



# Musique, drame et thérapie : un processus d'intégration pour les personnes sourdes

José Carlos Camacho

## ► To cite this version:

José Carlos Camacho. Musique, drame et thérapie : un processus d'intégration pour les personnes sourdes. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. <NNT : 2014TOU20067>. <tel-01230125>

**HAL Id: tel-01230125**

**<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01230125>**

Submitted on 17 Nov 2015

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

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

# MUSIQUE, DRAME ET THERAPIE

## Un processus d'intégration pour les personnes sourdes.

Thèse présentée pour le doctorat d'anthropologie par

**José Carlos CAMACHO**

Thèse dirigée par **BOCCARA Michel**

Chargé de Recherche au CNRS (HDR)

### JURY

<b>KOHN Max.</b>	Maitre de conférences (HDR). Université Paris Diderot
<b>SAUVAGNAT François.</b>	Professeur de Psychologie. Université de Rennes 2
<b>WILZER-LANG Daniel.</b>	Professeur de Sociologie. Université de Toulouse Le Mirail (UMR, CNRS)
<b>ESMAN Laetitia.</b>	Docteur en Médecine. Unité d'accueil et de Soins pour Sourds en Langue de Signes. Région Midi-Pyrénées
<b>DENIS Virginie.</b>	Psychologue. Unité d'accueil et de Soins pour Sourds en Langue de Signes. Région Midi-Pyrénées

**Septembre 2014**



## Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de thèse Monsieur Michel Boccara pour son soutien, ses précieux conseils, et ses moments de colère qui m'ont à chaque fois remis sur le bon chemin. Je remercie par ailleurs ma famille qui m'a soutenu tout au long de ces années, en particulier ma femme Andrea et mon fils Matas.

Je souhaite bien sûr rendre hommage aux personnes qui ont activement fait partie de cette aventure : Lizeth, Nadia, Andrea C., Susan, Daniel, Jorge, Andrea M., Veronica, Jésus, Lina, Sherley, Edith et Kelly.

Egalement, je veux remercier Madame Colette Zitnicki pour sa patience ainsi que Monsieur Guillaume Rozenberg.

Enfin je remercie mes amis Kent, pour sa joie de vivre, Philippe-Antoine, pour ses conseils grammaticaux et orthographiques, Santiago, pour son amour de la bière, et Cheo, pour sa passion pour la musique et la cuisine.



# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>10</b>
1. Contexte de l'étude .....	12
2. La démarche.....	13
3. But de l'étude.....	15
4. Construction de l'étude .....	19
<b>1 Première Partie.....</b>	<b>21</b>
1.1 Perspectives croisées de la surdité: de sourd à Sourd .....	22
1.2 Perspective biomédicale.....	22
1.2.1 Biologie de l'appareil auditif.....	22
1.2.2 Surdité et détection sonore .....	26
1.2.3 Causes de la surdité.....	28
1.2.4 Traitements médicaux.....	28
1.3 Perspective historique et anthropologique.....	31
1.3.1 L'antiquité.....	32
1.3.2 Le moyen âge .....	33
1.3.3 La Renaissance en Europe .....	34
1.3.4 La création des premières écoles.....	37
1.3.5 Le XIXe un siècle d'interdiction .....	39
1.3.6 La reconstruction vers une reconnaissance .....	42
1.4 Perspective psychologique .....	45
1.4.1 Le langage et la pensée .....	45

1.4.2	La construction de l'identité.....	48
1.4.3	Prise en charge psychologique? .....	51
1.5	Perspective sociologique .....	53
1.5.1	Quelques données épidémiologiques.....	53
1.5.2	Intégration/Discrimination.....	57
1.5.3	L'accès aux soins.....	61
1.5.4	L'accès à la scolarité et aux études supérieures .....	62
1.6	Perspective culturelle .....	65
1.6.1	Définition de la culture.....	65
1.6.2	Une communauté singulière .....	66
<b>2</b>	<b>Deuxième partie .....</b>	<b>69</b>
2.1	Les cultures du Sourd, vers une intégration ? .....	70
2.2	Les premiers signes.....	71
2.2.1	Les mains .....	71
2.2.2	Le geste et la langue gestuelle, deux notions différentes.....	72
2.2.3	Les gestes .....	73
2.2.4	Le langage des signes chez les aborigènes australiens .....	74
2.3	La langue des signes, le fruit d'un apprentissage.....	78
2.3.1	La lettre et le signe .....	79
2.3.2	Les signes descriptifs .....	80
2.3.3	Les signes indicatifs .....	81
2.3.4	Les méthodes d'apprentissage.....	81
2.4	Le corps, l'espace et le temps.....	89
2.4.1	L'exemple de la musique pour comprendre l'intrication de ces notions..	90
2.5	L'organisation sociale de la communauté Sourde.....	91

2.5.1	La défense des droits.....	91
2.5.2	Les associations et productions culturelles.....	91
<b>3</b>	<b>Troisième partie .....</b>	<b>95</b>
3.1	L'art comme thérapie .....	96
3.2	Le jeu, un élément essentiel de la construction psychique et sociale .....	96
3.2.1	Le jeu du nourrisson et de l'enfant .....	99
3.2.2	Le jeu des premières années.....	100
3.2.3	Les Jeux de socialisation.....	102
3.2.4	Le jeu et la vie personnelle.....	103
3.3	Utilisation de l'art et du jeu comme levier thérapeutique.....	105
3.3.1	Sublimation et Créativité.....	105
3.3.2	Histoire de cette perspective .....	105
3.4	La médiation thérapeutique.....	108
3.5	Processus thérapeutique.....	111
3.5.1	L'impact du jeu sur les émotions et les motivations.....	111
3.5.2	La constitution des émotions .....	112
3.5.3	L'apprentissage et les émotions.....	112
3.5.4	L'importance de comprendre les émotions .....	113
3.5.5	Comportement basique-émotionnel des émotions.....	115
3.6	Particularités du jeu théâtral.....	116
3.6.1	La dramathérapie .....	116
3.6.2	Histoire de la Dramathérapie .....	118
3.6.3	Le processus de base.....	121
3.6.4	Méthodes .....	124
3.7	Le théâtre et le Sourd .....	127



<b>4</b>	<b>Quatrième partie</b>	<b>129</b>
4.1	La mise en place	130
4.1	Corps, espace et mouvement	131
4.2	Processus	133
4.2.1	Sensibilisation	138
4.2.2	Improvisation	140
4.2.3	Construire l'émotion	144
4.2.4	Imagination, création	146
4.2.5	Construction d'un personnage	149
4.2.6	Les actions	151
4.2.7	Mémoire des émotions	151
4.2.8	L'interaction	152
4.2.9	L'adaptation	152
4.2.10	Jeux des masques	152
4.2.11	Le jeu thérapeutique du mime	158
4.2.12	La danse	162
4.3	Exercices	164
4.4	Analyses de la thérapie	250
<b>5</b>	<b>Conclusion</b>	<b>283</b>
<b>6</b>	<b>Epilogue</b>	<b>289</b>
<b>7</b>	<b>Annexes</b>	<b>291</b>
<b>8</b>	<b>Bibliographie</b>	<b>312</b>



# Introduction

*"Le langage est le propre de l'homme"<sup>1</sup>*

Ce travail de recherche est le résultat de plusieurs années d'étude au sein d'un groupe d'étudiants sourds qui appartenait à l'Université Pédagogique de Colombie à Bogotá. Une recherche qui m'amena à connaître la culture sourde, son langue, motivations, ambitions, pensées, etc. Cette étude avait comme but d'intégrer pour la première fois en Colombie un groupe des étudiants sourds à l'université.

La surdité affecte un grand nombre de personnes. A l'échelle mondiale la perte de l'audition atteint à des degrés variables environ 10% de la population. Parmi celle-ci, 124.5 millions de personnes sont sévèrement atteints. Dans les pays développés, moins de 3 habitants pour 1000 naissent avec un problème de surdité, contre plus de 6 pour 1000 dans les pays en voie de développement. En France métropolitaine les malentendants sont estimés à 5.1 millions d'individus (8.9% de la population globale) dont 1.4 million sont en âge de travailler (20 à 59 ans). Seulement 67% ont un emploi (contre 74% des non sourds)<sup>2</sup>. En Colombie il n'existe pas de chiffres officiels, mais selon les estimations données par l'INSOR, il y aurait autour de 500.000 mille personnes qui présentent une déficience auditive<sup>3</sup>. La surdité ne peut pas se réduire à une définition de handicap: le fait entre autres, qu'elle induise un type particulier de communication, construit, appris et étudié fait de l'univers sourd une culture à part entière. Elle questionne l'accès des personnes qui en sont atteintes aux dispositifs socialement organisés tels que les études universitaires et le monde du travail, dans lesquels la posture entendante et parlante est dominante.

L'intégration des personnes sourdes à ces dispositifs n'est pas toujours idoine, et nombreuses sont les personnes sourdes à avoir des difficultés à y accéder.

Ainsi, la surdité questionne la construction à la fois psychologique et sociale d'un individu, et à travers ces problématiques la question des différences inter/intra-individuelles,

---

<sup>1</sup>Descartes, R., 1834

<sup>2</sup> Lelievre, F., Sander, M. S. Tallec, A., 2007.

<sup>3</sup> Instituto Nacional para Sordos (Institut National Pour Sourds)

d'intégration à un groupe, et de construction culturelle. L'étude de la surdité est vaste et comprend des champs théoriques allant

- de la théorie biomédicale via les diverses thérapies accessibles actuellement,
- historique et anthropologique, sociologique à travers les études des représentations du handicap ou des pouvoirs attribués aux spécificités des individus,
- psychologique via les théories de développement et de construction psychique, à la linguistique à travers l'étude du langage, des signes, et des gestes.

La surdité représente une porte d'entrée à l'étude de nombreux phénomènes sociologiques, psychologiques, anatomiques, économiques. La surdité représente en effet un champ autour duquel s'articulent de nombreux enjeux sociaux, culturels, politiques, qui animent des débats depuis l'antiquité. Aujourd'hui, les questions qui se posent autour de la surdité opposent les partisans de la réduction du handicap par la pose d'implants visant à faire des sourds des non-sourds, et ceux qui militent pour la défense d'une culture faite de langues signées, construites, enseignées, évolutives ; de valeurs, de productions artistiques. Ces débats sont sous-tendus par des postures idéologiques différentes, et les communautés sourdes se sont progressivement organisées pour défendre leurs droits et faire valoir ce qui leur semblait fondamental pour leur intégration.

Le monde des sourds est généralement mal connu de ceux qui n'ont pas été confrontés dans leur expérience à cette problématique. C'était d'ailleurs mon cas avant de rencontrer des personnes sourdes dans le cadre de mon travail. C'est à travers ces rencontres que j'ai pu approcher la richesse de ce que je considère aujourd'hui comme une culture à part entière, et progressivement m'impliquer dans des dispositifs d'accueil des personnes sourdes, me positionnant ainsi dans une perspective d'établissement de liens entre les sujets. C'est ainsi de manière transversale que j'aborderai cette question de la surdité.

## 1. Contexte de l'étude

En 2003, alors que j'étais professeur de psychologie en Colombie, j'ai eu l'opportunité de travailler dans un programme créé en 1993 à l'Université Pédagogique Nationale (Universidad Pedagógica Nacional)<sup>4</sup>: "Manos y Pensamiento"<sup>5</sup>. L'objet de celui-ci est de permettre et favoriser pour la première fois en Colombie l'accès des personnes sourdes aux études supérieures. Les étudiants sourds sont alors déjà entrés à l'université, et avant d'accéder au cursus académique classique, entrent dans un programme dit d'adaptation, afin d'obtenir des méthodes et aptitudes à suivre les programmes universitaires de leur choix.

Mon intérêt reposait non seulement sur la possibilité de rencontrer un groupe d'étudiants sourds, mais aussi sur l'opportunité de m'approcher de leur culture, de leur entourage et leur langage. Pour moi ces éléments étaient primordiaux afin d'établir un contact et de d'accomplir un travail en groupe.

J'ai donc rencontré un groupe de quatorze étudiants sourds dans le cadre de ce programme. Je me suis immédiatement confronté à la découverte et à la richesse de la langue et de la culture sourde. Au-delà de la rencontre humaine, et des moments partagés, j'ai entamé un questionnement sur la place des personnes sourdes dans la société colombienne contemporaine, en particulier à l'université, vectrice d'intégration sociale par vocation. Cela a posé les premiers jalons de cette présente recherche.

Un des aspects auquel j'ai prêté une grande attention était le parcours de chaque intégrant, afin de comprendre ses besoins en matière d'enseignement, de communication, d'intégration, etc. Certaines d'entre eux étaient timides et méfiants face à l'idée de devoir faire partie de l'université.

Les intégrants du groupe venaient des divers lycées pour personnes sourdes : lycée Filadelfia, Jorge Eliecer Gaitán, Isabel II, Almirante Padilla, República de Panamá<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Université Pédagogique Nationale de Colombie (Universidad Pedagógica Nacional), fondée en 1962 à Bogota : Université publique qui forme les professeurs dans divers programmes.

<sup>5</sup> Traduction : "Mains et Pensée"

<sup>6</sup> La plupart de ces lycées sont publiques.

Tous ces lycées cherchent l'intégration de leurs élèves à la vie professionnelle par l'enseignement d'activités un peu spécifiques : cordonnerie, textiles ou mécanique entre autres<sup>7</sup>.

Parallèlement, je m'intéressais aux questions du jeu et au rôle qu'il pouvait jouer dans la rencontre de l'autre, la construction des groupes et la connaissance de soi et des autres. J'ai ainsi mis en place avec ce groupe des séances de jeu, qui se sont progressivement orientées vers la pratique du jeu théâtral et musical.

Je voulu commencer par travailler à partir du jeu théâtral. Ce moyen étant pour moi un outil intégrant le jeu, la musique et d'autres éléments complémentaires permettant une réelle approche du groupe de sourds. Je dû tout d'abord communiquer grâce à une interprète. Cette contrainte m'obligea finalement à apprendre la langue des signes colombienne, de façon à établir un rapport plus direct et plus fluide avec le groupe. Une fois les bases apprises au bout de trois mois, les relations furent d'emblée plus proches et plus confiantes.<sup>8</sup>

## 2. La démarche

Le présent travail est la formalisation de cette expérience réflexive. Suivant les principes de la recherche, action, participation, je rendrai compte des questionnements et observations faits lors de ces quatre années passées avec des groupes d'étudiants. Je retranscrirai donc l'évolution des propositions de jeux et de pratique artistique, de la mise en place du projet à la réalisation d'une pièce de théâtre en public par le groupe d'étudiants sourds. La méthode de recherche-action-participation m'a semblé la plus juste étant donné la souplesse qu'elle permet entre l'élaboration théorique et la dimension expérientielle de la rencontre avec un groupe de sujets. Les intérêts de cette méthode se déclinent pour moi selon les modalités suivantes:

- Recherche: l'objectif est d'accroître ou d'enrichir un corpus de connaissances sur une thématique donnée, ici en science humaine.

---

<sup>7</sup> Au milieu du XXème siècle, les sourds suivaient au lycée des cours d'oral le matin et d'écrit l'après-midi. Un soutien pédagogique et parfois thérapeutique était prodigué, mais sans réels résultats.

<sup>8</sup> Honnêtement, au début j'avais du mal à comprendre le groupe. Je du bientôt commencer à apprendre la langue de signes. Le groupe s'est quant à lui appuyé sur l'interprète.

- Action: mode d'action et d'élaboration de la connaissance. Cela permet d'orienter la recherche vers un changement social et individuel des personnes avec qui j'ai effectué ce travail.

- Participation: pas d'obligation de distanciation avec l'objet de recherche sur toute la durée de la recherche: j'ai participé à cette étude en tant que chercheur, mais également en tant que citoyen et qu'individu, avec mes préoccupations et ma propre histoire. J'en ai conçu le cadre et ai participé à sa mise en œuvre, dans une dialectique de la rencontre avec les autres participants.

En effectuant des allers retours entre la recherche théorique et l'expérience sur le terrain, j'ai progressivement étayé le questionnement auquel je me suis livré, ainsi que le projet de mise en place de l'étude. L'une a influencé l'autre et réciproquement.

### **Le groupe**

Lizeth CAMACHO, 18 ans. Présent une surdité moyenne.

Nadia CRISTANCHO, 20 ans. Présent une surdité profonde.

Andrea CUETO, 19 ans. Présent une surdité moyenne.

Susan ESCOBAR, 20 ans. Présent une surdité moyenne.

Daniel LUQUE, 20 ans. Présent une surdité légère.

Jorge MARTINEZ, 17 ans. Présent une surdité profonde.

Andrea MENESES, 19 ans. Présent une surdité sévère.

Veronica MORALES, 18 ans. Présent une surdité sévère.

Jésus MONROY, 20 ans. Présent une surdité profonde.

Lina PACHON, 19 ans. Présent une surdité sévère.

Sherley PEREZ, 18 ans. Présent une surdité moyenne.

Edith RODRIGUEZ, 20 ans. Présent une surdité profonde.

Kelly ROJAS, 19 ans. Présent une surdité profonde.

### 3. But de l'étude

En Colombie, à partir de 1999, la vision du sourd commence à devenir d'avantage anthropologique et sociologique. La surdité est une différence, et la personne qui en est atteinte est membre d'une communauté linguistique minoritaire. Cette conception apparait grâce, notamment, aux études linguistiques, qui reconnaissent la langue des signes comme développant les facultés cognitives, émotionnelles, sociales et culturelles. Des expériences éducatives bilingues sont par ailleurs développées pour les sourds dans de pays comme la France, la Danemark, la Suède, le Venezuela, le Brésil et la Colombie.<sup>9</sup>

Un programme pédagogique intitulé « Les salles de cours pour personnes sourdes »<sup>10</sup> a été mis en place par le Secrétariat Départemental d'Education afin que les enfants sourds puissent bénéficier d'une formation.

Le but est l'acquisition de la langue des signes colombienne et le développement des connaissances nécessaires à l'accès aux classes supérieures.

Ces expériences ont montré, au niveau linguistique et pédagogique, et ce malgré l'ampleur de la tâche, de réels progrès dans l'intégration des sourds à l'éducation nationale colombienne. La communauté sourde commence en effet à disposer d'un espace où leurs intérêts, motivations et attentes peuvent se concrétiser plus exactement en une réalité.

Un aspect important de ce programme est la sensibilisation de la communauté entendant à la communauté sourde : apprendre à l'accepter, la valoriser et la comprendre comme un ensemble de personnes possédant une langue à part.

« La salle de cours pour personnes sourdes » est aussi un lieu qui accueille divers types de populations, de tous âges et de besoins pédagogiques différents. Il faut noter que seul un faible pourcentage d'étudiants présente des limitations cognitives, des lésions neuromusculaires, des crises convulsives ou autres.

---

<sup>9</sup> Expérience Suède (Svartholm, K. 1996), Danemark (Mashie, S. 1994), France (Dominguez, A. 1996), Venezuela (Sanchez, C. ; Oviedo, A. ; Anzola, M. 1996), Brésil (Skliar, C. 1997), Colombie (Instituto Nacional para Sordos, INSOR. 2000).

<sup>10</sup> Aulas para sordos.



Les divers niveaux d'études sont enseignés, la plupart du temps avec le même programme que pour les personnes entendant, avec bien sûr des ajustements au cas par cas.

Ce projet institutionnel avait pour but de former des sourds au métier de professeur afin qu'ils puissent dispenser des cours à leur communauté. Ce projet vit le jour grâce à des ONG et des associations de personnes sourdes fortement intéressées par l'éducation et l'accès aux études universitaires.

Selon Nahir Rodriguez, la coordinatrice du projet : *« L'Université Pédagogique Nationale travaille en adéquation avec les paradigmes internationaux où l'intégration fait partie d'un véritable modèle social. Il ne s'agit pas ici de rendre un service ou de faire une œuvre caritative, mais de permettre à tout type de personnes, quelles que soient leurs conditions, d'accéder aux études supérieures. Dans notre cas il s'agit d'étudiants déficients auditifs. Ceci donne la possibilité de reconnaître d'autres formes de communication et d'accès à une nouvelle connaissance ».*

Le projet porte actuellement 88 étudiants dont 20 sont entrés en « niveau 0 » au premier semestre 2014. En 2008, 24 étudiants ont obtenu leurs licences, certains autres ayant abandonné pour diverses raisons (économiques ; à cause des contraintes d'organisation impliquées par les cours ; ou par manque d'intérêt pour le domaine étudié).

Par ailleurs, 14 interprètes participent au projet afin d'assurer la communication lors des cours, des sorties pédagogiques, des conférences et des autres activités académiques.

Afin de faciliter son entrée à l'université, le groupe de sourds suivent un processus de sensibilisation, auquel participèrent professeurs et interprètes.

De plus ce programme permet de familiariser les futurs enseignants entendants de l'université, par le biais de leurs camarades sourds, aux problématiques de cette nouvelle communauté. Il leur offrit la possibilité de la comprendre dans sa propre langue en cessant de la considérer comme une population de personnes handicapées.

De plus, au cours du stage suivi par les étudiants, la langue des signes est enrichie par un nouveau vocabulaire tiré des spécificités techniques de chaque matière enseignée.

En Colombie l'éducation des personnes sourdes souffre de nombreuses lacunes, comme le manque d'institutions adaptées (exception faite de seulement quelques régions).

Aujourd'hui toutes les personnes du groupe ayant obtenu leur licence grâce à ce programme travaillent avec la communauté sourde afin d'en améliorer l'éducation et ses dispositifs. Les sourds ayant une culture et une manière de voir différentes, il ne s'agit pas de s'approprier la culture des entendant mais d'ouvrir avec elle un espace de dialogue, de compréhension.

L'Université Pédagogique Nationale de Bogota est à ce titre une véritable référence car c'est la seule institution ayant permis la réalisation d'une communauté et d'une identité académiques pour les personnes sourdes.

Les étudiants que j'ai rencontrés s'étaient inscrits dans ce programme, avant d'intégrer une licence choisie. Leur accompagnement devait se dérouler sur plusieurs années et être adapté à leurs objectifs variés. Je devais donc élaborer une méthode transversale, dans laquelle chacune pouvait s'investir et se reconnaître, tout en favorisant les échanges et la construction du lien social avec le groupe "dominant" des entendant. C'est à partir de ce constat qu'il m'a semblé opportun d'utiliser la pratique artistique, musicale et surtout théâtrale disons dramatique, dans un projet de construction d'un temps et d'un lieu dans lesquels les participants pourraient bénéficier de conditions ludiques, pour s'exprimer, se connaître (soi-même, et l'autre), échanger des idées, des émotions pour finalement pouvoir les représenter et en transmettre quelque chose.

Le programme "Manos y pensamiento" a donc l'objectif de permettre l'intégration d'étudiants sourds aux cursus universitaires de leur choix.

Il me semblait en effet essentiel de créer des conditions de sécurité affective et relationnelle pour favoriser la confiance que les étudiants pouvaient avoir dans leurs capacités d'expression et de compréhension des autres. Le vecteur artistique me permettait ainsi de proposer une méthode créative à travers des problématiques telles que la confiance en soi, la qualité du message transmis, l'interprétation des émotions ressenties et perçues trouvaient un support et pouvaient ainsi être vécues, acceptées, discutées et donc élaborées psychologiquement par les sujets.

Les objectifs de départ de cette étude sont donc multiples et se logent simultanément dans une perspective individuelle et collective.

- Permettre aux personnes de se faire confiance (à soi-même et aux autres)
- Permettre aux personnes d'identifier leurs émotions, leurs conflits internes, et d'affiner leur positionnement, à la fois dans le groupe et par extension à l'extérieur du groupe.
- Permettre au groupe d'exister à travers un projet construit: donc permettre aux individus de s'impliquer dans son élaboration et de participer à sa mise en œuvre.
- Permettre au groupe d'établir des liens avec l'extérieur dans des conditions qui semblent justes aux membres du groupe (c'est à dire en dehors d'un rapport de force).

J'ai ainsi commencé ce projet en proposant des ateliers de pratique théâtrale (auxquels se sont adjoints des périodes de pratique musicale), dans le but de permettre la rencontre des membres du groupe autour d'une pratique commune, ludique, dont les objectifs se situent non pas dans la performance d'interprétation, mais dans la justesse et l'harmonie entre le vécu des sujets et son expression.

C'est ainsi que je me suis inspiré des travaux à la fois des dramaturges et des psychologues (ou psychiatres et médecins s'étant intéressés aux intérêts de la pratique théâtrale dans la connaissance de soi) pour mettre en place des ateliers sur la base de jeux corporels d'échauffement théâtral et d'improvisations<sup>11</sup>. En effet, le jeu théâtral permet également la prise en compte du corps et du mouvement dans l'expression et semblait un support très adapté à la communication sourde sur la base des gestes, et à la fois accessible au plus grand nombre. C'est progressivement que ces ateliers ont pris la forme de l'élaboration d'un spectacle, inscrivant ainsi ce projet dans une continuité artistique, avec une finalité de production en public. C'est aussi par ce biais que la dimension sociale de la démarche s'est affinée.

Selon, Boal, le créateur de la méthode du "théâtre de l'opprimé", *"l'être humain devient humain quand il invente le théâtre"*. Il est une vocation à tout être humain.

---

<sup>11</sup> Dramaturges comme : Jairo Anibal Niño (Colombien), Chejov, William Shakespeare, Molière et aussi même des textes de Viola Spolin, Meyerhold, Clive Barker, entre autres.

Ce travail s'inscrit dans cette lignée, considérant que *"le jeu théâtral permet de sauvegarder développer et redimensionner cette vocation humaine, pour faire de l'activité théâtrale un outil efficace pour la compréhension et la recherche de solutions à des problèmes sociaux et personnels"*. (Boal, 2003)<sup>12</sup>

#### 4. Construction de l'étude

Tout d'abord, je présenterai le mode dont le handicap et la surdité en particulier peuvent s'envisager selon différentes perspectives.

Que ce soit d'un point de vue historique, anthropologique, biomédical, sociologique, psychologique, ou culturel, j'aborderai ensuite les questions que convoque la surdité afin d'établir un état des lieux des pensées actuelles. Retracer ce développement permettra d'envisager comment les Sourds ont pu créer les conditions de l'avènement d'une culture à part entière ainsi que ses enjeux sociaux.

Puis, de manière plus approfondie, j'exposerai les composantes de la culture des sourds, à travers le langage, la construction de la langue et son apprentissage. La culture sourde s'entrevoit également à travers les différentes formes de productions artistiques qu'elle génère notamment à travers l'étude de la langue : ses fondements permettent un travail riche autour de la temporalité et du corps.

Par la suite je présenterai les fondements de la pratique du jeu et son implication dans les changements personnels et collectifs, en particulier le jeu théâtral. La dramathérapie et ses implications seront ainsi explicités.

Une fois exposée la partie théorique, je présenterai de manière détaillée chacun des exercices effectués ainsi que l'implication de chaque membre du groupe dans leur réalisation. Ensuite je présenterai les différentes étapes de création de la pièce de théâtre et les répétitions attenantes.

Pour finir, j'exposerai les conclusions tirées de ce travail, accompagnées d'un épilogue.

---

<sup>12</sup> Boal, A., 2003.



# 1 Première Partie

## 1.1 Perspectives croisées de la surdité: de sourd à Sourd

La surdité s'envisage de manière complexe: elle ne peut pas se réduire à une déficience physique, ou à un phénomène culturel ou sociologique isolé. Les écrits consacrés à l'étude de la surdité se sont multipliés plutôt récemment (XXe siècle). La notion de surdité s'articule à celle du handicap, en tant que déficience physique spécifique, sans pour autant s'y réduire, puisque de nombreuses études et créations artistiques montrent aujourd'hui la richesse d'une culture Sourde. La question de "ne pas entendre" est évoquée par les penseurs depuis l'antiquité. Ne pas posséder une complète ouïe a longtemps été considéré comme empêchant l'accès aux fonctions d'acquisition de la connaissance, ou était simplement méprisé ou ignoré des intellectuels, et de la population en général. Cela permet déjà de saisir comment la personne sourde a longtemps été livrée à elle-même ou au sort du destin et des divinités, et que son intégration procède d'une longue évolution des idées et perspectives sociales et anthropologiques. Comment envisager la surdité?<sup>13</sup> De celle quantifiable via le nombre de décibels perçus, à celle commune à un groupe social qui se reconnaît autrement: c'est le contenu de la partie qui suit.

## 1.2 Perspective biomédicale

Selon l'OMS, *"on parle de perte d'audition lorsqu'une personne n'est pas capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, le seuil étant de 25dB ou mieux dans les deux oreilles. La perte d'audition peut être légère, moyenne, sévère ou profonde"*. Elle peut toucher une oreille ou les deux et entraîner des difficultés pour suivre une conversation ou entendre les sons forts

La surdité se définit plus précisément, et d'un point de vue médical, par la baisse de l'acuité auditive d'au moins 30 dB.

### 1.2.1 Biologie de l'appareil auditif

C'est l'appareil de transmission et de transformation des ondes sonores et l'oreille est l'organe majeur de l'audition. Elle se compose de 3 parties :

---

<sup>13</sup> Voir: Oxford Handbook of Deaf studies, 2009.

### L'oreille externe

Elle est la partie visible de notre oreille. Le conduit permet aux vibrations de l'air d'atteindre le tympan. C'est la première chambre de résonance<sup>14</sup>. Elle est composée du pavillon et du conduit auditif externe.

### L'oreille moyenne

Elle est faite du tympan, qui transmet aux osselets (chaîne ossiculaire) les vibrations sonores dans l'oreille moyenne (celle-ci les amplifie) qui transmettent le message à l'oreille interne.<sup>15</sup>

### L'oreille interne<sup>16</sup>

Elle est composée de la cochlée, aussi appelée limaçon. La cochlée est un tube creux enroulé sur lui-même. Ce système hydrodynamique est une sorte de piston liquide. Les cellules ciliées réalisent le codage en impulsions électriques du signal sonore. Ce tube est séparé en deux par une cloison membraneuse qui en épouse la forme, et ces deux demi-canaux remplis de liquide communiquent entre eux au sommet de la cochlée. A ce niveau, réparties sur toute la longueur du tube, se trouvent, épanouies comme un éventail, les fibres du nerf auditif (ou nerf cochléaire). A l'origine de chacune de ces fibres cochléaires se trouve un ensemble très particulier, baignant dans les liquides de l'oreille interne, *l'organe de Corti*, dont la fonction est de transformer les vibrations mécaniques de ces liquides en signaux électro-physiologiques qui vont parcourir les fibres nerveuses vers le cerveau.

En résumé, l'oreille externe capte les ondes, l'oreille moyenne augmente l'intensité de ces ondes et les transforme en vibrations mécaniques qui se transmettent à l'oreille interne par les osselets.

---

<sup>14</sup> Gajic, K., Gimeno, A., Yacer, A. 2011.

<sup>15</sup> Idem.

<sup>16</sup> Idem.



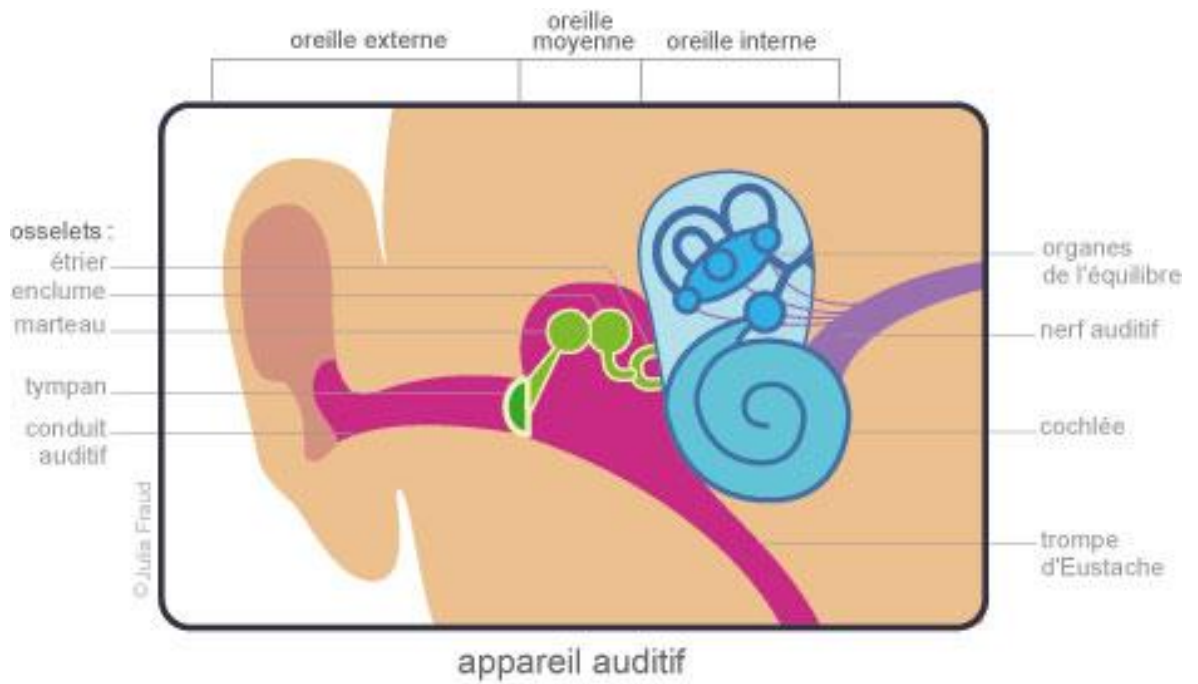


Schéma 1: Représentation de l'appareil auditif: source CNRS

([http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosnano/decouv/03/03\\_2\\_2/img/appAuditif.htm](http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosnano/decouv/03/03_2_2/img/appAuditif.htm))

#### Le nerf auditif intracrânien

Il relie l'organe de Corti de la cochlée au tronc cérébral. Il est nommé le nerf VIII (vestibulo-cochléaire). C'est un nerf sensitif et possède deux parties, l'une associée à l'équilibre, l'autre à l'audition.

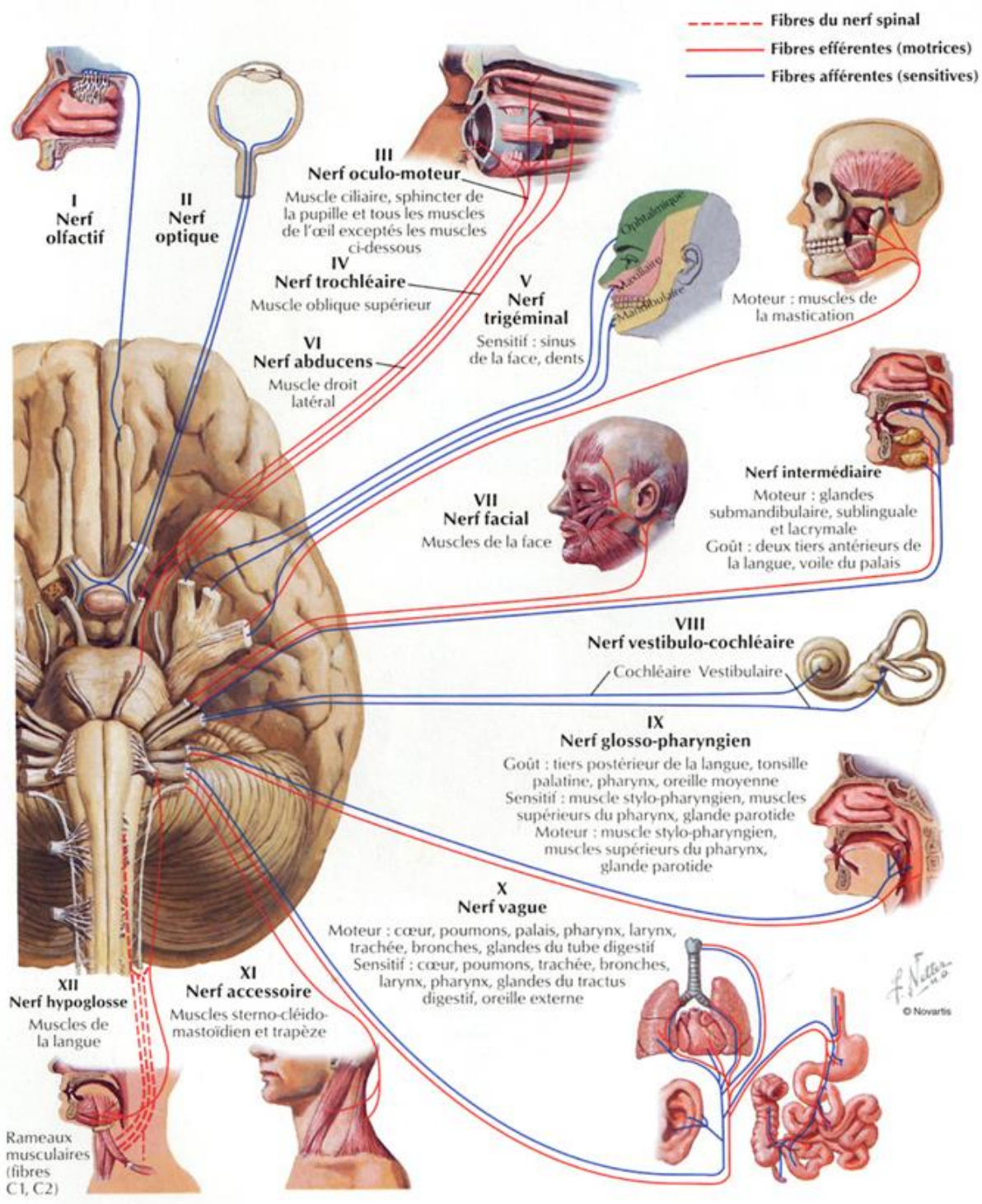


Schéma 2: Représentation de l'implantation des nerfs crâniens<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Voir : <http://neuroanat.online.fr/schemnncr.htm>

### 1.2.1.1 Le cerveau

Les messages auditifs sont des signaux physio-électriques, transmis par le nerf au cerveau. C'est lui qui analyse et interprète le message (intensité, durée, fréquence) dans le centre auditif, situé dans les lobes pariétaux du cortex cérébral.

### 1.2.2 Surdité et détection sonore

Une surdité est déclarée par un audiogramme et celui-ci donne des indications sur la fonction de détection des sons par l'oreille. Mais le problème de l'évaluation des sons est complexe car la mesure et l'évaluation des sons fait intervenir 3 phénomènes :<sup>18</sup>

*Un phénomène physique* : la vibration de l'air;

*Un phénomène physiologique* : le fonctionnement de l'oreille, l'analyse des informations reçues donnera naissance à la perception du son;

*Un phénomène psychique* : la perception des sensations émotives agr eables et celles, d sagr eables qui induira la notion de bruit.

L'OMS (Organisation Mondiale de la Santé)<sup>19</sup> a établi à Genève en 1980 une classification internationale des déficiences auditives. Les degrés de déficits vont de la perte auditive totale à la défiance auditive légère en passant par la défiance auditive moyenne, moyenne sévère, sévère, ou profonde. Le degré de surdité est calculé en faisant la moyenne des pertes à 200Hz, 500Hz, 1000Hz. On prend la valeur précise à chaque fréquence puis on les additionne et on divise par 3.

L'audiométrie est une preuve qui permet une évaluation assez précise de l'audition, en étant vital pour déterminer si une personne entend bien ou non. Apportant une information additionnelle sous le problème sous-jacent, une cause possible de la perte auditive. Cependant pour obtenir quelques résultats fiables, la collaboration du patient est primordiale, en étant nécessaire qui prête une grande attention pendant la preuve et qui répond avec sincérité. Par conséquent, les résultats d'une audiométrie seront déformés chez des petits enfants de bas âge, personnes nerveuses, ou avec déficit d'attention.

---

<sup>18</sup>Collectif, Beers, M. Fletcher, 2008.

<sup>19</sup> On peut voir Organisation Mondiale pour la santé 2012. Aide-mémoire N. 300 Mars.

Les objectifs diagnostiques peuvent être groupés sous deux domaines : diagnostic médical et capacité auditive. En termes de diagnostic médical, l'audiométrie est utilisée pour déterminer s'il y a une raison de soupçonner une condition pathologique sous-jacente ou un trouble liée à la perte ou diminution de l'audition.

Certaines caractéristiques de la perte de l'audition sont associées avec désordres de localisation anatomique spécifique dans le système auditive. Dans la case de la fonction communicative l'audiométrie vise une description des anomalies perceptives à la perte auditive.

L'audiométrie est utilisé pour comprendre les habilités du patient d'écoute et compréhension assertive.

Les tests d'audition clinique sont faits pour évaluer deux aspects basiques de l'audition : sensibilité et discrimination.

Il existe trois types de surdit  .<sup>20</sup>

#### ***1.2.2.1 Surdit   de perception***

Elle correspond    une atteinte de l'oreille interne ou des voies nerveuses. Souvent importante, elle am  ne des troubles du langage, car elle rend la parole incompr  hensible.

#### ***1.2.2.2 Surdit   de transmission***

Elle provient de trouble de fonctionnement de l'oreille externe ou moyenne, qui transmettent le message sonore. Par exemple, un dysfonctionnement de la trompe d'Eustache peut   tre du    des maladies infectieuses n  cessitant un traitement m  dical, mais les incidences sur le langage sont souvent inexistantes. (Cependant certaines de ces surdit  s ont besoin d'un appareillage<sup>21</sup>).

#### ***1.2.2.3 Surdit   mixte***

La surdit   mixte touche les personnes pour lesquelles les deux zones sont touch  es :    la fois la zone de transmission, et celle de r  ception qui conduit le signal jusqu'au cerveau. Ce sont souvent les surdit  s les plus profondes.

---

<sup>20</sup> Voir : Collectif, Beers, M. Fletcher, A. 2008.

<sup>21</sup> Idem

En résumé, on peut dire que le niveau de perception de la personne sourde varie selon l'atteinte de l'oreille interne ou des voies de transmission. Les personnes atteintes de surdité peuvent également avoir des difficultés dans le maintien vestibulaire.

### **1.2.3 Causes de la surdité**

#### **1.2.3.1 Les surdités physiologiques<sup>22</sup>**

Elles surviennent suite au vieillissement de l'oreille chez les personnes âgées, ou suite à certaines maladies telles que la rubéole, la rougeole, les oreillons, la méningite, et les otites.

#### **1.2.3.2 Les surdités accidentelles**

On les diagnostique après des traumatismes. Elles peuvent être par exemple les conséquences d'accidents dus à une forte intensité du bruit dans le milieu du travail ou lors des loisirs (discothèque, baladeurs). Elles peuvent également survenir à la suite d'absorption massive de certains médicaments dont les effets sont toxiques pour l'oreille.

#### **1.2.3.3 Les surdités d'origine familiale**

La surdité peut être héréditaire, liée à une anomalie génétique; congénitale due, à des maladies durant la grossesse, ou liées à des causes néonatales (anoxie, traumatisme obstétrical, prématurité).

### **1.2.4 Traitements médicaux**

#### **1.2.4.1 Prophylaxie**

Il est conseillé par les médecins de ne pas laisser trainer une surdité qui s'installe en consultant un spécialiste, pour envisager un appareillage ou une modification des habitudes. Inversement, il est aussi préconisé de se méfier de ces interventions un peu trop facilement proposées pour pallier une surdité légère et non évolutive. En effet un geste chirurgical comporte toujours un certain risque d'échec. Celui-ci n'est jamais nul. Le corps médical a ainsi initié des politiques de santé publiques, qui imposent notamment des règles

---

<sup>22</sup> Ludwig Van Beethoven 1770-1827. Il est complètement sourd lorsque qu'il compose la mondialement connue 9<sup>e</sup> symphonie, aujourd'hui devenue l'hymne de l'Union Européenne.

d'affichage, et de sensibilisation. (cf. étiquettes sur les appareils audio qui recommandent une vigilance sur le volume et le temps passé avec des écouteurs.

### **1.2.4.2 Les appareils auditifs**

#### **1.2.4.2.1 Les appareils auditifs analogiques**

Les appareils auditifs analogiques permettent d'ajuster le volume global du son réémis, et de régler l'intensité des fréquences (plutôt dans les basses ou dans les aiguës). Des prothèses analogiques programmables modifient automatiquement la réémission du son, en régulant les sons forts et les sons faibles.

#### **1.2.4.2.2 Les appareils auditifs numériques**

Les prothèses numériques sont à l'heure actuelle les plus efficaces. En plus des équipements des prothèses analogiques, elles sont dotées d'un convertisseur analogique-numérique, pour transformer le son perçu en données numériques afin de le modifier, puis de le restituer à nouveau sous forme de son. Ainsi, pour augmenter le ratio signal/bruit, des algorithmes complexes ont été développés par les ingénieurs. Le processeur procède à une analyse statistique du signal reçu, dans chacune des bandes de fréquence perçue, afin de déterminer quelle est la fréquence associée au bruit et de réduire sa retransmission via le haut-parleur pour privilégier les fréquences de la parole.

#### **1.2.4.2.3 Les microphones directionnels**

Un autre moyen permet d'améliorer la qualité du son émis. Il s'agit des microphones directionnels, qui possèdent une sensibilité différente aux sons en fonction de leur angle d'incidence. Ainsi, les sons qui proviennent de l'arrière sont moins bien amplifiés que ceux qui arrivent d'un éventuel interlocuteur situé en face<sup>23</sup>.

### **1.2.4.3 Les implants cochléaires**

L'implant cochléaire a été mis au point dans les années 60 en France. Il s'agit d'un dispositif chirurgical, comprenant un émetteur implanté sous le cuir chevelu, et un récepteur externe. Il en existe plusieurs formes, adaptées aux fonctions lésées diagnostiquées. Cependant, tous ont le même fonctionnement.

---

<sup>23</sup> Cf. dossier sur les appareils auditifs par Claire Peltier, Futura-science.

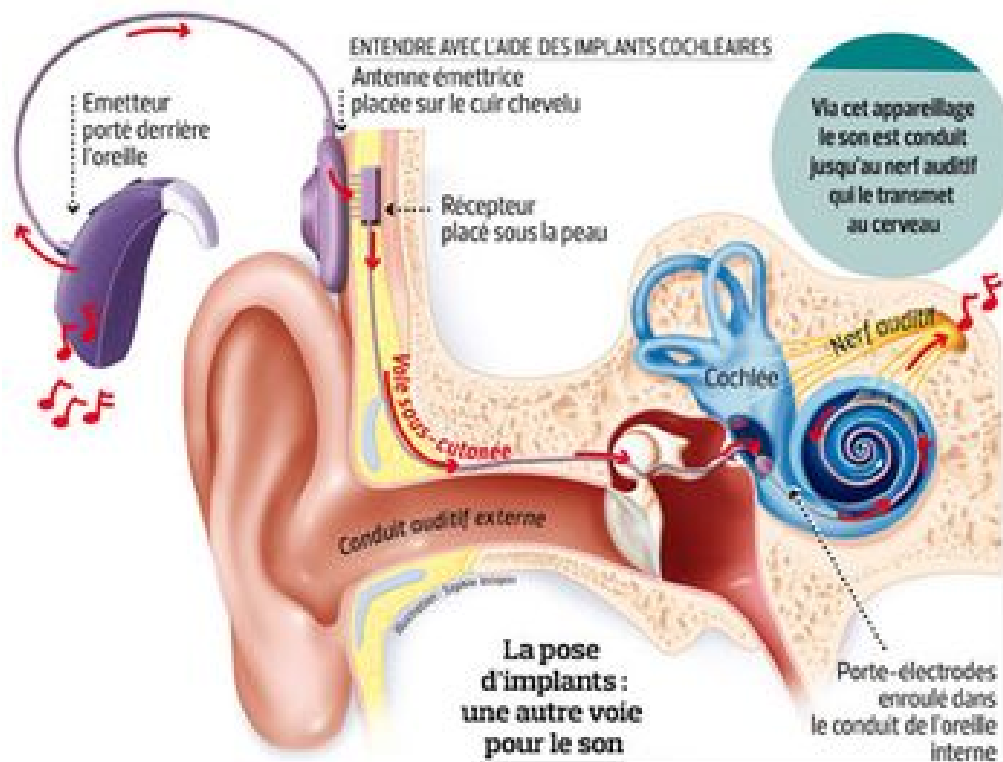


Schéma 2: Représentation de la pose d'un implant cochléaire<sup>24</sup>

L'émetteur, porté derrière l'oreille, envoie l'information sonore codée à l'antenne extérieure placée sur les cheveux. Celle-ci est reçue par l'antenne implantée, puis décodée par le récepteur sous-cutané qui la contient. L'information est ensuite envoyée aux différentes électrodes introduites en un porte-électrodes dans l'oreille interne. Le processus entier, de l'arrivée d'un son au traitement par le cerveau, est si rapide que l'utilisateur entend le son au moment où il se produit et ce, de manière continue.

L'implant est composé d'une réserve d'énergie, pile ou batterie, d'un microphone qui capte les sons, d'un système émetteur externe (on parle souvent de *processeur vocal*), qui transforme les sons en signaux électriques, et d'un système récepteur implanté. Celui-ci reçoit l'énergie et les signaux électriques par l'intermédiaire des variations à travers la peau d'un champ électromagnétique (antenne maintenue en place par un aimant). Les signaux sont transmis aux électrodes, regroupées en un porte-électrodes, du sein duquel leurs

<sup>24</sup> Voir : <http://www.cisic.fr/> Centre d'Information sur la Surdité et l'Implant Cochléaire

extrémités émergent de manière étagée le long du clavier cochléaire. Ces électrodes stimulent les fibres du nerf auditif en un ou plusieurs points de la cochlée<sup>25</sup>.

La pose d'un implant cochléaire, tout comme celle d'un appareil auditif a un cout, certaines prestations sont prises en charge par la sécurité sociale<sup>26</sup>.

### 1.3 Perspective historique et anthropologique

La construction identitaire des personnes sourdes dans notre société est le fruit d'un long processus, dont l'histoire rend compte des événements majeurs. Représentations et attitudes actuelles ont pour origine une longue construction des idées et positionnements idéologiques et sociaux, évoluant au gré des découvertes des penseurs. Yves Delaporte<sup>27</sup>, Jean-René Presneau, Marguerite Blais<sup>28</sup>, Didier Forgues, (entre autres) retracent l'historique d'un mouvement et des événements qui jalonnent le long parcours d'une ignorance, mépris, voire peur de la personne sourde, à son intégration au corps social, encore rendue difficile aujourd'hui.

Aussi ancien que la présence que l'homme sur terre, le handicap a toujours fait partie de la vie.<sup>29</sup> L'histoire a fait du handicap, un sujet de controverse lié au surnaturel, au diabolique et à la religion. Chaque civilisation, culture et communauté a abordé le handicap de manière différente. D'un point de vue étymologique, le handicap est une contraction de l'anglais qui signifie littéralement "la main dans le chapeau" (*hand in the cap*<sup>30</sup>), qui qualifiait un système de troc d'objets. Il fallait rétablir une égalité de valeur entre l'objet donné et l'objet reçu : ainsi celui qui recevait un objet d'une valeur supérieure devait mettre dans un chapeau une somme d'argent pour rétablir l'équité de l'échange, sous l'œil du "handicapper" (fonction d'arbitre). A partir du milieu du XVIII siècle, ce mot est appliqué à la compétition équestre.

---

<sup>25</sup> Chouard, C, H., 2009.

<sup>26</sup> <http://www.cisic.fr/Centre d'Information sur la Surdité et l'Implant Cochléaire>

<sup>27</sup> Delaporte, Y., 2005.

<sup>28</sup> Voir : Blais, M., 2006.

<sup>29</sup> Pour approfondir : Rossignol C. 2002. Et aussi : Gardou, C.2011.

<sup>30</sup> Voir : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/handicap>



Lorsque deux chevaux aux gabarits différents concourraient ensemble, le meilleur était lesté d'un poids appelé « handicap » afin de maintenir l'égalité de chance entre les deux. Par la suite, ce système s'est appliqué à d'autres disciplines sportives, pour qualifier toute action rendant une confrontation plus équitable<sup>31</sup>. L'expression "être handicapé" qualifiait ainsi les concurrents désavantagés au départ d'une compétition. Le sens médical apparaît par extension dans les années 50 et se généralisera ensuite pour donner la définition que la loi reconnaît aujourd'hui et qui est assez proche de celle du sens commun, comme nous le verrons plus loin. Le terme "*sourd*" trouverait racine dans le mot latin "*surdus*", qui signifie déjà "*qui n'entend pas, insensible*", ou au figuré "*qui ne veut pas entendre*" issu lui-même du verbe indo-européen "*sver*" qui signifie "*résonner, siffler*"<sup>32</sup>.

### 1.3.1 L'antiquité

Dans l'antiquité, le handicap est perçu comme le signe de la colère des Dieux à l'égard des hommes. L'infirmité est ainsi perçue comme un maléfice. Un nouveau-né difforme est un signe avertisseur des dieux adressé à un groupe social fautif et en risque de déviance (Stiker, 1997)<sup>33</sup>. Le nouveau-né mal formé doit être renvoyé à ses expéditeurs pour montrer que le message est reçu. Les Grecs appellent la marche à suivre dans ce cas : *l'exposition*. Après concertation avec les détenteurs du pouvoir, les enfants "anormaux" sont emmenés hors de l'espace social où ils meurent. Ils ne sont pas exécutés, mais rendus aux Dieux qui eux seuls ont le pouvoir de déterminer leur destin. A ceux qui survivent, est attribué un certain pouvoir, de force, de divination, de lucidité. Tel est le cas d'Oedipe par exemple. La "naissance difforme" est maléfique, et simultanément, elle renvoie à l'acceptation impossible de l'altérité. Il faut maintenir la répétition de l'espèce à l'identique et se protéger de la colère des dieux. Cela régit le comportement des hommes envers ceux qui se trouveraient différents de la norme.

L'amalgame entre la surdité et le mutisme est déjà présent à cette époque. Ils sont abordés d'une manière différente de la difformité, ou de la malformation congénitale. Dans la Grèce Antique, Platon utilise le mot *logos* qui signifie à la fois "parole" et "raison". En

---

<sup>31</sup> Voir : Rossignol, C., 2002.

<sup>32</sup> Voir : Rey, A., et al. 2000.

<sup>33</sup> Voir : Stiker, H.-J., 1997.

conséquence, un individu qui n'accède pas au langage parlé, n'est pas en capacité d'établir de raisonnements. Aristote, en adepte discipliné de son maître, évoque ainsi: «*la meilleure des facultés pour les besoins nécessaires de l'animal est la vue, alors que pour l'intelligence occidentale c'est l'ouïe (...) elle contribue à la pensée pour la très grande part, car le langage est cause d'instruction (...) il se compose en effet de mots, et chacun des mots est un signe. C'est pourquoi, parmi les hommes privés congénitalement de l'un de ces sens, les aveugles-nés sont plus intelligents que les sourds-muets*<sup>34</sup>». Un enfant déficient auditif est une honte et un malheur qu'il faut cacher à tout prix. Aussi, durant l'antiquité, la personne sourde est considérée comme un idiot, quelqu'un qui n'aurait aucune capacité à penser et donc à gérer ses affaires courantes, ne disposant ni du bon sens, ni de droits quelconques. Il s'agit là du point de départ du long parcours effectué par les sourds vers la légitimité à être reconnus pensants (Blais, 2006)<sup>35</sup>.

### 1.3.2 Le moyen âge

C'est l'essor du christianisme. Une attitude bienveillante à l'égard des personnes avec une déficience sensorielle est invoquée dans la Bible: "*Tu ne maudiras pas un muet et tu ne mettras pas d'obstacle devant un aveugle...*" (Lev 19,14)<sup>36</sup> ou encore: "*Ouvre la bouche au service du muet, pour la cause de tous les vaincus du sort ; ouvre la bouche, pour juger avec équité et pour la cause des humbles et des pauvres.*" (Pr 31,89)<sup>37</sup>. Officiellement, et paradoxalement, l'église déclare les sourds sans âme car dépourvus de langage. Malgré tout, les enfants sourds sont souvent recueillis dans des monastères et notamment par les Bénédictins qui obligent les moines à la règle du silence.

Ces derniers communiquent entre eux par signe, et certains chercheurs y voient les premières manifestations de l'instruction des personnes sourdes, alors réservées aux nantis (Presneau, 1998)<sup>38</sup>. Dans les villages, en règle générale les sourds sont relativement bien acceptés, car ils peuvent avoir un métier qui ne demande pas particulièrement d'aptitudes

---

<sup>34</sup> Aristote, 1968. p. 58.

<sup>35</sup> Voir : Blais M., 2006.

<sup>36</sup> La Bible 2007. p.265

<sup>37</sup> Ibid p.1624

<sup>38</sup> Presneau, J.-R., 1998.

communicationnelles (paysan, ouvrier, drapier, boucher, potier etc.) ou sont tolérés comme mendiant au même titre que les "débiles" ou "idiots du village" et ont droit à l'aumône (Saint-Loup, 1989)<sup>39</sup>.

Au V<sup>e</sup> siècle St Jérôme constate que "*par les signes et par la conversation quotidienne, par les gestes éloquents de tout le corps, les sourds peuvent comprendre l'Évangile*"<sup>40</sup>. St Augustin envisage leurs gestes comme formant une langue. Ainsi les religieux responsables de l'éducation des enfants des familles aisées s'aperçoivent qu'une éducation des sourds est possible, et qu'ils pourraient donc exprimer une pensée et réfléchir. En considérant l'instruction possible des sourds, la société moyenâgeuse leur permet l'accès progressif au statut de personne non seulement capable d'expression mais aussi d'une pensée<sup>41</sup>. Pourtant, dans la société médiévale, la personne sourde n'a pas réellement de reconnaissance: il lui est interdit de se marier, elle est souvent isolée, et hors classes privilégiées est de fait considérées comme incapable d'être éduquée.

### 1.3.3 La Renaissance en Europe

Selon Van Cleve, c'est à cette époque, au XVI<sup>ème</sup> siècle, que les premières tentatives d'instruction des sourds émergent dans la documentation disponible<sup>42</sup>.

Avec Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586), un moine franciscain, on découvre ce qu'on appellera plus tard la dactylogogie (représentation des lettres et non des mots entiers). En effet, à l'époque, les moines enseignent aux mourants des signes « gestués » pour qu'ils puissent se confesser. Les manuscrits de Yebra rapportent qu'il utilisait aussi sa dactylogogie pour communiquer avec des sourds<sup>43</sup>. Simultanément, un autre religieux espagnol se consacre à l'éducation des sourds : Pedro Ponce de León (1520-1584). Il est souvent identifié comme le premier instructeur pour les sourds<sup>44</sup>, bien qu'on ne connaisse pas précisément sa

---

<sup>39</sup> Saint-Loup, A. de, 1989.

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Lachance, N., 2007.

<sup>42</sup> Voir : Van Cleve, J.-V, 2002.

<sup>43</sup> Voir : Forgues, D., 2003. <http://www.fondationdessourds.net/fileadmin/files/documents/bulletin/Bulletin8.pdf>

<sup>44</sup> Voir : Torrijo, M. 2005.

méthode d'enseignement (Torrijo, 2005)<sup>45</sup>. Il fonde une école qui leur est consacrée au monastère San Salvador. Ses élèves sont presque tous issus de l'aristocratie aisée qui peut s'offrir ce tutorat privé. Pedro Ponce de León utilise les signes monastiques pour communiquer avec ses élèves, et la peinture comme moyen d'expression pour faire écrire, par ses élèves, les lettres ou les mots que les enfants reconnaissent. Le monastère San Salvador de Oña est la première école connue pour les sourds. Son travail avec les enfants sourds se centre sur l'apprentissage d'une expression orale compréhensible. Il est responsable de l'éducation de nombreux enfants sourds de familles nobles de Castille<sup>46</sup>, et en particulier la famille Velasco qui compte plusieurs enfants sourds. Il a vraisemblablement montré que la surdité n'était pas un obstacle infranchissable au développement de l'intelligence des enfants sourds ainsi qu'à leur intégration : "*Les Sourds paraissent être bien intégrés puisque la langue des signes était pratiquée à la cour d'Espagne au XVIème siècle*"<sup>47</sup>. Cette communauté était reconnue surtout grâce au statut social des élèves de Pedro Ponce de León. Nous connaissons cette contribution depuis peu puisque c'est en 1986, à Madrid, qu'est découvert un manuscrit qu'on lui attribue aujourd'hui, et dans lequel il est relaté les rudiments du mime.<sup>48</sup>

La famille Velasco est une famille de nobles qui se transmet le digne titre de Connétable de Castille. Un seul des garçons (pouvant hériter du titre) de la fratrie était entendant, et il était nécessaire d'éduquer les deux autres garçons sourds-muets en cas de décès de l'"élu", afin de conserver le statut.

Francisco et Pedro de Velasco (les enfants) montrent ainsi une intelligence notoire, nourrie et enrichie par Pedro Once de León. Après sa mort, le testament de Pedro de Velasco laisse un témoignage en faveur de son éducateur, Don Pedro Ponce. Il a semble-t-il été un élève brillant, puisque dans certains récit, on peut lire qu'il savait lire et écrire l'espagnol, l'italien et le latin, et même un peu de grec. "*Il savait articuler la parole et utilisait l'alphabet manuel*" (Daniels, 1997)<sup>49</sup>. Toujours chez les Connétable de Castille, un autre

---

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Voir : Daniels, M. 1997.

<sup>47</sup> Voir : Martinez, B. 1993.

<sup>48</sup> Voir: Feijóo, B. 1759.

<sup>49</sup> Daniels, M. 1997 p. 26.

instructeur Juan Pablo Bonet (1579-1633) s'est distingué en publiant "*la réduction des lettres à leur élément primitif et art d'enseigner à parler aux muets*"<sup>50</sup> en 1620.

De son côté, John Wallis (1616-1703), en Angleterre, s'inspire de Bonet en utilisant une dactylogogie qu'il adapte à sa perception de la surdité. Il remarque qu'il est relativement facile d'apprendre à un sourd à articuler mais qu'il est plus difficile de lui faire comprendre ce qu'il dit. Il a donc été le premier à introduire la question du sens. Il développe, avec William Holder (1616-1698) la première méthode d'enseignement par l'utilisation de l'écriture, de l'alphabet manuel et de la lecture labiale. John Wallis est considéré comme étant le fondateur de la méthode écrite. Pour pouvoir communiquer plus facilement, il a inventé un alphabet à deux mains. William Holder priorise quant à lui la phonétique et l'articulation tandis que John Wallis attache plus d'importance à l'écriture, l'alphabet manuel et les connaissances de base de la structure générale du langage. Georges Dalgarno (1626-1686), anglais lui aussi, écrit un traité sur la surdité en 1680 dans lequel il insiste sur l'éducation précoce et conseille l'utilisation constante de l'épellation digitale<sup>51</sup>.

En Hollande, à peu près au même moment, un médecin généraliste suisse, Jean-Conrad Amman (1669 - 1724) apprend aux sourds à prononcer toutes les lettres, à les écrire, puis à lire, puis à imiter les paroles qu'ils prononcent. Il est fortement engagé pour interdiction de l'usage des gestes<sup>52</sup>.

Du côté de l'Allemagne, Samuel Heinicke (1727 -1790), instituteur, fait la promotion d'une éducation des sourds sur la base du langage articulé artificiellement, la dactylogogie<sup>53</sup>. Il la défend par l'argument qu'elle "aide la mémoire à retenir la succession de lettres"<sup>54</sup>. En France, Etienne De Fay, bénédictin, et sourd de naissance, éduqué à Amiens, est un architecte et dessinateur. Il est l'un des premiers professeurs connus à utiliser la langue gestuelle à des fins éducatives.

---

<sup>50</sup> Voir : Bernard, Y., 2009.

<sup>51</sup> <http://www.fondationdessourds.net/fileadmin/files/documents/bulletin/Bulletin9.pdf>

<sup>52</sup> Voir : Heral, O., 2005.

<sup>53</sup> Tiré de la conférence du 10 Novembre 2012 : *Échanges sur la controverse entre l'Abbé de l'Épée et Samuel Heinicke sur la manière d'instruire les sourds et muets*, Palais des Beaux-Arts, Lille.

<sup>54</sup> Cité par Bernard, Y. p.286

C'est également le début du siècle des lumières. Nombreux sont les philosophes à se questionner sur l'homme, l'être et le langage. Diderot publie notamment sa lettre pour les aveugles. La langue signée est connue par les penseurs et intellectuels, et est parfois considérée comme plus efficace que la langue orale. De nombreux intellectuels comme Descartes ou Diderot<sup>55</sup> se penchent sur la question des personnes sourdes, analysant leur langue et se préoccupant de leur sort. Mais c'est Jacob Rodrigue Pereire (1715-1780) précepteur de riches familles, qui devient renommé. En 1750, il donne une représentation de son travail au roi Louis XV. Il préconise que l'élève touche la gorge du professeur et essaie d'imiter à la fois les vibrations qu'il sent et l'articulation des organes qu'il voit (ce procédé fait encore partie des méthodes actuelles). En effet, les sons tels que le /r/ ou le /g/, qui sont prononcés avec le fond de la gorge et non avec les lèvres, ne sont pas distinctifs d'un point de vue du physique, et sont donc très difficiles à différencier des autres sons. Ainsi les dictées sont un exercice de "pure devinette", "éléphant" se confondant avec "le vent", ou "bâton" avec "bateau". Son activité apporte en France un profond changement dans les mentalités vis-à-vis des sourds-muets.

#### 1.3.4 La création des premières écoles

C'est ainsi dans un contexte favorable à la pensée et à la réflexion sur l'être humain, que les travaux de l'Abbé de L'Épée<sup>56</sup> émergent, en 1760, où il entreprend l'éducation de jeunes sourds à son propre domicile, à Paris, rue des Moulins. Il comprend très vite que les signes permettent de tout enseigner et de tout apprendre. Cependant, il reste discret quant à l'utilisation de cette pratique, à une époque où on octroie à la langue française orale une supériorité sur toutes les autres langues. *« L'Abbé de l'Épée va élaborer un système de signes très précis dans lequel chaque mot, chaque temps, et chaque mode aurait une traduction en signe. Il se base précisément sur le français écrit pour élaborer les phrases. La construction d'une phrase en langue des signes est en tout point similaire à la construction d'une phrase*

---

<sup>55</sup> Diderot, D., 20 Novembre 1751, cité par Hobson, M., Harvey, S. 2000.

<sup>56</sup> Charles Michel de l'épée (1712-1789) est un abbé français. C'est un des précurseurs de l'enseignement spécialisé des sourds. Il a initié la recherche sur un langage des signes méthodique, utilisable par les personnes atteintes de surdité, afin de lier ses signes avec le français écrit. Mais son erreur a été de vouloir assimiler la structure syntaxique du français à celle de la gestuelle des sourds.

*en français écrit* »<sup>57</sup>. Il se borne à vouloir faire comprendre aux sourds le temps comme le plus que parfait ou l'imparfait du subjonctif. Le problème c'est que les sourds ne comprennent pas ces notions et se contentent de présent, passé, futur, avec lesquels ils ont la capacité de tout exprimer.

Les signes élaborés par l'abbé de L'Épée sont appelés « signes méthodiques », mais sont très compliqués à utiliser, même pour les entendants qui signent<sup>58</sup>. Il utilisera en complément de ses signes, l'alphabet manuel qui consiste à faire correspondre une forme de la main à une lettre de l'alphabet. L'œuvre de l'abbé de L'Épée a un impact considérable sur la communauté sourde, et il n'est pas rare de voir, dans les salles de formation en langue des signes ou dans les écoles spécialisées, un portrait de l'initiateur de la langue des signes.

En 1794, cinq ans après la mort de l'Abbé de L'Épée, est ouvert l'institution nationale des sourds-muets, dont l'abbé Sicard<sup>59</sup> sera le premier directeur.

Il sera choisi pour ce poste, grâce au travail reconnu de son élève sourd Jean Massieu<sup>60</sup> (1772-1846). Après la mort de l'Abbé de L'Épée, Sicard entreprendra de continuer son œuvre, sans jamais apprendre la langue des signes.

C'est ainsi qu'à cette époque, en Europe, plusieurs manières d'enseigner aux sourds s'opposent. Tout d'abord, il y a la langue des signes. Le premier enseignant sourd-muet officiel est Jean Massieu, sourd de naissance, ayant trois frères et sœurs sourds, ce qui le stimule pour inventer et pratiquer la langue des signes. Cet enseignement est aussi appelé mimique, car les idées, les émotions et les nuances passent beaucoup par les expressions du visage. Pour Massieu, et son élève Laurent Clerc, les signes permettent "de tout comprendre, de tout dire et de tout traduire", même si cela reste du français signé. En 1794, seuls quelques dizaines d'enfants seront scolarisés, à Paris et à Bordeaux. En 1858, 47 établissements reçoivent 2500 enfants sourds, et en 1886, 70 institutions spécialisées accueillent 3700 élèves sur tout le territoire français. Tous enseignent, apprennent et

---

<sup>57</sup> Etcheverry, M. 1876.

<sup>58</sup> Voir: Feijóo., B. 1759.

<sup>59</sup> L'abbé Sicard (1742-1822) : premier directeur de l'Institution Nationale des Sourds Muets. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation des sourds muets. La valeur de ses méthodes pédagogiques n'a été véritablement reconnue qu'après sa mort.

<sup>60</sup> Jean Massieu, fut le premier répétiteur sourd nommé par Louis XVI en 1790, il fut aussi le premier sourd silencieux à accéder à des charges pédagogiques officielles.

communiquent en signes, (Cet enseignement sera mis en péril par les médecins et le congrès de Milan, j'y reviendrai).

A ce mode de communication s'oppose la méthode orale, qui consiste à faire parler les sourds, à remplacer les signes par les mots auxquels ils correspondent. Cette méthode, très répandue en Allemagne, grâce notamment à l'éducateur Heinicke<sup>61</sup>, gagne l'Italie, elle est considérée comme barbare et inhumaine par les enseignants sourds-muets.

Tous ces illustres précepteurs de familles bourgeoises sont entendants, sauf Etienne de Fay. Les idées défendues par les penseurs sont que le langage précède la pensée. Ainsi à cette époque encore les sourds font les frais de ces idées reçues et des pédagogues décident, sans eux, de leur éducation, et par conséquent de leur destin.

Les conflits entre oralistes et gestuels émergent déjà, contexte qui ne va pas aller dans le sens d'une place accordée à la communauté sourde.

