



Master sciences du langage

PARCOURS FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

Stéphane Gonzalez

**L'accès au français écrit de l'apprenant sourd soutenu par la LSF :
à quelles conditions, par quels mécanismes ?**

Sous la direction de :

Mme Annie RISLER (Responsable universitaire)

Mme Béatrice FLANDRIN (Tutrice professionnelle)

Stage effectué du 12 décembre 2022 au 26 mai 2023

au collège Gérard Philipe

Soutenu le 12 septembre 2023 au département des sciences du langage

Université de Lille

BP 60149 - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex.

Année Universitaire 2022-2023

Remerciements

Notre année d'étude en master et la rédaction de ce mémoire n'auraient pas été possibles sans l'action et le soutien de nombreuses personnes. Il nous tient à cœur de les remercier ici.

L'équipe pédagogique de l'Université de Lille a nourri mon savoir tout au long de l'année et a également accepté des aménagements pédagogiques pour s'adapter à ma situation.

Les membres du BVEH, et plus particulièrement le service dédié au handicap, a travaillé activement pour faciliter mon parcours et me permettre de suivre mon année dans les meilleures conditions.

Annie Risler a accepté de co-diriger le présent mémoire et m'a accompagné tout au long de ce travail par ses conseils, ses explications et éclaircissements.

Les scientifiques avec lesquels j'étais en désaccord, tout comme ceux dont les idées m'étaient proches, ont beaucoup apporté à mon analyse.

Béatrice Flandrin m'a généreusement accueilli en stage à ses côtés en cours de français. La confiance qu'elle m'a accordée m'a permis de mettre en œuvre mon projet.

Les élèves et leurs parents ont accepté de se prêter au jeu de l'expérimentation et m'ont fait confiance pour la mener à bien.

Les membres de l'agence d'interprètes Via, et plus particulièrement Pénélope Houwenaghel, m'ont fourni des interprétations et des traductions de qualité. Ils ont tout mis en œuvre pour s'adapter à mon projet et à mes demandes.

Fabienne Jacquy et Fabrice Bertin ont patiemment et attentivement lu et relu mon travail et m'ont épaulé de leurs conseils.

Je remercie pour finir ma précieuse famille pour sa patience et son aide, même dans les moments difficiles, et spécialement mon épouse pour son soutien indéfectible.

Résumé

L'éducation permet aux enfants sourds d'apprendre la langue française. Mais sans l'accès à la modalité orale, comment entrent-ils dans la modalité écrite ? L'objet de notre travail est de comprendre comment la LSF donne concrètement accès au français écrit, à quelles conditions, par quels mécanismes ? Nous mettons en lumière les difficultés rencontrées par l'apprenant sourd dans l'accès au français écrit. Le caractère atypique de son développement langagier, tant sur le plan linguistique que socio-cognitif, le conduit à s'exprimer à l'écrit en ce que d'aucuns appellent le *Deaf English* nommé par Charrow (1975). Ces observations nous amènent à proposer le concept de français langue non vocale dite *FLENV*, proche du FLS (français langue seconde). Notre concept adopte un point de vue différent qui encourage notamment l'interlangue entre le français écrit et la langue des signes, qui est la langue facilitatrice. L'intermodalité est portée par l'enseignant, conscient de la place propre qu'occupe chacune des langues. Nous ne disposons d'aucun programme ou support spécifiques adaptés au FLENV.

Dans ce contexte, nous émettons trois hypothèses : la grammaire de la LSF prépare l'apprentissage de la grammaire française écrite et facilite l'interlangue ; expliquer les mots français en LSF sans support oral permet de les conceptualiser et les mémoriser ; l'agir professoral pilote l'intermodalité et permet de dissocier les deux langues.

Pour confirmer nos hypothèses nous avons conçu des supports pédagogiques spécifiques s'appuyant sur la LSF comme outil explicatif et comme langue interactionnelle, en ayant pour langue cible le français écrit. Notre expérience a été menée auprès d'enfants sourds scolarisés à Clermont-Ferrand et dont la LSF est la langue d'ancre. L'analyse de nos résultats montre que mettre en parallèle les deux langues favorise la compréhension et que des outils sont nécessaires pour assurer le pilotage entre les deux langues.

Descripteurs : LSF, langue des signes, français écrit, langue d'ancre, interlangue, transfert interlinguistique, intermodalité, FLENV, français langue non vocale agir professoral, zone de médiation relationnelle, gestes pédagogiques

Abstract

Education allows deaf children to learn the French language. But without access to the oral modality, how do they enter the written modality? The object of our work is to understand how LSF concretely gives access to written French, under what conditions, by what mechanisms? We highlight the difficulties encountered by the deaf learner in accessing written French. The atypical nature of his language development, both linguistically and socio-cognitively, leads him to express himself in writing in what some call the Deaf English named by Charrow (1975). These observations lead us to propose the concept of French as a non-vocal language called FLSV, close to FLS (French as a second language). Our concept adopts a different point of view which notably encourages interlanguage between written French and sign language, which is the facilitating language. Intermodality is supported by the teacher, aware of the specific place occupied by each of the languages. We do not have any specific program or support adapted to the FLSV.

In this context, we put forward three hypotheses: the LSF grammar prepares the learning of written French grammar and facilitates interlanguage; explaining French words in LSF without oral support helps to conceptualize and memorize them; the action of the professor pilots intermodality and makes it possible to dissociate the two languages.

To confirm our hypotheses, we have designed specific educational materials based on LSF as an explanatory tool and as an interactional language, with written French as the target language. Our experiment was conducted with deaf children educated in Clermont-Ferrand and whose LSF is the anchor language. The analysis of our results shows that paralleling the two languages promotes understanding and that tools are necessary to ensure control between the two languages.

Keywords: *LSF, sign language, written French, anchor language, interlanguage, interlinguistic transfer, intermodality, FLSV, non-vocal French language teaching action, relational mediation zone, pedagogical gestures*

TABLE DES MATIÈRES

TERMINOLOGIE	1
NOTRE TRANSCRIPTION	2
INTRODUCTION	4
I. LE CADRE THÉORIQUE	6
1. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS SOURDS	6
a. L'importance du langage dans le développement de la langue	6
b. Langue maternelle ou première	8
c. Un développement atypique	10
2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA LANGUE	13
a. L'enfant issu de parents signants	13
b. L'enfant issu de parents non signants	16
c. Les difficultés rencontrées face au français écrit	19
3. LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	24
a. Les notions de FLM (ou FL1), FLE et FLS	24
b. Nouvelle notion	25
4. LE PONT INTERLANGUE	26
a. Approche visuo-graphique de la langue	26
b. Le transfert interlinguistique	29
c. La didactisation des contacts	32
d. Aperçu des gestes pédagogiques en FLE et FLS	33
II. LE PLAN DE RECHERCHE	37
1. ÉLÉMENT DE CONTEXTUALISATION	38
a. Présentation de recherche-action	38
Présentation du collège	38
L'ensemble articulé d'établissements scolaires de premier et second degrés	39
Quid des PEJS ?	40
b. Notre stage	41
c. Les profils des apprenants	42
d. Stage d'observation	43
Au sein d'une classe ULIS	43
Motivations	46

L'éducation ou la visée rééducative	46
Des signes miniaturisés	48
Autre sens	49
Transcodage	50
Sosies labiaux	51
Mémorisation	53
2. MÉTHODOLOGIE	53
a. Choix des supports	54
Étude de la langue française écrite	55
Étude de la langue des signes française	57
Littérature	60
b. SWOT	61
Pistes d'actions obtenues à partir du croisement des forces/opportunités et des faiblesses/ menaces de l'analyse SWOT	61
III. LES RÉSULTATS DE RECHERCHE	63
1. DE LA NÉCESSITÉ D'UNE LANGUE D'ANCRAGE SOLIDE POUR ACQUÉRIR LE FRANÇAIS ÉCRIT	63
a. Connaître sa grammaire pour apprendre celle d'autrui	63
Quels apports grammaticaux en LSF en amont pour acquérir le français écrit en aval ?	66
b. Nourrir la LSF en continu pour mieux acquérir le français écrit	67
2. TRANSLINGUISTIQUE ENTRE LA LSF ET LE FRANÇAIS ÉCRIT	70
a. La lecture interactive enrichie en autonomie	70
Le texte papier et la vidéo numérique	70
Le texte numérique avec des « infobulles »	73
b. L'agir professoral	75
a) Les gestes pédagogiques	76
Extension de la zone de médiation relationnelle	79
b) Le pilotage linguistique	81
3. SYNTHÈSE ET RÉSULTATS	82
CONCLUSION	84
RÉFÉRENCES	87
ANNEXES	93

TERMINOLOGIE

Geste	Élément corporel exprimé (mimiques faciales, geste, posture/attitude, regard, etc.)
Geste pédagogique	Ensemble de manifestations non verbales (mimiques faciales, gestes, posture/attitude, regard, etc.) réalisé par un enseignant dans l'enseignement
Langue parlée	Produite, soit par la voix, soit par les signes, avec ou sans l'aide des gestes et des mimiques
Langue vocale	Langue produite par la voix, contrairement à la langue des signes
LfPC	Langue française parlée complétée : code gestuel qui accompagne la lecture labiale
LS	Langue des signes sans spécification du pays
LSF	Langue des signes française
Oral	Qui se transmet par la parole, que ce soit en langue vocale ou en langue signée
Oraliser, oralisation	Fait de prononcer en articulant ce que l'on dit en portant ou non la voix
Signe linguistique	Entité psychique à deux niveaux : signifiant (représentation graphique ou acoustique) / signifié (concept ou idée que représente le signe, selon F. de Saussure)
Signe lexicalisé	Unité lexicale de la langue des signes
Signe illustratif	Unité non lexicale de la langue des signes
Signe déictique	Unité lexicale de la langue des signes relative aux références

NOTRE TRANSCRIPTION

Conventions simplifiées de transcription des gestes

Code	Signification
Af1	Apprenante féminine non identifiée
Personnes	
Am1	Apprenant masculin non identifié
AS	Apprenants non identifiés
P	Professeur
PS	Professeur signant
Notation des pauses	
(.), (..), (...), (nb)	Pause brève, plus longue, de + de 5 secondes, plus longue en secondes
« ... »	Discours rapporté
Discours en langue des signes française	
[<i>unité</i>]	Un signe
[A.B.C.]	Épellation d'un mot grâce à la dactylographie
~ <i>unité</i> ~	Erreur d'un ou plusieurs paramètres manuels de la LSF (configuration, orientation, emplacement et mouvement)
Discours en langue parlée	
“ <i>unité</i> ”	Langue parlée
“ <i>uNIté</i> ”	En minuscules, volume sonore normal. En majuscules, volume plus élevé
“#@”	Voix inaudible
Descriptions et commentaires	
()	Commentaires du transcriveur : notes explicatives sur une action, la gestion, des gestes, des mimiques, des incertitudes

Code	Signification
(g <)	Propos interrompus par l'auteur
< >	Indications de bruit sonore ou visuel
/ traduire en français /	Retranscriptions de la LSF vers le français
Gestes et actions du corps	
X o-o Y	Regard de la personne X à la personne Y
↖ (X)	Pointage déictique sur une personne X
↖ (Ei)	Pointage déictique sur l'écran interactif
EV	Réaction / expression du visage
ZM	Zone de médiation relationnelle principale
ZMs	Zone de médiation relationnelle secondaire
Repères	
△ P	Répères - enseignant et élève en parallèle
(△ transcription △)	Repères de début et de fin - enseignant et élève en parallèle

INTRODUCTION

Pour commencer à écrire, l'enfant doit non seulement « dessiner » sur le chemin de l'écrit mais comprendre ce qu'il veut exprimer et ce que l'écrit « parle » bien que « l'écriture est une parole maquillée par le dessin de la réflexion »¹ (Franck Guyot). La parole écrite est le fruit de réflexions, de représentations visuelles et auditives et de leur assemblage pour former des phrases. Chaque forme de lettre de l'alphabet représente une consonne sonore ou voisée qui encode sa propre articulation : consonne occlusive, fricative, dentale, etc. ou une voyelle qui encode la phonation de sons clairs sortant la cavité buccale.

Face à cela, les élèves sourds sont confrontés à un problème : ils n'entendent pas. Comment cela se passe-t-il ? Le langage verbal se développe par la boucle audio-phonatoire. N'y ayant pas accès, les élèves sourds ne développent pas, ou très sommairement, le langage oral. Comment entrent-ils sur le chemin de l'écrit ? Comment peuvent-ils apprendre à écrire ?

Depuis le XVIII^{ème} siècle, les professionnels de l'éducation et le corps médical avancent, dans leur grande majorité, que les jeunes sourds-muets doivent être démutisés et éduqués à la parole (Fabrice Bertin, 2007). Face à eux, les héritiers de l'abbé de l'Epée tels que Bébian et Massieu, affirment l'intelligence des sourds, leur capacité à comprendre et la place primordiale que tient la langue des signes dans l'accès à l'écriture et sa progression. Les tenants de l'oralisme soutiennent que tout contact avec la langue des signes est à proscrire pour acquérir la parole orale. Le congrès de Milan acte, en 1880, l'interdiction totale de donner accès aux enfants sourds à la langue des signes dans l'éducation. Cette décision signe le déclin brutal de la scolarité des sourds et la faillite de l'enseignement dispensé aux sourds dans toute l'Europe. À partir des années 1980, les mentalités évoluent et le bilinguisme est encouragé. Des professionnels et des parents se mobilisent alors pour réclamer le bilinguisme – la langue des signes française et le français écrit –, au sens où l'entendait l'abbé de L'Epée.

Il faut attendre la loi du 11 février 2005 pour voir la réelle reconnaissance d'un parcours bilingue LSF / français écrit. La loi laisse aussi la place à un parcours en français oral et écrit, avec l'apport de la LfPC. Ces deux parcours sont laissés au choix des parents. Dans le parcours

¹ Franck GUYOT, cité in <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/43768>

bilingue, comment se déroule le face à face entre la langue des signes et le français écrit, quel lien existe-t-il entre les deux ? Les sourds peuvent-ils y accéder ? Un début de réponse nous est fourni par Emmanuelle Laborit : « Je peux reconnaître la tête d'un mot ! Et le dessiner dans l'espace ! Et l'écrire ! Et le dire. Et être bilingue » (*Le Cri de la Mouette*, 1994). Comment les représentations mentales fonctionnent-elles ?

