

## ***Les processus logique-libidinales d'intersubjectivité dans l'éducation des sourds: les enfants porteurs d'un implant cochléaire***

par DIMITRI BOCHKOV [ДМИТРИЙ БОЧКОВ]

### **Abstract**

After cochlear implantation, a pre-school child with congenital deafness becomes actively immersed in the stream of non-signifying sounds. By studying with specialist teachers, children with cochlear implants develop the ability to focus on and distinguish sounds, which goes hand in hand with the socialisation and oedipalisation of sound and with certain subjective processes arising from ambivalent corporeal experience. During these individual performative lessons, libidinal processes and operations open up opportunities to create the intersubjective space described by Guattarian positive logic. Thus, in this essay, I seek to reveal the schizoanalytic possibilities in this educational praxis concerning children with cochlear implants. The data was collected through participant observation of a series of classes at a private psychological centre in Moscow.

De nombreux ouvrages consacrés à la culture sourde sont saturés de vocabulaire deleuzien et guattarien. Par exemple, je me réfère ici aux concepts de devenir-sourd (Boldt, Valente 2021) ou de rhizome de sourd (Valente, Boldt 2015) qui côtoient les concepts ontologiques et généralisés comme l'univers ou la modalité d'être de sourd (cf. Kusters, Maartje, O'Brien 2017). Cette justification conceptuelle de la « surdité » comme une nouvelle modalité de l'audition et de la perception – Sourd avec un « S » majuscule – essentiellement repose sur un geste pragmatique, un passage de la langue à l'ontologie. Dans cet essai, je m'intéresse au domaine de l'éducation des sourds, spécialisée pour les enfants porteurs d'un implant cochléaire et considérée par un grand nombre de représentants de la culture sourde comme une praxis hostile et unifiante. De ce point de vue, l'éducation des sourds crée une convention de l'audition et de l'interaction sonore, une sorte de norme unifiée que l'on peut nommer comme devenir-normal (Friedner 2022).

Sans doute, cette affirmation est certainement politique et pour s'inscrire dans le contexte de ce numéro spécial « 50 ans de *L'Anti-Ce'dipe* », il convient de la reformuler : on peut dire que la pédagogie des sourds traduit le flux corporel énergétique en un système référentiel de signes. Même de cette manière, l'assertion semble controversée ;

on y reviendra par la suite. Pour le moment, on parle de ce que j'ai puisé dans les conversations avec les enseignants spécialisés pour enfants sourds et de ce que j'ai observé dans un centre d'éducation des sourds à Moscou.

Plus précisément, il s'agit des spécialistes qui travaillent avec les enfants porteurs d'un implant cochléaire : leur but est d'apprendre aux enfants à collaborer avec les sons et les interpréter proprement. Il me semble qu'il est possible de dénouer certains nœuds de cette pratique afin de saisir certaines possibilités schizoanalytiques.

En étant dans une relation intime avec une personne greffée, un implant cochléaire est un contenant des affects divers ; en fait, c'est une machine technique qui remplit les fonctions de locus psychique des intensités subjectives, des émotions, des fantaisies. Ce faisant, l'implant cochléaire se retrouve bien sûr otage d'un discours médical qui symbolise impitoyablement le corps humain et affecte l'expérience corporelle du sujet. Il ne s'agit pas seulement de technophobie sociale.

Dans le cas des enfants porteurs d'un implant cochléaire, une machine technique accumule aussi les angoisses des parents. L'enfant perçoit évidemment l'attitude parentale à l'égard de l'implant cochléaire et, comme le dit une enseignante, Mme N., « les enfants jouent parfois, se vexent et se retirent l'implant, une partie externe, naturellement, parce qu'ils se rendent compte que la maman s'en préoccupe ». En ayant une partie externe retirable, détachable ainsi qu'une partie intérieure qui est toujours là, « avec toi », tout d'abord, l'implant cochléaire est un objet ambigu de désir. L'implant reçoit les investissements libidinaux comme « moi » et comme un objet.

