

Surdité : déficience sensorielle innée et mutité linguistique acquise - (ré)apprentissages langagiers et construction d'un sujet sourd parlant -

Agnès Millet

Université Stendhal - Lidilem

Nous avons eu l'occasion d'intervenir comme formatrice en français en binome avec E. Barreiro, professeur de Langue des Signes Française (LSF) au Collège des Buclos à Meylan (38), sourde elle-même, dans deux stages "redynamisation et insertion" offerts par le GRETA Sud-Isère à de jeunes adultes sourds. Le premier stage s'est déroulé de janvier à juillet 1991 et a accueilli 12 stagiaires, le second s'est déroulé de janvier à juillet 1992 et a accueilli 14 stagiaires. Les jeunes sourds avaient entre 18 et 25 ans et possédaient, pour la plupart, une formation initiale de niveau C.A.P. Cet exposé sera donc plus la présentation de cette expérience pédagogique d'enseignement bilingue français (écrit)/LSF auprès d'un public de jeunes adultes sourds que l'exposition des résultats d'une recherche proprement dite. Il propose donc un parcours de réflexions très générales tentant d'explicitier les hypothèses et les objectifs qui ont sous-tendu les choix pédagogiques, présentant sommairement quelques éléments méthodologiques de transmission des contenus d'enseignement, en essayant de rendre compte de la dynamique et de l'empirisme de notre démarche, puisque bon nombre de propositions pédagogiques sont nées des difficultés et des interrogations que nous avons eues à résoudre lors du premier stage.

I - Le public apprenant

1) Niveau général des stagiaires en langue française écrite

Le public de ces deux stages présentait un niveau généralement très bas en français. Le GRETA avait proposé pour le premier stage une petite batterie de tests d'entrée, notamment, un test de production et un test de compréhension, desquels on tirera deux courts exemples.

Le test de production consistait en la description d'une image où une foule de personnes étaient entassées sur une plage. Un stagiaire a

proposé: "les gens se baignent à la mère, parce qu'eux gênent le bruit et surtout plein de poussières puis eux déragent pour se baigner". On remarque ici des approximations lexicales "dérager", des schémas syntaxiques non conformes "eux gênent le bruit", des variantes morphologiques non intégrées "eux/ils". D'une manière générale, ce qui frappe de fait, dans toutes les productions recueillies, c'est l'accumulation des erreurs à la fois en terme qualitatifs (types d'erreurs) et quantitatives (nombre d'erreurs). On pourrait alors poser la question du sens, c'est-à-dire ici celle de sa construction et de sa transmission. Cependant, on émettra l'hypothèse que la construction du sens **pour le locuteur** peut se faire en dehors d'une structuration syntaxique normée, et que les savoirs contextuels du récepteur (ici l'image) peuvent rétablir le sens.

En revanche, en compréhension, les interrogations sur l'accès au sens se font plus cruciales et les résultats aux tests montrent qu'en face de ces erreurs d'expression qu'on pourrait qualifier de techniques, c'est plus profondément la construction du sens qui est affectée. En effet, à une question "qui?" d'un petit texte proposé, 4 réponses sont adéquates (réponses par un animé humain), dont une est fautive en contexte, tandis que 6 réponses sont tout à fait inadéquates (réponses par un lieu, un verbe, et une non-réponse). Ainsi les deux pôles production/réception pourraient de premier abord paraître totalement dissymétrique, mais cette apparente dissymétrie - qu'on peut schématiquement énoncer de la façon suivante: une expression possible, une compréhension quasi impossible - s'explique aisément si l'on interroge non plus le niveau structurel de la langue, mais son niveau énonciatif, à savoir, selon la définition classique de BENVENISTE (1974): "l'acte individuel d'appropriation de la langue [qui] introduit celui qui parle dans sa parole".

