

Hugounenq H  l  ne

EHESS PARIS

Helene.h@neuf.fr

Notice biographique : Je suis étudiante en doctorat d'ethnologie à l'EHESS, sous la direction d'Yves Delaporte, chercheur au CNRS. Depuis mon DEA (2003), et après avoir appris la langue des signes, le thème de mes recherches tourne autour de cette langue et de ses locuteurs. J'ai d'abord étudié l'évolution de l'enseignement de la langue des signes aux entendants par les sourds, et je me penche actuellement sur des questions plus générales comme l'intégration, les relations entre sourds et entendants.

Résumé de l'article :

Le statut politique de la langue des signes
 l ments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France

Depuis sa reconnaissance quasi-officielle, la langue des signes est l'objet de processus de minoration d'autant plus efficaces qu'ils sont implicites et souvent invisibles, parfois même pratiqués par ceux qui se disent en faveur de la promotion de cette langue. La langue des signes, pour la plupart des acteurs entendants qui gravitent autour du monde de la surdité, n'a de valeur que si elle permet d'accéder à la norme, et particulièrement à la langue française. Les langues sont investies de fonctions politiques, surtout en France où l'on a fait correspondre l'homogénéité de la langue à la cohésion sociale. Tant que la langue des signes sera jugée à l'aune de cette idéologie de l'homogène, elle n'aura pas de place dans la société française autre que celle de «problème qu'il faut résoudre », et les sourds n'auront d'autre place que celle d' « individus ayant des difficultés d'intégration ».

Mots-clés : langue minoritaire, intégration, technique de communication, discours sur les langues, idéologie de l'homogène, bilinguisme, enseignement bilingue, langue des signes, oralisme, standardisation.

Résumé en anglais :

Sign language and the processes of exclusion

Since its partial recognition as a language, sign language has suffered from processes of exclusion. These processes are all the more effective as they are implicit and often invisible. Even those who pretend to support sign language have sometimes put these processes into practice. Most of those who can hear and evolve into circles composed of deaf people won't consider the value of sign language unless it allows the creation of a link with the norm and, more precisely, with the french language.

Languages play a political role, especially in France where social cohesion is closely linked with the existence of one single language. As long as sign language is judged according to this ideology, it will be excluded from the french society and remain a "problem to solve". As for the deaf, they will still be considered as "individuals experiencing difficulties with integration into society".

Le statut politique de la langue des signes

Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France

Le sourd-muet est en quelque sorte humanisé, qu'on nous permette cette expression, par la parole. En effet, on a remarqué qu'elle ennoblit tout son être en donnant à sa figure une expression plus calme, plus sereine et en tempérant les mouvements désordonnés de ses bras et de ses mains, si disgracieux parfois et si peu faits pour attirer la sympathie même des personnes qui vivent avec lui. (Congrès de Milan, 1881, p. 306)

Cette citation n'est pas le fait de quelque individu isolé et marginal par rapport à la société de la fin du XIX^{ème} siècle. Au contraire, elle provient du compte rendu d'un congrès qui a légitimé aux yeux du pouvoir public et des acteurs traditionnels de l'éducation des enfants sourds l'interdiction de la langue des signes dans les écoles spécialisées pour sourds.

Ce qui m'intéresse ici, c'est d'étudier les processus qui entraînent la stigmatisation d'une langue, non pas en fonction de ses fonctions réelles et des possibilités qu'elle offre à ses locuteurs, mais en fonction d'idéologies sur la langue fortement déterminées en France par ce rapport à la norme et à l'unicité linguistique.

On pourrait s'étonner de voir un article sur la langue des signes figurer dans un volume traitant des langues régionales. En effet, la langue des signes n'est pas territorialisée, alors que c'est ce qui semble caractériser en premier lieu une langue régionale. Or c'est une langue utilisée par des locuteurs au sein de l'espace français, et qui pose donc la question du rapport à la langue nationale, le français. Loin d'assimiler langues régionales et langues minoritaires, voire langues minorées (d'après les définitions de J-B Marcellesi, 2003, p. 57), je propose plutôt une parenté d'enjeux entre les différentes situations linguistiques, et suggère l'intérêt de les mettre en parallèle, au lieu de les mettre en frontières. Et ce qui les relie en premier lieu, c'est bien que ce sont des langues autres que la langue française, et que leur présence au sein de la nation est d'une manière générale perçue comme un écart par rapport à la norme linguistique dominante.

Ces processus de minoration sont d'autant plus frappants dans le cas des sourds¹ que l'utilité concrète de la langue des signes saute aux yeux. Contrairement aux cas d'autres langues qui ont également subi des politiques visant à leur disparition, ses locuteurs ne peuvent adopter pleinement la langue imposée. En effet, il est très difficile pour un sourd de parler, puisqu'il n'entend pas les sons qu'il émet. Certains le peuvent, au terme d'un apprentissage spécifique, qu'on appelle « oralisation » ou « démutisation ». Mais reste le problème de la réception. Lorsque le message est émis en langue des signes, les sourds peuvent en saisir la totalité, dans toutes ses nuances (de ton, de vocabulaire, de registre de langue...). Lorsqu'il est vocal, les sourds le reçoivent par le biais d'une opération visuelle, la lecture sur les lèvres, qui reste un exercice difficile à maîtriser, et qui n'est que peu compatible avec les interactions de groupe. La langue des signes reste donc, même pour les sourds qui parviennent à « oraliser » et à lire sur les lèvres, une langue qui leur ouvre des possibilités que ne leur offrent pas les langues orales².

Dans la citation ci-dessus, cette langue est stigmatisée pour son caractère corporel, lequel rapprocherait « le sourd-muet » de l'animal, puisqu'il serait « humanisé » en apprenant

¹ J'utilise le mot sourd pour désigner les sourds qui pratiquent la langue des signes, la plupart ayant une surdité assez profonde pour qu'elle entrave gravement la parole vocale. Je précise qu'ils se désignent eux-mêmes, dans leur langue, comme « sourds-muets » (pointage de l'oreille puis de la bouche), et non comme « malentendants », ou « déficients auditifs », termes actuellement jugés plus « politiquement correct » mais qui ne correspondent respectivement ni à la réalité qu'ils décrivent, ni à la façon de se percevoir qu'ont les sourds. Pour une visualisation du signe SOURD, cf. [...\Mes vidéos\SOURDS.htm](#) (vidéo du site Internet SOURD.NET).

² Langue orale : j'appelle ainsi, non pas la langue sans écriture, mais la langue qui passe par le canal audio-vocal, contrairement à la langue des signes, qui passe par le canal visuo-gestuel.

à parler. Le recul que nous apporte l'éloignement dans le temps nous permet de sentir tout ce qu'il y a d'idéologique dans le présumé qu'une langue qui passerait par le canal visuo-gestuel serait moins « humanisante » que celles passant par le canal audio-vocal.

Bien sûr, ce type de jugement ne pourrait plus être tenu. Mais d'autres discours, qui utilisent un champ lexical plus moderne, ont, il me semble, des effets tout aussi stigmatisant. Selon B. Lahire, et J. Bonniel (1994, p. 29), dans une réflexion sur la notion d'insertion, « *l'apparente générosité du discours [...] est la manière rhétorique la plus efficace pour produire des stigmates, des différences sociales.* »

Dans cette perspective, que penser de la conception actuelle de l'intégration scolaire¹, censée permettre à l'individu handicapé de « *développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* » (Circulaire n°95-124 du 17 mai 1995) ? Cela ne sous-entend-il pas que dans l'état actuel des choses, c'est-à-dire une éducation en école spécialisée, les sourds ne peuvent pas développer leur personnalité, s'insérer dans la vie sociale, et être citoyens à part entière ?

En analysant les discours sur la langue des signes, je m'interroge sur la façon dont on la stigmatise, dont on la présente comme un obstacle à l'intégration, comme si les langues déterminaient notre manière d'être en société, d'être « humains » ou « citoyens ». Alors que ce ne sont pas les langues en tant que telles qui sont responsables de ces difficultés, mais c'est la façon dont on organise la société et les modalités de nos échanges qui peut les transformer, effectivement, en obstacles.

Aujourd'hui, la langue des signes n'est plus stigmatisée comme elle l'était depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Elle est présente dans les médias, les écoles, les mentalités. On l'admire dans le milieu artistique, le tout-venant la croit utilisée partout où il est question de communication avec des sourds.

Or, cela ne veut pas dire qu'elle est pleinement acceptée. Bien sûr, elle n'est plus « clandestine » dans les écoles, les enfants sourds ont le droit de la pratiquer entre eux. De plus en plus de structures sont mises en place pour l'accessibilité des sourds à la formation professionnelle, à l'information, aux démarches administratives, avec l'augmentation du nombre d'interprètes, la création de lieux d'accueil en LSF (Langue des Signes Française), aux progrès de l'informatique qui permet l'interprétation à distance, etc.

Cependant, alors même qu'on affirme que la langue des signes est la langue des sourds, que c'est une vraie langue, qu'elle permet leur participation à la vie sociale, elle semble encore victime de perceptions négatives et son statut n'est pas clairement défini.

Quels sont les processus qui font que la langue des signes n'a toujours pas un statut pleinement reconnu dans l'éducation des sourds ? Sa reconnaissance globale dans la société n'est-elle due qu'à une visibilité grandissante, et non à une véritable reconnaissance politique ?

¹ Politique visant à accueillir des enfants handicapés dans les écoles ordinaires.

1. Grandes lignes de l'histoire de la langue des signes

Pour comprendre les processus de minoration actuels, commençons par donner un rapide aperçu historique de la langue des signes et des représentations de cette langue.