L'enfant grandit sur un manque, celui de n'avoir accès à aucun des éléments sonores de son environnement. Néanmoins, de nombreux scientifiques estiment qu'une immersion précoce en langue des signes est importante. Elle permet de se doter d'une première langue solide, qui donne ensuite accès au français écrit en tant que langue seconde. Pour Garcia, « la question qui demeure, essentielle, est de comprendre comment s'opère le passage de l'oralité vers l'écrit quand cette oralité est visuo-gestuelle » (Garcia, 2010 : 103). Comment la LSF donne-t-elle concrètement accès au français écrit, à quelles conditions, par quels mécanismes ?

Ces réflexions sont à la source du présent travail. Pour trouver des réponses à nos questions, nous tenterons de rassembler, dans un premier temps, les éléments théoriques traitant de l'enfant sourd, de son rapport au langage, des questions d'enseignement et de méthodes, des liens entre la langue des signes et le français écrit. Dans un deuxième temps, fort de ces lectures, nous nous immergerons sur le terrain pour observer en situation réelle les méthodes mises en l'oeuvre et la façon dont elles s'articulent avec les recherches théoriques. Puis, dans un troisième temps, nous essaierons de mener notre propre expérience au cours d'une mise en pratique sur le terrain. Enfin, il sera temps de prendre acte de nos découvertes en analysant notre expérimentation et en présentant nos résultats.

I. LE CADRE THÉORIQUE

Nos questions nous invitent à nous tourner, dans un premier temps, vers la littérature scientifique. Nous nous intéresserons d'abord au processus du développement du langage chez l'enfant sourd. Puis, nous nous pencherons sur la question de la langue et des méthodes d'enseignement et nous emploierons à comprendre la façon dont elles s'accompagnent de l'enfant sourd. Enfin, toujours autour de la notion d'enseignement de la langue, nous aborderons la notion d'interlangue et la façon dont elle assure la fonction de pont entre langue des signes et français écrit.

1. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS SOURDS

Le langage humain évolue et se construit à travers des influences croisées, la circulation d'informations et d'idées. « *Le langage est la peinture de nos idées* » (De Rivarol A., 1784). Il est l'un des constituants fondamentaux de la vie humaine. Il permet l'interaction avec autrui et la construction de la pensée. Nombre de définitions le caractérisent par ce qui le fonde, ce qu'il apporte ou permet dans une situation donnée. Au cours de cette étude, il sera l'objet de tous nos questionnements. Pour débuter, quels rôles du langage jouent-ils ?

a. L'importance du langage dans le développement de la langue

Les systèmes d'informations et de communications regroupent différents types de langages, notamment le langage animal et le langage informatique que nous n'étudierons pas ici au contraire du langage humain. Celui-ci a été particulièrement bien étudié par les recherches linguistiques de F. De Saussure (1916). Ce dernier est le père de trois concepts majeurs et voisins : le langage, la langue et la parole. Le langage, tout d'abord, est intrinsèque à tout être humain et inné. Cette capacité universelle de communication, inhérente à l'homme, s'exprime naturellement. La parole, quant à elle, est l'expression concrète du langage, son accomplissement face à un interlocuteur ou un groupe social. La parole a besoin d'un support

pour être conservée : l'écrit, un enregistrement sonore ou vidéo. Cette parole conservée montre la structure du langage dans un contexte précis. Le troisième concept défini est celui de langue. Il s'agit de l'ensemble constitué par la parole de chaque individu dans un groupe social ou une communauté linguistique. La mise en commun de ces apports individuels et leurs imbrications les uns avec les autres constituent la langue. Elle est un outil nourri des acquis des membres du groupe et de leurs interpénétrations. Le langage, la langue et la parole sont donc étroitement liés et s'entrecroisent. Nous avons vu que le langage est inné, cependant comment l'enfant procède-t-il pour opérer la bascule vers les interactions avec autrui, quels allers-retours réalise-t-il entre le langage, la parole et la langue ?

Cette question est liée à l'acquisition du langage. Les études portant sur le caractère inné du langage sont particulièrement complexes car les théories et les points de vue divergent. Ainsi, il est intéressant de comparer les positions de Chomsky, Piaget et Vygotski. Pour Chomsky (Piattelli-Palmarini, 1979), le langage est inné, le nourrisson dispose déjà du langage à la naissance et le développe. Pour être activé, le langage a besoin d'un input, un élément déclencheur, la grammaire générative. Chomsky (1957, 1969 traduit en français) tire cette notion du structuralisme de Saussure, qui fonde le concept d'une grammaire universelle commune à tous les êtres humains. Piaget, quant à lui, élabore le concept de constructivisme. Ce sont les apprentissages de l'enfant qui construisent son langage et le développent au cours de trois phases : le stade sensorimoteur (0-2 ans), le stade préopératoire (2-7 ans) et le stade des opérations concrètes (7-11 ans). Le constructivisme défend l'idée que c'est l'action individuelle qui détermine le langage. Piaget (Piattelli-Palmarini, 1979) formule une critique du behaviorisme. Les perceptions qu'un individu a de son environnement, les expériences qu'il vit et les connaissances qu'il acquiert, à partir de ce qu'il sait, permettent la maturation du langage et son développement. L'acquisition du langage est donc un processus. La construction du langage est aussi soutenue par l'affectivité et la santé mentale de l'individu. Vygotski (1978), enfin, propose une approche socio-cognitive. Il s'accorde avec Piaget sur le concept de constructivisme, le langage résulte d'une construction, mais va plus loin en développant le concept d'interactionnisme. Les points de vue des deux chercheurs s'opposent pourtant. En effet, pour Piaget c'est l'action individuelle qui fonde le langage, alors que pour Vygotski c'est la construction active des savoirs en lien avec l'environnement. Pour le premier, l'individu compose avec son environnement et ses perceptions pour élaborer le langage, pour le second la participation active aux interactions dans l'environnement social est déterminante. Quels que

soient les points de vue avancés, que le langage soit inné ou acquis, il n'en demeure pas moins que le langage résulte de l'intelligence humaine : « langage est un produit de l'intelligence ou de la raison » (par Chomsky (1975), dans Piattelli-Palmarini, 1979).

Tous les scientifiques s'accordent sur le développement du langage chez l'enfant : les interactions avec autrui jouent un rôle déterminant. Elles étayent la construction de la pensée de l'enfant et son développement cognitif. Vygotski (1934) parle d'une zone proximale de développement dans laquelle baigne l'enfant et qui est le lieu de nombreuses perceptions qui lui permettent de se construire et de se développer. Les apprentissages et les encouragements le transforment. Les contacts avec des personnes ayant une compétence supérieure à la sienne lui permettent de se construire progressivement. Ce processus est continu, tout au long des étapes de la vie. Le milieu familial et le milieu scolaire participent de ce processus, les différents environnements sociaux qui entourent l'enfant aussi. Pour Piaget, l'environnement offre les éléments nécessaires à la structuration du langage, mais il ne se développe qu'à la condition que l'enfant perçoive ces stimuli. D'une part, il perçoit la parole par le canal auditif, parmi un ensemble de stimuli visuels : les gestes, l'expression du visage et les mouvements du corps. Cette double entrée, auditive et visuelle, est traitée par le cerveau. Les stimuli importants sont ainsi perçus en continu et traités cognitivement. D'autre part, il s'exprime oralement, grâce à son appareil phonatoire, et choisit ses mots. Ces mécanismes fonctionnent si les conditions physiologiques, sensorielles, perceptives, cognitives et affectives sont réunies et associées au langage pour soutenir son développement. Tout au long de son évolution, mais surtout à la naissance, l'enfant noue un lien privilégié avec sa mère qui assure sa protection et son éducation, et lui transmet des éléments linguistiques qui vont constituer sa langue maternelle.

b. Langue maternelle ou première

Comme nous l'avons vu, la langue est un outil pour communiquer et interagir. L'enfant la développe suite au contact originel, à la naissance, avec sa langue native. Cette langue, que l'on dit maternelle, la mère n'est pourtant pas la seule à la transmettre. Le père y prend part également, d'autant plus si la mère décède, ou toute autre personne en cas d'adoption. Cependant, au terme de langue « maternelle » les scientifiques préfèrent le concept de langue première, qui marque le degré d'importance de celle-ci face aux autres langues, les langues étrangères.

La langue première est la langue que le nourrisson reçoit en premier. Il peut en recevoir non pas une seule mais plusieurs en fonction du contexte. Chaque parent peut transmettre une langue distincte, ainsi que toute autre personne intervenant dans la vie de l'enfant. Toutes ces langues baignent l'enfant, l'imprègnent. La psychanalyste Mélanie Klein (Klein, 1989, Chap. I), décrit ce processus, non pas comme une assimilation volontaire de la part de l'enfant, mais comme une immersion naturelle dans la langue, qui suit un processus naturel. Ce processus se distingue de celui d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, acquise par assimilation volontaire, et non suivant un cours paisible. Or, comme nous l'avons vu précédemment dans la partie sur le langage, pour que l'enfant construise ou développe une langue, les interactions sont primordiales. Ce sont elles qui conditionnent la perception, la compréhension et la production. La dimension affective est également importante, car les relations affectives encouragent les processus interactionnels et étayent l'ensemble du dispositif et son déroulement. Pour Klein, les développements linguistique, cognitif et socio-culturel sont intrinsèquement liés. Les plans cognitifs et linguistiques se développent, initialement, grâce à l'environnement proche de l'enfant. Au fil de ses perceptions et acquisitions, il identifie les mots et distingue l'Autre (*le tu*) de lui-même (*le je*). En grandissant, il acquiert la structure de la langue et sa complexité. La langue lui permet d'exercer la fonction langagière.

Piaget et Chomsky estiment que le langage est inné chez l'enfant, tout au moins sous la forme d'un noyau grammatical primordial qui, par son caractère universel, lui permet de se développer au contact de son environnement. La dimension sociale est alors capitale ; c'est par elle que l'enfant accroît ses perceptions. Il « acquiert une identité sociale et, dans le cadre de cette identité sociale, une identité individuelle » (Klein, 1989 : 17). Il se nourrit de son environnement et construit une identité propre qui lui permet de cheminer. Sur ce chemin, il reçoit le soutien de ses parents, de sa famille et de son environnement, y compris de l'école. Alors que la famille transmet, en son sein, une langue maternelle, l'école apporte une langue structurée, grammaticalisée et normée, la langue de la nation. Cette langue première, cette langue maternelle, et la langue de la nation se mêlent. Dans le cas particulier des personnes sourdes, le flux des perceptions et de l'imprégnation dans la langue est rompu. Comment le processus de développement de la langue s'opère-t-il ? Diffère-t-il du cas général ?

c. Un développement atypique

Nous avons vu que le développement du langage par les humains suit un processus naturel d'imprégnation. L'immersion dans le langage permet un développement progressif qui mène au langage articulé, par phases successives d'acquisitions. « Le langage a deux versants, celui de la réception (qui permet de comprendre) et celui de la production (qui permet de s'exprimer) » (Plaza, 2014 : 100). Ses deux accès sont l'audition et la parole. Ils s'alimentent mutuellement et participent du développement du langage. La communication est essentiellement multimodale, elle s'appuie à la fois sur le volet audio-vocal et sur le volet visuo-gestuel. Cela est d'autant plus vrai avec les jeunes enfants, pour qui les mimiques et les gestes qui accompagnent la parole vocale sont fondamentaux, que ce soit en réception, pour soutenir la compréhension, ou en production. Le jeune enfant lui-même accède progressivement à une expression vocale et donc à la langue vocale avec l'aide des gestes et des mimiques. La boucle audio-phonatoire s'active dans un mouvement continu et assure le rétrocontrôle de la voix. Les sourds, quant à eux, n'entendant pas, n'ont pas accès au flux sonore. Ils remplacent les perceptions auditives par leurs perceptions visuelles. Le premier accès est donc, pour eux, le canal visuel. Pour la parole, la boucle audio-phonatoire dysfonctionne. C'est la boucle visuo-gestuelle qui est efficiente, c'est elle qui assure le rétrocontrôle de la production. Par conséquent, le double versant existe, l'un par la réception visuelle, l'autre par la production gestuelle. Elles s'alimentent mutuellement en continu. Ainsi, le développement du langage de ces deux groupes de population se déploie suivant un processus similaire et comparable, mais avec des caractéristiques propres et distinctes.

Ces deux processus, analogues, sont mis en œuvre dans ce que Vygotski décrit comme l'accès à la connaissance par une immersion culturelle et l'acquisition des aspects propres à une culture. Ce mécanisme s'applique aux deux groupes de population que nous observons. Ainsi, les parents sourds, qu'ils aient des enfants qui entendent ou non, les immergent dans un processus de perception visuelle et transmettent leur langue naturelle. Cependant, ce groupe de population constitue une minorité. En effet, la très grande majorité des enfants sourds, 90 % à 95 % selon Jones (1989), ont des parents entendants. Ce groupe d'enfants vit une fracture, une rupture de développement. Le parent qui entend veut transmettre sa langue orale à l'enfant dans une forme inadaptée à celui-ci. Les deux versants dont parle Plaza (2014) de l'un et de l'autre diffèrent et empêchent la transmission. Souvent, cette défaillance passe inaperçue auprès des parents et la surdité n'est découverte que tardivement. La période d'accès précoce au langage, amenant au

langage articulé servant de base aux acquisitions, n'a pas été activée. L'accès au langage se fait attendre. L'enfant entre dans une phase d'accès tardif au langage.

En outre, les interactions sociales avec l'environnement, dont l'importance est théorisée par Vygotski à travers le concept de zone proximale de développement (ZPD), et qui nourrissent le développement du langage, sont littéralement empêchées. La ZPD devient une « zone de rupture ». Souvent, l'acquisition tardive du langage, à un âge avancé, requiert un effort soutenu et de l'adaptation car il ne peut plus être acquis de façon naturelle. Les dispositifs d'inclusion scolaire avec suivi par une équipe spécialisée pluridisciplinaire sont privilégiés. L'enfant y suit les étapes de « réhabilitation ou de rapprochement de la norme, entendre et parler » (Lamothe², 2009). La langue des signes est perçue comme un second choix ou totalement absente du parcours de l'enfant. Dolto (1981) décrit ce traitement comme « inhumain » et insiste sur l'importance de placer précocement la langue des signes française dans la vie de l'enfant sourd. En effet, elle est la langue congruente avec le langage primordial de cet enfant. Grâce à elle, il accède et développe le langage articulé. La langue des signes correspond exactement aux deux versants de l'enfant sourd : la réception visuelle, la production gestuelle. Elle lui permet de porter son processus de développement.