2) Hypothèses sur les difficultés des stagiaires

En effet, lors du premier stage, il est certes apparu qu'un grand nombre de stagiaires n'avaient pas tous les éléments syntaxiques à leur disposition, loin s'en faut (ce que les pré-tests nous avaient déjà enseigné), mais, et c'est plus fondamental nous semble-t-il, qu'ils n'avaient pas les moyens d'une mise en fonctionnement de la langue. Autrement dit, la plupart des éléments déictiques - et spécialement les déictiques de personnes -, tout ce qui a trait à la dimension énonciative de la

communication linguistique était très lacunaire en production comme en compréhension. Ainsi, les véritables carences observées en lecture s'expliqueraient par l'impossibilité totale d'interpréter les déictiques dont la référence est contextuelle.

Nous avons en effet proposé - en fin du premier stage - un dessin de Sempé en quatre images en demandant aux stagiaires d'inventer des dialogues. La consigne n'a été comprise que par deux stagiaires, tous les autres n'ayant pu proposer que la description de ces images. Même après explicitation en langue des signes les difficultés restaient grandes: le "je" et le "tu" ne fonctionnaient pas **en français**. Autrement dit, pour ces jeunes adultes sourds, le français était une sorte de structure, d'une part mal construite conformément aux normes syntaxiques, mais de surcroît, une structure quasiment vide, qu'ils n'avaient pas les moyens de s'approprier, qu'ils n'avaient l'habitude d'utiliser que dans sa fonction la plus strictement référentielle (JAKOBSON, 1963). La langue française ne leur permettait pas de s'instaurer en sujets parlants, c'est-à-dire s'inscrivant dans le monde et dans la relation "je/tu", autrement dit, elle les laissait muets. D'une déficience sensorielle innée était née une mutité linguistique acquise. Il semble ici que nous devions nous attarder sur les carences éducatives qu'on peut postuler être la base de cette réalité qu'on vient de décrire - et d'interpréter. Car c'est aussi sans doute dans leur éducation qu'il faut rechercher la spécificité particulière de ce public.

En effet, il est remarquable que ces mêmes sujets, maniaient ordinairement en LSF quelque chose d'à-peu-près équivalent au "je" et au "tu". Pourquoi les transferts de connaissances n'étaient-ils donc pas possibles? Pourquoi des réalités énonciatives aussi universelles que les notions de locuteur ou d'interlocuteur n'avaient aucun sens en langue française?

On peut avancer une hypothèse explicative évidente, qui consiste à dire que le "je" et le "tu" sont des réalités de l'interaction, qu'elles sont les réalités d'une langue dialoguée, et donc pour le cas du français, une réalité prioritairement orale, modalité langagière dont la majorité des stagiaires étaient exclus. Certes, cette évidence n'est pas à négliger, mais ces dysfonctionnements sur les déictiques des personnes 1 et 2, nous les avons retrouvés sur les personnes 3 (cf. les échecs aux réponses du test de

compréhension), et, au bout du compte, on a pu apercevoir que le mécanisme de la référence déictique, qu'elle soit situationnelle ou contextuelle n'était pas en place. Ainsi, une **séquence écrite** telle: "*Monique rencontre Jean. "Je suis fatiguée", dit-elle*" restait ininterprétable pour la plupart des stagiaires, la co-référence de "je" et de "elle" n'étant pas évidente. Par ailleurs, un examen plus attentif des pré-tests de production nous a révélé une très faible utilisation des reprises pronominales anaphoriques¹. Ainsi si nous admettons avec KLEIN (1989) "qu'un apprenant en langue étrangère sait en principe comment fonctionne la deixis, car c'est la même chose dans sa langue maternelle", on pourrait conclure en jouant quelque peu sur les mots que ce qui fait défaut à ces stagiaires c'est la langue maternelle. On sait que le concept de "langue maternelle" pose de nombreux problèmes quand les situations linguistiques sont complexes (DABÈNE, 1989), et de fait, pour les sourds nés de parents entendants, la problématique est complexe. Cependant, la situation nous paraît pouvoir être caractérisée par le fait que la LSF ne fut, pour les sujets concernés, ni apprise, ni acquise. En effet, si elle n'a pas fait l'objet d'un enseignement - et le cas, en matière de langue minorée n'est pas rare - elle n'a pas non plus - fait plus rare - été transmise à l'âge normal des acquisitions linguistiques par la famille. On redira donc ici la nécessité d'enseigner la langue des signes aux enfants sourds, comme une langue - et non de l'autoriser comme un vague outil de communication - faute de quoi les sujets sourds ne se vivront jamais comme sujets bilingues², au sens où c'est la conscience même d'utiliser une langue, ici la LSF bien sûr, qui sera absente. Les échecs dans l'apprentissage du français étant patents, ils ne pourront dès lors élaborer aucune connaissance linguistique générale. Cette évaluation est certes très générale, mais c'est sur ce constat global que nous avons défini le programme du second stage, puisque, à des degrés divers certes, tous les

