



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n°7 – janvier 2006

*Les Langues des Signes (LS) : recherches
sociolinguistiques et linguistiques*

SOMMAIRE

Richard Sabria : *Présentation*

Richard Sabria : *Sociolinguistique de la Langue des Signes Française*

Dominique Boutet, Brigitte Garcia : *Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la Langue des signes Française (LSF)*

Annie Risler : *La simultanéité dans les signes processifs*

Ivani Fusellier-Souza : *Processus de création et de stabilisation lexicale en langues des signes (LS) à partir d'une approche sémiogénétique*

Agnès Millet : *Le jeu syntaxique des proformes et des espaces dans la cohésion narrative en LSF*

Genevière Le Corre : *Regard sur les rapports intersémiotiques entre La Langue des Signes Française et le français*

Pierre Guitteny : *Langue, pidgin et identité*

Saskia Mugnier : *Le bilinguisme des enfants sourds : de quelques freins aux possibles moteurs*

Françoise Bonnal-Vergès : *Langue des Signes Française : des lexiques des XVIII^e et XIX^e siècles à la dictionnaire du XXI^e siècle*

LE BILINGUISME DES ENFANTS SOURDS : DE QUELQUES FREINS AUX POSSIBLES MOTEURS

Saskia Mugnier

Lidilem – Université Stendhal-Grenoble 3

Tout au long de ce travail, nous proposons d'apporter quelques éléments de réflexion à la question générale soulevée par le bilinguisme des enfants sourds, et tout particulièrement dans l'espace scolaire. Nous aborderons la question des liens entre les deux langues à l'école primaire à partir de deux points de vue : celui des représentations – des langues, de leur apprentissage et de la manière dont l'enseignement doit se dérouler – et celui de la gestion didactique des langues présentes en classe. L'ensemble de cette réflexion repose sur un travail de terrain articulé autour de deux types de données : d'une part, des entretiens, réalisés auprès d'enseignants, dont l'analyse a pour objectif de cerner les principaux facteurs qui, selon eux, déterminent l'éducation des enfants sourds ; d'autre part, des observations de pratiques de classe qui nous permettront de rendre compte, en situation, de la gestion du contact des langues par les enseignants et les enfants. Ces deux angles d'approche s'inscrivent dans une perspective qualitative et sont complémentaires.

1. Surdité, bilinguisme et  ducation

1.1 Bilinguisme et éducation des enfants sourds

1.1.1. Aléas et débats

Face aux enjeux, et aux problèmes, que soulève d'une manière générale la question de la scolarisation des enfants handicapés ou en difficultés, les discours peuvent facilement prendre un tour polémique. En effet, les réflexions menées à ce sujet ont des résonances d'ordre politique, social, médical mais aussi éthique et philosophique. Les discours, qu'ils soient scientifiques ou non, ne sont jamais totalement neutres : ils sont souvent sous-tendus par des systèmes de valeurs et de représentations qui ne sont pas toujours rendus explicites. Dans la sphère de la surdité, cet aspect prend une dimension tout à fait particulière puisque la surdité pose la question de l'Autre et de la différence dans une dimension qui engage la communication. Les questions autour de l'éducation s'inscrivent alors dans des débats portés par de véritables enjeux – jeux de pouvoir ? – où s'entremêlent des dimensions à la fois philosophiques, idéologiques et symboliques (Gruson et Dulong, 1999).

En France, l'histoire de l'éducation des enfants sourds est étroitement liée à celle de la reconnaissance sociale, culturelle et linguistique de la communauté sourde. La possibilité d'offrir une éducation bilingue aux enfants sourds s'est construite petit à petit, à partir d'événements sociaux convergents. On citera pour mémoire ceux qui nous apparaissent comme les plus emblématiques : le développement des recherches sur les langues des signes, les revendications pour la reconnaissance sociale de la communauté sourde et de la LSF, les interrogations de parents et de professionnels sur les comportements linguistique, affectif, culturel, social et cognitif des enfants sourds. Ce à quoi on peut ajouter le constat d'échec, fait par certains chercheurs¹ d'une éducation reposant exclusivement sur des méthodes oralistes.

Ainsi, l'émergence de la proposition éducative bilingue fait suite à une longue période d'interdiction de la LSF – au cours de laquelle seule la méthode dite « oraliste » avait droit de cité – et s'inscrit dans un contexte historique et social fortement teinté de conflits de type idéologique. En effet, depuis le XVII^e siècle, deux grands courants s'affrontent avec, d'un côté, des éducateurs qui s'appuient, dans le cadre d'une éducation bilingue, sur l'enseignement d'une langue gestuelle aux côtés de la langue vocale² (LSF – français écrit/oral) et de l'autre côté, ceux qui excluent cette même langue gestuelle pour concentrer tous leurs efforts sur l'enseignement de la parole vocale. Ce conflit – qui, par ricochet fixe les méthodes et les objectifs éducatifs – cristallise des visions différentes de la surdité et de la personne sourde. Dans le premier cas, on dira que la vision est anthropologique : la surdité est perçue comme un mode particulier d'appréhension du monde et du langage. Dans le second cas, on parlera de vision médicale : la surdité est alors envisagée comme handicap qui doit être rééduqué, réparé.

Actuellement, la pédagogie oraliste n'est plus prônée de façon unique et « exclusive » sur l'ensemble du territoire, et depuis la fin des années quatre-vingt, le recours aux signes au sein de dispositifs éducatifs accueillant des jeunes sourds, se répand. Cette évolution dans le champ éducatif s'est accompagnée d'une nouvelle orientation dans les discussions-débats relatifs aux choix de langues à privilégier auprès des enfants sourds. On est alors passé d'un débat « *oraliste vs langue des signes* » à l'interrogation sur la forme signée la plus appropriée à utiliser dans l'éducation des enfants sourds : la langue des signes ? La communication totale ? La version signée de la langue vocale – soit en France, le français signé ?

Par ailleurs, et, corrélativement, l'étiquette « *bilingue* » s'est considérablement diffusée, labellisant toute forme d'introduction de la LSF au sein des établissements concernés, couvrant alors des réalités disparates. Le fait que la LSF soit entrée dans les écoles et les textes constitue en soi une avancée, mais il semble tout aussi important de savoir ce que l'on en fait. Or, l'aménagement d'approches éducatives bilingues se fait actuellement encore bien souvent à partir d'un besoin réel d'intégrer la LSF dans la salle de classe et nettement moins à travers une réflexion globale sur ce que peut impliquer le bilinguisme et le biculturalisme dans un contexte pédagogique.

¹ Entre autres : Bouvet, 1989 ; Virole, 1996.

² Nous utilisons le terme de langue orale/vocale pour qualifier la langue française dans sa modalité orale en suivant la notion d'oral, telle qu'a pu la développer J. Goody (1979), en l'opposant à l'écrit – « raison graphique » imposant ses propres modes de communication, de socialisation et de pensée. Les critères sur lesquels oralité et scripturalité se différencient sont nombreux (Millet, 1992). On en retiendra trois, qui nous apparaissent fondamentaux. Tout d'abord, l'oral suppose une acquisition naturelle ; de plus, il s'inscrit d'entrée de jeu dans une situation de communication où le contexte participe très largement de la construction du sens ; enfin, la dimension interactive y est primordiale.