### 1.3.5 Le XIXe un siècle d'interdiction<sup>62</sup>

Après une période plutôt prospère pour les sourds, avec des progrès faits pour leur reconnaissance en tant que personnes capable de comprendre et d'interagir, leur destin bascule en 1880 avec le congrès de Milan<sup>63</sup>. C'est un congrès international de professeurs d'enfants sourds dont le but est d'uniformiser la question de l'éducation des sourds. Le contexte est celui de la promotion d'une école pour tous, (c'est la période qui voit Jules Ferry faire voter les lois pour l'école obligatoire, gratuite) et les linguistes et intellectuels de l'époque débattent alors à propos de la nécessité d'une langue commune enseignée à tous, cela permet en outre de limiter l'essor des langues régionales. En fait, il s'agit surtout pour les participants à ces nombreux congrès organisés (une quinzaine en France entre 1870 et 1880) de défendre leurs intérêts et leur notoriété. Le congrès de Milan est organisé par les tenants de la méthode oraliste dénoncée par ses détracteurs comme "anti-langue des signes". Tous les représentants ont été choisis et recrutés depuis 1879, ce qui leur permet

---

<sup>61</sup> S. Heinicke.1719-1790. Fut instituteur de sourds muets. Il apprenait à ses élèves à s'exprimer au moyen du langage articulé. Grâce à lui existe aujourd'hui la méthode Lautier.

<sup>62</sup> Voir: Eguiluz., A.1986.

<sup>63</sup> La Rochelle, E. 1880.



d'assurer la victoire de leur méthode. Un grand débat oppose en effet les enseignants sourds, souhaitant que les enfants puissent utiliser la langue des signes, et les oralistes, qui veulent que l'apprentissage de la parole soit préféré à la mimique. Cette opposition est représentée, d'un côté par Thomas Gallaudet, qui lutte pour la préservation et l'enrichissement de la langue des signes en France et dans le monde, et de l'autre côté, par le docteur Itard, qui milite pour l'avènement de la méthode oraliste.

Itard est notamment connu pour avoir recueilli Victor, l'enfant sauvage. Il est aussi connu pour avoir essayé de rendre l'ouïe à des sourds, en leur perçant les tympanes. Fervent défenseur de la méthode oraliste, il crée une classe d'apprentissage de la parole.

Itard considère qu'être sourd est une maladie, qu'il faut soigner et combattre par l'apprentissage du langage. Les sourds deviennent alors des malades. Selon lui, si le sourd-muet peut parfois parvenir "*aux plus hautes sphères du monde intellectuel, le monde social, quant à lui, leur restera inconnu. Il résulte de cette inégale répartition de lumières dans leur esprit, deux dispositions, en apparence contradictoires : une certaine méfiance et une grande crédulité qui les rend très susceptibles d'être trompés*" <sup>64</sup>(p. 30).

Ainsi, apparaît sur le rapport du congrès adressé au président du congrès Eugène Pereire : "*Le congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes, pour rendre le Sourd-Muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des Sourds-Muets. Cette résolution est votée d'enthousiasme à la presque unanimité des membres*" (La Rochelle, p.10)<sup>65</sup>

L'éducateur Thomas Gallaudet, l'un des six représentants américains au congrès, se bat pour faire valoir la légitimité de la langue des signes. Son discours ne sera pas entendu, ni pris en compte, puisque parmi les 167 délégués présents, 122 sont des oralistes français et italiens. Le congrès de Milan marque ainsi la fin de la période faste pour les sourds et leur culture.

Par la suite, les écoles spécialisées qui accueillent les enfants ne sont plus contrôlées par le ministère de l'éducation mais par le ministère de la santé, signe de la perception de la

---

<sup>64</sup> Voir : Lieff, B. 1980.

<sup>65</sup> La Rochelle, E. 1880. P.64

surdité en tant que maladie. Finalement, à l'issue de ce congrès, il est décidé, à une unanimité presque totale, la suppression de l'enseignement par signes ainsi que l'enseignement simultané, qui combine les signes et la parole, au large profit de la méthode oraliste.

En conséquence, en 1887, il n'y a plus d'enseignants sourds qui enseignent la "mimique". Les professeurs sourds se retrouvent au chômage et la langue des signes n'est plus parlée qu'en famille ou en petit comité, pour éviter la répression des autorités.

Les professeurs qui enseignent aux sourds sont entendants et ont très peu d'attache avec la communauté sourde. Ils interdisent la communication en signes, si bien que, dans certaines écoles, durant les récréations, les enfants doivent rester les mains derrière le dos ou contre le mur. Certains enfants sont ainsi amenés à penser que s'ils n'arrivaient pas à parler avant l'âge adulte, ils mourraient ou iraient en enfer. Ou qu'en apprenant à parler, ils deviendraient entendants. Les enfants sont confrontés à des situations difficiles, ne comprenant pas ce qui se passe, et se sentant étrangers dans leur propre famille. *"Au sein de leur famille, à l' cole et dans la société, les enfants sourds se trouvent toujours confrontés au mur de la parole comme des autistes. Ils doivent alors deviner ce qui leur est demandé, dicté ou conseillé. Certains enfants développent des pathologies psychologiques graves ou des comportements caractériels".*<sup>66</sup>

L'utilisation unique de la méthode oraliste entraine une génération d'enfants au niveau culturel très bas, qui ne savent pas bien parler, qui ne comprennent pas, ni n'entendent ce qu'on leur dit. En perdant sa langue, la communauté sourde perd peu à peu son identité culturelle.

Face aux interdictions, des associations des sourds se créent, s'organisent et émettent des revendications qui ne sont pourtant pas révolutionnaires. C'est ainsi qu'elles demandent : que la méthode d'enseignement soit choisie en fonction des aptitudes de l'enfant et que la mimique soit réservée aux enfants qui ne réussissent pas avec l'enseignement par la parole ; que des sourds-muets puissent accéder aux fonctions de professeurs; que la gestion des écoles de sourds-muets soit transférées au Ministère de l'Instruction publique, car leur but est d'être considérés comme des citoyens, au même titre

---

<sup>66</sup> Voir : Delaporte, Y. 2007.

que les entendants. Ce combat ne sera pas gagné puisque pendant la quarantaine d'année qui suit, aucune décision satisfaisante ne sera prise collégalement, et c'est dans les réseaux informels que la langue des signes sera apprise et transmise. Cela nous amène à une période encore plus sombre pour les sourds.

Lors de la seconde guerre mondiale, de nouveaux obstacles nuisent en effet à la reconnaissance de la spécificité des sourds. Cette époque est décrite comme une période noire pour les sourds en Europe.

En effet, le 26 Juillet 1933, les nazis promulguent une " Loi de stérilisation afin d'améliorer la race allemande". (voir le documentaire "*Témoins sourds, témoins silencieux*" de la sociologue Brigitte Lemaire)<sup>67</sup>. Elle rend obligatoire la stérilisation des personnes souffrant de "faiblesse d'esprit congénitale", de schizophrénie, de psychose maniaco-dépressive, d'épilepsie héréditaire, de défauts physiques héréditaires graves, et même de surdité, de cécité ou d'alcoolisme grave.

La communauté sourde n'hésite pas à qualifier toute cette période de "guerre de cent ans".

### **1.3.6 La reconstruction vers une reconnaissance**

De la fin de la guerre à nos jours, une longue lutte des sourds pour la reconnaissance de leur statut va permettre à la société d'établir progressivement des lois pour faire valoir leurs droits fondamentaux. Un arsenal législatif jalonne ce parcours.

Au sortir de la seconde guerre mondiale, toute l'Europe est en reconstruction et dans de nombreux registres les populations mettent en place des dispositifs de défense de droits. Les conséquences de l'oralisme dans l'éducation des sourds et de leur répression induit une sous-éducation notoire des personnes sourdes. Elles ont un niveau de français et de qualification professionnelle souvent très bas, et exercent généralement des métiers manuels qui seuls leur sont accessibles. Les premières lois de défense de la place des sourds dans le corps social tardent donc à être votées. Cependant, les associations de sourds,

---

<sup>67</sup> Année 2000.

toujours actives et organisées se rencontrent en congrès internationaux et vont progressivement réussir à faire valoir des notions fondamentales.

Ainsi, en septembre 1951, est fondée à Rome la fédération mondiale des sourds (World Federation of Deaf<sup>68</sup>) qui rassemble des associations de sourds de seize pays. Depuis cette date, un congrès mondial est organisé tous les 4 ans, faisant valoir les droits des sourds, et travaillant auprès des grandes instances internationales type ONU, UNSECO, OMS. C'est une organisation non gouvernementale.

En France, une succession de loi vont être promulguées.<sup>69</sup>

1959 Le droit du permis de conduire pour les sourds a été une première victoire obtenue par un groupe de sourds, par des revendications des associations auprès des responsables politiques de l'époque (M. BURON, Ministre des Transports)

1971 L'assemblée nationale promulgue une loi permettant aux sourds de bénéficier des Droits de l'Homme

1977 le Ministère de la Santé abroge, en termes nuancés l'interdit qui pèse sur la Langue des Signes

1979 L'introduction du sous-titrage partiel est mise en place à la télévision (Système Antiope)

Le 17 juin 1988, le Parlement Européen vote une résolution sur les langues des signes à l'usage des sourds. Elle vise à la reconnaissance officielle dans chaque état membre du langage gestuel employé par les sourds. Elle invite les états membres à éliminer tous les obstacles auxquels se heurte encore l'usage du langage gestuel. Elle invite les états membres à financer des projets pilotes en faveur de l'enseignement à des enfants et à des adultes entendants du langage des signes par des sourds formés.

Le 30 juin 1998, Dominique Gillot, députée socialiste du Val d'Oise, présente son rapport pour le "Droit des sourds" en 115 propositions, "*...pour que le siècle qui s'ouvre devant nous fasse du droit des sourds le devoir des entendants*".

---

<sup>68</sup> Voir : <http://wfdeaf.org/>

<sup>69</sup> A Bogota l'ancien maire (2010) a écrit un livre pour sensibiliser la population entendant.

1991 La loi dite Fabius autorise le libre choix d'un enseignement bilingue (LSF/français) pour les parents d'enfants sourds. La mise en pratique de la loi est lente: manque de moyens financiers, difficultés pour les sourds d'accéder aux formations de formateurs et d'enseignants spécialisés.

En 1997 la reconnaissance et titularisation des professionnels et auxiliaires sourds dans les différents établissements de Santé sont promulgués par l'AP-HP.

En 2000, reconnaissance de la langue des signes à l'école, et en 2001 l'année européenne des langues (AEL) au conseil de l'Europe ont constitué une étape essentielle dans la reconnaissance de la multiplicité des modes de communication pour les jeunes sourds à l'école<sup>45</sup>

En 2001, l'article 345 du code de procédure pénale impose la présence d'un interprète en LSF auprès des tribunaux lorsqu'une personne atteinte de surdité est jugée.

La loi du 11 février 2005 inscrit cette reconnaissance en notant dans l'article 19 du titre IV sur l'accessibilité : "*Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix*"<sup>70</sup>. Dans un des décrets la langue des signes française est reconnue comme langue à part entière et comme devant être accessible à l'enseignement public. La prise en charge de l'interprète LSF des tribunaux est effectuée par l'Etat.

2011 : attribution du numéro d'URGENCE 114, pour les sourds et les malentendants

Il a donc fallu plus d'un siècle pour qu'enfin soit légitimée la langue des signes et avec elle l'identité et la culture sourde.

Suite à cette longue évolution, les problématiques de la surdité ont été étudiées par les penseurs, surtout depuis la 2ème moitié du XXe siècle. Je vais maintenant aborder la

---

<sup>70</sup> Voir : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

perspective psychologique de la surdité, et comment elle peut être entrevue par le prisme de l'étude du comportement individuel.

## 1.4 Perspective psychologique<sup>71</sup>

Aujourd'hui, la conception du handicap et de la déficience est plus complexe et peut être abordée non seulement comme l'absence d'une fonction particulière, mais aussi comme condition d'émergence de facultés singulières. La nouvelle approche déplace la perspective traditionnelle d'"un manque" et suppose que *"le handicap est le résultat de la personne et de l'environnement dans lequel elle vit"* (Schalock, 1996)<sup>72</sup>.

La perspective actuelle ne se centre pas sur la pathologie de l'individu, mais déplace la condition du handicapé vers l'interaction, en tant que possible ou non, dans le but de le voir accéder à une vie "normale".<sup>73</sup>

On distingue le handicap moteur, du psychique et du handicap mental. Ce dernier est abordé comme étant la conséquence de limitations des facultés cognitives et en particulier de l'efficacité intellectuelle. Il se définit par l'existence d'un quotient intellectuel (QI) inférieur à 70 et de troubles de l'adaptation sociale. Il se manifeste à tous les âges mais dans bien des cas dès l'enfance. Sous le terme de handicap psychique, on entend essentiellement une limitation à la participation sociale et à la vie en société. Handicap mental et handicap psychique peuvent être isolés mais sont souvent intriqués, indépendamment du handicap moteur.

### 1.4.1 Le langage et la pensée

Comme déjà décrit en retraçant l'histoire de la surdité, l'étude psychologique de la surdité est également marquée par le contexte dans lequel elle s'est produite. C'est ainsi qu'au début du XXe, marqué par la pédagogie oraliste et l'avènement de la psychologie du

---

<sup>71</sup> Bulletin du Monsieur Le Maire de Bogota Colombie à propos du handicap, voir : [http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/POLITICA\\_PUBLICA\\_DISCAPACIDAD.pdf](http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/POLITICA_PUBLICA_DISCAPACIDAD.pdf)

<sup>72</sup> Voir: Schalock, R. L. 1996.

<sup>73</sup> Ibid.

développement, Binet et Simon, créateurs des tests de Quotient Intellectuel, évaluent l'intelligence des sourds comme étant inférieure à la moyenne de la population.

Il s'agit pour les psychologues expérimentaux de l'époque de comprendre les composantes du fonctionnement de la pensée. Piaget est le plus connu de ce mouvement et les études principales se fondent sur ses découvertes.

Mais l'étude de la surdité, encore une fois, ne se réduit pas à l'étude des capacités cognitives, et interrogent, en ce début de XXe, les psychologues dans un champ situé entre trois grandes catégories conceptuelles.

- Les théories qui tentent d'expliquer les intrications entre le langage et la pensée, mouvement intéressé par les sourds puisque sollicités pour valider puis invalider l'idée qu'il peut exister une pensée aboutie dans son développement sans le langage verbal.

- Les théories qui tente de réunir la perception et la pensée et tentent de répondre à des questions telles que: comment, en dehors de l'intelligibilité apparente du monde que procure la possession des signes du langage, une représentation psychique est-t-elle possible, et si elle est rendue possible par l'unique activité motrice et perceptive, de quelle nature représentative est-elle?

- Les théories qui associent la présence du langage gestuel au champ perceptif visuel indispensable à son acquisition. Cela impacte-t-il uniquement les fonctions perceptives, ou cela modifie-t-il la structure de la pensée.

Dans le tableau suivant, nous pouvons voir une synthèse des travaux expérimentaux effectués auprès de personnes sourdes. Il s'agissait à l'époque d'effectuer des recherches différentielles sourds/entendants, afin de déterminer le fonctionnement de la pensée. (Virole, B. 2006<sup>74</sup>)

---

<sup>74</sup> Virole, B. 2006. p. 59.

Auteurs	Caractéristiques	Etude et résultats
Oléron 1950	Etudes psychométriques	Infériorité des enfants sourds, "handicap intellectuel du sourd"
Oléron 1961	Développement de la pensée opératoire	Retard des enfants sourds, considéré par Piaget comme moins important que celui des aveugles
Oléron 1964	Figures composées de superposition de figures significatives - identification des composants (enfants de 5 à 7 ans)	Infériorité des sourds
Furth 1964-1971	Analyse critique d'études différentielles	Divergences théoriques et méthodiques limitent la portée des conclusions. Les retards sont dus à l'intériorité linguistique et/ou facteurs environnementaux
Oléron 1966	Extension des concepts chez des enfants de 5 à 7 ans - présentation de mots avec figure illustrative et recherche de capacités d'extension à d'autres liées conceptuellement.	Infériorité des sourds du fait des non généralisations, accroissement du retard avec l'âge



Caouette 1973	Impact des aspects figuratifs sur le développement	L'absence de langage articulé n'empêche pas la pensée formelle mais la retarde et perturbe la succession des stades
Bertin 1976	Langage, milieu social et conservation	Le langage oral joue un rôle catalyseur favorisant l'acquisition de la notion de conservation mais le retard constaté est en rapport avec la dynamique motivationnelle largement déterminée par le milieu social.

#### 1.4.2 La construction de l'identité

Il apparaît que longtemps les facteurs environnementaux ont été ignorés dans la construction de la pensée de l'enfant sourd. Plus largement en psychologie, c'est récemment que les chercheurs prennent en compte la multifactorialité des processus conduisant à la construction de la personnalité et de l'identité. Ainsi, et depuis la fin du XXe, ces perspectives sont soumises à de nombreuses critiques, et notamment sur le fait qu'habiletés cognitives ne peuvent pas être comparées de manière pertinente entre les sourds et les entendants. A propos de l'étude de la surdité: *"C'est un sujet au développement spécifique, non réductible à l'effet d'un manque, mais relevant d'une positivité intrinsèque. Ainsi, le développement de la symbolisation gestuelle chez l'enfant sourd profond, et de ses effets sur la cognition, ne peut être abordé par une étude comparative avec l'enfant développant le langage oral. Les deux lignes de développement sont spécifiques et ne peuvent être déduites l'une de l'autre"*<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Virole, B., 2007. P.74

En bref, un sujet sourd n'est pas un sujet entendant auquel il manque l'audition. La thèse d'une absence de psychologie spécifique aux personnes sourdes semble donc émerger. Elle est notamment défendue par Colin en 1978. Même s'il existe des similarités dans la construction de l'"être au monde" de l'enfant sourd, on ne saurait décrire des généralités spécifiques à la surdité. Colin<sup>76</sup> s'est ainsi particulièrement attaché à l'étude du fonctionnement psychique de personnes atteintes de surdité profonde. Il insiste sur l'importance de l'environnement de la personne sourde, plus que sur ses capacités évaluées selon des critères audiométriques.

Il indique ainsi ce qu'il considère comme les quatre handicaps principaux du sourd : biologique: entraîné par la vulnérabilité de l'individu privé d'audition ; verbal, conséquence de la perte auditive; social et affectif, lié à l'isolement du sourd ; et intellectuel à cause des restrictions des stimulations et d'autant plus marqué que les tâches seront abstraites. Il dépasse le niveau des comparaisons entre sourds et entendants, pour étudier plus précisément les conséquences de l'environnement sur l'acquisition des fonctions cognitives, motrices et idéiques des personnes sourdes.

Progressivement, la pensée psychologique de la surdité s'ouvre à la considération des éléments extérieurs à l'individu qui vont intervenir dans sa construction psychique et sa capacité à se penser, plutôt que dans l'étude des conséquences de la privation d'audition. Elle suit le même mouvement que la recherche pédagogique. Pour Laborit, 2001, il n'y a pas de psychologie de la surdité, il y a autant de personnalités qu'il y a de personnes sourdes<sup>77</sup>.

Une analyse de la littérature professionnelle française traitant de surdité, fait apparaître que l'enfant sourd est décrit comme souffrant non seulement de sa surdité, mais aussi de la souffrance familiale, notamment parentale . C'est dans ce contexte que le déni de la souffrance de l'enfant sourd par ses parents est régulièrement évoqué<sup>78</sup> : c'est le déni de « sa différence inacceptable » pour les parents décrits dans des violences réparatrices, normatives (il parlera, il entendra !).

---

<sup>76</sup> Voir : Colin, D., 1978.

<sup>77</sup> Voir : Laborit, J. 2001.

<sup>78</sup> Plaza, Onate, E., 2002. p.25

Un discours clinique rend ainsi compte d'une représentation de la souffrance de l'enfant sourd située principalement dans l'intra-psychique et l'intra-familial : "*le sourd est décrit comme un être anthropologiquement souffrant et clivé ; la souffrance psychique est présentée comme étant structurelle, évidente, dans l'ordre naturel des choses, voire universelle*". (Lavigne, 2004)<sup>79</sup>

Selon Glickman, le plus important chez l'enfant Sourd est de développer une communication avec ses proches car la communication est une sorte de processus dont bénéficient les enfants des plus jeunes âges.

Glickman (1993)<sup>80</sup> a contribué à développer une série des typologies à propos de l'identité :

**Être culturellement entendant.** Le Sourd s'immerge dans le monde des entendants. Il utilise les codes des entendants, le Sourd cherche à être plus comme les entendants que comme les Sourds.

**Être culturellement marginal.** Lorsqu'un individu Sourd est culturellement marginal, il cherche à être du côté des entendants et celui des Sourds mais il ne se sent à l'aise ni chez les uns ni chez les autres.

Le Sourd se sent parfois isolé, et avec un sentiment d'impuissance car il ne se sent pas reconnu.

**Être en immersion culturelle.** Lorsqu'un individu Sourd est complètement en immersion culturelle, il est intégré en totalité au monde de Sourds.

**Être complètement biculturel.** Ce Sourd est une personne complètement intégrée à la société. A ce stade, le Sourd est capable de comprendre et d'analyser les différences entre son monde, celui des Sourds et le monde des entendants. Il donne une importance à la langue signée et à la langue orale.

Chacun de ses types d'identités est considérés comme un instrument qui donne au Sourd une meilleure définition de son identité.

---

<sup>79</sup> Lavigne, C. 2004. P 79.

<sup>80</sup> Glickmann, N.S. and J. C. 1993.

Cette identité est sous l'influence de plusieurs facteurs comme la famille, l'environnement, les expériences individuelles, et surtout fonction du début et du type de surdité.

### 1.4.3 Prise en charge psychologique?

Finalement, d'un point de vue psychologique et selon le collectif sous la direction de Virole (2006), la surdité, traitée ou non chirurgicalement, induit les spécificités suivantes chez un sujet qui en est atteint: l'utilisation d'une cognition iconique, extrayant des caractéristiques essentielles des formes, et des dynamiques d'objet. Elle détermine des processus d'organisation des connaissances qui sont très éloignés des processus conditionnés par le langage verbal. La surdité induit également un rapport particulier au monde perceptif, un développement génératif naturel de la langue des signes chez beaucoup d'enfants implantés, ainsi qu'une relation à une forme particulière de socialisation et de culture. De ce fait, la prise en charge psychologique de la personne sourde ne peut se réduire à la prise en compte de la surdité en tant que déficit auditif. Il s'agit d'envisager le parcours de la personne, dans son contexte historico-familial, en prenant en compte le facteur "surdité", qui peut intervenir comme élément amplificateur de certains tableaux cliniques pathologiques (notamment liés à l'isolement, au repli sur soi etc.). (Deleau, 2000)<sup>81</sup>. Les études comparatives sourds/entendants, si elles peuvent avoir un intérêt épistémologique, ne constituent pas réellement un apport pertinent dans la mise en place de prises en charges adaptées dans le cadre psychothérapeutique.

Car elle se situe au carrefour des pensées actuelles, dans la prise en charge éducative de l'enfant sourd, il est courant qu'il rencontre un collectif de soignants. Une psychosociologue a étudié les représentations la souffrance provoquée par la surdité chez le personnel soignant et chez les usagers Sourds. Elle évoque le fait que, chez les professionnels, trois types de discours émergent: un discours médical, où la souffrance de la surdité est envisagée comme un manque, une privation, qu'il faut soigner, guérir, ou rétablir. A l'appui de ces thèses, voir les recommandations de la Haute Autorité de Santé (groupe de travail composé de médecins et orthophonistes entendants).

---

<sup>81</sup> Voir : Deleau, M. 2000.

Ensuite, un discours des sciences sociales, dans lequel la souffrance du Sourd est surtout abordée dans une difficulté à faire communauté, à cause d'une société normative discriminante qui ne serait pas tolérante à la différence des autres. Et pour finir, elle décrit un discours "psy" s'attachant à décrire et tenter de résoudre les problématiques individuelles générées par les paradoxes et ambivalences de l'état de surdité de la personne avec son entourage et le corps social. On parle de violence traumatique ; *"c'est une souffrance pour la personne sourde et pour sa famille, une situation fondamentalement conflictuelle, créatrice de traumatisme et de clivage. Les concepts de blessure narcissique, de fragilité-conflit-clivage psychique et identitaire étant régulièrement évoqués pour décrire les sourds. Divers travaux évoquent les « risques (psycho) pathologiques liés à la surdité, ou encore, la dépression de l'enfant sourd (et de ses parents), ces dépressions étant dites difficilement contournables ; la dépression traversant la vie de l'enfant sourd et de son entourage, dépression réactivée notamment à l'adolescence. (Ramses, 2003)<sup>82</sup>*

L'étude de Chantal Lavigne<sup>83</sup> se consacre au discours des soignants, et à celui des adolescents sur leur souffrance et leur regard des "pys": *"le psy qui enfonce"*, et qui semble se focaliser sur les problèmes sans s'attarder sur les bonheurs, *"celui qui ne change rien"*, parce qu'on a beau lui raconter ses difficultés, rien ne change; et *"celui qui viole, qui harcèle"*, parce qu'il pose des questions et veut savoir des choses qui relèvent de l'intimité.

Si, en extrapolant, ce regard sur le "psy", qu'il soit psychologue, psychiatre ou psychothérapeute est certainement imputable à la posture thérapeutique du clinicien et partagé par nombres d'entendants, il est malgré tout intéressant d'observer comment dans la prise en charge éducative, instituts et organismes considèrent comme une nécessité la démarche de consulter un "psy". Le discours des adolescents pousse à questionner à la fois et les méthodes thérapeutiques, et peut-être une certaine systématisation dans les prises en charge. Il ne s'agit pas ici de nier la souffrance, mais d'envisager la possibilité de création d'un espace/temps adapté à l'écoute et l'accueil de celle-ci.

---

<sup>82</sup> Voir : <http://ramses.asso.fr/>

<sup>83</sup> Voir : Lavigne, C. 2009.

## 1.5 Perspective sociologique

### 1.5.1 Quelques données épidémiologiques

Selon l'UNISDA<sup>84</sup>, "un enfant sur 1 000 naît chaque année en France avec une déficience auditive ou est dépisté en tant que tel avant l'âge de deux ans, soit 700 enfants par an. On estime par ailleurs à 6,6 % de la population (soit 4,09 millions de personnes) le nombre de Français souffrant d'un déficit auditif, dont 88 % sont devenus sourds ou malentendants au cours de leur vie". Ce public est d'une grande diversité : 483 000 personnes sont atteintes de déficience auditive profonde ou sévères, 600 000 malentendants portent un appareil auditif et 80 000 pratiquent la langue des signes française (LSF). Les déficiences auditives retentissent à la fois sur l'éducation et la scolarité, la vie professionnelle, l'ensemble de la vie sociale en raison de leur impact sur les possibilités de communiquer avec autrui. Si 4 millions de nos concitoyens souffrent d'une déficience auditive, ce sont également 60 millions de français qui éprouvent des difficultés à communiquer avec eux.

### Histoire des personnes sourdes en Colombie

En 1957 grâce à l'initiative de quelques meneurs fut créée la première association de personnes sourdes de Colombie. Son objectif était d'améliorer la condition de leur communauté et de défendre ses droits.

Dès lors, dans diverses régions du pays, plusieurs autres associations commencèrent à voir le jour. Mais malgré la volonté d'agir d'une population en détresse, les actions réalisées ne purent permettre, au niveau national, de trouver les solutions nécessaires à sa discrimination sociale.

En 1981, lors du 25<sup>e</sup> anniversaire de la Société de Sourds et Muets de Colombie, un congrès fut pour la première fois réalisé. Il marqua le début d'actions politiques réelles, notamment en faveur de l'intégration des sourds dans la société et dans le monde de l'éducation, et amorça le développement de la langue de signes colombienne.

### Expériences pédagogiques en Colombie

---

<sup>84</sup> Union Nationale pour l'Intégration sociale du Déficiant Auditif : <http://unisda.org/spip.php?article342>

## **Instituto nuestra señora de la sabiduría<sup>85</sup>**

L'histoire de cet institut commence avec une religieuse française du Sacré Cœur de Jésus. Durant neuf décennies, l'institut du se battre entre l'oral et la langue des signes. La langue de signes fut finalement adoptée dans l'année 2000.

Pour cette communauté l'apprentissage des enfants commence à la maison. Dès que les parents se rendent compte de la surdité de leur enfant ils entament un entraînement sensoriel, en travaillant avec eux le toucher, la vision et l'observation. Chaque enfant entre alors dans un processus d'évolution grâce aux outils que sont ses sens, et recherche ainsi une plus grande autonomie afin de multiplier les expériences. La mère doit guider son enfant afin qu'il puisse prendre une meilleure conscience de son entourage.

Une fois l'enfant à l'école, un diagnostic est établi afin d'évaluer son niveau et le degré de surdité qu'il présente, par des examens physiques et des tests de compréhension non verbaux. Fondamentalement l'enfant doit, pour prétendre entrer à l'école, avoir entre 4 et 7 ans et posséder un conscient intellectuel suffisant. Les parents peuvent participer aux processus éducatifs. Dans ce cas on leur donne des orientations et des conseils pédagogiques afin que l'apprentissage soit plus efficient.

L'éducation est ici conçue comme une forme de réhabilitation où plusieurs personnes travaillent ensemble à franchir les barrières de l'isolement, à développer leurs capacités grâce, notamment, à des thérapies d'expression orale et graphique. L'objectif est d'éveiller les personnes sourdes à leur future orientation professionnelle et de leur permettre l'accès au lycée.

A partir des années 70, l'institut par du principe que l'enfant scolarisé commence son intégration au monde et devient un « sourd-entendant ». Privé d'audition, il doit néanmoins être capable de comprendre le langage parlé, aidé par sa famille et son entourage : la méthode, très simple, consiste à lui parler doucement et de façon articulée, avec un visage expressif, sans exagérations, et de l'encourager à participer au dialogue. Ce procédé, nommé « lecture labiale », est l'art de comprendre la parole grâce à l'ensemble des signes émis par le visage de l'interlocuteur.

---

<sup>85</sup> Institut Notre Dame de la sagesse

Doter l'enfant de la compréhension du langage n'est pas un processus mécanique d'apprentissage de signes notamment phonétiques mais la mise en place d'une communication lui permettant de recevoir les idées d'autrui et d'exprimer les siennes.

Au cours des années 1990 et 2000, de nombreux changements sont opérés avec l'introduction de la langue des signes. En 1993 l'institut commence à travailler avec le monde médical : psychologues, nutritionnistes, otorhinolaryngologiste, ou encore odontologistes. En 1995 fut implantée la méthode dite du « verbe tonal » afin de travailler avec les sourds hyper acoustiques. L'institut prend alors pour langue officielle la langue des signes colombienne d'abord et l'espagnol en deuxième langue. Actuellement son but est que les enfants finissant leurs études sachent lire et écrire, et aient développé une identité sourde afin de ne pas perdre leurs racines.

### **Instituto Nacional de Sordos -INSOR –**

L'INSOR naît en 1972 avec pour objectif de travailler à côté la population sourde et malvoyant. La mission de l'INSOR est de promouvoir l'inclusion de personnes sourdes dans la société.

Selon ALVAREZ : « La situation de la population sourde colombienne était dramatique dans l'années 80, les structures n'étaient pas au service de tous, pas assez de places et dans certaines régions n'existait pas des écoles ou lycées qui pouvait accueillir les sourds ». <sup>86</sup>

Avec le temps l'institut commence à adapter les méthodes venues de France comme le bilinguisme.

L'histoire de l'éducation des personnes sourdes en Colombie est parallèle à la culture occidentale et surtout à celle de la France, les mêmes méthodes et modèles éducatifs.

### **Instituto Colombiano de la Audición y Lenguaje -ICAL-**

L'ICAL naît en 1961 avec pour objectif de travailler sur les troubles du langage, les problèmes auditifs, d'aphasie ou de dysphasie. A son début l'institut travaillait de manière

---

<sup>86</sup> Directrice INSOR.



clinique et thérapeutique à la rééducation par lecture labiale et faciale, avec l'aide d'un psychologue et d'un professionnel en phono audiologie.

L'un des problèmes venait du fait que seule deux universités colombiennes possédaient des départements de phono audiologie et de thérapie occupationnelle ; les universités possédant ces matières se trouvant pour la plupart au Mexique, aux Etats Unis et dans certains pays d'Europe. Le travail y était rudimentaire ; par exemple la technique consistant à poser la main sur la gorge afin de capter le son par l'intermédiaire des vibrations.

Avec le temps plusieurs professionnels firent des masters dans ces universités, notamment au Mexique.

À partir d'un certain temps, ses méthodes devenant obsolètes, l'institut prend un nouveau visage en travaillant directement avec l'entourage de la personne sourde. Un processus qui, partant des parents, déclenche une meilleure évolution linguistique sinon psychologique. En 1993, après l'interdiction de la langue de signes, l'institut commence à travailler avec le bilinguisme venu de Suède, ainsi qu'avec la clé Fischer et l'Apple Tree. Toutes ces méthodes sont alors adaptées aux spécificités de la population colombienne.

Actuellement l'institut possède 200 élèves.

### **Colegio Filadelfia**<sup>87</sup>

Le lycée Filadelfia nait de l'initiative d'un de ses directeurs (Mme Patty Jones) qui avait travaillé avec la population sourde aux États-Unis. Elle conçoit une école, inspirée de son expérience aux États-Unis, où la langue de signes est enseignée dès les plus bas âges.

Le but est non seulement de travailler la langue de signes, mais surtout de créer un espace pédagogique adapté aux personnes sourdes non scolarisées.

L'un des problèmes de cette institution venait du fait que la population sourde de Bogota ignorait la parole des évangiles.

---

<sup>87</sup> Lycée Filadelfia

En effet l'un des axes d'enseignement repose sur l'approche biblique et la considération de Dieu comme Être suprême. Le lycée travaille actuellement à cette évangélisation en parallèle de l'enseignement de la langue de signes.

Aujourd'hui le bilinguisme fait aussi partie du travail du lycée, qui encourage l'entourage du sourd (sa famille, ses amis) à apprendre la langue des signes.

Tous les enseignants sont bilingues, sourds et entendant. Deux d'entre eux ont un master en sciences de l'éducation.

## 1.5.2 Intégration/Discrimination

### 1.5.2.1 Définitions

En sociologie, l'intégration est le processus permettant à un individu ou groupe d'individu de se rassembler et de devenir membre d'un autre groupe plus étendu. Cela est rendu possible par l'assimilation de ses valeurs et des normes de son système social. Cela induit la nécessité de présence de deux facteurs: la volonté de s'insérer (intégrabilité) et la capacité intégratrice du corps social.

Dans le domaine social, la discrimination est la distinction, l'isolement, la ségrégation de personnes ou d'un groupe de personnes par rapport à un ensemble plus large. Elle consiste à restreindre les droits de certains en leur appliquant un traitement spécifique défavorable sans relation objective avec ce qui permet de déterminer l'ensemble plus large. Qu'elle soit volontaire ou inconsciente, la discrimination porte atteinte, à l'égalité des droits, à l'égalité des chances, mais aussi à l'égalité des devoirs de chacun. La discrimination est définie également d'un point de vue juridique, pour définir un cadre propice à la défense des droits d'égalité entre les individus. En droit du travail, la discrimination est le traitement inégal et défavorable appliqué à certaines personnes en raison notamment, de leur origine, de leur nom, de leur sexe, de leur apparence physique ou de leur appartenance à un mouvement philosophique, syndical ou politique.<sup>88</sup>

Suite aux travaux de Tom Humphries en 1975, la discrimination envers les personnes sourdes ou malentendantes a un nom: c'est l'apparition du mot *audism*. Chercheur à

---

<sup>88</sup> Les politiques pour l'inclusion et intégration en Colombie, voir : [http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246\\_tablero\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf)

l'université Gallaudet il a développé ce concept pour comprendre comment l'idéologie peut pousser la société à discriminer les sourds.

C'est ce qui est apparu en retraçant l'histoire de la Surdité et de l'éducation des sourds: ce sont les entendants qui sont décisionnaires de l'orientation des sourds, de ce qui est jugés important ou non pour eux.

*"L'audisme se manifeste sous deux aspects généraux. L'un est la présomption ou la croyance qu'il faut encourager (ou même forcer) les personnes qui sont sourdes   être autant que possible comme les non-Sourds. L'autre est le fait de s'octroyer le contrôle des personnes Sourdes, de leur retirer le pouvoir, en prenant des décisions au sujet de leurs langues, de leur éducation, des services qu'il leur faut, et ainsi de suite ; et ce, sans beaucoup de consultation, ou même aucun apport des personnes Sourdes et sourdes et la communauté des Sourds"<sup>89</sup>.*

La supposition selon laquelle les personnes Sourdes et sourdes doivent être comme les non-Sourds implique une répudiation du langage des signes et de la culture des Sourds, la fixation sur l'idée de "surmonter" l'obstacle de la surdité, la promotion évangélisatrice de "l'audition" et de la parole, et une attitude pathologique relative à la surdité. Il y a également la croyance implicite qu'une personne qui ne peut pas entendre est, par le fait même, inférieure à celles qui le peuvent.

Le deuxième aspect de l'audisme : s'octroyer le contrôle des personnes Sourdes. Par exemple, ce sont des non-Sourds qui prennent des décisions sur le choix de langue, des options éducatives, de la prestation de services, de l'emploi et sur d'autres éléments de la vie quotidienne d'une personne sourde etc. Des non-Sourds qui travaillent dans le monde de la communication, dans l'audiovisuel, décident si les personnes Sourdes et sourdes auront accès à la programmation télévisuelle et cinématographique grâce au sous-titrage. Des non-Sourds autorisent les codes de construction, les normes architecturales et les réglementations de sécurité qui régissent les décisions de fournir, ou non, des alarmes visuelles, et des édifices accessibles aux personnes Sourdes.

L'intégration sociale et scolaire des personnes sourdes en Colombie est très difficile à évaluer car il n'existe aucune statistique officielle. En moyenne les enfants sourds entrent à

---

<sup>89</sup> Association des sourds du Canada : <http://www.cad.ca/audisme.php>

l'école entre 7 et 9 ans.<sup>90</sup> Ils doivent faire face à plusieurs difficultés : un diagnostic la plupart de temps tardif, le manque de soutien de la part de la famille, et un rejet du système scolaire car la plupart d'entre eux ne connaissent à cet âge encore aucun langage.

Dans certaines régions de Colombie il n'y a pas d'institutions pédagogiques pour la population sourde. Quelques lycées traditionnels peuvent compter une ou deux personnes sourdes, mais gère plus du fait des complications engendrées, notamment économiques.<sup>91</sup>

Un des obstacles récurrents pour les sourds est l'apprentissage écrit de l'espagnol. La plupart d'entre eux ont subi des thérapies afin de mieux communiquer mais souvent au prix d'énormes frustrations. À une certaine époque, les méthodes pratiquées n'étant pas les meilleures, les sourds rejetaient l'espagnol. Aujourd'hui l'accent est mis sur son apprentissage, compris comme moyen fondamental pour écrire et lire le monde qui les entoure. Travailler de manière ludique, leur donner la confiance nécessaire sont la clé. Certes, plusieurs sourds écrivent mal l'espagnol, mais l'objectif est d'y remédier en stimulant le développement de la pratique d'écriture.

### *1.5.2.2 L'accès au travail*

Selon une étude statistique publiée en 2007, les personnes souffrant d'une déficience auditive ont des difficultés à accéder au monde du travail<sup>92</sup>. Les restrictions d'accès à l'emploi (proportion d'inactifs de 15 % contre 3 %) et de participation aux loisirs, ainsi qu'un isolement relationnel (surtout pour les femmes) constituent les principales difficultés associées à ces déficiences auditives. Les aides techniques destinées à compenser ce handicap sont peu utilisées.

Suivant l'importance de sa surdité, une personne peut être en grande difficulté voire dans l'impossibilité de communiquer dans le cadre de sa vie quotidienne, dans le cadre de ses études, de ses activités professionnelles, de ses démarches administratives etc. Des professions se sont créées pour permettre l'accessibilité : interprète en langue des signes française (LSF), codeurs en langage parlé complété (LPC), vélotypistes chargés de

---

<sup>90</sup> Ministère d'Éducation nationale 2009.

<sup>91</sup> En Colombie le 95% des lycées sont privées.

<sup>92</sup> Voir : Enquête HID 2007 : <http://www.drees.sante.gouv.fr/handicap-auditif-en-france-apports-de-l-enquete-hid-1998-1999,5098.html>

retranscrire en notes extrêmement rapides les échanges oraux (réunions, colloques), sous-titres adaptateurs.

Pour faciliter l'accès des personnes sourdes au monde du travail, et plus généralement aux dispositifs sociaux, un plan gouvernemental a été élaboré et mis en place en France suivant la loi de 2005. Les interprètes en LSF et les codeurs sont inscrits dans la convention collective des établissements et services médico-sociaux. On dénombre aujourd'hui 280 interprètes. Pour les interprètes, il existe des diplômes d'université, licences ou masters d'interprétariat en LSF dont les cursus de formation sont organisés dans les universités suivantes : Paris 3, Paris 8, Lille 3, Aix-en-Provence 1, Rouen, Grenoble 3, E.S.I.T Dauphine, IUP de Toulouse. Pour les codeurs en langage parlé complété, il existe une licence professionnelle. Le champ est plus restreint dans la mesure où seules deux universités organisent cette formation (Lyon 1, Paris 6). Les vélotypistes sont formés par les entreprises qui les mettent à disposition des organisateurs de réunions, congrès, etc.

Selon ALVAREZ<sup>93</sup> : « Un des aspects qui a favorisé l'accès des personnes sourdes était les nouvelles politiques de l'état colombien et dans le cas de Bogotá le maire Gustavo Petro. Ces politiques ont mis aux point divers aspects concertants à la population sourde ; d'abord, construire des structures plus adéquates pour ce type de population, aussi même privilégier l'accès aux outils informatiques et finalement former plus des interprètes bilingues ». <sup>94</sup>

Les différents moyens et méthodes qui permettent aux personnes sourdes de participer à la vie sociale au sein des divers groupes humains qui constituent la communauté nationale restent très fortement marqués par des approches professionnelles liées à des interventions de type conférences. La dénomination même du métier d'interprète en LSF renvoie davantage à l'équivalent bilingue ou trilingue dans les organismes internationaux qu'à des situations relevant du quotidien des personnes sourdes. Quoique fondant leur action sur une image et des représentations différentes, les codeurs en LPC, les vélotypistes s'apparentent à cette démarche et demande de reconnaissance professionnelle. Le déploiement des actions prévues dans ce plan accroîtront les sollicitations vers les interprètes LSF et autres professionnels.

---

<sup>93</sup> Directrice INSOR.

<sup>94</sup> Voir : <http://www.bogota.gov.co/articulo/gestionpublica/el-gobierno-de-la-ciudad-difunde-el-lenguaje-de-se%C3%B1as-escolares>

En dehors de ceux-ci, on assiste à l'émergence d'intervenants divers (« interface », « médiateur »...) pour lesquels il n'existe pas actuellement de garanties en termes de formation ni de réel cadrage de leur métier et dont les profils sont très divers. Pour l'UNISDA, il convient de cadrer les interventions de ces professionnels, afin qu'ils ne viennent pas en substitution d'intervenants plus qualifiés. Pour s'inscrire dans la philosophie de la loi du 11 février 2005 il convient d'identifier les besoins des personnes et tenter d'y répondre en formant des professionnels ou en ajustant et assouplissant les réponses du milieu et des individus formés aux différentes techniques.

Il s'agit de mettre ainsi à la disposition des personnes sourdes les personnes formées aux différentes techniques de communication pour leur permettre de participer au même titre qu'un non-Sourd à la vie sociale et au monde du travail.

### 1.5.3 L'accès aux soins

Selon Dalle-Nazébi et Lachance<sup>95</sup> en 2008, *"bien que les sourds soient globalement ignorés, jusque dans les années 1990, de toutes les campagnes d'informations sanitaires et des services d'accueil hospitaliers, la présence des médecins et psychologues est omniprésente dans leur vie et leur histoire collective"*.

Pour les sourds existe une particularité de leur parcours de soins: la langue qu'ils pratiquent n'est pas systématiquement similaire à celle de leur entourage, médecin, et même famille. Ce qui complique d'autant plus l'accès à une évaluation ou un diagnostic. Les systèmes de soins sont pensés majoritairement par des entendants et de ce fait en limitent l'accès aux personnes sourdes, malgré les avancées juridiques relatives aux lois sur l'égalité.

Les campagnes de sensibilisation et de prévention touchent difficilement les sourds. Les lignes d'écoute et d'entraide qui sont bien souvent la porte d'entrée des services médicaux leur sont inaccessibles, et les hospitalisations d'urgence se font sans interprète. Le retard pris dans les diagnostics porte préjudice à ces patients et complique les soins<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> Dalle, N. S., Lachance N. 2008. P 68.

<sup>96</sup> Voir : Chovas, C. McKinnon, 2004.

Il est par ailleurs courant que l'information nécessaire pour prendre des décisions libres et éclairées ne soit pas intégralement comprise, et que les traitements soient mal suivis par des patients sourds. L'accès aux thérapies de groupe est lui aussi limité, ces échanges collectifs en français constituant ici un agent stressant beaucoup plus qu'un moyen de résolution de problèmes de toxicomanie ou de violence<sup>97</sup>. Certaines pratiques thérapeutiques apparaissent par ailleurs profondément étrangères aux yeux des sourds, qui n'imaginent alors même pas être concernés<sup>98</sup>.

*"Les organisations administratives, scolaires mais aussi hospitalières (dépistage et annonce de la surdité) orientent exclusivement les jeunes parents d'enfants sourds et les personnes devenues sourdes, vers les services spécialisés dans le traitement de l'audition. Ces personnes ne prennent alors connaissance que d'une seule manière de voir et de vivre la surdité, d'une seule forme de prise en charge et d'éducation des plus jeunes. Cette question de la santé mentale et de l'accès aux soins des sourds en France et au Québec met ainsi en évidence le rôle et la responsabilité des pouvoirs publics dans l'articulation institutionnelle des services hospitaliers avec d'autres secteurs d'activités comme ceux de l'éducation, la prévention ou l'insertion sociale. Sans une réflexion sur les rapports entre services hospitaliers et sociétés, nous verrons des organisations sanitaires aux prises avec des conflits de valeurs fondamentaux portant préjudice à l'intégrité et au bien-être d'individus, que ceux-ci se pensent ou non handicapés". (Dalle-Nazebi et Lachance, 2008)<sup>99</sup>*

#### **1.5.4 L'accès à la scolarité et aux études supérieures**

Grâce notamment aux lois relatives à l'égalité des chances à l'équité dans l'accès aux dispositifs éducatifs, des élèves sourds accédant à l'enseignement secondaire sont de plus en plus nombreux. Les acquisitions des enfants sourds sont plus lentes, et une tolérance de retard est admise sur le plan de l'âge et ils bénéficient lors des examens d'un temps supplémentaire de composition. Cependant, l'accès au bac ne concerne encore qu'une minorité d'entre eux.

---

<sup>97</sup> Dagron, J. 1999.

<sup>98</sup> Kerbourc'h, S. 2012.

<sup>99</sup> Dalle-Nazebi et Lachance, 2008.

Les choix d'une société en termes de scolarisation des enfants Sourds, sont tout d'abord liées à la détection de la surdité ainsi que la connaissance ou non de la langue des signes. Les options de scolarisation offertes sont aussi liées aux programmes d'adaptation mis en place. Les possibilités d'adaptation se situent sur un continuum qui va de la scolarisation en école régulière avec des services adaptés (audiologie, orthophonie, orthopédagogie, aides techniques, service d'interprétation), allant, à une extrémité, de pair avec une adaptation essentiellement axée sur la parole, à une scolarisation bilingue (LSF), conjointe à une adaptation signée ainsi qu'une ouverture sur la communauté Sourde et culture Sourde.

Le problème de l'intégration scolaire des enfants Sourds avec leurs contemporains, entendants, renferme encore de nombreuses difficultés qui n'ont toujours pas été complètement éclaircies. Etant admis que le niveau intellectuel et l'équilibre émotionnel ne font pas fondamentalement obstacle à l'adaptation aux exigences du milieu des écoliers entendants, il faut encore s'assurer que le stress continu qui peut accompagner les efforts souvent infructueux entrepris dans le but de comprendre ce qui se dit à l'école, ne dépasse pas les possibilités de l'enfant. Ou bien de ce que sa résistance aux frustrations constantes qui surgiront par suite du retard dans le cours des activités scolaires ne constitue pas une menace pour sa santé psychique.

Parfois, les décisions prises par les parents et qui s'appuient sur les estimations des psychologues, des pédagogues et des autres professionnels de la santé peuvent ne pas être précises quand il s'agit d'assurer à l'enfant les conditions optimales pour son plein développement ultérieur.

Il arrive encore trop souvent que l'intégration se réalise d'une manière mécanique, physique, qui consiste à placer l'enfant dans une école publique sans se soucier ni du sort qui l'attend ni de ses propres sentiments dans une telle situation. Un grand nombre de conditions essentielles doivent être remplies pour que l'intégration puisse se passer sans troubles majeurs et il faut trouver les conditions nécessaires.

L'entrée d'une personne sourde dans une université paraissait autrefois impensable, mais certains montrent que l'université est possible malgré leur handicap. Toutefois cette personne doit posséder une très forte motivation personnelle pour entreprendre ce genre



d'étude, l'effort fourni et la capacité de travail à engager sont largement supérieurs à ceux de ses camarades non handicapés<sup>100</sup>.

Les problématiques que soulève l'accessibilité des services aux Sourds induit le regroupement entre sourds, et le développement d'une culture, adaptative.

Finalement, quel que soit le registre social observé, l'accès des sourds aux dispositifs d'éducation, du travail ou des soins, est rendu difficile par le fait de l'absence d'un langage commun. C'est ainsi qu'on parle de culture adaptative, à travers la fédération de personnes sourdes pour créer pour elles-mêmes un accès aux dispositifs et leur permettre de créer les conditions d'une avancée sociale, universitaire ou médicale. Cela fait du champ de la surdité un domaine complexe où s'intriquent constructions identitaires, sociales et culturelle en interaction avec une culture dominante, qui n'est pas exclusivement discriminante, mais, uniformisant, qui a plutôt tendance à ignorer la présence d'autres modes de fonctionnement.

---

<sup>100</sup> Voir : Jegglil, F. 2003.

## 1.6 Perspective culturelle

Après avoir retracé les événements et personnages marquants de l'histoire de la surdité, le regard biomédical, et psycho-sociologique, on peut l'envisager non pas comme une réduction à une insensibilité à un volume de décibels, mais comme un phénomène infiniment plus complexe, pouvant prendre un sens tant au niveau individuel que collectif. L'Histoire nous montre le long chemin parcouru, de l'exclusion aux multiples tentatives d'intégration de la communauté sourde. Le débat entre oralistes et partisans des signes encore actuel, montre bien la complexité des enjeux à la fois pédagogiques et sociaux. Force est de constater que la reconnaissance de la langue des signes, la place grandissante que se font les artistes sourds, grâce à leurs productions, et leurs diffusion, amène à envisager les sourds comme détenteurs d'un savoir singulier, propre à leur langage et leur appréhension du monde, à la fois "dans" et "hors".

### 1.6.1 Définition de la culture

Selon l'UNESCO, *"La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances."*<sup>101</sup>

D'un point de vue anthropologique, on la définit comme l'ensemble des acquis, d'actes, de croyances, de sentiments partagés par une communauté. A la frontière du monde des entendants, très largement majoritaire, et du monde des Sourds, se situe toujours le même débat hérité entre oralistes et gestuels. L'un des mouvements, oraliste, soutenu par la perspective biomédicale incite à la pose précoce d'implants cochléaires et à l'apprentissage du langage oral. L'autre, gestuel, défend la transmission de l'objet culturel "langue des signes" et à travers elle la production et l'évolution d'une pensée Sourde.

Il ne s'agit pas ici d'adhérer à l'une ou l'autre de ces idéologies, mais plutôt d'en rendre compte, pour connaître et envisager le contexte de la rencontre avec les personnes

---

<sup>101</sup> Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

Sourdes, pour comprendre leur parcours et les questionnements qui vont jaloner leur construction identitaire et leur intégration sociale. Handicap ou non, la surdité crée les conditions d'un échange particulier entre humains, et pose d'emblée la singularité de tout ce qui va se construire, se partager autour de ce langage, qu'il soit ou pas institutionnalisé.

### 1.6.2 Une communauté singulière

La surdité recoupe les dimensions psychologiques, sociologiques, avec une langue propre et des codes partagés par un grand nombre de représentant. La fin du XXe siècle avec une reconnaissance (presque) internationale des droits des sourds a permis l'avènement d'une culture. Les Sourds ont pu en effet accéder à des métiers autres que manuels, contribuer à la société, à leur place et créer un mouvement. Dans le monde de la recherche scientifique, de nombreux articles et ouvrages rendent compte des travaux. Ce sont les Deaf Studies, qui plus qu'une thématique, rendent compte d'un véritable mouvement, revendiquant les spécificités du monde Sourd.

*D'après Daphnée Poirier, (2005) "Selon les Deaf Studies, les personnes sourdes forment un groupe, une collectivité, voire un mouvement social, dont les revendications ne portent justement pas sur une inadéquation physique et sociale, mais plutôt sur des dimensions culturelles : l'appartenance à une culture différente, la reconnaissance officielle de la langue des signes..."<sup>102</sup>*

Le mot Sourd avec un S majuscule : (les Sourds) marque l'appartenance culturelle et linguistique au monde des Sourds : c'est une identité. Le mot sourd derrière un nom : (une fille sourde) est un adjectif comme un autre et définit celui qui n'entend pas, sans aucune référence à l'identité Sourde.

Un certain nombre des Sourds français d'avant-garde se mobilisent sur le modèle américain du "*Deaf power*" qui prône l'idée d'une vraie culture sourde et qui demande ainsi la reconnaissance de la langue des signes dans l'enseignement et la vie publique. Ce mouvement identitaire renvoie à une véritable prise de conscience et à une objectivation de leur « culture », terme d'ailleurs toujours controversé et objet de débat. On assiste depuis à

---

<sup>102</sup> Poirier, D. 2005. P 86.

une lente transformation, la langue des signes sort de l'ombre et les Sourds signent plus facilement en public.

Pour rappel, il faut attendre une loi de 1999 pour que la langue des signes soit mentionnée officiellement dans le domaine de l'éducation. L'article 33 de la loi du 18 janvier 1991 reconnaît le droit des parents au choix entre une éducation exclusivement orale et une éducation bilingue.

Dans les années 80, des études au plan linguistique, sociologique et psychologique, sont réalisées, associées à un mouvement de revendication linguistique et culturel de la part des Sourds. Ainsi la vision de la surdité s'en trouve bouleversée : ces approches s'appuient sur le respect de la différence et reconnaissent les Sourds non plus comme handicapés, mais comme d'une culture minoritaire. Dans ce courant, il est important de rappeler la création du statut d'interprète professionnel en langue des signes française, manifestation de l'objectivation et de la reconnaissance institutionnelle du droit des Sourds à l'accès aux dispositifs sociaux. Un interprète est avant tout un médiateur entre deux ou plusieurs personnes qui ne partagent pas la même langue. Il transmet fidèlement leurs messages. Autrefois, les membres de la famille des Sourds ou leurs proches servaient d'interprètes dans toutes les situations. Ensuite, le temps évoluant, c'étaient les instituteurs des institutions pour Sourds qui servaient d'intermédiaires pour les Sourds. Actuellement, c'est un métier, une vraie profession. En France seulement 250 interprètes sont opérationnels<sup>103</sup>. Pourtant, la mise en place des services se développe surtout sur des bases associatives, très dépendants des contextes locaux et militants, ainsi une très inégalité d'accès à ce type de service est à noter sur l'ensemble du territoire. Ceci crée ainsi le terrain pour une évolution dans un "entre-soi", accessible et un "hors", plus difficile à infiltrer.

Pour conclure cette partie, on perçoit que par des angles de vue variés, le monde sourd est à la fois complexe et singulier. Les enjeux médicaux, psychologiques, et sociaux sont en constante évolution, et rendent compte d'une mobilisation importante de la communauté Sourde, à la fois en marge et toujours en attente d'une plus grande reconnaissance.

---

<sup>103</sup> Source : Association Française des interprètes et traducteurs en langue des signes française.

Entre la Colombie et la France il existe une grande différence de moyens pour l'intégration sociale et pédagogique des personnes sourdes. Tout d'abord la France possède des infrastructures plus adéquates et plus anciennes. En Colombie, c'est seulement à partir du projet « Mains et Pensée » de l'Université Pédagogique Nationale que commence à voir le jour la possibilité d'une intégration des sourds au cursus universitaire.

Je vais maintenant aborder plus précisément les spécificités de la culture Sourde, en prêtant une attention particulière à la construction et l'évolution de la langue gestuelle.

# 2 Deuxième partie

## 2.1 Les cultures du Sourde, vers une intégration ?

Un langage: la Langue

Un des éléments principaux de la culture Sourde est la langue. Après avoir vu comment la perspective historique de la surdité témoigne des évolutions de perceptions et de pédagogie de la langue des signes, il s'agit aussi de signifier qu'il n'existe d'ailleurs pas une langue des signes, mais bien des langues. « *La langue des signes résulte de l'expérience phénoménologique de la surdité (rôle des mouvements, des rapports spatiaux). Elle encode linguistiquement des éléments de signification construits par l'expérience perceptive de la surdité* »<sup>104</sup>. Ainsi, s'il existe plusieurs formes de langue des signes, elles sont toutes fondées sur la même nécessité de figurer des sensations, émotions, perceptions, dans le but d'en transmettre le contenu et d'en faire part à l'autre. On les qualifie souvent par leur attachement national, par commodité, mais même à l'intérieur d'un pays, on observe des variations régionales. On parle la LSF en France, la LSQ au Québec, la JSP au Japon... Ces variations s'expliquent par le fait que dans chaque institut, on a développé un parler spécifique, et malgré l'interdiction drastique de près d'un siècle, les langues signées en tant que nécessité pour les sourds ont continué d'évoluer. Selon Christian Cuxac, "*Les langues gestuelles sont des réponses linguistiques à la surdité*"<sup>105</sup>.

Selon Aronoff « *La plus grande réussite de la linguistique a été de montrer que les langues de signes sont des langues à part entière, avec toute la puissance expressive et les propriétés structurales de leurs homologues parlées* ».<sup>106</sup>

Je vais maintenant présenter le mode de construction des langues fondées sur des gestes.

---

<sup>104</sup> Jousse. M.1978. Pag. 21.

<sup>105</sup> Voir : Cuxac, C. 2000.

<sup>106</sup> Aronoff, M. 2014. P 112.

## 2.2 Les premiers signes

### 2.2.1 Les mains

Certaines hypothèses historiques et anthropologiques défendent l'idée selon laquelle les langues gestuelles seraient présentes dans le langage humain au même titre que le langage oral. En effet, Leroi-Gourhan faisait part en 1967<sup>107</sup> de ses analyses de peintures paléolithiques observées dans les grottes de Gargas (dans les Hautes-Pyrénées, à la frontière Franco-espagnole). De nombreuses mains humaines, dans des positions différentes sont représentées dans les cavités des grottes et semblent s'organiser et ne pas être simplement disposées de manière aléatoire ou anarchique.

Leroi-Gourhan réfute les thèses de l'époque qui interprètent ces représentations comme le signe de mutilations des mains des hommes qui les ont représentées, mais plutôt comme structurées pour raconter quelque chose. Il a comparé la position des mains, leurs regroupements, leur évolution dans la cavité et a comparé les signes à d'autres peintures préhistoriques. Il en déduit qu'il serait très possible que ces mains représentent des récits de chasse, avec des signes particuliers attribués aux chevaux, d'autres au bison, et que les modifications des positions de mains, plutôt qu'être le signe de mutilations difficilement explicables, seraient plutôt intentionnelles, en vue de réciter ou transmettre des expériences de chasse. Les mains de Gargas représenteraient ainsi non seulement le code pour un récit, mais également le témoignage d'un langage parlé à l'époque. En effet, Leroi-Gourhan évoque l'hypothèse qu'en situation de chasse, en groupe, il semble envisageable que les hommes aient eu besoin de communiquer entre eux de manière silencieuse. Cette perspective permet ainsi de mesurer la valeur d'une langue gestuelle, en dehors de la compensation d'un déficit, mais créatif, et au service de stratégies de chasse et de communication.

D'autre part dans plusieurs cultures les ethnologues ont pu décrire des langues gestuelles.

---

<sup>107</sup> Voir: Leroi, Gourhan, A. 1967.



### 2.2.2 Le geste et la langue gestuelle, deux notions différentes

Le geste est intrinsèque à toute forme de communication entre individus (Jousse, 1978). Il est de fait chargé d'une signification sociale. Des nombreux animaux, y compris les humains, utilisent des gestes pour lancer un rituel d'accouplement. Cela peut inclure des danses élaborées et autres mouvements. Le geste joue un rôle important dans de nombreux aspects de la vie humaine. Le geste est probablement universel, il n'y a pas eu de rapport d'une communauté qui ne fasse aucun geste. Les gestes sont un élément essentiel de la conversation de tous les jours tels que le dialogue, la description d'un itinéraire, la négociation des prix sur un marché, ils sont omniprésents. Les gestes sont représentés dans les arts: comme dans les peintures de vases grecs, indiens, ou des peintures miniatures européennes. Les hiéroglyphes égyptiens témoignent également de la prégnance des gestes comme figuration d'un langage.

Les gestes jouent un rôle central dans les rituels religieux ou spirituels, comme le signe de la croix chrétienne. Dans l'hindouisme et le bouddhisme, un mudra (sanskrit, littéralement «sceau») est un geste symbolique avec la main ou les doigts. Chaque mudra a une signification particulière, jouant un rôle central dans l'iconographie hindoue et bouddhiste. Par exemple, la mudra Vitarka, le geste de la discussion et de la transmission de l'enseignement bouddhiste (elle est faite en joignant les extrémités du pouce et de l'index en même temps, tout en conservant les autres doigts tout droit).

Si le geste accompagne naturellement toute forme de communication entre les individus (même d'une espèce à une autre : par exemple le conditionnement opéré par les dompteurs d'animaux sauvages), un regroupement de gestes ne sera considéré comme Langue qu'à partir du moment où un ensemble de codes partagé sera applicable à diverses situations sociales, apprises, transmises et codifiées.

Définition de la langue selon le groupe «Maitrise de la Langue» de l'académie de Meurthe et Moselle : "*Produit social et culturel. Convention adoptée par une communauté linguistique, elle constitue un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver ; tout locuteur d'une langue a une connaissance intuitive de ses règles en dehors de tout apprentissage explicite de la grammaire. Une langue n'est pas un objet figé; c'est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et*

*d'emprunts. La langue se présente comme un système d'associations et de coordination de signes; ces signes sont approximativement les mots qui ont une double facette puisqu'ils réalisent l'union d'un contenu sémantique, d'un concept (signifié) et d'une image acoustique et visuelle (signifiant). La langue ne constitue pas une nomenclature qui ferait correspondre des mots à une liste stable et unique de concepts. Il n'y a pas de correspondance stricte entre les langues. Dans une langue donnée, les sons sont en nombre restreint et différents de ceux des autres langues. Les successions de sons ne se font pas au hasard. Les enchaînements de mots suivent également des agencements particuliers. On ne peut parler de la langue sans se confronter au problème de la norme et de la variation<sup>108</sup>»*

### 2.2.3 Les gestes

« *La représentation gestuelle symbolise concrètement l'abstrait* » (Jousse. M.1978)<sup>109</sup>. C'est l'iconicité d'image, à savoir: l'existence d'un lien de ressemblance direct, plus ou moins étroit, entre le référent, et le signe qui s'y rapporte (Cuxac, 1993)

La gestuelle, du Sourd ou des autres, se développe parfois en substitution du système communicatif. Elle est particulièrement la seule façon qu'a l'enfant sourd de s'exprimer. Les premiers signes du bébé sont des gestes figuratifs, des gestes qui demandent de l'attention soit des parents ou quiconque exerçant la fonction parentale. L'enfant apprend très vite que la gestualité non seulement est un outil de communication mais aussi une façon d'avoir un accès à ses attentes.

Anthropologiquement, le geste a beaucoup des significations, chaque geste possède une intention et aussi une interprétation« *Tout geste est tout l'homme* » (Jousse. M. 1978). Le langage gestuel est un système d'expression corporelle, non limité aux gestes manuels, mais couvrant les mouvements du corps entier, en particulier l'expression faciale.

Il est reconnu en linguistique des langues gestuelles que chaque signe ou mot gestuel est élaboré à partir d'éléments constitutifs qui se retrouvent d'un signe à l'autre.

---

<sup>108</sup> Groupe Meurthe et Moselle 2006. Voir :

<http://www.ac-nancy-metz.fr/ia54/reussiteducative/doc7/IA200500873.pdf>

<sup>109</sup> Jousse. M. 1978. P. 11.

Ces éléments de deuxième articulation se répartissent dans des catégories qui sont en nombre restreint à l'instar des langues vocales où ces catégories sont celles des voyelles, des consonnes, des semi-voyelles et des tons lorsqu'il s'agit de langages à tons.

Sur le plan de leur réalisation, les signes se classent en deux grands groupes, ceux qui se produisent dans un espace neutre. Un espace qui n'est pas orienté par rapport au corps du signeur mais qui en est indépendant. D'autres signes, au contraire, se produisent à un emplacement précis, défini par rapport à telle ou telle partie du corps du signeur. Cet emplacement n'est pas dû à une contrainte articulatoire mais est la conséquence d'un choix.

#### 2.2.4 Le langage des signes chez les aborigènes australiens

Chez de nombreux Aborigènes d'Australie où les cultures ont toujours eu un langage codé par les mains<sup>110</sup>, une langue des signes constitue la contrepartie de leur langue parlée. Cela semble peut être lié à divers tabous de la parole entre certains parents ou à des moments particuliers, comme au cours d'une période de deuil pour les femmes ou lors des cérémonies d'initiation pour les hommes, comme c'était le cas avec l'Arménie en langue des signes<sup>111</sup>, mais à la différence des langues des signes des « indiens des plaines », qui ne comportent pas le tabou de la parole, ou les langues des signes sourds, qui ne sont pas des codages de la langue parlée. Il y a une certaine similitude entre les groupes voisins, et certains pidgins qui sont semblables au Plains Indian Sign Language<sup>112</sup> dans les Grandes plaines américaines.

---

<sup>110</sup> Manuellement les langues codées (LLI) sont des représentations des langues parlées dans une forme visuelle, gestuelle. Ce sont « les langues des signes », déclinaisons des langues parlées, contrairement aux langues des signes qui ont évolué naturellement dans les communautés des Sourds.

<sup>111</sup> « *La langue des signes arménienne, également connue sous le nom de « race blanche », est une langue autochtone. Elle n'a pas les mêmes racines que la langue des signes de l'Europe, même si elle a des liens historiques avec la langue des signes monastique. Elle a été élaborée dans un cadre similaire à celui de la constitution de la langue des Aborigènes d'Australie* » Unesco. 2005.

<sup>112</sup> Les langues des signes indiennes dites des Plaines (PISL) sont différentes langues gestuelles utilisées ou qui étaient utilisées par divers Amérindiens des Grandes Plaines des États-Unis d'Amérique et du Canada. La plus connue est la langue des plaines « Connexion standard », une langue d'échange (langue auxiliaire internationale) utilisée entre ces peuples.

Les langues des signes semblent être les plus développés dans les zones où le discours des tabous sont les plus vastes: le désert central de l'Australie (en particulier chez les Warlpiri<sup>113</sup> et les Warumungu<sup>114</sup>), et de l'ouest du Cap York.

*«Des systèmes gestuels complexes ont également été signalés dans le sud, le centre, et dans de régions désertiques de l'Ouest (y compris le nord-est d'Arnhem Land et les îles Tiwi), certaines îles du détroit de Torres, et les régions du sud des domaines de l'île Fitzmaurice et Kymberly. Le Témoignage des langues des signes est d'ailleurs mince, même si elles ont été notées au sud jusqu'à la côte sud (Jaralde Sign Language) et il y a même des contes à partir du début du 20ème siècle sur l'utilisation du signe par les gens du Sud de la côte ouest. Toutefois, bon nombre de ces codes sont maintenant éteints, et très peu de témoignages n'ont enregistré de détail ».* (Isaacs J. 2005.)<sup>115</sup>.

Les rapports sur le statut des membres sourds des communautés autochtones, divergent. Certains auteurs prônant l'intégration des personnes sourdes dans la vie culturelle courante, tandis que d'autres indiquent que les personnes sourdes n'arrivent pas à s'intégrer

---

<sup>113</sup> La langue des signes Warlpiri est utilisée par les Warlpiri, une communauté autochtone de la région désertique de l'Australie centrale. Elle est l'une des plus élaborées, et certainement la plus étudiée de toutes les langues australiennes dites autochtones. Alors que de nombreux groupes linguistiques voisins, tels que Arrernte et la langue du désert occidental, sont des langues de signes auxiliaires, la langue des signes Warlpiri, ainsi que la langue des signes Warumungu, semblent être les plus développées et largement utilisées - elles sont aussi complètes qu'un système de communication oral Warlpiri. Ceci est probablement dû à la tradition empêchant les veuves de s'exprimer oralement pendant une longue période de deuil pouvant durer des mois, voire des années. Durant cette période elles communiquent uniquement par la langue des signes.

Dans les communautés Warlpiri, les veuves ont également tendance à vivre loin de leur famille, des autres veuves ou des jeunes femmes célibataires. En conséquence, il est typique que les femmes warlpiri aient une meilleure maîtrise de la langue des signes que les hommes. Chez les femmes âgées de Yuendumu, la langue des signes Warlpiri est utilisée en permanence, qu'elles soient sous une interdiction de parole ou non. Cependant, tous les membres de la communauté la comprennent, et peuvent l'utiliser dans les situations où la parole n'est pas souhaitable, comme à la chasse, dans la communication privée, sur de longues distances, en cas de maladie, ou pour des sujets qui nécessitent une vénération particulière ou du respect. Beaucoup utilisent aussi des signes comme un accompagnement de la parole. Voir : Hoogenraad, R. 2003.

<sup>114</sup> Le linguiste Robert Hoogenraad dans son livre « Aboriginal languages of central Australia. 2003 » estimait qu'environ 700 Aborigènes pratiquaient le warumungu dans les années 90, la connaissance de la langue étant plus ou moins aboutie selon les personnes. Alors que les personnes âgées parlent couramment, peu d'enfants ou de jeunes gens pratiquent aujourd'hui de façon régulière et fluide, malgré la mise en place d'écoles maternelles bilingues. Ce recul sensible ne cesse de croître depuis le début des années 80. Il est en grande partie dû au fait que beaucoup d'Aborigènes ont été contraints à se sédentariser en zone citadine et anglophone. D'autre part, des différences sont à observer entre la langue des vieillards et celle des jeunes, à la fois du point de vue phonétique, lexical et grammatical. Ce phénomène touche la plupart des langues australiennes encore en usage sur le continent, principalement à cause de la contamination générée par l'anglais.

<sup>115</sup> Voir : Isaacs, J. 2005.

et, comme d'autres personnes sourdes isolées en culture audiance, ont voulu développer un système simple de signer à la maison de communiquer avec leur famille immédiate.