Cette longue période de carence langagière, au cours de laquelle différents acteurs gravitent autour de l'enfant sourd, que ce soient les parents ou les institutions, est appelée « période de privation langagière », comme le rapporte Mancino, psychologue cognitif, dans un entretien à Pam (2021). Dans sa thèse, Dmitrieva, (2022 : 226) cite les psychologues américaines K. Snoddon et K. Underwood (2018) qui ont étudié la situation d'enfants sourds et attestent d'un « trouble neurodéveloppemental dans la mesure où la privation langagière se produit pendant la période dite *critique* d'acquisition du langage ». Précocement, tout être humain par le jeu des interactions avec l'environnement s'y reconnaît, construit son identité sociale et trouve sa propre place (Klein, 1989). L'enfant sourd né dans une famille entendante, qui ne signe pas, ne le peut pas pendant tout le temps de la privation langagière. Cette dernière débute au stade précoce et peut aller au-delà, jusqu'à une prise de décision ou un diagnostic. Il s'ancre, dans une certaine mesure, dans sa famille, mais les interactions intrafamiliales sont difficiles. Pour Mancino, la privation langagière dont sont victimes les enfants a pour conséquence un processus de développement difficile. Or ces obstacles surviennent précocement, au cours d'une période où les interactions avec l'environnement doivent être nombreuses et de qualité pour nourrir le développement de l'enfant et lui permettre de définir son identité pour intégrer

² Interview dans un docu-fiction « Sourds et Malentendus » de Sandrine Herman et Igor Ochronowicz

la société. Être privé de ces interactions et de leurs bénéfices a de graves conséquences. Si l'identité « est confuse, les adaptations seront plus compliquées » (Mancino, 2021). Ainsi, « l'apprentissage scolaire va aussi être entravé » (Mancino, 2021).

Cette période lacunaire génère un développement atypique, marqué par des défaillances observables à trois niveaux. En premier lieu, alors que Piaget discerne trois stades successifs dans le développement de l'enfant (sensori-moteur précoce, préopératoire et stade des opérations concrètes) associés aux interactions socio-affectives, l'enfant sourd connaît un développement lacunaire et défaillant. Piaget décrit, également, la capacité de l'enfant à agir de façon individuelle dans les interactions. Elle ne se déploie qu'à condition qu'il ait accès à la communication, ce qui n'est pas le cas de l'enfant sourd, ou de façon fragmentaire. Il s'agit du premier niveau de défaillances observables. En deuxième lieu, l'enfant se retrouve dans l'impossibilité de saisir les inputs nécessaires à l'activation des universaux grammaticaux dont il est doté de façon innée, comme l'a montré Chomsky. Enfin, en troisième lieu, il n'a pas accès aux interactions avec l'environnement qui permettent la construction active de savoirs, telle que l'a décrite Vygotski. Toutes ces défaillances cumulées entravent le développement de l'enfant. Ce constat questionne la manière dont l'enfant acquiert une langue dans ce type d'environnement défectueux, alors qu'il est le plus souvent pris en charge par un dispositif d'inclusion scolaire.

La langue première est, en général, liée à la langue maternelle. Elle est théoriquement transmise à l'enfant par imprégnation naturelle. Le processus est le même que ce soit chez les parents sourds, par transmission directe et naturelle de la langue des signes, ou que ce soit pour les parents entendants par la transmission naturelle de la parole vocale. Or, quand l'enfant sourd naît de parents entendants, la situation change. Lui aussi a besoin d'accéder à une langue première pour s'enraciner et ce processus est fonction de son environnement. Meynard (2010), en tant que psychanalyste, indique que la majorité des parents ne voient que les problèmes auditifs de leur enfant. De ce fait, ils le placent dans un parcours médical pour le soigner, ce qui aboutit à l'implantation cochléaire, la rééducation précoce et l'inclusion. Mais la prise en charge médico-sociale ne compense pas le manque langagier et ne donne pas accès à la langue première et naturelle. Les langues signées s'accordent parfaitement aux accès perceptifs visuo-gestuels de l'enfant sourd. La langue des signes fait figure de première langue idéale pour permettre une imprégnation langagière et le développement des apprentissages. Doit-elle être considérée

comme une langue seconde ou une langue première pour ces enfants ? Quelle place occupe-t-elle précisément ?

Par ailleurs, tout enfant né de parents sourds signeurs a accès de façon directe et naturelle à la langue des signes. Une fois scolarisé, comment s'accommode-t-il de cette langue face au français écrit, la langue de la nation enseignée à l'école ? Le français est-il considéré comme sa langue première, en tant que langue de la nation, ou comme une langue seconde ? Pour répondre à ces questions, nous devons d'abord comprendre comment s'acquiert la langue et ce qui distingue une langue première d'une langue seconde. À partir de ces apports théoriques, nous tenterons de mieux comprendre le sujet qui nous occupe.

2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA LANGUE

Le cas des enfants sourds

L'acquisition d'une langue maternelle ou première par les enfants sourds peut suivre deux processus distincts : l'un naturel, l'autre atypique. Le processus naturel est celui où la langue des signes est la langue dite maternelle. Elle est transmise de façon directe à l'enfant. Dans le processus atypique, la famille, qui entend, est plus ou moins en mesure de transmettre à l'enfant une langue maternelle. Pourrait-on imaginer un processus d'acquisition de la langue qui s'adapte à la langue à acquérir ? Il faudrait pour cela clarifier la place qu'elle occupe. Dans le cas que nous étudions, quelles places occupent la langue des signes et le français pour l'enfant sourd ? Quel rôle jouent ces deux langues dans le développement du langage et comment participent-elle à la construction de l'identité ? Comment leur processus d'acquisition se tisse-t-il dans l'enfant ? Pour répondre à ces questions, nous analyserons les processus d'acquisition de ces deux langues.

a. L'enfant issu de parents signants

Quand au moins un des parents est signant, la langue des signes est transmise directement à l'enfant, qui l'acquiert naturellement. Quand vient le temps de la scolarisation, le choix du parcours se pose, soit un parcours bilingue, soit un parcours en intégration dans une

ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) adaptée. Dans un parcours bilingue, la LSF est enseignée et inscrite au programme comme langue première, au même titre que le français, si ce n'est qu'elle n'a pas de forme écrite. Cet enseignement suit les programmes³ décrits dans le Bulletin Officiel pour les cycles 1 à 4. Ils guident l'acquisition de la langue.

L'acquisition naturelle se distingue de l'acquisition guidée. En phase d'acquisition guidée dans le parcours bilingue, l'enseignement porte également sur d'autres disciplines, dispensées en langue des signes. L'enfant accède donc aux contenus, aux notions et concepts nouveaux directement en langue des signes, en y associant le lexique correspondant. Ce sont autant d'occasions de s'imprégner de la linguistique de la langue des signes, de sa grammaire et de sa structuration spatiale. L'enfant sourd de parents signants bénéficie de ce double apport de la langue, naturellement et de façon guidée.

Cependant, la langue du quotidien et de l'école est la langue de la nation : le français. Comment cela se passe-t-il pour cet enfant ? L'institution scolaire a l'obligation de fournir aux enfants qu'elle accueille des cours de français. C'est à ce titre que le parcours bilingue propose l'acquisition conjointe de la langue des signes et du français. Ce parcours se distingue du parcours en ULIS, qui fait la part belle au français, et dans lequel la langue des signes est réduite à la portion congrue, c'est-à-dire qu'elle est enseignée à l'occasion d'ateliers de langue, telle une langue étrangère. Le plus souvent, elle n'y est employée que comme un moyen, un outil pour traduire, dont les apports linguistiques sont faibles. Elle est cependant présente. Dans le parcours bilingue, le français tient une place équivalente à celle de la langue des signes et les deux langues sont enseignées en parallèle. Mais en amont de cette phase d'apprentissages scolaires, dans le cadre de l'apprentissage naturel de la langue, le français est-il présent ? Comment les parents, plus ou moins bilingues selon les circonstances, transmettent-ils le français à leur enfant ?

L'enfant sourd ne saisit pas le français oral, il perçoit visuellement le français dans sa forme écrite à partir de l'âge de quatre ou cinq ans environ. Le français est, de fait, pleinement présent dès sa scolarisation. En amont, le français écrit est présent de façon ténue mais régulière. Thériault (2000) décrit le processus simple et naturel d'imprégnation à travers les moments de lectures d'albums. L'enfant écoute la narration de l'histoire, qui lui sert de référence et qu'il

³ Par l'arrêté du 11 juillet 2017 publié au bulletin officiel (ancienne version de BO du 16 juillet 2009), les programmes de langue des signes française des cycles 1 à 4 concernent les élèves ayant fait le choix du bilinguisme LSF/français. <https://eduscol.education.fr/127/langue-des-signes-francaise>

met en correspondance avec les mots du livre. Il comprend et entre dans l’histoire, ce qui accroît son appétence à la découverte, à l’invention et au jeu. Il entre progressivement dans le plaisir du tracé, puis dans la formation maladroite de formes et de boucles. Les formes qu’il dessine constituent peu à peu l’écriture qu’il acquiert pas à pas. Pour Courtin (2005 : 39), il s’agit de « l’émergence du processus d’alphabétisation ». Ces bases constituent un socle sur lequel l’enfant s’appuie, une fois scolarisé, pour progresser. Cette phase, appelée « l’éveil de l’enfant », Thériault la décrit pour le petit entendant dans le cadre d’associations phonétiques. L’enfant sourd procède et évolue de la même manière mais dans le cadre d’associations visuelles.

Pour cela, le parent en tant que modèle de lecteur est essentiel. L’enfant opère des allers-retours entre la référence en langue des signes et le texte écrit. Ce processus de préparation peut être amorcé bien avant la scolarisation. Il permet à l’enfant de dissocier explicitement les deux langues et de construire des ponts entre elles, d’un côté l’épellation manuelle, de l’autre l’assemblage de formes écrites, et de construire son identité. L’enfant comprend que l’épellation manuelle (la dactylologie) correspond à l’assemblage des formes tracées par écrit. Il commence à appréhender les différentes configurations de mains de la langue des signes. Yann Cantin (2023)⁴ précise que la dactylologie que nous connaissons aujourd’hui en langue des signes est l’héritière des alphabets manuels des moines médiévaux, et qu’ils s’apparentent plutôt à du latin signé (une traduction mot à signe du latin, suivant la grammaire latine). La dactylologie, de son point de vue, relève donc de la sphère du français. Elle a ensuite été insérée dans la langue des signes pour servir de pont entre le français et la LSF. La dactylologie est, par conséquent, un outil d’ouverture vers le français écrit, un accès qui permet sa découverte.

Dans ces conditions, peut-on considérer l’acquisition naturelle précoce de la langue comme une acquisition guidée ? Si elle l’est, c’est par le plaisir que l’enfant éprouve en phase d’éveil, dans sa découverte et son immersion dans la langue. Une fois entré dans un parcours institutionnalisé, il plonge dans un processus d’apprentissages guidés formels. La phase de découvertes préscolaires le dote de fondations et d’acquis qui favoriseront son développement en milieu scolaire. Il s’appuiera sur sa mémoire visuelle, la forme des tracés écrits qu’il connaît et sa perception globale pour entrer graduellement dans les mots et, au-delà, dans la phrase.

⁴ Dans le cadre du séminaire SFL (Structures Formelles du Langage), Yann Cantin présente son travail de recherche en cours « Remonter les racines d’une langue visuelle non écrite » le 19 juin 2023.

Néanmoins, ce parcours n'est pas celui de tous les enfants sourds et dépend du degré de diglossie des parents. Certaines familles seront plus ou moins à l'aise dans les deux langues. Dans d'autres cas, un seul parent sera bilingue, pendant que l'autre s'exprimera sans effort en langue des signes mais médiocrement en français, voire pas du tout. Si le parent est unilingue, en raison de son éducation et des dysfonctionnements de celle-ci, il ne pourra pas transmettre le français. Le français est-il alors une langue seconde pour l'enfant ?

Le cadre théorique terminologique définit la langue seconde comme la langue qui, chronologiquement, survient après la langue maternelle. Cette langue seconde peut-être apprise ou acquise. C'est le décalage temporel qui détermine le critère second d'une langue. Toutefois, on associe souvent le terme de langue seconde à une langue étrangère.

La situation que nous venons d'étudier s'applique également aux parents entendants signants qui, précocement, proposent la langue des signes à leur enfant. Ce cas est assez proche de notre cas d'étude, à la différence près que la langue des signes arrive en léger décalage par rapport au cas où les parents sont sourds.

b. L'enfant issu de parents non signants

L'enfant né sourd ou devenu-sourd très précocement – nous n'évoquons pas ici les individus devenus sourds à un âge plus avancé – et évoluant dans un environnement entendant, n'a que très peu ou pas du tout accès à la langue oralisée. Ses processus d'acquisition sortent des standards. Comment développe-t-il le langage, comment acquiert-il la langue ? Cet enfant est au cœur de nombreux tiraillements. D'un côté, ses parents veulent lui transmettre leur langue vocale alors que son langage primordial inné s'active par des perceptions visuelles et la gestualité, et non des perceptions auditives. D'un autre côté, l'enfant développe des actions individuelles dans son environnement, comme l'a montré Chomsky. Ses parents veulent entrer en interaction, comme le décrivent Klein et Vygotski, mais celles-ci sont malaisées. Les deux parties restent à distance l'une de l'autre. L'enfant chemine, dans bien des cas, seul. Langue française et langue des signes se retrouvent en opposition. La langue des signes n'est transmise à l'enfant que tardivement, soit à l'entrée dans le cadre institutionnel dans certains cas, soit bien plus tard.

L'entrée dans la langue est portée par l'acquisition guidée en milieu éducatif. La phase d'immersion naturelle (non guidée), qui précède normalement la scolarisation, varie d'un

contexte familial à l'autre et nécessite de nombreux efforts de la part de l'enfant. Ce dernier est le plus souvent suivi par un SAFEP, service d'accompagnement familial et d'éducation précoce, après la notification d'attribution de décision d'orientation de la MDPH (maison départementale des personnes handicapées). Ce SAFEP accueille l'enfant avant l'âge de trois ans et sa famille pour l'éveil, l'épanouissement et l'équilibre psychoaffectif ainsi que l'accompagnement à la réhabilitation de la fonction auditive réalisés par des orthophonistes, et pour le suivi médical audiologique. Ce dernier est donc placé, non pas dans un processus d'imprégnation naturelle de la langue, mais dans un processus d'acquisition spécifique, porté par une visée de récupération de capacités, par le biais d'appareillages prothétiques (prothèse auditive, implant cochléaire).