Ainsi, la LS est une langue orale, reposant sur une modalité gestuelle – on parle alors d'« oralité gestuelle ». La langue française se décline sous une forme orale dont la modalité est vocale –« oralité vocale » – et sous une forme scripturale, l'écrit.

Le terme de « *bilinguisme* », dans la sphère de la surdité recèle donc une certaine ambiguïté puisqu'il nous projette directement dans le champ éducatif, et nous inscrit, de fait, au centre d'un débat déjà ancien. Cet ensemble d'éléments invite nécessairement à définir de façon plus précise l'éducation bilingue pour les enfants sourds.

1.1.2. *L'éducation bilingue : éléments de définition*

D'une manière générale, il existe une littérature relativement conséquente sur la question de l'éducation bilingue³, en revanche les études portant sur les pratiques effectives (activités en classe, alternances ou non des langues dans le vécu scolaire quotidien, manière de faire des enseignants) sont nettement moins nombreuses. Concernant la situation des enfants sourds et du bilinguisme sourd, ce constat est encore plus marqué.

Par ailleurs, la notion d'éducation bilingue est une notion complexe qui couvre des réalités extrêmement variées. A titre d'exemple, Hamers et Blanc (1983 : 301) citent Mackey qui arrive à dénombrer près de 90 types d'éducation bilingue. Selon Coste (1994), cette diversité tient à de multiples facteurs comme : le degré d'exposition à l'une et l'autre langue ; la variation dans la durée du cursus de l'utilisation de chacune des langues ; la relation entre langue enseignée et langue d'enseignement (langue comme matière du cursus ou comme vecteur d'autres apprentissages), le statut des deux langues et le matériel pédagogique utilisé (des ouvrages traditionnels en les adaptant, des ouvrages de langue seconde ou langue étrangère, etc.).

Ces questions se posent bien évidemment aussi dans le cadre de la surdité qui nous intéresse ici, mais la situation particulière des enfants sourds va entraîner en outre un ensemble de mesures et de résolutions qui devront répondre à des interrogations didactiques supplémentaires : Quels intervenants intégrer (« *adultes sourds* »/« *personnels de santé* ») mais surtout comment les intégrer : place, fonction et statut ? Comment évaluer les enfants : se conformer aux programmes nationaux ou effectuer une évaluation différenciée ? Quelle progression « *curriculaire* » suivre : s'adapter au rythme d'évolution individuelle de chaque enfant ou garder la progression imposée par l'éducation nationale ? Faut-il enseigner la LS en tant qu'objet linguistique : grammaire, vocabulaire, etc. ? Quelle place donner à l'histoire des sourds et de la surdité ? La combinaison des réponses à ces questions essentielles va entraîner des projets éducatifs variés.

De plus, la surdité a des implications linguistiques qui entraînent des questionnements didactiques particuliers et essentiels. Etant privés d'audition et n'ayant aucune expérience tangible d'une langue vocale, les enfants sourds ne possèdent pas – contrairement aux enfants entendants – une compréhension par « *imprégnation* » de la langue française ; ils n'ont pas construit de « *grammaire intériorisée* » ni acquis les règles d'usage dans le cadre des conventions et des interactions sociales. Dans une perspective d'éducation bilingue, ils doivent les apprendre et ce, à la fois pour la LSF (quand la LSF n'est pas présente à la maison) et pour la langue française, à travers des moyens appropriés⁴. Ainsi, la question de la « *langue maternelle* » est nécessairement posée ou plutôt devrait nécessairement l'être, ce qui n'est pas souvent le cas. Cette absence de questionnement explicite accentue la difficulté à définir précisément une pédagogie bilingue puisque le rapport entre les langues n'est pas pensé. Ainsi, loin d'être ancrée sur une véritable théorisation pédagogique, la pédagogie bilingue repose, actuellement encore, essentiellement sur les représentations sociales des principaux acteurs de terrains (enseignants, éducateurs, parents, etc.), sur une « *philosophie de*

³ Voir notamment : Coste, 1991 ; Baker et Prys, 2003.

⁴ L'enfant sourd ne peut accéder de façon naturelle à une langue vocale, l'apprentissage du français nécessite une prise en charge particulière qui repose essentiellement sur un travail de « *rééducation* », long et fastidieux, qui s'effectue au moyen de techniques orthophoniques spécialisées.

pensée ». Or, seule une véritable théorisation permettrait effectivement d'enseigner le français comme langue étrangère ou seconde.

De fait, certains chercheurs ont théorisé cette pédagogie en considérant la langue audio vocale (soit en France, la langue française) comme langue étrangère ou seconde, dès la fin des années 80 (Johnson, Liddell et Erting, 1989). C'est cette approche qui a prévalu notamment au Danemark dans la mise en place de la politique d'éducation bilingue pour les enfants sourds (Kjeldsen, 1994). Nous retiendrons de cette approche quelques idées forces qui nous paraissent participer d'un projet bilingue construit :

- Pour maîtriser la langue nationale, le sourd, doit tout avant tout maîtriser une langue des signes riche et consolidée ;
- Pour le sourd, la compréhension de la langue nationale passe par la vue ;
- La langue nationale est une seconde langue pour le sourd ;
- La langue des signes et la langue nationale doivent être reconnues au même niveau et avoir le même statut ;
- La parole ne devrait pas être utilisée comme véhicule premier pour l'enseignement aux enfants sourds ;

Même si ces quelques principes directeurs sont partagés dans leur philosophie générale par la majorité des modèles qui s'inscrivent dans une pédagogie bilingue, des divergences apparaissent dans la définition du bilinguisme de l'enfant sourd lorsqu'il s'agit de penser la place de la dimension orale de la langue vocale et ses relations avec l'écrit. Ainsi, la question de savoir si l'enseignement de la langue nationale inclut – en plus de la lecture et de la production écrite – un entraînement de l'utilisation du reste de l'audition, un enseignement de la lecture labiale et de l'articulation reste une source de débats dans lesquelles la question de l'identité sourde résonne fortement. De ces débats en découle un autre, celui de la problématique de l'acquisition de la lecture où s'opposent deux positions, l'une privilégiant la voie phonologique, la seconde s'appuyant sur la voie idéographique⁵.

La question de l'éducation des Sourds en France, mais aussi dans de nombreux pays, reste donc très problématique et les acteurs de terrain sont, de ce fait, soumis aux discours et aux aléas des changements d'orientations pédagogiques – ces dernières fluctuant le plus souvent au gré des avancées technologiques et des aides à la rééducation. Il s'agit donc d'observer comment ces problématiques prennent forme dans le discours d'enseignants.

