurs résultats montrent :*

*1 / Qu'il existe des dialectes gestuels dans les diverses communautés de sourds, et que ces dialectes ne sont pas des dérivations de la langue parlée.*

*2 / Que malgré les efforts pédagogiques, les sourds arrivent à élaborer en fin de scolarité un système de communication totale, incorporant au langage gestuel des éléments verbaux, et que ce système est privilégié dans les communautés de sourds.*

*3 / Que les éducateurs sont plus ou moins conscients de cette situation mais restent encore assez partagés quant à leurs conséquences pédagogiques possibles.*

## BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES (R.) (1964), Eléments de sémiologie, Rev. *Communications*, 4, 91-135.
- BELLUGI (V.), FISHER (S.) (1972), A comparison of sign language and spoken language, *Cognition*, 1, 173-200.
- BELLUGI (V.), KLIMA (S. E.) (1976), Two faces of sign : Iconic and Abstract, in *Origin and Evolution of Language and Speech*, Ann. of the New York Academy of Sciences, 280, 514-538.
- CHOMSKY (N.) (1968), *Language and mind*, Brace and World, New York.
- COSNIER (J.) (1977), Communication non verbale et langage, *Psychol. Médicale*, II, 2033-2049.
- MARTINET (A.) (1967), *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin.
- OLÉRON (P.) (1974), *Eléments du répertoire du langage des sourds-muets*, Monographie CNRS.
- SCHLESINGER (I. M.) (1970), The grammar of sign language and the problem of language universals, in *Biological and Social factors in Psycholinguistics*, J. Morton, Ed., Logos Press.
- STOKOE (W. C.) (1960), Sign language structure : an outline of the visual communication system of the deaf, *Studies in Linguistics*, Washington DC, Gallaudet College.
- STOKOE (W. C.) (1976), Sign language autonomy, in *Origin and evolution of language and speech*, Ann. of the New York Academy of Sciences, 280, 505-513.
- TREVOORT (B. T.) (1975), *Developmental features of visual communication*, Amsterdam, North Holland Publishing company.
- WUNDT (W.) (1973), *The language of gestures*, Mouton, The Hague.

Travail du Laboratoire d'Ethologie des Communications  
 Université Claude-Bernard  
 86, rue Pasteur  
 69007-Lyon (F)

Une partie de la recherche a bénéficié de la collaboration d'étudiantes  
 de l'UFR des « Techniques de Réadaptation »  
 (directeur : Pr A. MORGON)  
 Université Claude-Bernard, Lyon