Si on utilise une analogie populaire, on peut dire qu'un appareil auditif fonctionne comme des lunettes lorsqu'un implant cochléaire fonctionne comme l'ouïe artificielle ou l'oreille. La directrice d'un organisme à but non lucratif spécialisé sur les implants cochléaires en Russie, *La mélodie de vie*, distingue trois types de bénéficiaires possibles : un enfant d'âge préscolaire atteint de surdité congénitale, une personne adulte qui perd progressivement l'audition sur une période de 5 ans, une personne adulte ayant perdu l'audition à la suite d'un accident.

Pour les deux derniers types, l'implantation est autorisée, car les adultes ont une mémoire sonore formée selon les spécialistes ; le premier cas est plus compliqué, car les jeunes enfants ont l'appareil psychique « plus souple » en étant dépourvus de « conscience sonore ». Ce manque psychique s'est expliqué par la conception que l'enfant entendant généralement accumule toutes les informations sonores au cours de la première année de sa vie.

Selon les enseignants des sourds qui travaillent autant dans les hôpitaux publics que les centres privés, après l'implantation cochléaire, l'enfant se retrouve dans un monde de sons, c'est-à-dire de sons signifiants, sans la connaissance de comment naviguer dans ce monde. Par conséquent, au début du programme d'études, les enseignants apprennent aux enfants porteurs d'un implant cochléaire les caractéristiques physiques

des sons comme niveau de l'intensité sonore ou différenciations comme présence/absence, brièveté/extension, etc. L'un des enseignants (Mme S.) déclare :

C'est la question de l'absence de sens acoustique: en étant hors du champ de vision de l'enfant, je peux l'appeler par son nom ou taper sur un tambour jusqu'à ce que je sois bleu, mais l'enfant ne tournera pas la tête vers l'arrière.

Le silence est interprété par exemple non pas comme une absence totale de sons comme dans le vide, mais comme des sons qui n'ont pas de « plénitude sémantique ». L'étape suivante consiste à travailler sur le développement de la compréhension du discours de l'autre. Ces cours ont généralement lieu avec des enfants d'âge préscolaire et souvent même d'âge maternel, c'est-à-dire avant la socialisation intégrée. Toutes les classes partagent de manière cruciale la forme interactive et performative du jeu.

J'ai donc observé plusieurs classes avec des enfants porteurs d'un implant cochléaire dans un centre privé, *C'est intéressant d'écouter*, situé à Moscou. Et puisque la salle où se déroulent les classes et le hall créent un espace sonore commun, les parents qui amènent leur enfant sont au courant de ce qui se passe dans la salle. Dans la même salle de classe, près de la fenêtre, il y a une table pour enfants et deux petites chaises ; la table constitue l'espace du jeu, tandis que la taille des chaises vise à rapprocher la position de l'enseignante (Mme S.) de celle de l'enfant.

Chaque classe commence et se termine par une chanson enfantine sur un hibou et d'autres animaux. Le hibou est ici le personnage principal et, comme on le sait, lorsqu'il chasse la nuit, le hibou se fie davantage à l'ouïe qu'à la vue. Le vol du hibou doit être accompagné d'une chanson sonore et significative. L'enseignante (Mme S.) enfile une marionnette gantée représentant un hibou, imite le vol d'un oiseau en accompagnant la chanson par des gestes que l'enfant doit également répéter.

J'appelle le hibou  
Ohé, ohé [*la paume à la bouche illustre l'appel*]  
Le hibou vole vers nous  
Moi, hibou, je vole de la forêt  
Ce que j'ai vu, ce que j'ai entendu  
Je vais tout vous raconter  
Il y a un vent qui bruisse [*le frottement des paumes illustre le bruissement*]  
Il y a une feuille qui vole [*le mouvement de la main de haut en bas illustre le vol*]  
Il y a un pivert qui tapote [*tapotement des doigts sur la table*]  
Il y a un serpent qui siffle [*sifflement*]  
Il y a une grenouille qui crie [*la main montre la bouche d'une grenouille coassant*]  
Il y a un poisson qui se tait [*le doigt sur la bouche illustre le silence*]

Dès que la chanson est terminée, l'enseignante (Mme S.) pose une main avec le hibou sur la table. Ensuite, le cours consiste en une série de jeux de devinettes : qui produit tel

ou tel son ? Chaque situation sonore créée par l'enseignante (Mme S.) est socialisée et oedipalisée. Chaque son dans la salle est un objet dans le scénario, chaque trajectoire est fixée, chaque son doit avoir une signification. Lorsque l'enfant est distrait, l'enseignante (Mme S.) tente de regagner son attention. Pas de distraction !