Toutefois, un autochtone de Torres Strait Islander dialecte d'Auslan un existe dans Far North Queensland (s'étendant de Yarrabah à Cape York), qui est fortement influencé par les langues des signes et des systèmes gestuels indigènes de la région. Auslan est la langue des signes de la communauté des sourds australienne.

Le terme *Auslan* est un acronyme de «Australian sign lanca libre», inventé par Trevor Johnston dans le début des années 1980. L'Auslan est le langage gestuel des sourds de la communauté australienne. Le terme Auslan est un acronyme de «langue des signes australienne», inventé par Trevor Johnston au début des années 1980, même si la langue elle-même est beaucoup plus ancienne. L'Auslan est liée à la langue des signes britannique (BSL), les trois sont descendues de la même langue "parent", et, ensemble, constituent la famille des langues BANZSL. L'Auslan a également été influencée par la langue des signes irlandaise (ISL) et, plus récemment, a emprunté des signes à la langue des signes américaine (ASL).

Comme pour les autres langues des signes, la grammaire et le vocabulaire de l'Auslan sont tout à fait distincte de l'anglais. Son invention ne peut pas être attribuée à une personne, mais plutôt à un langage naturel qui s'est développée organiquement au fil du temps. Le nombre de personnes pour qui l'Auslan est la langue maternelle ou préférée est difficile à déterminer. Des études récentes ont avancé le chiffre de 6500, un chiffre très inférieur pensait-on auparavant, mais un recensement de 2006 a montré que 7150 personnes ont utilisé la langue. Le nombre peut diminuer, et bien que le statut Auslan jouisse de plus en plus de reconnaissance, il est faux de dire que c'est une langue en voie de disparition. Parmi ceux qui utilisent l'Auslan comme langue principale, seulement 5% environ l'ont appris de leurs parents, les autres l'ont acquis par les pairs à l'école ou plus tard dans la vie.

L'Auslan a été reconnu par le gouvernement australien en tant que «communauté de langue autre que l'anglais» et la langue préférée de la communauté des sourds dans les énoncés politique en 1987 et 1991. Toutefois, cette reconnaissance est encore à filtrer à travers de nombreuses institutions, les ministères et les professionnels qui travaillent avec

les personnes sourdes. Le nouveau statut de l'Auslan est allé main dans la main avec l'avancement de la communauté des sourds en Australie, au début des années 1980. En 1982, l'enregistrement des premiers interprètes en langue des signes par NAATI à récemment créé un organisme de réglementation pour l'interprétation et la traduction, qui lui a accordé une certaine légitimité, favorisée par la publication du premier dictionnaire de l'Auslan en 1989. L'Auslan a commencé à émerger en tant que langue d'enseignement pour les élèves sourds dans les écoles secondaires, dans les années 1990, notamment par la mise à disposition d'interprètes en milieu ordinaire (audience) des écoles avec des unités de soutien sourds.

Aujourd'hui, il y a un nombre croissant de cours d'enseignement de l'Auslan comme seconde langue, le choix offert par certaines écoles secondaires, d'une autre langue, que cela soit pour deux ans ou à temps plein, pour le diplôme à TAFE.

Bien que de plus en plus visible, l'Auslan est encore rarement vu lors d'événements publics où, à la télévision, il n'y a, par exemple, pas de service d'information interprétées. Il s'agit d'un programme régulier sur la chaîne de télévision communautaire Canal 31 à Melbourne, "Deaf TV", qui est produite par des bénévoles sourds en Auslan. Les langues des signes ont été notées dans le nord du Queensland en 1908.

Les premières recherches en signe autochtones ont été faites par le linguiste américain LaMont West<sup>116</sup>, et plus tard, plus en profondeur, par le linguiste anglais Adam Kendon<sup>117</sup>. Les gestes si fortement motivés sont producteurs d'images non seulement au sens physique du terme puisqu'ils se déroulent dans la modalité visuelle-gestuelle mais aussi au sens d'une représentation iconique ou métaphorique de leurs référents.

---

<sup>116</sup> LaMont West est un célèbre anthropologue. Il a obtenu son doctorat en anthropologie de l'Université de l'Indiana. Son article est intitulé « La langue des signes : une analyse ». Il a reçu une bourse pour étudier la langue des signes autochtones en Australie. Il a passé la plupart de son temps en mission dans la rivière Lockhart, dans le Queensland en Australie, et a aussi beaucoup voyagé. Il a enregistré de la musique traditionnelle didgeridoo par les aînés autochtones. Ce sont parmi les seuls enregistrements connus. Il est ensuite devenu professeur d'anthropologie à l'Université de Washington dans les années 1960. **Isaacs, J.** 2005.

<sup>117</sup> Adam Kendon est l'un des plus grands spécialistes au monde sur le thème du geste. Il a d'abord mis l'accent sur les systèmes de signes en Papouasie-Nouvelle-Guinée et en Australie, ainsi que sur langues des signes autochtones.

## 2.3 La langue des signes, le fruit d'un apprentissage

Je l'ai déjà évoqué, ce qui différencie les gestes de communication et une langue à part entière est l'apprentissage des codes partagés entre individus, dans un corpus structuré et transmissible. Je vais d'abord présenter le contenu de la langue des signes pour ensuite en aborder les méthodes d'apprentissage, et leur extension à d'autres formes d'expression. La langue des signes est née de deux oppositions, langue/langage et signes/gestuel. Le qualificatif « Française » est ajouté en comparaison au modèle américain, A.S.L., pour American Sign Language. La langue des signes utilisée en France devient donc la Langue des Signes Française et toujours par imitation du modèle américain, elle prend le sigle de LSF, mentionné pour la première fois en 1975 par le sociologue Bernard Mottez.<sup>118</sup> L'inconvénient d'utiliser un sigle unique est qu'il risque très fortement d'occulter les réalités régionales. La LSF est une langue spatiale qui se construit dans l'espace à l'inverse de la langue française qui est linéaire et se construit dans le temps. Une des grandes différences qui achève de lui conférer un statut particulier est qu'elle est dépourvue de système écrit. Cependant elle possède, à l'image de toute langue vocale, des combinatoires syntaxiques qui lui sont propres (grammaire, lexique, règles de syntaxes, etc.)

L'anthropologue Yves Delaporte signale que *"comme toute siglaison, celle-ci tend inévitablement à réifier la réalité qu'elle recouvre : en l'occurrence, un pullulement de variations régionales. Par la masse démographique qu'elle représente, la région parisienne a groupé le plus grand nombre d'acteurs du réveil sourd". "C'est de Paris que sont partis les premiers cours destinés aux entendants, et c'est à Paris que sont situées les deux principales associations de promotion de la langue, qui depuis 30 ans ont drainé des dizaines de milliers d'entendants. La LSF est donc tout naturellement identifiée à la langue parisienne et réciproquement. Tout signe local différant des signes pratiqués à Paris court le risque d'être stigmatisé comme n'étant pas de la LSF"*. Cette situation n'est pas sans rappeler celle vécue au XIXe siècle, et Yves Delaporte note que : *"les enseignants venaient se former à Saint-Jacques."*<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Le modèle colombien est inspiré du modèle français.

<sup>119</sup> Voir : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170332/fr>

L'émission télévisée hebdomadaire « L'Œil et la main » est produite et animée par des sourds parisiens, et diffusée chaque samedi matin sur le réseau France-Télévision. De nombreux signes utilisés dans ce programme sont alors rapidement intégrés dans le reste du pays, notamment tous les néologismes venant combler des lacunes lexicales. Elle joue le rôle qu'a joué la TSF dans la disparition des patois français. L'histoire semble donc se répéter quant à la suprématie d'une langue sur une autre.

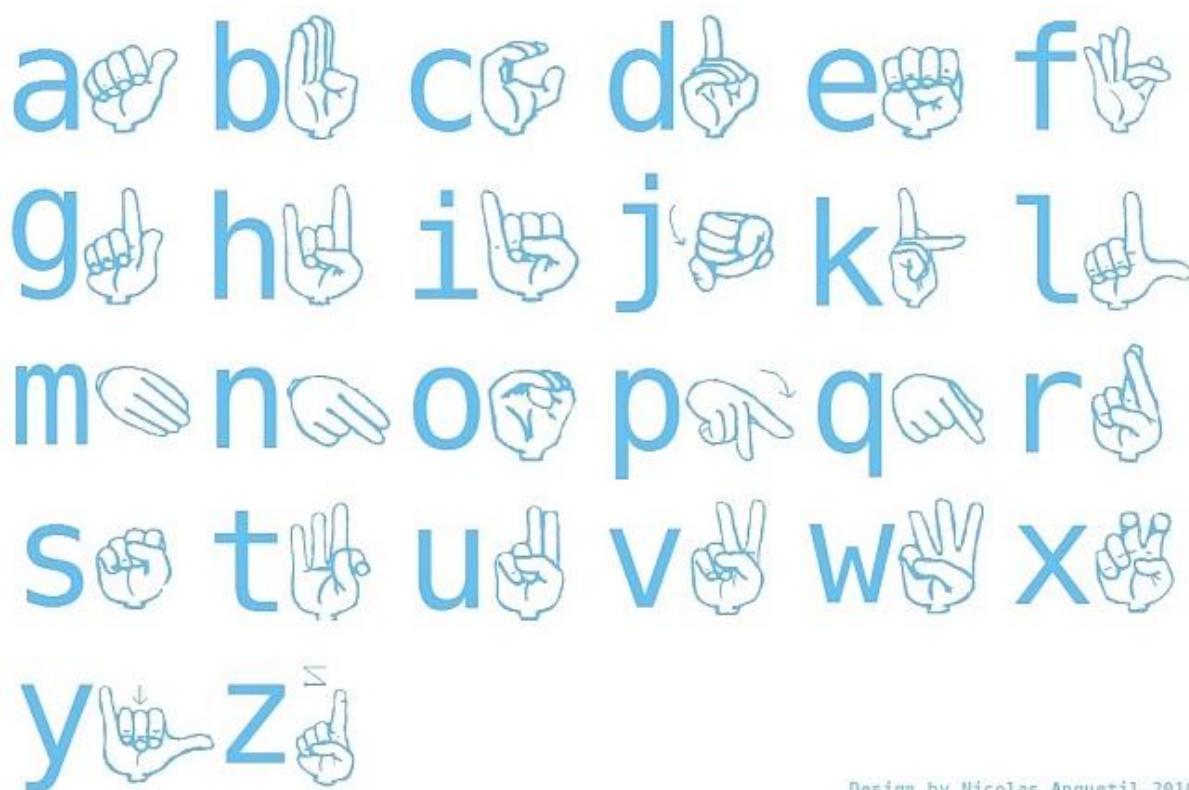
La langue des signes s'inscrit dans une logique de communication. Faite de signes, de gestes, elle développe une syntaxe, une sémantique, une pragmatique, un espace grammatical bien défini et sans nul doute fait très souvent appel à l'aperception.

Selon Cuxac (2000) à l'origine d'un modèle de compréhension et d'analyse de la langue des signes française, on peut distinguer deux modes principaux d'expression: "dire sans montrer" et "dire en montrant".

### **2.3.1 La lettre et le signe**

Contrairement à une idée répandue dans l'opinion publique, l'alphabet manuel n'est utilisé que pour épeler les noms et prénoms qui n'ont pas encore d'équivalence en signes, et non pour épeler chaque mot de vocabulaire dans une phrase. En voici la figuration en Langue des Signes Française. L'alphabet permet de dire sans montrer.





Design by Nicolas Anquetil 2010

### 2.3.2 Les signes descriptifs

Les signes descriptifs sont un code de reconnaissance des objets qualifiés. Ils ont une visée illustrative (Cuxac, 1993). Voici quelques exemples, dont les vidéos sont accessibles sur un site internet dictionnaire de la LSF (cf. notes de bas de page)

- Bateau, la configuration de mains évoque la forme de la proue d'un bateau, tandis que leur mouvement évoque celui du tangage<sup>120</sup>.

- Ascenseur, la posture de la main produite dans le prolongement de l'avant-bras évoque la forme d'une cabine d'un ascenseur, le mouvement ascendant, imprimé, évoque celui d'un ascenseur<sup>121</sup>.

- Fusée, l'extension vers le haut de l'index en prolongement de la main et de l'avant-bras, dans une posture verticale évoque la forme d'une fusée, le mouvement d'ascension rapide, imprimé à l'ensemble, évoque le mouvement de décollage propre à une fusée<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Voir : <http://www.sematos.eu/lst-p-bateau-6508.html>

<sup>121</sup> Voir : <http://www.sematos.eu/lst-p-ascenseur-6453-fr.html>

### 2.3.3 Les signes indicatifs

Les signes indicatifs désignent sur le corps propre du signeur, tel ou tel de ses parties, comme un exemple de ce que le signe dénote, voici quelques exemples :

La partie du corps est désigné par une simple indexation (œil, nez). La partie du corps est désignée par une indexation qui en dessine partout (visage, bouche). La partie du corps est désignée par un mouvement de la ou des mains qui en modèlent le volume (corps, bras, cils).

Les codes de ses symboles mis en œuvre dans l'élaboration des signes gestuels permettent de découvrir la façon dont les signifiants peuvent 'évoquer' leurs référents en recourant aux procédés figurés des tropes. On peut ainsi mettre en évidence le rôle du corps et de l'image au sein même du signe linguistique.

A la fin des années 40, Birdwhistell<sup>123</sup>, à partir de ses expériences comme chercheur, s'est rendu du compte que les émotions de l'être humain comme la peur, la joie, ou l'attraction sexuelle sont parfois similaires dans différentes cultures. Il en est arrivé à la conclusion que certaines expressions de gestes sont communes à l'humanité. Malgré tout, il constate qu'il n'existe aucune expression faciale, attitude ou posture ayant la même signification dans toutes les sociétés. Birdwhistell<sup>124</sup> a conclu que n'existe pas un même sourire, le sourire a une interprétation particulière, par conséquent, chaque sourire est différent selon la région et évidemment la culture.

### 2.3.4 Les méthodes d'apprentissage

L'apprentissage de la langue des signes fait l'objet de nombreux travaux, idéologiquement lié aux contextes sociaux et historiques dans lesquels ils s'inscrivent. Je vais donc détailler la perspective actuelle définie selon les décrets suivant la loi 2005 et les directives de l'éducation nationale. Les méthodes d'apprentissage de la langue des signes vont évidemment varier selon le public auquel elles s'adressent. Selon si le public sera

---

<sup>122</sup><http://www.sematos.eu/lsf-p-fus%C3%A9-7115-fr.html>

<sup>123</sup>Ray Birdwhistell (1918-1994) Anthropologue américain particulièrement versé dans l'étude de la kinésique. Il a étudié surtout le langage non verbal, la kinésique.

<sup>124</sup> Voir : Birdwhistell, R. 1990.

entendant ou non, enfant, adulte, à des fins professionnelles ou personnelles. Il s'agit ici de montrer en quoi l'apprentissage de la langue met la personne qui apprend dans des dispositions particulières d'expressions corporelles et d'analyses des expressions corporelles d'autrui.

#### **2.3.4.1 L'apprentissage de l'enfant sourd**

Le 15 juillet 2008 est publié un arrêté du Ministère de l'Éducation Nationale stipulant que dès la rentrée scolaire de septembre 2008, la LSF sera enseignée dans le primaire. D'après l'arrêté<sup>125</sup>, la LSF sera enseignée aux enfants sourds en maternelle si les parents ont fait le choix d'une éducation bilingue. Cette approche a débuté avec Stokoe en 1960 qui a permis la reconnaissance des langues signées. Contrairement à l'oralisme qui considère la surdité comme un handicap, le bilinguisme tend à considérer la surdité comme une différence.

Grosjean (1993) définit le bilinguisme de manière générale comme l'utilisation de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours<sup>126</sup>. Selon Daigle et Armand (2004), l'éducation bilingue serait *"une philosophie d'enseignement dont sont issues plusieurs méthodes pédagogiques. Cette philosophie repose sur la distinction entre deux langues, une langue signée et une langue majoritaire. La langue signée est considérée comme la langue première des apprenants, puisque, dans le cas des enfants sourds nés de parents sourds, elle est la première langue acquise dans laquelle s'est organisée la fonction langagière et que, dans le cas des enfants sourds nés de parents entendants, la langue signée est la plus naturellement accessible. Quant à la langue majoritaire, elle est considérée comme la langue seconde des apprenants"*<sup>127</sup>. En résumé, l'éducation bilingue consisterait pour l'enfant sourd à travailler deux langues en parallèle, sa langue maternelle, la LSF, et la langue française comme langue seconde. Mais les établissements se revendiquant bilingues ne procèdent pas tous de la sorte.

La loi prévoit de faire acquérir aux enfants sourds en maternelle une "communication bilingue" dans sa double modalité, c'est-à-dire la LSF dans sa modalité orale et le français

---

<sup>125</sup> Arrêté du 15 juillet 2008 relatif à l'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire

<sup>126</sup> Voir : Grosjean, F. 1993.

<sup>127</sup> Daigle et Armand 2004. P. 54

dans sa modalité écrite, ainsi que, comme le souligne le texte, "dans la mesure du possible, le français sous sa forme orale". Il est ainsi relaté que la langue française orale présenterait des avantages non négligeables pour les enfants sourds au même titre que pour les enfants

entendants, leur permettant de posséder les mêmes valeurs et connaissances de leur pays d'origine, et à plus forte raison, de favoriser leur intégration sociale.

Pour ce qui est de la LSF, le souhait de sa diversité de registres et de ressources lors de son enseignement est clairement exprimé, de manière à offrir à l'enfant sourd une "large palette linguistique". L'accent est mis sur l'acquisition de la LSF dès le plus jeune âge afin de bien appréhender l'apprentissage de l'écrit. L'enfant sourd doit enfin prendre conscience des différences existant entre les deux langues et les dissocier.

La méthodologie générale proposée aux enfants sourds de maternelle consistera en premier lieu à "initier l'enfant aux conditions préalables à toute interaction langagière (...) cette initiation passera par l'apprentissage de la gestion du regard: captation du regard de l'enfant et compréhension de la nécessité de porter son regard sur le protagoniste de l'interaction".

L'enseignant doit s'assurer que l'enfant participe bien aux activités qui doivent être variées et accessibles. Certains utilisent la vidéo ou autres supports accessibles en DVD ou sur le net. Afin de découvrir la LSF, le professeur doit mettre en place un exercice "d'écoute visuelle". En effet, il commence à produire des gestes contextualisés. Lors de cette phase, l'enfant sourd doit prêter toute son attention aux gestes effectués par le professeur. Le travail porte en général sur un thème précis comme par exemple les consignes de la vie de classe ou le déjeuner. L'enfant doit ensuite restituer les gestes du professeur, ce dernier évaluant la compréhension et l'expression lors de la production.

Plus tard dans l'année, l'enfant doit être capable d'utiliser le langage hors situation ou langage d'évocation (capacité à évoquer une expérience non vécue). «Le maître doit créer des conditions favorisant des reformulations, anticipations d'événements ou situations de substitution dans lesquelles l'enfant sourd peut revivre une situation passée, faire revivre un personnage, se décentrer, etc. Tout ce qui favorise le repérage dans le temps et dans l'espace doit être ici mis en œuvre".

Les compétences attendues au terme de la maternelle sont de natures diverses:

Selon le texte, l'enfant sourd doit savoir:

- Mobiliser son regard de manière efficace (repérer qui parle, passer d'une personne à une autre)
- Respecter son tour de parole
- Répondre aux questions de l'adulte et se faire comprendre
- Prendre l'initiative d'un échange et le conduire dans le temps
- Comprendre les consignes
- Varier son vocabulaire en LSF
- Maitriser le langage d'évocation
- Comprendre une histoire en LSF et être capable de la reformuler
- Identifier les personnages d'une histoire en LSF
- Faire vivre un personnage en LSF (une marionnette en l'occurrence)
- Raconter une histoire en LSF
- Inventer une histoire en LSF

Concernant la compréhension orale et écrite l'enfant doit également être capable de:

- Comprendre les fonctions de divers affichages (panneau urbain, journal, cahier, livre, etc.)
- Mémoriser au moins dix comptines et poèmes en LS F
- Formuler une production personnelle en LSF et la dicter au professeur
- Ecrire son prénom en français écrit
- Epeler son prénom en dactylologie
- Ecrire des mots épelés en dactylologie par le professeur
- Epeler en dactylologie des mots connus
- Reproduire des formes simples

Pour ce qui est de la distinction des deux langues (LSF et français), l'enfant sourd doit être capable de:

- Rythmer un énoncé en LSF
- Découvrir et produire des régularités (mouvements, configurations, expressions, transferts)
- Elaborer des parallèles entre des éléments de la LSF et des éléments du français
- Corréler lettres et épellations en dactylogogie
- Reconnaître en français écrit 20 mots connus (nom, prénom, objets, etc.) et donner l'équivalent en LSF.

Pour l'enseignement à l'école primaire, il faut rappeler que l'enseignement s'effectue dans le cadre d'une éducation bilingue où les enfants sourds apprennent une première langue, la LSF, et une seconde langue, le français écrit et éventuellement oral. Comme à l'école maternelle, l'accent est mis sur la langue orale et donc la LSF, qui apparaît comme un vecteur de réussite pour entrer dans l'écrit. La méthode audiovisuelle prend souvent une part importante dans l'enseignement puisque la «LS vidéo» (vidéo enregistrée en LSF) est un des outils que le professeur a à sa disposition pour pouvoir travailler sur la linguistique.

"Le dire-lire-écrire, s'agissant de l'enseignement aux élèves sourds, devient dire en LSF (en face à face ou en différé) et lire et écrire en français".

Selon l'arrêté, en fin de cycle, l'enfant sourd doit pouvoir, en LSF:

- Comprendre une description (personne, animal, lieu, situation)
- Comprendre un récit
- Comprendre une consigne ou un conseil
- Comprendre une information
- Comprendre l'opinion de chacun sur un sujet donné
- Comprendre un interlocuteur en situation de communication différée (film)
- Comprendre des énoncés en situation de communication différée
- Répondre à des questions précises
- Repérer les détails importants d'un énoncé
- Repérer les erreurs d'un énoncé
- Analyser un énoncé

- Mémoriser et résumer un énoncé
- Déduire le lieu et le moment d'un énoncé.

Au niveau de l'expression orale en LSF, l'enfant doit être capable de:

- Décrire un personnage (ou lieu, animal, situation)
- Produire un récit
- Donner une consigne, conseiller
- Informer et exprimer son opinion
- Corriger une production
- Produire un message filmé
- Corriger ou reformuler une production filmée
- Participer à un débat
- Demander une information précise
- Reformuler
- Témoigner une expressivité personnelle lors d'une production filmée.

Pour ce qui est de l'écrit en français, l'enfant doit être capable de:

- Traduire en LSF une production écrite en français
- Ecrire des productions en français compréhensibles avec ou sans l'aide du professeur
- Connaître les emprunts de la LSF au français
- Résumer en LSF un texte écrit
- Prendre des notes.

Pour ce qui est de la grammaire LSF, l'enfant doit savoir:

- Comprendre et produire des énoncés avec ou non des transferts de situation et les distinguer
- Comprendre et utiliser les verbes de direction
- Comprendre comment se produit une action
- Identifier les indications spatio-temporelles
- Respecter l'ordre de structuration des signes
- Produire les marqueurs de personnes
- Différencier différents types d'énoncés

- Comprendre et produire des expressions de possessions
- Commencer à construire l'expression du temps
- Commencer à construire les expressions de causalité.

Concernant le lexique LSF, l'enfant sourd doit être capable de :

- Connaitre le vocabulaire de la famille et de l'école
- Connaitre le vocabulaire utilisé pour expliquer les règles de grammaire
- Comprendre le vocabulaire utilisé pour expliquer la LSF (paramètres, configuration, expression, pointage, etc.)
- Repérer le nouveau vocabulaire
- Etablir des relations entre deux signes
- Donner des synonymes et antonymes des signes rencontrés
- Donner les différents sens d'un signe isolé.

Comme toute langue, la LSF renvoie à des éléments culturels qui lui sont propres. Elle est essentiellement le fait de personnes sourdes; à ce titre, son enseignement, comme c'est le cas des autres langues, doit faire découvrir à l'élève les habitudes et modes de vie des personnes sourdes. Tout comme ses camarades entendants, il va découvrir par ailleurs la culture et le mode de vie français, indépendamment de l'existence de la surdité.

L'enfant sourd doit donc savoir :

- Utiliser des moyens d'interpellation communs (lumière, vibrations, appel de la main, etc.)
- Communiquer en LSF par le biais des technologies modernes (ordinateur, messages, vidéos, etc.)
- Aborder l'histoire des sourds avec des documents ou échanges signés.

L'objectif de cette méthode semble constituer également une entrée dans l'écrit français pour l'enfant sourd, et ce en passant par sa langue naturelle, la LSF, qui peut constituer un pont entre les deux langues (Le Capitaine, 2002)<sup>128</sup>. En effet, l'arrêté parle beaucoup de la LSF comme moyen de "dompter" la langue majoritaire, le français en l'occurrence.

---

<sup>128</sup> Voir : Le capitaine, J.Y. 2002.



Il est intéressant de constater comment l'apprentissage de la LSF est pensé en interaction avec la langue orale française. Les programmes sont chargés et les objectifs tels que proposés par l'arrêté ont été présentés. Cependant il n'existe à l'heure actuelle pas de recueil de données sur les effets d'une telle proposition éducative, cela permet tout de même de constater l'évolution notoire de la réflexion quant à l'apprentissage de la LSF sur les dix dernières années. C'est aussi l'opportunité de saisir l'importance du passage de la réflexion marginale par les associations directement concernées à la construction de lois, jusqu'aux directives étatiques et arrêtés nationaux.

#### **2.3.4.2 Lire sur les lèvres<sup>129</sup>**

Une autre manière que peut avoir le Sourd de communiquer, ou plutôt de recevoir la communication est la lecture labiale. Cet apprentissage est assez marginal dans la culture sourde, même si chacun à son niveau "bricole" des facultés de compréhension par cette voie. On apprend à lire sur les lèvres et à répondre correctement. Selon Mottez,<sup>130</sup> (p.31): « *On dit souvent que la lecture labiale est un art. On veut signaler par là qu'il n'est pas donné à tout le monde d'y passer maître et qu'on ne connaît pas bien les raisons pour lesquelles certains s'y montrent plus aptes que d'autres. Comme on le souligne fréquemment, sans doute parce que la liaison entre les deux choses est souvent faite, cela n'a rien à voir avec l'intelligence* ».

La précision qu'il donne plus loin, à savoir que la lecture labiale "*présente un caractère exceptionnel : celui d'un tête-à-tête entre deux personnes*", donne peut-être une clé de compréhension à certains des fondements de la répartition inégale de cette aptitude : la lecture labiale met en jeu un certain type de rapport à l'autre, n'impliquant pas nécessairement les mêmes investissements chez tous les individus. Mottez<sup>131</sup>, va d'ailleurs jusqu'à parler d'une « *aversion invincible chez certains pour cette spécialité* ». Seulement cet apprentissage est difficile pour les Sourds, surtout au niveau des phonèmes non bilabiaux.

---

<sup>129</sup> Voir le film : Sur mes lèvres. 2001.

<sup>130</sup> Voir : Mottez, B. 2006.

<sup>131</sup> Idem.

## 2.4 Le corps, l'espace et le temps

La langue des signes est une langue spatiale, qui met en jeu le corps et induit ainsi un rapport singulier à la perception sensorielle et au traitement de celle-ci. De nombreux linguistes se sont penchés sur cette question de l'étude de la LSF en tant que langue complexe, se sont interrogés sur la structure de la langue et ont émis des réflexions sur le traitement de la temporalité en langue signée.

Les intrications entre la spatialité et la temporalité ne sont pas une exclusivité des langues signées. Les philosophes se sont notamment penchés sur cette notion, en mettant en évidence que la temporalité était pensée en termes de positionnement dans l'espace. Le rôle des axes spatiaux a été prépondérant également pour la sémantique des expressions temporelles. Fillmore (1975), cité par Fuselier-Souza et Leix (2003) parle de la métaphore du mouvement : *"Dans la métaphore du mouvement, l'axe devant/derrière est placé d'une manière ou d'une autre selon que l'on regarde le temps comme stable et le monde en mouvement, ou selon que le monde est pris comme le point de référence fixe et le temps pensé en mouvement"*. Il s'agit ici de noter comment la conceptualisation de l'espace et du temps sont intrinsèquement liées, et ne sont envisageables qu'à travers le pivot que constitue le corps, lieu de la pensée, entité référente et unifiée: *"le concept de temps et espace ne peut se concevoir convenablement sans l'entité pivot de cette relation : l'être humain doté d'un corps dans le monde et ayant la conscience de l'espace qui l'entoure. Cet espace physique est, à son tour, circonscrit par des valeurs ancrées dans la dimension socioculturelle des espaces géographiques"*.(Fuselier-Souza et Leix, 2003<sup>132</sup>).

Ces auteurs s'appuient sur les études d'anthropologues et linguistes<sup>133</sup>, pour montrer l'universalité du rôle des gestes dans la représentation temporelle. C'est le mode gestuel qui varie selon les contextes et les cultures.

---

<sup>132</sup> Voir : Fusselier-Souza I., Leix J. (2003).

<sup>133</sup> Calbris, G.1990. Suite aux observations, dans la vie quotidienne de l'utilisation de la gestuelle co-verbale des Français (par exemple les discours d'hommes politiques), Calbris présente une analyse permettant de décrire et d'ordonner un système complexe et cohérent des gestes relatifs au temps pour les français.

Gullberg 1998, à partir de l'étude de la gestualité dans l'acquisition de langues secondes par des adultes, observe et analyse l'usage de gestes à fonction temporelle dans la cohérence narrative lors d'échanges discursifs.

De fait, dans le mode d'expression même et de transmission de la langue signée, la corporalité est un élément essentiel, certainement de manière plus prégnante que dans toute langue orale. Il est ainsi mobilisé et mis en scène. La conceptualisation de la temporalité se manifeste ainsi dans un système linguistique complexe à partir duquel la relation entre corps, espace et temps est structurée formellement<sup>134</sup>.

#### 2.4.1 L'exemple de la musique pour comprendre l'intrication de ces notions

Une idée reçue consiste à considérer que la personne sourde n'a pas accès à l'écoute de la musique, cependant de nombreux sourds se créent un rapport particulier et affectif à la musique. Beethoven n'étant qu'un des nombreux exemples que l'on pourrait citer. Je vais en effet utiliser le vecteur musical afin d'illustrer cette particularité de la mobilisation du corps dans l'expression du sourd. La musique, média souvent pensé comme une exclusivité accessible aux entendant.

La sensibilité vibratoire chez les Sourds passe par le corps. Mais elle est aussi fonction du choix des instruments.

- L'oreille: l'ouïe est le sens prévu pour entendre les sons, ce sont les cellules ciliées de la cochlée qui transforment les vibrations mécaniques en signaux électriques transmis par le nerf auditif au cortex cérébral. Nous pensons souvent que seule l'oreille à un rôle à jouer ; et c'est ce que nous développons en priorité. Mais ce n'est pas le seul récepteur des vibrations sonores. Lorsque les vibrations du son ne passent pas par l'oreille, elles peuvent être perçues à travers une résonance de la boîte crânienne ou d'une autre partie du corps.<sup>135</sup>
- Le tactile: le corps tout entier peut être impliqué. La personne sourde peut recevoir des vibrations à travers le massif osseux spongieux de la mastoïde ou par les

---

Sorin-Barreteau, L 1996 à partir d'une étude détaillée du langage gestuel de Mofu-Gudur au Cameroun, constate que le locuteur s'appuie sur son corps situé dans l'espace pour exprimer les notions de : « maintenant » ; « aujourd'hui » ; « hier » ; « autrefois ». Pour « avant-hier », « demain », « après-demain », il recourt à des signes qui ont comme dénominateur commun des gestes évoquant soit la nuit, soit le sommeil.

Montredon, J. 1992, dans l'étude de la langue ngaatjatjarra parlée par une communauté aborigène australienne, a recueilli une soixantaine de gestes relatifs à l'espace et au temps".

Laboratoire Parole et Langage –CNRS et Université de Provence.

<sup>134</sup> Voir : Cuxac, 2004.

<sup>135</sup> Voir : Virole, B. 2007.

membres inférieurs, ou à la hauteur du plexus par exemple. La sensation vibratoire (le tambour) doit exister pour donner la dimension sensorielle au son.

- La vue: la personne sourde ou déficiente auditive est sensible à l'expression du visage, la lecture labiale. Les points de repère dans la mélodie sont visuels : ce sont ceux des rythmes respiratoires, des postures corporelles. La vue est un sens qui dessine le son, qui lui donne une perception kinesthésique (par l'énergie du mouvement). « *Il est important de mettre les sourds en relation avec des musiciens, de les faire assister à des concerts* »<sup>136</sup>.

## 2.5 L'organisation sociale de la communauté Sourde

### 2.5.1 La défense des droits

La culture Sourde est le fruit de siècles de mouvements, éducatifs, sociaux et historiques. Se faire une place dans le monde dominant des entendants a incité les personnes sourdes et leurs entourages à se fédérer, à se constituer en associations, pour défendre et faire valoir leur légitimité. C'est grâce à de nombreuses initiatives des groupes de Sourds que la LSF a pu être reconnue comme une langue à part entière, s'inscrivant dans un contexte socioculturel, enseignée et transmise dans un cadre légal. Ces dix dernières années montrent que l'évolution de la reconnaissance des sourds est en marche. Et les diverses associations se mobilisent toujours pour une plus grande accessibilité des dispositifs politiques (au sens de l'organisation des hommes entre eux), et pour le rayonnement d'une culture, riche de ses membres et dont les productions artistiques constituent le vecteur privilégié pour une reconnaissance de la part du grand public<sup>137</sup>.

### 2.5.2 Les associations et productions culturelles

Le monde du spectacle offre aujourd'hui un vaste champ d'expérimentations pour les artistes Sourds ou non, d'adressant à un public de Sourds ou non. Je n'ai pas l'intention de produire une liste exhaustive des manifestations artistiques incluant des Sourds ou

---

<sup>136</sup> Voir : Ronald, J. Seron, X 1999.

<sup>137</sup> DSADS association de Défense et de Soutien des Droits des Sourds

d'adressant aussi à eux, mais il me semble important de citer quelques exemples d'initiatives qui colorent le paysage culturel actuel. Souvent, bien que ce ne soit pas réservé à la culture Sourde, les événements et production artistiques s'inscrivent dans un contexte de militance et véhiculent des valeurs communautaires, sociales, de défense de droits, dénoncent des injustices perçues ou, permettent de diffuser des réflexions politiques.

Créé dans les années 70 par un groupe de jeunes adultes sourds, l'International Visual Theatre n'est pas par exemple une scène de plus. C'est à la fois un acte politique fondateur pour la culture sourde et un laboratoire où se dessinent des dictionnaires, où se crée une pédagogie, où s'invente une écriture: "*Première compagnie professionnelle de comédiens sourds, pionnier de l'enseignement de la LSF, International Visual Theatre œuvre depuis 1976 à la rencontre entre les cultures sourde et entendante. Depuis plus de 30 ans, des hommes et des femmes, sourds et entendants - aujourd'hui une équipe de 20 personnes et 50 collaborateurs - mettent leurs talents au service de la mission d'IVT : transmettre et diffuser la culture de la Langue des Signes Française (LSF)*"<sup>138</sup>.

A partir du documentaire *Sourds à l'image*<sup>139</sup>, quelques témoignages des artistes sourds font découvrir au public le monde des Sourds. Ils évoquent leurs expériences, la manière dont ils vivent leur différence ainsi que leur lutte pour la reconnaissance de la langue des signes et de leur bilinguisme.

Emmanuelle Laborit<sup>140</sup>, comédienne, née Sourde, invente avec sa mère un langage qu'elle qualifie d'enfantin, affectif, maternel. Son père était exclu de ce monde de communication. Pour Emmanuelle Laborit, le théâtre d'Alfredo Corrado<sup>141</sup> fut une révolution, car elle acquit alors intimement son identité de sourd comme un élément positif.

Chantal Liennel<sup>142</sup>, comédienne, signe un poème qui interpelle le spectateur sur la fragilité de la culture des Sourds. Elle témoigne par ailleurs de l'interdiction de la langue

---

<sup>138</sup> <http://www.ivt.fr/>

<sup>139</sup> *Sourds à l'image*. France, 1996. Réalisation Brigitte Lemaire.

<sup>140</sup> Emmanuelle Laborit, devenue depuis la directrice de l'IVT, se fait connaître en recevant, en 1993, le Molière de la révélation théâtrale pour son rôle dans *Les Enfants du silence*.

<sup>141</sup> Alfredo Corrado, créé en 1976. International Visual Theatre.

<sup>142</sup> Chantal Liennel, Comédienne Sourde à l'International Visual Théâtre. Films : *Manon des sources*, Pays des Sourds.

dans sa famille et de son choc quand elle découvre l'international Visual Théâtre<sup>143</sup> de l'importance pour la communauté sourde de voir leur langage au théâtre.

Levent Beskardes, comédien, dramaturge, et metteur en scène, explique que dans sa pièce il retrace le programme de stérilisation des sourds développés par les nazis. Il a pris la position de s'adresser aux trois types de publics, oralistes, sourds et entendants. Il regrette de ne pas aborder l'implant cochléaire qui lui semble une manipulation du corps médical.

Claire Garguier, comédienne, explique l'interprétation du rôle d'Hanna dans la pièce de Levent Beskardes. Le personnage d'Hanna vit au sein d'une famille où chacun des membres est Sourd, alors qu'elle-même est née dans une famille d'entendants et qu'elle est la seule à être Sourde.

Michel Rouvière, est auteur et réalisateur. Il explique qu'un congrès en Italie, en 1888, a interdit la langue des signes et que l'orientation fut d'éduquer les Sourds en leur apprenant à parler. Mais la langue des signes a été plus forte malgré une répression sévère dans les écoles. Le film qu'il a réalisé sur l'histoire de l'abbé de l'Epée, explique que cet homme a ouvert une école à Paris, vers 1760, pour apprendre à lire et à écrire aux Sourds. C'est la première expérience en langue des signes. L'institut Saint Jacques sera ainsi créée. L'Abbé Sicard, l'opérateur, et Guy Boucherau, comédien et peintre, regrettent que ce film soit l'un des rares témoignant de la culture des Sourds.

Vincent Richet, peintre, est venu à la langue des signes sur le tard. Une émission de télévision lui a révélée l'importance de la société des Sourds.

Le sculpteur Jean Pierre Malaussenna est atteint d'une surdité profonde. Il a été scolarisé dans une école oraliste dès 1945. Il s'est marié avec une femme entendant à 27 ans, et divorça en 1984. Jean Pierre est un sculpteur reconnu. Admis en 1955 aux beaux-arts de Paris. En 1964 le jury lui refusera le prix de Rome parce qu'il est sourd<sup>144</sup>.

Dieter Fricke, peintre et photographe, explique le sens de ses tableaux. Il cherche à communiquer ce que ressentent les Sourds lorsqu'on les rejette. Il a également photographié les comédiens, les fêtes et les associations de Sourds.

---

<sup>143</sup> Première compagnie professionnelle de comédiens sourds, pionnier de l'enseignement de la LSF, International Visual Théâtre depuis 1976.

<sup>144</sup> Voir : [http://www.acfos.org/sedocumenter/base\\_doc/parcours/mallaussenna\\_cs15.pdf](http://www.acfos.org/sedocumenter/base_doc/parcours/mallaussenna_cs15.pdf)

Christina et Uwe Shönfeld, couple mixte, ont fondé une production de programmes de vidéos en langue des signes à Berlin. Ils ont subi, avant la chute du mur de Berlin, le système qui persiste malgré tout. Christina est née sourde : ce sont ses grands-parents qui lui ont transmis leur surdité.

Uwe n'est pas sourd mais ses parents le sont, il a donc grandi dans ce milieu. Christina aborde le fait d'avoir un enfant Sourd. Les médecins s'obstinant à les appareiller, elle explique que l'enfant Sourd est exclu du monde des entendants et reste seul, ce qui n'est pas vrai pour un enfant Sourd élevé par des parents Sourds. Leur maison de production vidéo crée des programmes en langue des signes sur la vie sociale, la politique, l'économie, le droit du travail, la vie de famille. Elle communique son envie d'unir, par la culture, tous les Sourds, et qu'ensemble ils travaillent pour ne plus subir d'oppression.

Toutes ces personnes sont à l'initiative de projets accessibles au plus grand nombre, et au-delà de leur créativité, ils partagent le désir et parfois la nécessité de transmettre quelque chose de leur expérience subjective. L'art est un vecteur privilégié de messages et souvent utilisé pour la défense de positions ou pour dénoncer des inégalités. Ces témoignages de créations autour du fait "sourd" montrent qu'il est possible pour ces personnes de se faire entendre. Que ce soit par sa pratique ou par la contemplation de productions artistiques, l'art constitue une manière de diffuser des messages, de les interpréter, de créer, de jouer et parfois de se jouer de situations. De nombreux psychothérapeutes ont choisi d'utiliser la pratique de l'art afin d'initier des changements individuels et sociaux. La partie suivante est consacrée à la présentation des fondements de ces méthodes de thérapies visant à favoriser la créativité et la découverte de soi, dans la rencontre avec l'autre, et les autres.<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Pour citer quelques compagnies de th tre de par le monde possédant des personnes sourdes : en Angleterre : 3D derby deaf drama, Deafinitely theatre, Singdance collective (autour de la danse) , en Australie : Astralian theatre of the deaf, en Chine :The chinese Disabled People Performing Art Troupe, Allemagne : Deaf German Theatre DGT, Etats Unis : QUEST, National Theatre of the Deaf, Slovenie :ONA-ON, Russie : TOYS, M xique : Se a y Verbo.

# 3 Troisième partie



### 3.1 L'art comme thérapie

L'art en Europe, depuis la révolution française n'est plus réservé aux représentations religieuses et aux commandes de souverains. Il est porteur de nombreux messages et d'expressions des joies et turpitudes de l'expérience réelle et imaginaire humaine. Je vais présenter dans cette partie les processus à l'œuvre dans l'expression artistique et montrer comment l'art peut devenir l'instrument de d'identification et de changements personnels et collectifs dans un cadre thérapeutique. L'art théâtral, à travers le jeu de rôles et la mise en scène est le mode artistique que j'ai privilégié dans le travail auprès des personnes sourdes. Il m'a semblé d'autant plus pertinent, qu'il permet sans avoir de formation technique particulière ou de haut niveau permettre de s'adonner à des exercices avec plaisir et sur un mode ludique, essentiel pour permettre un climat de confiance. Même si j'ai également eu recours à la pratique de la musique, elle est venue en complément des bases de jeux d'improvisation théâtrale et d'expression corporelle. Je présenterai d'abord les aspects psychologiques relatifs au jeu: le jeu fait partie de l'expérience singulière de l'être humain, à l'œuvre dans sa construction, et instrument riche de connaissance et d'expression de soi. Je présenterai ensuite les fondements de la dramathérapie et la pertinence de son utilisation dans une dynamique individuelle et collective.

### 3.2 Le jeu, un élément essentiel de la construction psychique et sociale

*"Le jeu est l'enfance de l'art parce que l'art est rappel de l'enfance"<sup>146</sup>.*

Le jeu est présent dans toutes les cultures et a des fonctions qui couvrent un grand nombre de registres. Plus qu'un passe-temps d'enfant, le jeu est une partie importante de la vie sociale. Roger Caillois (1979) voit les structures et les valeurs d'une société reflétées dans la façon dont se combinent certains éléments dans ses jeux. Il identifie quatre éléments fondamentaux : le vertige, la simulation, la compétition et le hasard. Pour Caillois, la combinaison de vertige et de simulation est *"en principe et par nature une rébellion contre toute sorte de code, de règle et d'organisation; tandis que les jeux de compétition impliquent*

---

<sup>146</sup> Voir : Brougère, G. 1995.

*une régulation précise et tendent à conserver, par conséquent, la structure sociale". (Caillois, 1979)<sup>147</sup>*

Caillois identifie les propriétés du jeu et les activités ludiques de la manière suivante:

- Le désir de défier, établir un record ou vaincre un obstacle.
- L'espoir et la recherche des faveurs du sort.
- Le plaisir implicite lié à ce qui est secret et simulé.
- La peur ou la possibilité de l'inspirer.
- La recherche de la répétition et de la symétrie ou, de façon opposée, le plaisir d'improviser, d'inventer ou de varier des solutions.
- La résolution d'un mystère ou d'une devinette.
- La satisfaction que procurent les arts de l'esprit.
- La conformité aux lois et règles, le devoir de les respecter ou la tentation de les transgresser.
- La nécessité de l'extase, de l'intoxication et le désir d'éprouver une panique voluptueuse.

Plus que pour tout autre terme ayant un emploi ordinaire autant que philosophique, il est crucial de commencer par bien cartographier la grammaire, non pas profonde, mais de surface du mot "jeu". On parle de jeu(x), et également d'un jeu.

La différence peut sembler ténue, mais il est fondamental de parler du jeu, c'est employer un terme, ou sens abstrait, où « le chien », « la baleine » sont des termes abstraits qui désignent un type abstrait d'animal, par contraste avec les animaux "concrets" désignés par les concepts "concrets" (Chauvier, 2007).<sup>148</sup>

Le jeu a une grande fonction éducative. Les aspects de cette éducation son variés : l'intégration sociale, l'acquisition de l'esprit de collaboration et de solidarité ; les premières connaissances liées à la formation intellectuel de l'enfant ; la connaissance du milieu; les connaissances abstraites et logiques, la préparation physique.

---

<sup>147</sup> Voir : Caillois R., 1958.

<sup>148</sup> Voir : Chauvier S., 2007.

L'émotion du jeu est ce quelque chose qui donne le goût, le sens, le piquant à tous les plaisirs qui sont relationnels avec le jeu, c'est essentiellement le but du jeu. « *Le chemin du joueur n'est pas qu'un chemin de croix avec des mea-culpa : parfois le joueur arrive à des états qui lui offrent d'énormes gratifications qui justifient et compensent tout son effort* » (De Sosoaga Lopez, 2004)<sup>149</sup>. Ils font allusion au bonheur immense de la découverte de soi, et de la compréhension de la dialectique, qui jusqu'alors était interdite.

L'étude du comportement ludique est riche pour la compréhension des processus psychiques à l'œuvre dans la construction de la personnalité et de la socialisation. Il est également à l'œuvre dans le règne animal.

*" On peut chercher à comprendre quel rôle il joue dans l'économie psychique des hommes, en insistant sur l'association du plaisir et de la dépense gratuite d'énergie qui représente ce comportement, ou bien quel rôle il joue dans le développement des jeunes enfants ou des jeunes animaux, en insistant cette fois sur les compétences ou capacités que l'enfant ou le jeune animal acquièrent en accomplissant à vide des gestes ou des mouvements qui ont ensuite à accomplir pour atteindre des objectifs culturellement importants ou naturellement vitaux."*(Chauvier, S. 2007. )<sup>150</sup>.

Le spectacle de ces comportements ludiques, des forces ou des puissances sont exercées à vide, sans finalité, pour le simple plaisir de leur exercice. Cela peut également servir d'assise à des analogies ou métaphores plus ou moins fécondes. On peut le voir lorsqu'on saute à la corde entre deux ou plusieurs personnes.

De tout ceci, il pourra se dégager l'image générale d'une attitude, d'un état d'esprit, d'une manière gratuite et libre de mettre en activité des capacités, des forces, des puissances, juste pour le plaisir ou pour la dépense. Telle est donc la philosophie du jeu : penser le jeu, en tant que dispositif ou structure du mouvement, à l'image du jeu, en tant que comportement ludique : penser les jeux comme certaines façons de jouer, mêler *jocus* à *ludus*.

---

<sup>149</sup> Voir : De Sosoaga Lopez, A. 2004.

<sup>150</sup> Chauvier S., 2007. P 67.

En tout comportement ludique, dès lors qu'il finit par converger vers un certain objectif, il y a peut-être un jeu à l'état naissant, un jeu potentiel. Mais, autrement que dans le cas précédent, la présence d'une victime fait qu'on n'est pas dans un jeu, on peut admettre, plus généralement, que le simple fait qu'une pratique ait un objectif n'en fait pas pour autant un jeu.

### 3.2.1 Le jeu du nourrisson et de l'enfant

Le jeu est un élément comportemental de l'enfant très observé par les psychologues du développement pour comprendre les différentes étapes de l'apprentissage.

*"On peut dire des jeux du bébé qu'ils sont des jeux fonctionnels<sup>151</sup>. L'enfant commence à découvrir, à se questionner, à explorer ses propres fonctions naissantes; ainsi de même que ces répétitions lassantes de mots ou de gestes par lesquels l'enfant apprend le mot ou le geste, en même temps qu'il connaît mieux l'objet sur lequel porte le geste. Ces jeux symboliques à partir de deux ans environ deviendront prochainement des jeux de faire semblant ou même d'imitation à des jeux de construction ou d'ordre<sup>152</sup>.*

#### **Le jeu commence dès les premiers mois :**

- Le bébé joue avec les parties de son corps, ses pieds, ses mains, jeu avec les objets actuels de notre civilisation occidentale : jeu avec les hochets en tous genres, les tapis d'éveil. *"Le bébé en manipulant ces objets, en les triturant, en les mordillant, en les jetant, prend conscience de son propre corps et de la réalité extérieure. Il commence à classer le monde en deux catégories, le moi et le non-moi".*

- Jeu avec les doudous, les peluches qui vont être traînés en tous lieux pour aider l'enfant à mieux appréhender les situations inconnues. C'est la fonction de l'objet appelé "transitionnel" par Winnicott, qui va rassurer l'enfant et lui faciliter la séparation d'avec ses parents à la crèche ou à l'école maternelle.<sup>153</sup>

---

<sup>151</sup> Voir : Château, J.1954.

<sup>152</sup> Idem.

<sup>153</sup> Voir : Winnicott, 1996.

- Dans son livre (Rozental, 2005)<sup>154</sup> parle du jeu du "coucou" celui-ci permet à l'enfant d'entrer en contact avec les personnes qui s'occupent de lui. "Les premiers fous rires lorsque le papa ou la maman se cache sous un drap, une couverture. Le plaisir est pris à la fois par la répétition de l'action qui permet d'anticiper le plaisir, mais il réside aussi dans l'inversion des rôles quand le bébé est invité à se cacher à son tour et disparaître au regard de maman ou de papa"(Rozental, 2005)<sup>155</sup>. Ces jeux d'apparition et de disparition de personnes ou d'objets vont ouvrir la voie à la création et à l'imagination.

L'objet ou la personne disparue peuvent ainsi rester présentes dans la pensée, ce qui permet de supporter leur absence. Le processus psychique du jeu ouvre ainsi la voie au langage qui permet de nommer l'objet absent. C'est la porte d'accès à la fonction supérieure de l'intelligence : l'accès à la fonction symbolique.<sup>156</sup>

- Le jeu des routines, jeu du " monstre qui monte", du "dada sur mon cheval", jeu répété attendu, sollicité, premières interactions, c'est-à-dire sans nécessité de nourrissage ou de soins avec l'adulte.

- Plus avant, les jeux autour du miroir contribuent à la reconnaissance de soi. Ils sont source de plaisir, avec ou sans la participation de l'adulte. L'enfant prend conscience de son corps, de son individualité. Lacan parle du "stade du miroir" comme d'un moment très important dans le développement psychique de l'enfant puisqu'il prend conscience de son individualité avec jubilation. Cela lui permet de prendre conscience de son image et de se différencier de l'autre.

### **3.2.2 Le jeu des premières années**

Le jeu du faire-semblant qui est justement le champ d'exercice de la fonction symbolique : faire semblant d'être pompier, d'être le roi, le soldat, la reine, le papa, la

---

<sup>154</sup> Voir : Rozental, A. 2005.

<sup>155</sup> Idem.

<sup>156</sup> Association Alderàn. Pourquoi les hommes jouent-ils ? Qu'est-ce le jeu ? Sujet proposé dans le cadre de l'année philosophique consacrée au jeu. Supports de réflexion.

maman etcetera ... Ils sont peut-être le symbole même du jeu enfantin : "je serais la reine et tu serais le roi" (Sarlé, 2002)<sup>157</sup>.

- Le Jeu de peinture, de dessins, qui permettent aussi de laisser une trace écrite et de développer aussi l'axe symbolique.

- Le jeu autour de la maîtrise du corps : jeux qui permettent à l'enfant de s'exercer à tous les mouvements possibles : la course, le saut, l'équilibre. Les jeux de plein air, les jeux des toboggans, des poutres, de ballon. "*Attraper, lancer, faire rouler, traîner, tirer... Ce sont des jeux essentiels au développement psychique de l'enfant*" (Sarlé, 2002)<sup>158</sup>. Le développement de l'intelligence et du corps sont ici étroitement associés. L'un ne pourrait pas se faire sans l'autre.

-Le jeu avec l'eau : transvaser, remplir, verser, éclabousser, boucher etc...

-Le jeu avec la pâte à modeler pour dire des choses avec ses doigts pour exercer son imaginaire, maîtriser la matière, déployer sans risque ses fantasmes.

- Le jeu musical, les chants éveillent l'attention, sollicitent l'écoute, affinent la discrimination auditive qui va postérieurement aider à l'acquisition du langage oral et même du langage écrit.

- Le jeu qui permet de s'affirmer en tant qu'individu sexué : "dès l'âge de 20 mois, le jouet choisi est fonction du sexe de l'enfant" (Rozenal, 2005)<sup>159</sup>.

Par conséquent, le jouet devient non seulement le symbole du jeu mais également une possession de son sexe tout autant que le support du jeu. Le garçon s'approprie le ballon, la fille la poupée. Ce qui n'empêche ni à l'un ni à l'autre de faire connaissance de temps en temps et d'apprécier les jouets de l'autre sexe.

---

<sup>157</sup> Voir : Sarlé P.M., 2002.

<sup>158</sup> Idem.

<sup>159</sup> Voir : Rozenal A., 2005 .

### 3.2.3 Les Jeux de socialisation

*"Les jeux de construction sont déjà très en faveur dès l'âge de deux ans, mais ils se développent surtout à la fin de l'école maternelle en se compliquant de mille manières"* (Château, J. 1954.)<sup>160</sup>. Ces jeux sont en effet l'obtention de variations des structures d'ordre difficiles à admettre; mais, pour cette clarté, ils resteront importants pour les enfants plus âgés, auxquels ils procurent des réussites de caractère intellectuel autant que manuel (jeux mécaniques, tissage, couture, multiples jeux électroniques,...).

*"Vers cinq ans commencent à apparaître, après les jeux d'imitation des adultes, des jeux de caractère plus personnel, car ce sont des jeux inventés par l'enfant lui-même"* (Château, J. 1954.)<sup>161</sup>. Ces jeux à règles complètement arbitraires ont ainsi une sorte d'entracte entre les imitations les plus primitives et les jeux collectifs d'imitation ; mais ce sont ceux par lesquels l'enfant met en évidence ses pulsions innovatrices, et à la fois créatrices dans des règles simples à sa portée. Jeux inventés par lui-même, qui sont favorisés parfois quelques jours, puis sont laissés à l'abandon. Ils ont cependant l'utilité, dans leur pauvreté, de mieux montrer les facteurs individuels et libres que sous-tend souvent le jeu infantin.

Donc autour de cinq ans, c'est le jeu avec ses pairs que l'enfant aime surtout. Ils déterminent le plus souvent par les règles du jeu qui sont une préfiguration de ce que sera la vie en société, avec ses règles, ses ennuis et ses jouissances. Ce sont en conséquence les jeux éducatifs par excellence puisqu'ils établissent chez l'enfant le bien-fondé de la loi. C'est l'âge dans lequel on peut dire que commence l'initiation aux jeux sportifs qui sont à la fois la copie, adaptée à l'âge, des sports pratiqués par l'adulte mais avec des variations adoptées par les enfants.

C'est aussi l'âge des jeux de société qui sont également prisés par les adultes et qui permettent de se mesurer, en famille, aux parents.

---

<sup>160</sup> Voir : Château J.1954.

<sup>161</sup> Idem.

*"Dans nos sociétés occidentales, les jeux vidéo prennent une place grandissante. Si l'enfant les utilise pour s'isoler de la réalité extérieure, ils peuvent alors révéler la difficulté pour lui à établir des liens sociaux. Dans ce cas, les jeux vidéo ont mis à jour un symptôme dont il faut s'occuper. Mais dans la plupart des cas, l'enfant invite ses copains à essayer son nouveau jeu, et lui-même est invité "* (Aquiari, 2002)<sup>162</sup>. Ainsi, les enfants discutent de ces jeux ou les échangent, et si l'adulte veille à ce que ces jeux n'empiètent pas sur le temps consacré à d'autres activités, et si enfin les parents posent certaines limites, ils peuvent au contraire faire le lien et contribuer à la socialisation.

*"Les jeux des premières années ne sont pas abandonnés pour autant : ils sont soit adaptés aux possibilités grandissantes de l'enfant, pour les activités artistiques notamment, soit repris tels quels, et constituent alors un espace de régression nécessaire : le doudou, les poupées, les peluches sont souvent conservés soit pour l'enfant soit pour leurs parents"* (Aquiari, 2002)<sup>163</sup>.

### **3.2.4 Le jeu et la vie personnelle**

Le jeu, par conséquent, développe la personnalité via plusieurs voies successives, chaque type de jeu répondant à son tour un besoin particulier.

Les jeux fonctionnels du bébé sont des jeux sensori-moteurs<sup>164</sup> (qui se rapportent aux sensations et à la motricité). Ils aident au développement de la perception et de la motricité : les jeux qui consistent à regarder, à manier, à crier, à marcher sont des jeux qui dynamisent l'activité ludique du bébé. Il faut ajouter à cela que les jeux avec la mère (ou tout autre détenteur de la fonction maternelle) sont très importants pour la formation du caractère. Un manque de jeux interactifs avec l'adulte nuit à l'éveil de l'enfant, qui n'aura pas suffisamment de supports d'imitation et d'identification.

En Afrique à l'instar des activités physiques et sportives développées, les exercices corporels et le jeu poursuivent un objectif de culture physique, de santé et de formation de caractère.

---

<sup>162</sup> Aguiari M.V., Farray J., Brito J. 2002.P 115.

<sup>163</sup> Idem.

<sup>164</sup> Les jeux sensori-moteurs sont les premiers jeux de l'enfant selon Piaget.



Les objectifs éducatifs de ces activités sont attestés, dans la mesure où ils servent de trame aux rites initiatiques, à la formation civique des jeunes ou à la préparation à la guerre. Ils se situent donc, par leur pluralité de fonctions (économiques, politico-militaires, éducatives ou culturelles), au cœur des fondements de la vie sociale.

Ainsi les jeux et exercices assurent-ils une fonction de médiation dans tous les actes de la vie communautaire, et c'est pour cette raison qu'il convient de les distinguer des pratiques sportives. Ces dernières se développent vite dans un espace autonome et ont pour finalité la performance tout comme le record. Par conséquent les exercices corporels, loin d'être liés à une quelconque infériorité technologique, sont en fait le fruit d'un long développement qui puise ses fondements dans les pratiques sociales, économiques, idéologiques et culturelles des communautés africaines.

*"Les jeux de fiction développent les conduites de rôle. Avant d'apprendre un rôle, le sujet doit acquérir l'attitude de celui-ci et les techniques subtiles qui commandent le jeu de rôle"* (Aguiar, 2002)<sup>165</sup>. Les enfants imitent à travers le jeu des attitudes observées chez les adultes de leur entourage. C'est donc une sorte de cadre de la dynamique psychique qui est ici l'objet d'un véritable entraînement : de fait, l'enfant apprend, en mimant autrui, à s'insérer dans la personnalité de celui-ci, à la manière dont les hommes se reconnaissent et se construisent dans le regard d'autrui.

*"Toute imitation, parce qu'elle implique une succession dans l'espace et le temps de certains gestes et de certaines paroles, contribue aussi à former les cadres spatio-temporels et ceux du langage. Mais cela vaudrait également pour tous les jeux"* (Château, J. 1954)<sup>166</sup>.

*"Par le jeu, l'enfant comprend les modèles prestigieux, d'abord ceux des parents, puis ceux des "grands", enfin ceux des contes et des chansons. A ce sujet, il convient d'insister sur les jeux qui, en mettant l'enfant en contact avec le merveilleux, l'habituent en outre à l'insolite et à la grandeur"* (Egenfeldt, 2008)<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> Aguiar M.V., Farray J., Brito J., 2002.

<sup>166</sup> Château J., 1954.

<sup>167</sup> Egenfeldt S., Smith J., Pajares S., 2008.P. 47.

### 3.3 Utilisation de l'art et du jeu comme levier thérapeutique

Puisque le jeu permet à l'enfant de construire progressivement son identité, d'abord par l'imitation puis en lui offrant des espaces de créativité, n'importe quel adulte a en lui la capacité de retrouver une attitude ludique, et de ce fait revenir sur certains éléments de sa propre construction. C'est grâce aux mécanismes psychiques de la sublimation et par le biais de la créativité et de l'humour que de nombreux événements constructifs de la psyché vont pouvoir être revisités puis élaborés à des fins thérapeutiques.

#### 3.3.1 Sublimation et Créativité

La sublimation décrit la dimension non pathologique du processus créateur. Elle fournit une satisfaction substitutive à un désir inacceptable ou permet d'exprimer un fantasme inconscient de manière conforme aux valeurs supérieures du moi. « *La sublimation permet qu'une activité culturelle, quelle qu'elle soit, soit effectuée d'une manière aconflictuelle, c'est-à-dire dégagée des liens conflictuels qui l'unissent aux fantasmes infantiles* ». (Flournoy, 1967).<sup>168</sup>

Pour Freud, ce sont les fixations sexuelles qui trouvent dans la sublimation une voie physiologique d'expression. Cependant, Melanie Klein a établi que l'agressivité inconsciente détermine elle aussi la créativité dans la mesure où celle-ci vise à réparer les objets internes détruits fantasmatiquement par l'envie (Klein, 1984).<sup>169</sup>

Mais la sublimation de l'agressivité ne se cantonne pas au domaine fantasmatique. Il semble que toute pulsion agressive puisse se sublimer.

#### 3.3.2 Histoire de cette perspective

Pour certaines tribus primitives, des recherches montrent que le jeu était une préparation à la vie et la survie. A Rome, selon le poète latin Juvénal (60-130)<sup>170</sup> la principale préoccupation de la population était "du pain et des jeux" (panem et cirque).

---

<sup>168</sup> Voir : Flournoy O. 1967.

<sup>169</sup> Voir : Klein, M. 1984.

<sup>170</sup> Voir : Juvénal, Satire.1996.

L'utilisation politique des jeux pour adultes. Les jeux pour les enfants adoptés en Grèce et rejoint par d'autres esclaves.

Des penseurs classiques comme Platon et Aristote ont donné une grande importance au fait d'apprendre en jouant, et ont encouragé les parents à donner des jouets à leurs enfants : *"ce qui aide à former leurs esprits"* pour de futurs travaux quand ils seront des adultes. Platon utilisait les pommes pour enseigner les mathématiques à ses étudiants.

Au cours de l'histoire de nombreux auteurs (des philosophes antiques, à Freud, Piaget, Klein etc.) mentionnent le jeu comme un élément important de développement de l'enfant et de l'homme à travers son développement historique et social.

*« Si, en effet, travail et loisir sont l'un et l'autre indispensables, le loisir est cependant préférable à la vie active, de sorte que nous ayons à rechercher à quel genre d'occupations nous devons nous livrer pendant nos loisirs. Ce n'est sûrement pas au jeu, car alors le jeu serait nécessairement pour nous la fin de la vie. Or si cela est inadmissible, et si les amusements doivent plutôt être pratiqués au sein des occupations sérieuses (car l'homme qui travaille a besoin du délassement, et le jeu est un délassement, alors que la vie active s'accompagne toujours de fatigue et de tension). Pour cette raison nous ne laisserons les amusements s'introduire qu'en saisissant le moment opportun d'en faire usage, dans l'idée de les appliquer à titre de remède, car l'agitation que le jeu produit dans l'âme est une détente et, en raison du plaisir qui l'accompagne, un délassement. Le loisir, en revanche, semble contenir en lui-même le plaisir, le bonheur et la félicité de vivre. »*<sup>171</sup>

Au Moyen Age, la plupart des gens avaient une vie misérable et ils n'avaient pas le temps de se livrer à des activités de loisirs. Seuls quelques hommes avaient le pouvoir de participer ou d'assister à certains événements comme les tournois, la chasse et la pêche.

Avec l'avènement du christianisme, les invasions barbares et la chute de l'Empire romain les sports athlétiques ont presque complètement disparu pour donner vie aux sports de combat et le retour à l'entraînement physique pour la guerre. Ces sports et loisirs avaient bien un caractère aristocratique, étant exclusivement des jeux de balle, et certains emplacements rappelaient, subtilement, la splendeur de l'époque hellénistique.

---

<sup>171</sup> Juvenal, Satire 1996. Pag 47.

A la Renaissance, il y a un changement de mentalité. L'individu est venu remplacer le collectif, et tout ne tourne pas autour de Dieu. Les jeux traditionnels et l'appât du gain, justifient et renforcent la position de la classe qui la pratique ou le spectateur.

Dans la seconde moitié du XIXe siècle apparaissent les premières théories psychologiques du jeu : Spencer (1855)<sup>172</sup>, Lazarus (1883)<sup>173</sup> et Groos (1898, 1901)<sup>174</sup>.

Au XXe siècle, nous trouvons Hall (1904) et Freud<sup>175</sup>.

En anglais il existe le verbe « to play » qui signifie autant jouer (un rôle) que jouer (jeu) ; le substantif 'a play' désigne aussi bien une pièce de théâtre qu'un jeu et on appelle l'acteur 'player', c'est-à-dire joueur. En allemand aussi on parle de "Spielen" qui signifie jouer (jeu et rôle) ; une pièce de théâtre se dit "Schau-Spiel", c'est-à-dire jeu de théâtre et acteur se dit "Schau-Spieler", c'est-à-dire joueur du spectacle. En espagnol également, on dit que l'acteur "joue dans un rôle" et non comme dans les langues anglo-saxonnes qu'il "joue un rôle". Peut-être le souvenir du sens premier du terme jouer reste-t-il dans le mot Juglar, jongleur (troubadour) qui vient du latin "joculare", dérivé de "joculus", diminutif de "jocus" qui signifie jeu. Le "Juglar" était un artiste ambulant qui amusait (divertissait) les gens par des jeux et habiletés.

De même celui qui participe à l'épreuve finale d'une compétition olympique. Les idées de plaisir, d'amusement, de joie, qui sont le plus souvent associées au comportement ludique, semblent difficilement compatibles avec le stress de celui qui va presser la détente ou la concentration de celui qui va participer à l'épreuve finale d'une compétition olympique.

La notion de jeu à l'idée d'une activité sans fin, d'une activité conduite pour le simple plaisir de l'activité ou de l'occupation qu'elle procure, soit récréative ou soit compétitive.

Il est également manifeste que cette notion d'une activité ou d'une activation sans finalité ne convient absolument pas à ce que l'on fait quand on joue à un jeu. Celui qui décide de jouer à un jeu a pour objectif de jouer à ce jeu et lorsqu'il est dedans, il a les

---

<sup>172</sup> Voir : Principes de psychologie. 1855.

<sup>173</sup> Voir: Sarancho, O. 2003.

<sup>174</sup> Idem.

<sup>175</sup> Voir : Freud, S. 1920.

objectifs que ce jeu lui assigne. En outre on peut avoir des objectifs personnels situés au-delà du jeu, comme de gagner sa vie, s'il est un joueur professionnel, ou de montrer avec un peu de vanité son intelligence, s'il s'agit d'un jeu « cérébral ».

Lorsque Kant parle du "libre jeu"<sup>176</sup> auquel jouent les facultés, ce "libre jeu" entre dans l'activité des jeux, et ressemble au comportement ludique, à savoir une mise en exercice sans finalité préétablie, mais dont peut évidemment présager, de manière non préméditée un heureux résultat.

### 3.4 La médiation thérapeutique

Utiliser des stratégies pour aider quelqu'un ayant des difficultés d'ordre psychique ; les difficultés peuvent être personnelles ou interpersonnelles

- regard sur soi même
- présence / rapport à la réalité
- (réalité psychique =>comparable à la réalité matérielle [- selon Freud -])
- ce qui dans le psychisme du sujet présente une certaine cohérence)
- appréhension du corps
- rapport à l'espace / au temps
- orientation
- mobilisation / coordination des mouvements
- mémorisation.....

L'objectif est de proposer des actions à la fois simples et complexes : simple en ce sens que l'on utilise des stratégies voire des techniques pour aider quelqu'un à s'exprimer; et complexe en ce sens que l'on n'a pas de recette infaillible, de protocole, de remède permettant à tous les coups d'obtenir le résultat attendu dans telle ou telle situation relationnelle ou pathologique. Or ce qui est thérapeutique c'est ce qui est apte à guérir, à traiter les maladies. Ce qui est sensé guérir là, c'est la médiation.

*Quelques éléments de définition de la médiation en général:*

---

<sup>176</sup> Voir : Kant, E. 1993.

J.F. Six (" le temps des médiateurs ", 1990)<sup>177</sup> considère que la médiation a deux fonctions : faire naître ou renaître un lien: parer à un conflit (le conflit signant la présence d'un lien).

Quatre types de médiation sont ainsi décrits : la médiation créatrice où il s'agit de créer un lien nouveau. La médiation rénovatrice consiste à resserrer ou à restaurer des liens. La médiation préventive permet d'éviter l'éclatement d'un conflit. Et, pour finir, la médiation curative ou réparatrice via laquelle il s'agit d'aider les parties à trouver une solution au conflit ou comprendre autrement une situation problématique.

G. Hofnung (1995)<sup>178</sup> repère, elle, 2 types de médiation :

La médiation de différences : qui crée du lien social ou vise à restaurer les liens sociaux distendus; et la médiation de différents, qui s'intéresse aux désaccords soit dans leur phase émergente (rôle préventif) soit dans leur phase avérée (rôle curatif).

La médiation vise donc à créer de la cohésion, de l'équilibre, elle s'intéresse à éviter le chaos, la perte de la santé sociale. La médiation thérapeutique se préoccupe donc de créer et restaurer du lien, prévenir et résoudre les conflits d'ordre psychiques. Le conflit psychique pourrait s'envisager comme une perte ou distorsion du lien avec soi, et/ou les autres dans le cadre de conflits entre les différentes instances de la personnalité, entre elles ou avec le réel. On peut distinguer la médiation verbale de la médiation non verbale. Parmi les médiations verbales, la forme la plus courante est la psychanalyse ou la psychothérapie par la parole. Si le langage peut être une forme de médiation thérapeutique, ce sera dans un cadre, et une forme déterminée, car la parole en soi n'est pas thérapeutique.

