

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Son, mouvement, parole

Meurant, Laurence

Published in:

Ethique et implant cochléaire. Que faut-il réparer ?

Publication date:

2006

Document Version

Version revue par les pairs

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Meurant, L 2006, Son, mouvement, parole. dans J Giot & L Meurant (eds), *Ethique et implant cochléaire. Que faut-il réparer ?*. vol. 7, Presses universitaires de Namur, Namur, pp. 49-57.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Son, mouvement, parole

Laurence Meurant

Pour la plupart d'entre nous, qui sommes tombés dedans quand nous étions petits, le langage est d'une telle évidence, que nous avons pris l'habitude de ne pas nous y attarder. La surdité réveille, chez tous ceux qui la croisent, la question de la parole. Elle suscite à son propos des craintes, des décisions, des rêves, des interrogations... Mais le désarroi dans lequel elle plonge les parents des enfants sourds offre rarement l'occasion de s'attarder davantage à tenter de définir ce qui fait de nous des êtres parlants. C'est cette réflexion que l'on propose ici d'entamer, au départ de quelques faits de langue simples, mais éloquents.

Soit l'énoncé « C'est la preuve que je cherche ». Que dit-il ?

- 1° Que j'ai de quoi prouver que je suis en train de chercher ?
- 2° Que voici enfin cette preuve tant attendue ?, ou
- 3° Que ce que je cherche, c'est une preuve ?

Si l'énoncé de départ avait été

1° « C'est la preuve que je cherche un début pour mon exposé », sans équivoque, il aurait provoqué le sens de la structure 1 ;

2° « Je vous présente la preuve à laquelle je pense », il aurait fait entendre la structure 2 ;

3° « C'est à cette preuve que je réfléchis », il aurait été compris dans le sens de la structure 3.

En effet, la possibilité d'ajouter un complément (« un début ») au verbe (« je cherche ») distingue 1 de 2 et 3 ; la possibilité de substituer « Je vous présente » à « c'est » est exclue en 3, tout comme la possibilité de choisir le relatif « à laquelle » plutôt que « qui/que », distingue 2 et 3.

Celui qui reçoit l'énoncé de départ y voit certainement l'une ou l'autre de ces trois structures, ou peut-être même les trois, en y repérant un jeu sur les mots. Bien sûr, aucun locuteur du français ne doit penser à toutes ces manipulations pour recevoir linguistiquement cet exemple. Tout ce raisonnement, c'est ce que le linguiste est obligé de faire pour mettre en évidence ce qui se passe à l'insu de tous ceux qui reçoivent ces énoncés : c'est la voie d'entrée qui permet d'éprouver et d'explicitier ce qui fonctionne implicitement, à savoir la mise en rapport des éléments. Ce qui définit la relation syntaxique 1, par rapport aux deux autres, c'est la liberté d'avoir ou non un complément à « je cherche » : pas la présence manifeste de « un début » (la relation 1 fonctionne sans lui), mais la liberté d'ajouter, par opposition à la réduction de cette liberté. Les relations syntaxiques ne sont que ça : des modes de réduction des libertés des constituants en présence.

Considérons maintenant l'énoncé

« MARIE – _cREGARDER_a – _aREGARDER_c »,

en langue des signes. Il peut être entendu de deux manières différentes :

1° Soit il s'agit d'une histoire à deux personnages, où Marie regarde quelqu'un qui, à ce moment, croise son regard ;

2° Soit il dit une histoire à trois personnages, où Marie regarde quelqu'un à gauche, puis se rend compte que quelqu'un d'autre, à sa droite, la regarde.

Par contre, les énoncés

« MARIE – _cREGARDER_a – PIERRE_a – _aREGARDER_c » et

« MARIE – [_cREGARDER_a + _aREGARDER_c] » (où les deux verbes sont réalisés simultanément)

suscitent, sans équivoque, le sens de la structure 2, et amènent à construire le scénario à trois personnages.

