



HAL
open science

Deaf in Morocco: Language(s), Deafness, and Representation(s)

Saïda Belkadi

► **To cite this version:**

Saïda Belkadi. Deaf in Morocco: Language(s), Deafness, and Representation(s). *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, 2023, 154, pp.205-228. 10.4000/remmm.20453 . hal-04535437

HAL Id: hal-04535437

<https://hal.science/hal-04535437v1>

Submitted on 6 Apr 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

L'enseignement pour les sourds au Maroc

Langue(s), surdité et représentation(s)

*Teaching to the Deaf in Morocco:
Language(s), Deafness, and Representation(s)*

تعليم الصم في المغرب : اللغات والصمم والتمثلات

Saïda Belkadi

Aix-Marseille Université, Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans,
Aix-en-Provence, France
Saida.belkadi60[at]gmail.com

Résumé : Cette contribution a pour ambition de présenter les réalités sociolinguistiques des situations d'enseignement de l'arabe standard moderne (ASM) aux enfants sourds marocains, à travers le prisme de la surdité. Plusieurs langues vocales ou langues des signes s'articulent autour de l'apprentissage de l'ASM écrit aux sourds, qui comprend trois modalités : orale, signée et écrite. Les structures associatives qui font office d' cole pour les enfants sourds marocains se retrouvent dans une position éducative ambivalente, entre adaptation et uniformisation. Doivent-elles s'adapter aux spécificités du public sourd ou répondre aux exigences du programme de l'éducation nationale ? Comment l' cole compose-t-elle avec cette communauté spécifique, dont la différence organique représente un vecteur d'identification ? Le poids idéologique et identitaire associé à l'ASM influence-t-il les représentations que ces jeunes sourds ont des autres langues vocales et langues des signes ?

Mots clés : langue des signes marocaine, enseignement, bilinguisme bimodal, surdité, arabe standard moderne, représentation linguistique, Maroc

Abstract: The present contribution aims to portray the sociolinguistic realities of teaching Modern Standard Arabic (MSA) to Moroccan deaf children through the prism of deafness. Several spoken and sign languages are centered around the teaching of MSA to deaf persons in three fields: oral, signed, and written. Associative structures, serving as schools for deaf Moroccan children, are trapped in an ambivalent position between adaptation and uniformization. Should they adapt their plan to the specificities of the deaf public or meet the demands of the state education program? How is the school dealing with



this specific community whose difference by essence is a mark of identification? Does the ideological and identity weight related to MSA influence deaf children's perceptions of other oral and sign languages?

Keywords: Moroccan sign language, teaching, bimodal bilingualism, deafness, Modern Standard Arabic (MSA), linguistic representation, Morocco

ملخص: تطمح هذه المساهمة إلى تقديم الحقائق السوسiolغوية لوضع تعليم العربية المعيارية الحديثة للأطفال الصم المغاربة، وذلك من خلال مؤشر الصمم. تتم فصل العديد من اللغات الصوتية و/أو لغات الإشارة حول مسألة تعلم الصم العربية المعيارية الحديثة المكتوبة وهو تعلم يتضمن ثلاث طرائق: شفوية وإشارية ومكتوبة. وتجد اليوم الهياكل الجموعية، وهي بمثابة مدارس للأطفال الصم المغاربة، نفسها في خضم سياسة تعليمية ملتبسة بتجاذبها قطبان هما التكيف والتنميط. هل عليها أن تتكيف مع خصوصيات جمهور الصم أم أن تستجيب لمتطلبات برنامج التربية القومية؟ وكيف تتعامل المدرسة مع هذه المجموعة ذات الخصوصية التي يمثل اختلافها العضوي نفسه أداة تعيين هويتها؟ هل يؤثر النقل الأيديولوجي والهوياتي المقترن بالعربية المعيارية الحديثة على تمثيلات الشباب الصم للغات الأخرى، الصوتية منها ولغات الإشارة؟

الكلمات المفتاحية: لغة الإشارة المغربية، التعليم، الازدواجية اللغوية ثنائية الصيغة (bilinguisme bimodal)، الصمم، العربية المعيارية الحديثة، التمثل اللغوي، المغرب

Introduction

Au cours du xx^e siècle, le monde arabe est le théâtre silencieux de l'émergence de nombreuses écoles (non académiques) pour sourds, comme ce fut le cas à Beyrouth en 1957 et en Jordanie en 1947 (Padden, 2010). Le premier comité scientifique sur l'éducation et l'intégration des personnes sourdes dans le monde arabe s'est tenu à Damas en 1984 à l'initiative de l'AFOOD¹, dont la première démarche a été la création d'une dactylogogie de l'arabe standard moderne (ASM) commune aux pays arabes (al-Fityani, 2010). Malgré ces évolutions significatives, les précédentes recherches ont révélé une faible production scientifique sur ce thème (Belkadi, 2019). Seules quelques études sociolinguistiques ont fait état de l'enseignement de l'ASM écrit aux sourds du monde arabe : en Tunisie (Khayech, 2014), en Jordanie (Hendriks, 2008), au Koweït et aux Émirats arabes unis (al-Hilawani, 2009), et en Palestine (Abdel-Fattah, 2005). L'existence de communautés sourdes soulève beaucoup de questions sur la transmission de la langue dominante parlée des sociétés entendant dans lesquelles elles évoluent. Dans le contexte plurilingue et diglossique du monde arabe, la priorité est donnée à l'ASM, reléguant au second plan les dialectes et les langues des signes (LS) nationales, voire régionales et locales, vouées à rester des outils de communication en situation d'enseignement. Au cours des années 2000, sont apparus deux dictionnaires de langue des signes arabe unifiée (LSAU) à l'initiative de l'AFOOD, en lien avec d'autres partenaires

1 Arab Federation of the Organs of the Deaf : Fédération arabe des organismes au service des sourds.

tels que l'ALECSO² ou la SCFA³, de façon à renforcer chez les sourds du monde arabe le sentiment d'appartenance à une communauté arabo-musulmane avec deux langues de référence : la langue des signes arabe unifiée (langue de communication et d'enseignement) et l'arabe standard moderne (langue vocale enseignée). Parallèlement, au niveau national, certains pays arabes, dont le Maroc, ont amorcé une standardisation avec la création d'un dictionnaire de langue des signes nationale, rarement utilisé (Padden, 2010). Si l'on considère que les LS sont des langues visuo-gestuelles naturelles dont la structure linguistique est différente de celle des langues vocales (LV), il est évident que des dictionnaires ne peuvent comporter toutes les dimensions de cette langue spatiale (Boutora et Fusellier-Souza, 2009). Il existe autant de langues des signes que de communautés linguistiques et culturelles. La création d'une LS non naturelle (la langue des signes arabe unifiée) pour enseigner une langue vocale non naturelle (l'ASM) reste une politique éducative sommaire au vu des réalités sociolinguistiques de la communauté sourde, qui relèvent de problématiques beaucoup plus larges. Les représentations de la surdité au niveau social et familial jouent un rôle fondamental dans le parcours de l'individu sourd et la construction de son identité, de ses choix linguistiques (choix initial des parents) et de son rapport aux langues du quotidien.