Les règles sont généralement basées sur des anticipations et des attentes déçues. Pendant le jeu de devinettes, l'enseignante (Mme S.) peut suggérer une mauvaise réponse et lorsque l'enfant la répète, l'enseignante (Mme S.) répond : « pourquoi ne crois-tu pas tes oreilles ? crois-les ». Ici, le rôle des jouets dans cette action théâtrale est essentiel. À son tour, le hibou joue le rôle d'assistant de l'enseignante (Mme S.) ; tout au long de la leçon, l'enseignante remet le jouet à la main et répète la tâche au nom du hibou. Parfois, l'enseignante (Mme S.) peut lever la main avec le hibou vers l'implant cochléaire d'un enfant et dire : « Je vais te dire un mot à l'oreille ». L'enseignante (Mme S.) et le hibou se concentrent donc sur la partie externe de l'implant cochléaire en la comparant à l'oreille. C'est ainsi que se construisent l'intégrité corporelle et le désir.

Le mot que le hibou dit à l'oreille est extrêmement important. Contrairement à l'enseignante (Mme S.), le hibou ne ment jamais et ne donne jamais de mauvaises réponses. L'enfant fait confiance au hibou comme aux autres jouets. Un enfant, un garçon de 2 ans et 3 mois, joue à un jeu avec l'enseignante (Mme S.) : il doit deviner quel animal fait quel son à l'intérieur de la maison de poupée. À la fin du jeu, les jouets-animaux encouragent le garçon à leur dire « ciao ! ciao ! ». Et lui, il croit, dit « ciao ! ciao ! » et se dirige vers la sortie de la classe. Là, il refuse de continuer le cours, sa mère arrive, puis l'enseignante (Mme S.) nous demande, à moi et à sa mère, de les laisser tranquilles.

Ce n'est pas le jeu lui-même qui impose les règles sociales à l'enfant-agent ; c'est l'enseignante. Pendant le cours, l'enfant s'investit socialement non pas dans le jeu, mais dans l'enseignante elle-même. En fait, on peut dire que ces activités visent à développer une libido sociale de l'enfant par le biais de socialisation et signification des sons : « le monde social constitue la libido biologique, pulsion indifférenciée, en libido sociale, spécifique » (Bourdieu 1994 : 153).

Se référant à la distinction de Freud entre la libido du moi et la libido de l'objet, Bourdieu montre que l'agent social s'investit directement dans le champ social :

J'évoquerais une sculpture qu'on trouve à la cathédrale d'Auch, dans le Gers, sous les sièges du chapitre, et qui représente deux moines en train de se battre pour obtenir le bâton de prier (Ibid).

Dans cet exemple parlant, cependant, il n'y a pas d'interaction entre les moines eux-mêmes parce qu'ils s'investissent dans le champ social du pouvoir de manière autonome. L'interaction nécessite l'Autre, qui brise l'illusion de la situation : Dieu qui peut arrêter les moines ou le hibou qu'un enfant croit. Le développement libidinal se fait avec l'implication de l'Autre.