Deux fois, en fait (en français et en langue des signes), la construction de départ se trouve à l'intersection de deux réseaux de relations entre constituants. On pourrait dire que, dans ces deux exemples, il y a

homophonie, si l'on parvenait à ignorer dans ce terme ce qui fait référence au son, et à en extraire le principe en jeu dans les deux cas : différentes relations syntaxiques apparaissent sous une forme identique ; on dira qu'elles ont une marque identique.

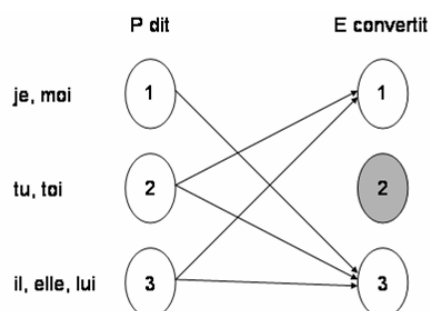
Cette marque, d'ailleurs, même en français, ce n'est pas du son. Plus précisément, c'est ce que notre capacité de langage nous permet de retenir des sonorités qui frappent notre oreille. Il s'agit de la même marque linguistique si l'énoncé français est prononcé avec des « r » roulés, parce que ce que l'on appelle la « grille phonologique » pousse à ignorer (linguistiquement) la différence acoustique entre le « r » grasseyé et le « r » roulé : elle n'est pas pertinente en français. L'on pourrait même zézayer, sans que rien ne change à la marque en question : « c'est » n'entre pas en opposition avec « θ'est » en français (alors que « casa » ('maison') s'oppose « caθa » ('chasse') en espagnol, et que « see » ('voir') s'oppose à « θe » ('le') en anglais). Lorsque l'on reçoit linguistiquement les décibels qui sonorisent un énoncé, l'on opère une analyse du son qui dépasse et contredit ses caractéristiques acoustiques ; cette analyse fait identifier en du phonème ce qui peut être différent acoustiquement. L'on peut faire varier la prononciation du « r » tant que l'on veut, pourvu que l'on ne passe pas à « l », ce qui ferait passer par exemple de « preuve » à « pleuve ».

Dans l'exemple en langue des signes, de même, la liberté est offerte de modifier l'emplacement de la main qui réalise REGARDER (contre le corps ou non, par exemple). Ce qui a de la valeur linguistique, par contre, c'est que la main prenne la même direction que le regard, ou la direction opposée, ou qu'elle soit hors de la trajectoire du regard.

Ce rapport entre l'œil et la main reçoit d'ailleurs une place fondamentale en langue signée, puisque c'est lui qui structure les pronoms personnels. Ce qui définit le pronom TU, par opposition au IL, c'est respectivement l'identité et la divergence des directions prises par le regard et par le pointage. Deux pointés spatialement identiques reçoivent une valeur différente selon qu'ils sont ou non dirigés dans la même trajectoire que celle du regard (TU ou IL par exemple); de même, la variation de l'emplacement du signe pointé, malgré le maintien de la

trajectoire du regard, peut provoquer la même variation de signification (de 'tu' à 'il'). Ce n'est ni le regard pour lui-même, ni le pointage en soi, qui définissent le pronom, mais bien le rapport entre les deux. L'adresse du regard fonctionne non pas comme une donnée positive, mais comme un repère de coordonnées sur lequel s'organise la valeur de personne. Les langues signées offrent ainsi une illustration visuelle de ce que dit J. Coursil de la conversion dialogique des pronoms.