⁵ Le premier courant privilégie dans le processus de la lecture l'aspect phonique et la relation aux graphèmes. Selon les chercheurs de ce courant, la phonologie de la langue orale peut être acquise sans expérience acoustique; le décodage pourrait prendre sa source dans l'expérience articulatoire des sujets ou dans leur perception visuelle de la langue. Les arguments appuyant cette position reposent largement sur des outils et des codes basés sur le français oral tels que l'oralisation, la lecture labiale, la dactylographie et surtout le LPC. Le second courant s'appuie davantage sur la « prise de sens ». L'idée est de suppléer à l'impossibilité d'avoir recours à certaines habiletés ou connaissances liées à l'audition en insistant sur d'autres habiletés, accessibles aux sourds, en particulier la reconnaissance directe et globale des mots, les stratégies d'anticipation sémantiques et l'autogestion de la compréhension (Dubuisson, Vercaingne-Ménard, 1999). L'ensemble de ces habiletés reposerait sur la maîtrise de la langue des signes qui dans cette situation est envisagée en tant que langue première/naturelle, le fait de la maîtriser permettrait de tabler sur une langue solide pour construire les apprentissages scolaires. Ces deux courants, de part la place accordée à chacune des langues, s'inscrivent dans des modèles pédagogiques reflétant bien souvent les deux idéologies dominantes.

1.2 .Freins et moteurs pour la mise en place d'une éducation bilingue

1.2.1. Analyse de quelques discours d'enseignants

Nous avons pu recueillir une dizaine d'entretiens semi-directifs d'enseignants travaillant dans des structures spécialisées accueillant des enfants sourds⁶. L'ensemble de ce corpus a été traité qualitativement à l'aide d'une analyse thématique décrivant d'une part les représentations sociales des enseignants (sur l'éducation des enfants sourds, la place de chacune des langues, la langue des signes, le rôle de l'intervenant sourd, les principes de l'éducation bilingue) et d'autre part, les discours sur leurs pratiques (au niveau didactique : outils et méthodes utilisés, difficultés générales; et plus particulièrement pour le projet bilingue : articulation pédagogique, principes de base, difficultés précises). Le format de cet article ne permet malheureusement pas de faire apparaître l'ensemble de ces dimensions. Nous retiendrons plus particulièrement ici les positions développées sur la question générale de l'éducation bilingue.

Globalement, il apparaît que l'ensemble des enseignants entendants rencontrés est favorable à une « *éducation bilingue* », mais celle-ci n'est pas vraiment perçue, ni appliquée de la même façon par chacun. Même si les enseignants, français et québécois sont unanimes pour reconnaître la LS comme la langue de l'enfant sourd, permettant une communication aisée, sans contrainte et au développement rapide, pour le groupe québécois, on note que la LS est considérée en outre comme un élément culturel. Pour le groupe français, il s'agit davantage de proposer un bain de langue, en dehors du cadre scolaire *stricto sensu*, les aspects culturels et identitaires n'étant jamais spontanément évoqués. Ainsi, les discours émanant du groupe des enseignants français sont relativement complexes puisque tout en revendiquant et reconnaissant les « *bienfaits* » de la LS, ils ne définissent pas les enfants comme enfants bilingues, le terme « *bilingue* » étant uniquement réservé à la dénomination du modèle d'éducation.

Par ailleurs, bien que, officiellement, le projet en place au Québec, ne soit pas déclaré comme « *biculturel* », on note que cette dimension est prise en compte dans les discours. En effet, les enseignants interrogés font référence à un modèle identitaire et à un groupe d'appartenance qui est, selon eux, essentiel au développement des enfants sourds. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs scolaires aux enfants, mais bien de prendre en compte l'adulte en devenir, un adulte sourd bilingue. C'est sans doute pour cette raison que la présence des intervenants sourds est perçue comme bénéfique tant sur le plan linguistique – langue des signes « *pure* », développement langagier, etc. – que sur le plan identitaire et social – permettre aux enfants de se projeter dans un avenir, image de réussite sociale, principaux vecteurs culturels, pont entre les Sourds et les entendants. Le groupe français aborde peu ces aspects, l'enfant sourd étant avant tout perçu comme un enfant qui n'est finalement « *pas tellement différent* » mais auquel on doit malgré tout fournir un enseignement adapté. L'intervenant sourd est présent pour diffuser la LSF : l'objectif est avant tout communicatif. Même si certains des enseignants en appellent à des principes égalitaires, des principes de droit (« *il s'agit de leur langue* »), il nous semble que cette

⁶ Il s'agit de discours d'enseignants recueillis en France et au Québec. La situation politico-institutionnelle est relativement similaire dans les deux pays, mais on a pu, au Québec, faire des observations dans une école ayant mis en place un projet « bilingue ». Dans l'établissement français observé la situation est plus complexe : une pédagogie bilingue avait été tentée – de 1997 à 2000 – et a été suspendue suite à un changement d'orientation éducative. A l'heure actuelle, les enfants ont des contacts avec la LSF, grâce à la présence d'un adulte sourd, non pas en classe mais uniquement lors de cours de LSF.

Au total on compte, pour la France : 3 entretiens d'enseignants entendants français travaillant en CLIS2. Pour le groupe canadien : 4 enseignants entendants et 2 éducateurs sourds.

position occulte l'ensemble des dimensions langagières et identitaires de la LSF. On peut, dès lors, émettre l'hypothèse que les enseignants du groupe français se font de la LSF une représentation purement utilitaire qui conduit à penser la langue gestuelle comme un outil de communication décontextualisé, déculturalisé, voire désocialisé.

Ainsi, il apparaît clairement, dans les deux structures observées, qu'à travers le rôle et la place attribuée à l'intervenant sourd et à la LS, c'est la perception même de l'enfant sourd et de l'adulte en devenir qui est en jeu. En outre, on remarque que la majorité des choix pédagogiques et des réflexions socio-didactiques sont gouvernés par la place et le statut de chacune des langues – le français (écrit et/ou oral) et la LSF – dans l'établissement. Dans l'espace français, ces places et statuts font l'objet d'une réglementation, il convient alors de cerner, au regard des principaux textes, la position éducative générale de la France en matière de scolarisation des enfants sourds.

1.2.2. Surdité,  ducation bilingue et domaine législatif

Historiquement, en France, les réponses éducatives concernant la scolarisation des enfants sourds ont été élaborées hors du cadre de l' cole de la République. Ce n'est qu'avec la loi d'orientation générale de 1975 – qui permet « l'intégration de tous les enfants de la façon la plus normale possible dans les écoles avec, si besoin est, la création de classes spéciales » – que l'éducation des enfants sourds s'est trouvée directement sous la tutelle du ministère de l'Education Nationale (E.N.). Cependant, l'ancien ministère qui en avait depuis toujours la responsabilité –   savoir le ministère de la Santé – n'a pas été déchargé. Institutionnellement on se trouve donc face à une hésitation quant à la prise en charge de la scolarisation et de l'éducation des sourds, ce qui n'est pas sans enjeux symboliques.

A la racine même de l'éducation des sourds⁷, la volonté de « normaliser linguistiquement » ces enfants s'est récemment accompagnée de développements technologiques – appareils auditifs de plus en plus performants, implants cochléaires – ainsi que d'inventions de techniques rééducatives telles la méthode verbo-tonale et le LPC⁸. Ces dernières ont largement franchi les murs des instances médicales et se retrouvent au sein de l'institution scolaire, entretenant par là même la confusion entre éducation et rééducation.