Cet article propose d'explorer les enjeux linguistiques, culturels et identitaires du centre *al-Fath* de Meknès, au Maroc. Comment les sourds marocains s'approprient-ils, ou *a contrario*, rejettent-ils les valeurs en termes d'identité sociale et religieuse intrinsèquement liées à l'ASM dans la construction de leur identité ? Seront tout d'abord explicitées la méthodologie qualitative mise en œuvre ainsi que la problématique de l'éducation des enfants sourds au Maroc. Le cadrage théorique donnera ensuite des indications sur le contact spécifique des langues en contexte de surdité. Enfin, la description des situations éducatives, d'enseignement et de communication dans l'espace scolaire mettra en lumière les interactions entre surdité, langue et identité.

L'éducation pour les enfants sourds au Maroc : problématiques actuelles

Une ou des langues des signes au Maroc ?

Le Maroc a signé en 2009 le protocole de l'ONU relatif aux droits des personnes en situation de handicap qui enjoint les pays signataires à permettre, entre autres, le choix d'une éducation bilingue (langue vocale/langue des signes) pour les

2 Arab League Educational, Cultural, and Scientific Organization : Organisation de la Ligue arabe pour l'éducation, la culture et la science.

3 Qatar's Supreme Council for Family Affairs : Conseil suprême des affaires familiales du Qatar.



personnes sourdes. Malgré cette reconnaissance officielle, la réalité du terrain présente de nombreux paradoxes. D'après le rapport Gillot (1998), 90 % des enfants sourds sont issus de parents entendants, et le choix linguistique est orienté en fonction des informations données aux parents et des offres éducatives disponibles, qui sont loin d'être toujours adaptées. La dénomination de langue des signes (LS) fait référence, dans la majorité des cas, à une entité nationale, néanmoins la réalité est plus complexe. En France, les variétés régionales sont reconnues et mentionnées dans les dictionnaires de LS et l'enseignement de la langue des signes française (LSF) répond « aux exigences normatives que sont dictionnaires, grammaires et néologie » (Le Corre, 2007). Sur le terrain marocain, selon mes observations et le rapport du projet de standardisation de la langue des signes marocaine (LSM), les sourds ne semblent pas éprouver de difficultés de communication d'une région à une autre mais cette diversité linguistique (régionale, voire locale) est considérée par l'Éducation nationale comme une difficulté dans l'accès à l'éducation pour les enfants sourds. À l'instar de la présence de la langue française, l'omniprésence au Maroc de la LSF comme langue des signes de référence chez les sourds marocains serait une difficulté supplémentaire. Une langue des signes marocaine nationale permettrait d'unifier la communauté sourde autour d'une LS dite « arabe » qui faciliterait l'enseignement de l'arabe standard moderne aux sourds. Ainsi, l'enjeu principal de ce projet est de créer un programme éducatif adapté, en créant une LSM nationale qui deviendrait la langue d'enseignement des écoles, institutions spécialisées et associations du pays.

Actuellement, les enfants sourds ont le même programme que les enfants entendants et débutent leur scolarité avec quatre langues en présence : le dialecte marocain ou la LSM (ou les deux, en fonction de la politique éducative de l'institution) en tant que langues d'enseignement, et le français et l'arabe standard moderne comme langues enseignées. Depuis 2017, plusieurs tentatives de standardisation de la LSM ont vu le jour, de portée plus ou moins importante. Le dernier projet d'unification de la LSM a été élaboré en mai 2019 par le gouvernement⁴ en collaboration avec des associations de sourds marocains et des professionnels de la surdité. Il a été suspendu en raison de la pandémie mondiale de Covid-19. La standardisation est, fondamentalement, une limite à la diversité, un moyen pour accorder un statut linguistique à un groupe tout en limitant sa diversité interne (Milroy et Milroy, 1999). Dans ce contexte, s'agit-il d'une standardisation de la LSM, en tant que langue issue d'une altérité qui porte une histoire et une culture? En dépit des nombreuses contestations d'une partie de la communauté sourde marocaine et des acteurs sociaux dans le domaine de la surdité, l'institutionnalisation de la LSM semble être indispensable dans l'éducation pour les enfants sourds marocains.

4 Le ministère de la Famille, de la Solidarité, de l'Égalité et du Développement social.

Structure éducative et inclusion

Le Maroc est un pays relativement actif dans l'intégration sociale des personnes sourdes depuis 2017, avec la mise en place d'un plan d'action national (2017-2021) dont le but est d'améliorer l'intégration de cette minorité linguistique. Ce centrage sur la standardisation de la LSM et sur la condition des sourds marocains fait suite non seulement à la convention de l'ONU relative aux personnes en situation de handicap (2008), mais surtout à l'émergence d'une communauté sourde, en 2013, avec la création de la Fédération nationale des sourds marocains (FNSM). Cette fédération, riche de ses rencontres en Afrique et au niveau international (SIFA⁵, USAID⁶, FMS⁷, etc.), propose aux sourds marocains des formations qui couvrent divers aspects de la surdité. Il est important de souligner que l'ensemble de ces formations est le fruit de collaborations avec des organismes internationaux et des universités européennes. Toutefois, au Maroc, les institutions et associations spécialisées existent depuis une cinquantaine d'années, avec la création, en 1972, de la Fondation de la princesse Lalla Asmae pour les enfants sourds de Rabat. Aujourd'hui, le Maroc compte 13 associations et 56 « écoles spécialisées » (Belkadi, 2019; Al-Fityani, 2010) mais l'exclusion des sourds de la sphère sociale reste encore importante. Selon les données officielles de 2014⁸ et les derniers chiffres rapportés par le député de l'Istiqlal Allal Amraoui dans le magazine *L'Opinion*⁹, 130 000 cas de déficience auditive seraient recensés chaque année au Maroc, dont environ 630 d'origine congénitale. Selon ce même article, le Maroc compterait 300 000 sourds, parmi lesquels 30 000 enfants, dont 1 000 sont scolarisés en inclusion dans les écoles publiques et 3 000 sont pris en charge par des associations, financées par l'entraide nationale. Ces dernières dispensent essentiellement un enseignement primaire et seule la Fondation Lalla Asmae permet de poursuivre jusqu'au baccalauréat. Malgré la liberté octroyée aux associations concernant leurs méthodes d'enseignement, elles n'en demeurent pas moins soumises aux programmes officiels nationaux. Les enseignants, sourds et entendants, se retrouvent contraints de « bricoler » pour répondre à cette attente et permettre, le cas échéant, à l'enfant sourd de poursuivre sa scolarité en inclusion après le cycle primaire. À ce jour, l'inclusion reste une épreuve difficile pour les enfants sourds pouvant mener à un repli identitaire, comme il sera montré par la suite (voir « Hétérogénéité du public sourd »). Pour pallier ces difficultés, le gouvernement marocain a lancé une nouvelle politique d'inclusion¹⁰ en 2019

5 *Skills Initiative for Africa* : Initiative compétences pour l'Afrique.