¹ On peut citer un texte prototypique: "Monsieur est pilote en attente. Monsieur dit: "les deux filles descendent un petit échelle. Les deux filles faire descendre la petit échelle".

² De fait ils auront des pratiques communicatives et linguistiques en LSF et en français et, dans cette mesure même, ils seront bilingues, mais ils n'auront pas développé une conscience de ces phénomènes (GROSJEAN, 1992).

stagiaires (à l'exception de 4 sur les deux stages) présentaient ce type de difficultés³.

II - Objectifs généraux et méthodologie

Compte tenu donc de ce que nous venons d'énoncer, on comprendra que la tâche du pédagogue n'est pas simple puisqu'il s'agit en quelque sorte de construire deux langues en même temps. Le programme proposé dans ce stage s'est donné pour objectif général de développer les capacités linguistiques des stagiaires en LSF, et de **commencer à construire** "les connaissances préalables" dont parle Klein (1989). Priorité a été donnée à la construction du sens et à la réflexion métalinguistique en LSF. Dans l'élaboration empirique de la méthodologie générale de cet enseignement bilingue, les tâtonnements du premier stage nous ont grandement aidés, et nous aimerions ici en présenter brièvement les enseignements majeurs.

1) Les enseignements du premier stage

Lors du premier stage, nous avons cherché à développer chez les stagiaires l'expression et la compréhension, en travaillant sur des traductions de phrases qu'on qualifiera de "très appuyées". Pour prendre un exemple simple, on explicitait les différences de sens - qui n'étaient pas évidentes pour la très grande majorité des sujets - entre deux phrases françaises comme "J'arrive à Paris / J'arrive de Paris", en opérant une véritable démonstration de la différenciation linguistique en LSF. On s'attardait donc longuement sur la localisation différenciée du signe "Paris" et, en relation avec ce fait, une accroche spatiale différente du signe "arriver". Ces traductions avaient le mérite de développer, chez les stagiaires, une réflexion métalinguistique, qui leur faisait cruellement défaut, tout en leur permettant de reconnaître l'existence d'une pertinence en LSF, et, partant, le caractère de langue de la LSF. Cependant, il convient de souligner que, d'une part, cette approche se focalisait trop - nous a-t-il semblé ensuite - sur la structure et que, d'autre part, ces

³ Cependant, il est bien évident que face à cette évaluation globale on devra proposer des indices plus fins permettant de situer les stagiaires sur un axe dysfonctionnements, communicatifs/ sémantiques/ syntaxiques. Par ailleurs, la question des attitudes vis-à-vis des deux langues concernées, tout autant que les degrés d'appropriation orale de la langue française, pourraient bien être déterminants pour envisager des profils d'apprenants.

traductions appuyées, cette grammaire comparée explicitement explicite pourrait-on dire, nous ont paru avoir eu deux défauts majeurs:

- * elles ne laissent pas au stagiaire le temps d'opérer ses propres constructions métalinguistiques,

- * elles ne sont applicables que lorsque la comparaison entre les deux langues peut se faire de façon aussi évidente que dans l'exemple cité, ce qui est loin d'être le cas lorsque l'on passe par exemple au niveau de la compréhension ou de la production de textes - quel que soit le type de texte visé. Il fallait essayer de jouer sur la mise en place de comparaisons structurelles appuyées, du type de celles qu'on vient de voir et de traductions plus souples, où la compréhension du sens général d'un texte (ou d'une phrase) serait privilégiée.