D'après Françoise Dolto, psychanalyste, *"quand on parle de la souffrance, les pulsions en jeu s'apaisent du fait de la rencontre de quelqu'un qui écoute..."* Et d'après Klein (à propos d'enfant victimes de traumatisme sévères) *"la tentation est de dire et de faire dire ces souffrances, ces traumatisme. Mais les dire et les redire les réitère, c'est comme s'ils revivaient mille fois le traumatisme... L'expression de la souffrance, c'est à dire d'en parler en direct calme éventuellement, mais il ne suffit pas de dire et d'exprimer et d'en rester là sans rien faire"* C'est donc dans un cadre défini de manière adaptée et particulière que la parole

---

<sup>177</sup> Voir : Six. J.F. 1990.

<sup>178</sup> Voir : G. Hofnung (1995)

devient thérapeutique. A propos de la médiation non verbale Cadoux<sup>179</sup>, psychologue dit que *"rencontrer les patients psychotiques ne peut se faire qu'en un lieu précaire, entre art et thérapie, là où la faillite du langage institué trouve des suppléances du côté d'autres modes d'expression qui permettent de dire autrement ce qui ne peut se dire avec des mots"*.

La cadre de l'art-thérapie permet d'évoquer un problème par un angle non pas frontal, mais à travers un exercice, permettant ainsi au patient de s'affranchir de certaines résistances. De ce fait, qu'il s'agit de faillite au langage ou de résistance au langage : un autre mode d'expression est nécessaire : l'idée serait donc de dire autrement qu'avec des mots, ou pas uniquement avec des mots.

La médiation thérapeutique est aussi un mode d'approche d'un individu en souffrance. Selon Klein<sup>180</sup> (2012), la personne en situation thérapeutique ne se pensait jusqu'alors et n'était pensée qu'en terme de pathologie dont elle était prisonnière. D'objet de sa pathologie, elle va devenir sujet d'une production, issue d'elle-même, et qui se nourrira- forcément - entre autre de cette pathologie qui dès lors n'est plus uniquement la source d'une souffrance. Cette production sera fournie par l'intermédiaire du médiateur thérapeutique de son choix.

La thérapie n'est pas un projet sur la personne mais la personne devient en projet avec elle-même, à partir de ce qu'elle porte comme désir de changement positif pour elle-même. Ce désir de changement coexiste avec d'autres désirs : désir de destruction de soi et des autres, désir de non-changement. Selon Ivan Darrault-Harris, chercheur en sciences de l'éducation, *"on ne soigne pas on ne guérit pas le patient, mais on crée le cadre d'une transformation dont le patient reste l'agent, puisant dans ses forces vitales intimes avec l'aide du soignant qui croit dans ses capacités de changement"*.<sup>181</sup> Un précepte cher aux psychologues et aux psychanalystes - la personne possède en elle-même le savoir de son mieux être et de ses équilibres- est tout à fait à l'œuvre dans l'instrumentation des médiations thérapeutiques. La médiation est à distinguer du médiateur (le soignant, l'animateur).

---

<sup>179</sup> Voir : Cadoux B. 1996.

<sup>180</sup> Klein, J.P.2012.

<sup>181</sup> Voir : Darrault, H. 1989.

Le cadre de pratique de la médiation permet au soignant comme au soigné de prendre conscience de la différence entre le thérapeute et la thérapie, et ainsi de se saisir du processus thérapeutique.

### 3.5 Processus thérapeutique

#### 3.5.1 L'impact du jeu sur les émotions et les motivations

*"Toutes ces expressions collectives, simultanées, à valeur morale et à force obligatoire des sentiments de l'individu et du groupe, sont plus que de simples manifestations, ce sont des signes, des expressions comprises, bref, un langage. Ces cris, ce sont comme des phrases et des mots. Il faut le dire, mais s'il faut les dire c'est parce que tout le groupe les comprend. On fait donc plus que de manifester ses sentiments, on le manifeste aux autres puisqu'il faut les leur manifester. On se les manifeste à soi en les exprimant aux autres et pour le compte des autres. C'est essentiellement une symbolique" (Mauss, M.1921.)<sup>182</sup>.*

On peut définir une émotion comme un comportement qui mène à une réaction brève, intense et globale de l'organisme à une situation fortuite, accompagnée d'un état affectif de tonalité pénible ou agréable. Les émotions sont bien liées aux besoins, aux motivations et peuvent être à l'origine de troubles mentaux ou physiques.

Cependant, l'émotion se manifeste non seulement dans la société ou dans l'état dans lequel se trouve l'individu, son état actuel physique et mental, de sa personnalité, de son histoire personnelle, de ses expériences antérieures, etc. L'émotion dans le jeu se manifeste lorsque le sujet est surpris ou quand la situation dépasse ses possibilités. Elle traduit sa désadaptation et l'effort de son organisme pour rétablir l'équilibre momentanément rompu<sup>183</sup>.

Les émotions sont des processus neurochimiques et cognitifs liés à l'architecture de l'esprit de la mémoire, l'attention, la perception, l'imagination, qui ont été affinées par des processus de sélection naturelle en réponse aux besoins de survie et de reproduction.

---

<sup>182</sup> Mauss, M.1921. Mauss souligne également un lien entre l'éthologie et l'intelligence des singes supérieurs, caractérisé dans la conduite du chimpanzé qui emploie un « détour » ou un comportement indirect pour atteindre son but.

<sup>183</sup> Voir : Guillaume, P. 1924.



L'émotion est le résultat de l'impulsion qui induit postérieurement une action. En psychologie, c'est défini comme *"une constellation de réponses de forte intensité qui comprennent des manifestations expressives physiologiques typiques qui accompagnent généralement des tendances d'actions continues et s'inscrivent en rupture de continuité par rapport au processus qui était en cours chez le sujet au moment de leurs apparitions"*.<sup>184</sup> La plupart des théories de l'émotion soutiennent l'idée que la nature spécifique de l'expérience émotionnelle dépend du résultat d'une évaluation, d'un évènement en termes de significativité pour la survie et le bien-être de l'individu.

### 3.5.2 La constitution des émotions

Les émotions se constituent primordialement des éléments physiologiques, psychologiques et environnementaux, l'émotion est associée de à l'humeur, au tempérament, à la personnalité, à la motivation et au désir.

Darwin<sup>185</sup> expliquait, que l'expression émotionnelle conférait aux animaux et aux humains un avantage sélectif. Selon Darwin trois principes était nécessaires pour arriver au développement des émotions, le principe d'utilité, le principe d'opposition et l'action directe de l'excitation nerveuse sur le corps. Cette théorie représente une car elle a permis de trouver une caractérisation des émotions suivant leur expression somatique.

### 3.5.3 L'apprentissage et les émotions

Il existe selon Piaget<sup>186</sup>, des comportements de l'individu clairement liés à l'émotion composée par des processus de fabrication d'un état intelligent individuel. Le processus de connaissance de l'entourage qui est acquis par un développement de l'évolution de l'intelligence que différencie les structures internes associés à la formation et des caractéristiques structurelles du cerveau et des éléments du système nerveux.

---

<sup>184</sup> Collectif.2002.

<sup>185</sup> Darwin, C. 1872- 1965.

<sup>186</sup> Voir : Delachaux et Niestlé 1937.

Si elles peuvent être enseignées à acquérir certains états émotionnels. Et si elle nous fait mieux comprendre le monde et comment il serait possible.

### 3.5.4 L'importance de comprendre les émotions

L'individu a tendance à retenir plus facilement de personnes qui, en quelque sorte, ont secoué un lien émotif /affectif, même s'il a été négatif, même temporairement. Les relations humaines, sur les personnes et les groupes préférentiels générés dans les moments chargés d'émotions sont plus durables. La formation réticulée de certains états émotionnels associés à la capacité de l'individu de demeurer en alerte (veille/sommeil) dans un environnement changeant est bien de percevoir les stimuli à interpréter la réalité de l'environnement.

Il ressemble à un stimulus qui interprète la liaison dans le monde et communique avec l'idée de la vie réelle. Il considère l'importance de représenter l'état mental d'autres êtres comme une nécessité dans un environnement hautement socialisé, dans lequel les actions et les attitudes acquièrent une certaine importance. Ces sortes de besoins sont considérées comme des difficultés que l'individu doit traverser en ayant recours au processus de l'intelligence.

Le théâtre travaille avec la raison et avec l'émotion. Stanislavski a toujours travaillé avec les émotions de l'acteur en formation, il a découvert que les émotifs, sont la clé d'une pièce théâtrale. Dans son livre, la formation de l'acteur, Stanislavski explore le processus par lequel l'acteur doit s'affronter pendant son étape de formation.

*"Comment retrouver le sentiment qui a traversé votre esprit, rapide comme une étoile filante? S'il est resté près de la surface et revient à vous, vous pouvez remercier le ciel. Mais il ne faut pas vous attendre à retrouver toujours la même impression. Une autre, entièrement différente, peut apparaître à sa place demain. Sachez-vous en contenter et n'en demandez pas plus. Si vous apprenez à recevoir ces souvenirs au moment où ils réapparaissent, vos nouveaux souvenirs, au fur et à mesure qu'ils se formeront, seront plus aptes à exciter vos sentiments d'une manière permanente. Lorsque les réactions de l'acteur sont plus fortes, l'inspiration peut apparaître. Mais ne perdez pas votre temps à poursuivre une inspiration qui vous a favorisé une fois par hasard. Vous ne la retrouverez pas plus que les jours passés, les*

*joies votre enfance ou votre premier amour. Rassemblez tous vos efforts pour créer une nouvelle inspiration. Il n'y a aucune raison de croire qu'elle sera moins bonne que celle d'hier. Peut-être ne sera-t-elle pas aussi brillante, mais au moins elle sera là. Elle aura surgi, tout naturellement, des profondeurs de votre âme pour faire jaillir en vous l'étincelle créative". Qui peut dire laquelle des manifestations de la véritable inspiration est la meilleure ? Elles sont toutes aussi splendides, chacune à sa façon, ne serait-ce que parce qu'elles sont inspirées. Nous faisons vivre ce qui est caché derrière les mots, nous faisons passer nos propres pensées dans le langage de l'auteur, et nous établissons nos propres rapports avec le personnage de la pièce. Si vous y parvenez, vous vous apercevrez que les « émotions sincères » ou que les « sentiments qui semblent vrais «naissent en vous spontanément ».*<sup>187</sup>

La plupart des artistes répondraient qu'elle le peut et qu'ils travaillent avec et sur l'émotion. Pourtant, le théâtre n'est pas exempt de débats qui discutent le rapport entre raison et émotion. Les émotions sont l'émotivité, le centre de la vie mentale et sociale des personnes, elles sont à la fois des impulsions qui nous permettent de sentir et d'avoir de différentes réponses émotionnelles. Les diverses théories à propos des aspects psychologiques et physiologiques des émotions sont nombreuses mais on ne peut pas dire que toutes soient concordantes. Dans sa façon la plus élémentaire, chez les enfants plus petits, les réactions émotionnelles se montrent comme une réponse indifférente à l'excitation, probablement liée, selon les circonstances, aux sentiments agréables ou désagréables sans différenciation émotionnelle spécifique aucune.

Les réactions telles que la peur, la tristesse et la rage, autrefois considérés comme le trio originel de toutes les émotions, commencent en formant un processus de différenciation de l'excitation. Mais quel que soit ce processus, un regard porté sur les réactions émotionnelles des enfants les plus jeunes, rappelle qu'en fait on oublie très souvent, tout en parlant des émotions on ne tient compte que de celles des adultes. Dans notre société les adultes ne montrent guère leurs émotions, s'ils changeaient leur comportement, les enfants changeraient aussi.

Les adultes ne contrôlent pas les sentiments mais les mouvements. L'état sentimental que nous appelons (émotion) est, en eux, un aspect d'un état d'agitation de tout

---

<sup>187</sup> Extraits choisis : Stanislavski, C. 2001.

l'organisme en réponse à une situation stimulante. « Sentir et jouer- c'est-à-dire, mouvoir les muscles, les bras, les jambes, et peut être tout le corps –ne sont pas encore des termes désunis. Nous pouvons dire que ceci est le caractère primaire de l'état sensible que nous appelons émotion » (Vivas et Gallego, 2006)<sup>188</sup>. Graduellement elle se montre dans l'expérience comme un état de ressenti : apprenant à faire ce que les enfants ne sont pas capables de faire, c'est-à-dire mouvoir les muscles -non jouer- en accord avec l'impulsion émotionnelle à jouer. La part sentimentale de cet état peut adopter vraiment la nature d'une émotion puisqu'elle ne peut se décharger par mouvements, mais nous ne pouvons pas empêcher ou retarder la réaction qu'il provoque en nous.

### 3.5.5 Comportement basique-émotionnel des émotions

Quelques concepts du comportement basique des émotions permettent de s'approcher de la signification qu'il peut y avoir entre les émotions de différents niveaux. Les émotions ont plusieurs caractéristiques mais selon la complexité du processus mental plusieurs réactions physiologiques sont déclenchées par plusieurs processus mentaux plus ou moins complexes. Des émotions déjà vécues sont attachées à l'appréciation de ces conditions environnementales et donc des réactions humaines. En conséquence les émotions manquent de valeur car l'émotion est avant tout un processus affectif complexe, à certains égards, et l'approche humaniste de cet émoi nous donne une sorte de privilège : si nous pouvons comprendre ou simplement exprimer l'esprit, il n'est pas une émotion, mais un processus de démonstration; alors nous pouvons dire que les émotions ont toujours été entourées d'un halo de mystère et d'incompréhension par l'individu lui-même, les renseignements sur les aspects émotionnels de notre esprit est certainement un fantasme effrayant.

---

<sup>188</sup>Voir : Vivas M., Gallego D., 2006.

## 3.6 Particularités du jeu théâtral

### 3.6.1 La dramathérapie

La dramathérapie est une thérapie par la pratique de l'art théâtral. Elle est basée à la fois sur le processus et l'art théâtral, et qui s'applique cliniquement aux individus et aux groupes. Le BADth<sup>189</sup> (British Association of Dramatherapist) a établi en 1991 la définition suivante: "*La dramathérapie est l'usage intentionnel des aspects curatifs du drame au sein d'un processus*" (Langley, 2006)<sup>190</sup>. Elle se concentre en ce sens sur la "catharsis" développée le patient au cours de la thérapie, stimulant l'intuition, la spontanéité, l'imagination et l'intention de chaque individu.

Elle travaille à partir du drame tel que l'homme l'a toujours utilisé, en tant que médiateur pour exprimer tous ses sentiments : peur, tristesse, joie, espoir, etc. Le drame est un acte essentiellement social. A travers l'histoire, il a permis de mieux connaître la capacité de l'être humain à ressentir l'empathie et favoriser l'identification à autrui. En effet le monde dramatique est un monde où chacun tient une part active. La thérapie offre également un accès à l'expérience du corps avant le verbe, étant par là-même un moyen d'accéder à la richesse insoupçonnée de l'esprit. C'est à travers l'action dramatique qu'émergent les processus psychiques de l'individu, de la même façon que les symboles et leurs images. La dramathérapie a de nombreuses fonctions instrumentales, soit d'ordre mnémorique (entraîner la mémoire) ou psychomoteur (contrôler le geste), soit d'ordre moral (illustration d'actes éthiques exemplaires), soit d'ordre purement pédagogique (comme divertissement compensatoire selon un rythme travail - loisir), la fonction du monde des sentiments permet que ceux-ci plus facilement représentés de façon non verbale. Le travail des sentiments est ainsi représentable, et facilite de la sorte les prises de conscience, ainsi que leur expression. Le travail en dramathérapie vise en effet la prise de conscience de soi et du mode interactionnel avec autrui.

*"Les enfants, par exemple vivent le drame comme une expérience naturelle où les réactions sont spontanées et immédiates, ils expriment leurs préoccupations sans inhibition"*

---

<sup>189</sup> Voir aussi : <http://badth.org.uk/>

<sup>190</sup> Voir : Langley D., 2006.

(Jennings, S. 1987)<sup>191</sup>. Chez les adultes, les représentations de personnages ou de situations libèrent leur parole, notamment en ce qui concerne les sentiments refoulés, souvent difficiles ou impossibles à exprimer. Ces propriétés du jeu théâtral sont des bases pour la dramathérapie car elles sont l'expression de la conduite humaine individuelle et sociale. Par conséquent, l'utilisation des jeux constitue non seulement un moyen d'aborder la thérapie et d'explorer l'interprétation et la conduite humaine, mais aussi un tremplin pour explorer les fins de la thérapie.

Dans la thérapie il s'agit de créer le contexte dans lequel le patient puisse parvenir à une utilisation optimale de ses propres ressources mentales et corporelles. L'éducation corporelle formelle tend à montrer au patient ses limites physiques et à mettre en évidence ses inhibitions, ou défenses psychiques sans pour autant les briser. Cela lui permet ainsi d'avancer dans sa thérapie avec confiance. Le contexte du jeu provoque chez le patient une attitude liée aux plaisirs de sa propre enfance et l'amène à redécouvrir ses facultés corporelles et imaginatives avec l'avantage que, maintenant, comme adulte, il est capable de façonner et de développer ce matériel. Ainsi, le travail avec des jeux amène au patient à initier un processus de conscience de soi et de redécouverte.

Les séances de jeu partagées par le groupe créent une expérience commune qui construit et renforce les relations, la cohésion du groupe. Cette expérience favorise de plus le développement d'un langage vital pour discuter des processus de l'interaction et du travail du patient. Aucun jeu n'a d'unique objectif. Au contraire, les jeux sont un mélange d'éléments thérapeutiques (dramathérapie et musicothérapie) qui, combinés, produisent une activité complexe. Cependant, il existe des jeux spécifiques pour aborder d'autres dimensions des problèmes ressentis: tristesse, angoisses, peurs...

Les jeux de sensibilisation aiguissent les sens du patient. Les jeux de mouvement permettent également de développer l'orientation dans l'espace, la vitesse de réaction, le contrôle de la réaction, la coordination ou la dissociation du mouvement. D'autres jeux libèrent l'imagination ou aident à acquérir et à développer des aptitudes rythmiques et musicales ; d'autres affinent l'utilisation ou l'animation d'objets réels ou imaginaires, et il y a des jeux qui permettent au patient d'apporter du matériel narratif pour la création de fables.

---

<sup>191</sup> Voir : Jennings, S.1990.

Dans la dramathérapie, il n'existe aucune formule particulière pour l'enseignement du jeu: le patient puise dans son propre vécu pour essayer de résoudre chacun des problèmes qu'il rencontre.

### **La posture du thérapeute**

L'habilité principale du thérapeute consiste peut-être à présenter les expériences aux patients de telle sorte qu'ils ne puissent échouer dans leur tentative pour les vivre. Pour cela il faut que l'attitude du thérapeute ne soit pas celle de quelqu'un qui "possède" un ensemble de connaissances qu'il va enseigner au groupe, mais plutôt celle d'un membre qui coordonne les activités, s'embarque avec les acteurs dans une recherche continue, et collective. Quand le thérapeute devient l'autre compagnon de voyage, toute hiérarchie verticale disparaît et il se crée un climat de liberté et de collaboration indispensable pour le processus créatif. Une session de thérapie doit être avant tout amusante, excitante, et cela implique la participation active de tous les membres du groupe ; mais en plus, lorsqu'elle se termine, elle doit laisser aux patients la sensation d'avoir vraiment avancé en la thérapie.

Il est nécessaire de supprimer tous les adjectifs et jugements de valeur, aucun exercice n'est "mauvais", "joli" ou "laid". Chaque exercice comporte ses propres paramètres d'évaluation et dans la mesure où le groupe partage l'objectif de l'exercice, n'importe qui est en mesure d'évaluer la production selon ce qu'il a vu ou pas. En termes pédagogiques il ne s'agit pas de viser le résultat, ce qui compte essentiellement c'est le processus. Ce que l'on cherche résultera de ce que l'on fera pour le trouver.

Dans la mesure où les patients s'occuperont à résoudre le problème ou atteindre le but que le jeu leur propose, il n'y a pas de raison que le groupe se déconcentre. Beaucoup de jeux favorisent une ambiance d'agitation et de cris, cela ne doit pas empêcher que le niveau de concentration du groupe soit total.

### **3.6.2 Histoire de la Dramathérapie**

Cette méthode de la recherche psychosociale, interdisciplinaire et de caractère artistique et thérapeutique a ses origines dans le département de gynécologie et

d'obstétrique à l'hôpital à Londres dans les années 60. Sue Jennings<sup>192</sup>, une actrice pionnière de l'utilisation de cette méthode. La collaboration avec les femmes de cet hôpital a permis la création d'une base pour l'élaboration d'une pratique qui a subi plusieurs enquêtes sur le terrain dans divers groupes de patients et des institutions.

Plus tard Robert Landy<sup>193</sup>, un auteur prolifique du département d'art dramatique de l'Université de New York a proposé la théorie des rôles comme l'un des points focaux de l'art dramatique et Renne Emouna, actrice spécialisée en Californie Centre d'études intégrés, apporte sa contribution avec quelques éléments de la théorie de Moreno : le jeu de rôle, de scènes rituelles avec un texte et aussi l'improvisation.

Au début du XXème siècle, le théâtre vit une révolution grâce à de grandes personnalités du théâtre qui ont transformé et provoqué les bases classiques du théâtre et à la fois ont émis de nombreuses critiques de la dépendance littéraire de cet art. Ils ont donné une nouvelle vie stimulant l'improvisation et les jeux de rôles avec dans certains cas, la participation du public. Dussane, Jovet, Stanislavski et Artaud, conceptualisent à leur tour le rôle de l'acteur, montrant que la personnalité de l'acteur est indispensable dans le rôle qu'il assume.

Un peu plus tard Bertolt Brecht, résiste au naturalisme psychologique et place son attention autour du développement des techniques purement théâtrales, qui vont exercer une notable influence dans la dramathérapie notamment à propos des processus d'identification des rôles exercés.

Pour Stanislavski, l'objectif d'un acteur est de permettre de rendre conscient ce qui est inconscient. Il a travaillé la mémoire émotive, et pourtant il est parti de la base que les sentiments ne dépendent pas de notre volonté, aussi même, l'émotion est le résultat de l'action.

---

<sup>192</sup> Sue Jennings, psychiatre. Elle a travaillé avec des enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux en centres psychiatriques. En 1969 elle fonda le Remedial Drama Group, lieu où elle forme des acteurs et des professeurs de dramathérapie.

<sup>193</sup> Voir : <http://www.rehearsalsforgrowth.com/reviews5.html>



Dans les années 60 ont commencé à surgir divers groupes théâtraux qui se constituent avec la seule finalité de jouer en hôpitaux pour aider les patients ou pour les distraire de leurs souffrances. Lorsque les années passent les patients changent de rôle et ils deviennent acteurs développant une vraie auto-thérapie à partir des dramatisations créées par eux-mêmes.

Le champ a été élargi pour permettre de nombreuses formes d'interventions théâtrales thérapeutiques incluant : jeu de rôle, jeux de théâtre, mimes, dynamique de groupes, marionnettes et des autres techniques d'improvisation. Souvent, la thérapie par le théâtre est utilisée pour aider l'individu à : résoudre des problèmes, comprendre ses mauvaises habitudes de comportement personnel et d'interaction chez l'individu.

La connexion entre le drame et la guérison psychologique de la société (mais pas de l'individu) a été fondamentalement reconnue par Aristote qui est à l'origine du terme "catharsis". Deuxièmement au début du 20<sup>ème</sup> siècle, l'hôpital, le théâtre, et le travail de Moreno, Evreinov, Ilijine, ont marqué une nouvelle attitude envers la relation entre la thérapie et le théâtre qui a fourni une base pour l'émergence de la thérapie par le théâtre. Enfin influencée par des approches expérimentales au théâtre, la dynamique de groupe, jeux de rôle, et de la psychologie dans les années 1960, la thérapie par le théâtre apparaît comme une thérapie d'arts créatifs dans les années 1970.

Nikolai Nikolaïevitch Evreinov (1879-1953) était en metteur en scène russe, dramaturge et praticien du théâtre. Evreinov a fait valoir que le rôle du théâtre est de signer et de mimer la nature. Il a souligné que la nature est pleine de conventions théâtrales : fleurs du désert imitant les pierres ; la souris feignant la mort à fin d'échapper aux griffes d'un chat ; danses compliquées d'oiseaux, etc. Il a considéré le théâtre comme un symbole universel d'existence. Evreinov a également cherché à relancer le théâtre à travers la redécouverte de l'origine du théâtre à partir du jeu. Il a été influencé par les philosophies de Schopenhauer, Bergson et Nietzsche, Meyerhold: l'esthétique du symbolisme de la commedia dell'arte(en particulier dans son utilisation du masque et de la spontanéité). Le théâtre est considéré par Evreinov comme le développement d'imagination et de devenir différent. L'expérience de la transformation est un besoin de l'être humain, qui trouve un bénéfice dans la création.

L'image que présente l'individu est complètement différente de celle qu'il choisit dans une pièce ou dans un rôle, et sa façon de jouer sera à l'image de cette différence.

Au début du XXème siècle Vladimir Iljine développe en l'Union Soviétique le théâtre thérapeutique. De 1908 et 1917, Iljine crée diverses techniques théâtrales avec des patients psychiatriques et des étudiants avec des problèmes émotionnels. Son travail établit un lien entre le théâtre et la thérapie formant ainsi une méthodologie particulière. Il a dû quitter son poste de professeur à l'Université de Kiev pour des raisons politiques. Il a donc commencé à voyager vers différents endroits, et se décide finalement pour la Hongrie où il se met en contact avec Sandor Ferenczi, psychanalyste réputé pour ses techniques actives incluant le jeu de rôle.

Iljine décrit le Théâtre thérapeutique comme un processus thérapeutique qui combine divers sciences comme la biologie et médecine avec humanités, musique et théâtre.

Le fondement théorique de la dramathérapie, se trouve dans le drame, la psychologie, l'anthropologie, la psychothérapie, le théâtre, le jeu et le processus créatifs et interactifs. La dramathérapie se centre fondamentalement dans les aspects sains de la personne, stimulant l'intuition, la spontanéité et l'imagination de l'individu. Lorsque la personne s'approprie et valorise ces aspects comme de soi-même, généralement oubliés ou simplement refusés, c'est alors que commence le processus de récupération.

Aujourd'hui, la dramathérapie est pratiquée partout dans le monde et il y a des programmes universitaires dans les universités d'Israël, du Canada, des Etats Unis, de Grande-Bretagne, et de France.

### **3.6.3 Le processus de base**

Phil Jones écrit dans son livre *Drama as therapy : theatre as living*. (2009), qu'il existe neuf principaux processus au cœur de la dramathérapie : la projection dramatique, le processus thérapeutique de la représentation, l'empathie et la distance dramatique, la personnification et l'impersonnification, l'être en public et les témoins interactifs, l'expression corporelle, le jeu, la connexion entre le drame et la vie réelle et pour finir, la transformation.

En tant que public, on peut s'identifier comme si on est le personnage joué, on ressent les émotions. D'autre part, on peut projeter les dilemmes et situations dans les personnages que l'acteur représente, et pareil lorsque l'acteur prend une identité différente et projette des caractéristiques et expériences dans cette identité dramatique.

Ces processus d'identification et projection apparaissent dans le théâtre et aussi dans la dramathérapie. Dans la dramathérapie on utilise un moyen ou une structure par laquelle la personne peut se projeter et s'identifier avec le but d'externaliser ses émotions et conflits internes. La projection dramatique permet à l'individu créer une division entre ses problématiques et ses émotions instaurant ainsi une nouvelle relation et perspective avec le conflit.

**Le processus de la représentation** en soi-même est thérapeutique. Le changement sera un outil lorsque le patient se compromet émotionnellement. Le processus de représentation permet l'exploration active qui cherche que patient change sa relation qui a avec sa problématique.

**Processus de participation et observation.** Le patient joue et à la fois s'observe à soi-même, créant aussi une empathie. **L'empathie** est l'habilité de comprendre et pouvoir sentir comme une autre personne mais à l'écart. Lorsque l'acteur crée en lui-même le rôle qu'il représente, il trouve en lui son point de résonance émotionnel. La clé est de produire une approche, une émotion ou identification non seulement entre l'acteur et le personnage mais aussi entre le public et les personnages.

**Distancement dramatique**, le but est créer chez l'acteur un sentiment critique, objectif face à son jeu, il doit être critique aussi par rapport au rôle qu'il joue. Le distancement dramatique ne cherche pas à créer une réalité mais à mettre en évidence de ce qui arrive dans une représentation théâtrale.

**La personnification et l'impersonnification**, sont deux formes de représentation qui produisent une approche particulière d'expression. La personnification est la représentation dramatique utilisant des objets tels que marionnettes, animaux, marionnettes, ou autres objets. L'impersonnification est l'acte de dramatiser, jouer, ou représenter avec l'usage du corps, par exemple ; la mimique, les sculptures corporelles et l'improvisation. On les utilise pour explorer les émotions et la problématique que le patient amène à la séance. Ceci

permet de se sentir devenir "autre" ou être soi-même représenté dans autres personnes. Cela permet de percevoir une expérience à partir d'un point de vue de "l'autre", facilite l'empathie et aide à trouver différents modes de relation avec autrui.

**Être public et témoins interactifs**, être témoin et public dans une pièce de théâtre est indispensable dans tout processus d'apprentissage. On ne peut pas imaginer le théâtre sans public. Peter Brook condamne tout théâtre sans public disant que c'est une situation terrible et destructive. Brook propose que le but du public dans le théâtre est d'être témoin et décrit la rencontre entre le public et les acteurs, comme une réunion, une relation dynamique qui est cruciale et fondamentale dans le théâtre. La dramathérapie n'a évidemment pas le même public qu'une représentation théâtrale, mais les participants à la séance qui en seront parfois acteurs ou spectateurs possèdent les mêmes fonctions de public et de témoins.

Phil Jones considère que dans la dramathérapie :

- Le patient peut faire les deux fonctions soit comme public ou comme témoin du travail des autres.
- Le patient peut être témoin de soi-même.
- Le patient peut développer le rôle du public.
- L'expérience d'être témoin permet reconnaître, valider et soutenir l'expression et l'expérience du patient.
- La projection d'aspects de soi-même ou des aspects de l'expérience d'autres qui appartient au rôle du public permet soutenir le processus thérapeutique, aussi même aide au patient à exprimer son problématique.

**Expression corporelle:** Dans le théâtre, le corps est le moyen principal de communication qui exprime l'imagination de l'acteur. L'expression corporelle est le "moi" révélé par l'individu. Dans le processus d'une activité dramatique, le corps et l'âme travaillent ensemble dans un processus de découverte et de transformation.

- Le processus de change à partir de l'expression corporel inclut les divers points :
- En termes d'habileté dramatique. Le travail dramatique aide à l'individu à 'habiter' son propre corps et à l'utiliser correctement. Le but est rendre le corps plus expressif.

- Lorsque l'individu commence à interpréter divers identités il commence à trouver des nouvelles façons de communiquer transformant le 'moi'.

**Le jeu:** On sait que le jeu possède une capacité thérapeutique et de soulagement pour les personnes à tout âge. Les techniques du jeu sont souvent utilisées dans le théâtre. Selon Phil Jones, la création d'un espace pour jouer dans la dramathérapie facilite une relation entre jeu et réalité. Le jeu est un entre jeu des tensions émotionnelles qui se développe lorsque l'individu prend conscience de ses actes et trouve des moyens pour exprimer sa problématique.

**Connexion entre le drame et la vie réelle:** dans la dramathérapie existe une connexion intime entre la vie et le drame, ce qui est essentiel dans le processus de changement thérapeutique. Si cette connexion n'existe pas, alors le patient reste dans un monde à part qui empêche le changement. La connexion entre le drame et la vie réelle fait allusion au potentiel thérapeutique qui existe entre mettre le "monde au concret" vers la réalité dramatique dans un cadre d'intention thérapeutique de changement personnel. Lorsque les participants ont l'occasion de "faire comme si" dans un espace protégé, ils peuvent plus librement faire face aux enjeux et aux questions qui les préoccupent dans la vie réelle.

La **transformation** dans la dramathérapie est la possibilité de changement chez l'individu à la fois qu'il représente et développe une expression dramatique de ses émotions ou sa problématique. Les événements de la vie réelle ont une qualité improvisatrice dans l'acte de jouer et la réalité dramatique. Dans l'expérimentation et l'altération d'une expérience à travers le jeu, il est en fait possible de la transformer ouvrant aussi de nouvelles possibilités d'expression, sentiments et associations d'idées.

Le processus de se compromettre émotionnellement avec le drame donne une satisfaction du potentiel créatif qui peut être transformatif, grâce à une transformation d'identité. La re-création des représentations dramatiques et le compromis émotionnel font partie de la pensée, de l'émotion et de l'imagination.

#### 3.6.4 Méthodes

On utilise des structures qui permettent aux participants d'un groupe, d'explorer et d'examiner les relations personnelles, individuelles et groupales. C'est un outil qui s'adapte

aux enfants, adolescents, adultes et personnes âgées, avec des personnes qui souffrent de troubles émotionnels, maladie mentale, handicapées physiques et mentaux, ou avec des personnes dépendantes à certaines substances. Les méthodes incluent le mouvement, la mimique, le travail de voix, le jeu dramatique, l'improvisation, les masques, les contes, les mythes, les images etc. Plusieurs techniques sont physiques et socialement interactives.

Diverses techniques sont utilisées dans la dramathérapie. Une des plus significatives est le conte. Son utilisation dépend et est soumise à la condition de l'individu, à ses besoins individuels et aux besoins du groupe. L'attitude face à la créativité est primordiale car le conte peut être une invention individuelle, groupale, ou connue universellement.

Conter une histoire inclut plusieurs alternatives en dramathérapie, à partir de l'improvisation, avec le mouvement, à partir d'une image, d'un mot, une voix, une photo, etc.

### **Le drame**

Le drame est un aspect essentiellement social car il met en évidence la capacité de l'être humain d'empathie avec l'autre et de communiquer avec lui. Le monde dramatique est un monde d'action où les participants prennent un rôle actif. Pourtant la dramathérapie utilise des éléments qui font que les participants réalisent une action. A partir de l'action dramatique, l'inconscient se réveille, les symboles et les images émergent.

### **La distance dramatique**

L'effet de jouer des sujets imaginaires ou à partir de l'usage des masques, permet chez l'individu un degré de distance émotionnel qui l'aide à libérer d'autres aspects de soi-même. Le paradoxe dans la dramathérapie fait que la distance théâtrale permet aux personnes de s'approcher plus et de se connecter plus aux endroits "obscur" d'eux-mêmes, c'est à la fois un effet de protection et de libération en même temps.

### **Travail corporel**

Le travail corporel est la connaissance, les fonctions, les activités de l'individu. Le corps est l'instrument de l'expérience et communication, c'est grâce au corps que la dramathérapie se fonde. Le travail corporel est la base de tout l'aspect dramatique de la

thérapie. Dans l'interaction consciente du cerveau frontal il faut avoir une concentration sur le processus de coordination corps-esprit. Lequel advient à travers des mouvements musculaires du corps et sont responsables de l'amélioration dans le corps avec des actions et activités, et aussi on travaille le sens de la façon dont elle est perçue.

### **La musique et la danse thérapeutiques**

L'image du corps nait des indentifications successives chez les gens, en relation affective avec l'enfant, reste malgré tout voilée et inconsciente. Bien qu'on peut deviner son aspect extérieur et les attitudes corporelles d'un individu, il s'exprime dans ses productions fantasmatiques, comme les rêves et surtout, ce qui nous intéresse particulièrement en cette recherche, dans ses créations non-verbales, qui ne sont pas seulement des figurations humaines de l'image du corps, mais aussi des représentations d'objet, de végétal ou d'animal. Plusieurs thérapeutes ont recours à la musicothérapie et la danse thérapie mais certains ignorent souvent la danse des personnes sourdes qui permet l'accès à l'image du corps. La danse thérapie enseigne comme à travers des exercices, le corps peut se transformer et dévoile les mécanismes de défense qu'utilisent souvent les déficients auditifs : par exemple, le mouvement retenu, le contrôle inhibé, la peur...

Le sourd est ce créateur de l'instant, qui porte en lui tout son histoire, toute sa vie en chaque mouvement, mais la danse pour être appréhendée, doit être vue et seule une salle de spectacle permet de rendre sa trace visible. La danse comme thérapie doit être constructive sinon le silence devient une trace dans l'espace. Á partir de la danse, le sourd prend son propre corps comme support de son expression. Le corps doit servir à mesurer l'espace et parfois le temps, comme s'ils ne disposaient plus d'autres instruments de mesure, comme si la distance entre l'art et le réel était si réduite que le sourd lui-même devait se confondre avec l'environnement. Dans cette thérapie le sourd transforme l'espace en phrases, le temps en sens, il doit comprendre que son corps est un instrument qui véhicule une intime communication avec les autres participants et d'autre part, il aide à opérer une transformation du corps du malade, qui traverse plusieurs stades, en passant par la possession d'une puissance surnaturelle jusqu'à son expulsion, moment qui en principe, marque la guérison.

Avant tout la danse comme thérapie est organisée comme un langage où l'individu doit cesser d'être conscient sans perdre la conscience du corps. Notre recherche est un processus multiple : d'abord faire coïncider l'image du corps vue de l'intérieur avec l'image vue de l'extérieur. Dans la thérapie nous avons travaillé des formes émotionnelles concrètes, corporelles à partir de formes émotionnelles abstraites.

J'ai utilisé la musique comme thérapie, c'est-à-dire la musicothérapie et aussi la danse thérapie comme des éléments indispensables de notre recherche. J'ai compris que la musique peut libérer le corps, la part cognitive, la part affective et aussi la motricité dans toutes les personnes mais essentiellement chez les sourds.

Dans ma recherche la musicothérapie m'a apporté la créativité qui a facilité la communication et l'expression individuelle qui a réussi l'intégration sociale y groupale. Laisser le corps parler c'est le but de la musicothérapie, sentir, apprécier, caresser, partager, sont des émotions qui contribuent à faire de cette thérapie une expérience unique pour les sourds. Elle s'avère très relaxante au niveau individuel et groupal.

### **3.7 Le théâtre et le Sourd**

Le théâtre s'intéresse aux sourds depuis longtemps. Le personnage sourd est tour à tour miraculé, ridiculisé ou valorisé suivant l'évolution de la société. Parallèlement, le théâtre Sourd, dont le passé est plus difficile à observer, sort difficilement de l'ombre. Le théâtre est avant tout une méthodologie d'intervention qui consiste à étudier des situations de la vie courante à l'aide du langage théâtral et du jeu.

Les personnages sourds dans le théâtre datent du Moyen-Âge. A cette époque, sur les parvis des églises, des comédiens entendants jouent des scènes de la Bible pour enseigner la religion catholique. Les infirmiers guérissent par miracle, des sourds se mettent à entendre, des aveugles, peuvent voir. En parallèle, en dehors du théâtre religieux le théâtre profane présente la surdité comme un élément comique. Les personnages simulent la surdité pour se sortir de l'embarras ou pour faire enrager les autres. Le vrai sourd, idiot de la pièce, enchaîne les malentendus ou est ridiculisé. Pendant des siècles pour grand nombre d'auteurs, le sourd servira à créer des situations parfois comiques ou simplement absurdes.



A partir du XVIIIème siècle, avec l'arrivée de l'abbé de l'Épée, le public, aussi bien sourd qu'entendant, devient friand de spectacles autour de la surdité. De plus en plus de pièces intègrent de personnages sourds dans l'histoire. Malheureusement, ces rôles sont généralement tous joués par des entendants. Souvent les comédiens se rendent à l'Institut National des Sourds-Muets de Paris qui plus tard est devenu l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris. Des sourds comme Massieu, Berthier ou Gaillard apportent leurs suggestions et se rendent dans les coulisses des spectacles pour conseiller sur place. Des nombreuses pièces continuent à exploiter le burlesque de l'infirmité et à faire rire le public avec le personnage sourd ou malentendant. Un nouveau courant apparaît néanmoins, avec un angle différent sur la surdité, essayant d'être plus explicatif et dans la compréhension.

L'abbé ayant rendu à la société des êtres auparavant exclus, de nombreux auteurs veulent honorer sa mémoire et son travail. Le sourd devient un personnage intelligent, réclamant justice, pouvant aimer et être aimé.

Une pièce va réussir à marquer l'histoire du théâtre par son incroyable succès et par l'image positive qu'elle contribue à donner des sourds. *L'Abbé de l'Épée* comédie en cinq actes écrite par l'entendant Jean-Nicolas Bouilly en 1799, sera jouée pratiquement cent ans.

Le théâtre sourd commence à évoluer mais la Langue des Signes était rejetée pourtant la pantomime et les spectacles de danse se généralisent.

A partir de 1976, après un siècle d'interdiction de la Langue de Signes, naît en France l'International Visuel Théâtre (I.V.T.) comme un espace dédiée aux personnes sourdes. En 1967 naît aux États Unis, *The National Theatre of the Deaf* qui fut le premier théâtre exclusivement conformé par personnes sourdes.

En 2011 naît le premier festival national de théâtre pour les personnes sourdes à Torreón, Coahuila, Mexique. L'existence de troupes de théâtre dans des pays aussi différents que la Pologne, la Russie, les États-Unis, la France, etc., met en évidence une véritable culture des sourds. Ces troupes sèment les premières graines d'une culture authentique, apte à enrichir le langage théâtral mondial. La langue des signes est la première expression culturelle et sociale des sourds. Les jeux sont le noyau des activités de l'atelier théâtral. C'est par les jeux que progressivement les sourds développent un champ de communication et d'expression à travers un processus de créativité.

# 4 Quatrième partie

## 4.1 La mise en place

Le processus se déroula sur une période de trois ans, était fondée sur divers exercices empruntés au jeu théâtral. Ce dernier se pratique sous forme d'interactions sociales entre individus. Il crée un contexte favorisant leur expression et sollicite leur histoire passée. La personne, le sourd dans notre cas, fait appel à diverses ressources personnelles et d'éventuels accessoires, autant d'objets symboliques mis à son service afin de s'exprimer et de franchir les obstacles rencontrés.

Les jeux théâtraux sont une méthode de formation destinée aux comédiens, développée au 20e siècle par des figures telles que Joan Littlewood<sup>194</sup>, Viola Spolin<sup>195</sup>, Clive Barker<sup>196</sup>, Keith Johnstone<sup>197</sup>, Jerzy Grotowski<sup>198</sup> ou Augusto Boal<sup>199</sup>. Ils sont aussi utilisés comme exercices d'échauffement avant une représentation, dans le théâtre d'improvisation, et comme moyen pour répéter le matériel dramatique. Enfin, ils peuvent être pratiqués dans une thérapie, grâce à divers scénarios permettant de confronter les patients à leurs problèmes.

Ainsi, dans le cadre d'exercices, le thérapeute met en scène les actions et les relations entre plusieurs patients. Qu'ils aient un objectif donné ou soient un simple divertissement, ces jeux révèlent la psychologie de ceux qui y participent et permettent l'apparition de réactions spontanées. Ils reflètent la perception du monde et la réalité quotidienne des patients.

Tous les jeux théâtraux exposent des situations tirées de l'expérience personnelle des participants, et dans lesquelles se posent des problèmes courants susceptibles d'intéresser les personnes présentes.

Ce processus se voulait une expérience éducative réalisée grâce aux diverses méthodes d'expression du genre théâtral.

---

<sup>194</sup> Joan Littlewood (1914-2012) est une directrice de théâtre anglaise appelée la mère du théâtre moderne. Voir Leach, R. 2006.

<sup>195</sup> Voir: Spolin, V. 1999.

<sup>196</sup> Voir: Barker, C.1993.

<sup>197</sup> Voir: Johnstone, K.2012.

<sup>198</sup> Voir: Richards, T. 2004.

<sup>199</sup> Voir: Boal, A.2002.

Son objectif était de donner la possibilité au patient de s'exprimer, de renforcer sa créativité, et d'améliorer ses relations interpersonnelles. Les participants y développent leur sensibilité et leurs possibilités d'expression corporelle grâce à l'art de la gestuelle, de la musique ou de la danse. Cette approche structure peu à peu la réalité du patient qui, prenant du recul sur lui-même, trouve réponse à certains obstacles, complexes ou inhibitions.

Un espace et un temps définis sont nécessaires pour augmenter sa sensibilité, son sens de l'observation, et pouvoir développer sa créativité. La thérapie cherche enfin la satisfaction du groupe dans l'activité elle-même et dans la qualité du processus mis en place.

#### 4.1 Corps, espace et mouvement

On peut associer les découvertes de la dramathérapie au phénomène culturel plus large de la *Körperkultur* (la « culture du corps ») qui s'est développé en Europe au début du 20<sup>e</sup> siècle au travers, notamment, du naturisme et de l'hygiénisme. Karl Toepfer affirme : « *Ce phénomène est un des plus importants dans la construction de l'identité moderne : un corps plein de vitalité et d'une énergie transcendant les limites de la rationalité et des conventions sociales à la recherche de la libération et de l'extase.* » (Empire of Ecstasy. 1997 P. 148)<sup>200</sup>.

L'étude de la « culture du corps » s'attache à décrire et comparer les différentes pratiques corporelles à la lumière de l'anthropologie, de l'histoire et de la sociologie. On la trouve dans de nombreuses universités de par le monde : en Europe et au Danemark en particulier, mais aussi en Asie.<sup>201</sup> Son champ d'étude est vaste : on s'y intéresse aux pratiques médicales, aux habitudes de travail, aux pratiques sexuelles, au sport, à la danse...

Dans son livre *Uomo et la figure humaine* (1925) le peintre et chorégraphe Oskar Schlemmer, s'inspirant du Bauhaus, établit une relation entre espace et corps humain. Ainsi, il propose les lois suivantes :

1. La loi de l'espace tridimensionnel, où le mouvement et la mécanique corporels sont mis au point par l'intellect.

---

<sup>200</sup> Voir : Toepfer., K. 1997.

<sup>201</sup> Voir : Bianquis., I., Le Breton., D. & Mechin C., 1997.

2. La loi de l'homme organique, constituée de phénomènes non visibles (tels que la circulation du sang, la respiration, l'activité cérébrale et nerveuse) provoqués par les sentiments.

On peut établir aussi des correspondances avec la biomécanique de Meyerhold<sup>202</sup>.

Par exemple, celui-ci propose de voir le travail d'un maçon par :

- A. L'absence de mouvements superflus et improductifs.
- B. Le rythme.
- C. L'isolement du centre de la gravité de son propre corps.
- D. La résistance.

Un autre auteur, le comédien Etienne Decroux<sup>203</sup>, définit l'espace selon deux principes : la géométrie corporelle (les relations entre la tête et le cou, le cou et la poitrine, le bassin et les jambes, etc.) et la géométrie mobile (le mouvement dans un espace tridimensionnel).

Selon lui le mouvement du corps exprime la pensée. Toute action implique la résistance d'une force contraire, et la vie peut être conçue comme une lutte permanente entre le corps et la gravité : se lever, marcher, soulever ou tirer... Le contrepois est une compensation musculaire permettant au corps en mouvement de trouver son équilibre lorsqu'il rencontre une force opposée. Selon Decroux<sup>204</sup>, le contrepois se retrouve à tous les niveaux de la réalité : corps et gravité terrestre, corps et matière, corps et idées, pensées et sentiments.

Au cours d'une séance de thérapie sont organisés des jeux. Pour se faire on demande aux patients d'utiliser certaines de leurs facultés, aidé d'éventuels accessoires. Ces ressources deviennent autant d'objets symboliques mis au service de la personne pour l'exécution de l'exercice demandé.

---

<sup>202</sup> Vsevolod Emilievitch Meyerhold, (1874-1940). Dramaturge et metteur en scène russe. Il a créé une méthode révolutionnaire d'entraînement de l'acteur : la biomécanique en focalisant sur une approche purement physique. En s'inspirant du théâtre japonais, de la danse, de la commedia dell'arte et de la rythmique de Jacques Dalcroze.

<sup>203</sup> Etienne Decroux (1898- 1991) acteur et mime français. Son intérêt était toujours le travail corporel, l'expression corporelle. Ses recherches l'amèneront à élaborer progressivement une nouvelle technique qu'il nommera : Mime corporelle dramatique.

<sup>204</sup> Voir : Decroux., E.1994.

Ensuite un « scénario » adapté va diriger actions, gestes et interactions. Ce « script », librement créé par les participants, est considéré comme le but du jeu et laisse place à l'improvisation.

A visage découvert ou derrière un masque, les participants découvrent leur sensibilité personnelle, de nouvelles possibilités d'expression corporelle, des musiques, des couleurs et des formes. Ainsi, le groupe crée la réalité, élargissant son expérience et améliorant son bien-être. En confrontant l'individu à une variété de situations, les jeux donnent la possibilité d'enrichir son expression personnelle, éliminant inhibitions, peurs et complexes. Mais parvenir à cet objectif de la thérapie prends beaucoup de temps.<sup>205</sup>

Les jeux corporels que nous avons réalisés se sont déroulés par petits groupes de deux personnes. Ceci nous a permis une bonne diversité des expériences partagées. La thérapie se voulait développer la capacité d'intégration des sourds à l'université, leur confiance en eux, et améliorer leurs possibilités de communication au quotidien.

Le thérapeute assure la mise en scène de chacun des exercices, attribuant les rôles et les actions selon l'objectif recherché. Au cours du jeu, les habitudes de pensées, les schémas mentaux sont révélés et permettent aux participants d'explorer leur propre vision du monde.

## 4.2 Processus

La recherche a commencé au cours de l'année 2003 à l'Université Pedagógica Nacional de Colombia. Au contact de nombreux sourds, la pratique de la dramathérapie s'est imposée d'elle-même comme méthode de travail et comme sujet d'étude.

Le premier contact avec le groupe fut extrêmement difficile car je ne connaissais pas le langage des signes. Nous communiquions par gestes et expressions du visage. Nous avons néanmoins tous faits les efforts pour surmonter cette situation. En particulier, je dû apprendre les bases du langage des signes, et le travail pu véritablement commencer.<sup>206</sup>

---

<sup>205</sup> Voir : Freixe., G.2010.

<sup>206</sup> Grace aussi notamment à l'interprète.

J'ai abordé cette petite communauté de sourds comme une population n'ayant pas l'habitude de côtoyer le monde des entendants. Il me fallait la considérer non comme une minorité, mais comme un groupe de personnes appartenant à l'université avec ses valeurs et ses caractéristiques propres.

La dramathérapie en tant que pratique physique et imaginaire permet de faire surgir tout un panel d'émotions souvent cachées.

J'ai débuté par le jeu dramatique car il offre plusieurs possibilités : expression corporelle, plastique, musicale, improvisation, jeu de rôles, mime, jeu de marionnettes, jeu des masques, jeu d'ombres. Tous ces éléments s'inscrivent dans le processus de la thérapie créative, qui aida le groupe de sourds à découvrir et à construire une nouvelle façon d'interagir avec le monde. Le jeu dramatique permit l'expression de la personnalité de chacun des intégrants dans toutes ses dimensions : intellectuelle, sentimentale ou morale. Il impliqua aussi une communication très complexe, composée de plusieurs langages différents : la langue des signes colombienne (L.S.C), la gestuelle, les jeux de regard, les mouvements à l'intérieur de l'espace... Cette forme de communication, loin d'être entièrement constituée au départ, s'élabora progressivement au cours de la thérapie.

Il fallait aussi créer une tension, nécessaire à la mise en place des conditions de l'acceptation : le patient, qui hésite entre faire et ne pas faire, est mis face à la nécessité d'une décision.

La dramathérapie a plusieurs objectifs. Tout d'abord elle fournit la possibilité de travailler le corps en tant qu'instrument de communication. Il fallut une période de cinq mois de travail dans ce sens pour que le groupe comprenne l'importance du langage corporel, et prenne conscience que le corps est un véhicule d'apprentissage.

Ensuite nous avons travaillé la relation des participants avec leurs partenaires et leurs manière de communiquer au quotidien, par exemple avec des entendants. Au cours de ce processus qui dura un an, nous avons emprunté aux méthodes d'expression théâtrale : jeux divers et improvisation ; mais également d'autres éléments thérapeutiques facilitant la communication.

Un lieu fixe fut trouvé pour nos rencontres régulières<sup>207</sup>, permettant d'inspirer au groupe un sentiment de permanence et d'appartenance. Tout le processus fut centrée autour du jeu. Il était un exemple de pratique ritualisée permettant une mise à distance de soi, et la possibilité de se situer par rapport aux autres. Il a aussi permis au groupe de penser avec son corps, comme par exemple la façon de se déplacer peut dévoiler une nouvelle façon de penser et d'agir.

Le jeu bien pensé est avant tout un exercice d'anthropologie pratique, un détour pour se penser soi comme autre (jeu de rôles). Il est a priori une action ayant pour but le changement social. Le jeu comme thérapie s'est pourtant révélé dans la pratique avoir des effets inattendus, comme celui de faciliter l'analyse. La thérapie ainsi pensée doit enseigner l'ouverture, qui est une échappée vers l'infini, à partir de la connaissance du réel.

Ma première approche fut donc de travailler le corps. La signification du corps fut étudiée par de nombreux sociologues et philosophes en particulier Norbert Elias, l'Ecole de Francfort, et certains phénoménologues. Plus tard, Michel Foucault, Pierre Bourdieu et les études de comportement faites à Stuttgart ont eu une influence importante. Le sociologue Norbert Elias explique l'importance des fonctions corporelles dans la société<sup>208</sup>.

De son côté, l'École de Francfort s'est tournée vers le corps avec des perspectives marxistes et freudiennes. Max Horkheimer et Theodor W. Adorno (1989)<sup>209</sup> décrivent les récits occidentaux (« la dialectique de la Raison ») comme possédant une histoire souterraine du corps. La phénoménologie philosophique s'y est aussi intéressée. Helmuth Plessner (1995)<sup>210</sup> a étudié le rire et les pleurs ainsi que les expressions humaines fondamentales. Maurice Merleau-Ponty (1976)<sup>211</sup> a placé le corps au centre de l'existence

---

<sup>207</sup> Une salle des cours à l'Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>208</sup> Le Travail le plus important d'Elias est son ouvrage *Le processus de la civilisation*. Publié à l'origine en 1939, il a été pratiquement ignoré jusqu'à sa réédition en 1969, lorsque son premier volume a également été traduit en anglais. Le premier volume retrace l'évolution historique de l'habitus européenne, ou "seconde nature", les particuliers individuels, structures psychiques moulés par les attitudes sociales. Elias a montré comment les normes post médiévales européennes relatives à la violence, le comportement sexuel, les fonctions corporelles, les manières de table et des formes de discours ont été peu à peu transformé en augmentant les seuils de honte et de répugnance, travaillant vers l'extérieur à partir d'un noyau dans l'étiquette de cour.

<sup>209</sup> Voir : Horkheimer, M. Adorno.1989.

<sup>210</sup> Voir : Plessner, H.1995.

<sup>211</sup> Voir :Ponty, M.1976.



humaine, comme une manière d'expérimenter le monde, contestant la traditionnelle dualité corps-esprit de René Descartes.

Dans mon travail j'ai pu constater que le corps n'est pas, pour le groupe de sourds, un instrument, mais le lieu même de la création du concept de soi en tant que personne. J'ai dû faire comprendre aux participants qu'il est un élément formateur du moi et de la considération de l'autre.

Les sourds étaient peu conscients de leur corps. Une manière efficace de les faire travailler consistait à leur faire prendre conscience de leur façon de bouger ou de marcher. Il a fallu les rendre plus expressifs, et donc développer leur sensibilité. Car le corps doit assimiler tous les états psychologiques qui se présentent tout au long du processus.

Dans ces exercices de travail corporel, j'ai constaté que certains membres du groupe n'arrivaient pas à se concentrer. J'ai décidé alors de devenir partenaire de jeu, ce qui les a aidés à mieux connaître leur monde, leur façon de penser et d'agir.

Nos premières approches visaient à connaître le corps. Plus exactement, je voulais que le groupe apprenne comment l'utiliser à travers divers jeux d'expression dramatiques. Nous nous sommes concentrés sur un travail physique avec le développement d'actions tirées du jeu théâtral. J'ai utilisé des masques faciaux<sup>212</sup> pour faire réaliser au groupe que lorsqu'on porte un tel masque, on «s'habille» de la peau d'un nouveau personnage, d'une autre personne. Ce type d'outil facilite le passage de l'impression à l'expression. J'ai créé un espace où chacun pu développer une imagination créative répondant à leurs besoins expressifs, permettant la découverte de soi, et où toute création naît à partir du corps.

Les jeux corporels avaient un effet libérateur. Les membres du groupe pouvaient s'en servir afin de communiquer, de s'exposer à l'autre sans peur, sans complexes. Ils finirent par dominer leur corps face à des sentiments tels que la peur, la tristesse ou la joie. Ces exercices ont démontré le corps est avant tout une entité créative.

Le groupe, grâce à son travail, commence alors à se connaître. Il peut cerner ses difficultés sociales, émotionnelles ou physiques, et se trouve désormais en position pour les

---

<sup>212</sup> Les exercices avec des masques faciaux se sont révélés compliqués pour le sourd.

affronter. Il est au plus profond d'une logique d'observation de soi et revoit son travail en vidéo, ce qui rend possible un autre regard sur soi-même et sur les autres.

En début de séance est mis en place un échauffement. L'échauffement est une pratique théâtrale. Il permet de découvrir d'autres manières d'aller vers l'autre et vers soi-même. L'un des principaux objectifs de l'échauffement est l'activation du corps et de l'esprit. Il consiste en une série d'exercices très simples : sauter, tourner sur soi-même, perdre l'équilibre, tomber au sol, ou suspendre subitement l'activité quand elle est à son maximum d'intensité. Mais il s'agit surtout de développer la concentration du corps et de maintenir une tension, y compris dans l'immobilité.

On retrouve la même chose dans le sport : cette tension avant le départ, celle du coureur qui « se met à courir » avant le signal, ou celle du lanceur de poids avant son lancer. Nous avons aussi compris l'importance du travail sur le regard : par exemple l'opposition entre un geste et l'orientation du regard. L'échauffement est une sorte de rituel qui fait surgir une « dramaticité ».

Le travail corporel m'offrit de nombreux outils que je me suis attaché à développer tout au long des séances : le travail sur l'imagination, les phénomènes de projection ou de visualisation.

Les émotions ressenties par les participants à l'occasion de certains jeux pouvaient être très variées en nombre et en intensité. J'ai donc dû incorporer à la thérapie des exercices de contrôle de l'émotion ou des souvenirs, ce qui permit de nouvelles découvertes.

Afin de comprendre une émotion quand elle se présentait chez l'un des participants, il me fallait moi aussi la ressentir. Il faut savoir pourquoi une personne s'émeut ou pleure ; comprendre quelle est la nature de ce qui est ressenti et quelles en sont les causes : toujours chercher le « quoi » et ne jamais se limiter au « comment ».

Une grande partie du travail effectué avait pour dessein de permettre au participant qui subit une réaction émotionnelle, d'en modifier la nature, de la transformer.

Cette expérience montra que la rationalisation de l'émotion ne se fait pas seulement une fois que celle-ci a disparue, mais qu'elle est immanente à l'émotion elle-même : qu'il existe donc une simultanéité entre sentir et penser.

### 4.2.1 Sensibilisation

La sensibilisation est le procédé visant à faire entrer la personne dans le processus. Ceci afin de lui donner le sentiment d'appartenir au groupe. Ainsi j'ai pu constater qu'il est possible de donner un sens à son corps, à son esprit, à son entourage et à ses sensations.

Notre travail sur la faculté sensitive fut abordé en exposant les participants à certains stimuli pouvant provoquer la peur, l'angoisse ou la souffrance : des émotions qu'ils affrontent au quotidien.

Jour après jour j'ai tenté de capter la réalité et de la mettre au service du vécu intime des participants, afin de transformer cette réalité et de les rendre toujours plus créatifs. Ainsi chaque membre du groupe appris à se connaître et à faire connaissance avec ses partenaires.

Il fallait comprendre les raisons de nos rencontres et de notre espace. Cette prise de conscience de soi, du monde et de ce qui l'entoure, fut la première étape que le groupe dû franchir.

Ensuite, nous avons commencé à travailler le contact sensoriel. Cette nouvelle approche permettait au participant d'avoir un contact réel avec les objets et le monde extérieur. L'objectif était que la thérapie les aide à se connecter plus intimement à leur vie quotidienne.

D'autre part, nous avons travaillé l'imaginaire et l'activité mentale (penser, imaginer, se souvenir, planifier). Ce travail nous a permis entre autres de connaître leurs désirs et leurs rêves.

Tous ces jeux de sensibilisation ont révélé le fait qu'un sourd possède vis-à-vis de son corps une relation très particulière : souvent emprunte de peur pour certains, de honte pour d'autres, en particulier quand il est exposé à autrui. Il fut donc nécessaire de partir de la notion de confiance, car c'est elle qui détermine la capacité à penser et à affronter les défis de l'existence. Pour le groupe prendre confiance en soi fut une tâche difficile, car la plupart de ses membres souffraient de complexes accumulés dans leurs vies passées.

Nous avons mis en place une série d'exercice sur l'estime de soi. Particulièrement nécessaires, ils avaient pour objectif de faire exprimer ses valeurs à chaque individu.

L'estime de soi n'est pas une forme d'orgueil ni de mépris à l'égard des autres. Au contraire, avoir peu d'estime de soi ou en ses capacités est révélateur d'un problème.

Il fallut donc travailler dans ce sens avec chaque participant, seul et en groupe, car s'ils manifestaient tous une envie réelle de changer, de grandir et de s'intégrer, l'acceptation de soi était le préalable indispensable à toute forme d'évolution possible.

Je leur ai présenté l'auto-détermination comme étant un processus de libération corporelle. Car si chaque membre du groupe se prenait au jeu de la thérapie, il ne se rendait jamais réellement compte de l'importance de son corps comme outil de communication.

Le comportement du groupe à diverses reprises montra que chaque action devait être dirigée vers un but unique. Les émotions, par exemple, sont une forme d'auto-détermination permettant de se regarder soi-même. Quand une émotion est à l'œuvre il est alors possible d'envisager les différentes manières d'y répondre.

Le participant commença à comprendre qu'il pouvait voir en lui comme dans un miroir tourné vers son monde intérieur. Qu'il pouvait ainsi trouver de nouvelles façons d'agir, découvrir ce qu'il est et celui qu'il pourrait être.

Le processus commençait à ouvrir un dialogue entre les actions révélatrices effectuées lors de son déroulement et le monde extérieur (notamment l'université). Grâce au travail en groupe, ses membres commençaient à s'intégrer et à se connaître, renforçant leur cohésion.

Nous avons aussi travaillé la notion d'espace. Pour le groupe l'espace prenait un sens physique et imaginaire. La première étape fut de découvrir l'espace physique et réel. Ensuite, à partir de la description d'un lieu fictif que je leur donnai, les participants durent agir. Il leur fallut, pour les besoins du jeu, ajouter de nouveaux éléments à cet espace. Ils eurent pour instruction de n'en utiliser qu'une partie ; puis de se figurer ses murs, son sol et sa hauteur.

Un minimum d'éléments était utilisé : portes, fenêtres, tables, etc. J'ai aussi créé des espaces où nous avons pu jouer avec la matière, la lumière ou l'acoustique.

L'un des objectifs fut de leur faire prendre conscience de l'importance de l'espace dans le jeu, d'en découvrir toutes les dimensions, de lui donner un sens. Ceci contribua par ailleurs à développer leur imagination.

#### 4.2.2 Improvisation

Le terme «improvisation» vient latin «improvisus»<sup>213</sup>et de l'italien «improvvisare». Le préfixe « in » est employé comme négation et « improvisation » signifie « ce qui n'est pas prévu ». Le second terme de l'expression est lui issu du grec « théatron », dérivé de « thea » : l'action de regarder, de contempler.

L'improvisation s'applique à tout type d'action, le qualificatif « théâtral » n'illustrant que l'une de ses applications parmi tant d'autres.

L'improvisation est la pratique d'agir ou de réagir dans l'instant, en réponse à son environnement immédiat et à ses sentiments. Elle est peut être créatrice de nouvelles pensées, pratiques, structure symboliques ou façons d'agir. Il peut en résulter l'invention de nouveaux schémas de pensée, de nouvelles pratiques, de nouvelles structures ou symboles, et/ou de nouvelles façons d'agir. Une connaissance approfondie de l'improvisation en fait un procédé des plus efficaces pour inventer.

L'improvisation peut s'appliquer à l'ensemble des activités humaines : artistiques, scientifiques, physiques, etc. Les techniques d'improvisation ont, elles, essentiellement été développées dans la musique, le théâtre et la danse. Le simple fait de parler exige une bonne dose d'improvisation, parce que l'esprit se penche sur sa propre pensée choisi ses mots, ses sons et ses gestes.

Sur scène on rencontre de grands moments d'improvisation, et d'autres plus ordinaires. C'est cette incertitude et la prise de risque qu'elle implique qui la rendent fragile et redoutable à la fois, et ceci quel que soit le domaine dans lequel elle s'exerce. Avec elle le résultat n'est jamais connu d'avance, ce qui rend les exercices où elle est pratiquée toujours uniques set originaux. C'est, pour un sourd, une épreuve pour l'estime de soi, un défi permanent avec lui-même.

---

<sup>213</sup> Voir : Nouveau dictionnaire étymologique et historique. Larousse 1990.

L'improvisation est aussi ancienne que l'interprétation. Les premiers interprètes furent des conteurs. Du 16<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> siècle, la Commedia dell'arte improvisée était fréquente dans les rues d'Italie. Dans les années 1890, certains théoriciens et metteurs en scène comme le russe Konstantin Stanislavski ou le français Jacques Copeau, fondateurs de deux grands courants de l'action théorique, en faisaient un usage répété.

Dudley Riggs fut le premier écrivain de vaudevilles à utiliser les suggestions du public pour jouer des scènes improvisés<sup>214</sup>. L'improvisation théâtrale moderne pris forme notamment grâce à Viola Spolin dans les années 1940, 50 et 60, et est aujourd'hui connue sous le nom « de jeux théâtraux ». Dans les années 1970, le Canadien Keith Johnstone invente le Theatresports<sup>215</sup>, un des apports majeurs à la comédie d'improvisation moderne.

Viola Spolin peut être considérée comme la grand-mère américaine de l'improvisation. Elle a influencé la première génération de comédiens du Compass Players et de The Second City à Chicago. Ils furent les premières troupes d'improvisation moderne et sont à l'origine d'un véritable mouvement.<sup>216</sup>

Bon nombre des actuelles « règles » de l'improvisation comique furent établie à Chicago dans les années 1950 et 1960 par la troupe Compass Players de Paul Sills. David Shepherd en développa l'approche philosophique tandis qu'Elaine May la pratiquait intensément. Mike Nichols, Ted Flicker, et Del Close furent ses plus fréquents collaborateurs. Lorsque The Second City ouvrit ses portes le 16 décembre 1959, dirigée par Paul Sill, sa mère Viola Spolin commença la formation de nouveaux comédiens par une série de cours et d'exercices devenus la pierre angulaire de la formation à l'improvisation moderne. Au milieu des années 1960, les classes de Viola Spolin furent remises à Jo Forsberg, qui également développa ses méthodes. Ces classes, finalement, donnèrent naissance à l'Actors Studio de Chicago, la première école officielle d'improvisation aux Etats-Unis.

---

<sup>214</sup> Voir: Salinsky, T.2008.

<sup>215</sup> Le Theatresports est une forme de théâtre d'improvisation sous de concours pour un effet dramatique. L'équipe adverse peut effectuer des scènes à partir des suggestions du public, et est notée par le public ou par un panel de juges. Développé par le directeur Keith Johnstone à Calgary, en Alberta, en 1977, le concept de Theatresports a son origine dans les observations de Johnstone sur les techniques utilisées dans la lutte professionnelle pour captiver et faire réagir le public.

<sup>216</sup> Créé en 1971 par Joséphine Forsberg, l'Actors Studio de Chicago était la seule école officielle d'improvisation pour plus d'une décennie. Bien qu'il n'ait jamais fait officiellement partie du théâtre de cabaret Second City, l'Actors Studio a souvent été considéré comme le deuxième théâtre de la ville.

L'improvisation est caractérisée par l'absence de texte. C'est cette absence de l'écrit qui la rend si imprévisible, et qui rend chacune de ses tentatives si différente les unes des autres.

Pendant plusieurs mois, l'improvisation fit partie prenante de la thérapie. Cette approche thérapeutique donna la possibilité de mieux connaître le groupe : chaque personne dû s'adapter aux situations fictives proposées par les thérapeutes, rendant possible l'étude de sa réaction à des situations inattendues.

Je fis découvrir aux participants que les situations imaginaires stimulent la créativité, et que cette dernière permet le désir de progresser dans la thérapie car elle fournit les outils pour faire face aux obstacles rencontrés (peur, honte, timidité, etc.) Demander aux personnes d'improviser c'était susciter leur spontanéité mais, plus encore, les pousser à être attentif à eux même et aux autres, à être ouvert aux propositions et y répondre, et à privilégier les solutions réelles aux idées préconçues.

L'improvisation est un processus thérapeutique dans lequel le participant joue sur un sujet préalablement choisi. Son interprétation possède un objectif spécifique et des éléments qui vont motiver l'action. Nos exercices ont commencé autour d'actions à réaliser et d'images décrivant ces actions.

Deux principes étaient à l'œuvre dans mon travail d'improvisation : le premier était de travailler sur des actions imprévues et non préparées ; le second d'avoir des objectifs clairs et précis donnés sous formes de consignes. Ceci nous permis de comprendre l'improvisation comme un exercice anthropologique pratique, un détour pour se penser autre.

Les exercices étaient inspirés de problèmes rencontrés dans la vie réelle des participants et susceptibles de tous les intéresser.

Le premier objectif était de contrôler ses émotions et d'arriver à ce que chaque personne abandonne, ne serait-ce que pour un instant, l'appréhension de ce qui pourrait arriver.

Le participant dû se mettre dans la peau de divers personnages et imaginer ces corps virtuels comme circonscrit à l'intérieur de sa propre réalité physique, y occupant le même

espace. Il a dû, inlassablement, s'appliquer à l'imaginer jusqu'à s'en faire une image claire et précise (jeu de rôles).

Une des facultés notable des membres du groupe était d'imaginer avec leur propre corps. J'ai indiqué que c'était là la concrétisation et le but de la réaction aux situations proposées.

Les sentiments et les émotions ont été sollicités grâce à l'histoire individuelle et à l'imagination. Pour chaque personne le défi a été d'imaginer un personnage dans une situation fictive. Elle devait être sensible à la présence plastique de son corps, ainsi qu'à la trace de son mouvement dans l'espace. Le groupe modèle des formes, séance après séance, et quand il parvient à la prise de conscience de son corps et de ses mouvements dans l'espace, il augmente ses possibilités expressives.

Dans tout le processus, le jeu dépendait presque entièrement de la capacité de chacun à interpréter, imaginer et reproduire les consignes données.

Le groupe voyait ses capacités à stimuler sa vie et son imagination augmenter à force d'observer les différentes démarches proposées.

