

**UTILISER LA GRAMMAIRE SPATIALE D'UNE LANGUE  
GESTUELLE POUR CONSTRUIRE DES CONNOTATIONS :  
L'EXEMPLE DE « TRANSMISSION » DANS LE DISCOURS DES  
PÉDAGOGUES SOURDS**

**V. GEFFROY**

Université Paris Lumière, Grhapes, France

*e-mail:* [veronique.geffroy@ac-versailles.fr](mailto:veronique.geffroy@ac-versailles.fr)

**Résumé**

Dans le cadre d'une étude exploratoire consacrée à la formation des enseignants sourds, je me suis appuyée sur des entretiens semi-directifs [Geffroy 2015]. À partir de ce formidable matériau linguistique que constituaient les enregistrements vidéo de cinq entretiens menés en langue des signes française, j'ai réalisé une analyse des unités lexicales utilisées. Je présenterai ici seulement la partie qui porte sur le paradigme de TRANSMISSION. L'analyse fine que j'ai pu en faire a permis de mettre en évidence quelques stratégies propres à la syntaxe des langues gestuelles dans l'utilisation de l'espace (bien connues depuis les travaux récents sur l'iconicité). Ce faisant, j'ai également pu relever des relations sémantico-syntaxiques originales permettant d'identifier des connotations.

*Mots-clés* : Enseignant sourd – pédagogie bilingue – analyse lexicale – Langue des signes française – connotation

UDC : 81.27, Practical knowledge of languages

**USING SPATIAL GRAMMAR OF SIGN LANGUAGE TO ADD CONNOTATIONS:  
AN EXAMPLE LEANING ON “TRANSMITTING” IN INTERVIEWS OF DEAF  
TEACHERS**

**V. GEFFROY**

**Paris Lumière University, Grhapes, France.**

*veronique.geffroy@ac-versailles.fr*

**Abstract**

Within the framework of an exploratory study dedicated to the training of deaf teachers, I relied on Semi-directive interviews [Geffroy, 2015]. Thanks to the tremendous linguistic material of five video recorded conversations led in French Sign Language, I realized an analysis of lexical items being used. I shall present here only the part which concerns the paradigm of TRANSMITTING. A thorough analysis allowed me to show several specific strategies, peculiar to the syntax of sign languages in the use of space, well known since the recent studies about iconicity. In so doing, I was able to ascertain original semantic-syntactical relations, which allow identification of connotations.

*Keywords:* deaf teacher – bilingual teaching – lexical analysis – French sign language – connotation

\*\*\*

UDC : 81.27, Социоллингвистика. Практическое значение языков.

**Использование территориально обусловленной грамматики жестового языка для выяснения её трактовки (смыслов её обозначения) основанное на примере интервьюирования глухих педагогов.**

**V. GEFFROY**

Парижский университет Люмьер, Грэйпес, Франция.  
veronique.geffroy@ac-versailles.fr

**Резюме**

В рамках исследования обучения глухих преподавателей производился упор на использование полуструктурированных интервью [Geffroy 2015]. На основе обширного лингвистического материала, который состоял из пяти видео-интервью реализуемых на французском языке жестов, был проведен анализ используемых лексических единиц. В этой работе поднимается тема, касающаяся особенностей использования в процессе ОБЩЕНИЯ (лексической передачи) тонкостей жестового языка. Кропотливый анализ позволил выделить стратегии, характерные для синтаксиса языков с учетом влияния окружающего пространства (хорошо известный благодаря работам, посвященным своду правил использования жестового языка). Таким образом, в процессе работы (исследования), удалось идентифицировать (установить/выявить) подлинные семантико-синтаксические связи, которые позволяют установить тождественность, на основании совпадения признаков, трактуемых языковых единиц.

*Ключевые слова:* педагог с нарушениями слуха - двуязычная педагогика - лексический анализ - французский язык жестов - коннотация

## **Introduction**

Mon doctorat portait sur la formation des sourds qui se destinent à l'enseignement en France [Geffroy, 2015].

Ici, je me focaliserai sur des faits de langue, travaillés à partir des enregistrements vidéo d'entretiens, et plus précisément sur les modifications imposées par mes informateurs sourds à la forme neutre de certaines unités lexématiques<sup>1</sup>.

Le versant linguistique de mon analyse a confirmé les possibilités offertes par les verbes directionnels et j'ai pu observer le maniement des structures de grande iconicité décrites par Cuxac depuis 1996, ainsi qu'un usage symbolique sémantisé de l'espace encore peu étudié. Ces locuteurs experts que sont les informateurs de mon étude ont aussi beaucoup joué sur les configurations des mains ainsi que sur les emplacements.

Ainsi, j'ai pu mettre en évidence que le choix faire varier l'orientation, l'emplacement ou le mouvement (paramètres constitutifs de tout signe-mot d'une langue gestuelle) permet de produire des effets de sens originaux, et en particulier des connotations.

### **1 Présentation de l'étude**

La vision de la formation des pédagogues sourds que j'avais, avant de commencer ma recherche, s'appuyait uniquement sur les considérations des entendants concernés par l'éducation des sourds, et sur quelques lectures occasionnelles.

Pour bien comprendre en quoi la question de la formation prend une coloration spécifique dans le cas des enseignants sourds, il faut avoir en tête qu'un diplôme de l'enseignement supérieur est exigé pour passer les concours de l'Éducation nationale. Or, l'accès à l'université pour les sourds reste un

---

<sup>1</sup> Ce terme a remplacé celui de « signes standard » pour caractériser les dénominations signées (hors visée illustrative), déjà répertoriées dans les lexiques pour certaines, ou idiolectales pour d'autres. Dans les travaux de linguistique sur les langues visuo-gestuelles, on trouve souvent l'expression « unité lexicale » pour désigner l'équivalent d'un signe-mot ou d'une entrée de dictionnaire. Plusieurs auteurs travaillant dans le cadre théorique du modèle sémiologique (voir notamment Cuxac et Pizzuto, 2010) parlent désormais d'unités lexématiques (UL).

obstacle rarement surmonté, même pas depuis la loi de 2005, comme le montre ce schéma :

Evolution des effectifs par types de trouble depuis l'entrée en vigueur de la loi du 11 février 2005