Il représente les personnes verbales comme des positions émises par le parlant (P), que l'entendant¹ (E) convertit ; le schéma ci-dessous (repris de Coursil, 2000) illustre par des flèches l'ensemble des conversions possibles à partir des trois premières personnes :



Si P dit « je suis à Paris », E convertit linguistiquement cet énoncé en « il est à Paris ». Si P dit « tu es à Paris », soit E s'inclut dans la conversion et transpose en « je suis à Paris », soit il s'exclut et transpose en « il est à Paris ». Ce qui est remarquable, c'est le statut particulier du 'tu', qui est une position vide du côté de E : aucune conversion n'y aboutit. Ce n'est pas une personne, mais « une façon de hameçonner l'autre », c'est le point d'appui au départ duquel se fait la conversion des positions émises par P en valeurs de personne. Le 'je' de E émerge par le 'tu', et cette fonction d'adresse est le code d'entrée dans le champ de la valeur de personne (tout comme l'adresse du regard constitue la clef de conversion des pronoms personnels en LS).

¹ L'« entendant » de Coursil n'est pas celui qui a le sens de l'ouïe, mais celui qui reçoit linguistiquement l'énoncé.

Dans la variété de ces exemples apparaît la spécificité du langage (ce qui nous différencie de manière radicale de tous les chimpanzés et bonobos) : le fait qu'il soit une structure (ce qui n'est pas la même chose que de dire qu'il est un outil de communication). Non pas un stock d'étiquettes que l'on pose sur les choses du monde, mais une structure vide, une grille, au travers de laquelle nous voyons le monde que nous disons. Une grille faite de purs rapports entre éléments, vidés de toute consistance positive. Ce qui caractérise le mieux le langagier, c'est sans doute ce vide, qui est structurant. L'on pensera, par métaphore, au jeu de « taquin », où une mosaïque est à reconstruire en déplaçant ses fragments au sein d'un encadrement inamovible : c'est l'emplacement resté vide qui rend possible la réalisation de cette construction, tout en laissant les pièces à l'intérieur du cadre (c'est-à-dire sans détruire le jeu) ; c'est l'incomplétude qui assure la cohérence de l'ensemble.

Si le vide est le point d'ancrage du langagier, il est du même coup ce qui nous détache irrémédiablement des choses que nous cherchons malgré tout à dire. Il est la cause de toute l'ambiguïté du langage et de tout l'émerveillement que nous avons devant les performances des primates, desquels on dit qu'ils ont un vocabulaire de 132, voire de 1000 mots. En plus, ils ne se trompent jamais. Oui : parce qu'ils collent aux choses, ils ne se trompent pas. Ils appellent un chat un chat. Alors que nous, du chat nous faisons un trou dans l'aiguille, ou une gêne dans la gorge.

L'abstraction du langage n'est pas simplement liée au fait que les sons sont sans analogie avec les objets que nous désignons par eux (d'ailleurs, l'on pourra facilement penser au fait que notre mot « rat » a été construit par analogie avec le bruit du rongeur) ; on ne la définit pas encore, cette abstraction, si l'on décrit notre capacité à dire que le chat partage avec le chien et le rat le fait d'être un animal ; pour tout cela, nous n'avons rien à envier aux Washoe ou Kanzi des laboratoires américains d'éthologie. L'on peut par contre cerner plus justement cette abstraction en remarquant que je puis dire que ma voisine est coiffée avec une chienne, ou que son mari graisse le chien de son fusil,

sans qu'il soit aucunement question d'animaux. La spécificité du langage s'illustre dans l'idée du vide et de l'ambiguïté, de l'impropriété qui en découlent. Ce n'est pas un stock de symboles, mais un système symbolique ; il est fondamentalement inefficace, dans le sens où nos mots ne sont pas liés (de manière univoque) au sens que nous produisons. C'est une opération sur de purs rapports : $a \sim b$, la possibilité d'ajouter $a \sim$ l'impossibilité d'ajouter a ; $|r| \sim |l|$ parce que 'preuve' s'oppose à 'pleuve', etc. Écoutons les enfants, ils nous le disent...