6 *United States Agency for International Development* : Agence des États-Unis pour le développement international.

7 Fédération mondiale des sourds.

8 Haut-commissariat au Plan, Maroc, 2014.

9 « Sourds et malentendants marocains : quand l'exclusion devient un mode opératoire », *L'Opinion*, 23/12/2020.

10 Le programme d'éducation inclusive est disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale marocain : <https://www.education-inclusive.ma/>



qui prévoit que les associations et les écoles de l'Éducation nationale travaillent ensemble pour garantir de meilleurs résultats¹¹.

Cadrage théorique

Diglossie, pluriglossie et *continuum* linguistique

La diglossie renvoie à une situation où deux variétés d'une même langue occupent des fonctions complémentaires et se trouvent dans une relation hiérarchique, avec une variété dite « haute » (la variété littéraire standard écrite) et une variété dite « basse », (la variété vernaculaire orale). Ce concept théorique, largement popularisé par Fergusson (1959), a donné lieu à une littérature abondante (Boussofara-Omar, 2006; Hudson, 1992). Cette division schématique n'exclut pas la présence de variétés intermédiaires entre les deux pôles diglossiques, qui sont dans le cas marocain : l'arabe standard moderne (*fuṣḥā*) comme variété haute et l'arabe dialectal marocain (*dārija*) comme variété basse. Émergent ainsi les concepts de triglossie, pluriglossie et *continuum*, qui n'impliquent pas de frontières nettes entre les différents registres (Badawī, 1973). Le concept de diglossie a notamment été élargi à des variétés linguistiques n'appartenant pas aux mêmes langues afin de souligner leurs rapports hiérarchiques et statutairement inégalitaires (Fishman, 1967). Nombre d'études abordent la diglossie dans les sociétés arabophones – entre l'ASM et les parlers vernaculaires –, mais aucune étude ne mentionne la diglossie des langues des signes du monde arabe. Or, le terrain marocain dévoile une autre diglossie, entre la langue des signes marocaine (variété basse) et la langue des signes française (variété haute), qui s'accroît lors de rencontres officielles en formant un *continuum* linguistique. Nonobstant la place de la LSF et du français, l'ASM reste incontestablement une langue de prestige qui influence fortement les expressions en LSM dans le cadre de l'enseignement.

Plurilinguisme et expression bimodale

L'usage de deux canaux d'expression (modalité orale et modalité signée) permet l'expression simultanée de plusieurs langues ou variétés de langue. En effet, lorsqu'un sourd français signe en LSF, il vocalise ou labialise en français de manière plus ou moins ponctuelle¹². Toutefois, cette superposition codique LS/LV ne permet pas de conserver les deux structures linguistiques distinctes, l'une des deux langues viendra « calquer » la structure de l'autre. L'environnement sociolinguistique des sourds marocains est défini par une multitude de langues

11 Entretien avec Rachid Farah, directeur du centre *al-Fath*, le 17 février 2022.

12 La labialisation ou la vocalisation est plus ou moins marquée en fonction des profils et des situations de communication.

en contact, à différent degré d'usage. Ici, ne seront retenus que les usages les plus fréquents, qui concernent quatre langues : le français, l'ASM, l'ADM et la LSM. L'étude du contact des langues au sein du centre al-Fath a mis en lumière les capacités langagières des enfants et des enseignants sourds, qui utilisent des éléments tirés de ces quatre langues dans deux modalités distinctes et dans un même énoncé par le moyen du « code switching/code blending » (Millet, 2008). Le code-switching ou alternance codique désigne le passage d'une langue à une autre dans un même énoncé. Par exemple, on peut observer un code-switching dans la modalité signée entre la LSF et la LSM et dans la modalité orale (ou labiale) entre le français et l'ADM. Le code blending, ou superposition codique, quant à lui, renvoie à la superposition de ces deux modalités, utilisées simultanément.

Chez les sourds marocains, le bilinguisme LSM/ADM est à l'image des contacts de langue des entendants marocains. Il se traduit par les combinaisons suivantes : LSM et LSF (modalité signée) / ADM et français (modalité orale), sans associer la langue des signes à la langue vocale majoritaire à laquelle elle renvoie (LSF/français ou LSM/ADM), chaque langue étant distincte, comme le montre les exemples suivants (fig. 1).



Figure 1A. Bilinguisme bimodal et contact des langues, exemple 1. La locutrice prononce les 2 syllabes du mot « *Namshi* (je pars) » en arabe dialectal marocain (ADM). Simultanément à cette prononciation, elle signe en langue des signes française (LSF) le mot « Partir ».

© Belkadi, 2023





Figure 1B. Bilinguisme bimodal et contact des langues, exemple 2. La locutrice prononce les 2 syllabes du mot « *Bghit* (je veux) » en arabe dialectal marocain (ADM). Simultanément à cette prononciation, elle signe en langue des signes française (LSF) le mot « Vouloir ». © Belkadi, 2023

Les observations de Manel Khayech auprès de sourds tunisiens (2014) et cette étude mettent en exergue des compétences langagières inhérentes à la surdité, dont les combinaisons fluctuent chez les locuteurs sourds en fonction des situations de communication, du niveau d'éducation et des représentations sociales. Ces dernières sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). Ici, « les hétéro-repr sentations¹³ et les auto-repr sentations¹⁴ » (Bedoin, 2018) influent sur les représentations des langues chez les enseignantes (sourdes et entendantes) et les élèves sourds du centre. La surdité est-elle une d ficiance, une différence ou un fait biologique (Benvenuto, 2011 ; Mottez, 2006) ? Selon la définition retenue, la place de la langue des signes sera plus ou moins présente (ou acceptée) en tant que langue d'enseignement de l'ASM. Dès lors que la surdité est perçue comme une d ficiance, une lacune à pallier, c'est l'arabe signé (traduction mot à mot de l'ASM) qui est utilisé, ou de simples mimes. Ainsi, l'unique finalité devient l'acquisition d'une langue vocale,

13 Représentations de la surdité et des LS par les entendants.

14 Définition de la surdité et des LS par les sourds.

l'ASM, au détriment du développement cognitif et langagier, voire identitaire, de l'enfant sourd.