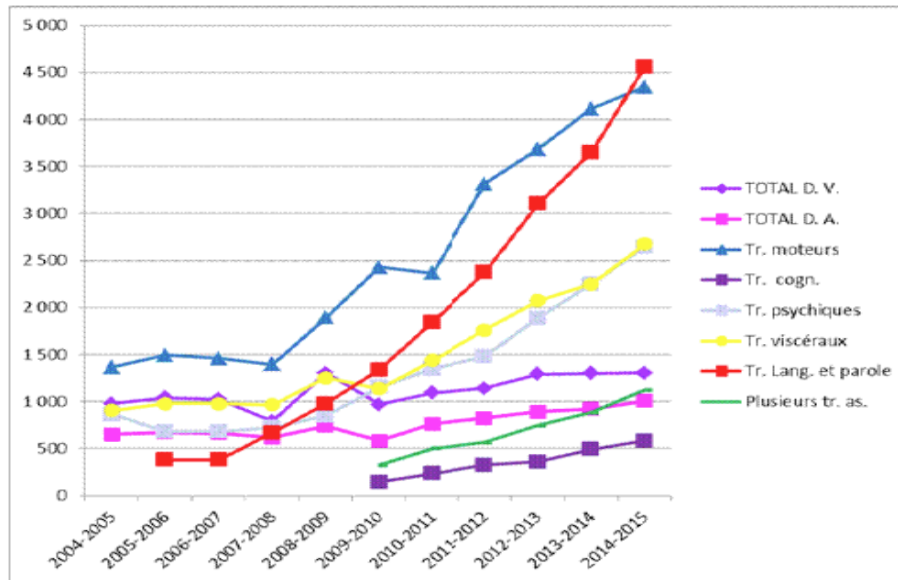


Fig. 1 Évolution du nombre d'étudiants par types de trouble

(Source [https://www.sup.adc.education.fr/handiu\\_stat/](https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/))

Pour connaître l'avis des pédagogues sourds, il aurait fallu avoir accès à ce qu'eux-mêmes disaient de leur métier et de leur formation. Or, la majorité d'entre eux s'expriment en langue des signes (donc dans une modalité relevant de l'oralité) et il n'existait que très peu de traces des propos qu'ils avaient pu tenir lors de rencontres informelles ou de conférences rarement transcrites. Pour recueillir leur point de vue d'acteurs concernés au premier chef, j'ai mené des entretiens semi-directifs auprès de sept sourds en poste ou en formation. [Geffroy, 2015 : 398-488]

### 1.1 Modalités de recueil des données

Le panel de mon étude était contrastif : sept informateurs d'âge et d'ancienneté dans le métier variés, de régions différents, ayant ou non un autre membre sourd dans leur famille. Trois d'entre eux avaient suivi toute leur scolarité en milieu ordinaire, jusqu'à leur premier diplôme. Seul un sur les sept a souhaité que l'entretien se déroule en français, et cinq sur les sept ont accepté

d'être filmés<sup>2</sup>. Les échanges entre les deux protagonistes se sont déroulés en langue des signes (langue sans écriture).

Il était incontournable pour l'analyse des propos tenus en LSF de les fixer sur le papier — donc en français — après la captation. Dans ce qui va suivre, les cinq informateurs signeurs filmés ont été désignés par des lettres de A à E. Les *verbatim* indiqués en italique sont les traductions en français et les chronomètres correspondent à l'enregistrement vidéo intégral, sinon à un extrait reproduit sous forme de clip.

Du fait que le passage d'une langue gestuelle à une langue sonore transposée à l'écrit a bien le même statut qu'une traduction écrite et est l'équivalent de ce que Marc-Adelard Tremblay [1968 : 355] appelle « rapport littéral de l'entrevue<sup>3</sup> », j'ai pu mener mon analyse de contenu sans qu'elle soit dévoyée par la traduction, tout en ayant bien conscience que le parallélisme avec le français doit être utilisé avec beaucoup de prudence et que cela peut perturber la rigueur linguistique.

L'analyse de contenu thématique des entretiens a montré, en particulier, que tutorat et mutualisation sont deux éléments fédérateurs pour les enseignants sourds, en l'absence d'un corps professionnel constitué dans lequel ils puissent se sentir accueilli<sup>4</sup>. La recherche s'est donc orientée vers une analyse des représentations de ces notions, en jeu chez les différents informateurs.

## 1.2 *Précisions sur la restitution des unités lexicales observées*

Menée conjointement à l'analyse de contenu, une analyse des unités lexicales exigeait de revenir aux discours-sources en langue des signes française (LSF), autrement dit aux enregistrements vidéo. De surcroît, dans le flot des paroles exprimées dans une langue gestuelle, il est difficile d'isoler techniquement les UL produites, tout en conservant une qualité satisfaisante

---

<sup>2</sup> Seulement trois d'entre eux ont donné l'autorisation de diffuser leur entretien vidéo.

<sup>3</sup> M-A. Tremblay (référence en biblio) utilise l'expression « rapport littéral » pour la reconstitution aussi intégrale que possible de ce qui a été entendu, ce qui équivaut à la trace écrite des échanges. Dans mon cas toutefois, les éléments modaux du discours n'ont pas été mobilisés dans l'analyse de contenu.

<sup>4</sup> Cf. Geffroy 2015, § 1.2.2. Analyse des représentations du métier : ce qu'enseigner veut dire pour les pédagogues sourds, en comparaison avec le référentiel métier officiel.

pour le lecteur, ce qui a posé aussi problème pour partager les résultats de mon analyse, d'où l'idée de faire des clips.

Et puis, parce que le français et la LSF fonctionnent de façon fondamentalement différente l'une de l'autre, il est délicat d'aider le lecteur — surtout s'il est non signeur et peu familier avec la terminologie — à aborder les unités lexématiques de la LSF et de se représenter ce que j'ai observé autrement qu'en produisant des extraits de vidéos-discours.

C'est pourquoi, j'ai produit des dessins de signes ou des copies d'écran pour évoquer les signes traités ici. Quand il sera nécessaire de montrer de quel(s) signe(s) il s'agit, je reproduirai le dessin correspondant s'il figure dans les lexiques existants, ou la copie d'écran de la vidéo de l'informateur qui l'a utilisé.

### **1.2.1 Le principe de restitution adopté**

Les copies d'écran, prélevées dans les entretiens vidéo des informateurs m'ayant autorisée à les diffuser, ne doivent être vues comme différentes formes d'une même UL d'une époque à une autre (diachronie), ni d'une région à une autre à la même époque (synchronie). Les modifications qui m'intéressaient concernant la forme neutre de la même UL par mes informateurs, même s'il n'est pas toujours simple de distinguer entre flexion morphosyntaxique d'un signe et déformation individuelle (idiolectale).

Pour indiquer dans un texte écrit de quel UL ou de quelle variante il s'agit en LSF, et pour rendre compte de particularités syntaxiques et non plus lexicales, je me suis appuyée sur la façon de procéder de l'équipe de linguistes de l'université de Paris 8, que je résume dans cet encadré :

#### **Rappel de la convention de notation**

Les UL sont signalées entre crochets en petites majuscules, cette glose correspondant souvent à celle qu'on trouve sous le dessin dans les dictionnaires imprimés.

« Par convention, on transcrit les unités de la langue des signes entre crochets : le lexique standard en majuscules, les unités de grande iconicité en minuscules. » [Sallandre 2001]

L'expression de la mise en œuvre d'une visée illustrative se fait grâce à des sortes de matrices ou « structures de grande iconicité », également appelées

« transferts<sup>5</sup> », qui sont signalées entre crochets mais en minuscules (exemple : [TF : épaisseur de ce que j'ai en tête] pour « mes connaissances »).