Nous n'avons que peu de traces¹ de son existence avant le XVIII^{ème} siècle. Le moment fondateur qui l'a fait exister socialement a été celui où l'abbé de l'Épée (1712-1789) a découvert qu'il était possible d'éduquer les sourds de manière collective en utilisant cette langue. Avant lui, on compte quelques initiatives privées et individuelles, sous la forme du préceptorat, pour les enfants sourds issus de familles aisées. A partir de là (deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle), des écoles pour sourds se sont formées dans toute la France.

De 1840 à 1880, période considérée par les sourds comme un « âge d'or », la langue des signes est utilisée pour l'enseignement², et des anciens élèves sourds deviennent eux-mêmes professeurs dans les institutions spécialisées.

Mais en parallèle, un groupe assez hétérogène d'acteurs de l'éducation des sourds s'opposent à ces méthodes d'enseignement. Ils sont partisans de la « méthode de l'orale pure », déjà utilisée en Allemagne et en Italie.

Pour eux, la priorité est donnée à l'enseignement de la parole, l'apprentissage du reste venant naturellement une fois l'usage de la parole et de la lecture sur les lèvres acquis. La langue des signes, étant jugée comme inférieure à la parole, et soupçonnée de nuire à son apprentissage, doit être bannie des écoles.

Petit à petit, ce courant, qu'on appelle aujourd'hui l'oralisme, prend de l'ampleur. Le congrès de Milan, en 1880, qui représente dans la littérature historiographique sa consécration, marque la fin de l'usage de la langue des signes dans l'enseignement. Afin de rompre la transmission de la langue des signes dans les écoles, les anciens élèves sont séparés des nouveaux, et les professeurs sourds sont renvoyés³.

Jusqu'aux années 1970 environ, la langue des signes a alors été interdite dans les écoles. Durant cette période, on ne parle des sourds que sous un angle médical. Il s'agit de les soigner, les « rééduquer » à la parole. Or l'oralisme ainsi conçu, en interdisant la langue des signes au sein des écoles spécialisées, a échoué dans le but qu'il s'était fixé. L'enseignement étant dispensé uniquement de manière orale, les sourds ne percevaient que très peu d'informations, d'où des difficultés au niveau de l'accès au savoir. Pour la même raison, le français écrit n'a pas été acquis par la grande majorité des sourds et aujourd'hui, on compte environ 80% d'illettrés⁴ dans la population sourde. L'entreprise de « démutisation » a également échoué, très peu de sourds arrivant effectivement à parler de manière compréhensible. Enfin, les oralistes n'ont jamais réussi à faire disparaître la langue des signes des écoles. Les sourds y étant regroupés, ils se la transmettaient en secret, tout en ayant intériorisé les jugements dépréciateurs sur « ce qu'ils faisaient avec leurs mains ».

Cette langue se transmet donc très localement, essentiellement à l'échelle d'une école, c'est pourquoi le lexique utilisé peut varier d'une école à l'autre, et à plus forte raison d'une ville à l'autre. Encore aujourd'hui, lorsque des sourds de différentes écoles se rencontrent, ils comparent souvent leurs signes respectifs. Ces variations sont généralement considérées comme un état de fait. Elles ne nuisent pas à l'intercompréhension. Tous les sourds s'accordent à dire que même lorsqu'ils rencontrent un sourd étranger, au bout de quelques

¹ Elle est présente de manière éparse dans la littérature (De Vinci, Montaigne, Descartes...). On trouve une étude de la vie des sourds au Moyen Age dans un article d'Aude de St Loup : « Les sourds au Moyen-âge, mille ans de signes oubliés », (*Le pouvoir des signes*, 1989, pp. 11-19).

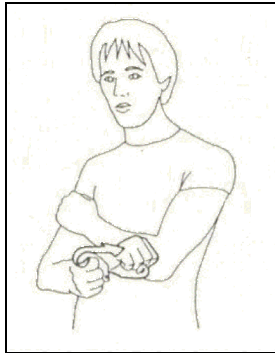
² Avant cette période, l'enseignement n'était pas strictement bilingue. L'abbé de l'épée lui-même utilisait pour son enseignement les signes « méthodiques », c'est à dire qu'il calquait des signes à la syntaxe du français. L'enseignement en langue des signes est en fait institué par ses successeurs, et notamment des anciens élèves sourds.

³ Selon François Buton, « du milieu des années 1820, au moment de la formation d'un corps de "professeurs", aux années 1870, les anciens élèves [à l'institut de Paris] ont occupé le tiers, et parfois la moitié, des postes existants ». (Buton, 1999, pp. 545-546)

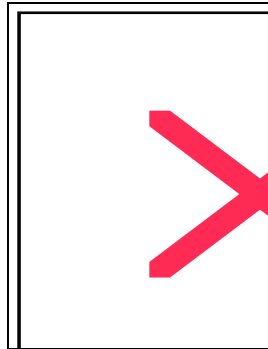
⁴ Rapport Gillot, 1998.

jours l'intercompréhension est quasiment totale, et pour les dialogues simples, immédiate. Cela est en partie dû au caractère iconique de la langue des signes, c'est-à-dire au « *lien de ressemblance entre la forme des gestes utilisés et ce à quoi ils réfèrent* » (Cuxac, 2000, p. 19), qui fait que certains signes sont facilement compréhensibles, mais aussi à une caractéristique syntaxique de la langue des signes qui intègre des séquences « à visée iconisatrice » (Cuxac, 2000), c'est à dire la reconstitution d'événements passés, la volonté de montrer, du « comme ça ».

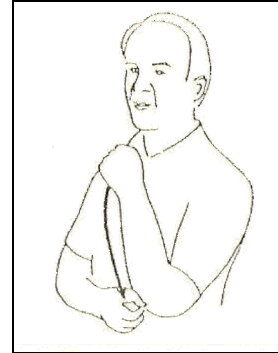
Exemple de variation de signes à référent stable, le signe SEMAINE¹ :



SEMAINE, Paris



SEMAINE, Chambéry



SEMAINE, Le Puy

Ces trois signes peuvent paraître sans grand rapport les uns avec les autres. En fait, ils procèdent d'une même logique, dont les sourds sont familiers, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation des différents signes. Les signes du Puy et de Chambéry sont en réalité des variantes du signe LITRE. Quel est le lien avec l'idée de « semaine » ? Selon Yves Delaporte, « *dans les deux cas c'est la même idée qui s'exprime dans la forme des signes : le bras droit mesure une quantité sur le bras gauche.* » (Delaporte, 2003) ces deux signes indiquent ainsi une mesure du temps. Et le signe parisien ?

Par économie gestuelle, le signe [...] s'est réduit à Paris à un simple retournement du poing sous le coude, rendant méconnaissable l'image originelle, celle d'une mesure sur le bras. Quant à la configuration du poing, c'est vraisemblablement la lettre manuelle S, initiale du mot semaine. (Delaporte, 2003)

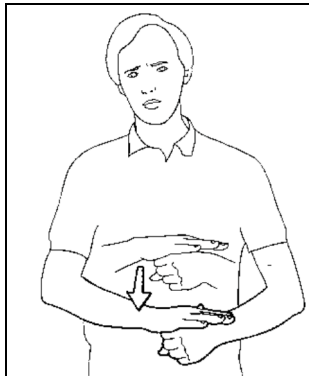
Dans les interactions entre deux sourds de régions différentes, on entrevoit comment peuvent se gérer ces variations : suivant le contexte, et avec la perception du référent d'où provient le signe, la compréhension est facile. Lorsque les signes sont trop éloignés de leur référent, comme pour le signe SEMAINE parisien, plusieurs stratégies peuvent alors être mises en place : la périphrase, le mime, ou bien l'oralisation du signe en français (souvent un simple mouvement des lèvres). Ce n'est que lorsque les rapports entre sourds et entendants se sont multipliés, comme nous allons le voir, qu'une réflexion théorique sur la variation s'est construite, alors même que dans leurs pratiques les sourds ne la considéraient pas comme un problème.

Au début des années 1970, une conjonction d'événements ponctuels et d'un contexte plus général entraînant de nombreux mouvements de lutte pour la reconnaissance des minorités, enclenchent ce qu'on appelle la période du « Réveil sourd ».

Les sourds « se réveillent », engagent une lutte pour la reconnaissance de leur langue, sous l'impulsion des sourds américains¹ et accompagnés par des entendants français, notamment un sociologue, Bernard Mottez, des linguistes, des psychologues...

¹ Les trois figures suivantes sont reproduites d'après des dessins d'Yves Delaporte (*Patrimoine sourd*, 2003).

Le « Réveil » consiste d'abord en une prise de conscience de leur langue et de leur histoire par les sourds. Il s'agit de mettre fin à la stigmatisation de la langue des signes qui rejaillit sur leur propre dignité, après trop d'années d'interdiction, qu'ils qualifient d'années d'oppression ; ce qu'ils disent en effectuant un mouvement de la main droite ouverte qui appuie sur le poing gauche du haut vers le bas, imitant le mouvement d'un individu écrasant la tête d'un autre. Cette image très forte en dit long sur la façon dont a été vécue l'interdiction de leur langue par les sourds. C'était bien plus que l'interdiction d'un moyen de communication, c'était une façon de maintenir les sourds sous le joug des entendants, de les brimer, de les rabaisser.



OPPRESSION²

Apparaît alors l'idée de fierté d'être sourd, de pratiquer la langue des signes. Celle-ci peut dorénavant se montrer, on insiste sur sa beauté, sur son caractère identitaire.