La volonté est une condition fondamentale pour une improvisation réussie. Pour le groupe elle est importante pour chaque étape de la thérapie. La volonté permet d'améliorer ses relations aux autres, d'extérioriser sa personnalité et l'émotion ressentie.

Exercer une volonté signifie désirer quelque chose que l'on souhaite voir se concrétiser. Si le groupe travaille l'improvisation avec des désirs abstraits comme le bonheur, le pouvoir ou la peur cela ne lui servira à rien. C'est la concrétisation, l'objectivité du but qui rend la volonté.

Cela peut aboutir à l'invention de nouveaux modes de penser, de nouvelles façons d'agir, et modifier la conscience que l'on a des autres ; également de trouver la confiance nécessaire pour instinctivement et spontanément réaliser des choix.

Il fallait accéder à une disposition favorable à la créativité par le corps car c'est lui qui véhicule la « pensée ». Les exercices d'improvisation permirent de développer la sensibilité du corps des participants, par l'apprentissage des lois du mouvement, de l'équilibre, de la tension et du rythme.



Le groupe a pu, grâce aux moyens mis en place dans la thérapie, identifier les obstacles qui le freinaient dans le processus thérapeutique. Certains exercices étaient devenus des outils pour surmonter leurs résistances personnelles.

Nous avons travaillé sur des exercices collectifs mais aussi individuels. Chaque membre du groupe dû réaliser ceux dans lesquels il se sentait le mieux afin de contrôler son énergie, de surmonter ses résistances et sa peur, et de repousser ses limites. J'ai pu observer, tout au long du déroulement de thérapie, que la manière de se déplacer peut révéler une manière de penser.

Les exercices permettent de développer de nouvelles façons de se mouvoir, d'agir, d'écouter, qui ne pas doivent être le simple fruit d'une imitation, mais qui doivent atteindre la personne dans son être le plus intime.

Pour faire comprendre et ressentir l'essence du mouvement, j'ai mis en place des jeux d'enfants et des jeux de cirque. Le but n'était pas la qualité de la performance mais le plaisir de la découverte.

Tout comme un enfant découvre et expérimente le monde à travers les jeux, le sourd modifie également la conscience et la vision qu'il a de lui-même et de son environnement. Les jeux théâtraux affranchissent aussi de la crainte d'être jugé ; ils invalident tout jugement d'appréciation. « Perdants » et « gagnants » partagent un seul plaisir : celui de s'amuser.

En effet, les règles du jeu autorisent l'erreur. Ce qui laisse à chacun le choix de jouer, et le temps pour se préparer quelles que soient ses dispositions actuelles. Ainsi, une personne peu sûre d'elle peut-elle commencer par regarder les autres : elle observe, elle capte. Après un moment elle pourra jouer à son tour, délaissant le corps qui le tenait captive pour un autre, affranchi de ses anciennes peurs et lui ouvrant les portes d'un nouveau monde.

### **4.2.3 Construire l'émotion**

Les émotions regroupent divers sentiments physiques associés à l'humeur, le tempérament, la personnalité, la disposition et la motivation. Elles sont aussi liées aux hormones et aux neurotransmetteurs comme la dopamine, la noradrénaline, la sérotonine,

l'ocytocine et le cortisol (Carlson & Hatfield. 1992)<sup>217</sup>. L'émotion est souvent la force motrice de la motivation, positive ou négative. La puissance de l'émotion est étroitement liée à l'excitation du système nerveux. Bien que le mot évoque d'avantage le sentiment que la pensée, l'aspect cognitif est important dans l'émotion, en particulier dans les phénomènes d'interprétation d'une situation<sup>218</sup>. Par exemple l'expérience de la peur se fait généralement en réponse à une menace.

La connaissance du danger et l'excitation du système nerveux qu'elle produit (rythme cardiaque rapide, respiration, transpiration, tension musculaire) est une composante de l'interprétation, et se traduit comme un état émotionnel. L'émotion est également liée à la tendance comportementale. Aucun système de classification affectif définitif n'existe, même si de nombreux ont été proposés.

Voici certaines catégories :

- Émotions Cognitive contre non cognitives.
- Émotions instinctives (de l'amygdale) contre émotions cognitives (du cortex préfrontal).
- Émotions universelles, reconnues interculturelles, basées sur la recherche et sur l'identification des expressions faciales<sup>219</sup>.

L'équilibre dynamique de la pensée et du mouvement a donné au groupe une confiance et une certaine cohésion, mais le mouvement ne peut être conçu sans l'énergie. L'énergie d'un organisme est la somme de plusieurs autres formes d'énergies en transmutation permanente : calorique (chaleur) cinétique (mouvement) électrique (influx nerveux) chimique (combustion d'aliments) etc.

L'énergie produite dans les exercices permet à leurs participants d'éprouver d'intenses moments d'émotions. Notamment les quatre émotions primordiales, violentes et innées, qui se manifestent chez l'enfant : la colère, la peur, la joie et la tristesse.<sup>220</sup> Ces émotions, lorsqu'elles sont poussées à leur paroxysme, provoquent des mouvements incontrôlés et erratiques.

---

<sup>217</sup> Voir : Carlson & Hatfield.1992.

<sup>218</sup> Pour approfondir sur ce sujet voir : Colleta. T. 2003.

<sup>219</sup> Voir: Izard, C. 1993.

<sup>220</sup> Voir: Carlson & Hatfield. 1992.

Grâce à la thérapie j'ai pu constater que le groupe gouvernait ses émotions de manière plus structurée. Elle est anthropologiquement un détour pour se penser soi comme un autre, afin d'adopter ensuite l'altérité recherchée.

La construction de l'émotion est née de l'ambiance présentes entre les participants, du degré de leur adhésion et de leur engagement : leur désir de changer, de se connaître, d'accéder à une autre vision de soi. Les exercices thérapeutiques ne sont que des supports, ils ne font que dessiner le chemin à suivre.

A l'occasion de divers exercices, j'ai travaillé le mouvement non pas en tant que déplacement d'un point à un autre, mais plutôt en tant que dynamique. Ce qui importe vraiment est le comment du déplacement. J'ai donc initié un travail sur des rythmes, des espaces et des forces permettant de reconnaître les lois du mouvement dans un corps en action : équilibre, déséquilibre, opposition, alternance, compensation, action, réaction.

Le processus émotionnel fait surgir des pensées et souvenirs produits par le sourd ou occasionnés par le thérapeute. Tous ces souvenirs furent représentés par les participants seuls et en groupe. Ces exercices leur ont permis de transmettre leurs compétences, leurs expériences, et enrichissent le processus.

Après plusieurs séances, je compris que le participant se nourrissait de sentiments tirés de son histoire personnelle. Tout le travail proposé fut basé sur les expériences, le vécu et le psychisme de chacun des membres du groupe. Tous ces sentiments étaient difficiles à distinguer car ils étaient cachés, enfouis au plus profond d'eux-mêmes.

Mais au bout de plusieurs exercices ils commencèrent à apparaître. Certains jeux types durent être adaptés et faire l'objet de variations afin d'inciter à la construction d'expériences nouvelles. Ils aidèrent les personnes à se retrouver et à se sentir vivre dans un autre.

#### **4.2.4 Imagination, création.**

L'imagination est la capacité de former de nouvelles images et sensations indépendamment de la perception directe des sens. Elle permet de donner une signification à l'expérience et une compréhension à la connaissance. C'est une faculté fondamentale par laquelle les gens donnent un sens au monde. Elle joue également un rôle clé dans le

processus d'apprentissage (Egan, K.2005)<sup>221</sup>. L'imagination se forme à l'écoute d'un énoncé dans lequel l'exactitude des mots choisis est le facteur fondamental permettant « d'évoquer des mondes ».

Il s'agit d'un cycle complet de formation d'image ou de sensation qui peut être décrit comme « caché » car il se produit sans manifestations extérieures. « Une personne peut imaginer selon son humeur, elle peut être bonne ou mauvaise en fonction de la situation. Certaines personnes imaginent dans un état de tension ou de morosité, afin de se calmer » (Durand, G. P. 65)<sup>222</sup>. Le terme est utilisé en psychologie pour désigner le procédé de reconstitution des percepts ressentis par le passé. Certains psychologues ont préféré parler de « reproduction » plutôt que de « production » ou de « construction ». Les images inventées sont vues avec « l'œil de l'esprit ».

Afin d'aborder l'imagination avec le groupe, deux consignes furent données : l'imagination ne doit jamais être forcée et elle doit être déclenchée par un sujet intéressant.

L'activité imaginative est très importante. C'est un phénomène interne qui va provoquer une réaction émotionnelle, pour enfin se traduire dans une action extérieure réelle.

Chaque individu dû développer son imagination pour ne pas tomber dans l'exagération ou la banalité. Il comprit que l'imagination et la fantaisie sont des éléments clés pour sa construction. Il reçoit un stimulus interne incitant à l'action.

Il existe plusieurs types d'imagination<sup>223</sup> : passive, elle est facile à éveiller et maintenir dans la durée ; active, elle demande beaucoup de force pour être stimulée mais se maintient facilement ; et enfin celle qui pose problème car la personne la considère à tort comme un stimulus extérieur.

Au cours des différents jeux, chaque mouvement réalisé avait une intention et chaque intention été tirée de l'imagination. Si les exercices avaient été réalisés

---

<sup>221</sup> Voir : Kieran, E. 2005.

<sup>222</sup> Voir : Durand, G.2003.

<sup>223</sup> A partir des exercices réalisés, je me suis rendu compte que le groupe pouvait exploiter plusieurs types d'imagination.

mécaniquement, sans fil conducteur, l'ennui aurait gagné le groupe et l'imagination se serait tarie.

Tout au long du processus j'ai voulu faire s'exprimer la pensée par l'imagination.

Certains jeux ont permis de créer des éléments clés qui contribuèrent à la réussite de la thérapie. Grâce aux jeux d'enfants, les intégrants ont développé un monde imaginaire à partir de leur corps compris en tant qu'outil du jeu. Un monde qui n'est pas perceptible à l'œil nu, mais qui devient tangible dans les gestes et l'usage ludique des sens.

Tout particulièrement, il était notable de voir comment les mouvements des corps sont peu à peu devenus plus fluides<sup>224</sup>. Le rythme matérialise la durée d'une action sur une ligne de tension et permet une expérimentation sensorielle, en cadence ou en rupture avec cette cadence.

J'ai aussi travaillé la notion de hiérarchie<sup>225</sup> comme un procédé par lequel le groupe apprend à se positionner, à agir face à diverses situations entre personnes de rangs différents. Le groupe avait des difficultés à se positionner, à savoir agir dans les situations proposées. Pour y remédier, des exercices tentèrent de faire prendre conscience de l'importance des règles imposées par une hiérarchie. Il s'agissait ici de transmettre le savoir agir en société.

Certains participants ayant du mal à comprendre la hiérarchie d'un point de vue aussi bien personnel que social, je dû mettre en place des exercices présentant la hiérarchie en tant que phénomène culturel. Tout geste, mouvement, action ou commentaire qui se déroule entre deux ou plusieurs personnes peut être nommé « mouvement hiérarchique. »

Les mouvements et gestes auxquels un interlocuteur a recours pour décrire sa position face aux autres ne sont généralement pas perçus, peut-être par convenance sociale ; mais il est tout de même possible de les étudier, d'en extraire les motivations et de les confronter à leur contexte.

J'ai travaillé la hiérarchie grâce à plusieurs critères :

---

<sup>224</sup> Le groupe et moi.

<sup>225</sup> La hiérarchie comme processus de positionnement face à soi-même en tant que personne sourde et face aux autres.

La façon de marcher.

La manière dont la personne s'assoit.

Le port de tête.

La façon de se toucher pendant une conversation.

La hiérarchie non seulement face à l'autre mais aussi face à l'espace et aux objets.

La hiérarchie en tant que problème de communication.

Ainsi, j'ai bientôt pu prendre conscience du vécu de chaque membre, en particulier de leur relation avec leurs proches et avec eux-mêmes. Ce travail permis de cerner beaucoup mieux la relation qu'ils entretenaient avec des personnes n'ayant pas leur handicap. Il m'a donné une idée plus claire sur la perception que les membres avaient du monde et de leur entourage, et leur vision de la vie et d'eux-mêmes en tant que personnes sourdes.

#### **4.2.5 Construction d'un personnage**

Un personnage est la représentation d'une personne dans une œuvre narrative, telle que le roman, ou une simple création de l'imagination. Lorsque qu'il est interprété par un acteur de théâtre ou de cinéma il implique « l'illusion d'être une personne humaine ». En littérature, ce sont les personnages qui guident le lecteur tout au long de l'histoire contée.

Depuis la fin du 18<sup>e</sup> siècle, le terme « personnage » a été utilisé pour décrire un système efficace d'emprunt d'identité (Martin, 1998). Depuis le 19<sup>e</sup> siècle, l'art de créer des personnages a été appelé la personnification.

L'étude d'un personnage requiert une analyse de ses relations avec tous les autres personnages qui l'entourent. Le statut individuel d'un personnage est défini par le réseau d'oppositions (pragmatique, linguistique, proxémique) qu'il forme avec les autres personnages. La relation qu'entretient un personnage avec l'action d'un récit évolue au grès des changements historiques. Cette relation reflète l'époque où elle est née, ses caractéristiques sociales et culturelles.

La construction du personnage était un des éléments clé du processus<sup>226</sup>. A ce stade, j'ai commencé la construction d'un personnage imaginaire et créé des exercices associés. Le groupe fut quant à lui prêt à construire un personnage dès lors qu'il parvint à assimiler toutes les indications données au cours de la thérapie ; lorsqu'il réussit à contrôler ses facultés corporelles et apprit à donner vie à la réalité créée, dans sa relation avec les autres et son entourage. La construction du personnage apporta une dimension anthropologique à l'expérience. Elle avait cette particularité d'être ici une rencontre avec une autre culture, la culture sourde.

J'ai ensuite discuté de l'identité du personnage que chaque individu aurait à interpréter. J'ai proposé de respecter trois règles pour sa construction : le personnage peut être emprunté à l'histoire ; il peut être une figure traditionnelle ; il est imaginaire.

Un autre aspect considéré était celui du physique du personnage. L'apparence ayant de l'importance parce qu'elle peut aider à définir le caractère moral du personnage. Une personne de grande taille pourra par exemple nous donner une impression de domination sur les autres ; une personne trop bien portante suggéra l'oisiveté, ou pourra faire l'objet de moqueries...

Le caractère était un des aspects primordiaux de la construction du personnage. Il est étroitement lié à la fonction d'un personnage : le valet rusé et intrigant, la jeune fille amoureuse et romantique, le père autoritaire, etc.

La construction du personnage fut une étape dans laquelle le groupe expérimenta plusieurs sensations d'ordre physique et émotionnel. Chaque individu dû respecter une série de règles qui furent suivies par l'ensemble du groupe.

La personnalité : une fois le rôle défini, il faut « oublier » sa propre personnalité, laisser derrière soi son passé et son avenir, et assumer une nouvelle façon d'être avec un passé, un présent et un avenir différents.

L'interaction : il faut trouver les moyens d'interagir avec ses camarades de jeu comme s'il s'agissait d'autres personnes, créer une relation à la fois fictive et crédible.

---

<sup>226</sup> On peut voir grâce à la création du personnage : la capacité créative, l'exploitation de l'imagination, l'assimilation, et la cohésion acquises par le groupe.

#### 4.2.6 Les actions

Les exercices étaient présentés au groupe comme des jeux adaptés à leur environnement, qui pouvaient se développer individuellement ou collectivement, tout en respectant l'objectif du jeu. Ils nous ont permis de définir des buts clairs et précis tout en présentant l'exercice comme un processus créatif.

Lorsque l'action fut intégrée à la thérapie, j'en pris en compte non seulement les aspects physiques, mais aussi les aspects émotionnels de manière à rendre l'ensemble le plus créatif possible.

Les actions thérapeutiques consistaient en une série de mouvements individuels ou collectifs. Chaque action avait un but me permettant d'observer chaque mouvement, chaque geste, chaque interprétation. Mais il ne s'agissait pas seulement de bouger, les actions demandaient un investissement émotionnel. Ce dernier permettant aux sourds de se révéler et de prendre d'avantage conscience d'eux-mêmes.

Il était important pour le groupe de comprendre que les actions résultaient d'un état interne provenant de la motivation personnelle et du bon développement de la thérapie. Pour assurer ce dernier point j'imposais certaines consignes à respecter : toutes les actions, jusqu'aux plus intimes, doivent renvoyer à une situation réelle. Les individus ne peuvent pas se servir de personnages imaginaires pour réaliser une action, enfin ils doivent agir seuls ou en groupe.

#### 4.2.7 Mémoire des émotions

Les sentiments proviennent de l'expérience individuelle intime et permettent d'enrichir la thérapie lorsqu'ils sont utilisés à son service. Le groupe dû travailler à la reproduction d'une série d'émotions issue d'expériences passées afin de les extérioriser. Cela permis de constater que plus le travail d'introspection émotionnel était grand, plus son expression était crédible et sincère car fondée sur une matière sentimentale réelle.

La mémoire des émotions est inscrite dans les souvenirs. Certaines personnes ont la capacité de se souvenir jusqu'au moindre détail d'une action passée ; tandis que beaucoup gardent d'avantage une impression globale, et retrouvent dans leurs souvenirs des émotions



comme la joie, la tristesse ou le doute. Il s'agit de ce second type de souvenir que nous avons privilégié dans la thérapie.

La thérapie en tant que processus créatif nécessite la mise en place de techniques permettant au groupe d'avancer. Avant de commencer chaque jeu thérapeutique j'ai dû penser l'action. Dès lors, le groupe pu se concentrer sur un objectif clair provenant de ses émotions.

#### **4.2.8 L'interaction**

Le groupe dû faire beaucoup d'efforts et fit appel à de nombreuses ressources dans les actions impliquant son rapport à l'autre. Beaucoup d'entre eux ne parvenaient pas à ressentir les sentiments et pensées attendus. Ils n'étaient pas dans leur rôle. Les émotions sont le lieu où se trouvent les sentiments vécus par le groupe dans, ou en dehors de la thérapie. A force d'exercices, la concentration s'améliorait et les participants purent opérer une transformation. Ils purent constater le manque d'authenticité de leurs propres sentiments, au bénéfice de leur travail thérapeutique et de leur vie.

#### **4.2.9 L'adaptation**

L'adaptation à certains jeux se fit de manière plus ou moins consciente. Tout au long de son déroulement, chacun des membres possédait ses propres attentes ; mais tous avaient un objectif commun : faire partie prenante de l'université. De mon côté l'adaptation était un processus essentiel qui me permis de fixer les objectifs primordiaux que sont la confiance et la cohésion du groupe.

#### **4.2.10 Jeux des masques**

*« Il y a trois sortes de masques : ce que nous sommes, ce que nous croyons que nous sommes, et ce que nous avons tous en commun » (Jacques Lecoq).*

Un masque est un dispositif se plaçant devant le visage. Porter un masque se fait pour différentes raisons : dissimuler son visage, représenter un personnage, symboliser une émotion, ou encore se protéger. L'utilisation du masque remonte à l'antiquité, où il se retrouve tout particulièrement chez les Grecs, les Egyptiens et les Romains. Chez les Grecs

on utilisait les masques pendant les cérémonies dédiées à Dionysos, tandis que les Romains en faisaient usage pendant les Saturnales et lors des représentations théâtrales.

Le Moyen Âge tenait le masque en grande estime et l'utilisait abondamment, par exemple lors de la célébration de la fête de l'âne ou de la fête des fous. Dans les tournois, certains chevaliers désirent conserver leur identité secrète pouvaient aussi en faire usage. Les carnivals, notamment celui de Venise, ont privilégié le port du masque dans sa dimension symbolique.<sup>227</sup>

Chez les Grecs et les Romains, le masque était une sorte de casque qui recouvrait entièrement la tête. Il pouvait être orné de cheveux, de barbe ou d'oreilles pastiches. Les Grecs furent les premiers à en faire usage au théâtre par soucis de ressemblance entre acteur et personnage interprété.

Les masques sont utilisés dans divers rituels, sociaux et religieux, et figurent alors quelques personnages mythique ou spirituel.

Certaines cultures estiment que le port du masque permet à son utilisateur de prendre les qualités de ce qu'il représente – un masque de léopard permettant d'hériter des facultés de l'animal sauvage.

Au Mexique et en Amérique Centrale, la plupart des villes sont nommées d'après un nom ou un prénom indien : par exemple Santiago Tianguistenco ou Santa Maria Axixitla.

Chaque ville au Mexique fête annuellement le jour de son Saint par un carnaval combinant des influences issues de traditions chrétiennes et autochtones. Au cours de ces rassemblements ont lieu des défilés, et différentes pièces de théâtre de rue. Les masques et les costumes de ces festivals deviennent souvent des objets de collection. Un masque typique utilisé au cours de ces festivals est le masque appelé « dansé ». Ces masques peints, faits à la main, sont généralement constitués de bois et de cordes.

Ils peuvent présenter des cornes, des dents d'animaux ou des pneumatiques comme ornements (Aslan, Barrault, Bablet. 2005)<sup>228</sup>.

---

<sup>227</sup> Voir : Bouvier. , A. 2004.

<sup>228</sup> Voir : Aslan, Barrault, Bablet. 2005.

En Afrique, principalement en Afrique de l'Ouest, les masques jouent également un rôle important dans les cérémonies et les danses traditionnelles. Les masques traditionnels roumains ont des fonctions rituelles. « *Entre Noël et le Nouvel An, dans la plupart des villes de Roumanie on exécute la danse de la chèvre, de l'ours, du mouton et des autres animaux* » (Aslan, Barrault, Bablet. P. 145)<sup>229</sup>. Les masques traditionnels roumains sont fabriqués en tissu ou en bois, avec des cornes et des peaux d'animaux (d'ours et de chèvre) décorées avec des rubans et des morceaux de miroir<sup>230</sup>.

L'utilisation de masques dans les jeux et le théâtre de la Grèce antique a d'abord été développée à des fins cérémonielles. « *Les masques sont également une caractéristique déterminante du théâtre japonais. Le mot anglais « perso n» (personne) vient d'un mot latin utilisé pour désigner un masque de théâtre par-sona = "sur son" (par le biais du son) = « ce qui vient à travers la voix de l'acteur* ». Le *prosôpon*, grec ancien = "visage" signifiait à l'origine "avant le" visage, c'est à dire "Masque de théâtre" (Aslan, Barrault, Bablet. P. 98.)<sup>231</sup>.

Des masques en latex sont utilisés au cinéma dans le cadre de certains maquillages élaborés et à des fins d'imitations.

Dans *Le Livre des masques* de l'antiquaire et collectionneur Francesco Ficoroni<sup>232</sup>, on peut consulter les différents types de masques qui ont été utilisés dans le théâtre médiéval ou dans l'art funéraire romain. On peut en trouver 85 copies réalisées par Cesare Mazzoni et Pomerade.

Les masques sont également utilisés pour fournir une aura de mystère aux lutteurs professionnels, en particulier au Mexique. En effet dans certains pays, il est courant de lutter masquer afin d'incarner le personnage auquel le pseudonyme ou le nom du lutteur fait référence.

---

<sup>229</sup> Idem.

<sup>230</sup> Idem.

<sup>231</sup> Idem.

<sup>232</sup> Francesco de Ficoroni (1664-1747) était un antiquaire italien expérimenté né à Rome, étroitement impliqué dans le commerce d'antiquités. Il est l'auteur de nombreuses publications sur la sculpture antique et notamment romaine ; de guides pour les monuments romains ; d'une topographie de la ville ancienne ; et d'études sur le théâtre italien et ses masques.

Certains crimes sont commis masqués pour éviter toute identification du criminel. En droit pénal le port d'un masque est une infraction aggravante lors de la perpétration d'un crime. Son port est aussi considéré comme un délit lors d'assemblées ou de manifestations publiques. Enfin, certains témoins apparaissent parfois masqués dans le cadre d'une procédure judiciaire afin de ne pouvoir être identifié par l'accusé.

Le masque « Honteux » (« Schandenmaske » en allemand) est utilisé à des fins d'humiliation publique : le bonnet d'âne par exemple, est placé sur la tête du mauvais élève. Un autre type de masque, comme le masque de fer, particulièrement inconfortable, est utilisé comme instrument de torture.

### **Les masques africains**

Les masques africains jouent un rôle important dans les cérémonies et les danses traditionnelles. Ils se classent dans l'une des quatre catégories suivantes : esprits des ancêtres, esprits des héros mythiques, une combinaison des deux précédentes catégories, et enfin esprits d'animaux. Ils sont d'une grande importance notamment lors des cérémonies funéraires. Dans le langage, il désigne à la fois la personne qui le porte et le masque lui-même (Aslan, Barrault, Bablet.2005)<sup>233</sup>.

Le masque est un objet de bois sculpté habité par un « esprit » ou un « génie ». Il s'agit d'un « être sacré » qui a une fonction d'harmonisation sociale. Dans les sociétés traditionnelles, le masque est religieux, politique et social. C'est le médiateur entre Dieu, les ancêtres et les hommes. Son rôle se retrouve au cœur des décisions politiques ; il accompagne la plantation et la récolte ; il punit les criminels ou encore assure la continuité de la connaissance. A sa naissance on donne un masque à l'enfant. Il lui permettra de devenir adulte, lui montrera le chemin de la sagesse, et l'accompagnera jusqu'à son lit de mort. Durant l'époque coloniale, de nombreux masques furent détruits par les « missionnaires » qui voyaient en eux une force pouvant dangereusement concurrencer la religion qu'ils apportaient.

---

<sup>233</sup> Voir : Aslan, Barrault, Bablet.2005.

Comme la plupart des pays africains, la Côte-d'Ivoire n'a jamais autorisé l'exportation de masques « authentiques ». Par ailleurs une résolution adoptée par l'UNESCO interdit l'exportation des masques et statues africaines depuis le début de l'année 1990.

Pour les cultures africaines en général, la fonction du masque est toujours privilégiée sur sa forme, la beauté de l'objet en tant que tel étant secondaire.

En 1914, dans les cours de l'école du théâtre du Vieux-Colombier à Paris, Jacques Copeau introduisit au travail corporel l'usage de masques issus du théâtre Nô japonais<sup>234</sup>. Il s'en inspira pour créer un masque en papier mâché, « le masque du calme et du silence ». Jean Dasté<sup>235</sup>, bon élève de Jacques Copeau, développa la technique du masque inexpressif, appelé « masque noble », en s'inspirant quant à lui d'un modèle tiré de la culture française (Bouvier, A. 2004.)<sup>236</sup> En 1924 Charles Dullin et Etienne Decroux prirent la direction de l'école du théâtre du Vieux-Colombier, et développèrent à leur tour les recherches en technique gestuelle.

De la même manière que Copeau, Jacques Lecoq créa un masque neutre avec l'aide de l'italien Amleto Sartori<sup>237</sup>. Après une période de recherches, le masque devint l'outil pédagogique privilégié de Jacques Lecoq. Ce dernier était un jeune gymnaste, physiothérapeute et professeur d'éducation physique et sportive. Après la guerre, il fit ses études en interprétation, mime, expression corporelle et en danse. Son étude des gestes sportifs et ses recherches autour de l'entraînement physique de l'acteur menèrent Jaques Lecoq à découvrir « la géométrie du mouvement corporel »<sup>238</sup>. A partir de ce concept il définit alors « le mouvement du corps dans l'espace poétique », fondant ainsi les bases de sa pédagogie.

---

<sup>234</sup>Le théâtre Nô est un théâtre purement traditionnel du Japon. Il est construit à partir d'une conception religieuse et aristocratique de la vie. Le Nô allie des chroniques en vers à des pantomimes dansées. Arborant des costumes somptueux et des masques spécifiques (y il a 138 masques différents). La conception des masques au théâtre Nô mêle des éléments réels et symboliques, leur but étant de renseigner sur le type de personnage ainsi que sur son humeur.

<sup>235</sup> Jean Dasté (1904-1994) fut un acteur, metteur en scène et directeur de théâtre. Ses travaux sur le masque ont été inspirés par la commedia dell Arte.

<sup>236</sup> Voir : Bouvier , A.2004.

<sup>237</sup> La conception d'Amleto Sartori sur le masque neutre fut l'objet de discussions entre Jaques Lecoq et lui-même. Le masque fut initialement construit et modelé suivant les contours du visage de Sartori. Actuellement le fils d'Amleto a acquis ces techniques de création au Centro Maschere e Strutture Gestuali.

<sup>238</sup> Pour approfondir davantage, voir : Lecoq, J., Carasso, J. Lallias, J.C.1997.

La fonction du masque neutre est de préparer le corps et l'esprit de l'acteur à l'ajout progressif des éléments constitutifs du rôle qu'il va interpréter, notamment son caractère et son développement. Le masque est ici considéré comme objet de pur présent, auquel aucune intention n'est prêtée ; il met l'individu dans un état de parfait équilibre et d'économie de mouvement. Dans cette perspective, le masque révèle les conflits intimes entre l'individu et son propre corps, et devient pour l'acteur son principal outil de référence.

Dès lors l'individu redécouvre son propre corps, apprend ses limites, ses possibilités, et réalise la manière dont il se met en contact avec l'espace. Le masque est ici une invitation à oublier son passé, ses angoisses et ses peurs. En d'autres termes il devient incitation à trouver plaisir dans l'observation, dans l'imitation, et dans la découverte des différents rythmes naturels. C'est une provocation visant à se libérer de son propre soi, à en atteindre les racines les plus primitives.

Le travail sur les masques permet de confronter le corps, avec un jeu d'une extrême précision, à sa capacité à exprimer sentiments et émotions. Chaque masque porte en lui les traits les plus caractéristiques de l'être humain. Ils tracent dans le corps du comédien et dans l'espace qui l'entoure les grandes lignes des émotions et des passions humaines. Le masque définit un rôle, précédant histoire et action.

Le masque me permis d'obtenir une idée claire et précise du personnage. Il est un indicateur de sa manière de bouger, de son caractère et de son rythme. Il a rendu le corps du sourd plus expressif, plus harmonieux, et contribua à la cohésion du groupe.

Les exercices avec masques étaient considérés comme une méthode de travail où le groupe avait l'occasion de jouer avec un objet, et ce pour la première fois au cours de la thérapie. J'ai pu constater qu'à son contact l'individu devenait plus dynamique et plus attentif aux instructions des thérapeutes. Le groupe m'a montré que le masque était non seulement un instrument de la thérapie, mais aussi un outil indispensable pour créer et explorer ses richesses (s'imaginer dans la peau d'un autre, inventer à plusieurs, caractériser un personnage, etc.)

Ce type de travail nécessite une grande disponibilité physique et se fait au détriment du jeu sur la physionomie, l'objectif étant de cacher l'émotion. Le masque élimine en effet la tentation de toute forme d'expression faciale.<sup>239</sup>

Le masque a joué pour chaque individu un rôle très important. Dès que le groupe s'en est saisi, il a subi une transformation, non seulement corporelle mais aussi émotionnelle. Le jeu des masques nous a permis de travailler individuellement la perception, le souffle, la tension et la coordination et, de manière collective, la capacité du groupe à construire, créer et innover.

#### 4.2.11 Le jeu thérapeutique du mime

Un mime est une personne qui utilise exclusivement l'expression gestuelle comme moyen d'expression théâtrale.

La pantomime est l'origine de l'interprétation. Le mot provient d'un danseur masqué de l'antiquité grecque nommé Pantomimus. La pantomime n'est pas nécessairement silencieuse. Dans l'Europe médiévale les premières formes de mime apparaissent avec les pièces de Mummers<sup>240</sup> et Dumbshows<sup>241</sup>. A Paris au début du 19<sup>e</sup> siècle, Jean-Gaspard Deburau a créé les nombreux éléments du mime que nous connaissons aujourd'hui, comme la figure silencieuse de Whiteface.

Jacques Copeau, fortement influencé par la Commedia dell'arte et le théâtre de Nô, utilisa le masque comme outil de formation pour ses acteurs. Étienne Decroux, l'un de ses élèves, y fut particulièrement sensible et ils commencèrent ensemble à explorer et à développer les possibilités du mime. Ils en dressèrent une forme hautement sculpturale,

---

<sup>239</sup> Lorsque je parle de « nous » je fais référence au groupe de Sourds et à moi.

<sup>240</sup> Les jeux Mummers (également connu sous le nom « Mumming ») sont effectués par des troupes d'acteurs appelés mimes ou guisers (ou encore par des appellations locales telles que rimeurs, le rythme des Eggers, soulers, tipteerers, galoshins, guysers etc.) originaires d'Angleterre et plus tard d'autres parties du monde. Ils sont parfois joués dans la rue, mais plus généralement à l'occasion de visites à domicile et dans des maisons publiques. Bien que le terme « mimes » soit utilisé depuis l'époque médiévale, il n'existait alors pas de modèles de jeu et d'interprétation précis, et le terme peut avoir été utilisé de façon imprécise pour décrire des artistes de différents types. Voir: Amaral., A.1991.

<sup>241</sup> Le spectacle Dumbshow, est un élément traditionnel de la pantomime dans le drame. Les actions présentées par les acteurs sont sans dialogues parlés. Ce type de spectacle est similaire à la mascarade. Le terme Dumbshow est plus souvent utilisé pour désigner le théâtre médiéval et celui de la Renaissance anglaise, et peut s'appliquer à d'autres contextes pertinents, comme pour la pantomime dammari du théâtre Kabuki. Voir: Amaral., A.1991.

dénuée de tout naturalisme. Avant les travaux d'Étienne Decroux il n'existait pas de traité majeur sur l'art du mime. En conséquence l'ensemble des pratiques qui empruntaient au mime avant le début du 20<sup>e</sup> siècle étaient fondées sur l'interprétation de sources diverses<sup>242</sup>. Par ailleurs, le 20<sup>e</sup> siècle apporta également un nouveau média : l'image animée.

De par les restrictions technologiques du cinéma à ses débuts, les histoires devaient être racontées avec des dialogues minimaux, limités à des intertitres<sup>243</sup>. Cela exigeait une forme très stylisée du jeu d'acteur, très physique, et largement inspiré de l'interprétation théâtrale. Ainsi le mime jouait-il un rôle déterminant dans le cinéma muet, avant l'invention de la prise de son directe et l'avènement du cinéma parlant. Par exemple, dans l'expressionnisme allemand, le mime était utilisé afin de produire des effets souvent spectaculaires.

Des comédiens du cinéma muet comme Charlie Chaplin, Harold Lloyd et Buster Keaton ont appris le métier de mime au théâtre. En retour, ils influencèrent profondément la pratique du mime en général grâce à la popularité de leurs films.

Le célèbre humoriste, écrivain et réalisateur français Jacques Tati, connu ses premiers succès grâce à son travail sur le mime. De même ses derniers films, ornés d'un dialogue minimal, reposent essentiellement sur de nombreux gags visuels subtils et savamment chorégraphiés. Tati, comme Chaplin avant lui, était un véritable mime qui demandait à ses acteurs de répéter scrupuleusement les mouvements de leurs personnages.

L'expression mimique est la capacité de l'individu à communiquer de manière non verbale. Cette forme de communication est présente à l'état naturel au sein de la vie animale, l'homme l'ayant progressivement faite évoluer jusqu'à la mise au point des techniques de communication orale et écrite.

D'une certaine façon, on peut considérer que le mime partage son origine avec celles du drame et de la danse. L'homme primitif a tout d'abord développé la danse comme moyen de communication. Des cultures aussi diverses que les tribus indigènes d'Australie ou de Polynésie, conçoivent la danse comme moyen de communication non verbale, et font appel au mime pour la représentation de leurs mythes et histoires.

---

<sup>242</sup> Pour approfondir davantage : Bruford, R.1969. *Teaching Mime*.

<sup>243</sup> Voir : Decroux, E.1963.



Le mime appliqué à l'art dramatique, connu sous le nom de pantomime, tire ses racines des œuvres dont l'histoire ne comportait ni dialogue ni expression verbale. Pour remplacer cette absence, différents types de gestes et de mouvements du corps sont exécutés et permettent au spectateur de suivre l'histoire.

La pantomime a ses origines dans l'antiquité grecque, où les masques moulés étaient utilisés afin d'évoquer un certain type de personnage. Au Moyen Age, la pantomime se manifeste dans les spectacles de rue des ménestrels et le Nô au Japon. Le mimétisme est formalisé comme un drame dans la période de la commedia dell'arte au le XVIe siècle.<sup>244</sup>

J'ai proposé au groupe de travailler sur le mime afin d'appréhender l'action par la geste. Ce dernier n'était pas exécuté de façon assez crédible par le groupe ; je voulais quelque chose d'authentique, car le jeu du mime doit donner une réelle impression de vérité.

Parce que du sentiment découle l'action, ce fut pour moi une façon d'inciter le groupe à se servir de tout son corps. Il découvre son propre corps et construit peu à peu ce qu'il désire : déplacements rapides, piétinements obstinés... Ces exercices permirent aux membres du groupe d'atteindre un épanouissement personnel, et de se représenter une version réinventée et imaginaire de la réalité.

### **Jeux musicaux à partir du mime**

La danse du mime, ou danse du pantomime, est l'art de représenter l'action grâce à la musique ; une forme de danse guidée. Dans ce genre de performances l'essence de la musique doit être identifiée puis exprimée.

Premièrement, elle doit être rigoureusement chronométrée, notamment à l'aide d'un métronome, car elle doit signifier et exprimer non seulement des sentiments mais aussi des attitudes différentes.

Deuxièmement, la danse doit être très expressive afin d'apporter l'énergie et l'inspiration nécessaires à l'imitation correcte des actions, avec véhémence si besoin.

---

<sup>244</sup> Voir: Amaral., A. 1991.

Troisièmement, la performance doit exprimer le langage de l'âme et de la passion.

Les danses pantomimes forment parfois un drame complet, divisé en actes et en scènes. Certaines furent représentées dans la ville de Barcelone au cours des années 1841 et 1842 : L'Esclave syrienne, La Lampe magique sont autant d'exemples mis en scène à cette époque. Elles peuvent aussi servir d'interludes dans les tragédies. Elles deviennent alors des accessoires mis au service de l'intrigue principale, sous forme de cérémonies divertissantes : ce sont les danses des Scythes dans Iphigénie en Tauride de Gluck, ou les célébrations dédiées à la guérison d'Admète dans l'Alceste du même auteur (Music and Bridging the Disciplines History, 2005).

*« Les anciens avaient aussi ce genre de danses, et les cinquante furies d'Eschyle chantaient une chanson terrible dans la tragédie des Euménides, avec des gestes et des mouvements en fonction de leurs habitudes et de leur situation. Les Danaïdes viennent sur les autels des dieux avec des bouquets à la main. »* (Pernon, G. P 54)<sup>245</sup>.

Lorsque les danses ne sont pas liées à l'action principale elles sont appelées amusements ; et quand elles sont effectuées sans intention spécifique elles sont appelées divertimento générale<sup>246</sup>.

De nombreux auteurs ont écrit la musique de danses pantomimes. Les plus célèbres sont Noverre, Dauverval, Gardel et Bartholomin.

Il faut ici préciser que les sourds perçoivent les vibrations de la musique, particulièrement celles de graves, à condition qu'elle soit à un volume assez élevé et si possible dans un endroit clos.

Une fois le travail engagé, j'ai vite constaté les bénéfices de la musicothérapie pour les personnes sourdes. L'objectif était que le groupe se familiarise avec un instrument, en fasse en quelques sortes connaissance, puis l'accompagne : frapper dans ses mains, taper du pied ou émettre des sons en cadence. Cette expérience évoqua aux membres du groupe quantité d'émotions, de pensées et d'images. Tous se prêtèrent au jeu et tentèrent de suivre les vibrations musicales en dansant ou en tapant dans leurs mains.

---

<sup>245</sup> Pernon., G.1998. P 58.

<sup>246</sup> Pour approfondir : Pernon., P. 1984.

Mon approche de thérapeute était double : passive et active. L'approche active consistait à utiliser le corps comme un objet musical, accompagné d'un instrument joué par un des membres du groupe. Cette méthode permis la découverte de nouvelles voies de communication. L'approche passive consistait à stimuler la concentration et la mémoire des participants.

#### **4.2.12 La danse**

La danse n'est pas seulement une forme d'expression artistique où le corps accompagne une mélodie. C'est aussi une forme de communication non verbale où le danseur s'exprime par ses mouvements et ses gestes. A la danse il faut rajouter la chorégraphie. De l'idée du chorégraphe dépendra le nombre final de danseurs : seul, en duo, ou en groupe.

La danse est aussi une composante importante de certains sports, comme la gymnastique rythmique, le patinage artistique ou la nage synchronisée. Certains arts martiaux, comme le Kata, s'y apparentent également. Enfin, elle joue un rôle de communication chez les animaux : danse des abeilles, rituels d'accouplements.

La danse se compose de plusieurs éléments fondamentaux interdépendants (le mouvement, le langage du corps, l'espace, et le style) dans lesquels le chorégraphe puise pour créer son œuvre.

La chorégraphie, littéralement « écriture de la danse », est l'art de créer des structures dans lesquels se produisent des mouvements. Le chorégraphe va utiliser certaines spécificités d'une danse afin de créer sa chorégraphie, ou bien va inventer de nouveaux mouvements. On la retrouve aussi au cinéma, au théâtre, et dans divers spectacles et concerts.

La danse se compose de plusieurs éléments fondamentaux liés les uns aux autres, dont l'usage au sein de la chorégraphie est plus ou moins intense : le mouvement, le langage du corps, l'espace et le style.

La danse eut un impact thérapeutique très important sur le groupe. Elle augmenta sa cohésion et facilita les interactions entre personnes. Chacun des exercices proposés étaient pleinement assumés, et l'amusement et la joie étaient constants au cours de leur exécution.

Le participant trouvait dans la danse une manière de s'exprimer complètement différente de celle permise par les autres jeux. Elle fut une manière rigoureuse d'aborder certaines difficultés rencontrées par les participants dans leur vie quotidienne.

Mon premier objectif était de les faire danser quelle que soit la musique – l'important étant d'en prendre le rythme. Les jeux furent nombreux : danse solitaire, à plusieurs, certains jouant d'un instrument, etc. Comme cette activité était très appréciée, je décidai d'y intégrer des entendant<sup>247</sup>. Cette nouvelle approche permis de nombreux progrès. Au début un peu surpris, tous finirent par se sentir à l'aise et agirent en parfaite symbiose.

Les entendants devaient tout de même respecter deux consignes : ne pas se laisser surprendre par la voix de certains membres du groupe qui peut être dérangeante ; et toujours regarder un sourd dans les yeux quand on communique avec lui, même en présence d'un interprète. Ces règles respectées, les deux communautés ont su rapidement faire corps dans un respect et une entente mutuelle : la danse fut un vrai tremplin pour l'intégration des sourds à l'université. Dans leurs rapports avec les entendant ils développèrent une relation équilibrée faite de confiance et de respect mutuel.

Le processus approchait la danse non seulement en tant que pratique festive, mais aussi dans ses aspects sociaux, culturels et religieux. Le groupe ne connaissait que la danse populaire colombienne. Je lui en ai donc montré plusieurs autres variétés à travers différents pays du monde. Grâce à plusieurs vidéos le groupe pu prendre connaissance des diverses façons de se mouvoir et comprit que la danse était avant tout un rituel propre à chaque région du monde. Au-delà des progrès qu'elle permit dans leur expression corporelle ou dans leur intégration au sein de l'université, la danse fut aussi pour les sourds l'occasion de s'ouvrir à la culture musicale.

Enfin, tous ces exercices tissèrent de forts liens d'amitiés entre les divers participants. Ils firent découvrir un univers inimaginable de mouvements, de rythmes, voire de mélodies, lesquelles contribuèrent à améliorer leurs connaissances et à perfectionner leurs mouvements.

---

<sup>247</sup>Tous les entendant qui ont voulu participer à la thérapie étaient des étudiants de l'Université Pédagogique Nationale.

## 4.3 Exercices<sup>248</sup>

### **Le point de vue**

Les participants fixent alternativement deux points opposés dans l'espace (exemple : si l'un est à gauche sur le sol, l'autre est à droite au plafond). Ils doivent ensuite travailler leurs mouvements entre ces deux points précis. Il est ici fondamental de maintenir les yeux ouverts et la bouche fermée, ceci aidant à se diriger avec précision tout en évitant les vertiges. Le but de cet exercice est la coordination, la concentration et le développement de l'imagination.

### **L'impulsion**

L'impulsion est la quantité d'énergie requise pour réaliser un mouvement. Deux personnes tiennent un foulard tendu au-dessus du sol tandis que les autres sautent par-dessus à tour de rôle en formant un cercle. Une fois que chaque personne a sauté, j'éteins la lumière : tous doivent rester immobiles. Une fois la lumière revenue la dernière personne à avoir sauté prend la place de l'une celles qui tient le foulard et se remet dans la file. Souvent le thérapeute va demander au participant d'exécuter un geste convenu à l'avance pendant qu'il saute, puis de rester figé. Le but de cet exercice est de vaincre sa peur, de coordonner ses mouvements et d'acquérir de la confiance en soi.

### **Tomber**

Le groupe court dans la salle en faisant des sauts et en évitant tout contact avec les autres. Malgré la vitesse, personne ne doit se toucher. Chaque fois que le thérapeute éteint la lumière, tout le monde doit tomber jusqu'à ce que la tête touche le sol puis immédiatement se relever et se remettre à courir. Ensuite, chaque participant tombe à tour de rôle pendant que le reste du groupe tente de lui faire obstacle. L'objectif est ici de stimuler la créativité, l'attention, et de contrôler l'angoisse et la panique.

---

<sup>248</sup> Certains de ces exercices sont inspirés des ouvrages de Viola Spolin et Clive Barker.

## **Rythme/Geste**

Le groupe s'assied en cercle. Je m'assieds au centre et commence à claquer des doigts à faible cadence. A chaque itération je fixe une des personnes qui doit immédiatement me répondre par une grimace. Le joueur doit la conserver jusqu'au prochain claquement de doigt. L'objectif primordial est la coordination des mouvements.

## **Poids lourds**

Des groupes de 6 à 10 personnes sont formés. Une première personne se met au centre de la scène et commence un mouvement répétitif et régulier. Puis une autre la rejoint sur scène et entame un mouvement également répétitif et régulier, mais qui doit être différent de celui de son camarade. Et ainsi de suite jusqu'à ce que la totalité du groupe soit passée. Le but est d'améliorer ici la coordination des mouvements.

## **Le sculpteur et son matériel**

Tout d'abord, le thérapeute fait une démonstration : il explique que son corps va se transformer en une nouvelle matière. Il fait signe à un ou deux participants pour qu'ils touchent et manipulent son corps afin d'en deviner la matière fictive. Lorsque les participants découvrent de quelle matière il s'agit ils doivent commencer une sculpture. Les participants qui jouent le rôle de sculpteur doivent alors modeler un corps à partir du matériel découvert. Le thérapeute est remplacé par un autre participant qui doit forcer son corps à se comporter selon les lois et caractéristiques de la matière choisie (bois, carton, plastique, miel, fer, cristal, lait, etc.) Le but pour le sculpteur est de découvrir sa matière privilégiée, de faire sa sculpture et de lui donner un titre. L'objectif principal étant dans cet exercice d'encourager l'imagination et la curiosité.

## **La première**

Les participants sont debout en cercle. L'un d'eux commence un mouvement simple et répétitif. Un autre participant sort de la salle. A ce moment une personne est désignée pour choisir un nouveau mouvement qui sera répété par l'ensemble du groupe. On fait alors revenir la personne qui était sortie. Elle doit découvrir qui est la personne que tous les autres imitent. Si l'un de ces derniers se trompe il est exclu du cercle. Le but de cet exercice est d'affiner la coordination, l'agilité et la perception.

## **L'émotion et l'action intérieure<sup>249</sup>.**

Dans le jeu théâtral exécuté par le groupe l'émotion devait être authentiquement ressentie. Le travail se développait à travers chaque mouvement, chaque geste, en vivant chacun d'eux avec ses partenaires.

En essayant de trouver l'émotion à partir de sa propre expérience, on se rapproche du psychodrame.

La mise en place de la fiction accompagnant l'action intérieure provoque l'énergie et le mouvement nécessaires. Ensuite le participant doit jouer avec cette réalité et se la représenter comme nouvelle. La dynamique de la thérapie permet au sourd de différencier ses émotions, et de les choisir selon l'exercice proposé.

### **Exercices sur l'émotion et l'action intérieure.**

Ces exercices n'ont pas été accomplis au début de la thérapie afin de se prévenir du psychodrame. En effet, il fallait éviter tout effet indésirable, comme la perte de contrôle de la personne face à une douleur psychologique intime et réelle. Ces exercices, enfin, permirent à chacun de développer son aptitude à ressentir les émotions les plus courantes (joie, tristesse, peur, etc.) et à faire de son corps le vecteur d'expression de ces dernières.

### **Crier**

Le chercheur demande à l'ensemble du groupe de crier de toutes ses forces sans produire un seul son, et en mettant à contribution l'ensemble de son corps. Il est alors possible d'étudier les réactions de chacun, les membres privilégiés dans le corps de l'individu. Le but de cet exercice est donc d'apprécier la façon dont le sourd se sert de son corps tout en lui permettant de découvrir une nouvelle façon de « crier ».

---

<sup>249</sup> Goffman(1959) suppose que nous nous présentons à d'autres personnes qui essaient de transmettre, consciemment ou inconsciemment, une certaine impression sur nous-mêmes. Ainsi, toute interaction sociale est une interprétation créée pour le public.

## **Paralyse**

On demande à une personne de s'imaginer en danger dans une situation rendant le déplacement impossible. L'objectif est avant tout de voir comment cette personne va lutter pour se déplacer.

## **Je marcherai**

Tout le monde se déplace de différentes manières : sur la pointe des pieds, sur les talons, très lentement puis très vite, etc. Le but est ici de trouver d'autres moyens de marcher et d'affirmer sa personne dans la méthode de déplacement la plus courante.

## **Accident**

Un participant est désigné comme spectateur d'une catastrophe. Les autres doivent s'ajouter à l'histoire et établir quel type de relation dramatique ils tissent les uns avec les autres. Le but est ici d'observer comment le groupe construit spontanément une histoire.

## **Cinéma**

On divise le groupe en deux, la première moitié assiste à un film, chaque participant choisissant individuellement le sien. La seconde doit deviner ce que regarde chacun d'eux à travers leurs mimiques. Il est interdit d'exagérer l'émotion. L'objectif est de développer l'expression corporelle et émotionnelle.

## **Gestion de l'espace des objets et des lieux fictifs**

Il s'agit de stimuler la créativité et l'imagination par le jeu autour d'objets fictifs.

## **Exercices sur le rythme et l'espace**

Tout d'abord est défini par consensus le cadre dans lequel va se dérouler l'action (à la plage, au bureau, chez le médecin ...). Ensuite trois types d'espace sont imaginés :

### **L'espace immédiat**

C'est la zone la plus proche qui entoure le corps de la personne : la table où il mange, son lit, le cendrier, etc.



## **L'espace général**

C'est la zone correspondant au lieu où la personne se trouve et à ses objets : murs, portes, fenêtres...

## **L'espace extérieur**

C'est la zone au-delà des limites du lieu où la personne se trouve, avec l'ensemble de ses caractéristiques et objets.

Il faut aussi se concentrer sur trois aspects importants pour cet exercice :

Qui : quel est le rôle choisi par le participant et quelle est sa relation aux autres ?

Quoi : quelle raison nous amène dans ce lieu ? C'est l'activité que la personne devra réaliser.

Problème : l'objectif. Lorsque le participant maîtrise et contrôle les objets et les espaces fictifs, il peut encore y intégrer d'autres éléments d'information : par exemple, quelle heure est-il ? Quel temps fait-il ? Quel est mon âge ?

## **La balle**

Le groupe est disposé en cercle. Chacun doit se passer une balle imaginaire, et plusieurs balles différentes sont en jeu : balle de tennis, ballon de foot, balle de golf... Chacun doit veiller à ne pas confondre les balles et à ne pas les « transformer » lors des échanges.

## **Les vêtements**

Chacun examine un vêtement ou un accessoire imaginaire. Des difficultés sont alors rencontrées et l'on tente de les surmonter, parfois sans succès. Mais attention, les joueurs ne doivent pas toucher leurs propres vêtements.

Le but est de travailler la concentration, l'habileté, la cohésion du groupe.

## **Animal imaginaire**

Tout le monde s'imagine promener un animal imaginaire et obéit aux contraintes énoncées par le thérapeute. Il faut ici réagir aux réactions souvent imprévisibles de l'animal.

## **Le rôle**

Chaque personne s' imagine un rôle qui lui plaît, puis développe sur le lieu où il se trouve et son histoire personnelle.

## **Les relations hiérarchiques**

La relation hiérarchique est ici comprise en tant que ce qui relève du rang ou de la position au sein d'un groupe. Chaque geste, mouvement ou action qui s'exécutent entre personnes peut être vu comme une expression de pouvoir. Les mouvements exécutés pour s'adapter à la position de son partenaire passent généralement inaperçus.

Le but de l'exercice est de tenter d'adopter la posture correspondant au statut hiérarchique demandé.

Voici quelques postures qui révèlent le statut hiérarchique :

- La colonne raide (statut haut).
- Le regard fixe et direct (statut haut).
- La façon de serrer la main très douce (statut bas).

Le statut hiérarchique peut rester ambigu tant qu'il n'est pas représenté par des actions. Quelqu'un peut avoir une position sociale basse mais agir comme possédant un statut supérieur, et vice-versa :

Clochard : Où allez-vous Madame ?

Madame : Excuse-moi, je n'ai pas compris.

Clochard : Non seulement vous êtes aveugle, mais en plus vous êtes sourde?

Le public s'amuse lorsque le gardien assume le rôle du patron et le patron celui du gardien ; lorsque se manifeste un contraste entre l'attitude d'un personnage et sa position sociale.

Le statut non seulement se voit dans les relations interpersonnelles mais aussi dans la relation avec les objets et l'espace. Par exemple, si deux cadres d'entreprise se retrouvent dans une salle de réunion, le spectateur peut comprendre leur rapport hiérarchique à la façon dont chacun manipule les objets.

Le statut est quasiment territorial : on peut l'observer facilement dans le comportement des animaux. Quelques postures, comme se mettre à genoux, sont des façons ritualisées de « fermer » ou de « diminuer » l'espace personnel afin de reconnaître une entité ou une personne. Ainsi, le sous-officier criant au visage du soldat l'humilie car il envahit son territoire personnel.

Quel que soit l'exercice, le participant a toujours deux possibilités : rabaisser ou relever son statut. En voici quelques exemples :

### **Compliment**

En binôme, chaque joueur dit à son partenaire quelque chose de gentil et quelque chose de désagréable, mais sans utiliser la L.S.F. (Langue de signes française). Les joueurs doivent en réponse exprimer le contraire de l'effet attendu.

### **Les yeux qui tuent**

Le groupe se déplace dans la salle, les personnes se croisent au hasard. Après quelques instants ils ont pour instruction de se regarder fixement. Aussitôt on verra comment quelques-uns assument un statut de dominant et d'autres une position de soumission.

### **Le stade**

Un couple se rend à un match et s'installe dans les gradins. Aussitôt un autre couple arrive et leur réclame les places.

### **L'invitation**

Le groupe est invité à une soirée, mais ils s'aperçoivent rapidement qu'il n'y a que 5 chaises. Comment seront choisies les personnes qui vont s'asseoir ?

### **Le voisin**

Deux personnes viennent d'emménager dans un nouvel appartement : la première nuit ils sont gênés, car un voisin sort bruyamment sa poubelle dans la nuit. Ils ne disent rien jusqu'au jour où une insupportable odeur de poubelle se fait quotidiennement sentir. Comment les participants vont-ils réagir au problème ?

## L'improvisation

L'improvisation est une source de possibilités infinies pour le jeu théâtral. Le sourd a compris que l'improvisation était avant tout un jeu ; un jeu où l'imagination et la confiance en soi ont un rôle extrêmement important.

Dans l'improvisation, dire « non » occasionne souvent un blocage, et empêche le développement de l'action. Le sourd souhaitant un statut élevé et qui a l'intention préalable de dire « non » fait une erreur, car il peut très bien maintenir son statut tout en disant « oui ». Dire « oui » donne une impulsion au développement de l'action et ouvre les possibilités de jeu. Evidemment il ne s'agit pas de répondre « oui » à tout, mais il faut accepter les réactions improvisées de son partenaire. Si la personne se met à la disposition de la créativité de son interlocuteur, il augmente considérablement les chances d'une improvisation réussie.

Certains jeux d'improvisation se déclinent autour de trois catégories : offrir, bloquer et accepter.

Voici un exemple :

A est en scène, B entre.

A Heureusement que vous êtes arrivé. Dépêchez-vous ! Le sous-sol est inondé !  
(Offrir)

B Mais ici il n'y a pas de sous-sol (Bloquer)

A En tous cas, le sol est tout mouillé (Offrir)

B Vous avez laissé le robinet ouvert. Débranchez tout rapidement et fermez le robinet! (Accepter et offrir)

Une fois que les sourds maîtrisent ces catégories, ils peuvent créer divers types d'improvisations.

Autre exemple :

A. Bonsoir, vous êtes le patron ? (Offrir)

B. Non (Bloquer). Je suis venu pour vérifier le tuyau. Il y a un problème ? (Offrir)

A. Oui (Accepter). Il y a une fuite dans le chauffe-eau (Offrir)

B. Ici, il n'y pas de chauffe-eau (Bloquer)

A. Bon (Accepter). Il y a un appareil dans cette chambre (Offrir). Mais pourquoi vous n'avez pas apporté vos outils ?

B. (Bloquer) Oui, je les ai apporté. Ils sont imaginaires (Offrir)

A. (Accepter) Oui, bien sûr (Offrir). Je vous laisse travailler.

B. (Bloquer) Non. J'ai besoin de votre aide (Offrir). Passez-moi le tournevis s'il vous plaît.

Le plus important est ici la scène qui se développe d'elle-même tandis que les participants essaient d'offrir, d'accepter ou de bloquer.

Voici un exemple où le chercheur donne des indications :

A Fait des déclarations insipides, pendant que B fait des déclarations intéressantes :

A. Bonjour (Offre insipide)

B. (Accepte) Bonjour (Offre intéressante). Jean ! Comment avez-vous réussi à sortir ? Vous vous êtes échappé ?

A. (Accepte) Je me suis caché dans la voiture de la poste (Offre). Je vois que vous avez un nouveau canapé.

B. (Accepte et offre) Oui, mais regardez, Jean. Votre argent est complet. Aujourd'hui les temps sont durs...

A. (Accepte et offre) Oui, bien sûr. Il faut travailler, n'est pas ?

B. (Accepte et offre) Avant c'était différent. Les policiers n'étaient pas aussi barbants qu'aujourd'hui.

Automatiquement les personnes se mettent dans la peau des gangsters, mais toute leur attention porte sur les catégories imposées par le jeu : offrir, accepter et bloquer.

Voici un exemple de blocage inconscient :

A. Tu es nerveuse ?

B. Bien sûr que non ! C'est toi qui es nerveuse !

A. Moi ? Quelle ânerie. Je suis en train de me chauffer les doigts. Aujourd'hui, C'est ton examen de piano, n'est pas ?

B. Non, j'ai littérature.

J'ai dû créer une série de jeux mettant à contribution toutes les combinaisons possibles entre ces trois catégories, et ce jusqu'à ce que le groupe en maîtrise tous les aspects.

### **Exercices d'improvisation**

L'improvisation est une technique de jeu où une ou plusieurs personnes ont défini un objectif, une action et un sujet. Les jeux d'improvisation ont été mis en place par les chercheurs et les sourds.

### **Désordre dans l'espace public**

Sur la voie publique deux personnes se disputent violemment. Un groupe de passants s'en mêle et bientôt une bagarre générale éclate. Les participants peuvent ici s'insulter en L.S.F. mais non pas le droit de se toucher. Après quelques instants, et pour une raison inconnue, tous s'allongent sur la chaussée, empêchant tout trafic. Un autre petit groupe de policiers arrive et tente de rétablir la situation malgré les résistances. Dans cet exercice les chercheurs dirigent la scène.

### **Le banquet du général**

Un général va offrir un banquet dans lequel ont été invité d'importantes personnalités. Ces dernières arrivent, toutes accompagnées d'un simple soldat, et munies d'un journal roulé. Lors du repas, le supérieur doit exercer son pouvoir sur son subordonné ; le subordonné doit lui se moquer en secret de son supérieur. Si ce dernier s'en aperçoit, ou si ses ordres ne sont pas respectés, il peut lui donner un coup avec le journal. Ce jeu explore les divers aspects du pouvoir.

### **Dans le coin**

Deux personnes sortent d'un café. L'une d'elle se fait agresser par surprise par trois fous armés de journaux : cris, caresses, grimaces. Enfin les agresseurs tendent un journal à leur victime et tous attendent leur prochaine proie.

## **Spontanéité**

Ce type d'exercice est très utile lorsque le sourd (A) fait un blocage au cours de l'improvisation. Le chercheur lui choisit un partenaire (B) qui aura la responsabilité du développement de la scène tandis que A se limite à l'assister et à le suivre. La tâche de B est plus simple, il essaie de faire équipe avec son partenaire de jeu, et la scène se développe d'elle-même. Ils choisissent leur ordre d'entrée sur scène.

B. Bonsoir

A. Bonsoir

B. Je peux m'asseoir ici ?

A. Oui, monsieur

B. Merci (il s'assoit, il se penche et ouvre la bouche. A « continue le jeu », il soulève la chaise avec la « pédale hydraulique », il allume la « lampe » et se met à examiner la bouche)

A. Vous avez mal où exactement ?

B. La molaire de ce côté-là

A. Je vais voir

B. Aggghh !, etc.

## **Deux lieux**

Les participants (2 à 4) se rendent sur scène. Cette dernière représente un lieu différent pour chacun d'eux (un arrêt de bus, une salle d'opération...) Tout en partageant le même espace ils doivent se comporter en fonction du lieu imaginaire où ils se trouvent.

## **Cadeau**

On divise le groupe en deux équipes, A et B. Les uns et les autres forment des couples. Le jeu consiste en un échange successif de cadeaux entre A et B. Ce dernier doit être « intéressant » et la personne le recevant main tendue doit se l'approprier en jouant avec. Ce jeu offre un changement d'attitude intéressant : une atmosphère de compétition, qui découle de la volonté de rendre son cadeau le plus « intéressant » possible, se met

d'abord en place. Mais dès que chacun a reçu son premier cadeau, l'atmosphère se détend pour devenir de plus en plus conviviale.

### **Offres aveugles**

Souvent un participant a le sentiment de ne pas être compris. Il peut tendre la main pour savoir s'il pleut et recevoir une poignée de main en retour. Le premier peut décider d'exprimer sa déception ou bien de jouer le jeu de son partenaire. Il peut advenir que le participant tende la main pour savoir s'il « pleut » et ses partenaires lui répondent bonjour, comment tu vas ? Le premier va se fâcher un petit peu parce qu'il n'a pas pu alléguer sa première intention (savoir s'il pleut ou pas) ou bien il peut retenir l'intention de ses partenaires et continuer le jeu qu'ils proposent. Dans le jeu suivant A fait une proposition gestuelle, B l'accepte, puis A le remercie. Les rôles s'inversent et c'est alors à B de faire une proposition. Tant que cette dernière n'est pas acceptée, le participant doit rester immobile.

A. Fait un geste

B. Le prend en photo

A. Merci

B. Lève un pied et met l'autre derrière

A. Prend un marteau et un clou et il lui cloue le pied

B. Le remercie et se jette au sol

A. Prend une pelle et le recouvre de terre

B. Remercie, etc.

### **Aujourd'hui c'est mardi**

Il s'agit dans ce jeu de répondre avec exagération à une proposition très banale. On recherche ici l'intensité de la réaction.

A. Dis-lui de donner à manger au chien.

B. Il n'y a que cette saleté de chien qui t'intéresse ! J'ai marre de toi et de tes histoires, hier c'était pareil (B pleure). Tu as toujours préféré ton chien à moi. Je pense te quitter, je vais l'écrire à ma mère.



A. Ta mère ! Tu veux dire que ta mère est encore vivante ? Oh mon Dieu, je suis heureux, je vais allumer une bougie pour elle.

B. Non ! Pas de feu. Aidez-moi ! Tu vas mettre le feu à la maison, tu vas créer un incendie, arrêtez-le !

Les participants peuvent prendre le temps qu'ils veulent pour improviser. Chacun rebondit sur la réaction de l'autre, et si l'un d'eux fini par se fatiguer et manquer d'imagination, il fait alors une proposition banale et relance le processus de discussion.

### **Oui, mais...**

A Pose des questions auxquelles B peut répondre en disant : « Oui, mais... » suivit d'une proposition négative déstabilisante, afin de stimuler la spontanéité.

A. Excusez-moi, ce chien est-il à vous ?

B. Oui, mais je pense à le vendre.

A. Est-ce que je peux l'acheter ?

B. Oui, mais il est trop cher.

A. Il est en bonne santé ?

B. Oui, mais si vous voulez, vous pouvez l'amener chez le vétérinaire.

Dans l'exemple donné, B manque d'enthousiasme car il contrôle trop ses réponses intuitivement. Une autre façon de jouer consisterait à ce que B réponde plein de joie « oui, mais... », immédiatement suivit de sa réponse.

### **Enregistrements**

Cet exercice explore la capacité d'acceptation. Le participant doit s'adapter à un stimulus extérieur sur lequel il n'a aucun contrôle : un enregistrement. Ce dernier est un montage fait de personnages, d'actions et de langue des signes. Au bout d'un moment l'enregistrement s'arrête et les participants doivent anticiper la prochaine action ou le prochain dialogue.

## **Caractérisation et construction de personnages**

Le participant est prêt pour la construction d'un personnage aussitôt qu'il a accepté de répondre positivement à l'ensemble des situations présentées dans nos divers exercices. Avant tout, il doit avoir pris conscience que la thérapie nécessite de nombreux compromis. Quand il parvient à une relation sereine avec ses partenaires, il prend aussi contrôle de son corps et de la fiction à laquelle il participe.

D'abord un jeu, la construction du personnage est alors envisagée plus sérieusement. On exige non pas qu'il soit un acteur à part entière, mais une personne se saisissant d'activités ludiques afin de découvrir un univers pour lui nouveau : la dramathérapie.

## **Exercices par la caractérisation et construction de personnages**

Caractériser et construire un personnage, c'est offrir au spectateur l'illusion théâtrale de la réalité par la gestuelle. C'est, selon le dictionnaire de P. Pavis (1998), une des tâches essentielles du dramaturge, qui facilite la créativité et la plausibilité des personnages, de leurs aventures, clarifiant les actions et les caractères.

Pour se faire nos participants ont à leur disposition tous les outils acquis lors des précédentes séances ; et les techniques du jeu d'improvisation représentent un excellent moyen pour créer un personnage.

## **Découvre ton personnage et joue avec lui**

Deux participants, A et B, participent à ce jeu. B décide du rôle de A, qui doit alors le deviner une fois sur scène. Une fois qu'il y est parvenu, c'est à A de décider qui est B et le jeu continu. Par exemple, si A est en scène et B entre avec respect et déférence puis embrasse la « bague » de A, alors ce dernier est sans doute évêque ou cardinal, peut-être parrain de la mafia : il doit jouer le jeu jusqu'à trouver son rôle exact. On peut aussi faire participer tous les membres du groupe mais dans tous les cas seul A ne connaît pas sa propre identité.

## **Etats d'âme**

Quelques membres du groupe s'agitent en exprimant un état d'âme : « personne ne m'aime », « demain sera un autre jour », « je ne vais pas y arriver »... Dès lors qu'il trouve une expression réussie, le chercheur leur demande de rester figé, puis leur demande de se

représenter dans diverses situations sans changer d'expression : dans une crèche, dans la rue, dans une galerie d'Art, etc. On peut aussi leur dicter la posture à adopter si besoin.

### **Improvisation à partir des états d'âme**

Les participants sont immobiles et le thérapeute donne des indications : je fais, par exemple le geste de la tristesse. Tous alors, exprimeront cette notion par des moyens souvent différents : tête basse, pleurs, air hagard...

### **Exagération**

L'ensemble du groupe doit jouer sur des indications très exagérées données par le thérapeute. Par exemple :

- . Taille : trois (3) mètres
- . Poids : 500 Kilos
- . Pointure : 60
- . Griffes d'ours
- . Nez de Pinocchio

### **Personnages à partir des objets**

Chaque individu crée les principales caractéristiques d'un personnage à partir d'objets se trouvant dans la loge (une canne, un parapluie, une écharpe, un chapeau, des lunettes, etc.). Ici, il est intéressant d'évaluer si le participant a imposé son personnage ou s'il a plutôt laissé l'objet le lui imposer.

### **Irritation physique a)**

Dans un groupe de 3 personnes, l'une d'elle joue le rôle d'un politicien faisant un discours, et les deux autres jouent le rôle de son public. Le politicien éprouve une gêne irrésistible (une brûlure, un bouton) et perturbe son discours par de nombreux gestes parasites (il se gratte, il transpire). Chacun joue ce rôle tour à tour. Celui qui parvient à maintenir l'attention du public sans que ses gestes parasites ne le distraient a gagné.

### **Irritation physique b)**

Deux participants partagent une scène dans laquelle l'un d'eux doit dissimuler les raisons de son inconfort. Par exemple A se présente à un entretien d'embauche face à B. A se rend compte que ses ongles sont sales. Son objectif est alors de le dissimuler sans perdre le fil de l'entretien.

### **Tics nerveux**

Après avoir défini un personnage, ainsi qu'une action et son contexte, deux participants doivent l'interpréter. Mais chacun doit lui apporter un tic nerveux. Le tic doit correspondre à l'expression d'un mouvement émotionnel. Rien ne doit être exagéré ni tourné en dérision. Cet exercice leur démontre qu'émotion et expression physique sont une même chose.

### **Changement de personnages**

On établit deux personnages à interpréter et on demande aux participants d'improviser en laissant évoluer leur relation sans imposer de changements au préalable. La transformation (du personnage, de l'objet, ou des idées) est essentielle : elle est l'énergie, le processus vital de toute improvisation.

### **Photographie de la scène**

Un membre du groupe est désigné comme photographe, entouré par ses camarades. Régulièrement il explique le portrait qu'il voudrait prendre (un groupe d'enfant, une grand-mère, une famille, etc.) Dès lors, les participants se trouvant devant son appareil doivent jouer les rôles proposés. C'est un exercice de décontraction.

### **Mouvement**

Goffman (1959)<sup>250</sup> dit que chaque mouvement a une intention. Comme la plupart des jeux impliquent le mouvement, cette réalité est d'un grand intérêt pour le groupe.

---

<sup>250</sup> Goffman, E.1973.