Le bilinguisme sourd en contexte diglossique

L'exposition aux différentes langues (en contact), chez les sourds marocains qui évoluent dans un contexte plurilingue et diglossique, ne saurait être comprise sans une définition du bilinguisme sourd. Le bilinguisme sourd est différent du bilinguisme tel qu'on l'entend entre deux langues vocales du type français/anglais. Le bilinguisme sourd est un bilinguisme bimodal (modalité orale/modalité signée) présent chez les sourds signeurs en raison du contact permanent avec la langue vocale majoritaire du pays (Grosjean, 1993 ; Dalle-Nazezi, 2014). Cette expression bimodale n'est pas un bilinguisme communautaire ou sociétal (Estève, 2006), elle se développe en fonction de l'environnement dans lequel évolue l'individu sourd et de son parcours socio-langagier. Le bilinguisme sourd est un bilinguisme entre une LS et une LV, la première étant gestuelle et spatiale, la seconde linéaire. À titre d'exemple, les sourds français sont bilingues LSF/français et l'usage de deux canaux différents leur permet de parler (ou labialiser) tout en signant. Mais qu'en est-il des sourds marocains ? Quel type de bilinguisme développent-ils dans un contexte diglossique entre arabe dialectal marocain (ADM) et arabe standard marocain (ASM) ? Au niveau de l'éducation, la méthode bilingue offre à l'enfant sourd un cadre linguistique qui lui permet de développer la LS et la LV majoritaire (orale et/ou écrite). De nombreux travaux ont noté le lien de causalité entre apprentissage de la lecture et de l'écriture et les compétences en LS (Grosjean, 1993 ; Padden et Ramsey, 1998 ; Dalle, 2003).

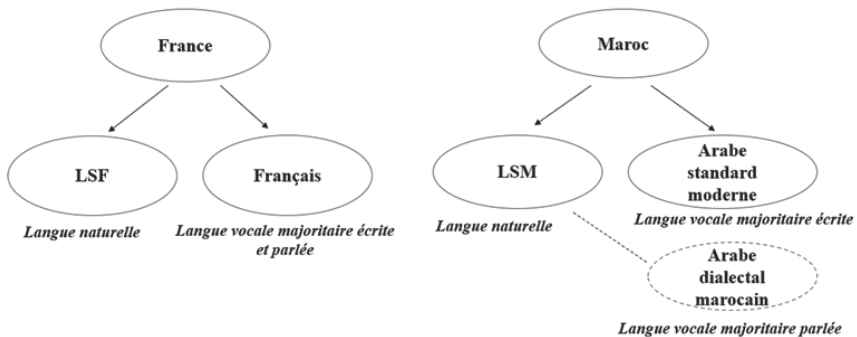


Figure 2. Le bilinguisme bimodal en contexte monolingue et en contexte diglossique
© Belkadi, 2022

Dans le contexte éducatif marocain, ce bilinguisme ne se décline pas de la même manière car les sourds marocains signeurs sont bilingues LSM/ADM¹⁵ (cf. fig. 2). Deux approches éducatives sont présentes au Maroc : l'oralisme, qui consiste en l'apprentissage de la langue parlée aux sourds, et le bilinguisme, illustré ci-dessus. Dans le cas d'un « bilinguisme soustractif » (Millet et Estève, 2009), où la LSM est utilisée comme une langue outil vouée à disparaître une fois que l'enfant accédera à l'ASM (écrit et/ou oral), la question de la valeur culturelle et identitaire liée à la LSM est reléguée au second plan. En revanche, dans le cadre du centre al-Fath, qui souhaite proposer un enseignement bilingue biculturel (Grosjean, 1984), la charge culturelle et identitaire de la LS (culture sourde) et celle de la langue majoritaire vocale (culture entendante) vont jouer un rôle important dans la construction de l'enfant sourd. La transposition de ce bilinguisme dans le contexte marocain renvoie à la LSM (culture sourde) et à l'ADM (culture entendante). La présence de l'ASM comme langue institutionnelle pourrait créer une disparité en termes de charge identitaire et sociale liée à la LSM et à l'ADM, deux langues non écrites, souvent dévalorisées par leurs locuteurs face au caractère scripturaire de l'ASM.

Méthodologie qualitative de recherche

Le statut du « même communautaire »

L'étude présentée ici s'est réalisée au croisement de deux communautés (entendante et sourde). Je suis moi-même sourde appareillée et mon statut de « même communautaire » (Sabria, 1996) implique une certaine proximité avec les sujets de cette analyse. Toutefois, l'exclusion des personnes sourdes au cours de l'histoire a installé une certaine méfiance vis-à-vis des entendants (Delaporte, 2002), et je n'échappe pas aux stéréotypes sociaux que les sourds oralistes¹⁶ leur renvoient. Pour ne pas exacerber cette méfiance, j'ai décidé de ne pas filmer les personnes sourdes (enfants et adultes) pour ne pas les mettre en situation d'insécurité linguistique (elles n'étaient pas à l'aise avec leur LS, qu'elles définissaient comme un mélange de plusieurs LS). De ce fait, le corpus filmé au sein du centre al-Fath contient seulement les cours de langue arabe dispensés par l'enseignante et coordinatrice pédagogique, Sarah¹⁷ (entendante). Le paradoxe de cette limite de l'enregistrement vidéo dans un contexte fondamentalement visuo-spatial est que cela demande un effort considérable pour « transcrire le visuel ». Pour ce faire, les situations d'enseignement en LSM ont été notées à l'aide du lexique

15 Le niveau de maîtrise dans chacune des deux langues varie en fonction du type de surdité, de l'environnement familial et du parcours scolaire.

16 Le terme « oraliste » renvoie au courant de l'oralisme. Il fait référence à l'individu sourd au parcours langagier oral et, par extension, est utilisé pour désigner les entendants partisans de l'oralisme.

17 Les noms des enquêtés ont été modifiés pour préserver leur anonymat.

des configurations manuelles tiré du dictionnaire étymologique et historique de la LSF (Delaporte, 2007 : 28). À partir de ces notes d'observation, j'ai reproduit ultérieurement, devant une caméra, les signes utilisés (notamment des dialogues) afin de garder une trace visuelle.

La description des interactions observées en classe a été laborieuse. Le recueil des discours s'est effectué principalement de manière informelle auprès d'une vingtaine d'élèves et sous forme d'entretiens semi-directifs auprès de six enseignantes. Plusieurs langues ont été utilisées : la LSF, la LSM, le français, le dialecte marocain. Il s'est agi, en premier lieu, d'observer les méthodes d'enseignement et de recueillir des parcours de vie. En second lieu, j'ai conduit une recherche-action axée sur l'enseignement bilingue (LSM/ASM) et la création d'un cours de LSM en tant que coordinatrice pédagogique.