De plus, on entreprend une action de standardisation de la langue. En effet, il s'agit de doter la langue des signes des attributs classiques des langues reconnues (uniformisation, création de dictionnaires, néologismes, écriture...) pour qu'elle puisse prétendre être considérée comme une « vraie langue » et retrouver une place dans l'espace public (interprétation, enseignement, services d'accueil en langue des signes...).

Des recherches linguistiques s'attachent d'abord à montrer que c'est une vraie langue. Aux États-Unis, le premier linguiste à s'être intéressé à la langue des signes, W. Stokoe³, cherchait à démontrer que, comme les langues orales, la langue des signes était dotée d'une deuxième articulation de type « phonologique ». Les recherches qui suivent tendent plus à mettre en évidence les caractéristiques linguistiques spécifiques à la langue des signes : exploitation de l'espace de réalisation des signes, importance de paramètres non gestuels comme les expressions du visage, qui peuvent faire varier le sens d'un geste.

À partir de ces travaux, un linguiste français, Christian Cuxac va plus loin et rend compte dans son analyse du caractère iconique de la langue des signes, caractère à l'origine de nombreux arguments avancés pour refuser à la langue des signes le statut de « vraie langue ».

Cette mobilisation s'est accompagnée d'une diffusion de la langue des signes. En effet, des entendants ont voulu l'apprendre, notamment des parents d'enfants sourds et des

¹ Lors de voyages en Amérique, où le discrédit sur la langue des signes a été moins fort, on découvre que les sourds américains ont une situation beaucoup plus enviable : ils ont une université où la langue des signes a une grande part dans la pédagogie, des sourds peuvent devenir médecins, juristes, chercheurs, ce qui paraissait impensable en France.

² Figure reproduite d'après Girod, M., et al., (1990) *La langue des signes. Dictionnaire bilingue élémentaire*, Vincennes, Editions IVT.

³ Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure : an outline of the visual communication systems of the american deaf*. New York, Studies in linguistics, University of Buffalo.

professionnels de l'éducation des sourds, qui s'apercevaient qu'il y avait là un moyen de communiquer plus pleinement, sans la barrière du handicap auditif, avec les sourds.

Les sourds ont alors entrepris un travail considérable sur leur langue pour pouvoir l'enseigner. Il a fallu la doter de programmes d'enseignement, de dictionnaires. Ces travaux, ainsi que son utilisation de plus en plus grande dans les médias, font qu'elle tend à s'unifier.

Cette unification entraîne, bien sûr, une réflexion sur la place à accorder aux signes régionaux, et au risque de voir s'imposer une nouvelle norme. Lorsqu'il a fallu enseigner la langue des signes aux entendants, par exemple, les premiers formateurs se sont demandés quels signes utiliser pendant les cours. Ils ont alors fait preuve d'une volonté affichée de préserver la diversité des signes régionaux, considérée comme une richesse.

Mais dans les faits, il a fallu faire des choix, surtout face à des entendants qui ont généralement une conception de la langue comme un objet clos, homogène, très standardisée, et qui ont tendance à penser que la langue des signes est universelle. Lorsqu'ils prennent des cours de langue des signes, et qu'ils découvrent que la langue des signes, dans son lexique, varie d'une région à l'autre, voire d'une école à l'autre, ils sont souvent surpris, voire déçus.

La centralisation parisienne a entraîné une diffusion plus grande des signes parisiens, et notamment ceux de l'école fondée vers 1760 par l'abbé de l'Épée, rue Saint Jacques à Paris. Un sourd m'a dit à ce propos : « *les signes de Saint Jacques sont forts* » (c'est lui-même qui utilise le signe FORT, que je traduis littéralement, qui pourrait dans cette phrase être traduit par : « avoir une grande influence », « être très diffusés »). Lui-même venant d'une autre école, celle d'Asnières, il m'a dit cela sans aucune notion de regret, ni de compétitivité entre ses signes et ceux de « Saint Jacques ». Pour l'instant, il semble ne pas y avoir cette dimension de supériorité symbolique de certaines variétés sur d'autres, seulement une plus grande utilisation de certaines pour des raisons pratiques et conjoncturelles.

Parmi celles-ci, figurent la proposition récente d'un référentiel¹, et des réflexions sur une éventuelle écriture de la langue des signes... Tout cela contribue à une standardisation et une homogénéisation de cette langue, afin qu'elle puisse entrer dans le cadre des langues utilisables dans l'espace public.

Cette mobilisation modifie la problématique de l'éducation des sourds pour de nombreux acteurs concernés par ce milieu. En effet, l'oralisme pur est dorénavant sujet à de fortes remises en question : des parents d'enfants sourds, des sourds qui militent pour la reconnaissance de leur langue, des linguistes, quelques orthophonistes, des professeurs spécialisés, des sociologues, et des psychologues, commencent à remettre en cause l'oralisme en tant que ne prenant pas en compte la spécificité sourde au détriment de l'efficacité de la communication mais aussi au détriment d'une construction de l'identité positive. Ce qui est opposé à la méthode oraliste, c'est le bilinguisme, dont les définitions varient mais convergent vers un point : l'enseignement doit se faire en utilisant au moins deux langues : la langue des signes et le français écrit.

Mais, encore aujourd'hui, la langue des signes reste objet de débat :

- au niveau des méthodes d'enseignement : sa place n'est pas définie.
- au niveau de sa reconnaissance officielle en tant que langue.
- au niveau de la nécessité de considérer les sourds en tant que collectivité linguistique au lieu de considérer la surdité comme un malheur individuel².

Les sourds continuent de revendiquer des droits conditionnés par cette reconnaissance de la langue des signes en tant que langue à part entière, et, par suite, des sourds en tant que communauté linguistique. Les avancées dans ce domaine n'ont pas été jugées satisfaisantes. Pourquoi ? Qu'est-ce qui empêche la langue des signes d'être effectivement reconnue ?

¹ En février 2002, une commission interministérielle propose un référentiel reprenant les critères définis par la Commission des langues européennes. Il s'agit d'adapter ce référentiel déjà validé pour les langues européennes à la langue des signes, afin de la doter d'un premier outil pédagogique.

² Selon Yves Delaporte, « *ce que la société, ou du moins ses experts en surdité, a cru et croit encore, c'est que la surdimutité est un malheur purement individuel. Qu'elle ait une dimension collective est quelque chose qui leur échappe entièrement.* » (Delaporte, 2002, p. 7).

2. Les processus de minoration dus aux cadres institutionnels

2.1. La concurrence entre l'Éducation nationale et le ministère des Affaires sociales : concurrence entre deux logiques qui déterminent la place que l'on donne à la langue des signes

Plus généralement, c'est la question de l'éducation bilingue qui reflète le statut que l'on donne à la langue des signes, puisque c'est essentiellement par l'école que l'État français cherche à « modeler » (au sens de faire tendre vers un modèle) les citoyens. Surtout, c'est par l'école que l'État français a exercé une politique de cohésion nationale par l'imposition et l'uniformisation de la langue française sur tout le territoire. C'est donc à l'école que la réflexion politique sur la langue des signes prend toute sa dimension.

2.1.1. Origine de la structure de l'éducation des sourds

La place que l'on accorde ou non à la langue des signes est en partie liée à la nature des administrations qui prennent en charge l'éducation des sourds. En effet, selon qu'il s'agit d'une prise en charge selon la logique de l'assistance ou de celle de l'instruction publique, les réflexions sur la place accordée à la langue des signes vont varier. Cette place varie également avec les contraintes de chaque ministère, contraintes liées à leur structure respective et, plus globalement, à l'évolution des mentalités qui vont les faire tendre vers tel ou tel type de prise en compte de la question des sourds et de la langue des signes.

Sans entrer dans les détails, on peut souligner que les premières initiatives d'instruction des sourds ont relevé du domaine privé, et furent largement le fait de groupements catholiques. Il s'agissait alors d'œuvre de charité et d'assistance. Puis l'État étend ses champs d'influence et quelques institutions pour sourds sont placées sous la tutelle du ministère de l'intérieur, ce qui est compatible avec le principe d'assistance à travers lequel on traitait la question des « infirmes » à l'époque¹.

Dès 1793, on observe une concurrence entre deux logiques, l'une relevant de l'instruction, l'autre de l'assistance. Mais lors du congrès de Milan, on ne se penche que sur la question des méthodes, et la structure traditionnelle est conservée.

2.1.2. Structure aujourd'hui

Aujourd'hui, la structure de l'enseignement des jeunes sourds est encore largement déterminée par cette structure traditionnelle. Bien sûr, la langue des signes n'est plus interdite dans les écoles, les sourds ne sont plus considérés comme des infirmes qu'il faut sauver. Mais, sous des termes différents, sous des dispositifs qui paraissent nouveaux et « plus évolués », on constate la persistance de certains archaïsmes.

Déjà, les institutions publiques pour sourds sont sous la tutelle des Affaires sociales, même si, aujourd'hui, on constate une collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale pour ce qui concerne la formation des professeurs, par exemple.

Mais le fait que les institutions pour sourds ne soient pas entièrement sous la tutelle de l'Éducation nationale peut étonner. Cela semble indiquer que l'éducation des sourds doit s'accompagner d'autre chose, qu'on ne peut prendre en compte uniquement la question de

¹ Par exemple l'école de Paris bénéficie de la protection de l'État en 1791, et du statut d' « établissement général de bienfaisance » en 1841.

l'enseignement des différents savoirs. Et, de fait, on constate que souvent, la logique médicale est encore très présente dans ces établissements, où tout un ensemble de « professionnels de la santé » sont présents, afin de prendre en charge de façon « complète » l'enfant sourd.