Néanmoins, la gestualité du noyau primordial inné de l'enfant sourd demeure. Ivani Fusellier-Souza (2001, 2004) décrit la façon dont des individus sourds, totalement isolés dans un environnement entendant, communiquent pourtant de façon gestuelle. Elle observe que ces signes sont complètement décorrélés des langues nationales. Il s'agit de langues qui émergent de façon naturelle en contexte familial ou micro-communautaire. Ces travaux attestent donc de la présence d'un noyau gestuel primordial inné. De surcroît, la chercheuse montre l'accueil bienveillant que reçoivent ces modes de communication par l'entourage entendant, qui les intègre dans les interactions et permet leur développement.

Ces études posent, en creux, la question du degré d'acceptation et d'adaptation à la forme de communication de l'Autre. Les langues des signes émergentes se développent en dehors de tout cadre normatif, elles se basent sur l'iconicité, la capacité de figuration, la corporalité et les références formelles. En outre, elles se structurent autour de déictiques et de marqueurs de temporalité. Leur seule présence rend compte des capacités intellectuelles et du génie créatif de leurs inventeurs, que ces langues signées émergent au Brésil ou dans plusieurs pays d'Afrique. Nous retenons le terme *inventeur* dans un contexte de coopération, d'échanges et de co-création entre entendants et sourds. Par contre, dans leur grammaire corporelle, les entendants sont influencés par leur langue vocale, tandis que les enfants sourds façonnent une grammaire davantage visuelle, spatiale et iconique. En France, le degré d'acceptation des parents impose des réalités bien différentes. Le parent qui accepte la langue des signes – que le français tienne alors lieu de langue première ou seconde – donne à son enfant l'accès au développement. Il ouvre à l'enfant la voie de la progression et met en œuvre ce que Vygotski décrit. Selon lui, c'est l'environnement qui nourrit le développement de l'enfant. Le parent s'en charge en

s'adaptant, plus ou moins avec succès, en fonction de son profil, de sorte que chaque parcours individuel est différent.

En général, malgré une phase initiale de déshérence, dès la mise en contact avec la langue des signes, que ce soit lors de la prise en charge par un établissement médico-social ou grâce à la rencontre avec des locuteurs signant, l'enfant se trouve enfin dans une situation où il peut acquérir une langue de façon naturelle. En cela, la langue des signes apparaît comme la première langue de l'enfant sourd, celle dans laquelle il est à l'aise, celle qu'il intègre avec fulgurance à peine en contact avec elle. Elle est sa langue naturelle, mais arrive en second lieu, à un âge tardif.

L'acquisition d'une langue première transforme la condition de l'individu. En passant de la « condition d'*infans* (celui qui n'a pas la parole) à celle de *zoon logon echôn* et de *zoon politikons*, il acquiert la parole et l'intelligence et devient un être social »⁵ (Klein, 1989 : 14-15). Bédoin (2012) propose, quant à elle, le concept de *langue d'appartenance*, celle qui est acquise au sein d'un groupe dont on fait partie. Les individus s'y reconnaissent d'une même culture, qui les soude les uns aux autres. Pour autant, les concepts de langue première et de langue d'appartenance se conjuguent-ils ? L'analyse menée par Perini (2013), basée sur plusieurs travaux scientifiques de référence, établit que le concept de *langue première* n'est pas tout à fait adapté pour les sourds. « Il est préférable de parler de "langue de référence", terme utilisé par Sophie Moirant (1982), ou bien de langue "préférentielle" comme le font Cuxac et Pizzuto (2010), ou encore de "langue d'identité" » (Perini, 2013 : 114). Parmi les termes proposés, *préférentiel* dénote peut-être l'idée d'un choix délibéré du locuteur, selon la langue qui a sa faveur. En réalité, il ne s'agit pas d'un choix conscient de l'individu mais plutôt d'une connexion naturelle et automatique à une langue d'appartenance. Pour cela, l'expression *langue préférentielle* ne nous semble pas adaptée. La dernière expression proposée, *langue d'identité*, réfère à une culture commune partagée. Mais les locuteurs d'une même culture partagent-ils pour autant tous la même langue ? La question linguistique recoupe-t-elle nécessairement la sphère communautaire ? La dénomination *langue de référence* nous semble la plus appropriée et la plus proche de la réalité. Cependant, elle doit être comprise comme la langue qui sert de référence pour l'ancrage au langage primordial inné. Ce noyau primordial s'amarre à cette langue dite de référence, s'y enracine symbiotiquement et s'y déploie. Nous préférerons employer ici l'expression *langue d'ancre*.

⁵ *zoon logon echôn* = animal rationnel ; *zoon politikons* = animal pensant.

Comment la langue d'ancrage s'accorde-t-elle du français en tant que langue première ? Le français constitue la langue du pouvoir, de l'institution. L'enfant réussit-il à y ancrer son noyau primordial langagier ? À travers le dépistage précoce, l'implantation cochléaire et la rééducation, mais aussi grâce à un bain familial, variable en fonction des contextes parentaux, parents et médecins ont pour objectifs la transmission de la langue du pouvoir à l'enfant et son intégration dans la société. Il s'agit alors d'une langue d'intégration.

Si l'on regarde la place de ces langues, d'ancrage et d'intégration, dans le temps, on observe des différences. La langue d'ancrage s'enracine dans l'individu sur un temps court, à une vitesse fulgurante. La rééducation langagière, pour sa part, requiert un temps beaucoup plus long. Toutefois, l'acquisition de la langue d'ancrage à un âge tardif pose la question de la période critique et de la plasticité cérébrale. En dehors de cette période, l'acquisition de la langue s'appuie sur des processus spécifiques. Dans tous les cas, les processus mis en œuvre lors de l'acquisition de ces deux langues diffèrent.

Perini (2013 : 114) cite également Daigle et Dubuisson (1998 : 1951) : « *Un enseignement systématique caractérise davantage l'apprentissage d'une langue seconde, [...]. Cela nous amène à la problématique actuelle sur le statut de la langue majoritaire auprès de la population sourde. La langue majoritaire est-elle la langue première ou la langue seconde des apprenants sourds ? Il semblerait qu'elle porte davantage les traits d'une langue seconde, peu importe si l'apprenant y a été exposé avant ou après la maîtrise d'une langue signée* ». Comment l'ordre dans lequel les langues sont acquises influe-t-il sur l'acquisition elle-même et sur les chances de réussite de celle-ci ?

c. Les difficultés rencontrées face au français écrit

Le difficile accès des sourds au français est connu. La majorité des sourds sont en situation d'illettrisme. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) définit, sur son site Internet, l'illettrisme comme étant la situation que rencontrent les personnes qui, bien qu'ayant été scolarisées, n'ont pas les compétences suffisantes en lecture, en écriture, en calcul et en connaissances de bases pour être autonomes dans les situations simples de la vie quotidienne. En 1998, le rapport Gillot⁶ avançait le taux de 80 % d'illettrisme chez les

⁶ « Ce rapport tente de faire le point sur la réalité du quotidien des sourds dans la société d'aujourd'hui, sur les possibilités qu'offre le système éducatif (qu'il dépende du ministère de l'éducation nationale ou du ministère des affaires sociales), sur les progrès en matière de connaissance de ce handicap et de prise en compte de son

personnes sourdes profondes. Mais ce chiffre a vraisemblablement été exagéré pour maximiser son impact politique et alerter sur la situation alarmante des sourds. De plus, le concept même d'illettrisme a évolué depuis cette étude. Ici, l'illettrisme dont nous parlons est-il influencé par l'audiocentrisme ? Pour Bentolila (1996), l'illettrisme prend racine dans un déficit communicationnel plus ancien. L'individu illettré ne dispose d'un bagage linguistique solide ni à l'écrit ni à l'oral. Comment cette insécurité linguistique se traduit-elle chez l'enfant sourd ? Pour acquérir et développer le français écrit, l'enfant s'appuie sur sa maîtrise du français oral. On s'attend à ce qu'il acquiert le français écrit à l'aide du français oral. Or, pour l'enfant sourd, le français n'est pas la langue d'ancrage. Sans ancrage, sa maîtrise du français est instable et son bagage linguistique précaire. D'un autre côté, l'ancrage à la langue des signes est plus ou moins réalisé suivant les contextes, voire pas du tout. L'ancrage même tardif à la langue des signes permet d'accéder à une langue. Si son bagage linguistique est solide, alors l'enfant est armé pour acquérir l'écrit comme une deuxième langue. Cependant, si l'ancrage ne prend racine ni en français, ni en langue des signes, le bagage linguistique de l'enfant demeure incertain. Ces difficultés obèrent sa réussite dans l'apprentissage du français écrit, dont la maîtrise demeure imprécise, ce qui le place à l'âge adulte en situation d'illettrisme. Le pourcentage cité par Gillot couvre les difficultés liées à l'écrit, c'est-à-dire pas seulement l'illettrisme mais aussi les situations où « tout en se sentant parfois coincé à cause du passage d'une langue des signes fluide vers l'écrit, [...] l'on manque de finesse et de vocabulaire », comme Perini (2019) l'explique dans un entretien au journal Média'Pi. Ce ratio consternant témoigne d'un échec majeur. Les sourds sont plus ou moins exclus de la société et de la connaissance.

Nous avons vu l'inadéquation du français comme langue maternelle face au noyau linguistique primordial des sourds. Nous avons aussi évoqué le parcours long et chaotique que suivent ces enfants, au milieu de multiples intervenants et de points de vue différents. Pourtant, la primauté doit être donnée à l'adéquation de la langue au noyau linguistique inné de l'enfant sourd pour garantir son développement. Ce dernier est la base qui permet l'acquisition, par la suite, d'une langue seconde. Il s'appuie sur ses acquis antérieurs pour se confronter à une ou plusieurs autres langues.

Sur le processus d'acquisition progressive d'une première langue robuste, qui ouvre la voie à l'apprentissage d'une langue seconde, Klein (1989) soulève trois points. Le premier est que le

dépassement. 115 propositions sont présentées dans les domaines suivants : connaissance de la surdité, prothèses auditives et implants cochléaires, usage de la langue des signes, l'écoute dans les lieux publics, les interprètes, l'accès à la justice, l'accès à la santé, l'accessibilité des transports, l'accès à la culture, le système scolaire, le système d'insertion. » (Gillot, 1998)

processus d'acquisition de la langue première s'inscrit sur un temps long et complexe, mais qui favorise la progression. Le deuxième est que le processus dépend du contexte et des perceptions visuelles. Enfin, Klein remarque que ce processus est marqué par l'influence des représentations culturelles et morales. Grâce à ces dernières, l'enfant « acquiert une identité sociale et, dans le cadre de cette identité sociale, une identité individuelle ». On pourrait donc s'attendre à ce que ce soit le cas pour les enfants sourds ; or il n'en est rien.

L'acquisition d'une culture est conditionnée par la communication qui construit les savoirs et ouvre à la conceptualisation, comme l'a démontré Vygotski. Cependant, parmi les trois points énoncés par Klein, les deux premiers ne peuvent se réaliser. Premièrement, l'enfant sourd n'entre pas dans un processus de construction linguistique, mais dans un parcours de rééducation à la parole, de rééducation de l'accès à l'écrit et à la compréhension. Deuxièmement, l'accès à son environnement, par les perceptions et les interactions sociales, est entravé et insatisfaisant. Pour ces raisons, la langue seconde n'est pas acquise. Enfin, comme Klein (1989 : 17) l'indique en lien avec son troisième point : l'« identité sociale [...] est en grande partie fixée [...] [par le] désir de ne pas perdre cette identité [...] [ce qui peut-être] parfois un frein important à l'acquisition de la langue ». L'enfant a besoin de pairs adultes pour s'incorporer à la société et construire son identité. Or, il est entouré d'individus qui lui sont dissemblables et le laissent comme égaré. Il s'agit d'un des motifs majeurs de la limitation de l'acquisition d'une langue seconde. En effet, l'identité participe de la culture. L'acquisition tardive de la langue des signes, ou de façon rudimentaire, déclenche la mise en place de nombreux freins pour l'enfant.

Pour entrer dans l'écrit, l'enfant débute ses apprentissages dès l'école maternelle, il s'imprègne continuellement de ce qu'il perçoit de son enseignant, de la réitération, des jeux de mots, etc. Il dessine les formes qu'il aperçoit dans son environnement. Ce bouillonnement cognitif et corporel l'amène progressivement vers l'écrit, qui lui permettra au fil de son parcours scolaire de développer ses acquisitions. Le passage progressif du bouillonnement cognitif à la lecture et l'écriture est repris en 2016 par Eduscol⁷, à travers les notions de langage oral et de langage écrit. La production langagière orale doit être priorisée dès la maternelle. Elle doit être encouragée et développée par tous les moyens : bain linguistique, prises de paroles, interactions,

⁷ Site officiel pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale sur lequel se trouvent les informations et l'accompagnement des professionnels de l'éducation.

perceptions des sons, réitérations. Cette activité cérébrale intense permet à l'enfant de rapprocher la langue orale de la langue écrite. Les deux systèmes sont directement liés, l'un menant à l'autre et inversement. Pourtant chacun présente des codes différents. L'écrit progresse quand le langage oral se développe. L'école maternelle est cruciale pour le développement. Les enfants y développent leurs compétences langagières orales de façon hétérogène. Certains maîtriseront des mots et des phrases rudimentaires, alors que d'autres manient des structures plus complexes. Le programme de la maternelle vise l'acquisition d'un stock de 2000 à 2500 termes environ avant l'entrée en CP, qui inaugure l'entrée en école primaire. La maternelle multiplie les associations entre l'écriture de mots, la reconnaissance visuelle, la mémorisation et les acquisitions dans l'optique de l'entrée en primaire. Les phrases se complexifient, intègrent la temporalité et constituent un socle pour la suite. Le programme ambitionne de doter les enfants d'un solide bagage. Or, comme l'explique Perini dans un entretien au journal Média'Pi (2019), la langue, qu'elle soit signée ou vocale, est liée à l'écrit au sein de l'école. « Ils [les élèves entendants] doivent mettre en relation la langue française parlée avec la langue française écrite. Établir cette relation est un travail long, difficile et très progressif. Mais il s'agit d'une même langue : la langue parlée et le français écrit. [...] De leur côté, les enfants sourds en classe bilingue travaillent à faire la relation entre LSF et français écrit. Deux langues différentes ! L'enfant sourd [...] doit assimiler une nouvelle langue ! Deux apprentissages simultanés ! ». Le système de l'Education Nationale propose deux voies, suivant le choix des parents. Dans la première, la classe bilingue, l'enfant s'exprime en langue des signes à l'oral et en français à l'écrit. Dans la seconde voie, l'enfant est en inclusion ou en ULIS. L'enfant sourd met en relation le français parlé et le français écrit, avec parfois l'ajout d'une méthode d'oralisation spécifique, telle que la LfPC. Mais d'après Risler (1996), il se trouve en insécurité linguistique au sens développé par Bentolila (1996). Cette précarité langagièrre provoque l'échec dans l'apprentissage du français écrit. Pourtant, cette seconde voie est celle qui est massivement investie, sans que la langue des signes n'y trouve de place. Il ne s'agit pas de bilinguisme : le français écrit est mis en rapport avec le français oral, mais ce dernier ne permet nullement d'acquérir l'écrit. Dans l'autre voie, la langue des signes donne accès au français écrit et étaye son apprentissage. Les deux parcours sont donc bien différents. Deux visions s'opposent, elles sont politiques. Le plus souvent la procédure présentant les deux parcours de façon équitable ne l'est pas et la majorité des parents s'oriente vers le parcours en langue française. Et pour cause, les filières proposant le parcours en LSF sont rares. La masse suit donc une éducation oraliste qui mène fréquemment à l'échec. Ce n'est que suite à cet échec qu'une place est laissée à la LSF dans l'enseignement. Toutefois le volume horaire alloué est

minime et n'est fléché que vers les élèves sourds profonds signeurs. Seuls les élèves présentant des difficultés en français oral bénéficient de la LSF dans leur enseignement. On « intègre la LSF comme une béquille » (Bertin, 2007 : 243). La langue des signes est instrumentalisée, elle « est conçue comme une langue prothèse » (Millet, 2001 : 128).