Au début du premier essai sur la théorie sexuelle, Freud définit la « libido » comme un moteur instinctif du désir sexuel que l'on peut comparer à la faim. Cette définition s'est ancrée en métapsychologie et a considérablement influencé les conceptualisations ultérieures de la libido en tant qu'énergie, force ou flux qualitatif. Cependant, dans un supplément de 1915 aux trois essais Freud définit la « libido » comme un dispositif quantitatif et analytique : « une force quantitativement variable permettant de mesurer les processus et les transpositions dans le domaine de l'excitation sexuelle » (Freud 1987 : 157-158). Lacan approfondit cette différenciation fondamentale de l'énergie qualitative et quantitative dans le Séminaire 4 (Lacan 5 décembre 1956 : 5(67)), en recourant à l'image d'une usine hydroélectrique dont la puissance potentielle réside dans la cascade d'eau (l'inconscient) sur laquelle elle repose.

L'énergie de cette cascade, selon Lacan, n'a rien à voir avec la réalité naturelle, elle n'apparaît que lors des calculs de l'énergie de la centrale hydroélectrique réalisés par des ingénieurs qui partent des points de référence (la hauteur de la cascade et le débit de l'eau) c'est-à-dire, de la combinaison des signes. La libido, par analogie, représente la médiation de la réalité de l'inconscient (la cascade) par la réalité du sexuel (la combinaison de signes). Lacan poursuit cette réflexion dans le Séminaire 11 (Lacan 29 avril 1964 : 18(315)) de façon topologique en utilisant la notion de libido comme la « colle » qui relie le cross-cap, la bande de Möbius, de l'inconscient et du sexuel (Bochkov 2023).

Bien sûr, il convient de mentionner le mythe de la lamelle : la libido est aussi un organe irréel qui sert de médiateur entre l'inconscient et l'Autre. Il ne s'agit pas d'une invention soudaine dans le séminaire 11 puisque Lacan mentionne également lamelle-libido au colloque de Bonneval en 1960 : ce « n'est pas sa décharge, mais est à décrire plutôt comme l'évagination aller et retour d'un organe » (Lacan 1966 : 168). Cela clarifie les relations de la libido avec les zones érogènes : la libido est un verrou, une écluse. En précisant ces zones érogènes, Lacan mentionne dans le séminaire 11 de façon cruciale que les oreilles ont le privilège de ne pas pouvoir se fermer. Le sujet veut que l'Autre l'invoque, c'est ainsi que cela fonctionne. Cependant, dans l'interprétation de Lacan, l'invocation est avant tout discursive ; le lien entre ce type de pulsion et la sonorité n'est pas clair.

Ces relations entre l'inconscient, lié à l'espace de l'Être (puisque le sujet lacanien est le sujet de l'inconscient) et le sexuel, lié à l'espace du Sens, sont réglées par les opérations logiques de disjonction et de conjonction. Implicitement, dans la conceptualisation de Lacan, la logique interne de la libido, donc une « force quantitativement variable », se rapporte directement à la logique formelle. Autrement dit, la libido selon Lacan est un « calculateur » logique du désir qui existe à l'intersection du sujet inconscient et de l'Autre.

La conjonction (P&Q) fait référence à la séparation lacanienne tandis que la disjonction (PvQ) est l'aliénation lacanienne. Comme les diagrammes de Venn montrent,

le cercle de « P » désigne l'Être (une zone du sujet) tandis que le cercle de « Q » représente le Sens (une zone de l'Autre), et la zone de chevauchement entre les cercles est une zone de non-sens, l'inconscient saisissable. Pour Lacan, le sujet, c'est le sujet de l'inconscient et seule la zone d'intersection est saisissable. L'aliénation illustre l'équilibre (PvQ) qui maintient le sujet dans l'Être et le Sens. En conséquence, le sujet est aliéné à lui-même au profit de l'Autre ; le sujet ne peut être le sujet sans l'Autre. Le choix possible entre l'Être et le Sens serait contre le sujet (Lacan 27 mai 1964 : 19 (432)) – l'option optimale pour le sujet est donc de sauver à la fois l'Être et le Sens par l'aliénation qui est la seule façon de maintenir l'équilibre.