Cette situation ne semble plus correspondre à la conception actuelle de la prise en compte du handicap. Avec la loi de 1975, la logique de l'instruction semble vouloir l'emporter sur celle de l'assistance :

Les enfants et les adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux. (Loi de 1975, article 4)

À la suite de cette loi, l'Éducation nationale entend prendre en charge les sourds par le biais de l'éducation ordinaire, selon ce qui est précisé dans les circulaires de janvier et juin 1982 :

L'intégration vise d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence. (Éducation nationale, circulaires du 29 janvier 1982)

Il semble donc que ce changement de tutelle implique une remise en cause du caractère spécial de l'éducation des handicapés. Lorsque l'Éducation nationale entend prendre en charge cette éducation, ce n'est que dans le cadre des dispositifs existants, ce n'est pas un transfert de responsabilité dont bénéficieraient les établissements spécialisés.

Or l'Éducation nationale aurait pu mettre fin à la logique de l'assistance tout en prenant en compte la spécificité des sourds, en prenant sous sa tutelle les établissements spécialisés. Car, pour les sourds, même si c'est dans le cadre des établissements spécialisés que la langue des signes a été interdite, c'est celui qui prend le mieux en compte le caractère collectif de la surdité dû à la pratique d'une même langue, et à l'avantage que représente le foisonnement d'informations rendu possible par les échanges en langue des signes entre pairs.

Et de fait, les Affaires sociales prennent maintenant en compte la question de la langue des signes, alors que pour l'Éducation nationale, la question ne se pose pas, car l'intégration lui semble incompatible avec la langue des signes, comme en témoigne cette déclaration télévisée de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, le 12 janvier 1985 : « *Je vois très difficilement comment pourrait se réaliser une politique d'intégration scolaire qui reposerait simultanément sur l'utilisation du langage et sur celle des signes* ». (relevé dans *Coup d'oeil*, n°42, oct-nov-déc 1984, pp. 6-7)

Cependant, le ministère de l'Éducation nationale ne peut pas ignorer totalement cette question de la langue des signes. Une sorte de compromis va s'installer, comme en témoigne la collaboration des deux ministères dans un texte qui marque un tournant dans les discours sur l'éducation des sourds. Ce document, appelé le rapport Bouillon, écrit en 1985 par des pédagogues et des éducateurs, affirme que la langue des signes est utile, afin de « *restaurer dans leur authenticité et dans leur chronologie, les étapes du développement linguistique* » (Bouillon, 1985). Le texte se fait lyrique au sujet de cette langue :

La LSF est une expression du pouvoir inventif de l'homme. Le besoin de communiquer provoque la création de l'outil: ne pouvant être acoustique, il devient visuel. Lutter contre la nature revient à mutiler l'enfant et à ajouter au malheur innocent. (Rapport Bouillon, 1985, p. 21)

Mais ce texte n'a donné lieu qu'à des circulaires très peu prescriptives. Ce n'est d'ailleurs qu'en 1991 que pour la première fois, on évoque le bilinguisme dans une loi, qui stipule que « *dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication*

bilingue – langue des signes et français- et une communication orale est de droit ». (Loi 91-73, du 18 janvier 1991, article 33)

Au niveau de la politique d'intégration, ce compromis va se réaliser à travers la création du dispositif des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration), qui consiste en l'intégration de plusieurs sourds au sein d'un établissement ordinaire, permettant l'organisation de cours leur étant destinés et donnés par des professeurs issus des écoles spécialisées.

Or, il me semble qu'un enseignement « ordinaire » (c'est à dire général, donnant accès aux mêmes programmes que ceux des écoles classiques) mais adapté aux sourds peut se faire *aussi* dans un établissement spécialisé, et sous la responsabilité de l'Éducation nationale. Mais nous verrons plus tard que le terme « spécialisé » est perçu comme négatif en soi.

Il ne s'agit pas ici de se positionner pour ou contre « l'intégration scolaire », qui est d'ailleurs loin d'être bien définie aujourd'hui par les pouvoirs publics. En effet, l'intégration scolaire n'est pas en soi incompatible avec un enseignement bilingue. Ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer que la politique d'intégration est d'emblée présentée comme positive, avant même de s'interroger sur la manière de la mettre en œuvre. La prise en compte des spécificités, qui devrait être au centre des réflexions, semble n'être qu'annexe.

2.2. Le statut des professeurs sourds dans le système éducatif est symptomatique du statut de la langue des signes.

Si les sourds n'ont pas le même statut que les professeurs entendants, cela introduit et constitue :

-un processus de minoration symbolique (les compétences linguistiques de chacun n'ont pas la même valeur)

-un processus de minoration pratique (puisque les sourds sont pour l'instant, tant qu'il n'y aura pas de formation sérieuse en langue des signes pour les professeurs entendants, les seuls garants de la qualité de la langue des signes transmise¹ aux élèves et utilisée pour l'enseignement des différentes matières. Sans leur compétence, la langue des signes utilisée n'est pas au maximum de son potentiel pédagogique, ce qui entraîne une confusion quant à la question de son efficacité)

2.2.1. La fin de l'interdiction de la présence de professionnels sourds dans les écoles spécialisées

En 1976, un arrêté ministériel permet aux personnes sourdes de réintégrer l'enseignement dans les structures dépendant du ministère de la Santé (mais pas de l'Éducation nationale). Cela veut dire que des sourds vont pouvoir rentrer dans les principales écoles spécialisées pour sourds, provoquant une petite « révolution ». Le mot est un peu fort mais c'est ainsi que ce moment a été vécu :

L'accès de sourds au professorat a bien constitué la plate-forme de départ de la campagne des bilinguistes. Les professeurs, à tort ou à raison, se sont sentis comme accusés. Pour certains l'événement, par le processus qu'il a immédiatement enclenché, a été perçu comme une version moderne du Cheval de Troie. La déstabilisation a été immédiate. Cela a parfois atteint le stade de panique : « des loups sont entrés dans la bergerie », telle pourrait être la traduction de l'appréciation la plus partagée, chez les professeurs au premier choc d'une attaque qui les a tétanisés. (Guy Bothorel, 1985, p. 142)

¹ Cette transmission se réalise très rarement dans les familles, puisque la majorité des sourds (90%) naissent dans des familles entendants, très majoritairement réticentes à l'apprentissage de la langue des signes.

On trouve la trace de cette « révolution » dans les textes politiques. Dix ans après, en 1985, le rapport Bouillon révèle la persistance des réticences à accepter des sourds dans le cadre des institutions spécialisées : « *Même si elle paraît parfois dangereusement révolutionnaire et pénible à supporter pour certains, la présence des adultes sourds dans le système éducatif devient logiquement un impératif.* » (Bouillon, 1985, p. 21)

La langue des signes est ainsi, petit à petit, « entrée dans la bergerie », comme un danger, une remise en question, un bouleversement. Voici comment nos idées sur les langues ont des effets émotionnels forts. En effet, les professeurs de cette époque ne risquaient rien de concret à l'arrivée de la langue des signes au sein des établissements : elle était déjà présente, puisque les élèves la pratiquaient entre eux. Ce qui bouleversait, à cette époque, c'était qu'en autorisant la présence de professionnels sourds, la langue des signes n'était plus clandestine, alors qu'elle avait été ignorée, interdite, dépréciée.

Il faut également souligner que les sourds ne sont pas, dans un premier temps, admis comme professeurs, mais comme éducateurs : la langue des signes n'ayant alors pas encore de légitimité pédagogique, elle ne peut favoriser que la communication. En effet, la loi de 1991 n'affirme qu'une « *liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français- et une communication orale* » et non la possibilité de choisir une *éducation* bilingue, c'est à dire incluant un enseignement *de la* LSF et *en* LSF.

De plus, en 1993, une circulaire laissait les établissements choisir librement quel mode de communication ils allaient utiliser. En théorie, les familles, après avis d'une commission d'éducation spéciale, pouvaient choisir un mode de communication bilingue, dans la pratique, étant donné qu'il n'existait pas d'établissements bilingues, il n'y avait aucun choix possible¹. La circulaire précisait :

En ce qui concerne la communication bilingue, ce choix sera, dans un premier temps, conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue. (Circulaire du 25 mars 1993, §2)

Or, l'existence de telles équipes aurait supposé l'existence d'une formation en langue des signes solide et reconnue pour les professeurs spécialisés. Or ce n'est qu'en 2002, avec la création du référentiel (cf. note 1, p.7), que la compétence en langue des signes des enseignants peut être évaluée.

2.2.2. L'impossibilité d'exercer en tant que professeur de l'Éducation nationale

Aujourd'hui, les sourds ne peuvent toujours pas accéder aux diplômes de professeurs de l'Éducation nationale². Or le fait que les sourds n'aient pas une place égale à celle des entendants dans l'Éducation nationale n'est pas le seul fait du handicap. En effet, on pourrait imaginer un enseignement en langue des signes, avec un interprète, ou un enseignement de la langue des signes, en tant que deuxième langue par exemple (ce qui est en ce moment envisagé, dans la nouvelle loi en préparation « sur l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »). Ce n'est pas une question de coût, puisque des

¹ Il faut noter que la seule alternative était représentée par l'ouverture de quelques classes bilingues créées par une association « Deux Langues Pour une Éducation » (la première, à Chalon-sur-Saône en 1984, puis, en septembre 1985, 4 nouvelles : Bayonne, Champs-sur-Marne, Nancy et Toulouse), de manière autonome, faute d'accord avec l'Éducation nationale, qui ne les reconnaissait que sous forme d'expérimentations locales.