L'histoire montre à quel point la privation de langue des signes mène à l'échec et que cette langue tient une place déterminante. La plupart des linguistiques et des scientifiques, dont Millet (1995), Niegerberger (2005), Bertin (2005, 2007) et Perini (2013), montrent que la LSF joue un rôle majeur pour les jeunes sourds. Développer leur langue des signes leur permet de mieux réussir dans l'apprentissage du français écrit. Pourtant, ce n'est pas ce qui est proposé à la majorité des jeunes sourds aujourd'hui.

Dans leur parcours scolaire, garanti par l'article L.112-2-2 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005⁸, les élèves sourds ont un droit fondamental qui impose au système éducatif de s'adapter à « la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale »⁹. L'éducation bilingue français / LSF¹⁰ consiste, ici, en un parcours proposant l'acquisition conjointe du français écrit et de la langue des signes. D'un autre côté, le parcours rééducatif propose le français dans ses deux modalités, écrite et orale, car les perceptions sonores sont liées à la forme écrite. La langue des signes est un complément. Il existe, enfin, une troisième voie qui s'axe uniquement sur le français en tant que première langue, sans le soutien de la langue des signes. Attardons-nous sur le débat qui anime les tenants respectifs des deux premiers parcours.

Delamotte (2018) écrit que « le français écrit, seule forme de la langue nationale qui leur [sourds] est facilement accessible puisque visuelle, est, comme pour tous les citoyens français, omniprésent dans l'environnement. Il est, cependant, pour les sourds, celui de la langue dominante. Le bilinguisme ainsi proposé est de nature diglossique entre une langue orale minoritaire non écrite et une langue dominante écrite et, qui plus est, dans un pays de forte tradition écrite ». L'autrice mentionne explicitement la facilité de l'accès visuel pour les sourds. La langue des signes est certes visuelle, mais qu'en est-il du français ?

⁸ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

⁹ <https://www.education.gouv.fr/scolarisation-des-jeunes-sourds-ou-malentendants-89501>

¹⁰ Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°33 du 4 septembre 2008 - <https://www.education.gouv.fr/node/276836>

3. LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Dans le système éducatif français, la langue française est une discipline fondamentale enseignée pour elle-même, qui est de surcroît au centre de tous les apprentissages puisqu'elle est la langue d'enseignement. En tant que langue de la république, elle est naturellement la langue de l'institution française et son vecteur. Comme nous l'avons vu précédemment, les sourds peuvent être placés sur deux parcours d'acquisition différents et suivre des processus distincts. Ces deux populations doivent composer avec cette langue première qui n'est pas la leur. C'est dans ce cadre que l'Éducation Nationale propose le parcours bilingue, qu'elle décrit comme suit : « L'enseignement du français, en tant que langue seconde, relève, pour les élèves sourds concernés par ces programmes, d'une didactique particulière » (JOEN du 17 août 2017¹¹ : 4). Le français est qualifié de langue seconde, au même titre qu'une langue étrangère dont le niveau de compétences suit le CECRL¹² (p. 105). Le positionnement de l'Education Nationale porte à confusion car des programmes de LSF langue première ont bien été publiés (JOEN du 17 août 2017), de la maternelle au lycée, calqués sur les référentiels de français. Mais aucun programme de français langue seconde, à destination des élèves de ce parcours LSF/français. Néanmoins, l'institution définit le français comme une langue seconde pour les sourds. Nous voyons bien que l'apprentissage et l'enseignement du français en tant que langue cible revêt différentes réalités suivant les contextes. Il peut s'agir du français langue maternelle (FLM) ou langue première (FL1), du français langue étrangère (FLE) ou bien encore du français langue seconde (FLS). Lequel correspond à la situation des sourds ?

a. Les notions de FLM (ou FL1), FLE et FLS

FLM ou FL1

La langue maternelle ou langue première est transmise par l'environnement familial et acquise naturellement par l'enfant. C'est la première langue acquise. Pour les sourds, quel que soit le groupe de population considéré, cette acquisition est loin d'être naturelle.

¹¹ Arrêté du 11 juillet 2017 fixant les programmes d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire et au collège. NOR : MENE1720455A. Texte n°37

¹² Le cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL) dispense la description des compétences nécessaires pour atteindre différents niveaux de maîtrise de la langue.

FLE

Le FLE, quant à lui, concerne les apprenants non francophones, résidants à l'étranger ou en France, qui apprennent le français en tant que langue étrangère. La situation des sourds n'est pas celle-ci puisqu'ils sont français, ont grandi en France et ont baigné visuellement dans la langue de leur pays. Ils en connaissent l'alphabet et en ont une compréhension approximative et incertaine bien que ce soit généralement leur langue maternelle. On ne peut donc pas dire que c'est une langue qui leur est étrangère.

FLS

Le FLS, enfin, est une langue qui est apprise dans un second temps, soit parce que l'on réside à l'étranger, soit parce qu'il s'agit d'une seconde langue officielle employée dans l'administration, comme cela est le cas dans certains pays anciennement colonisés. La différence entre langues première et seconde réside dans la période d'acquisition, décalée dans le temps. Pour les sourds issus de parents signants, le français est une deuxième langue, ce qui n'est pas le cas pour les sourds issus de parents entendants. Cependant, les manuels et outils pédagogiques des méthodes de FLS sont tous basés sur des méthodes axées sur la phonologie, la compréhension orale et écrite. Elles sont globalement inadaptées aux sourds qui, eux, ne requièrent que l'accès à l'écrit. Par conséquent, la notion de FLS ne semble pas correspondre à la réalité des sourds, d'autant plus que le FLS comprend deux modalités, l'une écrite, l'autre orale.

Si aucune de ces trois notions ne s'adapte au cas des sourds, il est nécessaire de réfléchir à un nouveau concept.

b. Nouvelle notion

Les trois approches précédentes comportent toutes une double modalité, écrite et orale. Toutes génèrent des didactiques et des pédagogies qui visent à articuler ces deux modalités, qui globalement renvoient aux mots de la langue et à leur signification, qui font référence à une langue conçue de façon linéaire, et qui s'appuient sur des transferts interlinguistiques. Ce sont des processus linguistiques qui consistent à faire appel aux ressources d'une langue déjà

acquise, la langue première ou toute autre langue, et à les mettre en rapport avec la langue qui est en train d'être apprise. L'apprenant réalise de multiples allers-retours entre les deux langues pour construire sa langue cible.

Les sourds composent une population différente qui a pour caractéristique de percevoir par la voie optique. Partant, notre didactique doit s'adapter à eux, qui ne requièrent pas la modalité vocale de la langue. La langue cible pourrait être, alors, le *français langue non vocale* (FLNV). Cette terminologie a, d'une part, le mérite de signifier clairement la modalité cible. Charge à nous, pédagogues, de nous ajuster. D'autre part, cette notion pourrait correspondre aux deux types de populations sourdes identifiés. Elle pourrait même se scinder en deux types : le français langue non vocale seconde (pour les sourds ayant la langue des signes comme langue première ou maternelle) et le français langue non vocale de remédiation. D'autres types pourraient éventuellement être déterminés en fonction des populations concernées. Il est à noter que l'enseignement du français pour les sourds est dispensé en groupe. Ce contexte pose la question de la didactique. Comment est-elle mise en œuvre et sur quoi s'appuie-t-elle sur le terrain ?

4. LE PONT INTERLANGUE

Sur le terrain, les apprenants sourds ont pour langue cible le français écrit. Dans un premier temps, nous chercherons à comprendre comment les sourds procèdent pour acquérir la langue sans avoir accès aux éléments audio-vocaux ? Dans un second temps, nous tenterons de comprendre comment s'opèrent les transferts entre langues. S'agit-il de transferts interlinguistiques ou d'intermodalités ?

a. Approche visuo-graphique de la langue

La modalité écrite, visuo-graphique, est très bien adaptée à l'acuité visuelle des sourds. La forme visuo-graphique présente une chaîne de mots, formant graphiquement une séquence linéaire. Cependant, l'organisation des marqueurs grammaticaux de la langue est non-linéaire. En effet, les phénomènes d'accord sont non-linéaires, cela est visible par exemple avec les marques du pluriel qui se distribuent sur plusieurs éléments, à l'oral et à l'écrit. Pourtant, l'ensemble demeure en deux dimensions. Par la vue, les sourds baignent dans cette modalité

suivant un processus naturel. En pratique, quel est l'accès des sourds à l'écriture et à la lecture ? Leur accès à l'écrit est empêché par trois difficultés. La première tient à la confusion dans la forme des mots (ex : *montrer* et *monter*). La deuxième difficulté est celle de la syntaxe. La troisième est l'orthographe.

Ces problèmes sont sources de nombreux débats. Le point de vue médical, majoritaire, estime que la faiblesse de la modalité écrite tient à l'absence de modalité orale, ce qui justifie la rééducation à la parole et à l'audition, afin que cette modalité soutienne l'autre. Le point de vue des chercheurs en linguistique cognitive est que les deux modalités sont différentes et fonctionnent en parallèle, et que la modalité écrite se dédouble en écrit de l'oralité et écrit formel. D'après Perini (2013 : 54), « de nombreuses "fautes" de sourds sont également courantes chez les entendants dans leur langue première, comme le conformisme pour l'accord verbal ou les cas de surgénéralisations ». Les erreurs que commettent les apprenants sourds sont assez proches de celles des apprenants étrangers, comme si la langue cible, le français, était une langue seconde. À ce sujet, l'apport de Perini (2013) est intéressant car elle s'appuie sur les travaux de plusieurs chercheurs, tels que Charrow et Lentin, sur l'analyse des phrases produites en français écrit par des sourds comparativement aux phrases normées. Courtin (1999 : 256) relève une « relation causale entre coordination des perspectives perceptuelles et coordination des perspectives conceptuelles ». Ceci peut être illustré par un exemple de phrase produite par un élève sourd (Millet, 2008 : 281) : « l'aquarium est dans le poisson ». Le scripteur sourd se figure d'abord l'aquarium et dans un second temps les poissons qui s'y trouvent. Il s'agit d'une construction cognitive iconique logique. S'il suit cette logique quand il passe à l'écrit, il se trompe : c'est l'aquarium qui est dans les poissons. Cet ordre de pensée visuelle explique certaines erreurs, pas forcément liées à la LSF mais à l'apprehension visuelle du monde.

Pour Perini (2013) et Courtin (2005), la modalité écrite est perçue à travers la graphie et intégrée comme telle au stock d'informations cognitives comme autant d'images des formes de la graphie. Le mot est perçu comme une image. Or la réalité du mot dans la langue n'est pas d'être une image, il n'est pas une simple graphie. Comment concilier la pensée qui conçoit une image et le mot qui n'en est pas une ? Hamm (2013) a mené des entretiens auprès de personnes sourdes et malentendantes lettrées, de sexe, d'âge et de degrés de surdité (profonde, moyenne et sévère) différents, portant des appareils auditifs ou non, un implant cochléaire ou non, etc. Les résultats sont flagrants : « une très grande majorité de nos sujets estime avoir eu une attention et une mémoire essentiellement "visuelles" au début de leur apprentissage de la lecture » (Hamm,

2013 : 10). Cette réalité est bien souvent exprimée par les personnes sourdes elles-mêmes : « Nous les Sourds, nous sommes des visuels » (Delaporte, 2002 : 34).

Les transferts de perceptions visuelles sous forme d'images cognitives existent et forment une pensée visuelle. Mais quelle est la nature de celle-ci, de quoi est-elle constituée ? Mémorise-t-elle la forme de la graphie ou une image ? Perini (2013 : 34) interroge la façon dont la forme des lettres est mémorisée. « Le lecteur expert lit sur un mode logographique : il ne décode pas mais reconnaît les mots globalement (mémoire visuelle) ». Bellugi (cité par Courtin, 2007), par exemple, compare statistiquement la capacité de mémorisation d'enfants sourds et entendants. Elle arrive à la conclusion que les enfants sourds ont des capacités mémoriales bien supérieures, en raison de leurs meilleures aptitudes visuo-spatiales. Niegerberger (2005 : 256) souligne d'après plusieurs études que « les lecteurs sourds développent un très bon lexique orthographique, grâce à d'excellentes capacités de mémorisation visuelle, leur permettant d'identifier de nombreux mots écrits ». Leur mémoire photographique leur permet d'enregistrer cognitivement des données mais qu'en est-il des concepts ?

L'état de l'art réalisé par Courtin et Millet sur la scolarisation des jeunes sourds montre que la perspective de perception visuelle est à l'œuvre grâce à la langue des signes. « Avec l'interprète j'ai des images dans la tête, après quand j'arrive à la maison je vois le travail écrit (...). Pour moi les mots sont beaucoup plus clairs parce que j'ai compris le sens en langue des signes » ((Millet, 1990 : 37) citée dans Millet, 1995). Elle décrit bien une perception qui, dans son entièreté, est visuelle. Courtin (1999) a également montré cette perception, uniquement visuelle, propre aux sourds. Une expérience menée sur deux groupes d'individus, l'un constitué de sourds oralistes, l'autre de sourds signeurs, révèle un score meilleur chez les sourds signeurs.