Quand ils ont « rendu » leur dessert, qu'ils préfèrent « tiendre » eux-mêmes la cuiller ou qu'ils ont « li » une belle histoire, ils ont démontré tout cela : que l'analyse fonctionne, et qu'ils ont opéré (sur le mode de la quatrième proportionnelle) de la découpe et de l'identification abstraites. Sur le modèle de « rendre / rendu », « crains / craindre », « dire / dit », ils ont abstraitement construit « prendre / rendu », « tiens / tiendre », « lire / li ». Tout va bien, donc, du côté du langage (et l'on ne pourrait d'ailleurs pas en être sûr si l'enfant ne se « trompait » jamais). S'il y a faute, c'est seulement d'usage : on corrige pour qu'il parle comme nous, mais pas parce qu'il y a un manque ou une panne de langage. De même, quand l'enfant dit qu'il enlève la « peau » de la sucette, qu'il parle de l'aboiement du chien comme d'une « toux », ou du cimetière comme du lieu où l'on « replante » les morts, il nous rappelle que son lexique n'est pas une liste d'étiquettes, mais une opération d'identification et de classement. Quand il dit « le nâne », « la léchelle », « le navion » ou « tes dicaments », il nous montre encore que les combinaisons qu'il produit ne sont pas le fruit d'une mémorisation d'enchaînements, ni d'une répétition de morceaux qu'il combine, mais qu'elles se fondent sur une segmentation abstraite. Sous le fait positif de la « faute » dénoncée par notre adulto-centrisme, se révèle le fonctionnement impeccable de ce réseau de purs rapports qu'est la grammaire. C'est ce que J.-J. Rousseau, dans l'Émile, repérait comme un signe de la créativité de l'enfant, en y reconnaissant non seulement de l'écart, mais surtout la régularité de l'écart. En fait, nous nous autorisons la même chose quand nous créons « solutionner » sur le modèle de « abandon / abandonner », ou que nous disons « des

akouskis » ~ « un akouski », en appliquant la coupe de « un avocat / des avocats » : nous déplaçons les limites de l'usage, en faisant fonctionner notre logique grammaticale, qui manifestement se porte bien.

Pris dans le langage, et donc dans son inadéquation aux choses, l'enfant capable de telles « fautes » sera aussi un créateur de mythes. Il cherchera à rendre le monde adéquat à ses mots : le petit anglophone verra dans le papillon (« butterfly ») un faiseur de beurre (« butter »), le petit francophone fera de « tableau » une table accrochée en haut, et le petit bilingue flamand-wallon essaiera de voir dans sa « boterham » (tartine) l'image d'un « beau tram »...

Notre capacité de penser (en créant du mythe, des poèmes ou de la science), nous la devons à ce vide dont on ne peut dire que c'est « rien » : au fait que, par le langage, quelque chose nous échappe, et que, du coup, nous échappons à l'empire des choses. Mais cette capacité logique qui nous permet de penser, ce n'est pas la capacité sociale qui nous permet de partager les mots de l'autre, dans une langue commune.

L'acquisition du langage est donc bien un objet complexe, dans le sens où il fait se croiser des questions théoriquement distinctes : celle de la logique du verbal, et celle de la communauté de l'usage. Cette distinction des questions, si on l'admet un moment, et que l'on s'en sert pour penser la surdité, amène certaines interrogations, et aide à en déplacer d'autres.

Comment définissons-nous le langage dont nous étudions, suscitons et évaluons l'acquisition ? Avons-nous un autre modèle de référence que celui de l'adulte (et de l'adulte entendant) pour juger l'enfant ? Dans nos études, notre démarche « rééducative » et notre évaluation, touchons-nous au langage enfantin lui-même, dans ses caractéristiques propres, ou à ce qui le distingue des productions de l'adulte ? Quand nous utilisons les notions de faute, d'écart, et de limite, pour caractériser le langage de l'enfant, mais aussi quand nous recourons à la notion d'étape de développement linguistique, que faisons-nous ? De quoi parlons-nous quand nous établissons comme critère