Cela rappelle une stratégie de la classe avec les enfants porteurs d'un implant cochléaire. Néanmoins, je dois ajouter que les enfants des classes performatives trouvent des moyens pour que les trajets et marche-routes, trajectoires de la libido (Deleuze 1993) aillent au-delà du son social. Habituellement, cela s'exprime dans la pratique régulière de lancer des jouets sur le sol. Il s'agit d'une pratique explicite du plaisir, d'une prise de plaisir dans le son, d'un désir.

On peut retourner aux opérations logiques de l'Être, du Sens et du non-sens. Le point délicat se situe au niveau de la zone de chevauchement qui représente le non-sens. D'une part, c'est ce qui différencie le Sens de l'Être selon la visualisation de Venn du  $P \Leftrightarrow Q$  ou l'équation. Cependant, lors de l'aliénation, cette zone est également indiscernable, car aliénée. D'autre part, c'est le seul point commun entre l'Être et le Sens ; selon la visualisation de P&Q, il n'y a qu'un seul élément, la zone de chevauchement. Cette dernière opération est désignée comme la séparation ; pour Lacan, c'est le manque dans l'Autre et le sujet se trouve dans cet espace de manque dans l'Autre. Le non-sens est ici le seul élément saisissable puisque si le sujet est séparé de l'Autre, il n'est pas pour autant complètement saisissable. Il y a une logique conjonctive de séparation dans le fait de jeter un jouet sur le sol. Il en résulte un certain déséquilibre énergétique.

Ces opérations d'aliénation et de séparation sont intimement associées, comme le montre la formule algébrique suivante :  $(\text{Être}) \vee (\text{Sens}) = (\text{Être}) + (\text{Sens}) - (\text{Être} \& \text{Sens})$ . Lacan ne le montre pas, mais cela signifie que l'aliénation ne peut être calculée sans que la séparation ne le soit et vice versa. Par essence, l'aliénation est une condition de la séparation et vice versa. La socialisation de la libido se caractérise par l'aliénation du sujet. Tout en préférant la capacité de différencier les objets, le sujet devient l'agent social et sacrifie la capacité de différencier son propre désir.

Après l'aliénation, l'agent social identifie son désir au désir de l'Autre et recherche la reconnaissance de l'enseignante. Représentant le champ à investir, l'Autre maintient un tel statu quo jusqu'à ce que le sujet trouve le manque dans l'Autre. Le sujet ne peut prendre conscience de l'existence de l'Autre que par son manque. Ce manque survient lorsque l'Autre trébuche et se rend visible. Par exemple, lorsque l'enfant laisse tomber son jouet, l'enfant voit l'enseignante non pas comme le champ à investir, mais comme

une instance de l'Autre. En conséquence, pendant un moment, le sujet se sépare de l'Autre et peut trouver son propre désir comme pulsion partielle.

En suivant un modèle de l'inconscient qui n'est pas basé sur l'équilibre énergétique, Guattari introduit trois entrées qui remplissent des fonctions logiques similaires et trois niveaux d'inconscient (Guattari 1989) : non-séparabilité (la compatibilité interne entre les entités ; niveau matériel), séparation (la transformation d'inter-entités de l'extérieur ; niveau sémiotique) et quantification (les relations des entités entre la non-séparabilité et séparation ; niveau pragmatique). Ici, dans ce contexte plus compliqué (l'inconscient lacanien ne présuppose pas les niveaux différents), les fonctions logiques ne sont pas fixées, par exemple, la séparation peut être conjonctive et active (Ibid).

C'est important parce qu'à ce moment, l'enseignante apparaît comme une instance d'intersubjectivité. Cela renverse la logique d'un cours ordinaire : il ne s'agit pas d'interagir avec l'autre pour jouer, mais de jouer pour interagir avec un sujet, avec un inter-sujet. Ces moments créent un espace intersubjectif particulier, un espace conjonctif. Rappelons la définition que Guattari donne de la subjectivité :

L'ensemble des conditions qui rendent possible que des instances individuelles et/ou collectives soient en position d'émerger comme Territoire existentiel sui-référentiel, en adjacence ou en rapport de délimitation avec une altérité elle-même subjective (Guattari 1992 : 21).