L'apprenant sourd développe ses acquisitions par ses yeux, par la perception visuelle. La collecte d'informations visuelles lui permet d'accéder à la conceptualisation. Les études de Millet et Courtin démontrent la place capitale que tient la langue des signes dans ce processus. En effet, la langue est la facilitatrice qui permet le passage et les allers-retours entre les perceptions et la conceptualisation et donne accès à la métacognition. L'apprenant pilote conjointement la perspective visuelle et la métacognition et les fait interagir. Ce processus assure sa progression. Le témoignage de la jeune fille cité plus haut montre que, pour elle, ce qui importe c'est la langue des signes. Elle lui permet d'accéder à la compréhension des concepts. Risler (2018) soutient que le langage est « comme une des fonctions cognitives et formalise le lien entre représentations cognitives et formes linguistiques ». Une fois la notion mémorisée, au moment de la lecture d'un énoncé, le sourd fait appel à des évocations cognitives

en langue des signes qui soutiennent sa compréhension et lui permettent de poursuivre sa lecture. Ainsi, il progresse pas à pas dans la lecture. Courtin a analysé les études portant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il distingue deux groupes : dans l'un l'enseignement est dispensé en langue des signes, dans l'autre l'enseignement est dispensé en français oral et où l'apprenant doit lire sur les lèvres de l'enseignant, sans faire appel à la langue des signes. Les résultats sont probants. Les élèves bénéficiant d'un enseignement en langue des signes obtiennent de meilleurs résultats en écriture et progressent mieux que les élèves de l'autre groupe. D'après Courtin (1999), la « perspective inhérente à l'utilisation d'une langue signée peut [...] être un facteur de facilitation du passage d'une représentation à l'autre ». Pour Millet, Garcia, Perini et Burgat (2007), la langue des signes soutient l'acquisition du français écrit. L'*interlangue* assure le passage entre les deux langues.

b. Le transfert interlinguistique

Le concept de transfert interlinguistique (Porquier & Py, 2004) correspond à l'idée que le recours de l'apprenant à sa L1, ou à d'autres langues apprises, remplit une fonction centrale dans le processus d'acquisition d'une L2. Or, selon De Angelis & Selinker (2001), le transfert interlinguistique se définit par l'influence d'une langue non native apprise sur une autre langue non native en cours d'apprentissage. Jarvis et Pavlenko (2010) ont défini le transfert langagier comme étant « *l'influence exercée par la connaissance que l'on a d'une langue, sur la connaissance et l'utilisation d'une autre langue* ». D'après Selinker (1972), le recours à la L1 est au cœur de l'apprentissage d'une langue seconde pour l'interlangue. L'apprenant fait appel à ses connaissances antérieures et à l'observation, globale ou spécifique, des similitudes et des différences entre les langues. Il ajuste sciemment ou non sa stratégie d'apprentissage et repère le degré de congruence entre les deux langues, pour progresser dans sa langue cible. Ce sont les difficultés d'apprentissages de la L2 qui génèrent les transferts vers la L1. L'apprenant cherche à résoudre ces difficultés en se tournant vers sa L1. Ces transferts sont présents dès le début de l'apprentissage de la L2, sur une période donnée, et diminuent à mesure que l'apprenant progresse. Ces transferts sont positifs mais peuvent s'avérer négatifs, en cas d'influence de la L1, d'effets de calques phonétique ou syntaxique, ou encore de non-concordance des concepts d'une langue à l'autre.

Comment s'applique le concept d'interlangue chez les sourds ? Leur situation est particulière puisqu'ils comparent des langues en passant d'une modalité orale à une modalité

écrite. Mobilisent-ils l'interlangue dans leur processus d'acquisition et, si oui, de quelle manière ? Comment se déroulent les processus d'acquisition lors de l'apprentissage de la langue française dans une modalité unique, l'écrit ? Les études manquent sur le sujet. La notion d'interlangue s'applique entre des modalités identiques dans deux langues différentes. Qu'en est-il en cas d'intermodalité entre un axe visuo-graphique (français écrit) et un axe visuo-gestuel (langue des signes) ?

L'intermodalité entre une langue dont la modalité écrite est linéaire et une langue dont la modalité orale est spatialisée est complexe. Les phénomènes les plus souvent observés sont des « pratiques interlinguistiques qui sont couramment désignées par le terme de "français signé" » (Garcia & Perini, 2010). Le rapport à la phrase écrite est lié à l'histoire de l'éducation des sourds à partir de l'abbé de l'Épée. Au XVIII^{ème}, il est le premier à avoir eu recours à une forme de codage gestuel du français, que l'on appelle aujourd'hui *français signé*, justement pour permettre à ses élèves sourds d'accéder au français écrit. Il a pour cela inventé ce qu'il nommait des *signes méthodiques*, pour coder les mots français n'ayant pas d'équivalent en langue des signes, et qu'il combinait avec les signes de la langue des signes. Les signes méthodiques positionnent le français en langue de pouvoir, survalorisée, et la langue des signes et les gestes en position inférieure de langue faible. L'individu n'a donc de cesse de tenter de se placer au niveau de la langue de pouvoir, en opérant des calques mot à signe, en fossilisant les gestes de la langue, pour mieux s'intégrer dans la société.

Au nom de cette intégration, enseignants et éditeurs de dictionnaires grand public proposent tous des traductions signe à mot. Cela provoque un transfert négatif, à chaque signe correspond un mot. Dans ce procédé, les langues perdent toutes les deux leurs finesse sémantiques. On retrouve cette idée d'équivalence réductrice entre un signe et un mot dans l'apprentissage du français écrit, avec une pratique courante de remplacer les mots d'une phrase écrite par les signes correspondants. La juxtaposition des mots de la phrase devient une juxtaposition de signes, qu'on nomme le *français signé*¹³, une suite de traductions termes à termes. Le *français signé*, qui est un transcodage, ne permet pas de comprendre des énoncés, au contraire de la langue des signes. Ce phénomène définit le transcodage, et non l'interlangue. Cette manière de procéder lors de l'apprentissage d'une langue cible engendre des transferts négatifs des structures de la langue des signes déjà acquise vers le français écrit. Comment conserver les qualités de chaque langue tout en maintenant les fructueux transferts interlangues ? Comment

¹³ Le *français signé* est l'utilisation des signes de la LSF calqués sur la syntaxe linéaire de la langue française. Il s'agit d'une sorte de bricolage de communication.

opérer de fructueux intertransferts langagiers pour repérer les spécificités de chaque langue, sans que celles-ci se fondent l'une en l'autre ? Comment s'y prendre pour comparer des énoncés, des phrases complètes, en français écrit avec leur équivalent en LSF ? Le constat actuel est le fruit des stratégies pédagogiques des enseignants mais aussi des méthodes d'apprentissage, de façon consciente ou non : les processus employés sont erronés. Interlangue et transcodages sont des opérations cognitives distinctes. Au plan pédagogique, leur traitement est complexe. Ces opérations doivent être clairement repérées et différenciées, que ce soit dans le cadre du FLS et du FLE, mais aussi du FLNV. Ce dernier doit tenir compte, cependant, de la spécificités des modalités à l'œuvre.

Perini (2013) cite les travaux de l'américaine Charrow (1975) pour qui la langue écrite constitue une langue seconde, qu'elle qualifie de « *Deaf English* ». Il s'agit d'une forme de la langue qui est propre aux sourds et qui se détache des normes de l'anglais standard. Le « *Deaf English* » présente un ensemble de caractéristiques, fruit des représentations mentales des sourds et de ce qui les constitue. Il est la forme écrite que pratiquent les sourds, comme l'anglais standard est la forme écrite propre aux entendants. Perini (2013) reprend à son compte le principe de l'écrit comme langue seconde et le transpose en France, en étudiant les sourds qui s'expriment en langue des signes et ceux qui oralisent. Son travail doit être pris en compte en ayant à l'esprit que les sourds peuvent vivre deux situations différentes, comme nous venons de le décrire : un processus normal d'apprentissage ou un processus atypique. Ces deux processus d'acquisition caractérisent deux types différents de populations sourdes.

L'idée qu'il existerait une forme écrite typique des sourds fait débat et donne à réfléchir. Garcia et Perini (2010) qualifient cette forme écrite de *norme sourde*. Elle correspondrait à une manière propre de commettre des erreurs orthographiques, d'inverser les termes de la phrase et d'être influencé par les interlangues. Normalement les transferts interlinguistiques permettent de comparer des éléments de la langue cible à la première langue et de comprendre les spécificités de l'une et de l'autre. Il s'agit alors d'un transfert positif qui permet de construire la langue cible. Dans le cas contraire, le transfert négatif (ou l'interférence), entraîne des calques et les effets délétères décrits.

L'interlangue est utile car elle se base sur la langue première, celle avec laquelle l'apprenant construit sa pensée, organise son raisonnement et produit un discours cohérent. Pensée et discours ont une nature proprement culturelle et les prises de paroles de l'apprenant sont colorées par ses émotions. Une fois dans la langue cible, l'apprenant doit composer avec ses propres traits culturels et idiosyncrasiques qu'il importe, en quelque sorte, en langue cible. Or,

comme l'indique Milliaresi (2020 : 24) « la différence de structure [...] est liée [...] à la différence typologique entre la langue source et la langue cible ». La langue première peut porter des raisonnements déductifs alors que la langue cible peut être de nature plus inductive, comme c'est le cas entre le français (déductif) et le russe (inductif). De même, le français suit un schéma allant du générique au spécifique, alors que la langue des signes suit le mouvement inverse, du spécifique au générique.

Faut-il tenir compte de ces éléments pour proposer une didactique et une pédagogie adaptées aux besoins spécifiques de ces deux groupes ou devons-nous prendre acte que chaque groupe formule ses phrases de façon propre ? Existe-t-il une troisième voix, à mi-chemin entre les deux précédentes, qui s'attachera à la forme de la phrase avant tout ? Comment s'appuyer sur le transfert interlinguistique ? Quelles compétences faut-il développer en L1 pour cela ?

c. La didactisation des contacts

Il serait illusoire de croire que la seule présence de la LSF en situation pédagogique permettrait à l'élève d'accéder à l'écrit comme par magie, que la seule présence de la LSF permettrait à l'élève de conceptualiser et de lire sans peine grâce aux concepts qu'il connaît et grâce à une maîtrise solide de la LSF. L'écrit nécessite que l'élève se centre sur la phrase en français et fasse le lien avec la LSF. Ce délicat travail de mise en contact des deux langues requiert une minutieuse prise de recul. La majorité des énoncés en français ne coïncide syntaxiquement pas avec leur équivalent en LSF. Comment, dans ces conditions, faire le lien entre les deux langues et didactiser le contact entre elles ? Cette médiation linguistique appelle des recherches, des outils, comme des manuels de FLE ou de français, adaptés à la situation d'enseignement avec des contenus en LSF et des contenus visuels qui aident les élèves. Le premier manuel disponible est celui d'Auguste Bébian, *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets* (1827). Bébian est le premier linguiste à avoir mené des recherches sur la LSF et à avoir réfléchi à la mise en contact du français écrit avec la LSF. Il s'agit du seul manuel existant et il date de 1827. Cet ouvrage remarquable est particulièrement visuel. Il décrit de façon poussée une didactisation des contacts entre les deux langues. Mais personne, à ce jour, n'a repris ces travaux. Ce manuel s'adapte expressément aux besoins de l'apprenant sourd, tant sur le plan visuel que sur celui de la langue des signes, pour expliciter la grammaire et

l'ordonnancement de la phrase en français. Les contenus sont particulièrement riches. Après cet ouvrage, deux publications aux contenus différents paraissent en 1854 : « Essai sur la grammaire du langage naturel des signes à l'usage des instituteurs de sourds-muets » de Rémi Valade et « Cours complet et méthodique d'enseignement pratique des sourds-muets » de Claudius Forestier. Valade analyse et compare la structure des phrases en français, en turc et en LSF. Forestier traite uniquement du français, mais se concentre sur l'adaptation de la pédagogie. L'ouvrage est un recueil d'exercices qui proposent une liste de phrases d'exemples pour chaque terme introduit. L'ensemble est organisé en catégories et présenté visuellement, de façon lisible. Des marques graphiques (flèches, numéros, etc.) permettent de repérer facilement les éléments importants. La méthode prend appui sur la LSF pour expliquer le français, c'est le cas, notamment, des pages 28 et 29 (reproduites en annexe 1) qui portent sur les pronoms. L'auteur prend comme point de départ les différentes manières de dire « nous » en LSF pour montrer l'usage du « nous » en français. Valade, comme Bébian, s'attache à montrer les particularités de chaque langue et la transformation de la phrase. Bébian s'appuie sur des dessins, alors que Valade propose une description rédigée.

D'autres ouvrages ont peut-être été publiés à la suite de ceux-ci mais ils ont été perdus ou sont tombés dans l'oubli. Dans tous les cas, le XIX^{ème} siècle a vu l'émergence de nombreuses idées et réflexions sur la structure de la langue, la didactique et la pédagogie. Mais cette période d'effervescence n'a pas eu de suite jusqu'à nos jours.

Notre réflexion vise à remédier à cette situation en préservant chaque langue et en tentant de trouver les outils qui font défaut aujourd'hui.

d. Aperçu des gestes pédagogiques en FLE et FLS

Il est particulièrement intéressant, également, d'étudier la façon dont procèdent les apprenants en FLE et FLS. L'enseignement du français écrit à l'aide de la langue des signes ne recoupe pas exactement la même situation puisque deux langues sont en présence. Mais comment cela se passe-t-il pour l'enseignement du FLE et du FLS ?

La seule langue employée est le français. Les apprenants peuvent avoir des profils différents, venir de différents pays et pratiquer des langues différentes. Pour autant, la langue proposée par l'enseignant est le français et il revient à chaque apprenant de faire la démarche

de s'ajuster à la langue. Les compétences des apprenants se développent progressivement et leur niveau s'améliore suivant le CECRL. Ce développement n'est pas uniquement porté par l'engagement des apprenants. Tellier (2008) montre que les connaissances et les compétences internes de l'enseignant jouent un rôle, notamment à travers les gestes pédagogiques. Il s'agit de techniques pédagogiques spécifiques qui ont pour fonction de favoriser la participation des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant mobilise son corps pour donner du sens à la langue étrangère qu'ils apprennent, ici le français. Il ne s'agit pas de traduire ce que dit la langue cible, mais plutôt de véhiculer le sens par le corps. L'enseignant utilise ses mains, le positionnement du buste, la tête, l'expression du visage, les pointages, etc. L'ensemble de ces gestes trouve sa place dans l'agir professoral.