² L'arrêté du 20 janvier 1980 définit « les maladies et affections incompatibles avec l'admission à certains emplois relevant du ministère de l'Éducation ». La surdité en fait partie. Il s'agit de l'application de l'article 27 de la loi de 1975 en faveur des handicapés, concernant la candidature d'une personne handicapée à un emploi de l'État. Les sourds ne peuvent donc pas accéder « *aux emplois d'inspection, de direction, d'enseignement, d'éducation, d'information et d'orientation et de surveillance dans les établissements ou services relevant du ministère de l'Éducation* » (arrêté du 20 janvier 1980).

professeurs aveugles sont habilités à enseigner, accompagnés d'un assistant qui surveille la classe. De plus, il est tout à fait accepté qu'un professeur entendant qui ne connaît pas la langue des signes enseigne à une classe d'enfants sourds. Refuser ce statut aux adultes sourds, c'est suggérer que la langue des signes n'est tolérée que pour remédier aux difficultés de communication des sourds mais qu'elle n'est pas « *une langue digne de supporter les connaissances* ». (Dalle, 2000, p. 57)

Il me semble que cela témoigne également d'une incapacité des pouvoirs publics et du système éducatif à penser l'hétérogénéité langagière, c'est-à-dire la variété de langues et de registres de langues possédés par un individu ou un groupe d'individus. Je ne dis pas que l'école ne laisse aucune place à cette hétérogénéité, mais qu'elle la voit comme un problème, comme une exception, au lieu de la considérer comme la règle et d'intégrer les différents rapports à la langue, ou aux langues, des individus. Cette conception s'ancre dans des représentations des langues comme des objets homogènes, se faisant face, comme autant de blocs monolithiques, conception qu'accentuent les travaux des linguistes qui considèrent la langue comme un système idéal, grammatical, sans tenir compte des facteurs socioculturels qui déterminent l'usage que l'on fait de la langue. C'est dans cette perspective qu'Hymes analyse la notion de bilinguisme :

Le bilinguisme a été considéré comme un phénomène particulier faisant problème, au lieu d'être traité comme une manifestation flagrante du phénomène général qu'est la sélection entre plusieurs moyens linguistiques disponibles. La véritable catégorie est celle de répertoire verbal (idée développée principalement par John Gumperz). (1984, p. 49)

Ainsi, si on considère la langue des signes comme un répertoire linguistique, au lieu de le considérer comme une langue faisant face à la langue française, on pourrait dépasser cette opposition entre les deux langues, opposition qui ne correspond pas à la réalité du terrain : les sourds qui communiquent en langue des signes peuvent choisir dans certaines situations de s'exprimer à l'oral, dans un certain registre de langue.

3. Les processus de minoration ancrés dans les cadres de pensée traditionnels

Ce qui nous intéresse maintenant, c'est étudier les mécanismes qui font que les cadres de pensées traditionnels persistent dans les discours sur la langue des signes, et sont d'autant plus insidieux qu'ils sont implicites, car ils sont posés comme des vérités, comme allant de soi.

Je ne vais pas prendre uniquement comme exemple des textes ou discours dévalorisant explicitement la langue des signes, mais au contraire ceux qui se disent favorables à un enseignement bilingue, afin de mettre au jour les cadres de pensée profondément ancrés qui empêchent de penser le bilinguisme comme quelque chose de positif.

En 1998, un rapport, signé par Dominique Gillot, se montre sans ambiguïté favorable à la langue des signes. Il est le fruit d'une enquête menée en collaboration avec des associations représentatives des sourds et de parents d'enfants sourds, et à la demande du Premier ministre Lionel Jospin. En voici un extrait : « *la reconnaissance du droit d'usage de la Langue des Signes s'impose et doit être respectée afin de contribuer à une plus grande autonomie sociale des personnes sourdes signantes, notamment dans leurs relations avec les services publics* » (rapport Gillot, 1998, proposition 13). Nous allons voir comment, même dans ce texte, subsistent des traces de ces cadres de pensée traditionnels.

3.1. Les jugements de valeur sur la langue des signes

3.1.1. Une langue ?

Le ministère de l'Éducation nationale multiplie les discours extrêmement dépréciateurs par rapport à la langue des signes. Certains discours nient son statut même de langue. Selon une déclaration d'Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, en 1982, « *le langage des signes est soit un langage mimique, soit un langage analytique qui reconstitue les mots à partir d'un alphabet dactylogologique*¹. » (Réponse à une question écrite au Parlement, citée dans *Vivre ensemble*, n°11, avril 1986, p. 9)

La langue des signes n'est pas une langue, c'est soit un « *langage mimique* », c'est-à-dire un langage gestuel, proche du mime, soit un « *langage analytique* » s'il ne fait que transcrire la langue française. La langue des signes n'aurait pas de grammaire propre, elle ne serait pas autonome par rapport à la langue française. Ce sont des arguments qu'utilisaient les oralistes au XIX^{ème} siècle, arguments qui témoignent d'une ignorance totale de cette langue.

En revanche, la même année, le ministre de la Solidarité nationale affirmait que « *la langue des signes est une langue à part entière possédant son vocabulaire et sa structure propre.* » (Réponse à une question écrite au Parlement, citée dans *Vivre ensemble*, n°11, avril 1986, p. 9) Cette divergence entre les deux ministères sur la nature même de la langue des signes montre comment on s'approprie des discours essentialistes sur les langues à des fins purement politiques : la langue des signes ne sera pas une langue à part entière si on refuse de l'intégrer dans un projet politique d'éducation. Elle sera autonome, aura un vocabulaire et une syntaxe propre si on veut l'intégrer dans le dispositif scolaire.

De plus, dans l'utilisation que l'on fait du terme « langue des signes » dans les textes, on s'aperçoit que son statut est encore ambigu. Par exemple, on multiplie les périphrases pour ne pas nommer la langue des signes comme une langue à part entière, comme dans le rapport Bouillon :

Il nous semble donc raisonnable de concevoir la LSF comme le moyen de communication spécifique d'une communauté lui permettant de verbaliser tout l'univers physique et idéal concevable par des énoncés construits et dans des actes de paroles pertinents, et que l'on puisse donc, sans abus de langage, parler de la parole des sourds qui signent et de bilinguisme pour les locuteurs capables de s'exprimer dans les deux codes. (Bouillon, 1985, p. 7)

Que de précaution pour éviter de dire que c'est une langue ! On va également désigner la langue des signes comme « *le vrai langage des sourds* » (rapport Bouillon, 1985, p. 11), ou bien comme une « *technique de communication* » (rapport Gillot, 1998, proposition 3). De plus, une circulaire définit la communication bilingue comme « *l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes en association au français.* » (Circulaire n°93. 201 du 25 mars 1993) Ici, l'expression « en association au français » est floue : utilisation de la langue des signes et du français de manière alternative ou en même temps, ce qui reviendrait à du français signé (calque de la langue des signes sur la syntaxe française), donc réduirait la langue des signes à un code pour transcrire le français ?

De même, on associe quasi-systématiquement la langue des signes à des codes comme le LPC², et on ne l'évoque jamais sans préciser que l'objectif reste l'acquisition et l'utilisation

¹ Dactylogologie : la dactylogologie est un alphabet manuel qui fait correspondre à chaque lettre de l'alphabet français une forme de la main.

² Langage Parlé Complété : code qui permet, par différentes positions et formes des mains, d'aider à la lecture labiale, en permettant de différencier les sons qui ne peuvent se distinguer par le seul mouvement des lèvres.

de la langue française dans l'enseignement. En mettant LPC, français signé, LSF (Langue des Signes Française), sur le même plan, on suggère qu'ils ont la même valeur. On leur donne en tout cas le même statut politique.

3.1.2. Une langue simple

La langue des signes est sans cesse soupçonnée de facilité, de simplicité, par rapport à la langue française. En effet, la langue française serait « *incomparablement plus ardue, plus rébarbative, plus longue à acquérir* » (Bouillon, 1985, p.18).

Tout d'abord, cette idée repose sur le fait que la langue des signes est une langue sans écriture : son acquisition semble alors plus simple, plus intuitive. Il est vrai que la langue des signes, lorsqu'elle est transmise dès la naissance par des parents sourds qui ont un enfant sourd, l'est à la même vitesse que la langue française orale pour les enfants entendants dont c'est la langue maternelle.

De plus, les sourds qui apprennent la langue des signes dans les écoles spécialisés l'apprennent très rapidement. Cela ne veut pas dire qu'elle est plus simple. D'ailleurs, ils n'en acquièrent pas tous la même maîtrise. Elle est seulement plus adaptée aux sourds, ce qui fait qu'ils l'apprennent avec les mêmes moyens que les entendants qui apprennent une langue orale.

Mais cette idée de facilité repose également sur un discours très répandu, qui est d'ailleurs commun à quasiment tous les discours autour des langues minoritaires, par les observateurs extérieurs mais aussi par leurs locuteurs : celui de la langue minoritaire comme la langue de l'émotion, qui s'opposerait à la langue de la logique, de la raison, que serait la langue officielle ou nationale selon les pays.

Une mère de deux enfants sourds, qui apprend la langue des signes, me répond, quand je lui demande pourquoi elle a fait cette démarche :

Il faudrait qu'ils aient cette autonomie du langage parlé... Par contre moi je vois plutôt la langue des signes comme étant leur langue de repos, quand ils rentrent de l'école ou... La langue des signes ce sera la langue du jeu, la langue de la famille, la langue pour parler des problèmes qu'on ne sait pas évoquer autrement...

On voit ici clairement comment s'opposent dans l'esprit de cette mère la langue des signes, langue du repos, du plaisir, de la spontanéité, et la langue française, langue de l'école, de l'autonomie, des contraintes sociales.