Face contre mur, un joueur compte « un, deux, trois, soleil ! ». Les autres qui tentent de l'approcher, sont renvoyés au fond de la salle s'ils sont en mouvement alors qu'il se retourne. Ici est mis l'accent sur le contrôle et de la stabilité du corps.

« Le trésor du pirate » : un membre du groupe est assis sur une chaise entourée de divers objets, tous les autres veulent les lui dérober. Ils s'approchent lentement et commettent leur larcin. Si d'aventure le pirate ressens le moindre souffle, la moindre vibration, il le signale et le joueur concerné est éliminé.

Il existe plusieurs jeux qui abordent la perception et le mouvement. J'ai constaté que si l'on bande les yeux d'une personne sourde elle perd la notion de l'espace et sa confiance en elle-même.

### **Exercices de Mouvements**

Les exercices de mouvements donnent au sourd une meilleure connaissance corporelle et gestuelle.

### **Et si je meurs...**

Tous les joueurs doivent trouver une manière de mourir, différente de celle des autres. Cet exercice nous permet d'observer la plasticité et la façon de bouger du sourd.

### **Les pommes**

Deux participants domptent un ours sauvage en lui lançant des pommes qu'il attrape avec le museau. Cet exercice explore la capacité d'imitation des animaux.

### **La grue**

Un magicien transforme une personne en grue sauvage. Elle le supplie de briser l'envoûtement, mais l'effet inverse se produit et la grue devient de plus en plus grande.

### **Le chat**

Un ou deux participants commencent à imiter un chat : ils chassent des oiseaux, font leur toilette, se grattent les oreilles et jouent.

## **L'âne**

L'un des participants a été transformé en âne après avoir bu la potion d'un magicien. Les autres se comportent avec lui en conséquence : ils le montent, lui donnent à manger des feuilles d'arbres et lui font faire une promenade. Chaque joueur doit avoir bu une fois de la potion. Autant que possible, il faut éviter les moqueries car l'hilarité au cours de cette séance est souvent contagieuse.

## **La statue**

Un participant, figé en statue est déplacé par son partenaire en centre-ville. A chaque passant, il fait un nouveau geste. Tout le groupe passe, et chacun a pour instruction de ne pas répéter un geste déjà fait.

## **Chasse aux puces**

Un individu se réveille un beau matin recouvert de morsures de puces. Deux participants jouent le rôle des puces, qui commencent à sauter à tout va pour fuir la chasse qui leur est faite, à se cacher, jusqu'à être mise hors d'état de nuire. Ce jeu développe la créativité et la confiance dans le groupe.

## **Le dentiste**

Plusieurs équipes de trois participants sont constituées. L'un est dentiste, un autre son assistant et le troisième un patient. S'en suit une scène improvisée dans le cabinet. Il ne faut pas oublier les outils, très caractéristiques du dentiste.

## **Le cirque**

Deux équipes. Chaque équipe doit imaginer un cirque. Chacune d'elle a pour mission de créer un spectacle avec certaines caractéristiques : un présentateur, des clowns, des animaux exotiques, des acrobates, etc. Pour l'un des groupes le cirque doit être triste et pour l'autre joyeux.

## **Sens**

Il existe plusieurs jeux permettant d'affiner les sens. « Le truc de l'aveugle » est peut-être le plus connu : on se passe une pièce de main en main avec l'air le plus détaché

possible, tandis qu'une personne extérieure tente de découvrir son possesseur et dans laquelle de ses mains elle se trouve.

## **Les jeux de sens**

### **Le jeu Kim**

Une marmite pleine d'objets est exposée pendant un bref laps de temps, puis on la met de côté. On demande alors aux participants de faire la liste des objets qui s'y trouvaient.

### **Je me déguise...**

Trois équipes de médecins : deux d'entre elle vont tour à tour examiner les participants de la thérapie, tandis que la dernière devra faire le diagnostic. Le but des deux premiers groupes est de trouver les gestes pertinents permettant d'évoquer le problème ou la maladie des patients, tandis que celui du troisième est de les observer afin d'en comprendre la signification.

### **Dans le restaurant**

Un couple au restaurant se voit servir par erreur un plat qu'il n'avait pas commandé. Va-t-il s'en accommoder ou bien, énervé ou intransigeant, exiger son choix d'origine ?

Tous les membres du groupe font l'exercice à tours de rôle en commandant des plats différents. Ils doivent se souvenir de ce que chacun a mangé. De plus ils doivent préciser le type de restaurant, son ambiance et son décor.

### **Une soirée**

Lors d'une soirée, un pique-assiette s'est dissimulé parmi l'assistance. Qui est-il ? Le but du jeu est ici de trouver les méthodes nécessaires pour le reconnaître et de l'identifier.

### **Vitesse de réaction**

Les jeux demandant vitesse et réactivité ont obtenu un grand succès auprès du groupe.

### **Les chaises musicales**

Les participants courent dans une salle où manque une chaise pour que tout le monde puisse s'asseoir. Un signal est soudain donné, et ils se jettent rapidement sur les places disponibles. Celui qui reste debout est éliminé.

### **Les maladroits**

Le groupe est divisé en deux populations : les clients et les serveurs. A chaque fois les plats apportés ne correspondent pas aux commandes. Les serveurs sont alors obligés de ramener les plats en cuisine et de revenir avec la bonne commande. Cet exercice, exécuté en gestes et langue des signes, très amusant, demande de la vitesse dans les réactions et de la précision.

### **W.C.**

Trois groupes se disputent la porte des toilettes. Comment réagir lorsque l'on est pressé de se rendre aux toilettes ? Et comment se comporter dans la file d'attente ?

### **Marcher**

Le groupe se déplace comme un animal : comment se déplacent les serpents, les chiens, les chats, les poules ?

### **Jeux des masques**

Le jeu des masques est avant tout une confrontation entre le sourd et son masque, qui symbolise ici l'altérité.

### **Devenir autre**

Un participant entre en scène. Il porte un masque sans expression. D'autres personnes arrivent et essaient de capter son attention. Il tente de les ignorer le plus possible, jusqu'au moment où il finira par les accepter. C'est un exercice d'assimilation où chacun doit faire preuve d'imagination et d'astuces afin de se faire accepter.



## **Le miroir**

Ce jeu se joue à deux. Il faut que l'un des participants, le miroir, reproduise dans l'instant et le plus fidèlement possible les gestes de son binôme : il se réveille, se lève, fait sa toilette, s'habille et prend son déjeuner.

## **Les actions**

Le but de ces exercices est d'incorporer au sujet la volonté d'apprentissage et l'importance du travail scénique.

## **L'objet**

Sans le nommer, j'annonce qu'un objet très important a disparu, et qu'ils vont avoir de gros problèmes si la personne concernée ne le rend pas.

## **Le lieu**

Je demande aux participants de choisir un endroit où se positionner dans la salle et d'analyser les raisons qui l'ont amené à faire ce choix.

## **Le lieu que j'ai choisi**

En addition à l'exercice précédent, le participant s'imagine dans un lieu magnifique, grand et confortable. Il doit alors présenter son choix, et en énoncer les raisons.

## **Je déménage**

Une fois son lieu idéal choisi, sont mises en scènes les diverses petites péripéties d'un déménagement imaginaire : ranger ses affaires dans les cartons, nettoyer de fond en comble, se rendre à sa nouvelle maison et, enfin, inviter ses amis et sa famille à venir la découvrir.

## **Je la vends**

Deux personnes possèdent une maison qu'ils désirent vendre à tout prix. Il s'agit dans cet exercice de vendre cette maison imaginaire à des acheteurs potentiels en occultant toutes ses imperfections.

## **L'imagination**

Il faut insister sur le fait que l'imagination ne doit pas être forcée, elle doit être au contraire stimulée.

## **Exercices d'imagination**

Ces exercices sont très importants pour maintenir l'attention du groupe au cours du processus.

## **Les photographies**

Je donne à chaque membre du groupe une photo tirée d'un magazine puis lui demande ensuite de me faire un récit des impressions ressenties.

## **La vie sur Mars**

Je demande au groupe de s'imaginer en expédition sur mars et d'en décrire les paysages, de livrer leurs observations, leurs impressions...

## **L'heure**

Il s'agit ici d'illustrer des heures de la journée par le dialogue et les actions entre deux personnages. L'heure leur est secrètement transmise par mes soins, et les autres participants doivent la deviner.

## **Le questionnaire**

Il s'agit d'un entretien individuel où le chercheur questionne la personne sur une action qu'elle vient de réaliser sur scène. Par exemple : « Qu'est-ce que vous faites ? » Réponse : « Je bois du coca », « Mais c'est un purgatif, pourquoi le boiriez-vous ? » « Où êtes-vous assis ? » Réponse : « Sur une chaise », « Est-elle grande ou petite ? », « De quelle matière est-elle faite ? », « Mais si vous étiez assis sur une plaque électrique très chaude, que feriez-vous ? » Cet exercice est effectué en langue des signes colombienne.

## **Film imaginaire**

Pour cet exercice réalisé en langue des signes colombienne, un sujet est proposé qui permette de mettre en lumière la relation au monde du participant. Par exemple : vivre

comme un arbre. Que ressent-il ? Que voit-il ? Est-il un vieil arbre ou un petit arbre qui commence à grandir ? Où est-il exactement : dans la forêt ? Dans un parc ?

### **Le fou**

Je crée divers petits groupes à qui je propose un scénario visant à stimuler leur créativité face à l'action. Par exemple : « un groupe d'amis se retrouve dans un appartement, fêtant l'anniversaire d'un des leurs, quand tout à coup on sonne à la porte : c'est un fou agressif, un psychopathe ! » Comment vont-ils réagir ? De manière identique ou non ?

### **Concentration de l'attention**

L'attention dans le groupe est fluctuante. Certains exercices thérapeutiques requièrent une attention aussi bien intérieure et qu'extérieure. L'attention extérieure est celle qui est dirigée vers ce qui nous entoure. L'attention intérieure est la disposition psychologique permettant d'être à l'écoute de soi et du rôle que l'on interprète.

### **Exercices de concentration de l'attention**

#### **Choisir un objet**

Au sol se trouve toute une variété d'objets divers. Chaque personne, qui circule parmi eux, doit en choisir un et le fixer sous plusieurs angles, distances et positions. Une fois cette étape réalisée, je leur demande de choisir un autre objet et de s'en servir comme point de départ pour créer une histoire. L'histoire est ensuite mimée. L'objectif est ici de maintenir le plus possible sa concentration sur une même chose.

#### **Une soirée**

Un membre du groupe invite tous les autres membres à une soirée dans sa demeure. Seul à seul, j'indique à chacun d'eux quel est leur lien de parenté, ou quel type de relations ils entretiennent avec leur hôte. Le but de cet exercice est de découvrir le rôle de chacun des invités. Qui est la mère ? Qui est la petite amie ? Qui est son ami de l'université ? Qui l'hôte n'aime-t-il pas ? Etc.

## **Revoir le film**

L'ensemble du groupe s'allonge sur le sol les yeux fermés, en se mettant à l'aise, pendant 5 minutes. Puis ils se relèvent et vont à la rencontre des uns et des autres. Cet exercice cherche à créer un espace de détente et de concentration.

## **Mon histoire**

Ayant choisi une histoire tirée d'un roman, d'un conte ou d'une pièce de théâtre, je demande à différents petits groupes de l'analyser puis d'en improviser l'action telle qu'ils l'ont comprise.

## **Les trois points**

Je demande à chacun de choisir, pour une improvisation, un point de départ, un développement et une chute.

## **L'adaptation**

L'adaptation est un phénomène plus ou moins conscient auquel chaque participant doit faire face à chaque étape de sa vie. Cette transformation mentale est une maturation de la personne vers la vie adulte.

## **Exercices d'adaptation**

### **Mon chien a disparu**

Un participant A vient de perdre son chien. Un autre participant B s'approche et lui propose de l'aider à chercher. A, en larmes, accepte. Ensemble ils cherchent mais ne trouvent rien. B Lui dit qu'il est en train de vendre son perroquet et lui offre pour soulager sa peine. A accepte, enchanté.

### **L'autre**

Un homme est assis dans un café. Une femme le rejoint, souriante. Ils se prennent les mains et s'embrassent, quand tout à coup entre une autre femme qui affirme être son épouse. L'homme doit s'adapter à cette situation cocasse.

### **Start people**

Une personne assise dans un café se fait accoster tour à tour par plusieurs autres lui demandant son autographe, le félicitant ou encore l'embrassant. Dans tout l'exercice la personne ne connaît pas les raisons de ces agissements envers elle et doit s'adapter à cette nouvelle position sociale.

### **La fenêtre**

Deux voisins se connaissent très peu mais ont leurs fenêtres en vis-à-vis. L'un d'eux désire séduire l'autre et doit trouver la gestuelle susceptible d'attirer son attention et de rendre possible un rapprochement.

### **Le refus**

Quatre personnes aux amours antagonistes (A est tombé amoureux de B, mais B est tombé amoureux de C qui aime D, etc.) La seule façon de montrer son amour envers l'autre est de lui donner un baiser sur la cheville.

Ainsi, par exemple, A va vouloir embrasser un B hostile, qui quant à lui est rejeté par C, ce dernier étant repoussé par D qui tente d'embrasser A...

### **Exercices du mime**

#### **Certains regards**

Deux personnes ne se connaissant pas, à qui il manque 20 centimes pour un voyage en bus, essaient de ramasser à l'insu de l'autre une pièce de monnaie tombée près de l'arrêt. Ici les participants doivent mimer deux hommes pressés mais polis.

#### **Les camarades**

Trois amis sont attablés dans un restaurant et un serveur leur donne le menu. Qu'ont-ils commandé ?

#### **Démon ou ange**

Un membre du groupe commence à marcher, un second doit l'imiter, puis les rôles sont échangés. On recommence enfin mais avec des mouvements exagérés.

## **La route**

Les participants choisissent un moyen pour se déplacer (à pied, à vélo, en voiture...) puis on leur demande de décrire le contexte exact s'ils prennent l'avion, où se situe leur place, que voient-ils ? Quelle heure est-il ? S'ils sont à vélo à quoi ressemble la route empruntée ? Etc.

## **Le match**

Le groupe est assis et chacun doit s'imaginer regarder un match. Ils doivent ensuite en donner le plus de détails aux chercheurs et décrire leurs émotions.

## **Le concert**

Le groupe assiste à un concert. Chacun est libre d'imaginer le type de musique qu'il veut : quel est son comportement ? Comment se sent-il ? Apprécient-ils l'interprétation ?

## **Musicothérapie**

Depuis toujours la musique influence le comportement des hommes. C'est un moyen de communication non verbale qui, en raison de la prégnance des effets qu'elle produit sur les émotions ou la motivation individuelle, s'est révélé un puissant outil de contrôle pour le groupe.

La musique facilite l'établissement et le maintien des relations humaines et contribue à l'adaptation de l'individu à son environnement. Par ailleurs c'est un stimulant qui améliore le traitement sensoriel et cognitif (la pensée, la langue, l'apprentissage et la mémoire) les processus moteurs, et favorise la créativité. A différentes musiques correspondent différentes humeurs affectant directement les activités cognitives et psychomotrices.

L'audition de stimuli musicaux produit des changements dans certains systèmes neurotransmetteurs. Par exemple, les sons désagréables produisent une augmentation du taux de sérotonine, une neuro-hormone liée aux phénomènes de dépression et d'agressivité.

Il existe deux types principaux d'effets produits par la musique sur le système nerveux central. Tout d'abord, la musique peut être un calmant. Elle est alors mélodique et tonale, avec un rythme régulier. L'harmonie vocale et instrumentale est reconnue pour ses

effets apaisants. Ensuite la musique est un énergisant qui peut stimuler l'action et les émotions.

La musique comme vecteur énergétique produit sur une personne une large gamme de réponses qui peuvent être immédiates, différées, volontaires ou involontaires. Un bébé sera calmé par le chant réconfortant de sa mère, et certains étudiants écouteront une chanson pour augmenter leur concentration. La musicothérapie est une application fonctionnelle de la musique à visée thérapeutique. Elle tend à faire circuler l'énergie d'une personne par le rythme et la mélodie, afin de résoudre des problèmes d'origine psychosomatique.

La musique populaire qui nous entoure pose ainsi sa marque dans notre intimité intérieure. En retour, notre comportement musical est une projection non verbale de notre personnalité. La musique que l'on aime écouter est un indice sur ce que nous sommes à un moment donné de notre existence, car elle nous fournit les émotions que nous cherchons à exprimer ou à ressentir. Toute expression musicale reflète une intériorité projetée par l'individu autour de lui, c'est une communication expressive non verbale.

Chacun des éléments suivants influent sur la plupart des individus:

- La vitesse : concernant les unités métronomiques, 60 à 80 pulsations par minute soulèvent des impressions de dignité, de calme, de sérénité, de tendresse, ou de tristesse. 100 à 150 pulsations par minute excitent la vigueur ou donnent du plaisir.
- La pause : les rythmes lents induisent la paix et la sérénité, stimulent la nécessité d'extérioriser ses sentiments, mais peuvent aussi être source de stress.
- L'harmonie est polyphonique. C'est un ensemble d'accords. On associe les accords consonants à l'équilibre, le repos et la joie. Les accords dissonants sont associés à l'anxiété, au désir, à l'inquiétude et à l'agitation.
- La tonalité : les modes majeurs sont habituellement joyeux, brillants et drôles, et stimulent l'extraversion. Au contraire les modes mineurs sont souvent mélancoliques, sentimentaux, favorisant l'introversion de l'individu.
- La hauteur : les notes aiguës provoquent la vigilance et augmentent les réflexes. Elles aident également au réveil ou à nous tirer de la fatigue. L'oreille interne et le système nerveux sont extrêmement sensibles aux sons très aigus et peuvent être

endommagés lors d'une exposition prolongée. Les basses accentuent les humeurs sombres et pessimistes, ou bien révèle une grande tranquillité.

- L'intensité est un des éléments de la musique qui influence le plus le comportement : une musique apaisante peut vite irriter si son volume trop élevé.
- L'instrumentation : les instruments à cordes réveillent les sentiments par leur sonorité expressive et pénétrante. Les instruments à vent sont connus pour leur puissance joyeuse et donnent aux compositions un caractère brillant, solennel et majestueux. Les instruments à percussion sont libérateurs et incitent à l'action et au mouvement.

## **Exercices de Musicothérapie**

### **Le bal de la Cour**

Tous les participants sont invités par la Cour à un bal et dansent en rythme. Chaque pas est essentiel, et toute erreur disqualifiant.

### **Les instruments**

A des fins d'initiation et d'adaptation, on demande au groupe, pour l'occasion divisé en deux, de tenter de composer une mélodie, les uns avec des instruments à vent, les autres avec des instruments à corde.

### **La plus belle**

Une très belle participante est dans une soirée. Seul celui qui saura danser correctement avec elle pourra la séduire. Cet exercice provoque toujours beaucoup d'amusement dans le groupe.

### **Le rythme**

Assis entouré par le cercle des participants, je leur demande de reproduire mes gestes : en frappant en cadence, par exemple, leurs genoux, les personnes sourdes acquièrent progressivement le sens du rythme en s'aidant des vibrations produites.



## **La vie quotidienne**

Chaque participant doit mimer une journée type de sa vie en dansant. A chaque étape de la journée doit correspondre une danse différente. Par exemple la salsa lorsqu'il prend son petit déjeuner, puis le rock quand il se rend au travail. L'objectif est de leur permettre de différencier les divers rythmes de musicaux par coordination musculaire.

Tous ces exercices sont une expression personnelle et artistique de la vie de chacun. A partir de ces derniers le groupe commence à revivre sa vie et ses émotions.

## **Exécution des exercices**

### **Assimilation**

**Durée** : 1h

**Heure** : 16h00

**Date** : 18/01/2005

**Salle** : I 105

### **Exercice**

Marcher.

### **Description**

Cet exercice était le premier d'une série d'exercices d'assimilation. Il consistait à marcher autour de la salle et à s'observer entre participants.

### **Objectif**

C'est une méthode pour apprendre à se connaître, à assimiler la salle comme terrain de jeu et à vaincre sa timidité, son anxiété ou sa pudeur.

### **Expérience**

Daniel commença à marcher selon mes indications exactes. Nadia le suivit sans le regarder. Regardant timidement Daniel, Andrea C se lança à son tour, suivie de Jorge puis de

Jésus qui tous deux ne fixaient personne. Puis vint Edith qui jetait discrètement quelques coups d'œil à ses partenaires, Lina qui baissait les yeux, puis finalement Susan, Andrea M, Lizeth et Veronica tous aveugles aux agissements leurs partenaires.

### **Conclusion**

Le jeu permis d'identifier rapidement les membres du groupe les plus timides, ceux qui avaient peur ou hésitaient beaucoup. Notamment Kelly et Sherley qui refusèrent de participer.

### **Remarques**

Une fois l'exercice terminé nous avons discuté avec le groupe. Ce fut un vrai défi car ne connaissant pas encore le langage des signes, et malgré l'interprète, j'ai pu mesurer la distance, la barrière qui nous séparait alors.

Andrea C : *« Je veux que Kelly et Sherley jouent, je pense qu'elles ont un potentiel énorme mais sont très timides ».*

Moi : *« Vous voulez entrer à l'université et vous tous venez des lycées pour des personnes sourdes, n'est pas ? alors, Il ne faut pas oublier que tout changement requiert un effort d'adaptation ».*

### **Assimilation**

**Durée** : 1h25

**Heure** : 16h

**Date** : 22 /01/2005

**Salle** : I 105

### **Exercice**

Le regard

## **Description et Objectif**

Il s'agit ici d'imiter son partenaire afin de le découvrir : savoir comment il bouge, comment il marche, connaître son regard ; et voir enfin si certains membres du groupe commençaient à perdre leur timidité.

## **Expérience**

Lina pris l'initiative et commença à marcher dans la salle, plus motivée et rassurée qu'au cours du dernier exercice. Elle fut suivie par Lizeth qui commença à marcher mais sans imiter sa partenaire. Ce fut alors Daniel qui imita Edith, puis vint le tour de Susan et de Jorge. Les personnes étaient déjà plus décontractées. Veronica fut la suivante, imitant Daniel. Edith est ensuite passée, s'inspirant de Jésus. Puis ce fut le tour de Jorge qui marcha comme Daniel, de Susan qui imita Jorge. Andrea C marcha à sa propre manière. Jésus imita Nadia, Nadia imita Jésus, et enfin Andrea M se contenta de marcher simplement.

## **Conclusion**

Le groupe suivit mes instructions à la lettre, en particulier Nadia, Veronica et Daniel. Il était alors plus déterminé et motivé et semblait commencer à prendre plaisir aux exercices. Daniel, Lina, Edith commençaient à se distinguer comme meneurs du reste du groupe de par leur motivation et leur énergie.

## **Remarques**

Je demandai aux participants de s'exprimer : comment ils se sentaient, comment ils avaient vécu cette première expérience.

Daniel : « *Je me sens bien, mais j'ai une question à vous poser José, est ce qu'on peut changer de salle, car cette salle est trop petite et on est un peu coincés.* »

Lina : « *Oui, José j'aimerais bien que nous travaillions dans une salle plus grande, avec plus d'espace* ».

Lizeth : « *Je pense que dans une salle on peut mieux jouer et développer nos capacités (rires)* ».

Edith : « *Je ne sais pas si tu as des capacités artistiques, mais il est évident que nous avons besoin d'un espace plus grand* ».

Moi : « *Je vais faire de mon mieux, il faut d'abord que j'en parle avec les responsables. Ensuite il faut que je demande la permission au bâtiment central avec une lettre signée par vous tous, leur disant que nous avons besoin d'un changement de salle, celle-ci étant trop petite, et ne nous ne permettant pas de développer aussi bien que possible les exercices que nous sommes en train de faire* ».

Jorge : « *D'accord, je suis soulagé* ».

Sherley et Lina : « *Mais, quand peut aboutir ce changement ?* ».

Moi : « *Je ne sais pas, cette université a sa propre politique, sa façon d'agir, je n'en n'ai aucune idée ; peut-être la semaine prochaine, ou le mois prochain, il faut que je demande* ».

Daniel : « *C'est très long !* ».

Moi : « *Oui, je sais mais c'est la procédure et il faut la respecter* ».

Lina : « *Alors, patience* ».

Moi : « *Oui, patience* ».

Une nouvelle fois, Kelly et Sherley ne participèrent pas au jeu.

### **Assimilation**

**Durée :** 1h 25

**Heure :** 16h15

**Date :** 29/ 01/ 2005

**Salle :** I 105

### **Exercice**

Mon ami, mes amis.

### **Description**

C'est un jeu combinant imagination, intuition et assimilation.

## Objectif

Le groupe est confronté à des scènes de la vie quotidienne dans lesquelles il peut être exclu ou accepté.

## Expérience

Jusqu'à présent le groupe avait fait des exercices et des jeux simples sans s'impliquer vraiment dans un travail plus théâtral.

A la description de l'exercice à venir, le groupe manifesta sa surprise et des rires s'échappèrent, ce qui contribua positivement à décontracter l'atmosphère.

Daniel se lança, bientôt rejoint par Lizeth qui jouait le rôle d'une de ses amies proches. Lina vint imiter une mendicante. Jésus tenta de s'insérer, par langue des signes et en dansant. Le groupe finalement l'accepta quand il prit son rôle de gigolo. Puis vint Edith, Andrea C et Andrea M qui jouaient des médecins. Kelly et Sherley imitèrent d'abord des vendeuses sans réellement y parvenir puis s'installèrent avec succès dans le rôle d'infirmières. Veronica joua une femme fatale, Jorge un voleur, Susan et Nadia des policiers, et furent immédiatement acceptés par le groupe.

Moi : *« Je vois que vous avez bien travaillé, que vos efforts ont été récompensés et que vous commencez à prendre plaisir au jeu ».*

Edith : *« Oui, pour ma part j'ai pris beaucoup de plaisir à jouer, et à devenir méchant en refusant les autres participants ».*

Veronica : *« J'ai voulu jouer une femme plutôt subtile et je crois avoir réussi, n'est-ce pas José? ».*

Moi : *« Oui, bien joué de ta part mais le plus important pour toi c'est ce que vous tous preniez du plaisir à jouer. Pour l'instant, peu importe la caractérisation du personnage, l'important est de s'amuser ».*

Daniel : *« Oui, je crois que nous sommes heureux de travailler comme ça, mais personnellement je voudrais savoir si vous avez parlé avec les responsables à propos du changement de salle? ».*

Kelly : *« Oui, je voudrais savoir aussi? ».*

Moi : « *En effet je suis allé voir la personne chargée des salles, elle m'a dit de faire une lettre pour la directrice du département d'éducation et de psychopédagogie* ».

Lina : « *Et vous l'avez fait ?* ».

Moi : « *Bien sûr, mais nous n'obtiendrons de réponse que dans un délai de 15 jours* ».

Lizeth : « *Pourquoi est-ce si long ? Ce n'est pas juste pour nous* ».

Moi : « *Oui, mais il faut respecter la procédure* ».

## **Conclusion**

Cet exercice m'éclaira encore d'avantage sur le caractère des participants. Daniel et Edith étaient les plus enthousiastes. J'ai pu voir que Susan se mettait en colère facilement lorsqu'elle rencontrait des difficultés. Lina, elle, réfléchit avant d'agir tandis que Jésus prend son temps avant de jouer. Les autres, Jorge, Sherley, Andrea C, Nadia, Andrea M, Kelly et Veronica, sont tous clairement timides.

## **Remarques**

Kelly et Sherley ont montré leur volonté de participer malgré leurs hésitations en réussissant à jouer pour la première fois. Le jeu renforça la cohésion du groupe.

## **Le corps**

**Durée** : 1h20

**Heure** : 15h29

**Date** : 03/02/ 2005

**Salle** : I105

## **Exercice**

Et si je meurs...

## **Description**

Tous les participants doivent « mourir » sans imiter les actions d'un autre.

## **Objectif**

Permettre une meilleure connaissance corporelle et gestuelle.

## **Expérience**

Pour commencer je me suis adressé au groupe afin d'expliquer l'importance du travail sur le corps.

A nouveau Daniel commença en marchant dans la salle puis en s'évanouissant subitement. Andrea C fut la suivante : au volant d'une voiture, elle percute violemment quelque chose et meurt. Lizeth, qui semble faire du roller en pleine ville, est percutée par une voiture et s'écroule. Jorge suivit : d'abord en train de danser il se touche soudain la poitrine et tombe net. Jésus assiste à un cours à l'université, ressent une douleur à l'oreille et meurt. Andrea M glisse sur le sol et meurt. Elle est suivie de Lina qui meurt dans un bus, bousculée lors d'un coup de frein trop brusque. Lui succédèrent Nadia, Susan et Veronica, toutes trois tuées dans un accident d'avion. Enfin, Sherley, Edith et Kelly, dans une manifestation, meurent d'un malaise cardiaque.

## **Conclusion**

L'exercice s'est bien déroulé, le groupe l'a bien compris et apprécié. Une nouvelle fois Daniel était déterminé à être le premier à faire son apparition. Il commençait à manifester enthousiasme et motivation. Lizeth entraîna dans sa motivation d'autres participants comme Jésus, Andrea M et Nadia, au départ découragés car ne sachant quoi jouer.

## **Remarques**

Susan : « *Pour cet exercice j'ai pris plus de plaisir à travailler toute seule, je me sens beaucoup plus à l'aise. »*

Lizeth : « *Pour moi, le travail m'a permis de mieux me concentrer, de mieux gérer mes peurs ».*

Jésus : « *J'ai voulu faire quelque chose d'authentique, mais je ne suis tout à fait convaincu de mon exploit ».*

Sherley : « *Je ne suis pas sûre d'avoir bien joué, j'étais un peu nerveuse ».*

Moi : « *Le plus important est que vous commenciez à perdre vos peurs et à mettre de côté votre timidité. Ces jeux sont faits pour gagner de la confiance en soi. Je sais que ce n'est pas facile mais vous allez voir qu'avec le temps vous gagnerez en confiance et la peur va disparaître* ».

Veronica : « *J'ai bien aimé l'exercice et j'aimerais continuer à faire d'autres comme ça* ».

Les membres du groupe commencent à mieux s'exprimer, dans les exercices, comme dans leurs corps.

J'ai pu voir que quand plus grande est la confiance moins est la peur.

### **Le corps**

**Durée** : 1h 41

**Date** : 11/02/2005

**Heure** : 16h

**Salle** : I 105

### **Exercice**

Les pommes.

### **Description**

Un participant imite un animal sauvage. Les autres participants l'appivoisent en lui lançant des pommes.

### **Objectif**

Adopter les gestes et mouvement d'une bête sauvage.



## **Expérience**

Quand j'ai expliqué le jeu Andrea M, Kelly, Veronica, Susan, Nadia et Jésus ont commencé à rire. Daniel, Edith et Lina étaient enthousiastes et avaient très envie de participer. Andrea C était dans l'expectative.

Daniel a commencé à imiter un ours gigantesque créant la surprise pour la plupart du groupe. Puis chacun se mis à imiter un animal, sauvage ou domestique.

## **Conclusion**

Bien que le groupe finisse par s'amuser, certains avaient du mal à dépasser la peur du ridicule et certains corps étaient rigides et inexpressifs.

## **Remarques**

Edith : *« J'ai bien aimé ce jeu, je me souviens de mon enfance, imiter des animaux me fait plaisir ».*

Daniel : *« J'ai pensé qu'imiter un ours me serait plus facile, car je suis grand, mais non, je me suis trompé, c'était plus compliqué que je ne le pensais ».*

Moi : *« Bien sûr que ce n'est pas facile d'incarner un animal, il faut trouver les gestes, les mouvements, le regard, comme vous pouvez le voir, beaucoup de choses à travailler ».*

Entre eux commençait à naître un respect mutuel, un sens du partage, et une vraie complicité.

## **Le corps**

**Durée :** 1h35

**Date :** 16/02/2005

**Heure :** 12 /02

**Salle :** B 503

## **Exercice**

La grue.

## **Description**

Un magicien transforme les membres du groupe en grue.

## **Objectif**

Explorer la capacité à créer, imaginer et transformer son corps en oiseau.

## **Expérience**

Le groupe était anxieux quant au déroulement de l'exercice. Lina, Jésus et Susan ne comprenant pas, je leur mimai moi-même la grue.

Les participants étaient, dans l'ordre : Andrea M et Susan, Lizeth et Daniel, Nadia et Jorge, Andrea C et Edith, Veronica et Kelly, Sherley et Lina puis, finalement, Jésus et moi. Ce fut ma première participation à un exercice, ce qui attisa leur curiosité sur ma prestation d'oiseau. L'atmosphère était très concentrée.

## **Conclusion**

L'exercice m'a confirmé que Daniel, Lizeth, Edith et Andrea C, étaient les plus dynamiques, les plus enthousiaste du groupe, et servaient de moteur à ce dernier. Participer à l'exercice me fit prendre conscience que, bien que motivé, le groupe avait besoin de meneurs.

## **Remarques**

Malgré quelques hésitations initiales, l'exercice fut un succès.

Edith : « *Je me sens mieux, car tout le groupe était motivé et le fait que toi, José, participe au jeu me fait plaisir* ».

Daniel : « *Oui, j'étais surpris, un peu étonné que tu aies participé avec nous, super* ».

Moi : « *Merci, il faut savoir que le jeu est un partage, et c'est ce que nous sommes en train de faire qui donne un sens au partage* ».

Lizeth : « *Enfin nous avons pu changer de salle, super* ».

Lina : « *Je suis contente, merci José* ».

Andrea C : « *Oui, enfin* ».

Enfin nous avons pu changer de salle et décaler les horaires.

## **Le corps**

**Durée :** 1h

**Date :** 26/02/2005

**Heure :** 16H15

**Salle :** B 503

### **Exercice**

Le chat.

## **Description**

Se comporter comme un chat.

## **Objectif**

Imaginer la structure corporelle d'un chat et l'imiter.

## **Expérience**

Une fois l'exercice expliqué, Lizeth et Nadia ont levé la main pour commencer. Suivirent Jorge et Daniel, Andrea C et Susan, Andrea M et Veronica, Edith et Jésus, Lina et Sherley, et enfin Kelly et moi. Susan, Jorge et Veronica ont montré beaucoup d'aisance dans leur expression corporelle.

Andrea C : *« Je ne sais pas si j'ai bien imité le chat mais de toute façon je me suis amusée ».*

Lizeth : *« Je pense que mon imitation pouvait être plus convaincante mais en vérité je n'étais pas très concentrée, plutôt ailleurs, j'en suis désolée ».*

Daniel : *« Je me suis aperçu que l'exercice n'était pas facile, j'ai voulu faire de mon mieux mais je ne crois pas avoir réussi ».*

Lina : *« Un aspect que je voulais faire remarquer est que nous avons participé avec motivation. Vous en êtes-vous aperçu, José? »*

Moi : « *Pour moi vous avez bien travaillé, mais c'est encore tôt pour vous donner une appréciation de votre travail. L'important est que vous prenez du plaisir à ce que vous faites* ».

### **Conclusion**

Malgré un exercice difficile, j'ai une nouvelle fois vu un groupe uni, travailleur et prenant du plaisir.

### **Remarques**

Le groupe compris très bien l'exercice : trouver les caractéristiques d'un chat par l'expression corporelle.

L'exigence fortifie des vertus et polit des défauts du groupe.

Nadia : « *L'exercice m'a beaucoup plu et je voudrais continuer à travailler ce type d'exercices dans un futur proche* ».

### **Le corps**

**Durée** : 2h

**Date** : 01/03/2005

**Heure** : 16H12

**Salle** : B 503

### **Exercices**

L'âne.

La statue.

### **Description**

Imiter un âne, travailler la gestuelle.

### **Objectif**

Travailler l'expression corporelle et la gestuelle afin de stimuler la créativité du groupe.

## **Expérience**

J'avertis le groupe, que la description de l'exercice amusait beaucoup, qu'il serait possible de rire des uns et des autres, mais dans les limites du respect mutuel.

Les volontaires pour jouer le rôle de l'âne furent Daniel, Edith, Kelly, Sherley, Andrea M et Veronica. Les magiciens furent interprétés par Lizeth, Nadia, Andrea C, Jésus, Lina, Susan et Jorge.

Une fois l'exercice effectué une première fois, les rôles furent inversés.

Pour l'exercice de la statue, Andrea C et Susan commencèrent. Ensuite vinrent Lizeth et Veronica, Sherley et moi, Daniel et Nadia, Jésus et Andrea M, Lina et Jorge, et enfin Kelly et Edith.

Daniel : « *J'étais très enthousiaste : le premier exercice, je m'y suis mis à fond, j'ai voulu faire jouer tout mon corps et je pense que j'ai réussi* ».

## **Conclusion**

J'ai pu constater deux choses très encourageantes. Tout d'abord certains membres jouèrent pour la première fois ensemble sans difficultés. Enfin le groupe commençait à m'accepter comme partenaire et non plus seulement comme chercheur.

## **Remarques**

Faire deux exercices d'affilée était l'un de nos objectifs, nous avions la détermination nécessaire.

Jésus : « *Je me sens un peu frustré, je crois que j'aurais dû jouer un âne* ». Andrea C « *Je suis contente, j'ai bien travaillé et vraiment je voudrais continuer à imiter des animaux* ».

## **Le corps**

**Durée** : 1h20

**Heure** : 16h

**Date** : 10/03/2005

**Salle** : B 503

## **Exercice**

Chasse aux puces.

## **Description**

Un membre du groupe est « attaqué » par plusieurs puces et doit s'en débarrasser.

## **Objectif**

Le groupe doit s'imaginer un décor, faire preuve d'agilité et de perspicacité.

## **Expérience**

Immédiatement après avoir décrit l'exercice, Andrea M, Veronica et commencèrent à jouer les puces avec Daniel pour victime. Lizeth, Andrea C, Jésus, imitèrent les puces avec Sherley comme victime. Puis Nadia, Edith, Kelly, contre Lina. Ils s'amusèrent comme de véritables enfants, avec joie et complicité.

Sherley « *Je suis désolée, José, mais je n'arrêtais pas de rire, moi et Lina nous nous sommes mises à rire à cause de Jorge et Jésus, car ils sont très drôles* ».

Jorge « *Je suis drôle ? Je ne crois pas, le problème c'est que cet exercice m'a beaucoup plu et que j'ai joué comme un enfant. Si ça fait rire Sherley qu'est-ce que je peux y faire ?* ».

## **Conclusion**

L'exercice, exécuté avec plaisir par l'ensemble groupe, lui permis de comprendre que ces divers jeux étaient la clé pour la préparation d'un travail théâtral plus ambitieux.

## **Remarques**

Les participants n'ont malheureusement pas mis en place de décor fictif au préalable :

Daniel : « *Je comprends votre réaction José, nous avons oublié le décor !* ».

Lina : « *Moi aussi, j'ai oublié le décor, je crois que nous tous l'avons oublié, désolée* ».

Edith : « *Oui, bien sûr c'est notre faute à tous mais je pense que nous nous sommes laissé dépasser par le jeu, par les rires et les moqueries, et la situation engendrée par le jeu même* ».

Moi : « *Oui, je vous comprends mais vous ne devez pas omettre ce petit détail qui fait la différence, une différence qui peut éviter de nous perdre dans une scène, dans un jeu* ».

### **Le corps**

**Durée** : 1h20

**Heure** : 15h50

**Date** : 15/03/2005

**Salle** : B 503

### **Exercice**

Le dentiste.

### **Description**

Trois personnes jouent une scène de consultation : l'un est dentiste, l'autre son assistant, le dernier un patient.

### **Objectif**

Il faut ici imaginer un décor et savoir travailler en équipe.

### **Expérience**

La mise en place de ce décor imaginaire représentait un véritable défi. Les groupes suivant se sont formés : d'abord Lizeth comme patiente, Nadia comme dentiste, et Andrea C comme assistante. Ensuite, Susan comme patiente, Daniel comme dentiste et Jorge comme assistant. Puis, Andrea M, interpréta la patiente, Veronica la dentiste et Jésus l'assistant. Pour les quatre derniers, je rajoutais une patiente anxieuse qui fut jouée par Lina, accompagnée de Sherley, la dentiste étant jouée par Edith et son assistante par Kelly.

Le groupe pris conscience que le décor est une des premières choses à définir avant jouer une scène.

## **Conclusion**

Certaines interprétations furent très réussies, en particulier celles de Daniel, Lizeth, Veronica, Jésus et Edith. La concentration était totale malgré quelques rires, le groupe jouant avec sérieux, évitant de ridiculiser leurs personnages.

## **Remarques**

Kelly : *« J'ai bien aimé cet exercice, pour moi c'était un peu dur au début mais malgré quelques hésitations j'ai réussi à bien jouer ».*

Andrea C : *« Ce jeu m'a permis de travailler avec mon partenaire, je pense que nous nous sommes bien entendus pour cet exercice ».*

Le groupe commençait à comprendre ce qu'est la construction d'un personnage et d'un univers fictifs.

## **Le corps**

**Durée** : 1h55

**Heure** : 17h

**Date** : 22/03/2005

**Salle** : B 503

## **Exercice**

Le cirque.

## **Description**

Un jeu permettant d'exercer l'imagination de chaque participant.

## **Objectif**

Cet exercice est un tremplin pour la cohésion du groupe et la construction des personnages.



## **Expérience**

J'ai tout d'abord expliqué l'exercice et donné les consignes nécessaires, puis le groupe fut partagé en deux : d'un côté de Kelly, Lizeth, Veronica, Andrea M, Nadia et Lina ; de l'autre de Daniel, Andrea C, Susan, Edith, Jésus, Jorge et Sherley.

Tout se passa pour le mieux, les participants commençant à se transformer, à réellement se mettre dans la peau d'un personnage imaginaire.

Daniel : « *J'étais content, j'ai pu effectuer des acrobaties un peu ridicules mais surtout amusantes, pour le groupe et pour le jeu, n'est-ce pas José ?* ».

Lina : « *On a voulu montrer un cirque plutôt original, jamais vu, ni connu* ».

Jésus : « *Ce jeu m'a donné l'inspiration, la capacité de créer un personnage comique, drôle, un clown, mais une espèce de clown hors norme* ».

Moi : « *Je ne sais pas si vous avez senti qu'entre vous existe une forte connexion qui, à chaque exercice, se renforce peu à peu. Cette connexion vous a permis de mieux travailler, d'être plus exigeants envers vous-mêmes, de vouloir vous montrer, de ne pas vous cacher, de profiter beaucoup plus de chaque instant* ».

Daniel : « *Oui, en effet nous sommes très proches et nous progressons à chaque exercice* ».

Jorge : « *Oui, je suis d'accord* ».

## **Conclusion**

J'ai vu deux groupes unis, cohérents, où chaque membre avait un rôle bien déterminé.

## **Remarques**

Cet exercice fut le premier à avoir été réalisé sans interprète. Ce fut pour moi le début d'une expérience unique : arriver à parler en langue des signes et m'immerger au sein de la culture sourde.

## **Contact sensoriel**

**Durée : 2h20**

**Heure :** 16h30

**Date :** 27/03/2005

**Salle :** B 503

### **Exercice**

Je me déguise.

### **Description**

C'est le premier exercice à avoir mis l'emphase sur le contact sensoriel, chaque participant devant jouer le rôle d'un médecin spécialisé.

### **Objectif**

Trouver les gestes justes pour chaque action.

### **Expérience**

Daniel, Veronica et Jésus commencèrent, suivis de Sherley, Edith et Andrea C, d'Andrea M, Nadia et Lizeth, et enfin de Susan, Jorge et Lina. Pour la première fois, ils n'agissaient pas tous de concert. Certains eurent un peu de mal à se lancer par peur du public.

### **Conclusion**

Jésus : « *Au début j'étais terrifié, savoir qu'une partie du groupe me regarde, m'observe, m'analyse, me juge, n'était pas facile pour moi, mais après je me suis senti mieux* ».

Susan : « *Oui, j'étais terrifiée aussi, mais après j'étais soulagée* ».

### **Remarques**

Le groupe pris plaisir en se prêtant au jeu, s'amusa, et fit preuve d'imagination. Le fait d'avoir un public fut ressenti comme un défi. Ce fut aussi l'occasion de commencer à faire face aux éventuelles critiques.

## **Contact sensoriel**

**Durée :** 1h20

**Heure :** 16h

**Date :** 02/04/2005

**Salle :** B 503

## **Exercice**

Au restaurant.

## **Description**

Un jeu de rôle dans un restaurant.

## **Objectif**

Etudier les réactions des participants face à diverses situations.

## **Expérience**

Jésus, Andrea C et Susan, ont commencé à parler entre eux pour se distribuer les rôles. Kelly, Edith, Sherley, Lina, Andrea M, Jésus et Jorge se sont partagé les rôles entre clients, serveurs et commis de cuisine. Daniel, Andrea C et Nadia, ont imaginé le décor.

L'exécution de l'expérience fut très juste, précise et synchronisée. Tous étaient particulièrement concentrés.

## **Conclusion**

Le groupe se sentait bien, chacun respectant le rôle de ses partenaires.

Lina : *« J'ai trouvé ce jeu un peu difficile, car parfois j'étais perdue. Je pense que j'aurais pu mieux travailler, car j'ai commencé à me concentrer sur le travail des autres et non sur le mien ».*

Lizeth : *« Ce jeu m'a plu, j'ai vu que mon travail n'était pas aussi mauvais que je le pensais, je me suis concentrée sur mon travail, chaque détail était important pour moi ».*

Daniel : « *Ce jeu était important. Je crois, si je ne me trompe pas, que c'est la première fois que nous sommes confrontés à une véritable scène, c'est-à-dire à une approche plutôt théâtrale* ».

Moi : « *L'important est ce que vous êtes en train de vivre, soit individuellement soit comme groupe. Un des aspects fondamentaux est le fait de se montrer face au public, face à vous-mêmes, comme une communauté* ».

Andrea M : « *Je me sens un peu différente quand je viens ici, je commence à vivre de nouvelles expériences, et tous les jeux sont très différents les uns des autres* ».

Susan : « *Je pense que chaque jeu est important pour nous, parce que chaque fois que je viens ici je suis toujours de plus en plus motivée* ».

### **Remarques**

Veronica aurait préféré jouer le rôle du client plutôt que celui de la serveuse : « *je me suis trompée* ».

Une nouvelle fois sans interprète, je commençais à maîtriser la langue des signes, et la communication devenait de plus en plus fluide.

### **Contact sensoriel**

**Durée** : 1h20

**Heure** : 16h

**Date** : 10/04/2005

**Salle** : B 503

### **Exercice**

Une soirée.

### **Description**

Un hôte invite tous ses amis à une soirée. Un intrus se trouve parmi les invités.

## **Objectif**

Jeu de rôles.

## **Expérience**

Une condition fut posée : je ne devais pas connaître à l'avance qui serait l'hôte et qui serait l'intrus.

Dans un premier temps, Daniel a réuni le reste du groupe pour concertation. Tous étaient impatients de commencer l'exercice, impatients d'interpréter leur personnage.

L'exercice s'est déroulé en deux parties : d'abord la définition du décor (une maison) puis la création des personnages.

## **Conclusion**

Le groupe su planter un décor, chacun jouant son rôle de manière approfondie et avec beaucoup d'imagination gestuelle.

## **Remarques**

Andrea C aima le jeu et voulu continuer à travailler le jour même. Jorge : *« J'ai bien travaillé, je pense que c'est la première fois que je me sens bien dans mon interprétation ».*

## **Vitesse et réaction**

**Durée** : 1h00

**Heure** : 16h

**Date** : 13/04/2005

**Salle** : B 503

## **Exercice**

Les chaises musicales.

## **Description**

C'est un jeu classique qui permet l'échauffement et qui vise à développer la vitesse et la réactivité.

## **Objectif**

Sens de l'opportunité, vitesse et réaction.

## **Expérience**

D'abord conçu comme un simple entraînement, le jeu s'est transformé une compétition.

## **Conclusion**

Le groupe, concentré, pris par ailleurs beaucoup de plaisir.

Daniel : « *Un jeu rigolo, j'ai beaucoup apprécié, surtout parce que j'ai gagné* ».

Susan : « *Oui, tu as gagné mais, tu as été méchant avec nous* ».

Veronica : « *José, ce n'est pas juste envers nous, les filles* ».

Daniel : « *Désolé je ne l'ai pas fait exprès* ».

Edith : « *Je ne te crois pas Daniel, tu es un menteur et un tricheur* ».

Jorge : « *Il faut que Daniel s'excuse, Daniel, excuse toi* ».

Daniel : « *D'accord, je suis désolé* ».

Moi : « *Merci Daniel, maintenant tout le monde est content, n'est pas ?* »

Edith : « *Oui, ça va* ».

## **Remarques**

Le jeu suscita une réelle volonté de gagner pour chaque participant.

## **L'improvisation**

**Durée** : 2h00

**Heure** : 17h45

**Date** : 16/04/2005

**Salle** : B 503

## **Exercice**

Désordre dans l'espace public.

## **Description**

Sur la voie publique éclate une bagarre où sont pris à partie piétons et policiers.

## **Objectif**

Envisager le groupe comme une véritable troupe de théâtre, et prendre conscience que chaque geste, mouvement ou réaction entraîne des conséquences.

## **Expérience**

Daniel, Jorge, Jésus, Edith et Veronica, étaient des policiers. Andrea C, Lizeth, Kelly, Lina, Sherley et Susan jouaient des piétons, tandis qu'Andrea M et Nadia prirent le rôle des bagarreurs.

Cet exercice permis de travailler la coordination et la mise en place de la scène. J'avais demandé au groupe de laisser libre court à son imagination.

## **Conclusion**

Après un début réussi, l'exercice devint vite chaotique : impossible de comprendre qui jouait quoi, le désordre était total.

## **Remarques**

Daniel, Jorge et Lizeth, trouvèrent l'exercice raté et l'histoire un peu floue. Edith, Lina, Andrea M et Susan, pensaient que le décor fictif n'avait pas été assez précisément établi. Pour ma part, je leur conseillai de d'avantage réfléchir avant d'agir, et de penser plus collectivement. Je leur dit aussi de penser au public, de l'imaginer dans la salle et de se sentir observé.

Par ailleurs, pour des questions administratives, la séance avait dû être décalée.

## **L'improvisation**

**Durée : 1h00**

**Heure :** 16h

**Date :** 19/04/2005

**Salle :** B 503

### **Exercice**

Les maladroits.

### **Description**

Un jeu de coordination avec des objets.

### **Objectif**

Développer sa coordination et sa capacité à imaginer un espace fictif.

### **Expérience**

Tout d'abord, le groupe définit la disposition intérieure d'un restaurant. Kelly, Lina, Edith, Sherley, Jésus, Veronica, Andrea M et moi, jouons le rôle des serveurs ; Jorge, Daniel, Susan, Andrea C, Nadia et Lizeth sont les clients. Il s'agit d'un exercice de travail collectif, nécessitant la création d'un décor imaginaire très important pour le déroulement de l'action.

### **Conclusion**

L'exercice fut un succès et je les ai beaucoup aidés dans le choix de leurs gestes.

Veronica : « *Avant, j'ai vécu des échecs, des désillusions, mais je suis allée au-delà car mes convictions étaient plus fortes que mes doutes. Maintenant je me sens décidée à agir et à surmonter mes difficultés* ».

### **Remarques**

Jésus pris particulièrement du plaisir. Daniel affirma se sentir mieux à chaque exercice et vouloir davantage travailler ses gestes. Andrea C, Susan, Edith, Kelly et Lina étaient d'accord.

### **Vitesse et réaction**

**Durée :** 1h05



**Heure :** 16h45

**Date :** 16/04/2005

**Salle :** B 503

### **Exercice**

Les toilettes.

### **Description**

Une seule toilette pour quatorze personnes : toutes ont envie d'y aller en même temps.

### **Objectif**

Coordination des mouvements et organisation d'une scène.

### **Expérience**

A la description de l'exercice le groupe se mit à rire, ce qui détendit immédiatement l'atmosphère.

J'ai indiqué qu'il fallait trois groupes afin que chacun puisse interpréter son rôle en équipe. Le premier était composé par Edith, Veronica, Jorge et Jésus ; le deuxième par Daniel, Andrea C, Kelly, Lina et Susan ; le troisième par Andrea M, Nadia, Sherley et moi.

### **Conclusion**

Le premier groupe fut complètement perdu et oublia deux consignes (se rendre ensemble aux toilettes, et trouver une excuse pour y rentrer). Les autres n'oublièrent rien et firent un bon travail.

Moi : « *L'exercice repose sur plusieurs éléments possédant un rôle fondamental pour le bon déroulement de la scène. Il faut savoir les utiliser, sinon le jeu, l'exercice, la scène, et la pièce sont des non-sens* ».

Lizeth : « *Oui, je pense que tout le groupe a compris* ».

## **Remarques**

Daniel et Edith affirmèrent avoir manqué d'imagination. Sherley et Jorge eux, n'apprécièrent pas l'exercice.

## **Vitesse et réaction**

**Durée :** 1h00

**Heure :** 16h00

**Date :** 19/04/2005

**Salle :** B 503

## **Exercice**

Marcher.

## **Description**

Le groupe doit marcher et reproduire la gestuelle de son animal préféré.

## **Objectif**

Simuler les mouvements d'un animal.

## **Expérience**

Dans la bonne humeur les intégrants imitèrent toutes sortes d'animaux, d'abord à vitesse normale puis à vitesse maximale.

## **Conclusion**

Le groupe a travaillé à l'unisson, motivé, sans rire de la situation.

## **Remarques**

Lina remarqua qu'Andrea M avait imité sa vache de la même façon qu'elle, et que l'espace trop petit lui donnait l'impression d'étouffer. Andrea M lui répondit qu'elle aussi avait le droit d'aimer les vaches. Je dû intervenir pour apaiser la situation.

Moi : « *C'est seulement un jeu, pas plus que ça. Restons tranquilles, à l'aise, et profitons de cet espace pour prendre du plaisir, pas pour nous énerver et avant de commencer le jeu on doit respecter l'autre* ».

Le groupe commence à prendre conscience que le travail est à chaque fois plus exigeant et théâtral.

### **Vitesse et réaction**

**Durée** : 1h15

**Heure** : 17h

**Date** : 22/05/2005

**Salle** : B 503

### **Exercice**

Le banquet du général.

### **Description**

Le banquet du général est avant tout un exercice sur la hiérarchie : un général, des soldats, des invités, et un personnage insubordonné.

### **Objectif**

Travailler la hiérarchie et la mise en scène.

### **Expérience**

Jorge voulu incarner le général. Lizeth, Daniel, Andrea M, Andrea C, Susan, Jésus, Sherley, Edith et Lina étaient les invités. Nadia interprétait le soldat faisant le ménage et Kelly le soldat désobéissant.

### **Conclusion**

Le groupe oublia de mettre en place le décor et dans l'ensemble l'exercice manquait d'émotion et de rythme. Daniel, Lina et Edith étaient dans leur personnage, mais le reste du groupe était un peu perdu.

## Remarques

Jorge : « *Je suis désolé mais j'ai oublié de planter le décor. J'étais tellement concentré sur mon personnage que j'en ai oublié le décor* ».

Nadia : « *J'étais un peu perdue pendant l'exercice, je n'ai pas compris la scène* ».

Il faut du temps : arriver à créer n'est pas une tâche facile. Chaque intégrant doit s'habituer à être sur scène, à être observé, critiqué, à contrôler ses émotions. Il doit aussi assimiler que d'une certaine façon il représente la communauté sourde de l'université. J'ai proposé de faire une petite réunion pour la prochaine séance avec l'interprète et tous tombèrent d'accord.

## Réunion avec le groupe

**Durée :** 2h

**Date :** 23/05/2005

**Heure :** 11h

**Salle :** F 301

## Objectif

La réunion était nécessaire pour faire une mise au point sur les exercices et pour connaître le sentiment de chacun des participants.

**Moi :** « *Nous sommes ici pour connaître vos impressions à propos des exercices que nous sommes en train de faire, des perspectives à venir, de vos désirs, etc.* ».

**Andrea M :** « *Je pense que les exercices doivent être plus exigeants envers nous* ».

**Veronica :** « *Non, pour moi, les exercices sont exigeants et si nous voulons présenter une pièce de théâtre, nous devons nous concentrer beaucoup plus* ».

**Jésus :** « *Pour moi le groupe doit rester uni, sinon nous ne pouvons pas bien travailler* ».

**Jorge :** « *Parfois je me sens comme sur une autre planète, comme dans un autre monde. Venir ici et jouer me fait rêver, je suis content mais à la fois impatient, car je dois aller jusqu'au bout. Pour moi, ce qui est important c'est la pièce de théâtre et les personnes*

*de l'université qui nous regardent et commencent à connaître notre culture. C'est pour ça que nous sommes ici ».*

**Edith** : *« Jorge a raison, il est vrai que si nous sommes ici c'est pour être une sorte de porte-parole de la communauté sourde ».*

**Daniel** : *« Je voulais ajouter que nous devrions être plus sereins et plus attentifs aux indications de José si nous voulons montrer au public quelque chose de sérieux. L'image que le public entendant va avoir de nous est ce que nous allons leur montrer, c'est pour ça que la pièce doit être intéressante».*

**Lina** : *« Je pense que pour faire une pièce de théâtre nous devrions travailler davantage, plus longtemps et si possible dans une salle plus grande ».*

**Jésus** : *« Oui, je suis d'accord ».*

**Andrea M** : *« Est-ce possible de travailler deux fois par semaine ? ».*

**Jésus** : *« Oui, j'aimerais bien et je pense que nous sommes tous d'accord, non ? ».*

**Le groupe** : *« Oui, nous sommes d'accord ».*

**Lina** : *« Je suis inquiète, car chaque jour les jeux deviennent de plus en plus sérieux et nous multiplions les fautes d'inattention, de concentration, ou les mauvaises interprétations... ».*

**Moi** : *« Je ne crois pas Lina, vous êtes ici pour jouer, pour démontrer que vous êtes un groupe qui représente une communauté à l'intérieur de l'université. Même si la pièce n'est pas une merveille l'important est d'abord le processus que nous avons parcouru ensemble, et ensuite le regard que vous avez sur vous-mêmes. Je crois que ce regard a changé n'est-ce pas ? ».*

**Jorge** : *« Oui, ça a changé, j'ai plus confiance en moi qu'avant ».*

**Edith** : *« Bien sûr, ces jeux nous ont fait changer notre manière de penser, notre manière d'agir, notre manière de nous approcher ».*

**Daniel** : *« D'accord, tu as raison José mais je veux que la pièce soit parfaite, je veux montrer une pièce de théâtre que personne n'ait vu ».*

**Moi** : « *Je vous comprends mais il faut savoir une chose, nous ne sommes pas des artistes ni des personnes du théâtre, comprenez-vous ce que je vous dis ? Pour arriver à faire une pièce de théâtre impeccable il faut trouver une maîtrise parfaite du corps, avoir vécu des années d'expérience en tant que troupe de théâtre. Le théâtre ne naît pas des idées mais naît du travail et du talent. Faire une pièce de théâtre comme celle que nous pensons faire est un processus que nous sommes en train de vivre avec un objectif spécifique : réussir votre entrée à l'université, mieux s'intégrer, s'adapter et vivre votre vie au sein du milieu universitaire* ».

**Daniel** : « *Oui, je comprends et je suis sûr que je vais réussir* ».

**Edith** : « *Nous allons tous réussir* ».

**Lizeth** : « *Oui, bien sûr* ».

**Jésus** : « *Oui, nous sommes tous d'accord, je crois que personne ne doute de ce projet* ».

**Lizeth** : « *On va faire quoi cette semaine ?* ».

**Daniel** : « *José, je veux savoir comment vous nous considérez ?* ».

**Moi** : « *D'abord, je vous félicite, vous êtes un groupe uni, vous avez un potentiel très important pour vous-même et pour la communauté sourde. Il faut que vous preniez conscience de ce qui est en jeu. Pour l'instant je veux que vous preniez du plaisir en tant que groupe, car il ne faut oublier que faire une pièce de théâtre est avant tout un ensemble de jeux. Il faut travailler dans la même salle et une fois par semaine. La semaine prochaine je vais voir une compagnie de théâtre pour savoir s'ils peuvent nous prêter une salle pour des répétitions. Vous avez d'autres questions ?* ».

**Le groupe** : « *Non, pas pour l'instant* ».

La réunion montra un groupe solide et plein d'énergie qui cherchait à se construire grâce aux divers exercices, avec une motivation grandissante.

## **Vitesse et réaction**

**Durée** : 1h15

**Heure** : 17h

**Date** : 27/05/2005

**Salle :** B 503

### **Exercice**

Dans le coin.

### **Description**

Dans une rue un groupe est assis à un bar, des passants et des personnes difformes.

### **Objectif**

L'organisation de chaque groupe, le décor et la mise en scène.

### **Expérience**

Les trois groupes furent constitués aléatoirement. Pour les personnes assises dans un bar : Kelly, Lizeth, Jésus, Daniel et Andrea M. Pour les piétons : Edith, Sherley, Veronica, Lina et Susan. Et pour les personnes difformes : Jorge, Nadia et Andrea C. Chacun d'eux dû créer son propre personnage en se référant à un contexte précis. Ils y parvinrent avec succès et donnèrent l'impression d'un grand sentiment de liberté sur scène.

### **Conclusion**

Le décor a été bien définis, les groupes étaient bien organisés et différenciés. Tous les membres ont construit leur personnage en travaillant leurs gestes, se fiant à leur intuition et émotion.

### **Remarques**

Le groupe s'est bien amusé. En particulier, l'interprétation de personnes difformes par Jorge et Nadia étaient saisissante de vie et de justesse.

Susan : « *Ce jeu m'a beaucoup plu, j'ai senti que j'avais bien joué* ».

### **Vitesse et réaction**

**Durée :** 1h50

**Heure :** 17h15

**Date :** 02/06/2005

**Salle :** B 503

### **Exercice**

Spontanéité.

### **Description**

Un jeu permettant au groupe de se décontracter.

### **Objectif**

Le groupe doit créer à partir de dialogues.

### **Expérience**

Lizeth, Edith, Nadia, Andrea C, Susan et Daniel étaient les premiers participants à entrer en jeu ; suivis de Kelly, Jorge, Jésus et Veronica ; et enfin de Edith, Sherley et Andrea M. Le groupe a dû trouver puis différencier diverses nouvelles façons de s'exprimer. Ceci leur permis de créer de nouveaux outils.

### **Conclusion**

Le groupe s'exerça avec beaucoup de naturel et de simplicité. J'ai eu d'autre part le sentiment de commencer à réellement comprendre la culture sourde, à vivre sa réalité.

Moi : « *Il faut sentir ce que vous jouez, le vivre plus intensément, plus fortement* ».

### **Remarques**

Daniel affirma aimer les exercices mais manifesta son impatience pour commencer les répétitions de la pièce de théâtre, pensant aujourd'hui en être capable. Edith renchérit. Je répondis que faire une pièce de théâtre n'est pas facile, qu'il faut davantage d'apprentissage, chaque chose venant en son temps.

### **Vitesse et réaction**

**Durée :** 1h50

**Heure :** 17h15

**Date :** 06/06/2005



**Salle :** Théâtre R-101

### **Exercices**

Deux lieux.

Cadeau.

### **Description**

« Deux lieux » est un exercice de création de décors. « Cadeau » est un exercice de mise en rapport avec l'autre.

### **Objectif**

Tous deux cherchent à stimuler la créativité et l'imagination.

### **Expérience**

Pour « Deux lieux » : Daniel et Edith ont d'abord fait apparition sur scène ; puis Jorge et Jésus, suivis de Veronica et Andrea C ; de Lina et Sherley ; d'Andrea M et Nadia ; de Lizeth et Kelly ; et enfin d'Edith et moi.

Pour « Cadeau » : Andrea M, Lizeth, Jorge, Veronica, Andrea C, et Edith ont été confrontés à Daniel, Nadia, Susan, Jésus, Sherley et Lina.

Ces exercices montrèrent le groupe sous plusieurs angles, d'abord rencontrant des difficultés, puis gagnant un sentiment de légèreté une fois ses problèmes résolus.

### **Conclusion**

Les deux exercices ont dévoilé un groupe plus « mature » et plus concentré. A ce stade il commence à comprendre l'importance des tensions qui émergent pendant les silences des exercices.

A l'occasion de cette séance, j'ai invité un ami professeur de théâtre. Son arrivée et sa présence n'ont pas perturbé le travail des participants.

## **Remarques**

Veronica, Jorge et Edith ont affirmé adorer ces jeux et vouloir continuer à faire deux exercices par session, ce qui m'a paru être une bonne décision à prendre. Par ailleurs l'horaire de la séance fut décalé pour pouvoir bénéficier de la salle.

## **Vitesse et réaction**

**Durée :** 1h55

**Heure :** 17h10

**Date :** 10/06/2005

**Salle :** Théâtre R-101

## **Exercices**

Offres aveugles.

Aujourd'hui c'est mardi.

## **Description**

« Offres aveugles » est un exercice de gestuelle, « Aujourd'hui » travaille les changements des personnages.

## **Objectif**

Changements de rôles et travail dans l'espace.

## **Expérience**

Les exercices se sont déroulés comme prévu : pour « Offres aveugles » Daniel, Lizeth et Susan ont tout de suite commencé à décider ce qu'ils voulaient faire.

« Aujourd'hui », est un jeu en binômes : Jorge avec Lina, Edith avec Jésus, Daniel avec Sherley et Kelly, Veronica avec Lizeth, Jorge avec Andrea C, Andrea M avec Nadia, Susan et moi.

Développer son émotion et son intuition m'a ici paru primordial pour assurer la qualité de l'exercice.

## **Conclusion**

Dans « Offres aveugles » certains réussirent à bien caractériser et jouer leurs personnages (Daniel, Lizeth, Jorge et Edith) tandis que d'autres étaient perdus (Jésus, Kelly et Sherley).

## **Remarques**

Nadia s'est faite une luxation au poignet. Jésus a dit avoir discerné une ambiance différente depuis que nous avons commencé à travailler dans un théâtre. En effet, ce dernier point a encore renforcé la motivation et la responsabilité du groupe.

## **Vitesse et réaction**

**Durée** : 2h20

**Heure** : 17h10

**Date** : 15/06/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Oui, mais...

Enregistrements.

## **Description**

« Enregistrements » est un exercice de gestuelle.

## **Objectif**

L'important est ici de trouver le bon geste et que le groupe assimile la scène.

## **Expérience**

Pour le premier exercice « Oui, mais... » sont passés dans l'ordre : Susan, Andrea C, Jorge, Andrea M, Jésus, Kelly, Sherley, Edith, Lina, et Daniel.

Pour le deuxième exercice les binômes étaient : Jorge et Jésus, Daniel et Kelly, Andrea C et moi, Lizeth et Edith, Nadia et Susan, et Lina et Sherley.

Moi : « *Pour arriver à être vraiment crédible sur scène il faut apprendre patiemment et d'une manière systématique* ».

### **Conclusion**

Dans le premier exercice j'ai pu regretter que sans la langue des signes il était impossible à réaliser, le sens s'en trouvant perdu. Le groupe fit de son mieux.

Dans le second, plus théâtral, certains couples ont joué nettement mieux que d'autres, notamment Jorge et Jésus, Nadia et Susan.

### **Remarques**

Edith a dit qu'elle avait aimé le premier exercice mais qu'elle s'était sentie perdue dans le deuxième. Veronica a indiqué qu'elle avait fait un travail surhumain car elle était malade.

La langue des signes est déterminante dans mon rapport avec les participants et, à ce moment de la thérapie, mon niveau commençait à notablement s'améliorer.

### **L'émotion et l'action intérieure**

**Durée** : 2h15

**Heure** : 17h15

**Date** : 15/06/2005

**Salle** : Théâtre R-101

### **Exercices**

Crier.

Paralysie.

### **Description**

Le premier exercice, « Crier », consistait à travailler sur son corps et le deuxième, « Paralysie », à en maintenir l'équilibre.

## **Objectif**

Maintenir son équilibre à partir d'une posture initiale.

## **Expérience**

« Crier » : le groupe s'est mis en cercle et a commencé à « crier » avec son corps. « Paralyse », lui, n'était pas un jeu facile : seuls Jorge, Veronica, Daniel, Nadia et Lizeth y sont parvenus tandis que Lina, Sherley, Kelly et Susan sont restées bloquées.

## **Conclusion**

La séance a démontré que le groupe n'était pas encore au point, face aux exigences de certains exercices. Parfois Kelly, Nadia et Andrea M ne trouvaient pas leur place dans le groupe. Elles étaient perdues, incapables de se concentrer sur un objectif.

## **Remarques**

Une fois encore sans interprète j'ai pu, au cours de cette session, sensiblement progresser dans la langue des signes. Désormais Daniel, Edith et Susan me corrigent si nécessaire.

## **L'émotion et l'action intérieure**

**Durée : 2h25**

**Heure : 14h15**

**Date : 18/06/2005**

**Salle : Théâtre R-101**

## **Exercices**

Je marcherai.

Accident.

Cinéma.

## **Description**

Cette fois, trois exercices sont effectués au cours de la même session. Le premier, « Je marcherai », est un exercice d'échauffement, « Accident » un exercice d'imagination et de gestuelle, et « Cinéma » un exercice de contrôle des émotions.

## **Objectif**

Trouver le bon geste, stimuler l'imagination et contrôler ses émotions.

## **Expérience**

Pour le premier exercice, les participants devaient marcher de toutes les façons possibles.

Daniel et Edith prirent ensuite l'initiative de commencer le second exercice. Suivirent Veronica et Andrea C, Jésus et Andrea M, Kelly et Jorge, Susan et Edith, et enfin Sherley et Lizeth.

Pour « Cinéma », c'est Andrea M qui définit le décor, puis le groupe s'assit pour regarder le film.

J'ai expliqué au groupe que l'émotion devait naître de la régularité et de l'harmonie de leurs gestes.

Daniel : « *Ces exercices m'ont fait croire en moi et en mes partenaires beaucoup plus qu'auparavant ; je ne sais pas mais, dans ces moments, il existe une complicité qui nous fortifie* ».

Susan : « *Oui, en effet, chaque exercice devient plus motivant et je vois que Jorge, Jésus, Andrea C, Lizeth et Kelly deviennent de plus en plus enthousiastes* ».

## **Conclusion**

Tous les exercices se sont bien déroulés. Le décor était bien planté et les personnages facilement identifiables, ce qui m'a permis de mieux observer la performance du groupe.

## **Remarques**

Sherley était un peu fatiguée, affirmant avoir besoin de vacances. Il en était de même pour le reste du groupe : dans trois jours ils partaient en vacances.

Cette séance fut décrite comme particulièrement motivante par Kelly, Lizeth, Jorge et Veronica.

### **La hiérarchie**

**Durée :** 2h10

**Heure :** 16h15

**Date :** 16/07/2005

**Salle :** Théâtre R-101

### **Exercices**

La statue.

L'invitation.

Le voisin.

### **Description**

Ces trois exercices se concentrent sur la hiérarchie et la réaction aux situations désagréables.

### **Objectif**

Voir comment chaque participant affirme sa place au sein du groupe.