Une dernière limitation à cette pratique pédagogique - et non la moindre - est qu'elle est subordonnée à un descriptif approfondi de la LSF. Or, malgré les avancées évidentes, il semble que de nombreuses recherches restent à mener en matière de description linguistique des langues sign es.

2) Méthodologie générale

Compte tenu de tous les enseignements que nous avons pu retirer du premier stage, nous avons pour le second revu l'articulation entre les cours de LSF et les cours "bilingues". En effet, étant données les carences générales observées chez les stagiaires, nous avons pensé qu'il fallait en quelque sorte refaire le parcours communication, construction des savoirs généraux sur les langues, construction d'une réflexion métalinguistique sur la LSF. L'hypothèse générale étant que ces savoirs devaient être acquis d'abord en LSF pour être ensuite réinvestis dans l'apprentissage de la langue française, après quoi un approfondissement des contraintes (syntaxiques, sémantiques, pragmatiques etc.) propres à la langue française pourrait être envisagé, dont l'enseignement puiserait dans le fonds des méthodes et des grammaires de français langue étrangère (BÉRARD et al., 1989).

a) Le cours de LSF

D'une façon générale le cours de LSF comprend trois niveaux, qu'on d crita ici pour des raisons d'exposition comme des étapes en gardant évidemment en mémoire que ces niveaux sont en étroite interaction.

- * Etape communicative: discussions et échanges en LSF, permettant de développer le langage "non pas sur des bases uniquement référentielles, mais comme extension spécialisée et conventionnelle de l'interaction coopérative" (COSNIER et al., 1987). Puisque tous les stagiaires admis au stage avaient une connaissance de la LSF, cette étape est conçue pour leur permettre de consolider leurs compétences communicatives et langagières en LSF, de la façon la moins guidée possible dans un espace aussi institutionnalisé qu'un stage de formation.

- * Etape sémantique: extension du vocabulaire souvent lacunaire chez les stagiaires, l'équivalent lexical le plus central en français des signes-mots est donné par écrit au tableau.

- * Etape syntaxique: comparaison "appuyée" français écrit/LSF de phrases courtes et simples mettant en jeu des déictiques. Cette étape permet au stagiaire une reconnaissance de la LSF en tant que langue, et permet l'émergence d'une conscience métalinguistique, sans laquelle, selon toutes les dernières recherches, les activités de lecture sont rendues difficiles (GOMBERT, 1991). Elle permet également au stagiaire d'entrevoir que malgré les différences structurelles et les différences de vecteurs (visuo-manuel/audio-oral) les langues signée et orale ont en commun ... d'être des langues. Cette "découverte" apparemment banale nous paraît fondamentale car elle modifie profondément le regard des stagiaires sur ces deux langues: la LSF n'est plus un vague bricolage de mimes et de mimiques, la langue française peut commencer à être un outil servant à transmettre du sens.

On pourra s'étonner de la présence de la langue française dans le cours de LSF, mais il convient de rappeler que la spécificité - liée au public - est qu'il faut (re)construire deux langues ensemble, puisque tous les stagiaires ont été évidemment en contact avec le français. L'hypothèse centrale est en fait la suivante: seule une traduction adéquate assure que la

construction du sens est en place⁴ On pense ainsi restructurer les connaissances du français en mobilisant les réflexions métalinguistiques sur la LSF. On aura ainsi pu observer un stagiaire dans l'incapacité de traduire en LSF le démonstratif "ce" dans la phrase "donne-moi ce livre". L'enseignante pointait le mot "ce" et le stagiaire ne savait pas répondre à la question "qu'est-ce que a veut dire?". Lorsque le signe-mot "CE" est devenu évident pour le stagiaire - ici une mimique a pu manifester cette "activité de réflexion sur le langage" constitutive du développement métalinguistique (GOMBERT, 1990) - la signification de la phrase était claire dans les deux langues. Le geste avait acquis un statut de signe linguistique et l'item français avait acquis ce qu'on pourrait nommer un "sens véritable"⁵. Dans cette optique, on comprendra que, même si l'on ne peut, de manière définitive, préjuger de l'accès réel au sens, toute traduction en français sign ⁶ était rejetée, ces traductions aboutissant soit à des non-sens en LSF, soit, et c'est le cas le plus fréquent, à des contre-sens - par exemple la phrase française "je me demande ce qui se passe" traduite de telle manière qu'elle signifiait en LSF "je (te) demande qui passe". Au bout du compte nous conviions les stagiaires à "différencier les deux langues en présence" dans leurs pratiques (PY, 1992).