Les Unités Lexématiques existantes, comme [PROFESSEUR] ou [COLLÈGUES], se distinguent de certains autres signes proposés à l'occasion par un informateur dans son récit : ces signes idiolectaux sont indiqués en italiques, comme [*gros bracelet*] ou [*le débutant*].

Les productions labiales qui peuvent accompagner une UL sont signalées avec le code de l'API entre barres obliques, comme /roʃe/ pour « rocher », qu'il y ait ou non-production sonore car la production bucco-faciale est la même avec passage du souffle dans le larynx ou sans. Ce codage permet de montrer que la labialisation n'est pas strictement en correspondance avec la glose habituelle. Par exemple, l'informateur C parle de la nécessité de se former pour [ENSEIGNER] aux [ENFANTS] tout en prononçant /pedaɡɔʒi/ (Clip C4 à 16'09"). Dans le contexte de la traduction, c'est « pédagogie » qui a été retenu.

Chaque fois qu'il sera utile de restituer une formulation signée particulière, la notation conventionnelle des signes, qui sont tous entre crochets, sera donc la suivante :

- Unité lexématique (signes standard) avec la glose correspondante en PETITES CAPITALES et entre crochets,

- Structure de transfert (ou de semi-transfert, comme [ST : enseigné par plusieurs personnes]) en lettres minuscules et entre crochets. Dans les intitulés annonçant les dessins ou les copies d'écran, les règles énoncées dans l'encadré précédent seront aussi appliquées.

### 1.2.2 Un exemple

Voici, ci-après, comment les signes de la LSF ont été restitués dans des documents imprimés avec l'exemple des trois signes relevés dans un dictionnaire étymologique récent [Delaporte 2007] pour parler de l'acte d'enseigner et du professeur. Selon les dictionnaires du XIXe siècle, on trouvait tantôt des flèches en pointillés pour indiquer le(s) mouvement(s) effectué(s) par les mains [Lambert, 1865, *in* Delaporte 2007], tantôt le dessin de la position

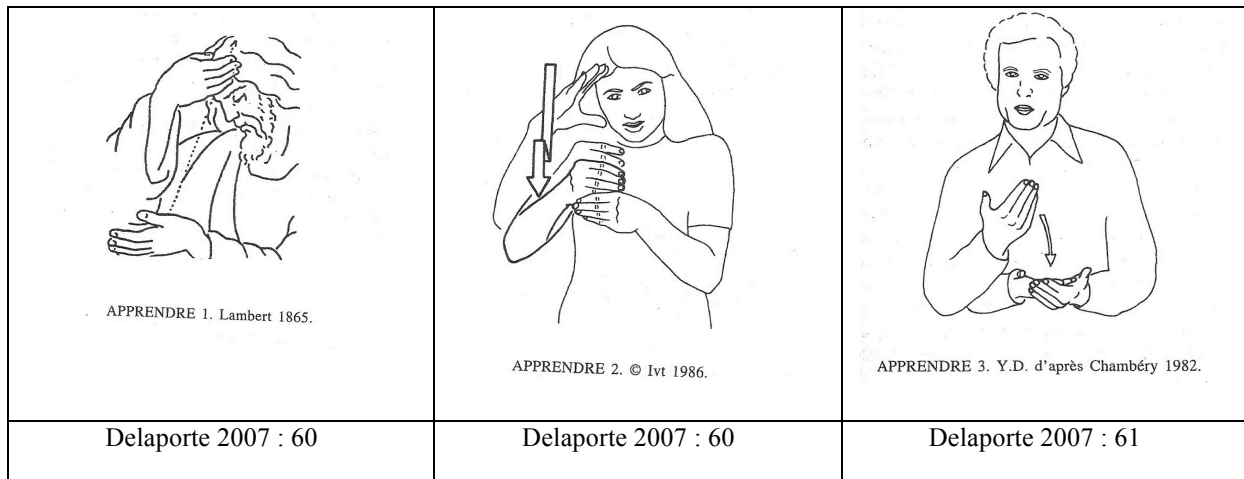
---

<sup>5</sup> Ces matrices propres aux langues des signes sont au nombre de trois : transfert de taille ou de forme, transfert personnel et transfert situationnel.

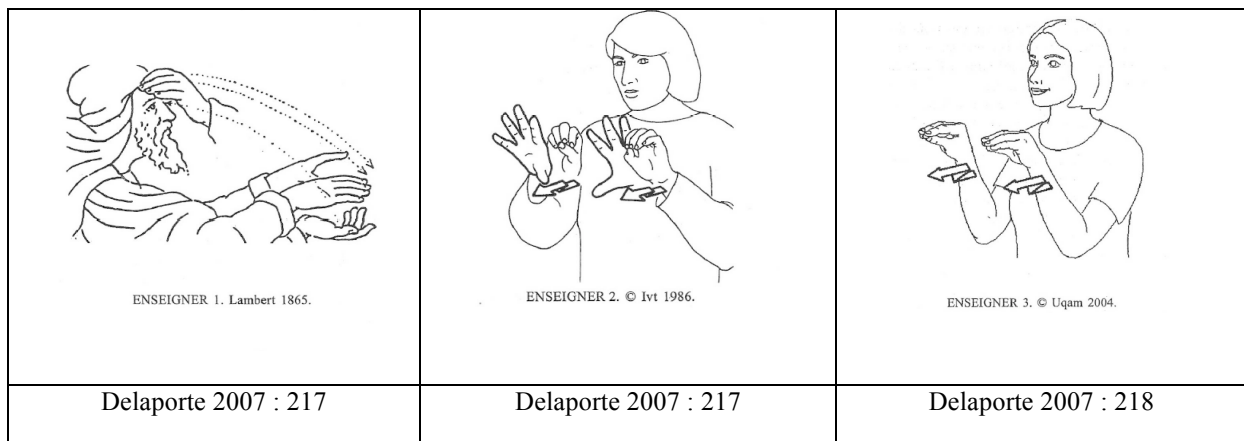


initiale des mains en pointillés et la position finale en traits pleins [Pélissier, 1856, *in* Delaporte 2007].

Sur les lexiques plus récents, un dessin de la position des mains est proposé en traits doux au début du signe et en traits pleins pour la fin du signe, les mouvements étant indiqués par le jeu de flèches épaisses et en traits pleins.



**Fig. 2 [APPRENDRE] (3 exemples d'UL)**



**Fig. 3 Signe(s) en LSF : [ENSEIGNER] (3 exemples d'UL)**

On peut voir parfois la familiarité du signe-mot récent avec l'exemple plus ancien, quand il a été consigné dans un dictionnaire.