On se situe en fait dans une vision traditionnelle des langues, profondément ancrée en France, et faisant partie de notre inconscient collectif : la langue de l'autre est souvent décrite comme celle des passions, des sentiments, par rapport à celle de la logique, de la raison, la mieux à même pour exprimer l'abstraction, les idées complexes. On a tendance à attribuer ces caractéristiques à l'essence même de la langue.

Or si les sourds voient leur langue comme la langue de l'émotion, c'est parce que de fait, c'est la langue dans laquelle ils s'expriment en privé, c'est la langue dans laquelle ils n'ont aucun obstacle pour exprimer et recevoir les idées alors que le français est la langue de l'école, de l'administration, et de l'effort car il est aussi associé à l'oralisation et à la difficulté de la réception du message oral. Mais le fait de la percevoir ou de la vivre comme la langue de l'émotion peut renforcer le fait qu'on la cantonne à un rôle privé alors qu'elle pourrait (ou devrait) jouer aussi un rôle public : dans les écoles, par le développement de l'interprétation, etc.

Cette conception des langues est donc en effet ressentie par les sourds, relayée par les entendants qui jugent la langue des signes comme plus « expressive », plus porteuse d'émotion que la langue orale, tout ceci relayé par une politique d'unification nationale passant par une politique d'homogénéisation de la langue, qui renforce le caractère « public » de la langue française, tout en reléguant les autres au domaine privé.

3.1.3. Une langue au service du français

La langue des signes est donc encore difficilement perçue comme un objet « sérieux », qui peut servir à transmettre toutes les notions complexes que l'on cherche à enseigner par le biais de l'école. Si la langue des signes y est admise, ce n'est d'ailleurs souvent que pour s'en servir comme outil pour l'acquisition du français oral et écrit.

Par exemple, dans certains discours, on cherche explicitement à la faire correspondre à un projet oraliste. Ainsi, jusqu'en 1998, le ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre, peut déclarer que « *la langue des signes ne peut être étudiée pour son seul objet. [...] La langue des signes constitue un outil au service de la démutisation des élèves* ». (Réponse à une question écrite d'A. Bocquet, J. O. AN(Q) n°41 du 12 octobre 1998)

Non seulement il nie la possibilité d'un enseignement de la langue des signes, aux même titre que n'importe quelle langue, mais en plus il affirme de manière très claire que la langue des signes ne peut être qu'un outil au service de l'oralisation, c'est à dire au service d'une logique de réparation.

Dans des textes moins dépréciateurs, la langue des signes est également présentée comme outil pour l'acquisition de la langue française :

Le second [le choix d'une pédagogie bilingue] nécessite que ce choix n'entrave pas, mais au contraire favorise l'apprentissage et l'utilisation efficace de la langue française orale et écrite dans la communication spontanée et pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires. (Circulaires 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987)

La langue des signes doit *favoriser* l'utilisation de la langue française. La précision sur le fait qu'elle ne doit pas l'*entraver* sous-entend que l'apprentissage d'une langue risquerait de nuire à l'acquisition d'une autre. L'argument souvent avancé est la préférence que les sourds auraient pour la langue des signes. Or on apprend une langue lorsqu'elle est utile. Nous apprenons l'anglais parce que c'est une langue plus véhiculaire que le français. Les sourds apprennent le français parce que c'est une langue plus véhiculaire que la langue des signes. La difficulté d'apprendre une autre langue, qui plus est peu adaptée à eux par le canal qu'elle emprunte, est réelle, mais ce n'est pas la langue des signes qui constitue un obstacle à la volonté d'apprendre.

On retrouve ici l'idée d'un danger du bilinguisme, comme dans le rapport Bouillon, où il est affirmé que « *le grand risque du bilinguisme... c'est qu'il se réalise au détriment du français* ». (rapport Bouillon, 1985, p. 18)

Dans tous les textes, on a l'impression que l'idée d'introduire la langue des signes dans la pédagogie représente un danger pour la langue française. Dès qu'on évoque un projet d'éducation bilingue, c'est pour préciser qu'il ne se fera pas au détriment de la langue française. Dans une circulaire, le bilinguisme est ainsi évoqué :

Dans la pratique, le choix existe donc entre une méthode bilingue et une méthode orale modernisée. En ce qui concerne la première, il ne saurait être question de remplacer des méthodes oralistes, qui n'aboutiraient pas à de réelles possibilités de communication pour les enfants, par le bilinguisme d'adolescents qui seraient inadaptés à accroître leur culture en raison de leur incapacité à lire le français. Le bilinguisme doit conserver une place primordiale au français parlé et écrit. (Circulaires 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987)

Dans cette citation, on parle du « *bilinguisme d'adolescents qui seraient inadaptés à accroître leur culture en raison de leur incapacité à lire le français* » ; s'ils ne sont pas capables de lire et écrire le français, alors ils ne sont justement pas bilingues ! Ce paradoxe résulte d'une confusion entre *méthode bilingue* et *bilinguisme*, qui est par définition une capacité à maîtriser deux langues. Cette confusion dans la définition du bilinguisme reflète une difficulté de penser deux langues en même temps. On reste donc focalisé sur l'idéal d'une

langue unique et on voit le bilinguisme, le contact des langues, comme un problème en soi, alors que les rapports de force entre les langues sont le résultat de volontés politiques, et non une impossibilité pour les langues de coexister.

3.1.4. L'absence d'écriture

Puisque la présence de deux langues pose problème, on va chercher à justifier la plus grande importance d'une langue par rapport à l'autre. On va mettre en avant des attributs de la langue française et les présenter comme des preuves de sa supériorité alors que ce ne sont que des attributs dus à sa plus grande standardisation, elle-même due à son histoire.

Dans le rapport Bouillon, il est précisé que, pour des raisons sociales et culturelles, « *l'existence de l'écrit fonde pour la langue française un impératif de primauté. [...] Toutes les langues dont s'occupe l'école ont un trait commun : elles possèdent une écriture* » (rapport Bouillon, 1985, p. 8), et « *si la parole que permet la LSF ne nous paraît pas inférieure en efficacité à celle du français, en revanche, dans le projet d'une éducation bimodale, l'absence d'une écriture place l'un des deux codes en position de faiblesse par rapport à l'autre* ». (Bouillon, 1985, p. 7)

Il y aurait beaucoup à dire sur la question de l'écriture et sur la conception occidentale des langues orales (sans écriture). Quoi qu'il en soit, dans les discours, l'absence d'écriture de la langue des signes est présentée comme un manque. On ne se départit pas d'une vision hiérarchique des langues. Il n'est jamais proposé de recherches pour améliorer une pédagogie reposant sur des matériaux oraux ou même sur des supports visuels. Ce n'est que récemment que, dans le référentiel proposé en 2002, on assimile l'enregistrement en vidéo d'un discours en langue des signes à une trace écrite.

3.2. La langue des signes comme incompatible avec l'intégration

Nous avons vu que la politique d'intégration scolaire est actuellement perçue comme quelque chose de positif en soi, même lorsqu'elle est présentée comme incompatible avec un enseignement bilingue. Quels sont les processus de minoration symbolique que cette conception implique ?

Un des arguments les plus récurrents et les plus constants (la méthode orale pure du Congrès de Milan était censée « rendre les sourds à la société ») est celui de l'isolement que cette langue entraînerait, étant minoritaire.

La langue des signes enfermerait les sourds dans un « ghetto », dont l'expression la plus visible serait les écoles spécialisées. Se développe autour de cette idée tout un discours de minoration de ce type d'écoles, et de valorisation des dispositifs d'intégration scolaire :

L'ensemble des textes organisant aujourd'hui ces dispositifs s'inscrivent tous dans une même dynamique : mettre un terme à une logique de filière qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme « différents » dans des classes ou sections « spéciales » sans qu'ils aient de réelles chances de rejoindre un cursus commun, concevoir une logique de parcours accompagnés selon les besoins des élèves de mesures d'aides adaptées, variables par leur nature et leur intensité. [...] La CLIS¹ constitue dans l'école un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même. (Circulaire n°2002-112 du 30 avril 2002)

L'école spécialisée « enferme », l'école ordinaire est une chance. Sous l'apparente générosité de ce texte, apparaît l'idée sous-jacente que les élèves sourds ont forcément tout à

¹ CLIS : classes d'intégration scolaire. Classe où l'élève handicapé est « intégré » de manière individuelle.

gagner à côtoyer des élèves qui ne le sont pas. Tout en évacuant complètement la question de la langue des signes, cela traduit une conception négative de la surdité. La plupart des sourds ont besoin de communiquer en langue des signes. De leur point de vue, l'école spécialisée n'est pas vécue comme un enfermement, mais au contraire, comme une libération après le temps passé dans un monde où la communication est souvent difficile. Lors d'un stage effectué dans une école spécialisée (collège et lycée), j'ai observé, outre le plaisir évident que les élèves avaient à communiquer entre eux en langue des signes, qu'ils arrivaient tous à l'heure de l'ouverture de l'école, afin de pouvoir retrouver leurs pairs le plus tôt possible, et ceci, quelle que soit l'heure de commencement de leurs cours respectifs. Ce rapport à la langue des signes et aux autres sourds doit être pris en compte avant de conclure que l'école spécialisée « enferme ».

L'article 76 du rapport Gillot révèle également une conception de l'intégration en milieu ordinaire comme positive en soi :

L'intégration en milieu ordinaire et l'enseignement spécialisé sont deux éléments incontournables du système de scolarisation des jeunes sourds. Plutôt que de les opposer, il apparaît judicieux de permettre des parcours personnalisés, allant éventuellement de l'un à l'autre, sans connotation d'échec (tant pour l'école ordinaire, que pour le jeune sourd) lors des retours en milieu spécialisé qui doivent être considérés comme des étapes nécessaires à l'approfondissement des acquis, à la confirmation de la personnalité. (rapport Gillot, 1998, proposition 76)

Le texte, explicitement, affirme que les deux systèmes, enseignement spécialisé et intégration scolaire, sont de même valeur. Mais il pose comme une évidence que l'école spécialisée est une solution au rabais, puisqu'on parle de « retour en milieu spécialisé », au cas où l'intégration scolaire ne permettrait pas « l'approfondissement des acquis » et la « confirmation de la personnalité ».