Le centre al-Fath pour les enfants sourds de Meknès

La recherche-action s'est déroulée de janvier à février 2019 au sein de l'association al-Fath pour les enfants sourds située dans la ville nouvelle de Meknès. Depuis 1998, cette structure spécialisée dans l'éducation et la formation des enfants sourds est une référence dans le domaine de la surdité au sein de la région Meknès-Tafilalet. L'association comprend deux sites différents : le premier est destiné à l'enseignement du primaire avec 109 élèves ; le second est un centre de formation professionnelle, cité ici à titre indicatif car cet article portera uniquement sur le premier site. Le corps enseignant est constitué d'une équipe hétérogène, composée de neuf enseignantes sourdes et entendantes. Le niveau d'études des enseignantes entendantes se situe entre le baccalauréat et la licence, et leur parcours n'est en lien direct ni avec l'enseignement de la langue arabe, ni avec la surdité. Quant aux enseignantes sourdes, il s'agit d'anciennes élèves du centre qui ont bénéficié de l'enseignement primaire sans pouvoir poursuivre leurs parcours scolaires. Le centre al-Fath a formé son équipe au fil du temps, à travers de nombreux partenariats internationaux : les séminaires et journées de formation mis en place par l'USAID ; les interventions d'enseignants de l'école Kendall et de l'Université Gallaudet¹⁸ de Washington ; la participation aux formations de l'INSHEA¹⁹, près de Paris, et de l'Université de Hambourg²⁰. Cette multitude de références linguistiques et pédagogiques se traduit par des approches pédagogiques et didactiques disparates.

Dans le cadre de cet article, l'étude concerne 46 élèves âgés de 4 à 16 ans de quatre niveaux scolaires distincts. Chaque classe compte deux enseignantes : l'une sourde, l'autre entendant. Par manque de moyens, l'enseignement du primaire

¹⁸ Gallaudet University, Laurent Clerc National Deaf Education Center.

¹⁹ Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

²⁰ Séminaire organisé au Centre européen des langues internationales, Meknès, 2009.



comporte une seule classe et le dernier niveau du cycle intermédiaire n'est pas dispensé (tableau 1).

Tableau 1. Nombre et niveau scolaire des enquêtés © Belkadi, 2020

		Sections	Enseignantes	Élèves
Cycle de Base	Précolaire	1	2	10 (4-8 ans)
		2		
	1 ^{er} cycle primaire	3	2	10 (8-12 ans)
		4		
Cycle intermédiaire	2 ^e cycle primaire*	5	2	12 (11-14 ans)
		6		
		7	2	14 (13-16 ans)
		8		

* Au Maroc, l'enseignement primaire, d'une durée de six ans, est structuré en deux cycles : un premier cycle de deux ans pour les élèves âgés de 6 à 8 ans, puis un second cycle de quatre ans pour les élèves de 8 à 12 ans, à l'issue duquel les élèves doivent réussir leur « certificat d'études primaires » pour pouvoir entrer au collège.

Le nombre d'enseignantes et d'élèves n'est donné que pour les sections dans lesquelles nous avons mené notre enquête.

Le choix de ces enquêtés vise à offrir une vue d'ensemble des différentes situations rencontrées en classe de langue. Les résultats ont été étudiés à la lumière des discours recueillis et rapportés (discours de l'entourage de l'enfant sourd) par les élèves et le corps enseignant.

Les enjeux de l'enseignement, entre représentations de la surdité et représentations linguistiques

Hétérogénéité du public sourd

L'enquête débute avec la section 1 (première classe du préscolaire). Chaque matin, sauf le vendredi²¹, les cours sont répartis en deux temps : la première partie de la matinée est consacrée à la révision du vocabulaire et la seconde est dédiée aux exercices d'écriture. La révision du vocabulaire se réalise à l'aide de cartes classées par thèmes (fig. 3).

²¹ Les vendredis sont consacrés à l'éducation religieuse et civique.

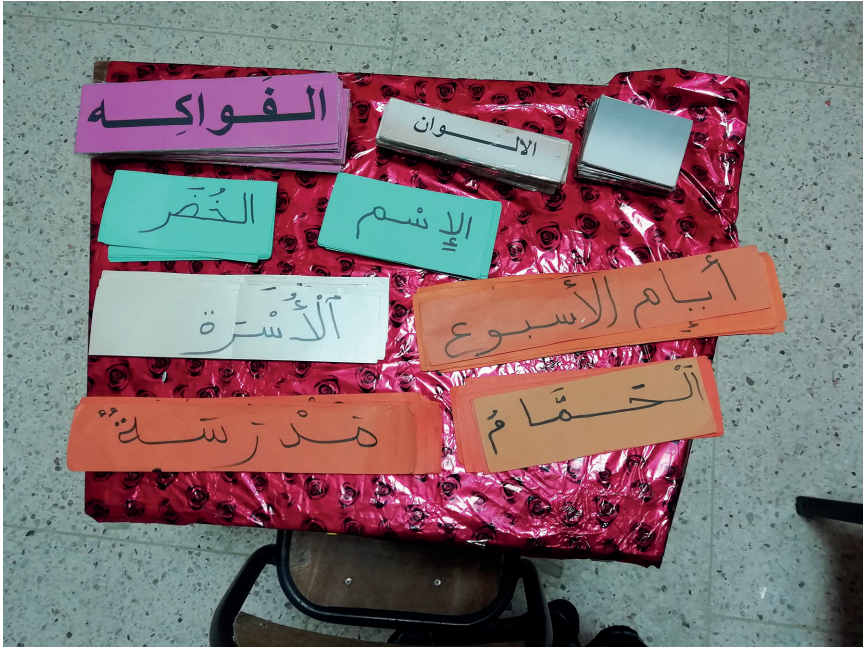


Figure 3. Fiche vocabulaire de la petite section © Belkadi, 2019

L'exercice consiste à traduire l'ASM écrit en LSM. L'enseignante sourde se déplace auprès de chaque élève pour demander la traduction du vocabulaire de l'écrit vers la LSM, puis sa collègue entendante se place devant le tableau pour lire le vocabulaire que les élèves répètent plus ou moins en fonction de leur degré de surdité (pour les surdités sévères et profondes, la réception et la production restent laborieuses). On note ici un usage de l'espace beaucoup plus marqué chez l'enseignante sourde, qui va se mettre en scène et incarner des rôles pour faciliter la compréhension. Une fois cet exercice terminé, les élèves sont invités, à tour de rôle, au tableau interactif pour mettre dans l'ordre les jours de la semaine et pour relier une liste de vocabulaire en ASM aux images correspondantes. La deuxième partie du cours débute avec une traduction de l'alphabet de l'ASM vers la LSM (dactylogie)²² et se termine par un exercice de repérage des lettres sur la base du vocabulaire révisé en première partie. Malgré une présence importante d'affichages écrits (et imagés) dans les classes et une révision quasi quotidienne d'une centaine de mots, les élèves peinent à retenir le vocabulaire en ASM. Ils retiennent environ 40 % du vocabulaire en ASM écrit contre 80 % en LSM²³. La modalité gestuelle semble être mieux

22 Dactylogie : reproduction manuelle de l'alphabet.

23 Ces pourcentages ont été obtenus grâce au recueil des résultats d'une semaine de révision de vocabulaire auprès de chaque niveau.

assimilée que la modalité écrite. L'écart d'assimilation entre ASM et LSM s'atténue au fil des sections, néanmoins il reste important. De surcroît, l'hétérogénéité du public sourd rend complexe l'adaptation de ces exercices (cf. tableau 2). En effet, les enfants présentent, dès le plus jeune âge, des niveaux individuels contrastés en LSM et ADM, qui sont le résultat d'environnements familiaux différents (parents entendants/sourds ; usage de la LS en famille, représentations de la surdité).