d'appréciation du langage l'extension et la complexité du discours ? Nous posons que l'ultime étape de cette acquisition, c'est le langage adulte tel que nous le concevons par une théorie (explicite ou, bien souvent, implicite) ; l'ordonnement chronologique des différentes étapes correspond aux différents facteurs reconnus par cette théorie. Quelle est cette linguistique qui supporte le schéma de développement du langage en sept étapes (de la discrimination des sons à la conversation), sur lequel se base l'évaluation des effets de l'implant chez l'enfant ? Quelle est la linguistique qui permet de soutenir qu'il y a un seuil d'émergence au langage au moment où l'enfant maîtrise 50 mots ? Avec tous ces éléments, observe-t-on l'accès au langage ou la manière dont l'enfant conforme petit à petit sa langue à la nôtre ?

Que le langage soit structure, nul aujourd'hui ne le conteste (même si les théories divergent quant à la description de cette structure). Mais dès lors, pourquoi continuons-nous à chercher l'acquisition du langage dans le développement, l'allongement des énoncés, au lieu de saisir le comment de l'accès au structural, comme émergence ? Cette notion d'émergence semble sans doute plus difficile à vérifier que la complexification et la précision des énoncés, qui elles se présentent sous l'évidence d'un phénomène, positivable. Cependant, les « fautes » des enfants, mais aussi les pathologies du langage indiquent l'existence d'une rupture (plutôt que d'une continuité) ; rupture qui seule permet d'expliquer, en négatif, que des enfants et des adultes soient capables de produire quelque chose qui ressemble à du langage – parce que l'articulation en est saisissable par celui qui les écoute –, sans pour autant être dans le signe, dans le verbal, c'est-à-dire dans la pensée ; c'est ce phénomène de fausse apparence, notamment, qui suscite les « cabossages » dont parlent B.Drion et Y.Thoua ici même.

Si l'on opère théoriquement la dissociation entre la verbalisation et les conditions sociologiques qui lui sont forcément associées, dans la réalité des choses, l'on doit bien reconnaître que la capacité de langage n'est pas atteinte, en soi, par la surdité, tout comme elle n'est pas limitée, réduite, chez l'enfant : du point de vue verbal, grammatical, logique, l'enfant (celui qui dit « tiendre » et « rendu ») est tout aussi

« complet » que l'adulte, le Sourd tout aussi « complet » que l'Entendant. Plus précisément, ils sont tous (Sourd, Entendant, adulte, enfant) tout autant dans le manque, dans le vide qui les fait parlants. Langagièrement parlant, donc, il n'y a rien à réparer.

Par contre, toujours dans le même exercice de dissociation des raisons, que penser du fait que, sociologiquement, nous fassions de la surdité un obstacle au linguistique ? Que dire de notre société qui, posant/imposant le choix de l'oralité², étouffe et disqualifie la problématique du langage (où le Sourd n'est ni plus ni moins manquant que l'Entendant) en la recouvrant de son souhait d'une communauté de langue ; bien entendu, une langue orale. Comment et pourquoi nos réalisations sociales continuent-elles à feindre d'ignorer ce que la réflexion scientifique énonce depuis plus d'un siècle ?

Ce choix de société doit sans doute être mis en relation avec le refus répété d'entendre la parole des Sourds, de considérer ce qu'ils ont à nous dire à ce sujet. Finalement, pourquoi leur coupons-nous la parole, tout en leur imposant d'articuler ?

Bibliographie

COURSIL, J. (2000), *La fonction muette du langage. Essai de linguistique générale contemporaine*, Ibis rouge, Guadeloupe.

DELAPORTE, Y (1998), « Le regard sourd. “Comme un fil tendu entre deux visages...” », *Terrain*, 30 :49-66.

JONGEN, R. (1993), *Quand dire c'est dire*, De Bœck, Bruxelles.

QUENTEL, J-C. (1993), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, De Bœck, Bruxelles.

² Argument de l'INAMI pour soutenir financièrement l'implant généralisé : « notre société a choisi l'oralité ».