Ici, la dimension collective de la surdité n'est abordée que sous le mode de l'enseignement spécialisé, lui-même perçu comme une alternative à l'intégration en cas d'échec, et non sous l'angle des possibilités de communication collective qu'il offre. Je ne condamne pas l'idée d'intégration scolaire, je cherche à montrer que la façon dont elle est pensée dans les discours politiques peut avoir des effets stigmatisants pour la population qu'on cherche à intégrer, en présentant comme négatives certaines de ses caractéristiques propres, que cette population elle-même présente pourtant comme positives.

Car, pour la plupart des sourds interrogés en effet, ainsi que dans de très nombreux témoignages (dans des conférences, revues, télévision, forum Internet...) l'intégration, « c'est de la désintégration », formule qu'ils expriment en langue des signes en transformant ainsi le signe INTÉGRATION (l'index de la main droite s'imbrique dans les doigts de la main gauche ouverte) : l'index droit est propulsé hors de la main gauche, dans un mouvement inverse. Ce qui dit bien le fossé qu'il y a entre leurs représentations et les conceptions politiques de l'intégration.

Un témoignage d'une personne sourde qui a été en intégration permet de comprendre comment les sourds vivent cette perception « en négatif » de leur identité, qui, pour l'instant en tout cas, sous-tend les dispositifs d'intégration scolaire individuelle :

En intégration avec des entendants, de la 5ème à la 3ème, je me sentais toujours complexé surtout quand le prof me posait des questions. J'étais dans l'incapacité de répondre devant tous mes camarades. Ma voisine dont le père est ami avec le mien m'aidait souvent. Cela me gênait d'être continuellement assisté alors que les autres n'avaient besoin de l'aide de personne pour suivre les cours. Je bénéficiais également du soutien d'une orthophoniste pour suivre les cours. On revoyait ensemble les cours que je n'avais pas compris. J'en avais marre de cette assistance continue. Cela me diminuait. Je me sentais tout le temps tendu,

oppressé. Devant ces situations, mon corps se couvre de sueurs froides, jamais à l'aise. Je me voyais en négatif, un incapable.

Quand je suis rentré à..., une école pour sourds, j'ai enfin commencé à m'affirmer dans mon identité. Je découvrais les délices de la communication et en plus je me sentais moins bête. Avant, je n'avais aucune idée de mon avenir. Je ne me voyais pas marié à une entendante. Je me voyais plutôt contraint au célibat. A..., l'avenir a commencé à me paraître sous un jour moins pessimiste, c'est vraiment un changement spectaculaire ! J'acceptais enfin l'idée de me marier un jour. J'ai compris la différence entre le monde des sourds et le monde des entendants. Je peux vivre enfin ! Avant, j'étais dépressif, mort en moi-même. L'idée de suicide m'était même venue car la vie n'avait aucun sens pour moi. La communication avec les gens me posait d'énormes difficultés¹.

De nombreux témoignages décrivent les mêmes difficultés, les mêmes étapes psychologiques. Le terme de « désintégration » qu'utilisent les sourds lorsqu'ils parlent d'intégration scolaire, prend ici tout son sens : désintégration des relations sociales, de la construction de l'identité, de l'image de soi.

Le fait de prendre en compte ces représentations - qui ne sont pas des représentations isolées de quelques sourds militants, mais au contraire sont largement répandues parmi les sourds qui pratiquent la langue des signes - ne signifie pas, encore une fois, prendre partie pour ou contre l'intégration scolaire. Il s'agit par contre de montrer que ce n'est pas une solution éducative positive en soi, contrairement à la façon dont elle est présentée, mais qui doit être au contraire réfléchie, nuancée, en prenant garde de ne pas marginaliser les sourds pour qui être « intégrés » seuls dans une classe d'entendants n'est pas la meilleure solution, non pas parce qu'ils n'en ont pas les capacités, mais parce qu'ils ont tout à gagner à côtoyer d'autres sourds, tout simplement parce qu'ils partagent le même mode de communication.

¹ Belissen, P., 2001, p. 24.

Les processus de minoration de la langue des signes sont donc toujours présents dans les discours politiques. Hiérarchisation des langues, désir d'unité de la langue, stigmatisation d'une langue minoritaire, peur d'une langue qui entrerait en concurrence avec l'apprentissage de la langue majoritaire, pensée de la langue minoritaire comme outil pédagogique et occultation de sa dimension socioculturelle : tout cela témoigne d'une rigidité de nos conceptions de la langue, et des rapports humains en fonction des différences langagières.

Ces textes, et les dispositifs prévus auxquels on a donné les moyens de leur application concrète, mettent en évidence les conceptions politiques de la langue des signes.

Actuellement, un article de la loi en cours de préparation sur « l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », va probablement reconnaître officiellement la langue des signes. Cette reconnaissance impliquerait la possibilité de son enseignement en tant que seconde langue :

La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être offerte comme épreuve aux examens et concours publics. (Art. L. 312-9-1)

Mais la question de la possibilité d'un enseignement en langue des signes, prévu dans les premières versions du texte, a été supprimée du texte final qui va être soumis au vote, au prétexte que cette question avait déjà été tranchée par la loi de 1991.

Il n'est donc pas fait mention d'un renforcement du cadre législatif pour permettre la mise en place systématique d'une éducation bilingue. Or nous avons vu qu'une reconnaissance théorique, si elle est certainement nécessaire, ne suffit pas, et que les processus de minoration sont beaucoup plus complexes et ancrés à la fois dans le contexte institutionnel et nos cadres de pensée.

En effet, la langue des signes est encore perçue comme un problème qu'il faut résoudre, et non comme une langue dont il faut exploiter les avantages. Le mode d'approche de la langue des signes, nous l'avons vu, demeure la crainte qu'elle nuise à l'acquisition de la langue française. Or, la maîtrise d'une langue ne peut empêcher celle d'une autre, c'est au contraire une base d'apprentissage à partir de laquelle on peut apprendre toutes les autres. La langue des signes ne fait pas exception.

Pour finir, j'aimerais reprendre cette phrase de Derrida, qui résume bien l'usage de la langue que j'ai essayé ici de mettre en évidence :

Toute culture s'institue par l'imposition unilatérale de quelque « politique » de la langue. La maîtrise, on le sait, commence par le pouvoir de nommer, d'imposer et de légitimer les appellations. On sait ce qu'il fût du français en France même, dans la France Révolutionnaire autant ou plus que dans la France monarchique. Cette mise en demeure souveraine peut être ouverte, légale, armée ou bien rusée, dissimulée sous les alibis de l'humanisme "universel", parfois de l'hospitalité la plus généreuse. (1996, p. 68)

C'est ce qui semble se jouer aujourd'hui concernant la langue des signes. Or, loin de l'idée de défendre la « culture » des sourds contre l'imposition de la « culture » française, je soutiens que la reconnaissance effective de la langue des signes aurait pour effet, non pas un « enfermement » dans une langue minoritaire, mais un rapport différent avec la langue française et les relations sociales qu'y s'y rattachent, plus libre, plus riche, que sous le mode de la tension vers une norme qu'on sait ne jamais pouvoir atteindre.

Car, selon les mots de Amin Maalouf, « si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission ». (1998, p. 60)

Ouvrages cités :

Belissen, P. (2001). « Appartenance à la communauté des sourds comme facteur d'insertion sociale », dans *sourds et malentendants, entre intégration et droit à la différence...un conflit d'objectif?*, Les cahiers de l'actif, N°298/299-N°300/301, pp. 23-36.

Bothorel, G. (1985). « Enseignants sourds ou non, adultes sourds, langage des sourds dans l'éducation aux jeunes sourds ». *Revue générale de l'enseignement des déficients auditifs*, vol 4, pp.14-182.

Buton, F. (1999). *Les corps saisis par l'état. L'éducation des sourds-muets et des aveugles au XIX^{ème} siècle. Contribution à la socio-histoire de l'État (1789-1885)*. Paris, thèse pour le doctorat de sciences sociales, sous la direction de Michel Offerlé, EHESS.

Coup d'œil. (1977-1986). Bulletin sur l'actualité de la langue des signes, la communication et la culture sourdes. Paris, Centre d'étude des mouvements sociaux, 45 numéros (épuisés).

Cuxac, C. (2000). *La Langue des Signes Française, les voies de l'iconicité*. Paris, Faits de langues.

Dalle, P. (2003). « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution », in Cuxac, C. et al., *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*, vol 137, pp. 32-59.

Delaporte, Yves, *Les sourds, c'est comme ça, Ethnologie de la surdimutité*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Collection Ethnologie de la France, 2002.

Delaporte, Y. (2003). « Le signe SEMAINE », in *Patrimoine sourd, Le journal de l'association CLSFBerthier*, Louhans, n°2, 2003.

Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre, ou la prothèse d'origine*. Paris, coll. Incises, Galilée.

De Saint Loup, A. (1989). « les sourds-muets au Moyen Age : mille ans de signes oubliés », dans Couturier L. et Karacostas A. (sous la dir. De). *Le pouvoir des signes*. Paris, INJS, 1989.

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. coll. Langues et apprentissage des langues, Hatier-Crédif.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris, Bernard Grasset.