Concernant la LSF, celle-ci est mentionnée pour la première fois au niveau institutionnel dans la circulaire E.N. de 1987⁹. Ce texte illustre la position générale éducative, où prédominent le français oral et la « parole », et où une certaine méfiance vis-à-vis de la langue des signes est manifeste comme l'illustre l'extrait suivant : « *Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l'éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle. [...] Mais la pédagogique des jeunes enfants pourra aussi inclure un apport signé, langue des signes française ou français signé [...] sans abandonner l'exigence de l'oralisation. [...] La d mutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus* ». Ainsi, les objectifs

⁷ Rappelons que cette éducation débute au XVIe siècle en Espagne : il s'agit alors de d mutiser certains enfants sourds de la noblesse afin de leur permettre d'hériter. En effet, une loi stipulait que l'héritier devait « parler ».

⁸ La méthode « Verbo-tonale » a été mise au point par le Professeur Petar Gub rina. Il s'agit d'une approche pluridisciplinaire où les rythmes phonétiques constituent une des bases de la prise en charge de l'enfant sourd : rythme corporel et rythme musical, le graphico-phonétique, le tactilo-phonétique, etc. En revanche, tous gestes significatifs sont bannis.

Le Langage Parlé Complété-LPC, (ou cued-speech) inventé en 1967 par Cornett aux Etats-Unis, et importé en France en 1975, est une technique de codage syllabique et manuel dont le but est de rendre plus efficace la lecture labiale en discriminant les sosies labiaux.

⁹ Circulaire n 87-08 du 7 septembre 1987 de l'Education nationale.

de ce texte visent essentiellement la rééducation (démütisation), la LSF ne serait qu'un outil, qu'un support pour atteindre cet objectif¹⁰.

C'est en 1991 que la question du bilinguisme est explicitement abordée dans une Loi dite « *loi Fabius* »¹¹. Cette loi, dans un souci d'apaiser le conflit entre les deux courants pédagogiques, donne aux parents le libre choix de l'éducation de leur enfant. Néanmoins, malgré une volonté méliorative, elle reflète les éternelles hésitations et les ambivalences encore nombreuses au sein des institutions. Ainsi, même si dans les textes, le choix qui stipule que « *dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix [existe] entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit* », rien de concret ni dans les décrets d'application, ni dans les circulaires¹², n'est prévu par le législateur. En effet, la loi ne prévoit aucune disposition pour l'enseignement de et en LSF ; elle n'expose aucun plan de formation adapté que ce soit pour les personnels sourds ou entendants. Plus étonnant encore, aucune précision n'est donnée en ce qui concerne le temps qui doit être réservé à l'enseignement de chacune des deux langues ou les modalités d'utilisation et le rôle de chacune des deux langues dans le temps scolaire. En définitive, la loi laisse aux établissements et aux services pédagogiques le soin d'organiser les modalités d'éducation dans leur projet éducatif, sans leur donner pour autant les moyens nécessaires pour le faire. La situation semble s'inscrire dans une certaine circularité puisque l'institution, en légiférant – ou pas – sur les questions pédagogiques, tend à reproduire les freins qu'elle-même crée (Dalle, 2003).

Ce flou institutionnel constitue un des freins majeurs à la mise en place d'une éducation bilingue. En effet, l'analyse des discours ainsi que les observations de terrain renforcent l'idée d'une réelle imbrication entre les phénomènes, comme si l'absence de ligne politique claire – et, partant, l'absence de légitimité de la LSF – allait, par ricochet, se répercuter sur la légitimité même des enseignants dans leur travail et dans leurs choix pédagogiques, à la fois face à l'administration, et face aux parents.

Le domaine institutionnel n'est qu'un des domaines conditionnant la problématique de la scolarisation des sourds, toutefois il n'est qu'un des maillons du rouage de la mécanique générale comme nous allons maintenant le développer.

1.2.3. Interactions et dynamique des facteurs en jeu dans l'éducation des enfants sourds

Notre travail de terrain a permis de construire une vision synthétique des interactions entre les principaux facteurs en jeu dans la mise en place d'un dispositif éducatif auprès des jeunes sourds. Nous présenterons ces données sous forme d'un organigramme.

Tout en offrant une vision relativement large des données puisque chacune des « *branches* » représentée constitue un champ à part entière, composite et multidimensionnel. Ce schéma illustre la complexité et la dynamique des phénomènes interagissant autour de la question de l'éducation des enfants sourds. Les principaux acteurs – regroupés en quatre grands pôles « *parents* » « *école/ acteurs de terrains* », « *domaine législatif et administratif* » et « *société* » – se trouvent pris dans une relation largement déterminée et orientée par les représentations sociales. À partir des discours généraux et des dispositifs en place, il apparaît clairement qu'actuellement, en France, la vision de la surdité véhiculée par le courant médical reste encore dominante dans la majorité des discours institutionnels, professionnels et familiaux.

¹⁰ Voir notamment Millet (1999) sur la question des différents statuts que peut prendre la LSF.

¹¹ Art. 33 de la loi n°91-73 du 18 janvier 1991, dite loi Fabius.

¹² Dans la circulaire n°93-201 du 25 mars 1993 relative aux modes de communication reconnus dans l'éducation des enfants sourds, on peut lire : « En ce qui concerne la communication bilingue, ce choix sera, dans un premier temps, conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue. »