Tableau 2. Échantillon de la petite section du préscolaire © Belkadi, 2019

Élèves	Type de handicap	Parents	Âges	Modes de communication
Neila	Surdité légère	E	7 ans	LV : ADM LS : LSM
Lamia	Surdité moyenne Implantée	E	8 ans	LV : néant (onomatopée) LS : néant (code signé)
Marwan	Surdité profonde	S	6 ans	LV : ADM (labialisation) LS : LSM, LSF, LSAU, LS saoudienne
Zakia	Surdité moyenne + handicap moteur	E	7 ans	LV : ADM LS : LSM
Hamid	Surdité profonde	E	4 ans	LV : néant LS : LSM

E : parents entendants / S : parents sourds

Les différents niveaux de surdité correspondent aux pertes moyennes d'audition suivantes :

- surdité légère : 21-40 db ;
- surdité moyenne : 71-90 db ;
- surdité profonde : 91-100 db.

La majorité des enfants sourds du centre al-Fath est issue de familles entendants dont la plupart ne pratiquent pas la LSM. Dans ce cas, l'enfant ne bénéficie que d'un accès partiel (selon son degré de surdité) à la LV de ses parents. L'arrivée de ces enfants au centre marque souvent le début d'un processus d'acculturation avec une transmission extra-familiale de la LS. Hamid est un exemple de ce phénomène d'acculturation, par lequel l'individu sourd va se construire une identité sourde à travers « une conquête identitaire, difficile et souvent douloureuse » (Virole, 2006 : 161). Certains enfants vont se retrouver tiraillés entre l'école, où ils signent avec leurs pairs sourds, et la maison, où leur famille va leur interdire de signer. Certaines familles vont jusqu'à demander au centre al-Fath « d'empêcher l'enfant de signer en classe dans l'espoir que son langage oral se développe et permette de le placer en inclusion dans une école de l'Éducation nationale, ce qui n'entraîne au final qu'un retard de langage²⁴ ». En revanche, une minorité d'enfants sourds, dont au moins l'un des parents est sourd, bénéficie d'une transmission intrafamiliale de la LS. Marwan correspond à ce profil : il s'agit d'un enfant sourd profond qui s'exprime aisément en LSM et labialise en ADM. Il a notamment des notions de LS saoudienne et de langue des signes arabe unifiée (LSAU) qu'il a apprises dans

24 Entretien avec Rachid Farah, directeur du centre *al-Fath*, en 2021.

le cadre de l'enseignement religieux familial. Un autre cas de figure est celui des enfants implantés²⁵, comme Lamia, qui a fait partie de ces élèves qui ont quitté le centre pour bénéficier d'une scolarisation dans une école publique à Meknès. Mais en raison de l'absence de formation des enseignants et de suivi orthophonique, cette inclusion s'est soldée par un échec. Malgré son implant, elle n'a pu développer son langage oral. Son retour au centre lui a demandé un effort considérable pour se « réintégrer » auprès de ses pairs signeurs. En somme, cette hétérogénéité et ces mouvements, non sans conséquences, entre associations et écoles publiques sont des difficultés supplémentaires dans l'enseignement à destination de ce type de public, a fortiori lorsqu'il s'agit d'enfants plus âgés qui ont déjà connu plusieurs structures éducatives aux méthodes diverses et variées (Dalle, 2003 ; Fusellier-Souza, 2003).

Comment s'exprime la diglossie en classe de langue arabe ?

Le choix d'une méthode éducative ne peut être effectué sans prendre en compte la dimension diglossique présente au Maroc. L'observation de la section 3 (première année du cycle primaire) va permettre de lever le voile sur les manifestations de la diglossie ADM/ASM. L'étude de cette classe s'est déroulée sans l'enseignante entendante. Le cours de langue débute toujours par un exercice de révision de vocabulaire similaire à celui de la petite section (avec un lexique plus complexe). À la suite de cet exercice, les enfants construisent, avec le concours de l'enseignante sourde, des phrases simples en ASM. À ce stade, les consignes sont comprises et appliquées, néanmoins la difficulté réside dans la maîtrise de la structure grammaticale de l'ASM, notamment le rôle de l'article qui n'existe pas en LS, la place des particules ou encore l'expression du genre.

Au sein de cette classe, l'attention s'est portée sur les pratiques vocales (V) et/ou labiales (L) durant les exercices de traduction de l'ASM écrit vers la LSM (tableau 3).

Tableau 3. Expression de l'arabe dialectal marocain au premier cycle primaire
© Belkadi, 2019

Mot écrit en arabe standard moderne (<i>fuṣṣḥā</i>)	Vocalisation / labialisation (V/L) en arabe dialectal marocain (<i>dārīja</i>)	Signes utilisés
كثير <i>Kathīrun</i>	بزاف <i>Bezzāf</i>	BEAUCOUP (LSF)
قليل <i>Qalīlun</i>	شوية <i>Chwya</i>	UN PEU (LSF)

25 Un implant cochléaire est un dispositif médical électronique que l'on implante chirurgicalement derrière l'oreille pour permettre à l'individu sourd (sévère à profond) d'entendre.

قَطُّ Qīṭun	Miaou (onomatopée)	CHAT (LSM)
عَنْزَة 'anzatun	مَعزَة Māza	CHÈVRE (LSF)
جَمِيلَة Jamīlatun	زَوِينَة Zwīna	BELLE (LSM)
أُرِيدُ Uridu	بَغِيْت Bghīt	VOULOIR (LSF)

Les élèves prononcent en ASM seulement lorsque l'enseignante sourde se trouve face à eux pour vérifier leurs pratiques labiales. Pour en savoir plus, je les ai questionnés (en LSM).

[Enquêtrice] Je lis sur vos lèvres et ce n'est pas le bon mot écrit, non ?

[Salim, 13 ans] Ah oui c'est vrai, j'ai oublié. Je n'ai pas l'habitude, dès que je sors d'ici j'oublie.

[Majda, 14 ans] C'est difficile de se rappeler; en arabe normal, de la rue, de la famille, c'est plus facile²⁶.