À l'inverse, l'exemple qui suit permet de montrer que le signe intitulé chez Delaporte [PROFESSEUR1], en usage à l'époque de Pélissier, est totalement tombé en désuétude : le signe intitulé [PROFESSEUR2] est maintenant le seul en usage en France.

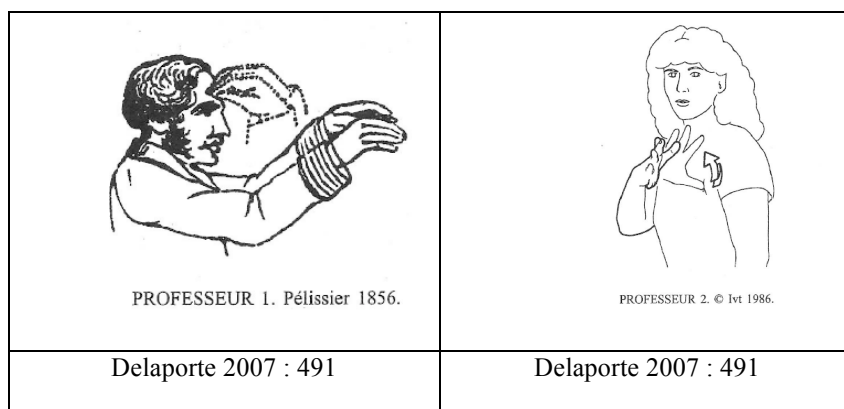


Fig. 4 [PROFESSEUR] (2 exemples d'UL)

## 2 Présentation de quelques éléments d'analyse de contenu

En regroupant les informations données par les sept enseignants sourds de l'étude, s'est dessinée une représentation de leur métier assez proche de celle du référentiel, conçu pour des entendants. Par contre, les informateurs ont tous formulé – parfois longuement - à quel point ils étaient attentifs à l'idée de transmettre le mode de vie des sourds et de représenter la communauté sourde.

Les données recueillies ont également fait apparaître que les représentations de la formation sont très colorées par la prégnance de la surdité sur ce qui touche à l'identité professionnelle et par le fait que le tutorat s'effectue principalement entre homologues sourds. La mutualisation prend une importance toute particulière en l'absence de littérature professionnelle, et notamment en l'absence de banques d'outils et supports dédiés à l'enseignement de leur langue ainsi qu'à l'enseignement en LSF.

Il faut enfin noter que les témoignages des pédagogues rencontrés lors des entretiens de mon étude rappellent la résilience dont ils ont dû faire preuve : presque tous ont connu une scolarité qui ne les a pas conduits vers une qualification à hauteur de leurs possibilités, montrant que la communauté éducative ne se mobilise pas nécessairement lorsque *les normes sociales et les exigences du système scolaire font obstacle à l'utilisation et la mise en valeur des capacités cognitives d'un élève* [Slee 2011]. Par conséquent, la motivation à enseigner de beaucoup d'entre eux s'appuie sur la crainte persistante que la plupart de leurs jeunes pairs (*a priori* sans handicap associé) soient discrètement exclus des apprentissages scolaires fondamentaux, tout en étant inclus dans des classes ordinaires.

## 2.1 Enseigner, c'est avant tout transmettre

Les propos tenus par les différents informateurs ont montré que, comme tout enseignant, ils avaient à cœur d'organiser leur travail autour de la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, prévus notamment par les programmes (connaissances sur la langue visuo-gestuelle en cours d'acquisition, sur l'histoire et la culture sourde, et éléments de culture générale souvent difficiles d'accès en français). Toutefois, c'est surtout autour d'un rôle de passeur qu'ils disent orienter leurs actions. [Geffroy, 2015 : 468 à 471]

## 2.2 Analyse des entités mobilisées pour [TRANSMETTRE]

L'analyse des représentations de l'acte d'enseigner et de la formation a montré que parmi les multiples facettes que cela recouvre, les concepts suivants ont dominé :

- TRANSMISSION : accompagnement à l'acquisition de la langue, et étayage de savoir-faire (éventuellement en montrant comment agir) et de savoir-être (éventuellement en expliquant un comportement ou en incarnant une posture), auprès d'apprenants jeunes ou moins jeunes comme nous venons de le voir.

- TUTORAT : situation dans laquelle un professionnel en devenir se prête à l'observation de sa pratique ou observe lui-même un autre professionnel plus expérimenté pour apprendre comment faire.

- MUTUALISATION : temps d'échanges de pratiques entre homologues sourds, présentés comme rares mais nécessaires et attendus assidûment.

Alors que j'avais fait de ces termes des entrées pour l'analyse de contenus thématique, ces trois concepts se sont articulés entre eux. Par exemple, la dimension exceptionnelle de la mutualisation à titre professionnel, donc entre homologues, telle qu'elle a surgi au moment de l'analyse des représentations de la formation, est à rapprocher de la notion de transmission.

C'est la « transmission » qui chapeaute l'ensemble et qui s'applique alors d'une part à destination du public d'élèves, bien entendu, mais aussi d'autre part à l'accompagnement de stages par un tuteur auprès d'adultes en formation. Tout ceci peut se décliner ainsi :

**Les paramètres nécessaires sont manquants ou erronés.**

### 3 Éléments d'analyse lexicale

Au fil de l'analyse de contenu, le détour par une analyse des aspects sémantiques de ENSEIGNER était bien sûr indissociable de la forme du discours. Les éléments présentés ici ont pour but de suggérer des pistes pour une analyse lexicale de la LSF, à partir des choix linguistiques opérés par les locuteurs dans la langue source.

#### 3.1 Jeux morphosyntaxiques autour de [ENSEIGNER]

Le choix de modifier ou d'ajouter un des paramètres manuels dans une UL lui fait quitter sa forme neutre sans créer une nouvelle unité lexicale et donne lieu à une « flexion »<sup>6</sup>. La flexion relève de la morphosyntaxe.

Dans une langue comme le français, cela correspond au genre et au nombre, par exemple, ou à la conjugaison selon la personne ou le temps d'un verbe.

En LSF, certains mouvements ou orientations d'un même signe ne répondent pas seulement à de simples contraintes morphologiques, mais font évoluer la charge sémantique.

Pour décrire des notions sémantiques dans le champ de la transmission de connaissances en situation pédagogique, les informateurs ont utilisé entre autres des « verbes directionnels », et ont ouvert -ou renforcé- certains éléments de sens grâce à l'iconicité diagrammatique.

##### 3.1.1 Le changement du paramètre « orientation »

Ce qu'on appelle les verbes directionnels sont un bel exemple de création d'une forme fléchie pour une UL. Autour de l'UL [ENSEIGNER- ENSEIGNANT- ENSEIGNÉ], l'orientation des mains permet de savoir s'il s'agit de l'agent du procès ou du patient, d'autant que le destinataire peut ne pas être actualisé. C'est ce que montrent les deux exemples suivants<sup>7</sup> :

---

<sup>6</sup> Ce procédé a été décrit avec une grande précision par Bonnal (2005).