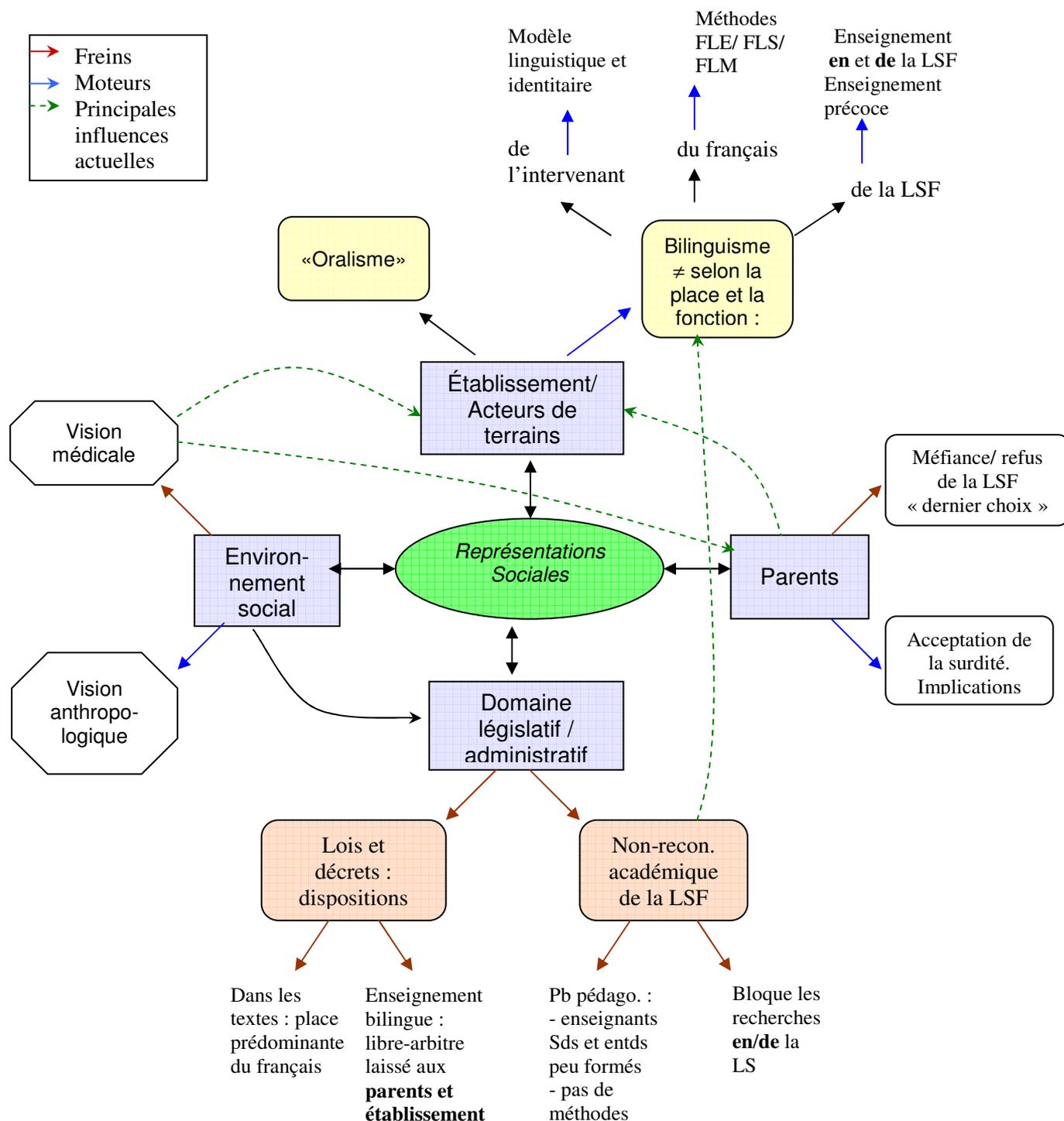


Figure 1 : Dynamique des principaux freins et moteurs dans l'éducation bilingue

Si les facteurs intervenant actuellement dans l'éducation des enfants sourds sont nombreux, il est important de préciser qu'ils ne se situent pas au même niveau. En effet, les moteurs reposent sur des démarches que l'on peut situer à une échelle plus locale : volonté d'une équipe pédagogique, d'un établissement, implication d'une association, etc. En revanche, les freins dégagés découlent principalement d'institutions – cadre légal, école – et viennent largement conditionner le domaine pédagogique. Il est en effet, tout à fait frappant de s'apercevoir, à travers l'observation des pratiques de classe, que ce mouvement de forces contraires – fortement déséquilibré – finit par constituer la toile de fond sur laquelle viennent

se greffer les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Ainsi, si dans l'étude sur laquelle nous nous reposons (cf. *infra*), l'espace classe constitue un espace *a priori* bilingue, il convient de déterminer plus précisément les contacts même des langues. C'est ce que nous nous proposons de faire après une mise au point théorique sur la question du contact de langue dans l'espace scolaire, tant sur le plan général de la didactique des langues, que dans la dimension propre à la surdité.

2. Bilinguisme et pratiques de classe¹³

2.1 Contact de langues et espace scolaire

Dans cette partie, à travers une approche descriptive et interprétative, nous allons nous intéresser aux modalités de productions telles qu'elles se présentent effectivement dans les classes. Les données analysées portent sur des extraits d'un corpus filmé que nous avons pu recueillir dans une classe de CE2 comprenant 8 enfants sourds (notés S1 à S8 dans les extraits de corpus qui suivent¹⁴). Il s'agit d'une étude construite¹⁵, avec la mise en place d'un protocole d'observation pour valider les apports du bilinguisme et observer ses effets en contexte d'apprentissage en classe. Plus précisément, le corpus repose sur des séquences pédagogiques reposant sur la compréhension d'un texte dans deux situations différentes. Dans la situation « *enseignant entendant/ enfants sourds* », les enfants ont travaillé une partie du texte avec l'enseignant entendant de la classe, en français. Pour la situation « *enseignant sourd - enfants sourds* » : ces mêmes enfants ont étudié le texte dans sa totalité, en LSF (traduction, discussion, questions/réponses en LSF) avec l'enseignant sourd de LSF. L'hypothèse générale est que la LSF favorise une intégration du français en résolvant partiellement les difficultés liées à la compréhension dans une dynamique langagière bilingue. Un volet de cette recherche¹⁶ est plus particulièrement axé sur l'analyse des interactions langagières en situation scolaire. C'est cet aspect que nous proposons de présenter ici, l'objectif de l'analyse étant de dégager des pistes de réflexion sur l'impact de la place et du rôle assignés aux langues présentes.

Avant d'aborder ces aspects, il est nécessaire d'éclairer brièvement la notion même de bilinguisme et de s'arrêter sur les questions soulevées par le contact de langues dans l'espace scolaire.

2.1.1. Aspects généraux

D'une manière générale, les représentations autour du contact de langues et du bilinguisme sont ancrées dans des discours fortement influencés par le contexte socio-historique. Depuis la fin du XIX^e, la plupart des courants issus de la didactique des langues étrangères se sont construits sur le rejet de la co-présence des langues dans la classe, rejet que l'on retrouve dans le champ de la didactique des langues maternelles, spécialement dans des situations de migration. On assiste actuellement à une évolution qui tend à modifier le paysage.

¹³ Une partie de ces données ont été présentées dans la revue *Repères* n°29, 2005.

¹⁴ Même si le classement des surdités pose quelques questions, tous les enfants ne sont cependant pas sourds au même degré : S1 et S3 sont malentendants avec des troubles associés, S2, S4, S5 sont sourds profonds, S6 est malentendant, S7 et S8 sont sourds sévères.

¹⁵ L'ensemble du corpus filmé porte sur 15 séances, à raison d'une heure par séance et de quatre séances par semaine. Le recueil de données a eu lieu aux places et aux horaires habituels des cours de français et de ceux de LSF. L'activité proposée était proche de celles ordinairement réalisées par les enseignants.

¹⁶ Il est important de souligner que la démarche adoptée dans le cadre de cette étude s'inscrit dans une approche qualitative reposant sur une épistémologie interprétative, proche en cela, des travaux d'ethnométhodologie.

En effet, dans les études sur le bilinguisme et le contact de langues, le cadrage théorique s'articule autour de la perception même du bilinguisme selon qu'on le définit en termes de compétences ou de maîtrise linguistiques ou en terme fonctionnel c'est-à-dire du point de vue des compétences plus générales liées à la communication dans son ensemble (Grosjean, 1993). De cette vision, découlent des positions et des choix pédagogiques distincts, notamment en ce qui concerne la place de la langue des apprenants. Ainsi, la L1 n'aura pas la même place ni le même statut selon que l'on vise l'acquisition par les élèves d'une double norme monolingue ou la construction d'un répertoire verbal bilingue permettant une organisation des ressources (Ludi et Py, 2003).