Les gestes pédagogiques font partie intégrante du corps de l'enseignant et de sa gestualité. Quels sont-ils et quelles sont leur fonction ? Tout d'abord, le corps s'inscrit dans une zone proxémique qui est celle de la classe. Le concept de proxémie, développé par Edward T. Hall (1963), définit les distances physiques interpersonnelles qui, selon le contexte, vont de la plus proche de soi (la zone intime) à la plus distante. Appliqué au sein de l'espace classe, ce concept régit les déplacements de l'enseignant face aux apprenants. Pour Azaoui (2019), ces déplacements ont une valeur communicationnelle. En effet, ils permettent à l'enseignant de piloter et d'encourager. En réduisant la distance avec les apprenants, l'enseignant est davantage dans la participation. En se plaçant à distance d'eux, il se positionne dans l'encouragement et l'autonomie. Son positionnement dans l'espace par rapport au groupe est donc signifiant. De plus, ses déplacements sont aussi des indicateurs psychologiques d'affection. Se placer près des apprenants indique que l'on se soucie d'eux, renforce leur confiance en eux, les rassure et les encourage. La gestion du positionnement dans l'espace fait partie du rôle de l'enseignant.

Objets de nombreuses recherches, la mimique et la posture corporelle sont, elles aussi, essentielles. Inhérentes au corps de l'enseignant, elles l'aident à piloter le groupe et à capter l'attention des apprenants, en jouant sur l'exagération et la dramatisation. Les recherches d'Azaoui (2019) auprès d'élèves rendent compte du jeu de rôle qu'adopte l'enseignant et le qualifie de « posture du clown ». L'enseignant adopte cette posture sciemment.

Le regard, quant à lui, joue un rôle crucial, comme le démontrent de nombreux travaux. Il sert de référence pour la gestion du groupe et permet de s'assurer de l'écoute active des apprenants.

Viennent ensuite les nombreux gestes réalisés avec les bras. Tellier (2008) propose une classification en huit items. Elle reprend la classification de McNeill (1992) : déictique,

iconique, métaphorique et battement ; et y adjoint quatre autres éléments : emblème, *butterworth*, interactif et avorté. Le déictique désigne une référence de façon directe, qu'elle soit concrète ou abstraite. Les gestes iconiques sont des mouvements qui font référence à un concept concret en l'exprimant de façon visuelle. Les gestes de métaphores, eux aussi, font appel à des représentations schématiques mais, cette fois-ci, évoquent des concepts abstraits. Les battements sont des gestes rythmiques, répétés, liés à la parole mais non porteurs de sens. Les emblèmes sont des gestes marqués culturellement, qui ne font sens que si les apprenants connaissent la convention à laquelle ils font appel. Leur compréhension peut donc varier. Les gestes de type *butterworth* regroupent les mouvements de mains réalisés par un locuteur quand il cherche un mot. Les gestes interactifs, ensuite, servent à piloter des interactions et des tours de paroles. Enfin, les gestes avortés sont les mouvements qui sont esquissés par le locuteur mais restent en suspens, comme inachevés.

Ainsi les ressources corporelles dont dispose l'enseignant sont mises à profit face aux apprenants, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. Ces ressources lui permettent de soutenir les échanges et les interactions.

Qu'en est-il pour l'enseignement du français écrit à l'aide de la LSF ? Deux langues sont alors en présence. L'enseignant mobilise-t-il les gestes pédagogiques ! Si oui sous quelle forme ? Aucune étude scientifique ne traite de ce sujet. Les gestes, la mimique du visage, le positionnement du buste sont constitutifs de la LSF. Or les gestes pédagogiques font appel aux mêmes ressources corporelles. En quoi différent-elles de celles de la LSF, quels éléments les distinguent ? Notre recherche nous permettra peut-être de montrer la présence de gestes pédagogiques dans l'enseignement du français écrit à l'aide de la LSF. L'utilisation et la fonction des gestes pédagogiques ont été démontrées pour le FLE et le FLS. Qu'en est-il pour le FLNV ?

Nos recherches montrent que les apprenants sourds, que la langue des signes soit leur langue maternelle ou leur langue d'ancre, et bien qu'ils suivent un processus différent, s'appuient sur une base commune. La langue des signes occupe une place capitale pour l'apprentissage du français écrit. Plusieurs travaux, notamment ceux de Courtin (1999) et Millet

(1990, 1995), démontrent que le double versant en langue des signes permet d’acquérir et développer le français écrit. L’acquisition de la LS « sur le tas » ne suffit pas. Mais son acquisition, complétée par un travail réflexif métalinguistique, apporte une structure grammaticale solide en lien avec le langage inné et s’appuie sur l’étayage de l’environnement.

Face à cette langue visuo-gestuelle construite en quatre dimensions, la modalité écrite du français présente une graphie linéaire. La modalité orale, quant à elle, est importante pour les interactions, et l'accès aux savoirs et à la compréhension. Mais la modalité orale du français est inadéquate puisqu'elle requiert une concentration considérable simplement pour tenter de discriminer les mots et de décoder leur signification, avant même de pourvoir tenter de comprendre l'écrit, ce qui décuple les efforts à fournir au-delà du raisonnable, et obscurcit encore davantage la compréhension. Or la modalité orale doit être d'un abord aisément permis pour permettre les apprentissages dans la modalité cible. La langue des signes est la modalité orale, en lieu et place du français parlé. Elle permet les interactions et les comparaisons interlangues.

Cependant, le voisinage des langues présente le risque de les amalgamer et de créer ce que les scientifiques nomment le « français sourd ». Cette fusion entre les deux langues peut aussi être induite par la didactique et la pédagogie. Toutefois les études manquent sur ce sujet. Les travaux de Ghesquierre et Meurant (2018) ont déjà démontré qu'en didactique signer chaque mot, comme autant de traductions mot à signe, entraîne le mélange des deux langues. Elles notent que les mots de la phrase sont mémorisés à l'aide de leur équivalent oral, de leur empreinte vocale perçue à l'aide des implants cochléaires, d'un code personnel ou encore du codage manuel de la LfPC. Les formes sont diverses et interfèrent. Mais aucune étude n'a creusé l'interaction entre la double modalité langue des signes / français écrit, la fonction propre à chacune.

Nous souhaitons nous saisir de ce sujet et chercher à comprendre comment les deux langues interagissent. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées, nous n'en retiendrons que trois. La première est que l'enseignement de la grammaire de la langue des signes aborde des notions qui préparent à l'apprentissage de la grammaire française et est utile pour l'interlangue. La deuxième hypothèse est que la traduction mot à signe peut être avantageusement remplacée par l'explication en langue des signes du sens du mot dans son contexte, ce qui permet sa conceptualisation et sa mémorisation. La troisième hypothèse est que l'agir professoral participe du pilotage de l'intermodalité, en évitant toute fossilisation et fusion d'une langue dans l'autre. Une étude de terrain nous permettra d'infirmer ou confirmer nos trois hypothèses.

II. LE PLAN DE RECHERCHE

Nos hypothèses doivent être confrontées à l'observation de la pratique didactique sur le terrain. Pour cela, nous avons mené une expérience sur une courte période, au cours de laquelle nous avons récolté des données qualitatives qui seront analysées suivant plusieurs critères. Cette analyse devrait nous permettre d'infirmer ou confirmer nos hypothèses.

Notre expérimentation s'est basée sur une première série d'observations en classe ULIS. Elles nous ont permis d'identifier le profil des apprenants et leur niveau pour, ensuite, concevoir des supports et outils adaptés.

Un de nos critères de recherche est le choix du terrain d'expérimentation. Nous avons réalisé un stage de six mois au collège Gérard Philipe à Clermont-Ferrand. Il s'agit d'un collège classique, sans filière bilingue, qui comprend une ULIS ciblant des apprenants sourds qui suivent le processus d'accès tardif à la langue des signes. Le français a été la langue choisie en premier lieu, avant que la langue des signes ne leur soit proposée comme langue de remédiation. Un autre de nos critères est que ces apprenants se trouvent dans une période cruciale de développement des connaissances. Enfin, la LS y est enseignée comme langue première suivant les programmes de l'Education Nationale. Bien que ce ne soit pas une filière bilingue, le fait que la LSF leur soit enseignée comme une première langue en fait un support pour l'accès au français. En cela, ce terrain d'expérimentation pourrait nous permettre de répondre à nos hypothèses.

1. ÉLÉMENT DE CONTEXTUALISATION

a. Présentation de recherche-action

Présentation du collège

Notre collège se situe dans les quartiers nord de Clermont-Ferrand. Il est un des collèges les plus défavorisés du pays mais n'est pas classé en REP+ (réseau d'éducation prioritaire). Il accueille environ 450 élèves dont une dizaine sont sourds. Dans le cadre des dispositifs d'inclusion, une ULIS y est implantée.

D'après différentes sources¹⁴, la première CLIS 2¹⁵ a été ouverte en 1983. Trois établissements du nord de Clermont-Ferrand, dont ce collège, sont désignés pour accueillir les élèves sourds en maternelle, élémentaire et collège. À partir de la maternelle, les CLIS 2 ont été prises en charge par un établissement médico-social et quelques enseignants spécialisés de l'Education Nationale interviennent. La méthode imposée aux élèves était la rééducation à la parole vocale. Tous les enseignements étaient dispensés en français oral, en ayant peu recours au français signé. En parallèle, la parole des élèves était rééduquée en séance d'orthophonie individuelle. À partir de 2007, le rectorat s'engage davantage au collège, mais en maternelle et primaire l'organisation demeure la même. Au collège, l'UPI (ensuite appelée ULIS) est portée par deux professeurs spécialisés de l'Education Nationale, titulaires du Capa-SH du premier degré¹⁶. Le partenariat avec l'Institut des Gravouses permet à des professionnels de la santé et du soin d'intervenir au sein de l'établissement : orthophonistes, éducateurs spécialisés, psychomotriciens, etc.

Progressivement, une place est laissée à la langue des signes grâce à la reconnaissance de la LSF par la loi du 11 février 2005. Néanmoins, au plan linguistique, les méthodes restent confuses car elles mêlent la LSF, le français signé, la langue française parlée et la LfPC. La loi de 2007 entraîne des modifications. En effet, elle instaure l'option LSF au collège. Mais elle

¹⁴ D'après le livre de Michelle Bouret « Une histoire de l'éducation des jeunes sourds en Auvergne » et le livret du collège Gérard Philipe.

¹⁵ L'appellation « classe pour l'inclusion scolaire » est remplacée par celle d'UPI (unité pédagogique d'intégration) en 2007, puis par l'ULIS en 2015. La numérotation réfère au type de handicap, ainsi la CLIS 2 a vocation à accueillir des enfants présentant des « troubles auditifs importants ».

¹⁶ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

s'adresse aussi bien aux élèves sourds qu'aux entendants, les groupes sont mixtes et hétérogènes. Il faut attendre le début de l'année 2011 pour que nous, professeur titulaire du CAPES¹⁷ LSF, soyons nommé. À partir de cette date, l'enseignement suit les programmes du bulletin officiel de l'Éducation nationale du 16 juillet 2009, puis du 17 août 2017¹⁸. L'équipe enseignante prend alors conscience que l'enseignement de la langue des signes comme langue première pour les élèves sourds ne peut pas être confondu avec l'option LSF qui s'adresse aux apprenants entendants. Peu à peu, des changements s'opèrent et la situation se clarifie sur la place de la langue des signes et ses différents publics.

Les élèves sourds en intégration à temps plein ne bénéficient pas de cours de langue des signes en tant que langue première en raison d'incompatibilité d'emploi du temps ou d'une orientation antérieure qui les avait placés dans l'option LSF pour les entendants. Parfois, ils bénéficient de trois heures, voire deux heures, de cours de LSF langue première par semaine. Les élèves sourds en intégration partielle bénéficient, quant à eux, de la totalité des enseignements de LSF soit trois heures hebdomadaires.

La typologie des ULIS variait, se référant à différents profils d'élèves en situation de handicap. Depuis trois ans, des élèves présentant des handicaps différents ont progressivement intégré l'ULIS du collège. La spécificité des ULIS par typologie de handicap semble avoir disparu.

L'ensemble articulé d'établissements scolaires de premier et second degrés

Les élèves sourds se construisent en suivant un parcours dès leur reconnaissance comme élèves en situation de handicap. Ce parcours trace comme un fil conducteur dont nous allons présenter l'organisation, les articulations, les apports linguistiques et les méthodes d'enseignement proposées à chaque étape, pour mieux comprendre la période qui nous intéresse dans cette recherche, le collège, et mieux comprendre les adaptations que nous devons mettre en place.

En amont du collège, deux lieux ont leur importance : l'école élémentaire Jean-Zay au nord-ouest de Clermont-Ferrand et l'école élémentaire Michelet au nord. Toutes deux peuvent intégrer des UEE (unités d'enseignement externalisées), qui sont des unités d'enseignements

¹⁷ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (collège et lycée)

¹⁸ . Programme de l'enseignement de la langue des signes française au collège . Arrêté du 11 juillet 2017 fixant les programmes d'enseignements de la langue des signes française à l'école primaire et au collège (J.O. du 17 août 2017)

des établissements médico-sociaux délocalisées au sein d'une école de l'Education Nationale. Les enfants sont inscrits dans l'établissement médico-social mais leur classe spécialisée est, en quelque sorte, en inclusion scolaire dans une école classique. Dans ces UEE, l'enseignement est dispensé conjointement par un professionnel éducatif détaché par l'établissement médico-social et un enseignant spécialisé relevant de l'Education Nationale. En complément, suivant les contextes et les besoins, peuvent aussi intervenir plusieurs professionnels du domaine médico-social.

En maternelle deux trajectoires sont possibles. Si la surdité est diagnostiquée en cours d'année, l'établissement médico-social intervient pour une prise en charge dans l'école même. Sinon, l'élève est inscrit dans une UEE. En intégration, aucun volume horaire n'est alloué à la langue des signes. L'établissement médico-social prend en charge l'élève et, dans la grande majorité des cas, ne propose pas la langue des signes. Pour une minorité d'élèves qui présentent des difficultés, la langue des signes est proposée à raison de 30 minutes par semaine. Il s'agit alors pour eux de leur premier contact avec la langue des signes.