La question théorique qui reste à élucider est de savoir si, dans le cadre de ce cours où les acquis dans chacune des deux langues peuvent être utilisés, les termes de langue source et de langue cible sont adéquats. Nous parlerions ici plus volontiers de pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues, où chacune des langues peut selon l'apprenant être plutôt cible ou plutôt source, et ce tour à tour.

b) Les cours bilingues

Les acquis du cours de LSF sont ensuite retravaillés dans le cours bilingue où cette fois la langue française - dans sa dimension écrite -

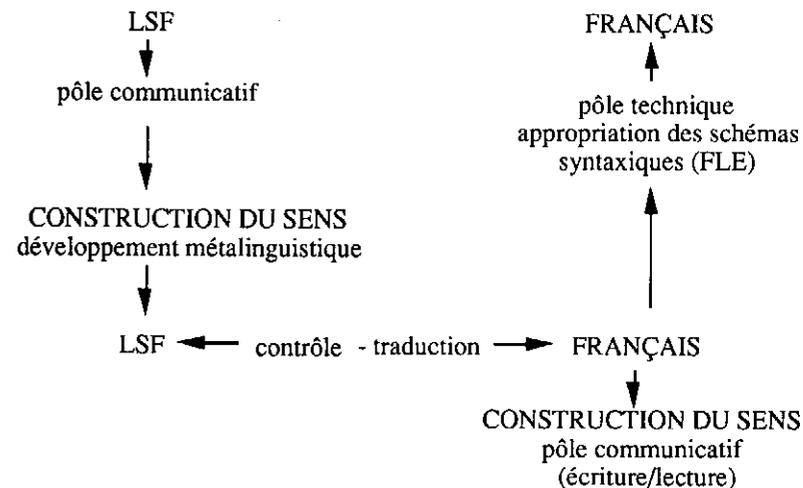
⁴W. Klein (1989, p. 102) estime d'ailleurs que les tests de traduction "sont un moyen d'obtenir des données sur la façon dont les énoncés reçus sont analysés".

⁵ On regrette ici le flou de la formule, mais sans en avoir exactement les mesures scientifiques, il semble souvent que chez bien des stagiaires la signification des "mots-outils" soit flottante, autrement dit qu'elle puisse être activée dans certains contextes et pas dans d'autres.

⁶ On entend ici par français signé l'utilisation des signes-mots alignés dans l'ordre syntaxique français, sans utilisation des moyens syntaxiques propres à la LSF.

devient plus clairement la langue cible. La langue d'enseignement reste la LSF et le français est enseigné comme une langue étrangère en grammaire explicite. A partir d'exemples donnés en français et traduits en LSF - mais sans comparaison systématisée, et dans une traduction l che si nécessaire - les règles syntaxiques et morphologiques propres au français sont explicitées et résumées sous la forme de tableau et avec un arsenal terminologique minimal. D'un point de vue purement technique il semble en effet très important que les savoirs linguistiques que l'on veut transmettre soient présentés de façon schématique et non comme une glose grammaticale qui resterait, à l'évidence, illisible. Des exercices structuraux ainsi que des exercices à trous sont ensuite proposés aux stagiaires afin qu'ils exercent leur faculté de recherche dans les documents ainsi que leur mémoire. Ces savoirs de base, ces outils linguistiques pourrait-on dire, sont ensuite réinvestis dans des activités de lecture, ou plus exactement de version, puisque, nous l'avons déjà dit, nous mesurons l'accès au sens par la pertinence de la traduction.