Les approches articulées à cette notion de répertoire verbal permettent d'envisager le bilinguisme dans une dynamique bilingue sans en référer à des typologies statiques souvent dichotomiques. Ces recherches insistent sur le fait que la compétence bilingue est une compétence très spécifique et différente de la compétence monolingue. Cette compétence inclut la connaissance des deux langues, même partielle, mais aussi la capacité de passer de l'une à l'autre ainsi que les effets – et fonctions – de ces alternances. Ces études permettent d'apporter un nouvel éclairage sur le rapport qu'entretiennent les langues dans leur articulation au sein du répertoire de la personne bilingue (Coste et al, 1997 ; Ludi et Py, 2003). Elles permettent également de proposer des perspectives intéressantes dans le champ de la didactique et de l'acquisition des langues (Castellotti, 2001 ; Matthey, 2003). On soulignera que dans le parler des locuteurs bilingues, le contact des langues se manifeste par des « alternances codiques » qui ont longtemps été jugées comme la manifestation d'un manque de maîtrise de la langue – voire des langues (Gajo *et al.* : 2004). Or, depuis le développement des travaux sur les interactions et les recherches en cognition et en didactique, elles sont davantage considérées comme relevant d'un acte communicatif de nature pédagogico-communicationnelle (Castellotti et Moore, 2002 ; Causa, 2002).

2.12. Contact de langue et surdité

La langue des signes, comme nous l'avons vu, est aujourd'hui acceptée comme un fait dans la quasi-totalité des établissements et structures accueillant des jeunes enfants sourds. En revanche, les avis divergent encore souvent d'un établissement à l'autre – voire d'un enseignant à l'autre – quant à son degré d'utilisation et ses fonctions. Il semblerait en effet, d'après nos observations, que les enseignants soient pris entre plusieurs contradictions : un *a priori* plutôt positif pour la LSF, et un positionnement institutionnel flou d'une part ; le désir de normalisation et la nécessité communicative d'autre part. Ces contradictions placent les langues dans un rapport de rivalité qui se résout la plupart du temps, pour ne pas dire toujours, au détriment de la LSF, soit que l'on ne se sente pas suffisamment compétent en LSF, soit que l'on veuille maintenir une exposition au français oral.

La situation est d'autant plus complexe que le contact entre la LSF et le français est tout à fait singulier puisqu'il est, *a priori*, possible d'utiliser ces deux langues simultanément. On trouve alors dans l'éducation des enfants sourds un foisonnement de modes communicatifs qu'il est possible de situer le long d'un continuum dont les deux pôles extrêmes seraient d'un côté le français et de l'autre côté la LSF¹⁷. Dans le tableau qui suit nous avons tenté de représenter cette diversité des pratiques langagières :

¹⁷ Schéma établi à partir de la proposition de Bill Moody. L'auteur ajoute que cette manière de représenter la communication simplifie ce qui se passe réellement lors de l'échange. En effet, les « doses » de tel ou tel élément peuvent varier (ordre des mots français, influence de la LSF, lecture labiale, etc.) dans une situation donnée. On ne reste pas fixe sur un point du continuum, on « se promène » (on fait une phrase en LSF, puis un ou deux mots en dactylographie, puis des signes dans l'ordre du français, etc.). (Moody, 1983 : 169-170).

	Langue des signes	Interlangue français / LSF : un français signé plus proche de la LSF.	Fçs Signé « commode » : + ou - bimodal Un français signé plus proche du français.	Fçs Signé « strict » : + bimodal Les signes suivent rigoureusement l'ordre des mots, peu de nuances d'utilisation de l'espace, d'expression du visage.
<i>Contacts de langues</i>				
<i>Pratiques en classe</i>	LSF	LSF + emprunts et influence du français (syntaxe, lexical, etc.)	Fçs + emprunt à la LSF (surtout lexical)	Fçs+ LPC
Communication totale				

Figure 2 : Continuum des pratiques langagières

Il s'agit bien ici de phénomènes discursifs liés à des compétences bilingues qui, pour Lüdi et Py, constituent des pratiques communicatives bilingues ordinaires et correspondent à ce qu'ils ont appelé le « parler bilingue » (Lüdi et Py, 2003). Par ailleurs, de nombreuses recherches démontrent l'apport de la co-présence de langues en classe dans une pédagogie bilingue construite. Il s'agit d'un gain non seulement dans la maîtrise de la langue seconde sans préjudice pour la langue première, mais avec une construction plus solide des connaissances (Coste, 2000 ; Gajo, 2000). Cependant, alors qu'elles pourraient être bénéfiques, il semblerait que ces pratiques, quand elles existent, se font le plus souvent au hasard (Castellotti, 1997).

S'agissant de l'enseignement/apprentissage des enfants sourds, ces pratiques bilingues s'avèrent à la fois bien établies – voire quasi institutionnalisées si l'on prend en référence les circulaires ministérielles (E.N.) – et cependant totalement non-cadrées. Il s'agit alors d'examiner, au regard de séquences d'interactions bilingues précises, dans quelle mesure, mais aussi pourquoi et comment le contact de langue peut favoriser l'émergence des potentiels langagiers des enfants.

2. 2 Contacts de langues : vers une dynamique bilingue

D'une manière générale, l'analyse des interactions de nos corpus souligne les limites d'une approche dans laquelle l'espace classe est un espace à dominante « *monolingue français* » puisque d'après nos observations¹⁸, le français seul ne permet pas aux enfants de projeter des compétences et des connaissances¹⁹. On entrevoit à partir de ces observations la nécessité d'inscrire l'enseignement aux enfants sourds dans une dynamique d'« *oralité bilingue* » (oralité gestuelle et oralité vocale). Il s'agit de développer une réflexion sur la façon dont cette dynamique langagière bilingue s'organise, en observant plus particulièrement la prise en compte des pratiques langagières – souvent bilingues – développées par les enfants.

En effet, des études antérieures²⁰ ont montré que l'accueil des réponses des enfants sourds est plus particulièrement focalisé sur l'aspect formel du français, et que les « *tâtonnements [étaient] constamment considérés comme les symptômes d'une insuffisance* » (Sero-Guillaume, 1996 ; 24). Au sein de notre corpus, on observe que les réponses proposées en

¹⁸ Voir Mugnier et Millet (2005).

¹⁹ Par ailleurs, et pour d'autres types de raisons – essentiellement sociales – un « monolinguisme LSF » ne nous paraît pas souhaitable.

²⁰ Pour une revue de questions, voir Lepot-Froment (1996).

LSF, dans la classe de français, ne sont pas réellement accueillies par l'enseignant entendant. Il apparaît alors que le bilinguisme est émergent, mais qu'il est plus le fait des enfants eux-mêmes, la tendance principale de l'enseignant observé restant au « *monolinguisme français* ».

Pour illustrer cette possible dynamique « *d'oralité bilingue* », nous allons présenter, ci-après l'analyse d'une séquence, avec l'enseignant LSF, qui nous paraît offrir le plus de potentialités pour des étayages mutuels langues/savoir d'une part, français/LSF d'autre part. Il s'agit de rendre compte, sous la forme d'un schéma, de la façon dont les deux langues, dans leur utilisation, servent la co-construction d'un discours enseignants/enseignés. Dans cette figure, pour chaque tour de parole (TP), numéroté à gauche et renvoyant au texte de droite, sont représentés à la fois les intervenants (l'enseignant en gris ; les élèves en blanc) et la modalité langagière (français « *frcs* » : sans pointillés ; LSF : avec des pointillés). De plus est précisée, à l'intérieur des cadres, l'utilisation éventuelle d'une autre modalité (le dessin et l'écrit).