Marcellesi, J-B. , en collaboration avec Blanchet, P. et Bulot, T., (2003). *Sociolinguistique, Épistémologie, Langues régionales, Polynomie*. L'Harmattan.

Meynard, André, (1995). *Quand les mains prennent la parole, Dimension désirante et gestuel*. Ramonville Saint-Agne, Érès.

Ministère de l'instruction publique. (1881), *Compte-rendu du congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880*. Rome, Imprimerie Héritiers Botta.

Loi n°75-534 du 30 juin 1975.

Circulaires de l'Éducation nationale n°82/2 et 82-048 du 29 janvier 1982.

Bouillon et al. (1985). *Moyens de communication et solutions éducatives dans la scolarisation des enfants et adolescents déficients auditifs*. Rapport signé par les Affaires sociales et l'Éducation nationale.

Circulaires 87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987.

Loi 91-73 du 18 janvier 1991.

Circulaire n°93. 201 du 25 mars 1993.

Gillot, D. (1998). *Le droit des sourds, 115 propositions*. Rapport à Monsieur le Premier ministre.

Circulaire n°2002-112 du 30 avril 2002

a4-Appel à contributions pour le Numéro 10 (Novembre 2005)

Le numéro 10 de **Marges Linguistiques** (Novembre 2005) sera consacré à la question suivante :

Langues régionales**Regional dialects**

Numéro dirigé par Moïse (C.) directed by Moïse (C.)
Université d'Avignon (France), University of Avignon (France),
Fillol (V.) Université de Noumea Fillol (V.) University of Noumea
(Nouvelle-Calédonie) (New-Caledonia)
& Bulot (T.) - Université de Rouen & Bulot (T.) - University of Rouen
et Université de Rennes (France) and University of Rennes (France)

Présentation du thème :

Consacrer un volume de Marges Linguistiques aux langues régionales ne procède pas d'un simple effet d'annonce visant à admettre — sans doute une fois de plus — l'idée selon laquelle la prise en compte de la diversité linguistique passe par un nécessaire recensement des locuteurs et des langues. Il importe, certes, de cerner au plus juste les pratiques linguistiques mais aussi de questionner le discours social : discours de l'élite d'un côté, c'est-à-dire celui traditionnellement imparti aux diverses institutions et celui qu'instaurent les scientifiques, discours des acteurs sociaux d'un autre côté, responsables associatifs, collectivité locales, etc. Ainsi consacrer un volume à ce thème relève d'une démarche visant pour les francophones à questionner une situation complexe où faire la part de l'idéologie linguistique, des enjeux identitaires tant chez les chercheurs que chez les autres acteurs de la militance n'est pas la moindre des difficultés. Sorte de lit de Procuste où chacun s'auto-légitime, le champ des langues dites régionales (le volume ne réduit les langues régionales aux seules langues reconnues telles par les États mais les pose comme tout système linguistique nommé par ses locuteurs et investi d'une fonction identitaire et communicative) interroge donc la mise en mots de l'hétérogénéité langagière et le contrôle social qui la régit.

Bien entendu, il est sans doute peu possible de répondre à toutes les interrogations soulevées par les langues régionales dans un seul volume, mais les éditeurs souhaitent (dans l'esprit de la revue) rassembler des contributions posant clairement leur ancrage théorique et s'appuyant, si nécessaire, sur un travail de terrain cohérent, tout en maintenant, pour l'approche retenue, une distance critique qui semble devoir être salutaire au champ en question. Ils espèrent ainsi contribuer au débat social et s'opposer à la « déconsidération bienveillante » dont sont l'objet parfois les langues minorées de l'espace francophone.

L'orientation générale du volume est sociolinguistique mais les éditeurs acceptent des contributions qui peuvent relever d'autres sciences sociales à la condition qu'elles s'appuient sur une démarche scientifique. Comme cela vient d'être dit, toute l'aire francophone est concernée, et les interventions peuvent tout autant faire la part d'une réflexion conceptuelle, d'un(e) description / compte-rendu d'enquête, voire d'un questionnement plus large sur la question. Les articles peuvent ainsi (la

liste demeure ouverte eu égard aux attentes des éditeurs) concerner la politique linguistique, la grammatisation, le rapport entre langue(s) et culture, les discours politiques sur les langues, l'idéologie linguistique, les rôles et statuts, les politiques et les langues, la socio-toponymie...

Devoting an issue of Marges Linguistiques to regional languages does not come from a simple announcement effect intended to admit once more the idea that taking linguistic variety into account requires a necessary inventory of speakers and languages. It certainly is important to define linguistic practices accurately but also to question the social discourse : the élite's discourse on the one hand – namely the one that is traditionally attributed to various institutions and the one that is peculiar to scientists – and, on the other hand, the discourse of social players, association officials, local communities, etc.

Thus, devoting an issue to this theme comes within processes – for French speakers – whose object is to question a complex situation where it is not in the least easy to allow for linguistic ideology, identity stakes both with searchers and the other militant players. Like a procustean bed where everyone justifies themselves, the field of the languages known as regional (the issue does not confine regional languages only to the languages recognized as such by the states but presents them as any linguistic system named by its speakers and endowed with a communicative and identitary function) examines the utterance of linguistic heterogeneousness and the social control which governs it.

Of course, it is hardly possible to answer all the questions raised by the regional languages in one issue, but the editors wish (in the spirit of the journal) to gather papers presenting their theoretical ties clearly and relying, if need be, on a coherent and pragmatic approach while preserving, for the chosen processes, a critical distance which must be beneficial to the field in question. In this manner, they hope to contribute to the social debate and oppose the "benevolent discredit" which sometimes affects the minority languages of the French-speaking area.

The general orientation of the issue is sociolinguistic but the editors accept papers that might be related to other social sciences provided that they use scientific processes. As previously said, the whole French-speaking area is concerned, and the papers may as much allow for conceptual reflection, a survey report or description, even broader questioning on the matter. The articles – whose list is still open considering the editors' expectations – may concern linguistic policy, grammaticalization, the relation between language(s) and culture, political discourses on languages, linguistic ideology, roles and status, politics and languages, sociotponymy...

Tous les articles scientifiques ayant trait à ce thème, rédigés en français prioritairement mais également en anglais ou encore dans certaines langues romanes, doivent être expédiés (document(s) attaché(s)) au comité de rédaction de la revue

Toutes les contributions scientifiques seront examinées avec attention.

Sont concernés tout particulièrement par cet appel à contributions, les spécialistes confirmés (enseignants-chercheurs, chercheurs) de la communauté francophone, mais également les " doctorants " ou plus largement étudiants en sciences du langage dans divers pays.

N'oubliez pas de joindre vos coordonnées électroniques (adresses emails) afin que nous puissions vous transmettre rapidement les décisions prises par les membres du comité scientifique et du comité de rédaction à l'égard de votre contribution.

Prenez soin également de lire les différentes pages de cette rubrique, afin de prendre connaissance des délais, de la date limite que nous avons fixée pour la réception des articles, ainsi que de quelques recommandations et conseils généraux.

Enfin, nous vous serions reconnaissant de faire circuler très largement cet appel à contributions auprès de toutes celles et tous ceux qui pourraient être désireux de soumettre à la revue Marges Linguistiques un article sur ce thème spécifique.

Nous vous remercions par avance pour l'envoi de vos travaux, qui, après acceptation, seront largement diffusés en Europe (politique et géographique), au Québec, au Canada et aux Etats-Unis.

Les articles portant sur la thématique de ce **numéro** de **Marges Linguistiques** peuvent être envoyés à la revue

**à compter de
maintenant
et jusqu'au
1 Mars 2005**

b - Recommandations

Bien évidemment, il est souhaitable pour tous, que vos textes nous parviennent un peu plus tôt dans l'année, n'attendez pas le dernier jour pour nous faire parvenir vos articles. Le comité de rédaction et le comité scientifique disposeront ainsi d'une plus grande marge de manœuvre et vous aurez plus de temps pour procéder aux éventuels aménagements textuels qui peuvent vous être demandés.


Il nous sera extrêmement difficile de prendre en compte les retards éventuels, vous pouvez cependant écrire au directeur de publication, pour faire état d'une situation particulière.

[Retour à la liste](#)

[Retour au sommaire de page](#)

En cas d'hésitations ou d'incertitudes, vous pouvez nous faire part de votre projet d'article afin que nous déterminions ensemble l'adéquation possible entre votre projet d'écriture et le thème du numéro en cours. Pour ce faire écrire au rédacteur en chef de Marges Linguistiques (joindre un texte de présentation structuré d'environ 200 mots).

Il paraît souhaitable que vous preniez connaissance avant toute chose, des dispositions particulières de Marges Linguistiques en matière de :

 [../relations/rerelations1.htm](http://relations/rerelations1.htm) [../relations/rerelations1.htm](http://relations/rerelations1.htm) Présentation détaillée des textes



[../relations/relations1.htm../relations/relations1.htm](#)Formats des fichiers numériques



[../relations/relations1.htm../relations/relations1.htm](#)Mode d'acheminement des articles sur le réseau

[../relations/relations1.htm../relations/relations1.htm](#)Conditions générales de soumissions d'articles

Ces points sont abordés dans les pages de la rubrique Relations avec les auteurs, sur lesquelles nous vous invitons à vous rendre.

Vous pouvez également télécharger le texte complet des Consignes aux auteurs (.pdf) en cliquant ici.

Pour tous renseignements complémentaires que vous souhaiteriez obtenir,



de nombreux interlocuteurs sont à votre disposition, écrire :

à l'éditeur

au directeur de publication

au rédacteur en chef

à l'un des membres du comité de rédaction

ou à l'adresse de la revue

Cordialement,
La rédaction