Le schéma didactique général du cours bilingue pourrait bien être celui-ci:



Pour terminer ce descriptif méthodologique - qui bien évidemment mérite discussions et améliorations -, nous aimerions souligner que si la

présence de deux personnes dans le cours bilingue (un enseignant sourd de LSF, un enseignant entendant de français) est peut-être liée à des contraintes techniques (actuellement peu de sourds sont suffisamment formés en pédagogie et en français pour assurer seuls de tels enseignements), la présence simultanée des deux langues paraît être une nécessité d'ordre didactique. En effet, chacune des deux langues n'ayant qu'une modalité (la LSF n'a pas d'écriture et le français oral est quasiment inaccessible pour le public concerné), elles se complètent nécessairement puisqu'il paraît difficile d'imaginer un cours de français où les explications et explicitations seraient toutes données à l'écrit. Il apparaît d'ailleurs que les implications qui naissent de ce fait devraient susciter de nombreuses recherches, puisque les réalités orales et écrites de la langue française sont différentes, que les dispositifs communicatifs ne le sont pas moins, tout autant que les mécanismes cognitifs en jeu.

III - Exemple de séquences d'enseignement des pronoms personnels

1) Cours de LSF

a) Un travail sur la pronominalisation est fait en LSF

b) Des phrases françaises simples sont travaillées en traduction "appuyée":

Il me regarde ; je le regarde etc.

Les stagiaires prennent conscience que la position des signes dans l'espace est une donnée linguistique en LSF et que cette donnée linguistique a une traduction possible en français.

2) Cours bilingue

a) Des phrases simples de même type que celles vues en cours de LSF sont proposées en français, mais sous la forme de transformations structurales.

Pierre voit Marie = Il la voit.

Les consignes des exercices sont toujours données en français sous la forme d'exemples et explicitées en LSF.

b) Un cours sur les pronoms en français et notamment sur la variation morphologique est donné sous forme de schémas avec des exemples, tel:

1) *Verbe + nom de chose ou de personne = le, la, les.*
je vois Marie ; je la vois

2) *Verbe + à + nom de personne (ou animal) = lui, leur*
j'offre des fleurs à ma mère ; je lui offre des fleurs

Les explications éventuelles sont données en LSF.

c) Des exercices structuraux et exercices à trous sont proposés.

d) Un texte est ensuite proposé aux stagiaires, ils doivent y repérer **spatialement** les référents textuels de tous les pronoms:

Marie a rencontré Pierre, elle lui a dit ...

Après quoi une traduction "souple" du texte est faite collectivement.

IV - Quelques résultats généraux

Une analyse fine des résultats mériterait évidemment d'être faite, mais la place nous manque ici⁷. Compte tenu du nombre d'heures d'enseignement, il est évident que nous n'avons pas réussi à automatiser l'usage du français écrit, les erreurs, même si elles sont moins nombreuses qu'au pré-test, subsistent en grand nombre au post-test. Néanmoins, nous avons pu observer une variation qualitative des erreurs, dont nous nous bornerons ici à donner trois exemples.

1) Dans les exercices structuraux proposés, les stagiaires ont dans leur ensemble cherché à construire du sens, plutôt qu'à appliquer mécaniquement des consignes. Ainsi pour une transformation portant sur les relatives où l'exemple donné était: "*je vois un homme. Il passe en courant.*" se transforme en "*Je vois un homme qui passe en courant*", le pré-test offrait bon nombre d'exemples où "*je cherche un hôtel au bord*

⁷ Signalons le travail d'A. Dominguez (1992) sur l'analyse des résultats du premier stage.

de la mer. Je voudrais y passer mes vacances" était transformé en "je cherche un hôtel au bord de la mer qui voudrais y passer mes vacances". Or, ce type d'application mécanique n'est pas attesté dans le post-test .