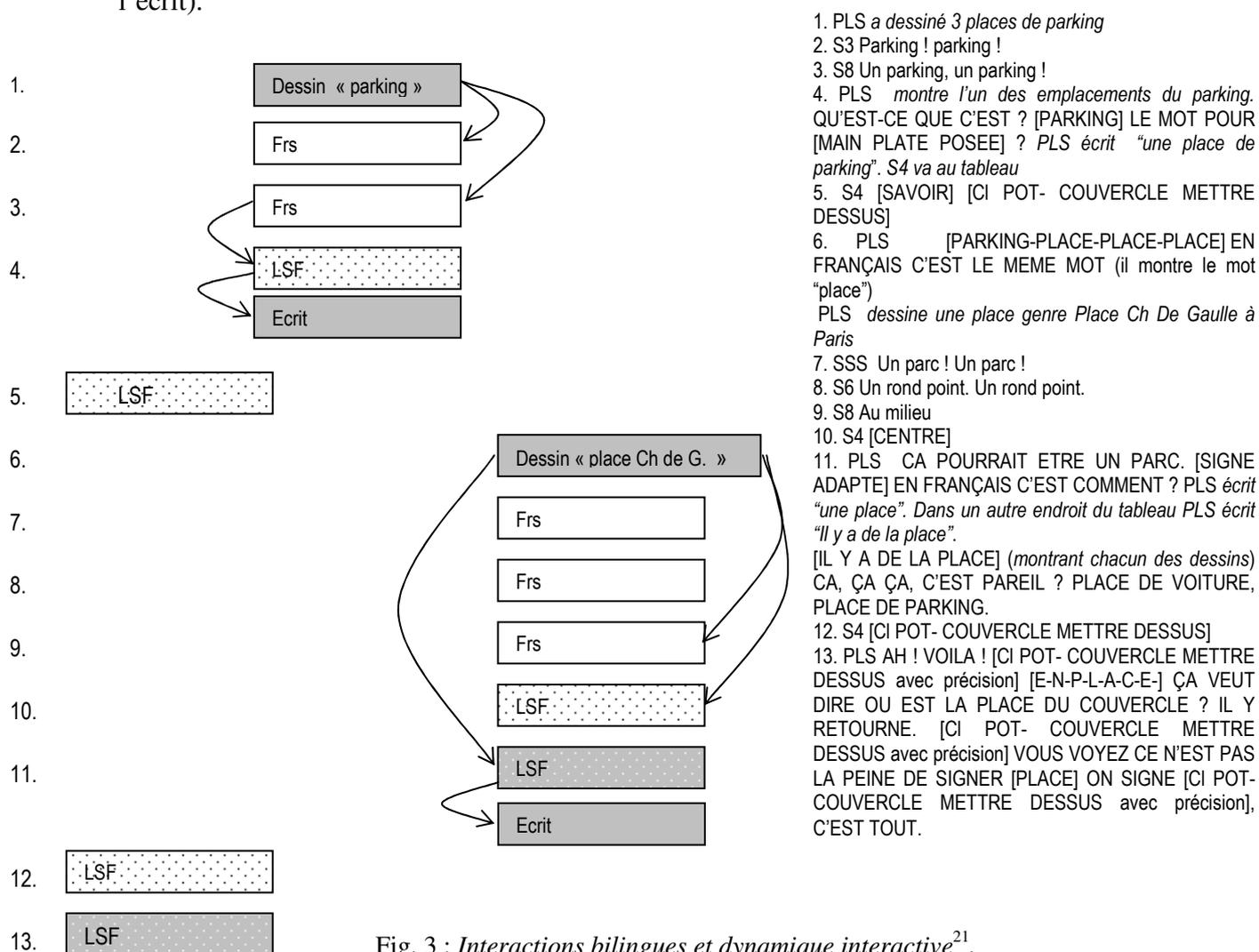


Fig. 3 : Interactions bilingues et dynamique interactive²¹.

Les flèches sur le schéma indiquent l'articulation et la construction des échanges. Ainsi on observe que, dans cette séquence, les interactions s'inscrivent dans une dynamique bilingue où, à une question posée par l'enseignant en LSF (TP4), les élèves répondent dans une des

²¹ Légende pour le texte : caractères normaux = français ; entre parenthèses et en caractères italiques = commentaire ; entre crochets et en caractères majuscules = LSF.

N.B. : L'enseignant ne s'exprimant qu'en LSF, pour des commodités de lecture, son discours a été traduit. Ne sont notés entre crochets que les segments de la LSF utilisés de façon métalinguistique.

modalités qu'ils privilégient – ce choix est fonction de la biographie langagière de chacun d'eux, comme par exemple le français pour S8 (TP3, TP9) ou la LSF pour S4 (TP5, TP10, TP12). Ces réponses sont ensuite validées par l'enseignant à la fois en LSF et par l'écrit (TP6, TP11, TP13).

Les interactions bilingues s'inscrivent alors dans une boucle « *français écrit* → LSF → *français/LSF* → LSF → *français écrit* » où enseignant et enfants utilisent les deux langues. Par ailleurs, on observe une certaine participation des enfants, quelle que soit la langue, qui est révélateur, nous semble-t-il, d'un désir et/ou d'un plaisir d'apprendre.

Une telle dynamique est également possible dans la classe de l'enseignant entendant – sous réserve que soit accueilli l'ensemble de la parole de l'enfant. En effet, dans l'extrait suivant, au TP2²², S5 propose à une question « pourquoi » une réponse exhaustive en LSF et tronquée en français ; au TP3 seul le français est validé par une reprise orale ainsi que par une inscription au tableau, ce qui amène S5 à traduire au TP4 la seconde partie de la phrase proposée au TP2.

I Pourquoi ? Pourquoi ? S5, qu'est-ce que tu as dit ?

*** [POURQUOI]

S5 [MAMAN] [POT] [CI-POT-PRENDRE] [CL-POT] [COUVERCLE]

*** La maman prend le pot

I Alors. La maman prend le pot

I écrit au tableau "La maman prend le pot"

S5 Soulève le couvercle.

INS écrit "et soulève le couvercle"

Ainsi, on observe que si la dynamique langagière de S5 est bien bilingue, l'enseignant s'en tient à la validation des seules productions vocales. Sans doute prend-il en compte les possibilités langagières des enfants, et, sachant que S5 peut produire cette phrase en français, il l'incite tacitement à le faire. En faisant cela, il renforce donc bien les savoirs bilingues de l'enfant. Néanmoins, un accueil conclusif des productions en LSF aurait permis de fermer la « *boucle bilingue des échanges* », telle qu'observée plus haut, et transformerait ainsi l'espace classe lui-même en espace bilingue, intégrant tous les enfants, y compris ceux qui n'auraient pas encore la capacité de construire au même rythme leurs habiletés linguistiques dans les deux langues.

Conclusion ouverte

Comme nous l'avons exposé, l'ensemble des études intégrant au centre de leur démarche la notion de répertoire verbal contribue à diffuser une conception renouvelée des langues et de leur apprentissage. Toutefois, même si elles trouvent un écho de plus en plus important, sur le terrain, et peut-être encore plus dans le milieu éducatif, le poids de la norme et la stigmatisation des alternances codiques, conditionnent encore largement les représentations sociales, et partant, les pratiques. La langue plus que tout autre discipline scolaire reçoit une évaluation sociale qui dépasse largement l'univers scolaire et qui exerce une contrainte directe sur celui-ci. Ceci est probablement encore plus valide et plus accentué dans des situations sociolinguistiques particulières, où comme nous l'avons décrit dans la première partie, le bilinguisme des sourds est pensé dans une perspective essentiellement éducative – voire rééducative.