### **Expérience**

Après leur avoir rappelé de ne jamais perdre leur bonne humeur malgré le côté désagréable de certaines situations prévues dans les exercices, la séance pu commencer.

Lizeth et Jésus furent les premiers à jouer, et leur prestation servit d'exemple au reste du groupe. Daniel, « L'invitation » pris le rôle de l'hôte. Pour « Le voisin » ce sont Kelly, Lizeth et Lina qui servirent d'étalon au groupe.

### **Conclusion**

Le groupe se solidarise toujours plus autour du travail proposé.

## **Remarques**

Pour cette séance j'ai demandé des volontaires pour montrer aux autres comment réaliser les exercices.

## **Caractérisation et construction de personnages**

**Durée** : 1h50

**Heure** : 16h15

**Date** : 19/07/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Découvre ton personnage.

Etats d'âme.

## **Description**

Définir un lieu, un personnage, son comportement et sa place dans la hiérarchie du groupe.

## **Objectif**

Le groupe doit se familiariser avec la construction des personnages.

## **Expérience**

La consigne était de prendre plaisir à communiquer avec les gestes.

Le groupe avait bien compris les instructions, mais il manquait quelque chose, tout comme dans les premiers exercices de construction de personnages que nous avons effectués.

Daniel : « *Ces exercices m'ont beaucoup plu, j'ai pu voir que Lizeth, Lina, Edith, Jésus, et Andrea C étaient plus décontractés que d'habitude* ».

Lizeth : « *Oui, nous avons bien travaillé. Je vois que parfois il y a des jours où l'on travaille mieux que d'autres* ».



Veronica : « *C'est vrai j'étais plus à l'aise et plus concentrée que d'habitude* ».

### **Conclusion**

La séance fut agréable mais certains participants ont montré des gestes un peu trop répétitifs, en particulier Jésus, Jorge, Sherley, Andrea C, Lina, Kelly et Edith.

### **Remarques**

Lizeth, Lina, Daniel, Susan et Edith comprirent qu'il leur fallait encore du travail avant de pouvoir caractériser leur personnage.

### **Caractérisation et construction de personnages**

**Durée** : 2h50

**Heure** : 16h00

**Date** : 25/07/2005

**Salle** : Théâtre R-101

### **Exercices**

Exagération.

Personnages à partir des objets.

### **Description**

C'est un jeu où le participant construit, invente puis interprète son personnage en le sur-jouant de manière excessive.

Dans « Personnage à partir des objets » le participant se familiarise avec des objets.

### **Objectif**

S'habituer à construire un personnage.

### **Expérience**

Tous les participants trouvèrent leur personnage. Pour le second exercice, Daniel choisit un parapluie, Lizeth un manteau, Nadia des chaussures, Jorge un journal, Kelly un

portemonnaie, Sherley un sac à dos, Andrea M une jupe, Jorge un ordinateur, Lina une brosse à dents, Andrea C un cartable, Edith un stylo et Veronica un verre. Les membres du groupe prirent du plaisir et leurs gestuelles étaient pleines de créativité.

### **Conclusion**

Les deux exercices se sont déroulés sans accrocs. Edith fut déçue par son interprétation, n'ayant pas réussi à jouer son oncle autrement que comme une vieille personne.

### **Remarques**

Pour ces exercices j'avais demandé à chacun d'apporter un objet.

Sherley manifesta l'envie de passer à la préparation de la pièce de théâtre le plus tôt possible, et Lina et Jorge celle d'avoir du public. J'insistai sur la nécessité de continuer à travailler comme nous le faisons jusqu'à ce que le groupe maîtrise l'espace scénique.

Enfin, je continue à faire des progrès en langue des signes, le groupe m'encourage et m'apprend de nouveaux gestes.

### **Caractérisation et construction de personnages**

**Durée** : 2h42

**Heure** : 17h00

**Date** : 28/07/2005

**Salle** : Théâtre R-101

### **Exercices**

Irritation physique « a ».

Irritation physique « b ».

Tics nerveux.

### **Description**

Ces exercices recherchent à stimuler diverses réactions.

## **Objectif**

Le groupe doit prendre conscience de l'importance de la construction d'un personnage et du contrôle de ses émotions.

## **Expérience**

Le groupe avait du mal à comprendre l'exercice « Irritation physique B ». J'ai donc dû me répéter en prenant Edith pour exemple.

Lina, Andrea M, Lizeth et Daniel firent un travail remarquable dans les trois exercices, partageant une motivation et une entente uniques.

## **Conclusion**

Le groupe commence peu à peu à assimiler le travail d'interprétation d'un personnage, à établir un décor et à imaginer diverses situations. L'imagination était ici centrale. Cependant beaucoup semblaient encore perdus.

## **Remarques**

Daniel, qui réagit en premier à l'issue de la séance, affirma vouloir perfectionner son jeu avec ce type d'exercice avant d'aller plus loin. Nadia me confia que lorsque j'évoquais la gestuelle théâtrale, elle avait tendance à se sentir bloquée.

## **Caractérisation et construction de personnages**

**Durée** : 2h40

**Heure** : 17h00

**Date** : 02/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Changement de personnage.

Photographie de la scène.

## **Description**

Il s'agit ici de définir un personnage par son âge, son apparence physique et sa gestuelle.

## **Objectif**

Décrire, encadrer chaque geste, chaque mouvement, à partir de l'improvisation.

## **Expérience**

J'ai expliqué au groupe, avant de commencer l'exercice, qu'on pouvait transformer son personnage avec l'aide des mouvements et des actions.

## **Conclusion**

Chaque intégrant a donné son maximum. Veronica, Jorge, Sherley, Kelly et Andrea M m'ont surpris par leur motivation.

Moi : *« Vous devez être conscient qu'il ne peut exister aucun jeu, aucun mouvement, aucune pensée, aucune action, sans une perspective propre, sans un but spécifique ».*

Lizeth : *« D'accord ».*

Moi : *« Même le décor. Si par exemple il y a une chaise sur la scène, elle a une fonction et les spectateurs doivent la voir, la sentir ; elle fait partie du jeu, vous comprenez ce que je veux dire ? ».*

Susan : *« Oui, tous les objets qui font partie du décor doivent avoir une finalité, n'est pas ? ».*

Kelly : *« C'est-à-dire ? ».*

Moi : *« Je vais vous donner un exemple. Le décor part de notre imagination. Si on joue un adolescent, à quoi doit ressembler son monde ? Quelles sont les caractéristiques propres des adolescents ? De même pour un médecin ou une vieille dame. Les représentations que vous vous faites des personnages naissent de votre propre vécu, se nourrissent de votre expérience et de votre volonté. Il faut construire un personnage, pas l'imiter, voilà la différence ».*

## **Remarques**

Edith affirma être heureuse car elle avait fait un bon travail. Susan voulait continuer à faire ces mêmes exercices. J'ai dit qu'à partir de la prochaine session nous allons travailler les jeux de masques.

## **Caractérisation et construction de personnages**

**Durée** : 2h14

**Heure** : 16h00

**Date** : 03/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Devenir autre.

Le miroir.

## **Description**

Ces deux jeux de masques sont des exercices de création, d'exploration, d'imitation et de découverte.

## **Objectif**

Confronter le groupe au masque.

## **Expérience**

Pour l'exercice « Devenir autre » les deux premiers à jouer furent Veronica puis Daniel.

Le miroir était un exercice en binôme : Daniel avec Lizeth, Andrea C avec Kelly, Edith et Sherley, Jorge accompagné de Susan, Nadia avec Jésus, Lina et Veronica, et enfin Andrea M et moi.

## **Conclusion**

Très bonne séance en général. J'ai demandé au groupe de jouer avec mesure pour être plus crédibles.

## **Remarques**

Le groupe et moi avons décidé de travailler sur trois exercices, suite à des problèmes de salle avec le théâtre R-101.

## **Les actions**

**Durée** : 2h

**Heure** : 16h00

**Date** : 04/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

L'objet.

Le lieu.

Le lieu que j'ai choisi.

## **Description**

Ces jeux sont très importants pour le positionnement sur scène.

## **Objectif**

Chaque participant doit se situer sur scène.

## **Expérience**

Daniel commença, puis Lizeth, Andrea C et Kelly suivis de tous les autres.

Je leur ai demandé de la confiance en eux-mêmes et une image claire du personnage qu'ils voulaient interpréter. Pour la première fois le groupe eut à se concentrer sur scène.

## **Conclusion**

Chacun pris son temps et fit preuve de beaucoup de rigueur.

## **Remarques**

Susan s'est dite décontractée, à l'aise avec le groupe et avec les exercices. Lina dit commencer à comprendre ce qu'est le théâtre.

## **Les actions**

**Durée** : 2h10

**Heure** : 16h00

**Date** : 07/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Je déménage.

Je vends.

## **Description**

Ces jeux permettent le développement de l'imagination.

## **Objectif**

Trouver l'espace idéal et l'imaginer.

## **Expérience**

Au préalable je leur ai précisé que l'on pouvait utiliser ses propres émotions et pensées même si l'on incarne un personnage bien différent de soi. Daniel, Jorge, Veronica créèrent le décor du premier exercice ; Lina Susan et Nadia celui du deuxième.

Au cours de ces exercices j'ai expliqué aux participants qu'un décor possède une vie qui lui est propre.

## **Conclusion**

Le groupe progresse et travaille avec enthousiasme et énergie. Dans la deuxième partie de la séance Jorge, Jésus, Lina, Veronica et Lizeth étaient un peu perdus.

## **Remarques**

Moi : « *Le décor est une des choses les plus difficiles à travailler dans le théâtre. Il faut l'assimiler afin de s'y situer. Grâce aux exercices le groupe y parviendra* ».

Edith : « *Oui, tu as raison José, il faut travailler cet aspect* ».

## **L'imagination**

**Durée** : 2h

**Heure** : 16h50

**Date** : 11/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Les photographies.

La vie sur Mars.

L'heure.

## **Description**

Ces jeux travaillent les déplacements et le lieu.

## **Objectif**

Développer l'imagination et la concentration.

## **Expérience**

Le groupe était décontracté et motivé. Lizeth, Daniel, Kelly, Edith, Andrea M et Veronica furent les premiers à travailler. Au cours de la séance j'ai expliqué qu'il fallait, dans la création d'un lieu, privilégier l'imagination sur l'imitation.



## **Conclusion**

Ce jour-là c'est Daniel qui a dirigé et mis en scène le groupe. J'ai été surpris par son dynamisme et sa motivation.

## **Remarques**

La séance s'est bien passée bien qu'ils aient trouvé fatiguant de faire trois exercices d'affilée.

Susan : « *Je suis épuisée, je n'en peux plus* ».

Daniel : « *Mon idée était de travailler au maximum de nos capacités dans la perspective de faire un jour une pièce de théâtre* ».

Moi : « *Je vois ! Ne vous mettez pas trop de pression, ça ne sert à rien, laissons-nous le temps* ».

## **L'imagination**

**Durée** : 2h15

**Heure** : 16h00

**Date** : 13/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Le questionnaire.

Film imaginaire.

Le fou.

## **Description**

Ce sont trois exercices visant à travailler l'attention, le déplacement des objets et la relation que le personnage établit avec son entourage.

## **Objectif**

Le participant doit rendre vivante sa relation à l'objet.

## **Expérience**

Andrea C, Veronica, Lizeth, Jésus et Susan étaient impatients de commencer, non seulement parce qu'ils avaient envie de jouer mais aussi pour montrer au reste du groupe de quoi ils étaient capables.

## **Conclusion**

Compte tenu de la motivation ambiante, il m'a semblé que l'on pourrait bientôt commencer la pièce de théâtre. Le groupe avait bien travaillé, et corrigea des erreurs commises lors d'une autre séance.

## **Remarques**

Andrea C affirma vouloir continuer ce genre de jeux qu'elle aime beaucoup. Enfin, j'ai annoncé que la semaine prochaine le travail serait intense car nous allons aborder de nouveaux exercices.

## **La concentration et l'attention**

**Durée** : 3h15

**Heure** : 16h00

**Date** : 16/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Choisir un objet.

Une soirée.

Mon histoire.

## **Description**

Dans le premier exercice le groupe doit s'approprier des objets et les utiliser. Le second est un exercice d'observation des autres. Dans le troisième exercice le participant doit inventer et imaginer un décor.

## **Objectif**

Rassurer le groupe face aux possibles problèmes de concentration et d'attention.

## **Expérience**

Susan avait choisi un porte-monnaie et a montré au groupe comment réaliser l'exercice. Ensuite chacun a présenté son objet et a brodé une histoire à son sujet. Les exercices suivants étaient fondés sur l'improvisation.

## **Conclusion**

Cette fois-ci c'est Susan qui a dirigé le groupe.

## **Remarques**

Sherley voulait recommencer le premier exercice car elle n'était pas sûre de son choix d'objet (un marteau). Les objets utilisés étaient un parapluie, un téléphone, un manteau, une cravate, une chemise, une jupe, une montre, un marteau, un clou, une bougie et un livre.

## **La concentration et l'attention**

**Durée** : 1h15

**Heure** : 18h00

**Date** : 19/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercice**

Les trois points.

## **Description**

Cet exercice est une improvisation autour de deux aspects clés d'une histoire : le début et la chute.

## **Objectif**

Improviser une histoire.

## **Expérience**

Chaque geste devait avoir une intention claire, le début d'une histoire en conditionnant la fin.

## **Conclusion**

Tout le groupe participa en respectant les consignes. Certains firent un meilleur travail que d'autres car ils se sentaient très à l'aise sur scène (Daniel, Veronica, Edith, Jésus et Susan). Le reste du groupe avait plus de difficultés mais réalisa tout de même l'exercice, à l'exception de Kelly et Nadia qui restèrent bloquées.

## **Remarques**

Cet exercice fut un défi pour certains qui durent se confronter à de nombreux obstacles.

Edith : « *L'histoire que j'ai proposée était un peu floue, je la voulais plus dramatique mais cela n'a pas marché* ».

Nadia : « *Je suis désolée mais je n'arrivais pas à trouver un bon sujet* ».

Kelly : « *En vérité j'ai eue peur de faire quelque chose de moche* ».

Moi : « *Je vous comprends : ce n'est pas facile d'interpréter et de raconter une histoire. Mais si vous êtes ici c'est pour démontrer que vous en êtes capables. Il faut franchir les obstacles et trouver les moyens et la forces de se tenir sur scène* ».

## **L'adaptation**

**Durée** : 2h15

**Heure** : 16h00

**Date** : 21/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Mon chien a disparu.

L'autre.

Star people.

### **Description**

Exercices d'improvisation de personnages imaginaires.

### **Objectif**

Improviser dans une situation et un décor donnés.

### **Expérience**

Les premiers et troisièmes exercices furent exécutés en langue des signes, le deuxième reposant sur le mime. Pour le premier j'ai composé des groupes de deux personnes qui n'avaient encore jamais travaillées ensemble. Pour le suivant, le choix du partenaire était libre. Enfin, Kelly, Jésus, Veronica, Sherley et Nadia exécutèrent le dernier exercice, le reste du groupe jouant le public.

### **Conclusion**

La séance s'est bien déroulée. Le groupe était serein et sérieux.

### **Remarques**

Daniel, Jorge, Edith ont dit que l'expérience de voir jouer ses propres camarades les avait considérablement aidés à prendre conscience des erreurs et des fautes commises.  
« *Maintenant, a dit Jorge, je commence à comprendre l'importance du décor.* »

### **La concentration et l'attention**

**Durée :** 2h15

**Heure :** 16h45

**Date :** 22/08/2005

**Salle :** Théâtre R-101

### **Exercices**

La fenêtre.

Le refus.

## **Description**

« La fenêtre » est un jeu de séduction entre un homme et une femme. « Le refus » est un jeu qui incite au rire et à l'amusement.

## **Objectif**

Improvisation et maintien du contact visuel entre deux personnes.

## **Expérience**

Pour ces jeux j'ai désigné comme spectateurs Andrea C, Andrea M, Lina, Nadia, Jorge et Susan.

## **Conclusion**

La séance démontra le caractère primordial du jeu en équipe. Le groupe pris aussi conscience à quel point il était important pour lui de devoir créer une pièce de théâtre.

## **Remarques**

Le groupe faisant office de public dit avoir du mal à assumer son rôle.

Certains intégrants comme Jésus, Kelly et Lizeth se sont sentis intimidés et vulnérables face aux spectateurs.

Andrea M : « *Le fait d'être spectateur donne une autre vision du jeu, ça me fait plaisir* ».

## **Le Mime**

**Durée** : 1h15

**Heure** : 17h00

**Date** : 24/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercices**

Certains regards.

Les camarades.

Démon ou ange.

### **Description**

Les exercices proposés étaient une initiation au mime.

### **Expérience**

Comme les membres du groupe avaient du mal à comprendre ce qu'était le mime, je leur ai montré une vidéo. Ils purent ainsi réaliser les exercices avec succès, à l'exception de Kelly, Sherley, Andrea M, Nadia et Lizeth, qui manifestèrent beaucoup de timidité.

### **Conclusion**

Les exercices, plus compliqués qu'auparavant, donnèrent l'impression que le groupe, bien qu'intimidé, était en train de franchir une nouvelle étape.

### **Remarques**

La vidéo motiva les participants et leur permit de comprendre la relation entre mime et théâtre.

Moi : « *Le mime ne regarde jamais ses mains, il n'a pas besoin de les contrôler constamment. De même chaque geste, chez le mime, possède une vraie intention* ».

### **Le mime**

**Durée** : 3h00

**Heure** : 16h00

**Date** : 27/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

### **Exercices**

La route.

Le match.

Le concert.

## **Description**

Ce sont trois exercices d'imitation.

## **Objectif**

Le groupe doit pouvoir maîtriser la scène, contrôler ses émotions et caractériser un personnage.

## **Expérience**

Le groupe, d'abord inquiet, compris mes consignes et travailla à l'unisson. Pour rassurer les participants je leur expliquais que le travail demandé pouvait avoir un effet libérateur à condition d'être exécuté avec plaisir.

## **Conclusion**

Encore une fois, le groupe me semblait soudé et son travail fortifié par les exercices passés.

## **Remarques**

Susan, Lizeth et Andrea C trouvèrent la séance très fatigante. Je les invitai à bien se reposer en attendant notre nouvelle rencontre la semaine suivante.

## **Musicothérapie**

**Durée** : 2h15

**Heure** : 18h00

**Date** : 02/09/2005

**Salle** : Théâtre R-101

## **Exercice**

Le bal de la cour.

Les instruments.

La plus belle.



## **Description**

Intégrer la musique et la danse comme éléments du genre théâtral.

## **Objectif**

Considérer la musique comme un outil développant la créativité.

## **Expérience**

Les membres du groupe devraient, entre autres, jouer d'un instrument. Comme c'était une expérience nouvelle pour beaucoup d'entre eux ils manifestèrent un grand enthousiasme (en particulier Lina, Daniel, Jorge, Susan, Lizeth, Veronica et Edith).

Le premier exercice était une forme d'initiation à la danse dans un décor imaginaire. Dans le second, il fallait jouer d'un instrument de musique : deux violons, une trompette, une guitare, cinq maracas et un trombone. Pour le dernier exercice, tout le groupe dansa, à l'exception de Jésus.

Moi : *« Vous devez comprendre que le corps doit servir à mesurer l'espace, parfois le temps. Comme si vous ne disposiez pas d'autre instrument de mesure. Le corps est l'instrument le plus déterminant ; c'est lui qui détermine l'action ».*

Le groupe : *« Oui, nous comprenons ».*

## **Conclusion**

A ma grande surprise je m'aperçus que Daniel, Susan, Lizeth, Sherley, Kelly et Nadia savaient danser.

## **Remarques**

Les membres du groupe étaient enthousiastes, expressifs dans leurs jeux, et ont demandé d'autres exercices avec de la musique.

## **Musicothérapie**

Durée : 1h15

Heure : 17h00

Date : 05/09/2005

**Salle :** Théâtre R-101

### **Exercices**

Le rythme.

La vie quotidienne.

### **Description et Objectif**

Exercer la coordination musculaire par la danse.

### **Expérience**

J'ai précisé au groupe que dans la danse existait deux types de gestes : « figuratifs », chargés d'un sens visible ; et « abstraits ». Nous nous sommes mis en cercle et j'ai donné une série d'indications que certains avaient du mal à suivre, notamment Jésus, Andrea C et Edith. Kelly, Sherley et Lina, quant à elles, avaient un très bon sens du rythme.

Dans le deuxième exercice nous avons étudié les types de danse qu'ils connaissaient.

### **Conclusion**

Le groupe apprécia cette séance et dansa sur de la salsa, merengue, vallenato<sup>251</sup> et cumbia.<sup>252</sup>

Moi : « *Dans la danse, chaque geste contient et annonce le suivant. Le geste est déjà contenu dans le mouvement qui le précède et celui qui le suit* ».

### **Remarques**

Daniel proposa que notre future pièce soit une comédie musicale, et Veronica acquiesça. Au contraire, Andrea M affirma vouloir donner une image sérieuse des sourds. Je leur ai dit que nous verrions.

### **Musicothérapie**

**Durée :** 3h15

---

<sup>251</sup> Musique populaire Colombienne

<sup>252</sup> Musique populaire des pays de l'Amérique du Soud

**Heure** : 16h00

**Date** : 16/08/2005

**Salle** : Théâtre R-101

### **Exercice**

Rythme/Geste.

Poids Lourds.

Le sculpteur et son matériel.

### **Description & Objectif**

Perfectionner les gestes et les mouvements.

### **Expérience**

Jésus, Kelly, Edith et Andrea C furent les premiers à travailler. Daniel, Jorge et Susan initièrent de leur côté de second exercice.

### **Conclusion**

Les membres du groupe avaient bien travaillé. Ils étaient heureux car ils savaient que la pièce de théâtre était désormais envisageable.

### **Remarques**

Je pu voir que Jésus, Veronica et Susan avaient amélioré leur coordination ; et que Kelly, Lizeth et Jorge avaient progressé dans la caractérisation de leurs personnages.

## **4.4 Analyses de la thérapie**

### **Introduction**

Dans un premier temps nous verrons les modalités du déroulement de la thérapie : prise de contact avec les participants, détermination des objectifs, lieu et durée des séances, etc. Dans un second temps nous la décrivons dans son déroulement chronologique.

## **Introduction**

Le processus dû commencer malgré le peu de connaissance que j'avais de la culture sourde, et encore aucune notion en langue des signes. Le groupe était composé de 12 personnes d'un âge compris entre 18 et 21 ans, et d'une interprète. Je leur ai présenté les modalités de déroulement de la thérapie, les obstacles que nous pourrions rencontrer, et enfin les différents créneaux horaires possibles pour nos rencontres.

Le groupe s'est montré attentif, mais réservé face à mes propositions. Je dû clarifier des aspects importants de la thérapie, quelques membres opposant une certaine résistance à la manière dont nous allions procéder. Ils se demandaient si une thérapie fondée sur des jeux et de la musique était vraiment réalisable.

## **Première séance**

La première séance s'est déroulée dans un salon de l'Université Pédagogique Nationale. Nous avons commencé par nous présenter : d'abord moi en tant que chercheur, puis chaque membre groupe. L'objectif était non seulement de faire connaissance mais aussi de me familiariser avec l'univers des sourds, de commencer à en comprendre les intérêts, les objectifs et la vision du monde.

Les présentations permirent de nous décontracter, mais une distance restait présente car je ne parlais pas encore la langue des signes. De plus, mon métier me desservi un peu car certains membres du groupe associaient exclusivement la psychologie au soin de patients dérangés. Je dû donc les rassurer en leur présentant les différents aspects et pratiques de mon travail de psychologue.

Les présentations faites et les explications formulées, j'ai insisté sur le fait que nous envisagerions nos rencontres non comme une thérapie, mais un jeu auquel nous allions tous participer.

## **La sensibilisation**

Les trois premiers mois ont été consacrés exclusivement au phénomène de sensibilisation.

Les premières séances se sont déroulées dans une ambiance assez apathique : peu d'émotions véritables, les exercices n'étant pas assumés par un groupe qui s'impliquait peu. Après discussions, il s'est avéré que la salle était un problème et qu'il fallait en changer pour une autre plus spacieuse et confortable.

Chaque communauté est particulière, unique, et possède une histoire permettant de comprendre les enjeux et processus sociaux que vivent ses membres. Ainsi, dans la culture sourde, le besoin d'établir une communication avec les entendant est primordial. Non seulement dans le but d'exprimer pensées ou sentiments, mais plus profondément, pour partager une mémoire collective.

Malgré la timidité de quelques-uns, les exercices se mirent progressivement en place. Face à la nouveauté que représentaient tous ces jeux, certains rencontrèrent des difficultés, mais globalement ils s'amusaient. Un exercice simple fut de leur demander de mimer un nom. Il fonctionna très bien car il permit de confronter les participants à leur propre corps, et de constater que ce dernier était souvent trop « fermé ».

J'avais par ailleurs encore du mal à réaliser que la réalité quotidienne du groupe était radicalement différente de la mienne. La langue, malgré la présence d'une interprète, restait une barrière. Aussi ai-je immédiatement commencé l'apprentissage de la langue des signes, soutenu par le groupe. Au fil des séances je cessais peu à peu d'être chercheur, je devenais compagnon de jeu, pouvant ainsi progressivement découvrir la thérapie de l'intérieur et faire l'expérience du monde des sourds.

Les relations devinrent plus amicales, plus fraternelles et complices, permettant l'établissement d'une confiance mutuelle. Chaque séance était un complément de la précédente et pendant les trois premiers mois le groupe comprit l'importance de développer sa confiance en soi. Je jugeai alors que le groupe était prêt à passer à l'étape suivante : le contact sensoriel.

### **Le contact sensoriel**

Travailler le contact sensoriel était une nécessité pour les membres du groupe. Je leur en ai exposé les raisons et décrit ce que nous pourrions en tirer. Le groupe était quelque peu inquiet et dans l'expectative.

Au cours des 2 mois qui suivirent j'ai pu commencer à me faire comprendre par la combinaison de gestes et de quelques mots ou phrases simples de la langue des signes. Beaucoup tentèrent de communiquer par l'écriture, pour s'expliquer, voire pour me taquiner, car j'avais alors encore énormément mal à les comprendre. Mais j'insistais pour communiquer uniquement par gestes.

Malgré l'appréhension et la timidité toujours présentes, le groupe commença à témoigner d'une certaine motivation pour la thérapie. Grâce aux exercices de contact sensoriel la cohésion se renforçait et des membres du groupe commencèrent à se distinguer par leur enthousiasme. Durant cette période je craignais que quelques-uns d'entre eux se découragent et abandonnent. Les exercices occasionnaient souvent le rire face à la maladresse de certains (ce qui faisait également partie du processus thérapeutique) mais tous finirent par tenir bon.

L'objectif de cette étape de la thérapie était l'intégration du groupe au monde extérieur, sa relation à l'altérité. Par ailleurs, le travail effectué lui permis de développer son sens de la critique et de l'autocritique.

Enfin, les participants commençaient à manifester de l'impatience, souhaitant créer et communiquer leur vision de la culture sourde. En tant que chercheur je leur rappelai que le but était non seulement de se faire connaître au sein de l'université, mais aussi de s'y sentir intégré.

### **L'improvisation**

L'improvisation fut pour tous un véritable défi à relever. Certains exercices allaient faire resurgir l'intimité de chacun : son enfance, son rapport à l'autre, ses sentiments, ses craintes et aspirations. Chaque jeu étant une sorte d'activité à choix de multiples.

Cette étape de la thérapie fut riche en enseignements. Par exemple, face à la difficulté d'improviser seul, nous avons mis en place des binômes et des petits groupes, le sentiment d'entraide renforçant la cohésion et la confiance mutuelle. Des thèmes encore absents de la thérapie, tels que la hiérarchie et la place de l'individu dans le groupe, furent pour la première fois abordés. Ou encore ces exercices furent-ils l'occasion de travailler l'imagination et la mémoire visuelle par la création de décors fictifs.

Grâce à l'improvisation j'ai pu identifier la réalité sociale des membres du groupe, en tant qu'ensemble de codes illustrant la spécificité de leur existence. Le sourd génère, à partir de la création spontanée qu'est l'improvisation, une série de signes décrivant la réalité de sa vie quotidienne et du rapport, fondamental, qu'il entretient avec l'autre. Dès lors l'improvisation devient un processus de transformation individuel, collectif et social, dans lequel le sourd prend place face aux autres et découvre de nouvelles manières de s'exprimer.

Cette étape de l'expérience eut pour conséquence de renforcer l'autonomie, la volonté de participer, et le sens critique du groupe. Surtout, l'improvisation fit émerger la créativité en tant qu'élément crucial de la thérapie. Chaque participant dû chercher au plus profond de lui les ressources nécessaires pour créer et s'exprimer. Ces exercices permirent au sourd de prendre conscience de son univers social et culturel, et de se découvrir créateur et acteur de son propre devenir.

### **Les émotions**

Introduire un travail sur les émotions permis d'envisager le groupe sous un nouvel angle. Les jeux de cette partie de la thérapie contribuèrent à sa bonne évolution. Basés sur des scènes de la vie quotidienne ou tirés de celle des participants, les exercices éveillèrent particulièrement leur curiosité car ils leur permettaient de se voir sous une nouvelle perspective.

Par exemple, évoquer la situation « Vous jouez deux individus assis à la banque... Qu'attendez-vous ? » éveille leur attention. Puis, si l'on rajoute « Le directeur sort de son bureau en maillot de bain, que faites-vous ? », il devient alors facile de distinguer les personnes timides des personnes plus impulsives. Plusieurs types de jeu furent essayés, mais leur point commun et d'aider le groupe à différencier les émotions sincères et les émotions factices. L'émotion doit être authentique sans quoi elle disparaît très vite derrière la caricature et vide l'exercice de son sens. Afin de parvenir à cette authenticité, j'ai dû me rapprocher du quotidien des sourds et tenter d'en percevoir la réalité : les jeux devaient lui être adaptés.

L'émotion se traduit en intention dans l'esprit d'une personne, puis en action plus ou moins efficace. Les jeux sur l'émotion sont un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur de

l'individu, une tension produite par l'imaginaire. En effet, toute créativité tient son fondement de l'émotion. Les divers exercices tentèrent donc de la stimuler sous toutes ses formes, pendant 5 mois de séances.

### **Imagination**

En complément de la thérapie nous avons travaillé à développer l'imagination du groupe. A ce titre il me parut de plus en plus évident que pour pouvoir libérer l'imaginaire il fallait au préalable exercer sa concentration. C'est grâce à cette dernière qu'il est possible d'éviter les automatismes provoqués par les habitudes de la vie quotidienne, et se sentir ainsi libre d'imaginer de nouvelles choses. Certains exercices avaient aussi tendance à montrer qu'une bonne concentration faisait souvent suite à une réaction émotionnelle.

Une série de jeu permis donc faire entrer les participants dans une logique de travail facilitant l'expression de l'imaginaire, mais celle-ci fut à tout moment sollicitée au cours de la thérapie, et se développa peu à peu.

### **La hiérarchie**

Les relations hiérarchiques sont un élément important de l'art dramatique. J'ai tenté de la faire comprendre au groupe comme changement de rang, changement de statut, et c'est l'exercice « Le patron et l'employé » qui leur permis de saisir mes propos ; de comprendre l'importance de la hiérarchie dans l'interprétation d'un personnage.

Il faut noter que certains membres du groupe ne parvinrent pas à se plier au rang de leur personnage.

### **Construction du personnage**

La construction du personnage était un des moments cruciaux de la thérapie. Jusqu'alors le groupe ne pensait qu'à créer une pièce de théâtre. Quand ils finirent, grâce à mes explications et aux exercices répétés, par comprendre la difficulté de donner vie à un personnage dramatique, il fut alors possible de travailler cet aspect de la thérapie.

J'ai particulièrement insisté auprès du groupe sur la nécessité d'aiguiser ses sens afin de pouvoir incarner un personnage de manière crédible. En effet, l'attention à ce qui nous entoure, le sens de l'observation, nous permettent un meilleur positionnement dans



l'espace scénique, dans la réalité fictive de la scène, et dans les relations avec le reste du groupe.

L'exercice suivant fut exécuté : observer avec attention l'entourage pendant quelques minutes, puis fermer les yeux et visualiser le lieu, les objets les couleurs... Puis rouvrir les yeux et constater. Un autre consistait à se figurer les postures et habits propres à divers métiers : le policier, l'avocat, la femme de ménage, la danseuse, le voleur, le clochard, etc. Il permet de bien faire comprendre au groupe certains principes de caractérisation d'un personnage.

Désormais, à l'issue de chaque séance, je décrivais avec eux l'évolution de chaque participant. Ceci permis de faire encore mieux connaissance, et de s'ancrer dans la dynamique du groupe. En effet, évolution individuelle et évolution collective devaient être conjointes pour le bon déroulement de la thérapie.

### **Les actions**

Les actions sont un élément clé du travail dramatique. J'ai pu constater que la façon de se déplacer dans l'espace révèle la façon de penser : c'est un mouvement de l'esprit mis à nu. Ainsi, toute pensée est-elle mouvement, et donc action en constante transformation. Toute action implique une relation à l'autre et à son environnement, elle ne fonctionne que lorsqu'elle s'entrelace à une autre : quand plusieurs actions se rencontrent pour devenir soit une intrigue constituées d'une succession temporelle de causes et d'effets, soit des trames alternées qui suivent deux développements parallèles.

### **Les gestes**

Par le terme « geste » nous entendons : attitude, mimique, jeu. Les participants comprirent rapidement que par « geste » je n'entendais pas un langage des signes mais plutôt un vecteur, un mouvement soutenant l'action. J'ai indiqué au groupe que le geste ne doit pas être lourd ou grotesque ; qu'en définitive il doit être simple, élégant, naturel et expressif. En effet, si le geste est précédé d'une impulsion émotionnelle, il doit tout de même être sous le contrôle de l'interprète.

Le geste authentique doit naître de la spontanéité du travail corporel. Il en existe trois sortes : le geste en tant que mouvement d'une personne prise individuellement ; le geste en tant qu'expression d'une relation à autrui ; et le geste impliquant un contact.

Le groupe dû faire preuve d'une imagination très précise afin d'identifier les émotions et les intentions justes précédant chaque mouvement. Ce travail eut un impact très positif sur la thérapie car le groupe retrouva le plaisir de la découverte. Chacun dû enfin créer ses propres gestes, ce qui permit de faciliter la création des divers exercices.

### **Le jeu de rôle**

Le jeu de rôle est à la fois construction de personnage, gestuelle et improvisation. Il stimule tout particulièrement l'inventivité du groupe et fait appel à l'ensemble des techniques découvertes tout au long de la thérapie. Dans ses exercices, le groupe s'est montré habile, imaginatif, et joua toute la panoplie des rôles proposés.

Je compris alors que le groupe, enthousiaste, était prêt à réaliser sa pièce de théâtre ; qu'il avait les moyens, la capacité et la motivation pour monter sur scène et s'adresser à son public.

### **La musique**

Dans mon approche thérapeutique j'envisageais la musique en tant que stimulus, et désirais en étudier les effets sur une population sourde.

La musique est un moyen avéré pour faciliter l'adaptation sociale et l'épanouissement des sourds. On en mesure les effets grâce à l'observation de la plasticité cérébrale, à la perception de la musique chez les personnes possédant un implant cochléaires et, plus généralement, par le comportement des sourds exposés à un environnement musical.

Dès le départ je fus très étonné de constater que certaines personnes du groupe réagissaient à la musique avec spontanéité et naturel, comme si elle faisait partie de leur vie. Afin de structurer ma recherche, de créer les exercices, et parce que l'art musical est une chose complexe, j'en ai extrait trois aspects fondamentaux : la vibration, la sonorité et le rythme. Le but était encore ici de développer sensibilité et spontanéité.

Les vibrations, notamment celles qui proviennent des percussions, jouèrent un rôle prédominant tout au long des séances. Mes recherches m'avaient amené à constater que la perception de la musique par les sourds, radicalement différente de celle qu'un entendant peut avoir, se faisait essentiellement grâce aux vibrations émises par les divers instruments. L'usage d'instruments fut pour les membres du groupe une occasion de se faire entendre, stimulant une dynamique précieuse pour le déroulement de la thérapie.

En général, les sourds profonds s'arrêtent à l'idée qu'une personne, parce qu'elle est munie des pleines potentialités de sa voix et de son ouïe, en éprouve une satisfaction immédiate. Or ici l'objectif était plutôt d'amener le groupe à comprendre comment la musique prenait place dans la vie quotidienne d'une entendant. A ce titre, j'ai été confronté à diverses situations quelque peu conflictuelles dues à l'inégalité des degrés de surdité à l'intérieur du groupe.

La danse fut naturellement l'un des moyens d'expression les plus utilisés tout au long des divers exercices : elle stimula la joie et le désir d'exhiber ses performances de danseurs. La musique choisie s'y prêtait particulièrement : salsa, merengue et cumbia, danses bien connues en Colombie.

### **Analyses de la pièce de théâtre**

La pièce était une nouvelle expérience pour nous. Il s'agissait désormais de se comporter en véritable troupe de théâtre. Nous décidâmes pour se faire de puiser dans les acquis obtenus grâce aux exercices passés et dans la vie quotidienne des membres du groupe. Au même moment les questions autour de la thérapie ressurgirent, provoquant l'expectative quant aux effets qu'elle aurait sur nos vies et sur l'intégration à l'université.

L'improvisation nous servit de point de départ, car elle est la méthode la plus efficace pour développer spontanéité, originalité et authenticité. Le sujet s'y construit de lui-même sans avoir à suivre des consignes trop contraignantes. A partir d'actions et de sensations nous avons travaillé à rendre le jeu de chacun le plus crédible possible. L'improvisation n'est pas qu'une thérapie par le jeu, c'est avant tout une méthode vivante pour comprendre l'art dramatique tout en favorisant le développement de la personnalité des intégrant.

Des questions se posèrent. Par exemple nous avons considéré un temps la composition d'une pièce faisant usage du langage des signes. Se posait alors la question de savoir si un tel spectacle entièrement visuel pourrait être compris par le public.

Pour commencer, par ailleurs, nous nous sommes mis à lire plusieurs pièces de théâtre et livres d'enfants en y cherchant une idée à développer dans notre propre pièce. J'ai alors pu constater que les sourds éprouaient de la difficulté à comprendre ces lectures. Une grande partie du groupe voulait centrer la thématique de la pièce sur la culture sourde, certains désirant illustrer leur vie quotidienne. Nous nous sommes donc mis à travailler sur tous les aspects qui touchent à la communauté sourde : montrer sa vie, et sa relation avec les entendant. Il fallait que chacun se détache des réalités de son quotidien, en retire les éléments pertinents, et les intègre sous forme stylisée et esthétique dans la pièce. Le travail du groupe fut intense et productif. Après plusieurs discussions les principaux éléments constitutifs du drame furent définis : nous pouvions commencer le travail d'improvisation.

Les répétitions se déroulèrent dans divers lieux, d'abord une salle de l'Université Pédagogique Nationale, puis au théâtre R-101. Elles avaient pour but de clarifier nos idées sur la pièce de théâtre, de mieux la comprendre. Les rôles n'étant pas encore distribués, il fallait prendre possession de l'espace scénique et trouver le ton général, comme un orchestre s'échauffe avant de se lancer dans la partition.

Certains bloquaient, souvent parce qu'ils se renfermaient et ne prêtaient plus attention au travail des autres. Un compte rendu visant à identifier et résoudre les difficultés était organisé à l'issue de chaque séance. Ces répétitions permirent au participant de médiatiser ses émotions et son intimité, de les épurer afin de pouvoir en faire usage dans son futur rôle, d'en faire une fiction. Quand un simulacre efficace est mis en place, l'être s'y engage pleinement, comme l'enfant s'amusant à improviser une réalité symbolique.

J'ai demandé au groupe de découvrir de nouvelles possibilités de jeu, de refuser le familier. Et bientôt, dans leur expression corporelle, je vis les codes progressivement se modifier : la créativité était à l'action, intense. Dans le groupe, mis en situation de risque face à l'échéance de la représentation, naissait une tension dont la force intensifiait la présence scénique des participants. Ils purent s'épanouir encore d'avantage, dans tous les aspects, individuels et collectifs, du jeu dramatique.

Cette étape fut pour moi la plus délicate, car il me fallait découvrir comment construire une pièce de théâtre et définir le rôle de chaque participant.

Dans un second temps nous avons travaillé à partir des jeux de rôle. Interpréter un rôle équivaut à se mettre dans la peau d'une personne différente de soi. Le personnage qui surgit alors est un monde qui parle, qui pose des questions, et qui parce qu'il révèle l'inconnu en nous, détruit le caractère étranger des objets inconscients. En chemin, le personnage comme sujet et le personnage comme objet échangent leur rôle, pour finir dans le lieu authentique de la pièce. L'imposture est dévoilée à travers l'immédiateté de l'expérience expressive qui, imparfaite et fragmentaire au début devient, à force d'essais, rêve d'une perfection de la totalité. Le groupe pu ainsi obtenir une nouvelle perception de lui-même, transfigurer son être et son environnement, le rendant apte à se projeter dans la réalité poétique et métaphorique du rôle.

Lorsque le groupe commença à travailler la caractérisation du personnage, il fallut lever les barrières de la personnalité du sourd. Ceci me contraignit à faire abandonner les masques sociaux, demandant une interprétation à visage découvert, sachant par ailleurs que seule une partie de l'identité des participants serait exprimée.

Un autre aspect du travail ayant attiré mon attention était le lien entre morale et esthétique. Toutes deux en effet se confondent dans l'action scénique, chaque geste esthétique étant toujours conditionné par un choix. Le jeu authentique engendre un processus qui apaise la dualité entre connaissance et action, dans la certitude que l'esprit est déjà une action incorporée dans le flux des actes.

Ces travaux m'autorisèrent à témoigner objectivement du parcours de chaque individu et du groupe dans son ensemble. Le compte rendu permis de noter dans le détail le déroulement des exercices dans ses aspects les plus importants. Je me suis alors rendu compte qu'un corps bien préparé et un esprit clair sont les outils indispensables à la création artistique. Un esprit à la fois analytique et sensible, un bon support psychologique et un corps entraîné sont suffisants pour la création d'un personnage.

La dernière étape fut, avec la distribution des rôles, la mise en scène de la pièce et l'analyse des interactions avec le public. Pour se faire, ce dernier avait été cordialement invité à se rendre aux répétitions.

D'une certaine manière les spectateurs manifestent leur approbation ou leur mécontentement, rendant leur présence constructive pour les comédiens, dont certains y furent particulièrement sensibles.

La mise en scène, établie dans une ambiance sereine et joyeuse, permis au groupe de déterminer ses positions dans l'espace scénique.

L'entrée en scène s'est révélée riche en émotions. Les postures que prenaient alors les membres du groupe furent très intéressantes à étudier. En effet, l'attitude des corps mettait en lumière des états psychologiques ordinairement refoulés. Dans leur quotidien on finit par comprendre que les sourds s'interdisent certains gestes ou sentiments par peur de perdre contrôle. La scène leur donne la liberté d'exprimer dans toute leur intensité des impulsions habituellement réprimées.

Les essais finirent par convaincre le public que notre petite troupe de théâtre était prête à franchir une nouvelle étape : donner vie à la pièce.

Restait à décider si nous allions avoir recours au langage des signes. Nous avons donc organisé une table ronde avec des spectateurs sourds et entendant afin de recueillir leur avis. Après presque deux heures de débat, nous finissions par décider de n'avoir recours qu'à la gestuelle. D'abord à cause de la contrainte que représente la présence d'un interprète lors des représentations et aussi parce qu'elle peut distraire les spectateurs.

### **La pièce de théâtre**<sup>253</sup>

La pièce naissait du besoin des participants de partager le résultat d'un processus de travail théâtral ayant duré 3 ans. La réaliser afin qu'elle soit le reflet du monde de la surdité fut une tâche complexe.

La pièce était une comédie en deux actes, composée d'après divers aspects de la vie des comédiens et certains exercices d'improvisations réalisés par le passé.

---

<sup>253</sup> Des ouvrages comme Abensour, G. *Vsévolod Meyerhold ou l'invention de la mise en scène*. Fayard. 1998. Law, A. & Gordon, M. *Meyerhold, Eisenstein and Biomechanics Actor training in revolutionary Russia*. Reprint. 2012. Meyerhold. *Ecrits sur le théâtre. Tome 1&2*. L'age de l'homme. 2009. Ont inspiré la mise en scène.

Le premier acte prend place dans la salle d'attente d'un hôpital. S'y trouvent 5 patients sourds souffrant de maux divers : une femme prête à accoucher, une autre avec une rage de dent, un homme avec un bras fracturé, une personne venant de perdre un œil et un individu totalement désorienté. Pendant ce temps, le personnel de l'hôpital fête joyeusement un évènement dans une salle voisine, totalement indifférent aux malades. Après un moment il reprend le travail et se met à enchaîner les consultations sans grande efficacité.

L'humour était ici mis au service d'une critique sociale. Nous voulions provoquer les spectateurs, en montrant les sourds dans une position de dépendance et de souffrance face une communauté d'entendant indifférente, et faire une satire du système hospitalier colombien.

Pour le deuxième acte, nous avons mis à contribution les divers exercices d'improvisation de personnages réalisés ces dernières années : dans un hôpital psychiatrique peuplé de malades en tous genres, le personnel médical finit lui aussi par devenir fou. Nous voulions ici montrer les capacités dramaturgiques du groupe à s'exprimer et se transformer.

Les retours du public sur le spectacle furent très variés. Si les deux premières représentations avaient été chaleureusement accueillies, plusieurs problèmes techniques ont perturbé la troisième qui fut par conséquent moins réussie que les précédentes.

Mais surtout, je n'avais pas réalisé l'ampleur des implications d'une pièce uniquement fondée sur la gestuelle. Cela nécessite une précision dans la mise en scène que nous n'avions pas encore atteinte (entrée et sortie des personnages, changements de décors, etc.) Aussi avons-nous repris le travail de plus belle pour, à force de remises en questions, réaliser une performance honorable lors de la cinquième représentation. Mais encore une fois la pièce n'était ici pas l'essentiel, au contraire du processus thérapeutique dont elle était seulement l'une des expressions.

Nous avons fait en tout six représentations salles combles au théâtre R-101 : soit un total de 660 personnes qui ont assistées au spectacle. Sa promotion fut assurée en réalisant des affiches et des invitations que nous avons fait circuler auprès du personnel de l'université, des étudiants, des familles des participants, et de divers autres particuliers.

Les retours allèrent de l'éloge à la critique constructive. Mais nous n'avons jamais perdu de tête notre objectif véritable : permettre, par le travail théâtral, une meilleure intégration de cette communauté sourde au milieu universitaire.

Avant la toute première répétition, nous avons organisé une réunion au théâtre R-101.

## **Réunion du groupe**

### **Objectif**

Définir le contenu de la pièce de théâtre et le calendrier des répétitions.

### **Expérience**

Après leur avoir proposé, pour créer la pièce, de s'inspirer de leur quotidien et de puiser des idées dans la littérature, notamment les contes des frères Grimm, le groupe réagit.

Andrea C pris alors la parole en proposant d'utiliser nos exercices de danse, mais Daniel répliqua : « *Je ne veux pas présenter des jeux déjà réalisés, mais plutôt une pièce drôle et amusante* ». Sherley affirma quant à elle : « *J'ai des difficultés à lire et à comprendre des contes.* » Jorge, Kelly, Andrea M, Edith et Lina acquiescèrent. Je proposais alors : « *Centrons nous sur l'improvisation, et on verra le résultat. Une action, une pensée peuvent émerger et se transformer en création collective* ». Le groupe manifesta son accord unanime et nous fixâmes les horaires des répétitions : de 18h à 20h tous les jours de la semaine. Le défi était de taille car nous devions créer une pièce de théâtre en l'espace d'un mois.

### **Conclusion**

Le groupe était enthousiaste, joyeux et solidement engagé dans le projet. Ses membres étaient prêts à atteindre leur but commun (la pièce de théâtre) non seulement pour montrer à la communauté sourde et à celle de l'université qu'ils en étaient capables, mais surtout pour se dévoiler sous un jour nouveau et favorable au monde des entendant.



## **Première répétition**

### **Objectif**

Chaque participant doit choisir une partie de l'espace scénique et y construire un personnage.

### **Expérience**

En s'isolant des autres, le participant prend conscience de sa différence, de sa particularité et, par le mime, crée progressivement son personnage. Durant cette répétition, les images et les idées ont affluées en grand nombre. Il fallut beaucoup d'autodiscipline et de concentration au groupe pour atteindre son objectif : faire apparaître un personnage des incidents de l'improvisation.

### **Conclusion**

Chacun pu créer son personnage dans une ambiance studieuse et décontractée. Les membres du groupe ont acquis un contrôle de leur propre corps qui, aujourd'hui, leur permet d'exprimer harmonieusement leurs inventions.

De la capacité pour apprendre pendant qu'on joue, il doit naître la confiance comme un vrai processus de formation.

## **Deuxième répétition**

### **Objectif**

Définir le contenu de la pièce de théâtre.

### **Expérience**

Après plusieurs propositions, dont celle de Daniel qui voulait jouer une classe dans une salle de cours, notre choix s'est arrêté sur l'hôpital comme cadre pour l'action principale. J'insistais alors sur la nécessité de ne surtout pas essayer d'imiter le fonctionnement d'un véritable hôpital, mais d'en créer un qui soit le reflet de nos préoccupations. Les décors devant par ailleurs être imaginés au cours des répétitions. Enfin, le groupe travailla avec rigueur et chacun pu trouver un rôle qui lui convienne.

## **Conclusions**

Le groupe donna le sentiment d'une grande responsabilité dans son travail et sut trouver les gestes et attitudes justes dans la création des rôles. Il fallait aussi garder à l'esprit d'autres nombreux facteurs comme la présence du public et notre capacité à l'émouvoir, le sens des actions du personnage et celui de la scène dans laquelle il intervient.

Chaque participant avait une grande influence dans le développement de la pièce.

## **Troisième répétition**

### **Objectif**

Définir et clarifier le déroulement de la pièce.

### **Expérience**

Chacun dû s'imaginer dans l'environnement de son personnage et le situer sur l'espace scénique (les patients dans la salle d'attente, les médecins dans leur cabinet, les infirmières au bloc opératoire etc.) puis définir les actions.

### **Conclusion**

La répétition est la recherche des possibles. Elle permet d'acquérir la parfaite maîtrise de ses mouvements, où chaque geste devient porteur de la tension dramatique.

Grâce aux répétitions le participant apprend à penser avec son corps, et sa façon de se mouvoir peut alors révéler les pensées du personnage.

L'attitude est celle-ci qui est convaincante.

## **Quatrième répétition**

### **Objectif**

Imaginer la première scène.

## **Expérience**

Le groupe commença à construire une histoire au sein des décors imaginés lors de la séance précédente. Encore une fois la concentration demandée pour garder à l'esprit l'unité de l'action fut très importante, car de nombreuses propositions fusaient à tout instant.

Je rappelai par ailleurs deux points pour définir l'apparence d'un personnage : le recours à l'intuition et à l'usage des techniques apprises.

## **Conclusions**

Au cours de cette séance, une tension s'est installée car beaucoup des membres du groupe étaient anxieux. Néanmoins il en résulta un début de scène clair et prometteur. J'ai dû rappeler par ailleurs que la discipline devait régner, autant dans le déroulement de la séance que dans le travail créatif.

## **Cinquième répétition**

### **Objectif**

Finir la première partie.

### **Expérience**

Finir la première scène fut un défi pour le groupe. Donner vie à une œuvre théâtrale à ce point de tension où un seul pas sépare le drame de la vie, et le groupe du spectateur.

L'un des objectifs phares de cette première partie fut que chacun contrôle ses émotions, et qu'à cette fin il fallait les connaître et les travailler.

Tandis que Daniel commençait à jouer un médecin dans un hôpital, j'attirais son attention sur l'importance de connaître sa spécialité et le type de relations qu'il entretient avec ses collègues et ses patients. Daniel compris et se mit à jouer sans oublier le décor fixé. Ensuite Lina, Lizeth et Edith jouèrent des rôles d'infirmières et reconnurent le caractère crucial d'un décor lorsqu'il est bien utilisé.

Jésus, Veronica, Andrea M, Susan et Kelly ont joué les patients. Chacun d'eux avait un problème bien spécifique : qu'il fallait travailler le geste car il est garant de la crédibilité du personnage.

Sherley, Andrea C, ont joué des réceptionnistes et Jorge un technicien de surface.

## **Conclusion**

Tout le monde admis la difficulté qu'avait représentée la préparation de cette première partie. Le groupe dû se concentrer sur quatre aspects du jeu théâtral : le geste, l'impulsion, la conviction et la concentration.

La première partie était prête. Le groupe se mis tout de même d'accord pour continuer à la travailler afin de lui donner plus de rythme.

## **Sixième répétition**

### **Objectif**

Construire la deuxième scène.

### **Expérience**

L'approche consistait à ce que l'interprète invente un rôle qui lui plaise et le décrive. Ainsi Edith, voulait-elle jouer une sorcière ; Veronica une femme désespérée car sa main grandissait ; Nadia un personnage fantastique pouvant traverser les murs ; Jésus une personne à la force colossale ; Lina quelqu'un pouvant voir à travers les murs ; Daniel un personnage sombre et sans visage ; Sherley une femme ailée ; Jorge un pirate ; Andrea M une poupée ; Andrea C un oiseau ; Lizeth une sorcière aveugle ; Lina un clown en colère ; et Susan un homme à l'état sauvage.

Une fois le personnage sélectionné j'ai expliqué que pour lui donner vie il fallait tout d'abord l'imaginer, penser comme lui, marcher comme lui, et surtout se figurer la relation qu'il entretient avec le monde extérieur.

J'ai bien précisé à Edith que son personnage ne devait pas ressembler à une sorcière mais qu'il était une sorcière. A Veronica je proposai de travailler la gestuelle d'une femme en détresse qui n'arrive plus à se contrôler, et fixe son attention sur sa main comme si cette dernière était douée d'une vie propre. Nadia commença à s'imaginer en super héros par le travail des gestes et du corps. Daniel voulu partir du déplacement de son personnage. Jésus avait besoin d'aide, aussi lui ai-je conseillé de commencer par se figurer une personne ordinaire et de progressivement lui prêter des pouvoirs. Jorge avait une idée claire de la

façon d'incarner son pirate mais son interprétation n'était pas convaincante. Je lui ai donc proposé de chercher un personnage plus personnel et original, ni bon ni mauvais. La poupée d'Andrea M était plus vraie que nature, l'interprète faisant preuve d'une grande expressivité. Lina construit son personnage en s'aidant d'exercices effectués par le passé. Susan élaborait un homme sauvage en s'inspirant de situations tirées de son histoire personnelle, et en essayant de se figurer ce que pouvait devenir un tel homme. Sherley imagina que les ailes de son personnage étaient une bénédiction, un don accordé par Dieu.

Je rappelai que tous les éléments constitutifs du rôle devaient avoir une intention très précise, la logique du personnage devant se maintenir dans la durée. Les idées doivent surgir et s'exprimer, mais chacun doit être capable de distinguer l'essentiel de l'accessoire.

Dans cette seconde partie il fut intéressant de voir comment chaque intégrant travailla l'apparence physique, la coordination et le geste, porteur de sa propre tension dramatique. Construire un personnage implique de définir un passé et un présent fictifs ; c'est un travail corporel demandant une concentration intense sur les images et les idées à représenter.

## **Conclusion**

Le groupe se considérait de plus en plus comme une troupe de théâtre à part entière. Il manifestait une grande conscience de sa responsabilité en tant que représentant de la culture sourde. Chacun dû vaincre ses angoisses, ses peurs et sa timidité. Certains, comme Daniel et Edith, parfois Lina et Jorge, se posaient en meneurs, en guides encourageant le reste du groupe.

L'image sans parole est polysémique, elle est dotée de plusieurs significations potentielles. Elle permit au groupe de s'investir librement dans l'histoire et de construire grâce à son imagination.

La création fut une activité continue où l'imagination joua un rôle primordial. Dans la création le facteur le plus important est l'action, l'action réelle orientée par un objectif précis.

La pièce de théâtre devait susciter la joie de la découverte, et structurer le plaisir dans la transfiguration du réel où l'attitude est celle-ci qui est convaincante.

Beaucoup d'intégrants durent faire économie de leur imagination pour construire le personnage qu'ils désiraient.

Cette séance fut primordiale. Le groupe donnait le sentiment de surmonter son handicap, et de commencer à affirmer avec détermination son identité propre.

Bien que travaillant seuls les caractéristiques de leur personnage, chaque interprète tentait à tout moment de trouver les gestes et les attitudes permettant un travail collectif coordonné. Savoir se tenir sur scène afin de trouver les gestes purs et clairs du personnage fut un élément décisif.

Il ne faut pas oublier que le théâtre est un syncrétisme de plusieurs formes d'expressions artistiques. Ce qui en assure l'unité est la croyance dans la nécessité d'une homogénéité de la pièce théâtre, qui est le résultat de l'activité créatrice de l'individu capable d'empêcher que le fortuit ne s'insinue dans la création.

Une fois cette partie achevée, nous décidâmes de commencer les filages de la pièce de théâtre.

Un des problèmes récurrents résidait dans la manière d'appréhender le processus créatif. Ce dernier doit être une activité de construction continue. De telles sortes qu'émotions, sensations, actions s'entremêlent à tout instant pour donner vie à un élément clé : la confiance en soi et en son partenaire.

A cette étape de la thérapie, le groupe se transforme : il consolide le travail collectif, possède des idées claires et, surtout, commence à s'assumer en tant que porte-parole de la communauté sourde.

## **Septième répétition**

### **Objectif**

Le public, la mise en place de la pièce.

### **Expérience**

Après avoir donné vie à la pièce et clarifié l'idée originale, le groupe travailla sur la réalité du spectateur.

Des questions furent posées : « à qui va s'adresser la pièce? », « à la communauté sourde? », « aux entendant ? », « aux étudiants de l'université? », « à son personnel ? », etc. Quel était l'objectif fondamental de la pièce de théâtre et que voulait-on montrer ?

Ces questions, qui suscitaient l'inquiétude, trouvèrent réponse dans un débat entre tous les membres du groupe.

Daniel exprima sa colère envers Jorge, car ce dernier avait des problèmes de concentration. Daniel lui dit : « *Il faut que tu commences à comprendre l'importance de faire une pièce de théâtre, tu ne peux pas jouer comme ça, Jorge. Il faut que tu te mettes dans la peau du personnage comme José nous l'a indiqué. Il faut aussi que tu vois comment Kelly entre par la première porte sinon tu vas rester sans bouger* ». <sup>254</sup>

Jorge répondit : « *Oui, oui, tu as raison Daniel, mais Kelly est très lente et je suis incapable de la suivre tout le temps !* »

Edith : « *D'accord, Jorge il faut que tu penses avant d'agir. Tu es très bon mais si nous voulons montrer une pièce de théâtre de qualité il faut beaucoup travailler, beaucoup répéter et rester concentrés* ».

Jorge : « *Oui, tu as raison, je pense qu'il faut travailler plus la première partie mais, comme d'habitude, nous n'avons plus de temps* ».

Moi : « *Je suis d'accord, il faut travailler, faire des répétitions. Mais avant tout il faut se centrer autour de deux aspects importants : la coordination et marquer le temps, sans ces deux aspects nous sommes perdus. Je vous propose de travailler seuls, soit à l'université, soit chez vous, soit ici au théâtre R-101, peu importe, mais trouvez toujours la disponibilité, les forces et la joie de jouer, car je ne veux pas que vous ne preniez pas de plaisir à jouer. Le théâtre c'est ça. Comment pouvez-vous montrer de la joie si vous ne la ressentez pas ? Vous comprenez ce que je viens de vous dire ? Ce n'est pas un problème de travailler ou de faire des répétitions, non, c'est un problème de partager, de s'amuser, de donner vie à des choses imaginaires qui sont nées de vous et que vous désirez montrer. N'est-ce pas, ou je me trompe?*

---

<sup>254</sup> Daniel a fait référence à la première partie de la pièce où Jorge doit ouvrir la porte à Kelly.

Daniel : « *Je suis complètement d'accord avec toi José, mais je pense aussi qu'il faut définir et clarifier les répétitions. Nous avons seulement deux semaines devant nous et à mon avis nous ne sommes pas encore prêts* ».

Jésus : « *Je me sens un peu perdu, nous n'avons pas encore travaillé avec les vêtements et le décor* ».

Lizeth : « *La pièce à mon avis est presque prête et j'aimerais bien que ma mère, mon copain et la communauté sourde vienne nous voir. Proposer de faire une pièce de théâtre avec des personnes sourdes est déjà un pari gagné* ».

Lina : « *Oui, nous devons être fiers de travailler dans un projet comme celui-là, c'est une opportunité que l'université nous a donné. Il faut que nous soyons plus disciplinés, plus sérieux envers notre avenir* ».

Kelly : « *Pour moi la pièce est prête, il nous reste le décor, quelques répétitions et ça y est* ».

Edith : « *Je ne sais pas si vous avez pensé aux personnes qui vont venir nous voir. Comment va-t-on organiser les représentations ? Ici ? Au théâtre R-101 ou à l'université ?*

Daniel : « *Oui, en effet je voulais demander la même chose, ce sont des trucs qui m'inquiètent* ».

Moi : « *Merci d'avoir demandé. En effet j'ai pensé qu'on pouvait trouver entre nous tous une solution à chaque problème. D'abord nous devons définir à qui doit s'adresser la pièce, je pense pour ma part « à tout le monde », et pas seulement une communauté sourde ou une communauté des entendant, ce serait un non-sens. Pensons un peu : qu'est-ce que nous cherchons, ou beaucoup mieux, qu'est-ce que vous cherchez ? Parce qu'à mon avis n'importe quelle personne peut faire une pièce avec des personnes sourdes et dire qu'elle a fait du théâtre. Je pense que nous avons fait déjà un grand parcours où nous avons vécu plusieurs choses ensemble. Ma rencontre avec vous par exemple n'était pas facile, car comme vous le savez je ne vous connaissais pas, et moins encore la culture sourde. Vous m'avez accepté sans hésiter et à partir de ce moment, à mon avis, une complicité s'est mise en place malgré mon absence de langage et, pour tout dire, ma nullité en langue des signes (rires). Je vous ai déjà dit plusieurs fois, le plus important n'est pas la pièce de théâtre. Bien sûr qu'elle est importante, mais voyez-là comme le résultat d'un processus évolutif. Par*



*exemple vous avez appris à travailler à côté de personnes entendant, vous êtes avec moi et dans une université. J'ai découvert la culture sourde, la langue des signes. Comme vous le voyez la pièce est seulement le résultat de tout un processus. Un autre aspect qui vous inquiète est de savoir qui va venir voir la pièce ? Une question importante à laquelle nous devons répondre aujourd'hui ».*

Daniel : *« Je suis d'accord qu'elle soit ouverte à toute le monde, qui est d'accord ? ».*

Le reste du groupe leva la main.

Moi : *« Bien sûr toute expression artistique doit être ouverte à tous publics. Je vous propose de faire une avant-première pour les professeurs de l'université et pour vos familles, et après des représentations normales. J'ai parlé avec la direction du théâtre R-101 et il y a un problème : ils peuvent nous prêter le théâtre à condition que nous payions \$160.000 pour trois jours<sup>255</sup>. Je voudrais savoir ce que vous en pensez ? Malheureusement, c'est le seul endroit où nous pouvons présenter la pièce, car vous savez l'université ne possède pas de théâtre.*

Daniel : *« Je suis d'accord, mais je ne m'attendais pas ça, je suis un peu déçu. Il faut que nous trouvions une solution ».*

Lina : *« Mais José, qu'est que nous pouvons faire ? ».*

Edith : *« Oui, il faut faire quelque chose, si par exemple chacun d'entre nous vendions des places ».*

Lizeth : *« Oui, je suis d'accord, je peux vendre des places à des amis, entre tous nous pouvons vendre pour trois jours... »*

Jésus : *« Au total 400 places, c'est beaucoup ».*

Edith : *« Non, nous sommes 15 personnes, ce qui fait 26 places par personne, ce n'est pas difficile ».*

Moi : *« Je suis d'accord, qui n'est pas d'accord ou veut proposer une autre chose ? ».*

Veronica : *« Je crois que le groupe est d'accord non ? ».*

---

<sup>255</sup> 50 Euros

Moi : « Je pense que la moitié, ou mieux 10 places par personne, serait déjà bien. Il ne faut pas se prendre la tête avec ça, de toute façon le prix de la place ne sera pas du tout élevé et d'avantage symbolique ».

Andrea M : « Un prix de \$1.000 par place serait bien pour le public, qu'est-ce que vous pensez ? »

Lina : « Oui, \$1.000 par place c'est super, car avec cet argent on peut payer la location de la salle et il nous en reste assez pour faire une soirée entre nous ».

Daniel : « Oui, une super soirée, mais d'abord il faut nous concentrer sur la vente des places et sur tout ce qui concerne la pièce de théâtre ».

Moi : « Je me charge de créer les places à vendre, ainsi que des vêtements, et une chose que vous avez sûrement oublié : la publicité, les affiches, les pancartes, car il faut bouger ».

Andrea C : « Mon oncle possède une imprimante, je suis sûre qu'il peut nous aider ».

Kelly : « Super, je peux vendre 30 places, car j'ai beaucoup d'amis de mon ancien lycée ».

Lizeth : « Je pense que tout est fait, il nous reste seulement à nous mettre au travail ».

Moi : « Maintenant, tout est clair pour tous, mais il y a des aspects que nous devons travailler à propos de la pièce de théâtre : une représentation théâtrale ne connaît ni hier, ni demain. Le théâtre est l'art du présent, de l'heure, de la minute. Pourtant, les représentations doivent être claires, propres, exécutées avec responsabilité et respect des personnes qui nous regardent. Il ne faut pas sous-estimer l'intellect du spectateur. On doit toujours donner la sensation de prendre plaisir, car un théâtre sans contact avec le public est un non-sens. Les personnes qui vont venir voir notre pièce doivent sortir avec la sensation d'avoir vu quelque chose de nouveau ; à la fois fascinés, émus, captivés, libérés et soulagés. Une pièce de théâtre qui touche est quelque chose de merveilleux, non seulement pour eux mais pour nous aussi ».

Edith : « Une question José, les répétitions qui suivent vont se dérouler avec les vêtements et la scénographie de la pièce de théâtre? ».

Moi : « *Oui, dans trois jours nous aurons tous les costumes nécessaires et le décor pour les répétitions. On se verra ici dans trois jours. Pour l'instant il faut se reposer et bien mémoriser son personnage. Quelqu'un à des questions ou des suggestions ?* ».

Le groupe : « *Non* ».

Lina : « *Je suis épuisée, merci José* ».

## **Conclusion**

Le groupe était convaincu que la pièce de théâtre pourrait bientôt démarrer. Comme d'habitude Daniel, Lizeth, Edith prirent la parole sur presque tous les sujets. Malheureusement, Nadia et Sherley ne prirent pas part aux discussions même si elles suivirent le débat avec dynamisme.

Une chose est claire, le groupe doit beaucoup bouger, corriger certains aspects de la pièce de théâtre et voir comment les costumes s'adaptent à chacun.

La force de l'illusion est un stimulus extra que le groupe a besoin.

Pourtant, devant l'urgence, la patience; en face de l'échange permanent, la stabilité; en face de la division, l'unité; devant l'égoïsme, la générosité; en face de la discipline, les normes; devant l'individualisme, le projet collective.

## **Pièce de théâtre**

Nom de la pièce : « Niveau 0 »

### **Acte I**

Scène 1

Dans la salle d'attente d'un hôpital.

Trois patients et une réceptionniste.

**Patient 1** : Une femme s'adresse à l'accueil. « *Madame, madame, si vous plaît, j'ai des contractions, je vais accoucher maintenant, vite, vite !* ».

**La réceptionniste** : « *Le médecin et les infirmières vont arriver, ne vous inquiétez pas* ».

**Patient 1** : « *Ca fait 25 minutes que j'attends et personne vient* ».

**Patient 2** : « *Dites donc Madame, j'ai mal au dos, ça fait 40 minutes que j'attends un médecin et personne vient* ».

**Patient 3** : « *Je ne comprends pas cet hôpital, ça fait plus d'une heure que je suis assis et personne n'est venu pour me voir, j'ai mal à la tête* ».

**Agente d'accueil** : « *Ne vous inquiétez pas, le personnel va bientôt venir* ».

Pendant ce temps de l'autre côté de la scène cinq membres de l'hôpital, deux médecins et trois infirmières, sont dans une salle en train de se détendre en jouant aux cartes.

Après plusieurs minutes une infirmière fait son apparition dans la salle d'attente.

**Infirmière 1** : Elle s'adresse aux patients. « *Bonjour, comment ça va ? Je suis désolée mais nous sommes en train de réaliser une opération très délicate. Veuillez nous excuser, dans quelques minutes nous serons avec vous* ».

**Patient 2** : « *Je trouve ça inadmissible, honteux, scandaleux. Je n'arrive pas à bouger. Maintenant mes jambes ne répondent pas à cause de mon dos, et il faut attendre !* ».

**Patient 3** : « *Madame je vous en prie, je pense que j'ai une tumeur au cerveau, je vais finir par tomber dans les pommes, quelqu'un peut m'aider ?* ».

De l'autre côté de la scène, le personnel de l'hôpital bavarde à propos des patients.

**Médecin 1** : « *Je ne crois pas que le patient qui ait mal au dos soit marié, qu'est que vous pensez ?* ».

**Infirmière 1** : « *Je pense qu'il est célibataire* ».

**Infirmière 2** : « *Non, il est marié, j'en suis sûre* ».

**Médecin 1** : « *On va voir* ».

**Infirmière 2** : « *Je vais le chercher, il est pressé* ». Au patient 2 « *Veillez me suivre si vous plaît* ».

**Patient 1** : « *Attendez, c'est une urgence, je peux accoucher à tout moment* ».

**Patient 2** : « *Je suis prioritaire, regardez, je ne peux plus bouger* ».

**Infirmière 2** : (Au patient 1) « *Ne vous inquiétez pas Madame je viens dans 5 minutes* ».

Scène 2

Dans le bloc opératoire.

Deux médecins, trois Infirmières et un patient.

**Médecin 1** : « *Bonjour Monsieur, je suis votre médecin et vous êtes ici au bloc opératoire. On va vous opérer maintenant* ».

**Patient 2** : « *Bonjour, mais pourquoi je vais être opéré ? On peut savoir quel est le problème ?* »

**Médecin 2** : « *C'est facile, cher Monsieur, vous avez mal au coude, alors on va vous opérer* ».

**Patient 2** : « *Mal au coude ? Vous plaisantez Monsieur* ».

**Médecin 1** : « *Pas du tout Monsieur, vous avez mal au coude, votre coude gauche est très bizarre. On peut voir à la lumière une déformation qu'il faut opérer tout de suite* ».