De nombreuses occurrences de ce croisement entre ASM (fuṣḥā, écrite), ADM (dārija) et LSM ont été relevées. Ces exemples ont été sélectionnés pour offrir un aperçu global de ce fait linguistique. Il est à noter que la V/L en ADM, lors des cours, est notoirement présente chez les enseignantes sourdes. Le cas des enfants du centre al-Fath semble proche de la théorie selon laquelle la maîtrise de l'écrit chez les enfants bilingues est non pas liée à la langue vocale, mais à la langue des signes (Courtin, 2002). Ici, le signifié écrit n'est pas nécessairement rattaché à un signifiant oral qui lui correspond phonologiquement, les élèves associent à l'ASM écrit une prononciation en dialecte, en français ou encore en onomatopée. Autrement dit, les enfants sourds du centre ne font pas systématiquement une reconnaissance graphophonologique du signifié mais l'associent plutôt à un sens, à un concept qu'ils traduisent en LSM. Le dialecte est en quelque sorte le trait d'union entre la LSM et l'ASM écrit. Pour l'enfant sourd, l'ADM est un langage vocal majoritaire, porteur d'une charge identitaire et culturelle au même titre que la LSM. Le schéma d'apprentissage diffère de celui du sourd français qui apprend le français écrit, langue vocale majoritaire du pays, ce qui correspondrait dans le cadre du Maroc à l'apprentissage de l'ADM écrit.

Idéologie linguistique et exclusion de l'altérité

La prééminence de l'ASM sur la LSM pose la question des représentations linguistiques de ces deux langues chez les sourds et les entendants du centre al-Fath. L'expérience menée auprès de la classe du 1er niveau du cycle

²⁶ Traduction personnelle de la LSM au français.

intermédiaire illustre ce rapport entre LSM et ASM. Avec l'accord de l'équipe pédagogique, j'ai proposé aux élèves d'écrire au tableau des phrases de leur choix destinées à être analysées et corrigées ensemble. Il a été nécessaire de les rassurer car ils considèrent que « nous, les sourds, on fait beaucoup d'erreurs parce qu'on parle avec des gestes²⁷ » (Meriem, 14 ans). Cependant, les phrases proposées par les élèves comportaient un très faible nombre de fautes de type orthographique. Ce constat se retrouve notamment chez Niederberger (2007) qui explique que les enfants sourds maîtrisent mieux l'orthographe que les enfants entendants, en raison du recours à la stratégie visuo-graphique. L'exercice a été interrompu par le retour de l'enseignante entendante, qui m'a proposé de reprendre l'exercice autrement car « ce n'est pas comme ça qu'il faut faire, les sourds font beaucoup de fautes parce qu'ils parlent en langue des signes. Ils écrivent des phrases, puis je les corrige » (Malika, enseignante). Au tableau, elle a tracé deux colonnes, les phrases des enfants ont été regroupées dans la première, pour ensuite être corrigées par l'enseignante dans la seconde, comme suit :

Tableau 4. Un échantillon de la comparaison LSM/ASM

<i>Lugha-t-al-ishāra</i> (la langue des signes)	<i>Al-Lugha al-'arabiyya</i> (la langue arabe)
<i>ṣadiqī dhahaba manzil</i>	<i>dhahaba ṣadiqī ilā manzilīhi</i>

L'enseignante a demandé aux élèves, en langue des signes marocaine, d'écrire en ASM l'information suivante : mon ami est parti chez lui / dans sa maison. La phrase proposée par les élèves est une phrase en ASM comportant des fautes de syntaxe. Placer cette phrase en arabe dans la colonne « langue des signes » laisse supposer qu'une phrase correcte en langue des signes marocaine serait celle qui suit la syntaxe de l'ASM, ce qui donne lieu à de l'arabe signé. Or, les structures de ces deux langues sont très différentes : la première est linéaire, la seconde est gestuelle et spatiale (absence de modalité écrite) et repose sur une spatialisation syntaxique avec des espaces de signation pré-sémantisés (Millet, 2004). Si l'on devait proposer un équivalent de cette phrase dans la colonne « langue des signes », on écrirait²⁸ : AMI + MON / MAISON + À LUI / ALLER. Toutefois, cela ne rendrait pas compte de la dimension spatiale de la LS. Ici, l'enfant ne va pas utiliser le verbe ALLER mais il va effectuer, avec l'index pointé vers le haut et le poing fermé (qui désigne « l'ami »), un mouvement de déplacement dans l'espace qui va matérialiser cette action. Ainsi, pour l'individu sourd, la phrase placée dans la première colonne n'est qu'une suite incohérente de signes qui représente « une doublure plus ou moins complète du message oral » (Lepot-Froment, 2000 : 195). Les représentations

²⁷ Traduction de la LSM.

²⁸ L'usage des majuscules désigne les signes en LS.

sociales et identitaires de la surdité et, par extension / mère / sœur / père / frère / section de l'élève sourd / moi / lecture / élève / enfant / téléphone / WhatsApp. Ces résultats révèlent une dichotomie des représentations entre ces deux langues : la première est liée à l'éducation scolaire, à la religion et notamment à la vie sociale (le marché); la deuxième se rapporte à la sphère privée et aux réseaux sociaux, qui sont des outils d'expression privilégiés pour les sourds depuis la révolution des appels visiophoniques. J'ai décidé de rebondir sur le mot clé « mosquée », que les enfants ont attribué à l'ASM, afin de discuter de la dimension religieuse qu'ils semblent lui associer.

[Enquêtrice] L'ASM est utilisé à la mosquée par qui? Vous allez à la mosquée, vous?

[Youness, 14 ans] Non pas les gens...enfin je ne sais pas... mais l'imam parle en vrai arabe, nous, on ne peut pas, il n'y a pas d'interprète.

[Hamza, 16 ans] On apprend avec des cheikh sourds, il y en a sur Facebook... Ici, il n'y a rien, mais sur Internet, il y a beaucoup, beaucoup de vidéos de l'Arabie saoudite...on t'explique bien la religion.

Nonobstant le fait que l'ASM est importante pour accéder à la lecture du Coran, elle reste une langue peu accessible pour les enfants sourds. Ainsi, c'est par la LSAU et la LS saoudienne qu'ils vont accéder au savoir religieux. Les formules religieuses en LSM sont essentiellement des emprunts à ces deux LS, auxquelles les sourds marocains vont donner une dimension spirituelle. L'objectif de l'AFOOD de créer une LSAU qui renforcerait le sentiment d'appartenance à une « communauté arabo-musulmane » semble donc effectif sur le plan religieux.

Conclusion

La conception de la surdité, au sein de l'école, de la famille et de la société marocaine de manière plus globale, reste l'un des facteurs fondamentaux dans les représentations des langues chez l'enfant sourd du centre al-Fath. Cette contribution donne un aperçu du rôle de l'école dans la construction des représentations linguistiques et identitaires de l'enfant sourd marocain. Dans le contexte plurilingue et diglossique du Maroc, les compétences langagières et la place des langues dans le parcours scolaire de l'enfant sourd (LS et LV) sont modérées par le poids de l'ASM. Si l'école joue un rôle important dans la construction des représentations linguistiques et identitaires de l'enfant sourd marocain, les offres éducatives et les politiques d'inclusion sont loin de répondre à ses besoins spécifiques. Les associations, telles que le centre al-Fath, se retrouvent prises au piège dans une position ambivalente entre adaptation et uniformisation. De plus, la société marocaine, dont l'identité nationale est attachée à une identité « arabo-musulmane », avec comme langue de référence l'arabe fuṣḥā, langue du Coran, place l'individu sourd marocain dans une situation d'exclusion, qu'il essaie de pallier à travers la LSAU et la LS saoudienne. Pour conclure, les représentations

linguistiques et identitaires des enfants sourds marocains sont multiples, à l'image de la communauté sourde qui se présente comme une entité hétérogène. À cela s'ajoute la richesse linguistique et ethnique du Maroc, ce qui ouvre le champ à une multitude de possibilités de croisements linguistiques et de parcours sociolinguistiques et identitaires. Cet article ne présente qu'un aperçu des nombreuses réalités de l'enseignement pour les enfants sourds au Maroc.