<sup>7</sup> L'image de gauche est proche de la forme neutre, même si elle est prélevée chaque fois dans le flux d'un énoncé. L'image de droite est la forme fléchie de la même UL produite par le même locuteur dans un autre énoncé.



Orientation vers l'extérieur	Inversion de l'orientation
	
[semi-TP : J'enseigne2] Informateur E	[semi-TP : on m'enseigne2] Informateur E

Fig. 5 Changement d'orientation de [ENSEIGNER2]



	
[semi-TP: assurer un ENSEIGNEMENT3] Informateur A	[semi-TP: suivre un ENSEIGNEMENT3] Informateur A

Fig. 6 Changement d'orientation de [ENSEIGNER3]

Il est intéressant de ne pas se contenter de cette propriété, liée au changement d'orientation des mains et bien connue des verbes directionnels. En effet, une analyse plus approfondie de [ENSEIGNER], m'a permis de relever un enchaînement fort intéressant des deux orientations, dans un même énoncé :

*Clip C3 : Là-bas, on disait qu'il y avait besoin de professeurs sourds. Pas pour que des sourds apprennent les signes à d'autres sourds, mais **on leur enseignait comment enseigner à d'autres** (13'38'') en s'exprimant vraiment en signes, tout en surmontant leur timidité.*

EN LSF, le locuteur C a produit : [semi-TP : pour (nous) ENSEIGNER3 comment ENSEIGNER3 (à d'autres)].

Voici un second exemple dans lequel A joue sur la proximité entre [ENSEIGNER3] et [DONNER]<sup>8</sup> : un cours a été « donné/dispensé » [semi-TP : on m'enseigne] à A par un entendant situé sur sa droite, avec un interprète. Le signe [DONNER] est produit avec une hauteur normale (à la taille) mais à deux mains comme pour le signe [ENSEIGNER3] qui se fait plus haut (Clip A2 à 6'51'').

### 3.1.2 La flexion par la pré-sémantisation spatiale

Les verbes directionnels offrent une autre possibilité de flexion à partir de la même racine qu'en changeant l'orientation : grâce au fait que les protagonistes soient pré-positionnés dans l'espace lorsque l'utilisation de l'UL les actualise. Il y a quelques exemples d'effets de sens remarquables pour cette raison.

Dans le clip B5, le locuteur B dit « J'enseigne du plus bas niveau au plus avancé » en répétant [ENSEIGNE] dans l'espace tout en montant à chaque niveau.

Voici un autre exemple, avec le locuteur C :

*Clip C7 (à 23'11'') : Je m'étais vraiment fait plaisir à **enseigner** et à échanger partout. J'avais rencontré beaucoup de gens.*

Dans le propos de C, [ENSEIGNER3] est reproduit en deux points distincts de l'espace. Le même espace de destination est aussitôt repris et élargi pour [ÉCHANGER]. C'est ici une simple flexion du verbe directionnel qui indique un destinataire au pluriel.

Autre exemple, moins banal, avec le locuteur E :

*Clip E3 : Moi, j'avais **suivi les cours** (2'56'') de Patrick Belissen, qui était directeur... et de **plusieurs personnes** (2'58''), alors qu'eux trois [NDT : autres personnes citées précédemment] étaient mes tuteurs en stage pratique.*

Dans cet extrait les entités à spatialiser sont multiples mais l'orientation et la spatialisation permettent de lever toute ambiguïté. En LSF, le locuteur E a

---

<sup>8</sup> On peut voir là un transcodage de l'expression française « donner un cours ». Mais ce serait négliger que [ENSEIGNER3] et ont [DONNER] ont la configuration en commun et sont tous les deux directionnels, ce qui n'a rien à voir avec le français. De plus, [DONNER] se fait avec une seule main lorsqu'il n'y a qu'une seul « donneur », et l'orientation de la main n'est pas la même que pour [ENSEIGNER3].

produit [semi-TP : des personnes différentes m'ENSEIGNAIENT2], mais il n'y a pas que l'UL dirigée vers E de [ENSEIGNER2] qui entre en jeu ici, car l'utilisation de l'espace en LSF amène l'aspect distributif pour indiquer qu'il y a plusieurs agents, tous situés en hauteur, pour le même bénéficiaire situé en position basse, à savoir E. Tout ceci s'est effectué sans concerner jamais les trois personnes placées dans un autre espace précédemment.

De plus, le temps, qui est spatialisé selon les trois axes de l'espace de signation en langue des signes, peut entrer en jeu. Voici un exemple avec le locuteur D :

*Clip D3 : J'étais le tout premier professeur, donc il n'y avait personne pour m'enseigner, à moi [DT à 12'01'']...*

Ici, le locuteur D dit que personne ne pouvait lui avoir enseigné avant qu'il n'enseigne lui-même ainsi : [m'ENSEIGNER3 - avant que je le fasse] assorti d'une mimique interrogative (à 12'01''), aussitôt enchaîné avec [AUCUN] assorti d'une mimique assertive<sup>9</sup>. Ce qui est particulier, c'est que D signe [ENSEIGNER3 avec chaque main au-dessus de chaque épaule] jouant ainsi sur l'axe sagittal spatiotemporel en LSF pour parler de quelqu'un situé à la fois dans l'espace conventionnel du passé et au-dessus de lui dans l'espace conventionnel hypothétique. Cette entité indéfinie aurait été susceptible de faire cours à D, en semi-TP, qui serait lui-même le destinataire de [ENSEIGNER3].

### 3.1.3 Variante d'une même UL par flexion aspectuelle

Voici d'autres exemples de déclinaisons liées à une flexion aspectuelle :

*Clip E2 : Ensuite, j'ai appris à gérer la classe et j'ai enseigné maladroitement (à 2'45'')...*

Ici, le locuteur E a produit [semi-TP : ENSEIGNER2- maladroitement] où le fait de ralentir son mouvement d'ouverture/fermeture des deux mains, en relâchant la tension musculaire de l'ensemble du buste, indique qu'E n'était pas encore pleinement opérationnel. Le locuteur E, tout en étant en TP, joue sur la malléabilité aspectuelle de [ENSEIGNER2], bien supérieure d'ailleurs à [ENSEIGNER3]. Dans ce premier extrait, E fait le signe au ralenti pour indiquer que sa pratique n'est pas assurée.

---

<sup>9</sup> Il utilise une tournure assez fréquente en LSF appelée question rhétorique, mais ce n'est pas ce qui nous occupe maintenant.

On retrouve un peu plus loin, chez le même locuteur, dans le clip E5 (à 9'41'') : [ENSEIGNER2- en hésitant] où, ici aussi, le fait de ralentir le premier mouvement d'ouverture de l'UL est caractéristique de l'aspect inchoatif du verbe.