**Patient 2** : « *Je suis venu ici parce que j'ai mal au dos et que je ne peux plus bouger, mon coude va très bien* ».

**Médecin 2** : « *J'ai une question avant de commencer Monsieur. Etes-vous marié ?* ».

**Patient 2** : « *Mais pourquoi cette question ? Peu importe mon état civil, si je suis marié, célibataire ou veuf, l'important est savoir pourquoi vous allez m'opérer ?* ».

**Médecin 2 :** « *On a besoin de savoir, pour les Infirmières c'est très important. Elles sont toutes célibataires et elles sont très curieuses* ».

**Patient 2 :** « *Je m'en fiche de ça, à quoi vous jouez ? Pouvez-vous m'appeler le directeur de l'hôpital ?* ».

**Médecin 1 :** « *Oui, on va l'appeler mais d'abord il faut nous dire votre état civil* ».

**Patient 2 :** « *D'accord, je suis célibataire* ».

**Médecin 1 :** « *Bravo ! Et la gagnante est Lucy notre nouvelle Infirmière qui vient d'obtenir son diplôme. Lucy vous allez l'opérer pendant que nous partons dormir* ».

**Patient 2 :** « *Non, je pars, vous êtes tous des malades, bande d'imbéciles !* »

**Infirmière 2 :** « *Je vais chercher un autre patient moins problématique* ».

Dans la salle d'attente.

**Patient 1 :** A l'infirmière. « *Dieu soit loué vous êtes venue pour moi* ».

**Infirmière 2 :** « *Bonjour chère Madame, comment allez-vous ? Veuillez me suivre si vous plaît* ».

**Médecin 1 :** « *Bienvenue Madame, allongez-vous sur ce lit s'il vous plaît* ».

**Patient 1 :** « *Bonjour Monsieur* ».

**Infirmière 1 :** « *Madame, il faut que vous poussiez fort, très fort* ».

**Patient 1 :** « *Oui, je peux le faire, maintenant ?* ».

**Médecin 1 :** « *Oui, tout de suite, allez, poussez !* ».

**Médecin 2 :** « *On a besoin des autres personnes, l'accouchement n'est pas facile. Infirmière appelez la réceptionniste et les patients qui sont en salle d'attente, et l'homme de ménage aussi, allez vite !* ».

L'Infirmière sort et appelle à toutes les personnes présentes dans l'hôpital

**Médecin 2 :** « *Poussez fort, allez !* ».

10 minutes durant tout ce petit monde s'affaire pour aider la femme à accoucher.

Une fois l'accouchement terminé, le « patient 3 » reste.

**Médecin 2 :** « *Bonjour Monsieur, je vais vous examiner. Alors, dites-moi, vous mangez, dormez, bien ?* ».

**Patient 3 :** « *Bonjour, oui Monsieur je mange et je dors bien* ».

**Médecin 2 :** « *D'accord c'est noté. Et vos parents, ils vont bien ?* ».

**Patient 3 :** « *Oui, mais quel est le rapport avec mon mal de tête ? Croyez-moi, je suis vraiment malade, je vais peut-être mourir bientôt* ».

**Médecin 2 :** « *Malade ? Vous rigolez Monsieur vous n'avez rien. Vous voulez que je vous examine?* ».

**Patient 3 :** « *Oui, bien sûr, et écoutez-moi Monsieur, je suis venu ici parce que je suis malade, j'ai mal à la tête !* ».

**Infirmière 1 :** « *D'accord Monsieur, ne vous inquiétez pas, on va s'occuper de vous immédiatement* ».

**Médecin 1 et médecin 2 :** « *Infirmières venez ici, nous avons besoin d'un marteau, d'une paire de ciseaux, d'une aiguille et de pansements* ».

**Infirmière 2 :** « *Nous sommes toutes prêtes, voici un couteau au cas où* ».

**Patient 3 :** « *Vous allez faire quoi ?* ».

**Médecin 1 :** « *Vous ouvrir bien sûr, il faut examiner* ».

**Médecin 2 :** « *Oui, en effet, on va vous ouvrir la boîte crânienne* ».

**Patient 3 :** « *Ah, non, pas la peine, je me sens mieux, beaucoup mieux. Merci, au revoir* ».

## **Acte II**

### **Scène 1**

Dans une caverne obscure infestée de moustiques et d'odeurs nauséabondes.

Deux personnages.

**Personnage 1 :** « *Qu'est-ce que tu vois ?* ».

**Personnage 2 :** « *Je ne vois rien du tout, et toi ?* ».

**Personnage 1 :** « *Pas grande chose, mais tu sais où nous sommes ?* ».

**Personnage 2 :** « *Nous sommes dans une caverne, et j'aime pas du tout ça, elle est horrible et honnêtement j'ai peur.* ».

**Personnage 1 :** « *Et moi je suis horrifié et il y a une odeur nauséabonde, j'ai envie de vomir.* ».

**Personnage 2 :** « *Regarde, il y a une porte à ma droite.* ».

**Personnage 1 :** « *Est-ce que tu peux l'ouvrir ?* ».

**Personnage 2 :** « *Non, impossible, donne-moi un coup main.* ».

**Personnage 1 :** « *D'accord, j'arrive.* ».

**Personnage 2 :** « *Dépêche-toi, je ne peux pas.* ».

**Personnage 1 :** « *Impossible, je n'arrive pas.* ».

**Personnage 2 :** « *Alors, on fait quoi ?* ».

**Personnage 1 :** « *Je pense que ce serait mieux de continuer à marcher ensemble sans faire de bêtises.* ».

**Personnage 2 :** « *D'accord mais je crois que j'ai mis le pied sur quelque chose de bizarre, comme si j'avais cassé un truc.* ».

**Personnage 1 :** « *De quoi tu parles, tu es fou ou quoi ?* ».

**Personnage 2 :** « *Non, je ne suis pas fou j'ai cassé quelque chose.* ».

**Personnage 1 :** « *Bon d'accord, laisse-moi voir, je sais qu'il fait un peu sombre mais je vais essayer de voir.* ».

Tout un coup apparaît un personnage mystérieux.

**Personnage 3 :** « *Bonjour, en quoi puis-je vous aider ?* ».

**Personnage 1 :** « *Vous nous avez fait peur Monsieur. Qui êtes-vous ?* ».

**Personnage 2 :** « *Oui, nous sommes dans une espèce de caverne, et tout d'un coup vous nous parlez. S'il vous plaît, expliquez-nous qui vous êtes et pourquoi nous sommes ici ?* ».

**Personnage 3 :** « *Je me présente, je m'appelle Olivier. Je suis un vieux pirate venu de très loin. Le fait que vous soyez ici est un mystère pour moi. Mais je pense qu'on peut le résoudre facilement.* ».



**Personnage 1 :** *« Je veux bien savoir pourquoi nous sommes ici, dans ce lieu nauséabond et hostile ».*

**Personnage 2 :** *« Moi aussi, on trouve qu'il a des trucs bizarres par ici. Je viens de mettre le pied sur quelque chose qui colle par exemple ».*

**Personnage 3 :** *« On va trouver pourquoi vous êtes ici. Mais une chose importante : des petits cafards et de la colle sont répandus sur le sol. Je ne sais pas pourquoi mais c'est comme ça ».*

**Personnage 1 :** *« Mais, où sommes-nous ? »*

**Personnage 3 :** *« Vous allez voir bientôt le lieu où nous sommes, et pourquoi vous êtes ici. Vous allez découvrir la vérité ».*

**Personnage 2 :** *« Vous êtes très mystérieux, Monsieur. Il faut que vous nous donniez des explications, nous sommes très inquiets ! »*

**Personnage 3 :** *« Suivez-moi, je veux vous montrer quelques chose ».*

Scène 2

Pendant de longues minutes les trois personnages marchent à travers des chemins infestés de rats, de cafards et d'araignées. Fatigués, ils voient une lumière qui apparaît au bout d'un tunnel.

**Personnage 3 :** *« Nous voilà arrivés ».*

**Personnage 2 :** *« C'est quoi cet endroit ? ».*

**Personnage 1 :** *« Oui, un lieu très calme. Enfin ».*

**Personnage 2 :** *« Je suis un peu confus ».*

**Personnage 3 :** *« C'est normal, vous commencez à vivre un rêve ».*

**Personnage 1 :** *« Je ne comprends pas, je me sens perdu, confus, désorienté ».*

**Personnage 4 :** *« Soyez bienvenus. Ici vous pourrez découvrir un monde merveilleux plein de surprises ».*

**Personnage 2 :** *« Mais, où est ce que nous sommes ? ».*

**Personnage 4 :** *« Nous sommes dans un monde de rêves. Ici vous pouvez voir, construire, imaginer, désirer tout ce que vous voulez ».*

**Personnage 1** : « *C'est magnifique ce lieu, je suis fasciné ! Il y a tant de personnes autour de moi que je ne sais plus où donner de la tête* ».

**Personnage 5** : « *Bonjour chers Messieurs. Je suis une princesse venue de très lointain, appréciez-vous ma danse ?* ».

**Personnage 6** : « *Et moi je suis une étoile qui vient de tomber sur terre* ».

**Personnage 7&8** : « *Bonjour, nous sommes des personnages de bande dessinées, et ceux qui sont là-bas sont des oiseaux devenus hommes. Et un peu plus loin ceux que vous allez voir sont des phantasmes* ».

**Personnage 1** : « *Je crois que je suis en train de rêver, tout ce monde n'est pas possible, inimaginable* ».

**Personnage 3** : « *Bien sûr que c'est réel, vous pouvez le sentir, le toucher, l'explorer, le percevoir* ».

**Personnage 5** : « *Vous êtes perplexes n'est-ce pas ?* ».

**Personnage 2** : « *J'ai des doutes. Simplement je n'arrive pas à croire* ».

**Personnage 4** : « *Nous sommes des personnages réels* ».

**Personnages 7 et 8** : « *Chers Messieurs, nous sommes le produit de votre imagination, de vos désirs* ».

La lumière s'éteint et divers personnages apparaissent habillés en noir.

**Personnage 1** : « *Où sommes-nous ?* ».



# 5 Conclusion

Se rapprocher d'une culture sans en connaître la langue est une tâche pratiquement impossible. Je dû tout d'abord me faire comprendre par gestes accompagné d'un interprète, le temps d'apprendre la langue des signes avec l'aide des membres du groupe. Je décidais aussi de me renseigner au sujet de la culture sourde, et pris en considération ses aspects bio-médico-psychosocial, afin de pouvoir développer une stratégie d'approche dans mon travail de thérapeute.

La compréhension et la spontanéité furent les principaux moteurs qui permirent d'établir une relation avec le groupe.

Pour commencer mon travail j'expliquai aux sourds l'importance d'un groupe soudé, et la nécessité de s'exprimer sans honte, sans angoisse, et sans avoir peur. Je pu constater dès les premiers exercices que des émotions et des actions des participants, pouvaient résulter un état leur permettant de faire l'expérience d'un sentiment de plénitude intérieure, d'harmonie avec soi-même et son entourage.

Du fait de son identité dans la vie quotidienne, le sourd génère spontanément des situations d'isolement et d'embarras pouvant parfois mener à une forme dépersonnalisation. Or l'identité est primordiale pour l'équilibre psychophysique. Elle est le siège de l'image corporelle, et le chemin reliant passé, présent et futur. L'image que l'on a de soi-même réunifie les diverses identités renvoyées par la vie quotidienne en leur donnant un corps unique. Il faut pouvoir rattacher l'identité personnelle à une vision d'ensemble de la vie qui transcende l'individu, le sourd dans notre cas.

L'évolution de chaque intégrant est constante. Elle se manifeste à chaque séance, à chaque exercice. La conception même qu'il a du jeu se transforme, car le plaisir de jouer est uniquement fondé sur l'intérêt, la motivation, la curiosité et la volonté de découvrir.

La répétition de la pièce et la précision de sa mise en scène ont favorisé l'apparition de nouveaux éléments. Ils ont placé le processus théâtral non plus sur un plan personnel, mais dans une dimension sociale où la communauté des entendant et les spectateurs ne font qu'un.

En continuant son travail sur le personnage et sur le jeu, la gestuelle du sourd a fini par posséder une portée non seulement physique, mais aussi, d'une certaine façon, psychologique et anthropologique. Si le participant en a parfois d'avantage développé l'aspect physique, avec la sensation d'avoir un nouveau corps, son geste le renvoyait à ses souvenirs et sa psychologie, à sa dimension rituelle et collective, et à son caractère anthropologique.

Sur scène ou au cours des répétitions, la présence est la clé. Aussitôt qu'il marche sur les planches, on sait si le sourd est authentique, si son personnage va être crédible aux yeux du public. Parce que les exercices forment des réalités d'ordre symboliques, le travail de construction de personnages permis aux membres du groupe de développer leurs caractéristiques propres.

Le processus théâtral est libérateur. Le sourd joue avec son corps, ses sentiments et son esprit. Il se confronte avec lui-même, avec ses partenaires, et cette instance suprême qu'est le public.

En effet ce qui fut vécu spontanément dans l'improvisation théâtrale, dans la construction dramatique du personnage, ou au cours de l'action scénique, avait dû être élaboré rationnellement par autoanalyse. L'intégrant est passé ainsi d'une expérience spontanée et primitive à une expérience rationnelle et cognitive. L'analyse des différentes dynamiques du jeu permis de conserver la dimension affective et émotionnelle tout en l'intégrant à la rationalité, afin de faire émerger l'inconscient produit par l'art scénique.

Le sourd dû travailler l'imprévisible comme but thérapeutique. Certains gestes et regards permirent d'expérimenter afin de déterminer l'action du personnage.

Le jeu sur scène est avant tout un rituel qui établit une relation signifiante entre le sourd et l'action, et entre l'interprète et le spectateur. L'espace comme rituel se définissant aussi par l'action dramatique.

Le pratique théâtrale est une pratique sociale, non seulement parce qu'elle est transmission de valeurs par l'intermédiaire de personnages, mais aussi parce qu'il s'agit d'une activité de groupe. Il me fallut considérer ce dernier comme un creuset de différents vécus individuels s'ouvrant à une dimension artistique dès lors le rituel des gestes commence. Ce rituel, authentique, est un retour à la naissance à travers l'expression

créative de soi. Il permet une redéfinition de la personnalité individuelle dans un contexte de liberté, d'exploration et de jeu.

La possibilité donnée au groupe de s'exprimer lui permis de libérer ses désirs cachés et d'en prendre conscience. Mais, surtout, il donna la possibilité d'accéder à une image authentique de soi-même et des autres, créant ainsi de nouvelles perspectives pour le Moi dans sa dimension sociale.

La capacité d'accéder aux images du Moi est grandement favorisée par le langage corporel qui, grâce aux jeux théâtraux, cherche une spontanéité expressive dans la construction dramatique et l'action scénique.

L'appartenance à un groupe entraîna chez le sourd la naissance d'un « Soi » collectif né de l'adhésion aux valeurs et aux règles communes.

L'effet cathartique aida les participants à dépasser leurs mécanismes de défense, et fit émerger leur contenu inconscient sous forme de décharges pulsionnelles ; ceci grâce à leur participation émotionnelle dans la reconstruction des expériences passées à l'intérieur de l'immédiateté du jeu. Les émotions et pulsions sont alors exprimées, canalisées puis réélaborées.

La catharsis peut être considérée comme l'axe fonctionnel de l'imagination ou de la créativité ; comme une fonction libératrice qui bouleverse l'individu. Au cours des exercices, le sourd a vécu des événements parfois problématiques ou rencontré des conflits refoulés sources d'intenses émotions.

Avant d'incarner un personnage chaque membre du groupe dut se poser toute une série de questions : pourquoi ce rôle et pas un autre ? Est-il fait pour moi ? Quelles réactions peut-il provoquer dans le public ? Mon jeu va-t-il être clair et convaincant ?

Il fut ainsi nécessaire que l'intégrant écoute l'opinion de ses camarades, interprète ses gestes, ceux de son personnage, son emplacement sur scène, ses émotions et sentiments : faire une introspection afin de rendre conscient l'inconscient.

Un des objectifs de la pièce de théâtre était d'apprendre à stimuler et contrôler ses émotions. Quand les répétitions commencèrent, les réactions des quelques spectateurs

présents permirent au groupe de prendre une distance critique sur son propre travail. L'image de soi se confondait alors avec la vision de l'autre.

La confrontation entre soi-même (son personnage), l'autre (ses partenaires) et le public fait apparaître une tension positive, permettant au sourd de se tenir sur scène dans attitude de défi.

La mise en scène peut être résumée à l'espace transitionnel de Winnicott. Un espace qui n'est ni le monde intérieur, ni la réalité extérieure, mais un lieu entre le soi et le réel où prennent place des phénomènes éphémères comme la pensée, le jeu ou l'imagination.

Le sourd vit alors une expérience semblable à celle de l'enfant qui apprend à contrôler et expérimenter par l'illusion du jeu.

Force est de constater que le plaisir éprouvé par les interprètes provient d'avantage de l'exécution d'une action que de son résultat final.

Un aspect fondamental de la thérapie fut de canaliser la concentration du groupe, de diriger son adaptation progressive à la réalité, sans jamais renoncer à l'imagination créative. La construction du personnage conduit à la création d'un véritable objet intérieur imaginaire, mais aussi à un objet extérieur, à une action qui déclenche l'imaginaire. En somme, l'espace transitionnel est fondé sur la conscience de la séparation qui existe entre personnage, interprète et public.

Le potentiel émotionnel des participants joua un rôle très important. Il conduit à développer leur caractère et à une meilleure connaissance de soi.

L'attention particulière que chacun mis à œuvre afin de comprendre les actions des autres fut fondamentale. En effet, l'intention de s'exprimer en faisant sens se déploie à la fois par les actions individuelles et les actions collectives.

Le plus important était l'expression de soi. La présence d'un partenaire permis au sourd de sortir de son monde intérieur, de s'adresser au monde extérieur, et facilita la relation entre chaque membre du groupe.

En conclusion, ces jeux ont permis de comprendre de façon objective le parcours de chaque individu et celui du groupe dans son ensemble.

Mes comptes rendus me permirent de noter, signaler et analyser dans le détail tous les aspects relatifs à la compréhension de chaque individu, la consolidation progressive du groupe, les émotions, compromis et motivations de chacun face aux exercices.

La confiance et la naissance d'un sentiment de solidarité ont été nécessaires pour que les intégrants acceptent d'emprunter le chemin menant à la connaissance de soi, et de s'exprimer devant leur partenaire et leur public. Le développement de ce sentiment a réellement créé un climat favorable au travail de recherche.

Vers la fin des exercices j'ai pu constater net un progrès dans la prise conscience du corps en tant qu'instrument de communication, de perception de l'espace, de soi-même et des autres.

Grâce à l'improvisation l'inconscient s'exprime, et le sujet entre en relation avec des sentiments et des personnages de sa vie intérieure qui lui permettent de la vivre, de la connaître et de l'intégrer à son Moi conscient.

Dans l'élaboration des scènes le groupe créé un espace de distance émotionnelle, il s'observe, s'autocritique. Ce n'est que lorsque le sourd devient conscient de ses propres émotions, que son Moi peut se penser lui-même, qu'émerge alors une plus grande conscience de soi, une consolidation de son identité et de son individualité.

Lorsqu'il présente le fruit de son travail à un public, composé de sourds et d'entendant, l'individu ôte un masque et dévoile une partie de lui-même, donnant l'illusion qu'il s'agit d'une simple représentation.

La conscience d'une création et d'un accomplissement collectifs donna de la force aux membres du groupe, habitués à agir de manière individuelle.

Comme dit précédemment, les représentations n'étaient pas la conclusion de l'ensemble du processus thérapeutique, elles n'en étaient qu'une partie visible. Elles jouèrent un rôle de transition, permettant de lier processus thérapeutique et monde réel, donnant aux membres du groupe la possibilité de continuer de prendre toujours plus conscience en eux même à l'occasion de leur vie future, et de nourrir l'identité de la communauté sourde. Une transition qui mène d'une part à l'acceptation de soi, et qui d'autre part ouvre la voie à la connaissance.





# 6 Epilogue

Les années passèrent et les membres du groupe continuèrent leurs parcours universitaires ; 6 d'entre eux choisirent de s'inscrire en licence d'éducation spéciale, 3 en pédagogie, 2 en éducation physiques, 1 en mathématique et 1 en philosophie.

Leur parcours furent tous différents, avec pour caractéristique commune un véritable intérêt de la communauté entendant à leur égard, notamment grâce à l'ouverture d'ateliers de langue des signes.

Au cours de l'année scolaire, un problème survint. A cause d'un blocage administratif, l'effectif d'interprètes était insuffisant. Mais suite à quelques pour parlers avec l'université, la situation fut rétablie en seulement quelques jours.

Basculer dans un monde inconnu fut, en termes intellectuels et émotionnels, une expérience fondamentale pour les sourds. Ce monde « inconnu » leur fournissait l'occasion de franchir une étape permettant de davantage se connaître. Partager le même lieu avec les entendant, les mêmes salles de cours, fut une expérience structurante facilitant leur intégration à l'université.

Au total, onze personnes sourdes sur treize obtinrent leur licence ; les autres ayant abandonné leurs études à cause de difficultés financières.



# 7 Annexes

**Integrantes**  
Lizeth Camacho  
Nadia Crislancho  
Andrea Cueto  
Susan Escobar  
Daniel Luque  
Jorge Martínez  
Andrea Meneses  
Verónica Morales  
Jesús Monroy  
Lina Pachón  
Sherley Pérez  
Edith Rodríguez  
Kelly Rojas

**Nivel**  
Comedia



**Director**  
José Carlos Camacho

**Interprete**  
Andre Hasler

**TEATRO R-101**  
Calle 70A # 11-29  
Funciones :  
Mayo 25 y 26 / 6:00 pm  
Mayo 27 y 28 / 8:00 pm

Universidad Pedagógica Nacional





























**Photos 1-2-3-4-5-6-9**

Pièce du théâtre

**Photos 7-8**

Rencontre avec une partie du groupe 2010

**Photo 12**

Remise de diplômes

**Photos 10-11-13**

Intégrantes du groupe qui travaillent actuellement, la plupart d'entre eux avec population sourde

## **Entretiens**

Les entretiens que j'ai effectués se sont déroulés en deux temps : une première fois lorsque le groupe de sourds est entré à l'Université, puis quatre ans plus tard.

J'ai décidé de choisir six sourds du groupe pour les deux entretiens :

***S'il vous plaît, expliquez-moi comment vous êtes parvenu à être admis à l'Université Pedagógica Nacional de Colombia ?***

*1. J'ai réussi mon entrée à la faculté grâce à une bonne moyenne lors de mes études au lycée.*

*2. Je suis entrée grâce à Dieu et à ma mère qui m'ont offert cette opportunité.*

*3. D'abord j'ai dû passer un test pour les personnes sourdes, puis j'ai été admis en première année où je me sens à l'aise pour le moment.*

*4. Je suis entrée à la faculté grâce à un programme de l'Université appelé « Mains et Pense » (Manos y Pensamiento) qui cherche l'intégration des sourds à l'Université.*

*5. Je suis entrée à l'Université car un ami de mon père m'avait dit que dans l'Université Pédagogique avait un programme où les sourds pouvaient faire partie de l'Université, alors je me suis présentée et me voilà.*

*6. Je suis venu avec ma mère car mon père est décédé. J'ai parlé avec la directrice de la Faculté, et elle m'a proposé d'entrer en première année afin d'avoir de temps de réfléchir à ce que je voulais étudier.*

***Etes-vous conscient que vous serez la première promotion de Sourds à intégrer une université en Colombie ?***

*1. Oui, j'en suis consciente. J'ai beaucoup travaillé et j'espère que mes camarades aussi car le chemin est dur et long.*

*2. Oui, j'assume, mais je suis un peu angoissée, je ne sais pas pour les autres mais moi je suis terrifiée !*

*3. J'ai entendu parler de ça lors de notre rencontre avec la directrice du programme. Je m'inquiète au sujet des interprètes parce qu'ils sont, comme vous le savez, indispensables.*

4. *Oui, je suis content, heureux, et ma mère est fière de moi. Je veux faire une licence en éducation physique.*

5. *J'aimerais marquer mon temps. Pour moi être sourde est une fierté. Je veux commencer une licence en mathématiques l'année prochaine.*

6. *Oui, c'est une fierté et une promesse pour toute la communauté Sourde.*

**Quelles sont vos attentes en première année ?**

1. *Plusieurs choses. D'abord savoir par quels moyens nous allons nous adapter à l'université, et savoir si je peux faire la licence que je veux.*

2. *Je suis dans l'expectative, je suis très contente.*

3. *J'ai entendu dire que c'est un niveau permettant de connaître l'université et de découvrir les différentes matières possibles qui seront étudiées en licence.*

4. *Je suis content. Je pense que mes camarades le sont aussi.*

5. *J'ai un peu peur, peur de ne pas réussir.*

6. *Mes attentes sont nombreuses, notamment connaître les professeurs et les autres étudiants.*

**Avez-vous déjà assisté à une pièce de théâtre ?**

1. *Oui, une fois mais je n'ai rien entendu.*

2. *Non jamais, mais j'aimerais bien.*

3. *J'aimerais bien, mais accompagné d'un interprète.*

4. *Non, le théâtre ne m'intéresse pas.*

5. *J'ai vu une fois un théâtre de marionnettes.*

6. *Non, mais j'adore.*

**Selon vous quels sont vos avantages, et quels sont les problèmes que allez rencontrer lors de votre intégration à l'Université ?**

1. *Les avantages sont multiples car nous serons beaucoup de sourds. Les risques sont nombreux : la solitude, se retrouver isolé, ne pas comprendre certains cours.*

2. Nous sommes à peu près dix-neuf étudiants sourds dans toute l'université, ça peut nous aider beaucoup mais je m'inquiète au sujet des interprètes, je ne sais pas s'il y en a assez pour nous tous.

3. On aimerait bien que les entendants comprennent notre situation, et nous voulons leur enseigner la Langue des signes afin de communiquer plus facilement.

4. J'espère seulement que les entendants apprendront à nous respecter et à nous apprécier en tant que personnes sourdes.

5. Je suis un peu anxieuse et inquiète au sujet du nombre d'interprètes à l'Université. Je serai très déçue d'assister à un cours sans interprète. Je sais qu'au niveau des professeurs on se sentira bien parce que l'Université Pédagogique possède une très bonne réputation.

6. Pour moi c'est une opportunité unique dont je dois profiter au maximum. Je vais me donner à fond pour étudier et réussir mes études. Je pense que les entendants seront très réceptifs envers nous car ils ne connaissent pas grand-chose des sourds.

Après quatre ans je réalisai un nouvel entretien afin de connaître le parcours du groupe au sein de l'Université.

***Pouvez-vous nous dire votre processus d'adaptation et d'intégration à l'Université?***

1. Ce fut dur. D'abord nous sommes partis du niveau de base. C'était une période d'adaptation pour nous orienter, nous les sourds, face à l'Université. Evidemment mon adaptation fût un peu longue. Mais peu à peu j'ai fait connaissance avec des personnes qui m'ont aidé à m'intégrer.

2. Le processus d'intégration n'a pas présenté de difficulté pour moi car ma surdité n'est pas totale. Cela m'a permis de suivre la formation.

3. Mon intégration fut un peu compliquée car je viens du lycée Filadelfia qui n'utilise pas l'espagnol comme deuxième langue. En conséquence, établir une relation avec un entendant était pour moi difficile.

4. Je pense qu'il n'y a pas eu de problèmes car j'ai réussi à m'adapter à mon nouvel entourage et à ma nouvelle façon de vivre en à peu près un an.

5. Le processus était un peu difficile car l'Université Pédagogique était la seule université que j'ai connue et elle est très grande. Au début je n'avais pas beaucoup d'amis mais maintenant j'ai même des amis entendant.

6. Pendant tout ce temps-là j'ai dû faire face à plusieurs situations désagréables comme des disputes avec des autres Sourds mais finalement, j'ai réussi et j'ai obtenu ma licence.

**De quelle façon la thérapie que nous avons mise en place et réalisée a contribué à une meilleure intégration dans l'université ?**

1. Je pense que cette thérapie, et surtout le fait de jouer et de se produire sur scène, a largement contribué à faciliter l'intégration dans l'université. Les exercices nous ont permis de nous sentir plus détendus, plus spontanés.

2. La thérapie m'a aidé à développer mes qualités artistiques et surtout à avoir beaucoup d'amis entendants.

3. Tout le processus que nous avons vécu fut très intéressant. Au début j'étais très timide, mais grâce au théâtre et à ce que nous avons fait ensemble j'ai réussi à obtenir mon diplôme.

4. Je n'avais jamais eu la possibilité de faire du théâtre auparavant. Je crois que le théâtre et tous les exercices et jeux que vous nous avez enseigné furent des éléments fondamentaux pour notre intégration à l'université.

5. Les exercices que nous avons fait avec vous, ainsi que la pièce du théâtre, nous ont fait réfléchir sur ce qui nous entoure, sur nos propres vies, et je pense que c'est ça le plus important.

6. Pour moi, avec vous nous avons créé une espace de détente, qui nous a permis de nous sentir bien, à l'aise. Pour ma part, honnêtement, je suis tombé amoureux de la pratique du théâtre : j'aime tellement rester sur scène.

**Une fois entré à l'Université, y a t'il eut un moment où vous êtes senti découragé, où vous étiez prêt de tout laisser tomber ?**

1. Oui, j'ai eu des moments difficiles. Parfois les choses n'allaient vraiment pas. Mais la force de notre groupe m'a soutenu et j'ai pu heureusement finir mes études.

2. Parfois j'étais démotivé. Cela m'est arrivé au cours de la troisième année quand j'ai cru m'être trompé dans mes choix d'études. Mais grâce aux professeurs j'ai pu récupérer la motivation nécessaire et obtenir ainsi mon diplôme.

3. Je pense qu'au début, quand je suis entrée à l'université, comme je vous ai dit j'étais timide, je n'avais pas des amis. Mais avec le temps je n'ai fait que rencontrer de nouveaux amis.

4. Je crois qu'en deuxième année j'ai vécu des moments de dépression. J'ai manqué certains cours et pensais être en situation d'échec.

5. A un certain moment oui. Mais j'ai fini par aller mieux et me sentir bien. C'était quand j'ai changé d'orientation pour ma licence, quand je suis passé de Physique à Pédagogie.

6. Non, mais parfois c'était un peu difficile. Mais grâce à Dieu, aux professeurs, à la Directrice et à mes camarades qui m'ont encouragé à certains moments j'ai pu continuer et finir ma licence.





# 8 Bibliographie

- Abensour, G.** 1998. *Vsévolod Meyerhold ou l'invention de la mise en scène*. Paris. France. Petite Bibliothèque Payot.
- Acuña, A.** 2001. *El cuerpo en la interpretación de las culturas*, Boletín antropológico año 20, Vol 1. Enero- Abril, Universidad de Granada, España.
- Aguiar, M.** 1998. *Teatro espontâneo e psicodrama*, São Pablo. Brazil. Editora Agora.
- Aguiar, M.V., Farray, J. Brito, J.** 2002. *Cultura y educación en la sociedad de la información*, A Coruña, España. Ed. Combyte.
- Amaral, A.** 1991. *Teatro de formas animadas: mascaras, bonecos, objetos*. Saô Pablo. Brazil.
- Amaral., A.**1991. *Teatro de formas animadas: mascaras, bonecos, objetos*. Sao pablo. Brazil. Ed. Usp.
- Aristote**, 1968. *De la sensation et des sensibles, Petit traité d'histoire naturelle*. Paris, France. Gallimard.
- Aronoff, M.** 2014. *L'énigme du pharaon Psammétique*. Dossier pour la science Janvier-Mars. Paris, France.
- Asa, A.** 2002. *Video Games a popular culture Phenomenon*, New Jersey, United States of America. Transaction Publishers.
- Aslan, Barrault, Bablet.** 2005. *Le masque : du rite au théâtre*. Paris, France. CNRS.
- Bacus, A.** 1998. *Bébé joue, Les jouets de l'enfant de l'enfant de la naissance à trois ans*. Paris. France. Les cahiers de bord.
- Barba, E.** 2008. *L'énergie qui danse : un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Paris. France. L'entretemps.
- Barker, C.** 1977. *Theatre Games*. London. England. A&C Black.
- Bartalotta, P.** 1998. *Manuale di Arte – Teatro Terapia*. Roma. Italy. T.E.R.
- Beers, M., Fletcher, A.** 2008. *Encyclopédie médicale : Le manuel Merck*. Paris. France. Ed. D'après.

- Bernard, Y.** 2009. *La gestualité des précepteurs espagnols d'enfants sourds aux XVIe et XVIIe siècles: un chemin vers la parole, un vecteur de l'abstraction*. Paris, France. N. 28. Connaissance Surdités
- Bernard, Y.**, 1999. *Approche de la gestualité à l'institution des sourds muets de Paris, au 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup>*. Thèse de doctorat, soutenue à Paris V. Paris, France.
- Bianquis., I., Le Breton., D. & Mechin C.**, 1997. *Usages culturels du corps*. Paris, L'Harmattan.
- Birdwhistell, R.**1990. *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. Pennsylvania, United States of America. Later Printing.
- Blais, M.** 2006. *La culture sourde, Quêtes identitaires au cœur de la communication*. Québec, Canada. Presses de l'Université de Laval.
- Boal, A.** 2003. *Théâtre de l'opprimé, jeux pour acteurs et non acteurs*. Paris, France. Ed .La Découverte.
- Boal, A. Cabezas, J.** 2012. *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Paris, France. Ed. La Découverte.
- Booker, M.** 2011. *Developmental Drama: Dramatherapy Approaches for People with Profound or Severe Multiple Disabilities, Including Sensory Impairment*. London, England. Jessica Kingsley Publishers.
- Bouvier, A.** 2004. *Masques : Théâtre et modalités de la représentation*. Paris. France. Ophrys.
- Braun, E.** 1988. *Meyerhold a revolution in theatre*. London, England. New ed of 2<sup>nd</sup>.
- Brentari, D.** 2010. *Sign languages*. Cambridge. United States of America. Cambridge Survey.
- Brook, P.** 2003. *Oublier le temps*. Paris, France. Ed. Point.
- Brougère, G.** 1995. *Jeu et éducation*. Paris, France. Le harmattan
- Bruford, R.** 1969. *Teaching Mime*. London, England. Methuen & Co.
- Buckman, R.** 2001. *S'asseoir pour parler, L'art de communiquer de mauvaises nouvelles malades : Guide du professionnel de la santé*. Paris, France. Masson.
- Burns, D.** 2007. *Systemic Action Research*. Bristol, England. Bristol University.

- Cadoux B.** 1996. *Fonder le lieu entre art et thérapie », La création comme processus de transformation*, Art et Thérapie n°56/57.
- Caillois, R.** 1979. *Approches de l'imaginaire*. Paris, France. Gallimard.
- Caillois, R.** 1998. *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Paris, France. Gallimard.
- Callède, J.** 2007. *La sociologie française et la pratique sportive (1875-2005)*. Bordeaux, France .Maison de Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Carlson & Hatfield.**1992. *Psychology of Emotion*. London, England. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Carnicke, S.** 1979. *The theatrical Instinct : A study of the work of Nikolai Evreinov*. New York, United States of America. Columbia University.
- Carol, A. Paddem & T. L.** 2006. *Humphries, Inside Deaf Culture*. Washington, United States of America. Harvard Univeristy Press.
- Casson, J.** 2004. *Drama, psychotherapy and psychosis: Dramatherapy and psychodrama with people who hear voices*. New York, United States of America. Brunner Routledge.
- Château, J.** 1954. *L'enfant et le jeu*. Bordeaux, France. Ed. du Scarabée.
- Chauvier, S.** 2007. *Qu'est-ce qu'un jeu ?* Paris, France. Vrin.
- Chouzenoux, V.** 2002. *Le jeu de rôle comme point de départ d'une étude critique du concept d'interactivité*. Montréal, Québec. Thèse Université de Montréal.
- Chovas, C. McKinnon,** 2004. *Les troubles psychotiques et la surdité*. Première conférence canadienne sur la santé mentale et la surdité. Ontario, Canada.
- Colangelo, F. L, Jeffries, M. J,** 2001. *The Deaf Identity Development scale: a revision and validation*, Journal of counseling psychology, Vol. 48. Michigan, United States of America.
- Coleman, J.** *The Compass: The Improvisational Theatre that Revolutionized American Comedy*. Chicago: Centennial Publications of the University of Chicago Press. 1991.
- Colin, D.,** 1978, *Psychologie de l'enfant sourd*. Paris .France. Masson.
- Coll.** 2005. *Histoire de l'humanité. Volume1, 2, 3*. Paris, France. Unesco.
- Colleau A.-Attou.** 2009. *Dépistage précoce de la surdité et prise en charge*. Paris, France. Progrès en Pédiatrie. Handicaps de l'enfant. Chapitre 10.

- Collectif.** 2002. *Grand Dictionnaire de Psychologie*. Paris.Larousse.
- Collectif.** *La Bible* 2007. Genève, Suisse. Société Biblique de Genève.
- Colleta, T.** 2003. *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Paris, France. Mardaga.
- Companys, M.** 1999. *Planète des sourds - Un livre pour connaître le monde des sourds*. Paris, France. Monica Companys.
- Cornejo, S. Brik, L.** 2003. *La representación de las emociones en la dramaterapia*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Médica Panamericana.
- Cuxac, C.** 2000: *La Langue des Signes Française; les Voies de l'Iconicité, Faits de Langues* n°15-16, Paris: Ophrys.
- Dagron, J.** 1999. *Sourds et soignants, deux mondes, une médecine*. Paris. France. In Press.
- Daigle, D., F. Armand.** (2004) *'La sensibilisation métasyntaxique en L1 pour aborder la syntaxe en L2, colloque Surdité et société: l'interdisciplinarité en réadaptation et en éducation, les 11 et 12 mai, dans le cadre du 72e Congrès de l'Acfas, Montréal: UQAM.* (syntaxe, bilinguisme)
- Dalle N. S. et Lachance, N.** 2008. *Sourds et médecine: impacts des représentations sur les conditions d'accès aux soins. Regards croisés France-Québec, Interrogations ?, numéro 6, La santé aux prismes des sciences sociales*. Toulouse, France.
- Daniels, M.** 1997. *Benedictine roots in the development of deaf education: Listening with the heart*. London, England. Library of Congress.
- Darrault, H.** 1989. *A semiotic approach to psychomotor therapy*. Paris. France. Ed. Collins.
- Darwin, C.** 1872- 1965. *The expression of emotions in man and animals*. Chicago. University Press.
- Darwin, C.** 1982. *The Expression of Emotions in Man and Animals* .Chicago. University Press.
- Dauzat, A. Dubois, J.** 1990. *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Paris. France. Larousse.
- Decroux, E.** 1963. *Paroles sur le mime*. Paris, France. Libraire Th atrale.

- Delachaux et Niestlé** 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris. Delachaux & Niestlé.
- Delaporte, Y.** 2002. *Les sourds, c'est comme ça, ethnologie de la surdimutité*. Paris, France. Editions de la maison des sciences de l'homme, Paris.
- Delaporte, Y.** 2007. *Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes*. Paris, France. Editions du Fox.
- Deleau, M.** 2000, *Des mains pour entendre, des corps pour parler*. Tome 53 n°1, pp.99-104. Enfance.
- Descartes, R.** 1834. *Œuvres philosophiques. Tome I: Les Règles pour la direction de l'esprit*. Paris, France. Librairie Philosophique, Vrin.
- Dictionnaire. Le Petit Larousse.** 1999. Paris, France. Larousse.
- Dior, J.** 1994. *Visage, masque et jeu, Thèse de doctorat en études théâtrales*, Sous la direction de Michel Corvin, Paris 3. France.
- Dominguez, A. Baixeras, P.** 2004. *La educación de los alumnos sordos hoy*, Perspectivas y respuestas educativas. Madrid, España. Ed. Aljibe.
- Dostoïevski, F.** 1967. *Le joueur*. Paris, France. Libro.
- Dubuisson, C. Grimard, C.** 2006. *La surdité vue des pr s*. Québec, Canada. Presses de l'Université de Québec.
- Durand, G.** 2003. *L'imagination symbolique*. Paris, France. Ed. Puf.
- Egenfeldt, S. Smith, J. Pajares, S.** 2008. *Understanding Video Games, The Essential Introduction*. New York, United States of America. Routledge.
- Eguiluz., A.** 1986. *La nueva personalidad del sordomudo*. Madrid, Espa a. Instituto nacional de sordomudos "Ponce de León".
- Elias, N.** 1991. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México D.F., México. Ed. Paidós.
- Etcheverry, M.** 1876. *Les sourds muets en France et en Allemagne*. Paris, France. Bibliobazaar, R imprim e.
- Evreinov, N.** 1973. *Theatre is Life: five moderns Plays by*. New York, United States of America. Ardis.

- Feijóo., B.** 1759. *Cartas eruditas*. Madrid, España. A costa de la Real Compañía de impresores, y Libreros.
- Finis, S.** 1917. *Principles of Drama-Therapy*. New York, United States of America. Nabu Press.
- Flecha, R., Gozez J.** 2001. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, España. Paidós Studio.
- Flournoy, O.** 1967. *La sublimation, in Revue française de psychanalyse*, vol. 31, N° 1, p. 84. Paris, France.
- Foucault, M.** 1963. *Naissance de la clinique, une archéologie du regard médical*. Paris, France. Presses Universitaires de France.
- Fox, M.** 2007. *Talking Hands: What Sing Language Reveals about the Mind*. New York, United States of America. Simon & Schuster. Paperback.
- Freixe, G.** 2010. *Les utopies du masque*. Paris, France. Entretemps.
- Freud, S.** 1920. *Au-delà du principe de plaisir*. Paris, France. Petite bibliothèque Payot.
- Fusselier-Souza I., Leix J.** 2003. *L'expression de la temporalité en Langue des signes française (LSF) In Handicap, difficultés scolaires et inégalités sociales - Suresnes : France*. Ed. Cnefei
- Gajic, K., Gimeno, A., Yacer, A.** 2011. *Sordera y comunicación metodología verbotal e implante coclear*. Madrid, España. Ed. Aljibe, S.L.
- Gallaudet University Press.** 2002. *Deaf history unveiled: interpretations from the new scholarship*. New York, United States of America. Gallaudet University Press.
- Garaigordobil, M.** 2006. *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid, España. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gardou, C.** 2010. *Le handicap au risque des cultures*. Toulouse. France. Ed. érès.
- Gérard, D.,** 1991. *Eléments de Musicothérapie: clinique, technique, formation*. Paris. France. Dunod.
- Glickmann N.S., and J.C.** 1993. *Measuring Deaf Cultural Identities: A Preliminary investigation*, Rehabilitation Psychology. Vol 38. New York.
- Goffman, E.** 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris. France. L'Hartmann.

- Gombert, J. Leybaert. J.** 2005. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*. Marseille. France. Ed. Solal.
- Grocke, D., Wigram, T.** 2007. *Receptive Methods in Music therapy: Techniques and clinical applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. Philadelphia. United States of America. Philadelphia University.
- Grosjean, F.** 1993. *Le bilinguisme et le biculturalisme : Essai de définition travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*. 13-42. Virole. Paris, France. Garouden & B
- Guillaume, P.** 1924. *L'imitation chez l'enfant*. Paris. Ed. Alcan.
- Harlan, L.** 1996. *Quand l'esprit entend, Histoire des Sourds muets*. Paris. France. Ed. Odile Jacob.
- Harter, J.H.** 2002. *Le jeu : essai de déstructuration*. Paris. France. L'Hartmann.
- Heral, O.** 2005. *Contribution à l'histoire des rééducations : Dissertation sur la parole de Johann Conrad Amman (1669-1724), un précis de physiologie de la phonation et de phonétique clinique à la fin du XVIIe siècle*. Journal de Réadaptation Médicale, Vol 25. Paris, France.
- Hobson, M., Harvey, S.** 2000. *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient suivie de Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*. Paris, France. Flammarion.
- Hoogenraad, R.** 2003. *Aboriginal Languages of central Australia*. Michigan. United States of America. Jukurrpa Books.
- Horkheimer., M. Adorno.,** 1989. T. *La dialectique de la raison*. Paris, France. Gallimard.
- Huizinga, J.,** 1968. *Homo Ludens*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Paídos.
- Humphries, T.** 2008 *Scientific explanation and other performance acts in the re-organization of DEAF in Signs and Voices*, Donna Jo Napoli. Ed. Gallaudet University Press.
- Isaacs, J.** 2005. *Australian dreaming: 40000 Years of Aboriginal History*. London, England. New Holland.
- Izard, C.** 1993. *Four Systems for Emotion Activation: Cognitive and non-cognitive Processes*. *Psychological review*, N. 10 P. 68-90.

- Jaeger, W.** 1971. *Paideia: The ideals of Greek culture, Volume I and II*. Oxford. England. Oxford University Press.
- Jarrety, M.** 2008. *Paul Valery*. Paris. France. Fayard.
- Jameson, F.** 1998. *Brecht and method*. New York, United States of America. Ed. Verso.
- Jeffrey, H. Jackson, Stanley, C.** 2005. *Music and Bridging the Disciplines History*. Mississippi, United States of America. University Press of Mississippi.
- Jeggli, F.** 2003. *L'interprétation Français/LSF à l'université, Langue Française, n°137*, pp.114-123. Paris, France.
- Jennings, S.** 1990. *Drama, Ritual and Transformation*. PhD Thesis University of London. England. Routledge.
- Jennings, S.** 1998. *Introduction to Dramatherapy*. London, England. Routledge
- Jiménez, C.A.** 2008. *El juego, Nuevas miradas desde la neupedagogía*. Bogotá, Colombia. Ed. Magisterio.
- Johnstone, K.** 2012. *Impro: Improvisation and the theatre*. London, England. Routledge.
- Jones, P.** 1996. *Drama as therapy : Theatre as living*. Leeds, England. Routledge
- Jousse, M.** 1978. *L'anthropologie du geste*. Bruxelles, Belgique. Gallimard.
- Kant, E.** 1993. *Critique de la faculté de juger*. Paris, France. Librairie philosophique J. VRIN
- Keller, H.** 2001 *Sourde, muette, aveugle*. Paris, France. Petite Bibliothèque Payot.
- Kendon, A.** 1986. *Sign Languages of Aboriginal Australia: Cultural, Semiotic and Communicative Perspectives*, Cambridge: Cambridge, England. Pergamon Press.
- Kendon, A.** 1985. *Variation in Central Australian Aboriginal Sign language: A preliminary report*, Language in Central Australia. Cambridge, England. Pergamon Press.
- Kenneth, E.** 1991. *Case studies in music therapy*, Barcelona, España. Barcelona Publishers.
- Kerbourc'h, S.** 2012. *Mouvement sourd (1970-2006): De la Langue des Signes française à la reconnaissance sociale des sourds*. Paris, France. Le Harmattan
- Kieran,E.** 2005. *An Imaginative Approach to Teaching*. London. Ed. Jossey Bass
- Klein, J.P.**2012. *Penser l'art thérapie*. Paris, France. Presses Univversitaires de France.
- Klein, M.** 1984. *Narrative of a Child Analysis*. London, England. New Ed.



- La Rochelle, E.** 1880. *Le congrès de Milan, pour l'amélioration du sort des sourds-muets*, archives Gallaudet, United States of America. Gallaudet University Press.
- Laborit, E.** 1994. *Le cri de la mouette*. Paris, France. Pocket Jeunesse.
- Laborit, J.** 2001. *Particularités de la clinique avec les personnes sourdes*. Paris, France. Ellipses.
- Lachance, N.** 2007. *Territoire, transmission et culture sourde. Perspectives historiques et réalités contemporaines*. Laval, Canada. Les presses de l' Université de Laval.
- Langley, D.** 2006. *An Introduction to Drama Therapy*. London, England. Ed. Sage.
- Lavigne, C.** 2004. La représentation de la parentalité «Parent Entendant/Enfant sourd » à travers la littérature scientifique et professionnelle française», in. C. Lavigne : Handicap et Parentalité. La surdité, le handicap mental et le pangolin, Paris, CTNERHI- Puf. p.73-171.
- Lavigne, C.** 2009. *Souffrance psychique de l'enfant sourd*, Réseau d'Actions Médico-psychologiques et Sociales pour Enfants Sourds. Actes du colloque16/10/09. Paris. Ed. Ramses.
- Lavilla, P.** 2006. *Taller de teatro: Juegos teatrales para ni os adolescentes*. Madrid, Espa a. Ed. Alba.
- Law, A. & Gordon, M.** 2012. *Meyerhold, Eisenstein and Biomechanics Actor training in revolutionary Russia*. London, England. Mc Farland & Company Incorporated Pub.
- Le capitaine, J.Y.** 2002. *Des enfants sourds à l' cole ordinaire*. Paris, France. L'Hartmann
- Leach, R.** 2006. *Theatre Workshop: Joan Littlewood and the making of modern British theatre*. London, England. University of Exeter Press.
- Lecoq, J., Carasso, J. Lallias, J.C.**1997. *Le corps poétique : Un enseignement de la création théâtrale*. Actes Sud.
- Lecoq, J.**1987. *Le théâtre du geste*. Paris, France. Dessain et Tolra
- Legent, F.** 2011. *Audiologie pratique-Audiometrie*. Paris, France. Elsevier Masson.
- Leif, J. Brunelle. L,** 1972. *La verdadera naturaleza del juego*. Madrid, Espa a. Editorial. Kapeluz.

- Lelievre, F, Sander, M. S, Tallec, A.,** 2007. *Enquête Handicaps-Invalidité-Dépendance (HID), étude statistique*(n° 589).Paris, France.  
<http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er589.pdf>
- Leroi, Gourhan, A.** 1967. *Les mains de Gargas, essai pour une étude d'ensemble*, Bulletin de la société préhistorique française. Etudes et travaux, tome 64, n°1, pp.107-122.
- Lichtenthal, P.** 1839. *Dictionnaire de Musique*. Paris, France. Ed. Troupenas.
- Lieff, B.** 1980 *Dancing without music: Deafness in America*. Washington, D.C., United States of America. Gallaudet University Press.
- López de Sosoaga, López de Robles, A.** 1994. *El juego análisis y revisión bibliográfica..* España. Universidad del país Vasco.
- Lust, A.** 2010. *The origins and Development de l'art du mime, From the Greek Mimes to Marcel Marceau and Beyond: Mimes, Actors, Pierrots and Clowns: A Chronicle of the Many Visages of Mime in the Theatre*. London, England. Sage Publications.
- Lysek, D.** 1997. *La sublimazione dell'aggressività, in Bollettino dell'Istituto Italiano di Micropsicoanalisi, Editrice Tirrenia Stampatori, Torino, N. 22.* Italy.
- Machmanovitch, S.** 2004. *Free Play: La improvisación en la vida y en el arte*. México D.F. México. Ed. Paidós.
- Marchesi, A., Alonso, P., Paniagua G., Valmaseda M.** 1995. *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*. Madrid, España. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marschark, M. Spencer, P.** 2009. *Oxford handbook of Deaf studies*. 1 & 2 vol. Oxford, England.
- Martínez, B.** 1993. *Historia de la educación en España y en América*. Madrid, España. Fundación Santa María.
- Martínez, H.** 2007. *Donald Winnicott en el movimiento psicoanalítico*. Ed. Universidad de Mar del Plata. Argentina.
- Mashedor, M.** 1988. *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Liège, Bruxelles. Université de Paix.
- Mauss, M.** 1921. *L'expression obligatoire des sentiments, rituels oraux funéraires australiens*, Journal psychologique N.18. Paris, France.

- Mc Shane, F.** 2005. *Music Therapy Research*. Barcelona, España. Barcelona Publishers.
- Medina, X., Sanchez, R.** 2003. *Culturas en juego: Ensayos de antropología del deporte en España*. Barceloan, España. Icaria.
- Medina, F.** 1994. *El deporte como factor en la construcción sociocultural de la identidad*. Ed; Ciencias sociales y deporte; AEISAD. Madrid. España.
- Mena, M.** 2009. *El cuerpo creativo: Taller cubano para la enseñanza de la composición coreográfica*, Buenos Aires, Argentina . Balletin Dance Ediciones
- Meyerhold, V.** 2009. *Ecrits sur le théâtre. Tome 1&2*. Lausanne, Suisse. Ed. L'Age de l'homme.
- Mottez, B.** 2006. *Les sourds Existent- ils?* Paris, France.
- Myers, D.** 2004. *Theories of emotions*, New York, United States of America.
- Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Larousse 1990.
- Paul, A. & Hare, J.** 1996. *Key Figures in Counseling and Psychotherapy*, J. L. Moreno. London. England. Sage Publications.
- Pellion, F.** 2001. *Surdité et souffrance psychique*. Paris. France. Elipses.
- Pérez, J., Jimeno, J.** 2004. *Teoría de los juegos*. Madrid, Espa a. Pearson, Prentice Hall.
- Pernon., G.**1998. *Histoire de la musique*. Ed. Jean Paul Gisserot.
- Pernon., P.** 1984. *Dictionnaire de la Musique*. Ed. Jean Paul Gisserot.
- Plaza, Onate, E.** 2002, *Malentendus avec des parents gestionnaires-usagers en surdité. La psychothérapie dans un service de soins en surdité (approche clinique)*, Pratiques psychologiques. Psychologues et partenaires, n 3, p.25-38
- Plessner, H.** 1995. *Le rire et le pleurer : Une étude des limites du comportement humain*. Paris, France. Maison de science de l'homme.
- Poirier, D.** 2005. *La surdité entre identité, culture, altérité*, Lien social et Politiques, n  53, 2005.
- Ponty, M.**1976. *Phénoménologie de la perception*. Paris, France. Petite Bibliothèque Payot
- Presneau, J.R.,** 1998. *Signes et institution des sourds : XVIIIe-XIXe siècle*. Paris, France. Ed. Champ Vallon.

- Rey, A.**, et al. 2000. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert, tome III. Paris, France.
- Richards, T.** 2004. *At Work with Grotowski on Pysical Actions*. London, England. Routledge.
- Rodríguez, E.** 2008. *Juegos teatrales para animar a leer técnicas y recursos para el aula*. Madrid, España. Los libros de la catarata.
- Rodriguez, J.T.** 1998. *Psicopatología del niño y del adolescente*. Sevilla, España. Universidad de Sevilla.
- Rondal, J. Seron, X.** 1999. *Troubles du langage, Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège, Belgique. Mardaga.
- Rossignol, C.** 2009. *La notion de handicap dans la langue, le droit et la politique, Guide du handicap*. Paris, France. CNRS. N. 6057. Laboratoire Parole et Langage.
- Roth, W. E.** 1897. *The expression of ideas by manual signs: a sign-language*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Roth, W.E.** 2012. *Ethnological studies among the North-West-Central Queensland Aborigines*. London, England. Nabu Press.
- Rozental, A.** 2005. *El juego, historia de chicos*. Rosario, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Sacks, O.** 1989. *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds*. Paris, France. Ed. Du Seuil.
- Saint-Loup, A.** 1989. *Les sourds-muets au Moyen-Age. Mille ans de signes oubliés, Le pouvoir des signes*, Catalogue de l'exposition Sourds et citoyens, Paris, France.
- Salinsky, T. White, F.D.** 2008 *The improvisation Handbook: The Ultimate Guide to Improvising In Comedy, Theatre and Beyond*. New York, United States of America. Ed. Bloomsbury.
- Sánchez, C.** 2001. *Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencia para la desmitificación del tema*, Ponencia presentada al VI congreso latinoamericano de educación bilingüe bicultural para sordos. Santiago de Chile, Chile.
- Sarancho, O.**2003. *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Washington, United States of America. Age publishing.

- Sarlé, P.M.** 2002. *Juego y aprendizaje escolar, Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Novedades Educativas.
- Satires, J.** 1996. (*Texte, traduction et commentaire de Pierre Labriolle, François Villneuve, et Oliver Sers*). Paris. UCF. Les belles lettres.
- Schalock, R. L.** 1996. *Handbook on Quality of Life for Human Services Practitioners*. Michigan, United States of America. American Association of Mental Retardation.
- Scheetz, N.** 2004. *Psychosocial Aspects of Deafness*. Boston, United States of America. Pearson/ Allyn and Bacon.
- Schullian, M.** 1971. *Music and medicine*. Michigan, United States of America. Ashgate.
- Simon M., Massone M., Buscaglia V.** 1993. *Educación de sordos: ¿Educación especial y/o educación?* Buenos Aires, Argentina. Libros en red.
- Six, J.F.** 1990. *Le temps des médiateurs*. Paris, France. Ed. Seuil.
- Soussignat, R.** 2009. *Un monde d'émotions*, in *Cerveau & Psycho*, n°35, Paris, France.
- Spolin, V.** 1986. *Theater Games for the Classroom, Teacher's handbook*. New York, United States of America.
- Spolin, V.** 1985. *A directors Handbook*. Illinois, United States of America. Illinois University Press.
- Stanislavski, C.** 1980. *Ma vie dans l'art*. Paris, France. Ed. Albert
- Stanislavski, C.** 2001. *La formation de l'acteur*. Paris, France. Ed. Albert.
- Stiker, H.J.,** 1997. *Corps infirmes et sociétés*. Paris, France. Ed. Dunod.
- Svartholm, K.** 1996. *Bilingual Education For the Deaf: Evaluation of the Sweden*. Stockholm University. Suède. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. .
- Tadeusz, G.** 1975. *Développement et éducation des enfants sourds et malentendants*. Paris, France. Petite Bibliothèque Payot
- Toepfer, K.** 1997. *Empire of Ecstasy: Nudity and Mouvement in Germany Body Culture, 1910-1935*. California University, United States of America.
- Torres, P.** 2000. *Dramaterapia: Dramaturgia-teatro-terapia*. Santiago de Chile, Chile
- Torrijo, M.** 2005. *La educación de personas con sordera*. Valencia, España.

- Trémel, J.** 2001. *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia, Les faiseurs de mondes*. Paris, France.
- Van Cleve, J. V.** 2002. *Deaf history Unveiled: interpretations from the new scholarship*. Washington, DC, United States of America. Gallaudet University Press. New Edition.
- Vega, R.** 1981. *Aportes para la transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Vigotsky, L.** 2004. *Teoría de las emociones*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Akal.
- Virole, B.** 2006. *Psychologie de la surdité*. Paris, France. Petite Bibliothèque Payot.
- Virole, B.,** 2007. * tudes universitaires, évaluations et recherches scientifiques en psychologie et linguistique sur la surdité*. Paris, France. De Boeck.
- Vivas M., Gallego D.** 2006. *Educar las emociones*. Madrid, Espa a. Dykinson.
- Vivet, I. Mongourdin, B.** 2002. *Les difficultés d'accès aux soins des sourds, intérêt de l'utilisation de la langue des signes française dans le système de santé public pour la prise en charge médicale des patients sourds*. Grenoble, France. Icsv.
- Winnicott, D.** 1975. *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris, France. Petite Bibliothèque Payot
- Winnicott, D.** 1996. *L'enfant, la psyché et le corps*. Paris, France. Petite Bibliothèque Payot.
- Zeshan, U.** 2012. *Sign languages in village communities*. Boston, United States of America. Berlin, Allemagne. Ed. Ishra Press.

## Internet

**Alcaldía de Bogotá:** <http://www.bogota.gov.co/article/gestionpublica/el-gobierno-de-la-ciudad-difunde-el-lenguaje-de-se%C3%B1as-escolares> (Site consultée 03/09/2012)

**Anthropologie Sociale et ethnologie :** <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170332/fr> (Site consultée 02/12/2013)

**Bogotá:**[http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/POLITICA\\_PUBLICA\\_DISCAPACIDAD.pdf](http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/POLITICA_PUBLICA_DISCAPACIDAD.pdf) (Site consultée 15/01/2013)

**British association of Dramaterapist:** <http://badth.org.uk> (Site consultée 11/08/2012)

**British Deaf Association:** <http://www.bda.org.uk/> (Site consultée 01/10/2011)

**Centre d'information sur la surdité et l'implante cochléaire :** <http://www.cisic.fr/> (Site consultée 25/10/2011)

**Centre d'Information sur la Surdité et l'Implant Cochléaire :** <http://www.cisic.fr/> (Site consultée 01/10/2011)

**CNRS :** [http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosnano/decouv/03/03\\_2\\_2/img/appAuditif.htm](http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosnano/decouv/03/03_2_2/img/appAuditif.htm) (Site consultée 05/10/2011)

**Cultura Sorda** <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis-MaciasAlonso-2014.pdf> (Site consultée 05/10/2011)

**Cultura Sorda:** <http://www.cultura-sorda.eu/> (Site consultée 05/10/2011)

[http://www.culturasorda.eu/resources/Ravelo\\_Mendoza\\_Interpretacion\\_simultanea\\_consecutiva\\_LSV\\_LE\\_2006.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Ravelo_Mendoza_Interpretacion_simultanea_consecutiva_LSV_LE_2006.pdf) (Site consultée 05/10/2011)

**Drees Santé :** <http://www.drees.sante.gouv.fr/handicap-auditif-en-france-apports-de-l-enquete-hid-1998-1999,5098.html> (Site consultée 14/06/2012)

**Drees Santé :** <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er589.pdf> (Site consultée 14/06/2012)

**DREES, document de travail, Handicap auditif en France, Apports de l'enquête HID 1998-1999**, Observatoire régional de santé des Pays-de-la-Loire, n.71- novembre 2007. <http://sunsite.utk.edu/pisl/> (Site consultée 16/07/2012)

**Gallaudet University:** [http://archive.org/details/gu\\_congresmilanp00roch](http://archive.org/details/gu_congresmilanp00roch) (Site consultée 15/09/2010)

**Yves Bernard :**

[http://www.acfos.org/sedocumenter/base\\_doc/culture\\_memoire/revue28\\_yvesbernard.pdf](http://www.acfos.org/sedocumenter/base_doc/culture_memoire/revue28_yvesbernard.pdf)  
(Site consultée 05/10/2011)

**Groupe Meurthe et Moselle Nancy/Metz :**

<http://www.ac-nancymetz.fr/ia54/reussiteeducative/doc7/IA200500873.pdf> (Site consultée 16/10/2011)

**Implant cochléaire :** <http://recorlsa.online.fr/implantcochleaire/index.html>. (Site consultée 01/03/2012)

**Instituto Colombiano de Bienestar**

**Familiar:**<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/Editoriales1/CARTILLA-AUDITIVA-4.pdf> (Site consultée 03/06/2010)

**Ministerio de Educación:** [http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246\\_tablero\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf) (Site consultée 15/11/2012)

**Fédération National de Sourds de France:** <http://www.fnsf.org/2011/wp-content/uploads/2011/06/livre-blanc-de-FNSF.pdf> (Site consultée 25/06/2013)

**Neuronat :** <http://neuroanat.online.fr/schemncr.htm> (Site consultée 04/07/2013)

**Jean Pierre Malausséna :**

[http://www.acfos.org/sedocumenter/base\\_doc/parcours/mallaussena\\_cs15.pdf](http://www.acfos.org/sedocumenter/base_doc/parcours/mallaussena_cs15.pdf) (Site consultée 14/10/2012)

**Revue Interrogations** <http://www.revue-interrogations.org/Sourds-et-medecine-impact-desappareilaufitif> (Site consultée 09/12/2011)

**Sordos:** <http://www.sordos.com/> (Site consultée 04/11/2011)

**Therapy and every Life:** <http://www.rehearsalsforgrowth.com/reviews5.html> (Site consultée 10/12/2013)

**Unisda :** <http://unisda.org/spip.php?article342> (Site consultée 10/09/2011)



## Filmographie

- 170 Hz** (2012) Réalisateur: Joost Van Ginkel. Netherlands.
- A City of Sadness** 悲情城市 (1989) Réalisateur: Hou Hsiao-hsien. Chine.
- A Scene at the Sea** (1991) Réalisateur: Takeshi Kitano. Japon.
- Amusement** (2009) Réalisateur: John Simpson. United States of America.
- Amy** (1981) Réalisateur: Nadia Tass. Australie, United States of America.
- Angels** (1976) Réalisateur: Spencer Compton. United States of America.
- Another Life** (2001) Réalisateur: Philip Goodhew. England.
- Anthony Kaun Hai?** (2006) Réalisateur: Raj Kaushal. India.
- Bangkok Dangerous** (1999) Réalisateur: Danny Pang. United States of America.
- Barfi!** (2012) Réalisateur: Arunag Basu. India.
- Başka Dilde Aşk** (2009) Réalisateur: Ilksen Basarir. Turkey.
- Be with Me** (2005) Réalisateur: Eric Khoo. Singapore.
- Black** (2006) Réalisateur: Sanjay Leela Bhansali. India.
- Breaking the Silence** (2000) Réalisateur: Sun Zhou. Chine.
- Caterpillar** (2010) Réalisateur: Kōji Wakamatsu. Japon.
- Children of a Lesser God** (1995) Réalisateur: Randa Haines. United States of America.
- Code Unknown** (2000) Réalisateur: Michael Haneke. France, Germany, Roumanie.
- Country of the Deaf** Страна глухих (1998) Réalisateur: Valery Todorovsky. Russie.
- Crazy Moon** (1987) Réalisateur: Allan Eastman. Canada, United States of America.
- Dear Frankie** (2004) Réalisateur: Shoana Auerbach. England.
- Dobermann** (1997) Réalisateur: Jan Kounen. France.
- Dragon Fighter** (2003) Réalisateur: Phillip J. Roth. United States of America, Bulgarie.
- Dread** (2009) Réalisateur: Anthony DiBlasi. England.
- Electric Shadows** 夢影童年 (2004) Réalisateur: Xiao Jiang. Chine.

**Exam** (2009) Réalisateur: Stuart Hazeldine. England.

**Flesh and Fury** (1952) Réalisateur: Joseph Pevney. United States of America.

**Harry in Your Pocket** (1973) Réalisateur: Bruce Geller. Canada.

**Hear and Now** (2007) Réalisateur: Irene Taylor Brodsky. United States of America.

**Helen Keller in Her Story** (1954) Réalisateur: Nancy Hamilton. United States of America.

**Helen the Baby Fox** (2006) Réalisateur: Keita Kono. Japon.

**Hostel** (2011) Réalisateur: Manish Gupta. India.

**In the Company of Men** (1997) Réalisateur: Neil LaBute. United States of America.

**Iqbal** (2005) Réalisateur: Nagesh Kukunoor. India.

**Island** (1989) Réalisateur : Paul Cox. Australia.

**It's All Gone Pete Tong** (2004) Réalisateur: Michael Dowse. Canada.

**Jenseits der Stille** (1996) Réalisateur: Caroline Link. Deutschland.

**Junk Mail** (1997) Réalisateur: Pål Sletaune. Norvege.

**Khamoshi: The Musical** (1996) Réalisateur: Sanjay Leela Bhansali. India.

**Land des Schweigens und der Dunkelheit** (1971) Réalisateur: Werner Herzog. West Germany.

**Le Bonheur est pour demain** (1944) Réalisateur: Irving Pichel. France.

**Los amigos** (1973) Réalisateur: Paolo Cavara. Italie, United States of America.

**Man of a Thousand Faces** (1957) Réalisateur: Joseph Pevney. United States of America.

**Mandy** (1952) Réalisateur: Alexander Mackendrick. England.

**Mea Maxima Culpa: Silence in the House of God** (2012) T.V. Réalisateur: Alex Gibney. United States of America.

**Mozhi** (2007) Réalisateur: Radha Mohan. India.

**Mr. Holland's Opus** (1995) Réalisateur: Stephen Herek. United States of America.

**Mumbai Xpress** (2005) Réalisateur: Singeetham Sreenivasa Rao. India.

**Nashville** (1975) Réalisateur: Robert Altman. United States of America.

**Never Been Thawed** (2005) Réalisateur: Sean Anders. United States of America.

**On the Waterfront** (1954) Réalisateur: Elia Kazan. United States of America.

**Once in a Lifetime** (1994) T.V. Réalisateur: Michael Miller. United States of America.

**One Flew Over the Cuckoo's Nest** (1975) Réalisateur: Milos Forman. United States of America.

**Pattiyal** (2006) Réalisateur: Vishnuvardhan. India.

**Psych-Out** (1968) Réalisateur: Richard Rush. United States of America.

**Ridicule** (1996) Réalisateur: Patrice Leconte. France.

**Sad Movie** (2005) Réalisateur: Kwon Jong-kwan. South Korea.

**Saving Grace** (1986) Réalisateur: Rober. M. Young. United States of America

**See No Evil, Hear No Evil** (1989) Réalisateur: Arthur Hiler. United States of America.

**See What I'm Saying: The Deaf Entertainers Documentary** (2010) Réalisateur: Hilari Scarl. United States of America.

**Shanks** (1974) Réalisateur: William Castle. United States of America.

**Sheesha** (2005) Réalisateur: Ashu Trikha. India.

**Silenced** (2011) Réalisateur: Hwang Dong-hyuk. South Korea.

**Sound and Fury** (2000) Réalisateur: Josh Aronson. United States of America.

**Soundtrack** (2011) Réalisateur: Neerav Ghosh. India.

**Soundtracker** (2010) Réalisateur: Nick Sherman. United States of America.

**Sourds à l'image** (1996). Réalisateur : Brigitte Lemaire. France.

**Sprechende Hände** (1925) Réalisateur: Gertrud David. Deutschland.

**Staten Island** (2009) Réalisateur: James DeMonaco. France, United States of America.

**Sur mes lèvres** (2001) Réalisateur : Jaques Audiard. France.

**Suspect** (1987) Réalisateur: Peter Yates. United States of America.

**Sympathy for Mr. Vengeance** (2002) Réalisateur: Park Chan-wook. Korea.

**Take Shelter** (2011) Réalisateur: Jeff Nichols. United States of America.

**The Hammer** (2011) Réalisateur: Oren Kaplan. United States of America.

**The Italian Key** (2011) Réalisateur: Rosa Caro. Finland.

**The Miracle Worker** (1962) Réalisateur: Arthur Penn. United States of America.

**The Quiet** (2006) Réalisateur: Jamie Babbit. United States of America.

**The Seasoning House** (2012) Réalisateur: Paul Hyett. England.

**The Secret Life of Words** (2005) Réalisateur: Isabel Coixet. Espagne, Irland.

**The Tingler** (1959) Réalisateur: William Castle. United States of America.

**The Velocity of Gary** (1999) Réalisateur: Dan Ireland. United States of America.

**The Way Home** 집으로 (2002) Réalisateur: Lee Jeong-hyang. Korea.

**There Was a Little Girl** (1981) Réalisateur: Ovidio G. Assonitis. Italie, United States of America.

**Tommy** (1975) Réalisateur: Ken Russell. England.

**Touch the Sound** (2004) Réalisateur: Thomas Riedelsheimer. Deutschland

**Vaali** (1999) Réalisateur: S. J. Surya. India.

**When the Whales came** (1989) Réalisateur: Clive Rees. England.