²² Légende : caractères normaux = français oral seul ; caractères soulignés = français + LPC ; 3 astérisques*** = bimodal ; entre crochets = LSF.

Néanmoins, l'analyse qualitative des pratiques effectives en classe montre que face à la singularité pour eux que représente la langue française, les enfants sourds construisent un bilinguisme qui prend des formes multiples. Suivant en cela la définition du bilinguisme de B. Py et G. Lüdi, nous considérons le bilinguisme de l'enfant sourd non comme « *une situation stabilisée* » mais comme un « *ensemble de pratiques langagières* » dynamique (Py et Lüdi : 2003 : 107).

Il convient certes de faire la part des choses entre d'une part les pratiques découlant d'interactions naturelles et la mise en place de dispositifs pédagogiques dans lesquels l'objectif est de construire des ponts entre les deux langues, en didactisant les interactions et les places des langues. Il s'agit bien de « *didactiser l'alternance* »²³ et de reconnaître un « *parler bilingue* ». Cette position didactique ne repose en aucun cas sur une volonté d'instituer, au nom d'une pédagogie bilingue, les pratiques bimodales. En effet, les conséquences d'un tel usage en classe est pour le moins néfaste comme le souligne, entre autres, J. Alegria :

« *Cette forme supposée de bilinguisme est la plus déguisée ou la plus pernicieuse car elle ne répond en rien aux besoins de manipulation de systèmes linguistiques structurés. Ni la langue orale, ni la langue des signes ne peuvent en effet être acquises à partir de ces deux inputs partiels* » (Alegria & Charlier 1997 : 60).

Dans ce cadre général, il s'agit plus particulièrement de déterminer et de construire « *l'accueil* » de ces productions, qui présentent une variation plus ou moins importante face à la norme linguistique tant à l'écrit qu'à l'oral :

« *L'enfant bilingue ne peut tirer parti des atouts liés à sa condition que si les enseignants ou les parents font une place à la variation. Mais, à nouveau, une remarque énoncée à propos du bilinguisme possède une validité qui dépasse son cadre originel : toute éducation au langage requiert une forme de reconnaissance et d'acceptation de la variation* » (Py et Lüdi, 2003 : 130).

Il est alors important de former les enseignants sur des démarches souvent considérées comme « *inhabituelles* » puisqu'elles visent à concevoir l'espace classe comme un espace « *potentiellement bilingue* » et donc à modifier leurs représentations et leurs pratiques langagières.

On le voit ces réflexions vont à l'encontre des modèles dominants dans l'éducation où la LSF et le français sont explicitement dissociés (Bouvet : 1989 ; Johnson, Liddel et Erting : 1990), mais elles nous paraissent, au regard de nos analyses, une voie utile à suivre dans le cadre d'une éducation bilingue des enfants sourds.

Bibliographie

- ALEGRIA J., Charlier B.-L., 1997, « L'éducation de l'enfant sourd au seuil du troisième millénaire : bases pour un bilinguisme articulé », dans *Actes du Colloque PCH'96*, Université Lumière-Lyon II, pp. 53-65.
- BAKER C., Prys S, 2003, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Multilingual Matters.
- BOUVET D., 1989, *La parole de l'enfant sourd*, Presses Universitaires de France, Paris.
- CAUSA M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang, Berne.

²³ Pour reprendre une partie du titre d'un article de Véronique Castellotti (1997).

- CASTELLOTTI V., 1997, « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? » dans *ELA* n°108, pp. 401-410.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International, Didactique des langues étrangère, coll. dirigée par R. Galisson.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., 1991, *Vers le plurilinguisme : école et politique linguistique*, Hachette, Paris.
- COSTE D., 1994, « L'enseignement bilingue dans tous ces états », dans *ELA* n° 96, pp. 9-22.
- COSTE D., 2000, « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances » dans *Actualité de l'enseignement bilingue*, Le Français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial, Hachette, pp. 86-94.
- COSTE D. et al., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*, texte imprimé, Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle.
- DALLE P., 2003, « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution » dans *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*, Langue Française n°137, pp. 32-59.
- DUBUISSON C., VERCAINGNE-MENARD A., 1999, « Des signes aux mots: apprendre à lire autrement », *Fréquence* n°11, pp. 8-11.
- GAJO L., 2000, « Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage », dans *Actualité de l'enseignement bilingue*, Le français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial, Hachette, pp. 110-117.
- GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C., 2004, *Un parcours au contact des langues*, Textes de B. Py commentés, Didier, Paris.
- GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme – essai de définition », dans *Tranel* n°19, pp. 13-42.
- GRUSON P., DULONG R., 1999, *L'expérience du déni : Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*, Maison des sciences de l'homme, Paris
- GOODY J., 1979, *La raison graphique - la domestication de la pensée sauvage*, Editions de Minuit, Paris.
- HAMERS J., BLANC M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
- JOHNSON R. E., LIDDELL S. K., ERTING C. J., 1989, *Ouvrir aux sourds les programmes scolaires : principes d'accès*, Fondation Franco-américaine, Paris.
- KJELDSEN J., 1994, « L'enseignement des sourds au Danemark », dans *Actes du Colloque Européen sur la surdité*, Grenoble 1993, Greta Sudisère, pp.43-52.
- Lepot-Froment Ch. et Clerebaut N., 1996, *L'enfant sourd : communication et langage*, De Boeck.
- LUDI G., Py B., 2003, *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne.
- MATTHEY M., 2003, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang, Berne, deuxième édition..
- MILLET, A., 1992, « Vive voix et lettre morte », dans *L'Immédiat* N°10 *Illettrisme et psychanalyse*, Arale, pp. 9-12.
- MILLET A., 1995, *Surdité et apprentissages linguistiques*, Voies Livres, Paris.
- MILLET A., 1999, *Orthographe et écriture. Langage et surdité : systèmes, représentations, variations*, HDR, Université Stendhal Grenoble 3.
- MILLET A., MUGNIER S., 2005, « Français et Langue des Signes Française (LSF) : quelles interactions au service des compétences langagières ? Etude de cas d'une classe

- d'enfants sourds de CE2 », dans *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* Repère n°29, pp. 207-232.
- MOODY B., 1983, *Introduction à l'histoire et à la grammaire de la langue des signes*, IVT, Paris.
- MOORE D., 2003, *Plurilinguismes et école : représentations et dynamiques d'apprentissage*, HDR, Université Grenoble 3.
- MUGNIER S., MILLET A., à paraître, « L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe », dans *L'oral en classe : compétences, enseignement, activités*, l'Harmattan, Paris.
- SERO-GUILLAUME P., 1996, « L'accueil de l'écrit du sourd », dans *Journée régionale de formation ARPAS, Actes*, pp. 19-26
- VIROLE B., 1996, *Psychologie de la surdité*, De Boeck, Berne.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli.

Laboratoire CNRS Dyalang – Dynamiques sociolangagières – Université de Rouen

ISSN : 1769-7425