### 3.1.4 Dérivation par modification de la configuration manuelle

Le choix de modifier une UL autrement que par une forme fléchie (comme pour les verbes directionnels) peut donner lieu à « dérivation ». La dérivation est une construction qui relève de la morphologie lexicale. Dans une langue comme le français, elle permet la formation de nouveaux mots (mots dérivés et mots composés) à partir d'unités lexicales existantes. Ce principe se trouve bien illustré en LSF par la création récente de signes-mots spécifiques aux situations d'enseignement des sourds :

		
[ENSEIGNANT] Leroy 2010 :171)	[ENSEIGNANT EN LSF], attesté en 2009 Leroy 2010 :171	[ENSEIGNANT DE LSF], attesté en 2009 Leroy 2010 :172

Fig. 7 signes-mots spécifiques aux situations d'enseignement des sourds

Dans les entretiens que j'ai menés, j'ai relevé d'autres exemples du sort que peut subir le signe [ENSEIGNER], suite à une combinaison entre une orientation modifiée de la main dominante et un changement de la configuration de la main référente, sans créer pour autant une nouvelle unité.



C'est le locuteur E qui nous offre le premier exemple :

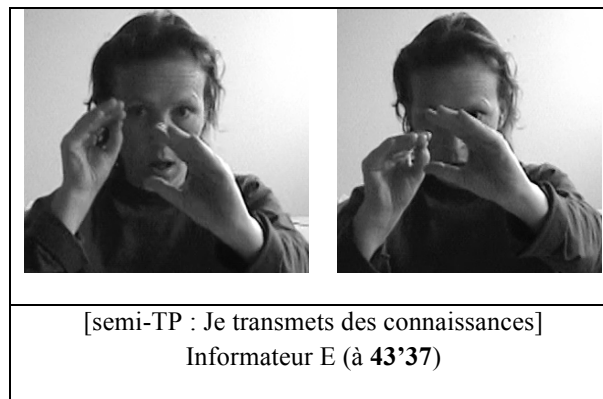


Fig. 8 Combinaison [CONNAISSANCE] + [DONNER]

E fait le signe [ENSEIGNER-3] mais au lieu de le faire à deux mains, E le produit seulement avec la main dominante, et la main référente représente la tête de quelqu'un qui est devant le locuteur comme contenant.

Et voici ce que propose le locuteur A :



Fig. 9 Combinaison [CONNAISSANCE] + [DONNER]

On observe dans ce dernier cas que A oriente sa main dominante vers son propre front car il est le bénéficiaire, et il donne à sa main dominée MG la forme d'un [C], pour indiquer que son front est le contenant. On a alors un jeu de sens autour de [METTRE/NOURRIR] et de [CONNAISSANCE] qui, dans le discours équivaut à [DT : être NOURRI/ENSEIGNÉ + TF : *dans sa tête*].

Je terminerai sur deux exemples tirés des entretiens de mon étude où les choix de formulation offrent un effet de sens particulier pour les UL de [COLLÈGUE] et de [TUTEUR]. Il me semblait intéressant de les relever parce qu'elles sont très probablement intentionnelles, mais il n'est néanmoins pas toujours facile à trancher entre une variante individuelle et une utilisation exceptionnelle des possibilités structurelles de la LSF.

### 3.2 Exemple de connotation dans l'usage de [COLLÈGUE]

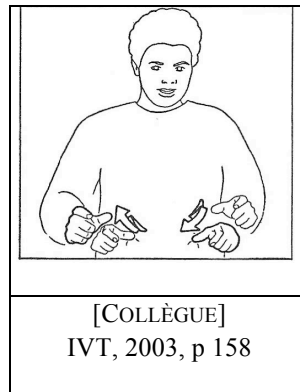


Fig. 10 Signe(s) en LSF : [COLLEGUE]

Les informateurs signeurs de mon étude ont fait usage du signe [COLLÈGUE], avec ou sans la labialisation correspondante, pour parler chaque fois de sourds exerçant simplement le même métier qu'eux :

*E5 (fin du clip) : Je me suis posé beaucoup de questions et j'ai toujours noté plein de choses pour en discuter ensuite avec mes [COLLÈGUES].*

L'usage de [COLLÈGUE] peut s'appliquer indifféremment à quelqu'un qui travaille au même endroit qu'eux ou à quelqu'un qui travaille ailleurs.

Il est frappant de constater que l'usage du signe [COLLÈGUE], qui est le même que [CAMARADE] en LSF, n'est jamais employé pour les entendants et ne s'applique qu'aux homologues sourds créant une sorte de confrérie. Il est prématuré, en l'état, de préjuger de la raison pour laquelle le signe de [COLLÈGUE] n'a pas été utilisé pour parler de leurs homologues entendants, des « camarades » de travail qui exercent le métier d'enseignant, comme eux. [TH : 447-448]

Ceci dit, la position neutre du signe [COLLÈGUE] est devant le locuteur, avec contact en bas du buste par chaque main alternativement. Mais j'ai trouvé une variante tout à fait intéressante de [COLLÈGUE] effectuée cette fois sur le côté, au niveau de la hanche, chez deux informateurs venus de deux régions différentes.

L'informateur E nous dit :

*Clip E4 : Certains stagiaires me disent que je fais beaucoup plus de mimiques que mes autres collègues [en semi-transfert à 8'05''],*

*que je montre beaucoup plus par les expressions de mon visage  
qu'eux par le vocabulaire.*

Ici, le locuteur E a produit [COLLÈGUE] sur son flanc droit en utilisant la cohérence spatiale pour créer un lien de coordination. En effet, la référence actualisée par E dans la phrase précédente pour parler de ses collègues est située sur sa droite, cette formulation de [COLLÈGUE à côté de moi] au même emplacement équivaut à “ces collègues dont je viens de parler”. C’est alors une modification morphosyntaxique liée à la pré-sémantisation de l’espace de signation. .

Par contre, chez le second informateur, j’ai repéré :

*Clip A8 : Je sollicitais un **collègue** [en semi-transfert à 26’49’’],  
comme tuteur, pour voir mes erreurs et avoir ses arguments, afin de  
déconstruire et reconstruire en ayant deux regards. On peut aussi  
penser avoir bien fait alors qu’on s’est trompé et le collègue<sup>10</sup> va vous  
aider.*

Le locuteur A a produit aussi [COLLÈGUE] sur son flanc gauche, sans avoir activé ce point de l’espace au préalable, contrairement à E précédemment. Décaler ce signe le rapproche des paramètres de [COMPLICE] qui se signe sur la droite. De plus, A est plus investi dans le transfert personnel qu’E ne l’était.

Ce choix ajoute une connotation du type [COLLÈGUE] = [COMPLICE] ou [AMI], et indique une certaine proximité entre le locuteur et son collègue, non seulement spatiale mais aussi relationnelle.

### 3.3 *Jeu morphosyntaxique sur [TUTEUR]*

Passons au dernier exemple.