Bibliographie

- ABDEL-FATTAH Mahmoud, 2005, « Arabic Sign Language: A Perspective », *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), p. 212-221.
- BADAWĪ Muhammad Mustafa, 1973, *Mustawayāt al- 'arabiyya al-mu 'āsira fi misr* [Les tendances de l'arabe contemporain en Égypte], Le Caire, Dār al-ma'ārif.
- BEDOIN Diane, 2018, *Sociologie du monde des sourds*, Paris, La Découverte.
- BELKADI Saida, 2019, *Comment est enseigné l'arabe standard moderne écrit aux sourds marocains ? Le cas de l'association al-Fath pour enfants sourds de Meknès*, mémoire de master 2, Aix-Marseille Université.
- BENVENUTO Andrea, 2011, « Surdité, normes et vie ; un rapport indissociable », *Empan*, 83, p. 18-25.
- BOUSSOFARA-OMAR Naima, 2006, « Diglossia », in VERSTEEGH Kees *et al.* (dir.), *Encyclopedia of Arabic Languages and Linguistics*, vol. 1, Leiden, Brill, p. 629-636.
- BOUTORA Leila et FUSELLIER-SOUZA Ivanni, 2009, « La langue des signes française, langue enseignée et langue d'enseignement : un état des lieux », in SAUZET Patrick et PIC François (dir.), *Politique linguistique et enseignement des langues de France*, Paris, L'Harmattan, p. 209-222.
- COURTIN Cyril, 2002, « Conceptualisation et surdité : actes du colloque CNEFEI, Suresnes, 10 et 11 mai 2001 », *La nouvelle revue de l'ASIS*, 17, p. 181-195.
- DALLE Patrice, 2003, « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution », *Langue française*, 137, p. 32-59.
- DALLE-NAZÉBI Sophie, 2014, « Quand le bilinguisme entre dans la famille avec la naissance d'un enfant. Langue des signes et français au quotidien », *Langage et société*, 147, p. 23-34.
- DELAPORTE Yves, 2007, *Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française : origine et évolution de 1 200 signes*, Les Essarts-le-Roi, Éditions du Fox.
- DELAPORTE Yves, 2002, *Les sourds c'est comme ça : ethnologie de la surdimutité*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- ESTÈVE Isabelle, 2011, *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement*, thèse de doctorat en langage et surdité, Université de Grenoble.
- ESTÈVE Isabelle, 2006, *Les pratiques communicatives des jeunes adultes sourds introduction à l'analyse*, mémoire de master 1 en langage et surdité, Université Grenoble 3.



- AL-FITYANI Kinda, 2010, *Deaf people, modernity, and a contentious effort to unify Arab sign languages*, thèse de doctorat, Université de Californie, San Diego.
- FERGUSSON Charles, 1959, « Diglossia », *Word*, 15, p. 325-340.
- FISHMAN Joshua Aaron, 1967, « Bilingualism with and without Diglossia », *Problems of Bilingualism, Journal of Social Issues*, 23, p. 29-38.
- FUSELLIER-SOUZA Ivanni, 2003, « Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds. Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante », *Langue française*, 137, p. 86-104.
- GILLOT Dominique, 1998, *Le droit des sourds : 115 propositions*, rapport au Premier ministre (France).
- GROSJEAN François, 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. », *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de linguistique), 19, p. 13-42.
- HENDRIKS Bernadet, 2008, *Jordanian Sign Language: Aspects of Grammar from a Cross-linguistic Perspective*, thèse de doctorat en linguistique, Université d'Amsterdam.
- AL-HILAWANI Yasser, 2009, « Perspectives and Reviews on Deafness in the State of Kuwait and the United Arab Emirates », in MOORES Donald F. et MILLER Margery S. (dir.), *Deaf People Around the World: Educational and Social Perspectives*, Washington, Gallaudet University Press, p. 119-132.
- HUDSON Alan, 1992, « Diglossia. A Bibliographic Review », *International Journal of the Sociology of Language*, 21, p. 611-674.
- JODELET Denise, 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaire de France.
- KHAYECH Manel, 2014, *Étude sociolinguistique d'échanges plurilingues en contexte de surdité. Bimodalit  et contact de langues : le cas de la langue des signes tunisienne (LST)*, thèse de doctorat, Université de Rouen.
- LE CORRE Geneviève, 2007, « La langue des signes française (LSF) », *Enfance*, 59, p. 228-236.
- LEPOT-FROMENT Christiane, 2000, « Chapitre 7. L'acquisition d'une langue des signes : données empiriques et questions apparentées », p. 193-229, in KAIL Michèle et FAYOL Michel (dir.), *L'acquisition du langage. Vol. I. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*, Paris, Presses universitaires de France, p. 193-229.
- MILLET Agnès, 2008, « Surdité et plurilinguisme : fragilité des constructions identitaires », in MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle et SPA TH Valérie (dir.), *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*, Paris, Riveneuve, p. 61-76.
- MILLET Agnès, 2004, « La langue des signes française (LSF) : une langue iconique et spatiale méconnue », *Cahiers de l'APLIUT*, XXIII(2), p. 31-44.
- MILLET Agnès et ESTÈVE Isabelle, 2009, « Contacts de langue et multimodalité chez des locuteurs sourds : concepts et outils méthodologiques pour l'analyse », *Journal of Language Contact*, 2, p. 111-132.
- MILROY James et MILROY Lesley, 1999, *Authority in Language: Investigating Standard English*, Londres, Routledge (3e  d.).

- MOTTEZ Bernard, 2006, *Les Sourds existent-ils ?*, textes réunis et présenté par Andrea Benvenuto, Paris, L'Harmattan.
- NIEDERBERGER Nathalie, 2007, « Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds », *Enfance*, 59(3), p. 254-262.
- PADDEN Carol, 2010, « Sign language geography », in MATHUR Gaurav et NAPOLI Donna Jo (dir.), *Deaf Around the World*, New York, Oxford University Press, p. 19-37.
- PADDEN Carol et RAMSEY Claire, 1998, « Reading ability in signing deaf children », *Topics in Language Disorders*, 18(4), p. 30-46.
- SABRIA Richard, 1996, « Questionnement social et handicap : une différence difficile à dire », *Cahiers de linguistique sociale*, 28-29, p. 267-272.
- VIROLE Benoît, 2006, *Psychologie de la surdité*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.