Cette définition semble également conjonctive, les conditions d'une subjectivité déterminant les conditions d'une autre subjectivité. Il ne s'agit pas d'une tautologie, mais de la logique intersubjective positive suggérée par Guattari. Peut-être l'étape suivante de la séparation lacanienne. Ce n'est pas l'Autre à l'extérieur, c'est l'Autre à l'intérieur, en lui-même l'Autre n'est qu'une partie de l'intersubjectivité, de l'altérité. En lançant son jouet, l'enfant invite l'enseignante à entrer également dans le flux d'énergie, et c'est à elle de choisir de le suivre ou de renvoyer l'enfant à son scénario d'origine. D'une manière générale, suivre l'enfant correspond à l'objectif fixé par les enseignants des enfants porteurs d'un implant cochléaire avec lesquels j'ai pu m'entretenir.

Une autre enseignante (Mme V.) qui dirige des classes de groupe dit : « Par exemple, si vous regardez le bac à sable, les enfants de deux ans jouent en quelque sorte ensemble, mais ils sont assis tout seuls ». En fait, ils ne sont pas seuls : l'enfant ne s'adresse pas à lui-même, ni aux autres, mais à l'Autre. Néanmoins, la première chose à apprendre est l'interaction, la capacité à s'impliquer dans des relations intersubjectives, dans l'intersection de territoires existentiels.

Revenons à la thèse initiale selon laquelle la pédagogie des sourds est une traduction du flux corporel énergétique en un système de référence. Dans une certaine mesure, cette thèse peut se référer à la pensée de Guattari selon laquelle « dans certains contextes, le sens peut être massivement opposé à des Flux matériels et signalétiques, conçus sur un mode essentiellement passifs » (Guattari 1989 : 36). Selon une

enseignante (Mme V.), leur objectif professionnel est certainement de rendre les interactions sujet-son passives, de sorte que le décodage n'interfère pas avec le processus stable de la communication. Elle illustre cela par une métaphore : « le poisson est le dernier à remarquer l'eau ». Il m'a semblé que cet énoncé contient une différenciation plus productive qu'actif/passif : subjectivité/situation, ou la situation socio-libidinale, le territoire.

Si l'on suit les foncteurs ontologiques, le Flux est relié aux Territoires par le biais d'une discursivité énergétique libidinale. Dans ce contexte, on peut dire que le flux énergétique du son et le système de références dans lequel il est intégré par un enseignant sont dans le même Flux, un Flux matériel, sémiotique et énergétique. Il ne faut pas oublier que le sens naît aussi des fluctuations de la machine, de ce qu'un psychanalyste appellerait la pulsion (Guattari 1992 : 175).

Ici, Guattari utilise l'opération mathématique de l'intégration, en soulignant la relation des Phylums (machiniques) aux Flux et des Univers aux Territoires : « les Phylum constitueront, en quelque sorte, les « intégrales » des Flux et les Univers les « intégrales » des Territoires » (Guattari 1989 : 41).

Le sens est imbriqué dans le Phylum, l'intégrale du Flux, nombre infini de parties d'une valeur infiniment petite. L'intégration fonctionne avec des infinitésimaux en utilisant l'exemple d'une courbe continue représentée comme une ligne brisée. En d'autres termes, dans l'intégration, la courbe continue est divisée, découpée en un nombre fini de segments discrets – l'écart entre eux peut être négligé.

La quantification est donc possible ici, ces infinitésimaux peuvent être additionnés pour connaître l'aire de la figure courbe. L'opération mathématique de l'intégration est très proche de la fonction pratique de la schizoanalyse clinique en ce qu'elle traite de l'infini et de la continuité, de cet incalculable que la psychanalyse comme l'arithmétique ne peut atteindre.

Plus précisément, on peut dire que cette fonction d'intégration est assurée par la libido, la libido schizoanalytique, que Guattari situe dans la zone du Phylum. Le phylum de la libido dénaturalisée est l'intégrale des flux matériels du désir, quelque chose qui permet de le numériser. L'interprétation lacanienne de libido comme un ensemble des opérations logiques ne contredit pas celle-ci de Guattari. Aussi la libido-flux au sens économique, qualitatif – c'est ainsi que Guattari voyait la libido chez Freud – Guattari ne l'annule pas. C'est simplement une question de choix micropolitique.