En plus de l’image de la figure sourde qu’ils se sentent en mesure d’incarner, auprès des jeunes et des moins jeunes, auprès d’entendants et des sourds, plusieurs informateurs de l’étude se sentent une âme d’ambassadeur. Quelques-uns ont même affirmé spontanément qu’ils aspiraient à être tuteurs.

« Le partage de propriétés sociales entre un individu et les  
membres d’un groupe mobilisé et, partant, l’existence d’une

---

<sup>10</sup> Il n’y a pas l’UL [COLLÈGUE/COMPLICE] à ce moment-là car le point de départ et l’orientation de [AIDE] suffisent pour savoir qui aide qui.

communauté de vue et d'habitus ne suffisent pas à orienter tel individu vers tel groupe mobilisé ; dans la plupart des cas, la médiation de proches est nécessaire sinon suffisante. Si l'existence de liens ne prouve pas toujours leur efficacité ou leur effectivité, les récits biographiques confirment fréquemment le rôle des parents, amis, collègues, voire de certaines figures tutélaires (enseignant, prêtre, militant exemplaire...) dans le passage à l'acte. » [Sawicki et Siméant 2009 : 97-125]

Conscients de l'importance du rôle incitatif qu'ils peuvent tenir, plusieurs informateurs de l'étude ont dit chercher à avoir une action stimulante pour encourager de nouvelles vocations. Trois d'entre eux (B, C et D) ont même décrit comment ils pouvaient pousser ceux qui n'osaient pas se lancer dans l'enseignement.

S'éloignant alors des questions initiales du guide d'entretien, les informateurs ont montré que le partage de l'expérience professionnelle avec les tuteurs pendant la formation était fondamental. On trouve ici des points communs avec les métiers de l'artisanat, où la formation s'appuie sur la pratique accompagnée par un maître de stage.

Dans le discours de l'informateur A, j'ai pu découvrir un jeu avec les structures de grade iconicité qui produit un mini scénario de quelques secondes. Grâce aux paramètres de [TUTEUR], qui entretiennent une certaine familiarité avec ceux de [SUIVRE] et [ÊTRE SUIVI], ceux de [ENSEMBLE/AVEC] qui se font avec les deux mains, ainsi qu'avec ceux de [AUTONOME] qui se fait avec une seule main<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Dans une langue vocale, on trouve des assonances ou des allitérations en poésie qui jouent sur la proximité des sons entre des UL distinctes. Ici, on a une proximité des configurations, mais c'est la structure de transfert situationnel (TS) qui fait qu'on ne reste pas au niveau des signifiants.



Fig. 11 Signe(s) en LSF : [TUTEUR]

La séquence est articulée ainsi [TS : suivre le tuteur, être ensemble] puis [TS : être suivi par le tuteur, l'avoir à ses côtés] et enfin [TS : se débrouiller]. L'extrait vidéo (Clip A1), montre un va-et-vient de la main dominante qui passe alternativement derrière puis devant la main dominée, rendant compte en quelques mouvements de ce qu'est la pratique accompagnée. Voici comment cela a été traduit :

*Clip A1 : J'étais avec un tuteur que tantôt je suivais ou qui tantôt me soutenait [TS à 4'00'']. Ce qui m'a fait progresser. Après ces temps de pratique accompagnée, je me suis lancé [TS et semi-TP à 4'07''] et cela fait maintenant 12 ans que j'enseigne la LSF à des entendants.*

On retrouve une formulation similaire chez le même locuteur à 26'02'' (voir clip A7), mais elle ne compte que deux mouvements successifs et il ne termine pas sur l'idée d'autonomie.

En règle générale dans toute formation, des temps de stage avec tuteur sont organisés, en complément des temps de formation théorique, mais dissociés du temps passé sur le lieu de formation. Mon étude montre que, moyennant que celui qui observe s'imagine agir à peu près de la même façon que celui qui est observé, avec à peu près les mêmes objectifs, dans des circonstances qu'il juge comparables, comme en miroir, un pédagogue sourd parlera de « tutorat » [Geffroy, 2015 : 400].

Pour les informateurs les plus âgés ou les plus anciens dans la profession toutefois, les propos tenus sur la notion de « stage » montraient qu'elle se confondait avec l'idée de « se former », c'est-à-dire que la formation pour eux

était constituée d'un enchaînement de périodes d'observation des pratiques ou de pratique accompagnée, encadrées par un de leurs homologues ayant alors rôle de tuteur. Le fait que le professionnel considéré comme le tuteur soit chevronné ou pas ne jouait pas énormément, comme si les échanges entre praticiens et la co-construction des compétences étaient la forme privilégiée pour toute la formation. Ceci correspond essentiellement à des profils d'enseignants entrés dans le métier alors que peu de formations structurées existaient et que la possibilité de suivre des cours ou des conférences avec des interprètes était encore rare. Néanmoins, on sent aussi chez les moins anciens que les temps regroupés de formation sont tournés vers la rencontre entre homologues. Les discussions autour des contenus savants transmis sont très valorisées par rapport aux contenus eux-mêmes.

Nous sommes ici face à un processus de transmission revendiqué qui relève de l'enseignement mutuel.

#### **4 La mutualisation comme pilier de la formation**

Tous les items étudiés, que ce soit dans l'analyse de contenu (enseignement, formation, identité) ou dans l'analyse sémantico-lexicale, donnent l'impression que les enseignants sourds se sentent appartenir à une même équipe, même dispersée sur le territoire. Pour autant, aucune UL n'a semblé correspondre à MUTUALISATION. Elle a été évoquée très majoritairement comme des discussions avec des pairs sur la pratique, échanges d'outils et de supports, rencontres entre homologues, tâches collectives assurées avec des collègues sur le lieu d'exercice.

Il serait souhaitable de faire l'étude le paradigme de l'échange, du partage, de la circulation des ressources pédagogiques qui, faute d'avoir identifié une UL spécifique dans mon corpus, n'a pas été faite.

#### **Conclusion**

Je n'ai mobilisé ici, de mon étude, que l'analyse des entretiens en langue des signes à partir de leur transcription littérale<sup>12</sup>. Le détour que j'ai été amenée

---

<sup>12</sup> Le fait que l'on puisse mener un tel travail à partir de transcriptions laisse supposer que des recherches en sciences sociales peuvent être engagées par des non-signeurs en faisant la part belle à des entretiens traduits et s'avérer fructueuse. La perspective que les personnes sourdes ne soient plus écartées d'enquêtes les concernant faute de pouvoir recueillir leurs

à faire par l'analyse des unités lexicales utilisées a montré comment enrichir les hypothèses quant au vouloir-dire de l'informateur signeur.