2) De même dans les tests de compréhension la copie d'éléments du texte en guise de réponse à une question n'est pas attestée. Même si les erreurs de compréhension restent nombreuses, ceci nous paraît être l'indice de la volonté des stagiaires de construire la langue française comme un outil de leur expression, et non plus de l'appréhender comme une structure, que l'on pourrait construire mécaniquement.

3) L'expression libre des stagiaires, dans la description et le commentaire d'images paraît conforter ces résultats généraux. Entre autres exemples on citera le cas de S1. Lors du pré-test ce stagiaire, face à la consigne "décrivez l'image, donnez votre avis sur l'image", produisait le texte suivant:

*Dans la place, les gens fait bronzer.
Ils jouent tennis, volley et dans la mer.
Hélicoptère voit les gens.
Ils voient sécurité contrôleur si noyent dans la mer
Alors il va prendre de gens.*

On remarque ici l'absence totale d'investissement du scripteur, investissement au contraire très marqué dans le post-test:

*Qu'est-ce que un hélicoptère vient ici dans la plage !
Pourquoi ! Tout le monde voit.
Alors les gens descendent sur la plage.
Moi je pense questions ?
Je marche dans la plage. Mais tout le monde place plein. Alors,
j'ai idée, pourquoi pas. Je vais à l'hélicoptère. Je le monte. Je
demande un pilote qui trouverait une place de plage. Je regarde
avec le jumelle. Je trouve une place qui dessander.*

où, même si la réponse n'est pas tout à fait adéquate à la consigne, et même si la syntaxe reste largement défectueuse, l'imaginaire du "je" s'exprime.

Ainsi, il semble bien que si l'on offre au sujet sourd la possibilité de se construire comme sujet bilingue, entendu ici comme ayant conscience de l'être, c'est la construction d'un sujet parlant (écrivain) - et non plus

d'un sujet communicant - qui est rendue possible. En ce sens le bilinguisme des sourds nous paraît être une nécessité. Mais cette nécessité nécessite à son tour une construction particulière, puisque la langue des signes est rarement la langue maternelle, et que le français, comme nous l'avons déjà souligné ailleurs (MILLET, 1990), est, pour le sujet sourd, une langue nécessairement étrangère, dans la mesure même où elle est au premier abord étrangère à son corps. De ce fait, son apprentissage doit reposer sur une autre langue qui puisse être investie corporellement - vécue - par le sujet, pour être ensuite comprise afin d'asseoir tous les développements métalinguistiques, sans lesquels les appropriations réelles de la langue française risquent d'être compromises. Une autre langue, gestuelle donc.

Ouvrages cités

- BENVENISTE, E. (1974): "L'appareil formel de l'énonciation", in: *Problèmes de linguistique générale*, Tome 2, Paris, Gallimard, Collection TEL, 79-88.
- BÉRARD, E. et C. LAVENNE (1989): *La grammaire utile du français*, Paris, Hatier.
- COSNIER, J. et H. JISA (1987): "Le développement de la fonction langagière", in: *Cahiers de l'audition Vol 1, N° 79*, 27-31.
- DABÈNE, L. (1989): "Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées", in: *Minorisation linguistique et intégration, Actes du symposium organisé les 16-17 septembre 1987*, Faculté des lettres de Neuchâtel, Genève, Droz, 179-184.
- DOMINGUEZ, A. (1992): *L'éveil de la compétence métalinguistique en LSF chez des adultes sourds*, Grenoble, Maîtrise de Sciences du Langage, Université Stendhal, manuscrit non publié.
- GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GOMBERT, J.E. (1991): "Le rôles des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite", *Repères* N°3, 143-156.

GROSJEAN, F. (1992): "The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world", *Fourth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*, San Diego, Août 1992.

JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale I*, Paris, Minuit.

KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Colin.

MILLET, A. (1990): *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds*, Rapport de recherche, Programme 1988 d'action spécifique "Sciences humaines et sociales", Grenoble, Université Stendhal.

PY, B. (1992): "Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant", *Lidil* N°6, 9-25.

Tests d'auto-évaluation, CLE International, 1986; *Les examens de l'Alliance Française*, Didier-Hatier, 1988.