Ce qui déplaît à Guattari, c'est que la libido en psychanalyse soit devenue un équivalent général et transcendantal, une constante. Et il faut dire que c'est juste : la libido psychanalytique reste un être mythique, une chimère, un piège, c'est-à-dire une notion avec laquelle les analystes contemporains préfèrent malheureusement ne pas s'engager. Contrairement à Lacan, Guattari veut sortir la notion de libido de l'esclavage des pulsions de la vie et de la mort ; le programme libidinal lacanien est construit sur les pulsions de la vie et de la mort. Guattari propose de ne pas dire définitivement adieu au

vocabulaire de Freud, mais d'essayer de travailler avec lui à partir de la théorie des agencements. Guattari propose de ne pas parler de la libido comme d'une pulsion, mais comme d'une expression, de quelque chose qui évalue le désir, et qui introduit un déséquilibre dans la relation du désir (Guattari 1981). C'est ce qui se passe lorsque des enfants porteurs d'un implant cochléaire jettent un jouet par terre.

Une extension évidente de la pratique de la pédagogie des sourds développant une interprétation schizoanalytique serait l'utilisation de la vibration sonore. Certains enseignants m'ont dit qu'ils utilisaient parfois des jouets spéciaux qui produisent à la fois des sons et des vibrations tactiles. Cette pratique, du moins en Russie, n'est pas très développée, malgré ses avantages évidents. Cette approche engage à la fois les composantes matérielles et sémiotiques du son, démontrant la distinction superficielle entre l'énergétique et sémantique. Il s'agit essentiellement d'un investissement direct du son, de l'affect dans le corps – ce que la psychanalyse prend comme une métaphore, la pédagogie des sourds peut le prendre au pied de la lettre.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bochkov D. (2023). "Antigone at the ivory tower: From ethics to epistemology of psychoanalysis" in *Logos* 33/3.
- Boldt G. ; Valente J. M. (2021). "A-signifying semiotics and deaf/nondeaf becomings" in *International Journal of Multilingualism* 18/2, pp.303-319.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Deleuze G. (1993). « Ce que les enfants disent » in *Critique et clinique*. Paris : Minuit.
- Freud S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905d). Paris : Gallimard.
- Friedner M. I. (2022). *Sensory futures: deafness and cochlear implant infrastructures in India*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Guattari F. (1981). « 10/02/1981 : La pulsion, le trou noir » in *Chimères*. En ligne : <https://www.revue-chimeres.fr/10-02-1981-La-pulsion-le-trou-noir>.
- Guattari F. (1989). *Cartographies schizoanalytiques*. Paris : Galilée.
- Guattari F. (1992). *Chaosmose*. Paris : Galilée.
- Kusters A. ; De Meulder M. ; O'Brien, D. (2017). *Innovations in deaf studies: Critically mapping the field* in *Innovations in deaf studies: The role of deaf scholars* (ed.) A. Kusters; M. De Meulder; D. O'Brien. New York: Oxford University Press.
- Lacan J. (1956). *Session 5 décembre*. Sténographie, École lacanienne. En ligne : <https://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1956.12.05.pdf>.
- Lacan J (1964a). *Session 29 avril*. Sténographie, École lacanienne. En ligne : <https://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1964.04.29.pdf>.
- Lacan J (1964b). *Session 27 mai*. Sténographie, École lacanienne. En ligne : <https://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1964.05.27.pdf>.

- Lacan J. (1966) *Position de l'inconscient dans L'inconscient, 6<sup>e</sup> Colloque de Bonneval, 1960.*  
(ed.) H. Ey. Paris: Desclée de Brouwer.
- Valente J. M. ; Boldt, G. M. (2015). "The rhizome of the deaf child" in *Qualitative Inquiry*  
21/6, pp.562-574.