Tandis que la plupart des éléments rapportés ici étaient en partie prévisibles et sont venus confirmer les recherches de ces vingt dernières années, certains jeux sur l'orientation, sur les points de départ ou d'arrivée des signes, ou sur d'autres éléments morphosyntaxiques, ont pu être étudiés. Loin d'être des tics ou des stratégies idiomatiques, ni une sorte de jargon propre aux enseignants sourds, ce sont avant tout des stratégies linguistiques, relevées chez des informateurs d'âges très différents, d'origines géographiques diverses, ne travaillant pas régulièrement ensemble, n'ayant pas suivi la même formation. Ils apportent la preuve supplémentaire, sans l'avoir cherchée, qu'il n'est décidément jamais pertinent d'établir des correspondances terme à terme entre une formulation en langue vocale et les structures produites en LSF.

Quand certains écarts pourraient être assimilés à des « bafouillages » ou à des défauts de prononciation comme pour toute production orale improvisée, les « déformations » constatées ici sont intentionnelles, et elles sont le fait de locuteurs dont le métier est d'enseigner la langue utilisée ; autrement dit, ils sont des spécialistes de l'usage académique, conscients que les échanges sont enregistrés, qui plus est. Elles méritent donc d'être étudiées au même titre que la création d'un mot composé, ou d'un mot-valise en poésie par exemple. Rien n'empêche de mettre en évidence des règles de déplacement dans un espace pré-sémantisé comme celui de la signation dans les langues gestuelles, ainsi que des règles de glissement entre paramètres de formation de signes proches (par leur configuration, leur mouvement ou leur orientation) du même type de l'assonance qu'on rencontre dans les langues vocales.

De telles déformations gênent les apprenants qui ont besoin que la réalisation des unités lexicales soit conforme à la norme académique. Mais ce sont bien plus que de simples variantes : en réalité, elles enrichissent le sens qu'aurait eu l'unité lexicale en question par rapport à sa formulation habituelle. C'est ce pourquoi ces phénomènes mériteraient une étude plus systématique, ne serait que pour déterminer en quoi ces stratégies peuvent être considérées

---

témoignages et d'accéder ainsi aux éléments liés à leur connaissance expérimentale de la surdité est donc grande ouverte.

comme académiques et donc si elles doivent être enseignées, peut-être à des apprenants plus avancés.

Finalement, dans les cas rapportés ici, le locuteur nous a éloignés sciemment de l'usage habituel d'un signe-mot en ajoutant un effet de sens parallèle. En quelque sorte, il a construit un sens figuré en jouant dans l'espace de signation et/ou en modifiant un paramètre pour venir compléter de le sens premier. L'étude pourrait se poursuivre aussi en traductologie car si les interprètes/traducteurs ne sont pas nécessairement en difficulté face à ces pseudo-néologismes, les formulations qu'ils proposent dans la langue d'arrivée sont des indices précieux de ce qui a fait sens. À l'inverse, si des « mal signeurs » en restent à l'observation d'unités formulées de façon neutre ou avec des modifications de traitement basiques, les critiques occasionnelles sur la « pauvreté » des langues gestuelles, ou sur les rallonges qu'ils voient fréquemment dans les choix de formulation des interprètes professionnels, ont encore de beaux jours devant elles.



## REFERENCES

1. Bureau International d'Audiophonologie (BIAP), Recommandation 17/3 : Le bilinguisme dans l'éducation et l'enseignement de l'enfant sourd. Corfou (Grèce), 2003. – 2 p.  
<http://www.biap.org/fr/recommandations/recommandations/ct-17-communication/184-rec-17-3-fr-le-bilinguisme-dans-l-education-et-l-enseignement-de-l-enfant-sourd/file>
2. Bonnal F., Sémiogénèse de la langue des signes française : étude critique des signes de la langue des signes française attestés sur support papier depuis le XVIIIe siècle et nouvelles perspectives de dictionnaire. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Dir. Borillo A. et Cuxac C. Toulouse : Université Toulouse II Le Mirail. 2005. – 612 p.
3. Cuxac C., Fonctions de l'iconicité. In : VIROLE Benoit (dir.). Psychologie de l'enfant sourd. Bruxelles : De Boeck, 1996. p 199-216
4. Cuxac C., La langue des signes française. Les voies de l'iconicité. Faits de Langues 15/16, Paris, Éditions Ophrys, 2000. – 391 p.
5. Cuxac C. & Antinoro Pizzuto E., Émergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle. Langage et société, 131,(1), 2010. p 37-53. doi:10.3917/l.s.131.0037.
6. Delaporte Y., Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française : Origine et évolution de 1200 signes. France : Éditions du Fox, 2007. – 680 p.
7. Fargue C., Pourquoi travailler en collaboration avec un professionnel sourd ? Mémoire pour la certification d'enseignant spécialisé. France : INSHEA, 2001. <http://atelieroptiona.free.fr/moires/cafa.html>
8. Geffroy V., *et alii*. Scolariser un enfant sourd. Guide « Aide handicap école ». Ouvrage collectif. France : INSHEA/CNDP, 2009.
9. Geffroy V., La formation des pédagogues sourds. Étude exploratoire. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, sous la direction de C. Cuxac et B. Garcia. Soutenue le 8 juillet 2015. Université de Paris 8/Vincennes-Saint-Denis. – 534 p.
10. IPSOS, Handicap & entreprise. Enquête réalisée dans le cadre du baromètre emploi des personnes handicapées, 2014.  
<http://www.handicapinfos.com/telechargement/Handicap-entreprises-10.12.14.pdf>
11. Leroy É., Didactique de la langue des signes, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes. Attitudes et stratégies pédagogiques de

l'enseignant sourd. Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de C. Cuxac. Paris : Université Paris 8/Vincennes-Saint-Denis. 2010. 464 p.

12. Mottez B., La surdité dans la vie de tous les jours. Cahiers du CTNERHI, 95. Paris (France) : CTNERHI, 1981. – 103 p.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/handicap\\_et\\_inadaptation/documents\\_CTNERHI/CTNERHI\\_095/CTNERHI\\_095.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/handicap_et_inadaptation/documents_CTNERHI/CTNERHI_095/CTNERHI_095.pdf)

13. Sallandre M-A., « Les langues des Signes, une perspective s miog n tique » [Dossier]. Acquisition et interaction en langues étrangères (AILE), n  15, 2001.

14. Sawicki F. & Siméant J., « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français ». *Sociologie du travail*, janvier 2009, vol. 51, n  1, 2009. p 97-125

15. Slee R., The Irregular School : Exclusion, Schooling and Inclusive Education. Coll. *Foundations and futures of education*. New York (USA) : Routledge, 2011. – 232 p.

16. Tremblay M-A., *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : Mc Graw-Hill éditeurs, 1968. – 425p.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/tremblay\\_marc\\_adelard/initiation\\_recherche\\_sc\\_hum/initiation\\_recherche\\_sc\\_hum.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/tremblay_marc_adelard/initiation_recherche_sc_hum/initiation_recherche_sc_hum.html)