Si l'intégration est jugée satisfaisante à la fin du CP, l'élève poursuit sa scolarité dans la même école. Si l'intégration est jugée insatisfaisante, l'élève change d'école pour rejoindre une UEE spécifique. Ainsi, l'élève bien intégré est inscrit dans une UEE qui ne pratique que le français oral et écrit, complétée par des méthodes d'appui à l'oralisation telles que la LfPC. L'élève pour qui l'intégration est plus difficile est, lui aussi, placé dans une UEE mais d'une forme légèrement différente.

Cette dernière peut proposer un temps en langue des signes un peu plus long : deux heures par semaine. Mais toutes les disciplines sont enseignées en suivant la méthode orale, complétée de dispositifs comme la LfPC ou les prothèses auditives, qui sont les mêmes aides apportées à l'enfant quand il est intégré en milieu ordinaire. Les établissements fournissent également la rééducation orthophonique à la parole et l'audition, comme ils le font en UEE. Ce sont la majorité des enfants issus de ces établissements médico-sociaux qui intègrent le collège Gérard Philipe dans lequel nous réalisons notre stage pratique.

Quid des PEJS ?

D'après les textes, deux parcours différents sont proposés à l'élève sourd. Le premier le place dans un enseignement dispensé en langue française et pour lequel, comme nous venons

de le voir, les dispositifs existent. Le second le place dans un enseignement bilingue, qui, dans la pratique, fait défaut. En effet, les textes stipulent que la langue des signes doit y être la langue d'enseignement de toutes les disciplines, ce qui n'est pas le cas dans les faits.

À l'entrée au collège, alors que l'ULIS devrait mettre en place des « dispositifs qui offrent aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. »¹⁹, dans les faits nulle place pour le parcours bilingue.

Une circulaire de l'Education Nationale précise pourtant le dispositif à mettre en œuvre dans chaque académie, qui doit se doter d'un pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS). Sa présence rend visible les deux parcours scolaires offerts ; il s'adresse « à des jeunes sourds pour lesquels les familles ont fait le choix d'un mode de communication, soit bilingue (LSF/français écrit), soit en langue française et qui sont orientés dans un PEJS par la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) »²⁰. Dans l'académie de notre terrain de recherche aucun PEJS n'est déployé.

Chaque élève sourd est reconnu « en situation de handicap » et référencé auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dont il relève. Le parcours de l'enfant sourd est validé par la CDAPH, qui l'oriente vers un enseignant référent de la MDPH. Ce dernier évalue les besoins de compensation en matière de scolarisation à l'aide d'une grille spécifique appelée GEVA-sco (guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation). Durant cette évaluation, aucune place n'est laissée au PEJS régit par la circulaire de l'Education Nationale.

b. Notre stage

Une enseignante spécialisée CAPA-SH¹⁵ nous a reçu dans ses classes d'ULIS du 12 décembre 2022 au 26 mai 2023, à raison de deux heures par semaine dans le cadre d'un cours de français écrit. La période s'est composée d'un stage d'observation du 12 décembre 2022 au 30 janvier 2023, suivi d'un stage pratique du 13 février au 26 mai 2023 et d'une ultime séance

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

²⁰ Mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd - <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo8/MENE1701591C.htm>

d'observation en fin de stage. La classe ULIS est composée de huit élèves (deux filles et six garçons) présentant tous un handicap différent. Quatre garçons sont sourds et signeurs. Le niveau scolaire et l'âge des élèves sont hétérogènes.

Parallèlement à ce cours de français, existe un cours de langue des signes langue première, trois heures par semaine. Seuls les quatre sourds signeurs y assistent, ainsi que deux autres jeunes filles sourdes en intégration complète. Les quatre garçons sourds bénéficient donc à la fois du cours de LSF et du cours de français en ULIS. D'après notre hypothèse initiale, le cours de LSF permettrait de préparer le cours de français. Cependant, sur les trois heures allouées pour la LSF chaque semaine, une heure permet d'accueillir occasionnellement sept autres jeunes filles dans le cadre d'un dispositif expérimental. Ce cours de LSF suit donc deux méthodes différentes, que nous étudierons plus en détail.

c. Les profils des apprenants

Notre stage pratique porte sur deux disciplines : l'enseignement de la langue des signes langue première et l'enseignement du français écrit. Le tableau ci-dessous présente le profil des apprenants.

Profil	Am1	Am2	Am3	Am4	Af1	Af2
Situation particulière	Sourd implanté	Sourd implanté	Sourd implanté	Sourd appareillée	Devenu-sourde appareillée	Sourde implantée
Classes	6 ^{ème} ULIS	5 ^{ème} ULIS	4 ^{ème} ULIS	4 ^{ème} ULIS	5 ^{ème}	3 ^{ème}
Intégration*	Moins de 50 %	Moins de 50 %	Moins de 50%	Moins de 50%	À plus de 50%	Moins de 50%
Âge	13 ans	14 ans	14 ans	14 ans	14 ans	16 ans
LSF apprise à l'âge de	5 ans	5 ans	3-4 ans	5 ans	10 ans	5 ans

* Moins de 50 % (EPS à minima ou avec arts plastiques en plus)

Les quatre colonnes blanches décrivent les garçons et les deux grises les filles. Les quatre garçons et une fille Af2 sont inscrit·e·s dans la classe ULIS, alors que une seule fille est en intégration partielle à plus de 50%. Tous les six assistent au cours de langue des signes.

Le cours de français porte sur deux pratiques : l'étude de la langue et la littérature. Au cours de notre stage au sein de la classe ULIS, nous avons étudié la situation particulière des quatre apprenants (colonnes blanches du tableau) face à l'étude de la langue, de la grammaire

notamment. Nous avons mené une courte expérience auprès de ces apprenants, en prenant un peu de temps du cours de langue des signes, pour le cours de littérature, suivi aussi par deux autres apprenantes. Nous souhaitions observer les différences entre deux groupes : le groupe classe des quatre apprenants et le groupe des sept apprenants qui assistent occasionnellement au cours.

La totalité du groupe a appris la langue des signes vers l'âge de cinq ans, sauf l'apprenant Am3 qui l'a appris précocement en maternelle grâce à une professeur spécialisée dans un autre département, et l'apprenante Af1 qui est devenue sourde à l'âge de cinq ans et a appris la LSF à ce moment-là. Cette dernière oscille donc entre le français parlé et la langue des signes. Tous sont issus de parents entendant non-signeurs. Tous ont pour langue d'ancrage la langue des signes, pour l'un précocement et pour une autre tardivement. Il est à noter que l'apprenant Am4 présente un niveau particulièrement faible en LSF et est issu d'un milieu familial intellectuellement défavorisé.

d. Stage d'observation

Au sein d'une classe ULIS

Lors de notre stage d'observation au sein d'une ULIS de français, notre but était de comprendre le fonctionnement des apprenants en cours de littérature, et non pas en cours d'étude de la langue. Nous souhaitions observer les apprenants en classe et repérer si l'utilisation de l'espace provoquait différents comportements dans les interactions et les processus d'apprentissages. Nous souhaitions aussi observer les différentes interactions entre la professeure spécialisée et les apprenants, les moyens utilisés, les supports employés, et les outils pédagogiques de la professeure, y compris ses gestes professionnels. Du côté des apprenants, nous voulions repérer leurs capacités dans les cinq activités langagières : la compréhension de la langue parlée, la production orale, les interactions, la compréhension et la production écrites.

Nos observations se sont déroulées sur une longue période. Nous nous sommes intéressés à deux temps en particulier qui nous semblaient pertinents et vraiment différents l'un de l'autre. Ils sont à mettre en perspective avec la spatialisation, l'utilisation des interactions et des gestes pédagogiques. Dans la première séquence du cours de littérature dont nous faisons mention, le texte étudié était tiré de « Fantastique maître Renard » de Roald Dahl, du chapitre

13 à la fin de l'ouvrage. Les chapitres précédents n'avaient pas été étudiés. Au cours de la seconde séquence remarquable, observée après notre stage pratique, le texte étudié était plus court, tiré de « Le joueur de flûte de Hamelin » (voir la fiche en annexe 4) d'après Prosper Mérimée (Chronique du règne de Charles IX). Nos observations ont permis de montrer que les deux séances étaient particulièrement différentes.

Au cours de la première séquence, les tables étaient disposées de façon classique (plusieurs rangs placés les uns derrière les autres) et les élèves étaient répartis inégalement dans la classe (figure A). Le texte était projeté sur un écran face à la classe, tout à gauche duquel se trouvait l'enseignante appuyée contre son bureau.

Au cours de la seconde séquence, la disposition était totalement différente. Les tables étaient placées en forme de U (figure B). Chaque table était occupée par un élève et tous se faisaient face. Un groupe d'élèves se trouvaient à côté du U pour réaliser un exercice qui leur avait été proposé. L'écran se trouvait face aux tables en U, mais un peu décentré vers la gauche. L'enseignante se déplaçait entre les deux groupes d'élèves, mais était plus présente pour les élèves assis sur les tables en U.

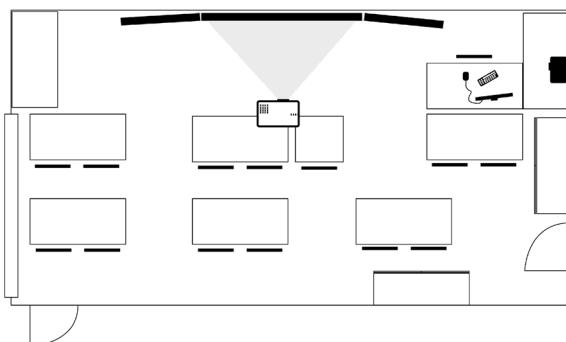


Figure A - Disposition en rangées

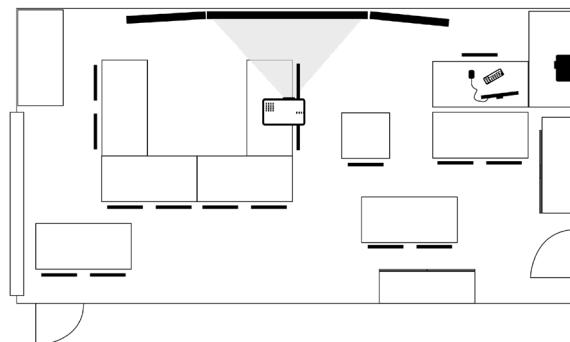


Figure B - Disposition en U

Le premier temps a nécessité plusieurs séances jusqu'à ce que l'étude du texte soit achevée. Le déroulement des séances était récurrent de semaine en semaine. À une première période, un peu plus longue que les autres, de lecture succédait une période d'échanges, plus courte, sur la compréhension du texte ou une proposition d'exercice d'évaluation sur la compréhension du texte.

Le support de lecture était fourni par la professeure spécialisée, un document adapté visuellement à partir du livre étudié. Les phrases étaient en grands caractères. Les mots étaient imprimés en deux couleurs (bleu et rouge) pour distinguer les syllabes (*cf. exemple en annexe 2*), la professeure pensant que cela faciliterait la mémorisation des mots par les élèves sourds, à l'aide des sonorités. Les couleurs permettaient aussi de faciliter la lecture à voix haute. Cette méthode avait été mise en place avec des orthophonistes, avec lesquelles elle travaille en collaboration depuis plusieurs années. Le document était remis aux élèves et lu collectivement. Un élève était désigné pour lire à haute voix un paragraphe et un de ses camarades prenait le relais au paragraphe suivant. La lecture était régulièrement interrompue par des interventions de l'enseignante, dans la plupart des cas, et dans une moindre mesure par les élèves. Les interventions de l'enseignante lui permettaient de demander quel était le sens d'un mot ou de vérifier la compréhension à travers des échanges oraux. Au besoin, elle écrivait ou dessinait sur le tableau blanc.

La lecture était suivie soit d'un test/une évaluation pour vérifier la compréhension du texte par les élèves, à l'aide d'un exercice basé sur des questions (*cf. exemple en annexe 3*), soit d'un temps de représentation de l'histoire sous forme d'un dessin au tableau. Par exemple, s'il était question d'un chasseur voulant tuer un renard au fond de son terrier, l'enseignante représentait la scène à l'aide d'un dessin pour permettre aux élèves de comprendre.

Le second temps observé se distinguait du premier par l'aménagement spatial : les tables étant disposées en U et deux élèves, en crise psychologique, étaient séparés du groupe principal pour réaliser un exercice spécifique pour les remotiver et aider à leur concentration. Le groupe principal était constitué de six élèves, dont quatre sourds et deux autres élèves peu signeurs. Le groupe travaillait sur la lecture. L'enseignante communiquait davantage en langue des signes et la lecture du document était proposée différemment, par rapport au premier temps décrit plus haut. Cette fois le texte était plus court et imprimé en noir, sans marque de couleur pour les syllabes. Mais le déroulement en lui-même suivait la même méthode : une lecture entrecoupée par les questions de l'enseignante et suivie d'un exercice d'évaluation de la compréhension du texte.

Nos observations sont principalement basées sur la transcription des deux séquences. Les demandes de cession de droit à l'image sont en cours. Nous ne les avons pas toutes obtenues. En effet, pour certains élèves elles nous ont été refusées. L'enregistrement montre

donc une partie des élèves uniquement (*cf.* vidéo [CORPUS VIDEO] ULIS_LECTURE_STAGE_OBSERVATION - 20230605.mp4). Les passages les plus intéressants de chaque séquence sont repris en annexe (*cf.* annexe 7.1).

Motivations

Au cours des deux séquences, la moitié des élèves sourds fait montre de motivation au moment de la lecture orale du texte et s'implique. Quand un de leur camarade lit, ils engagent un effort intellectuel, écoutent en se repérant dans le texte. L'autre moitié des élèves est au contraire amotivée, regarde ailleurs et écoute distraitemt. Leur attitude physique montre un comportement passif, le visage appuyé sur une main ou la tête couchée sur un bras sur la table. Cette attitude d'amotivation est particulièrement visible dans la première séquence. La seconde séquence montre une nette amélioration, en raison du changement spatial. Placés de part et d'autre du U, les élèves se voient les uns les autres, au contraire de l'organisation précédente qui ne le permettait pas. De plus, l'enseignante peut se rapprocher des élèves et leur accorder une place. Azaoui (2019) précise qu'« agir sur la distance physique avec les élèves apparaît comme un moyen de répondre à cette nécessité ».

Autre élément saillant, l'enseignante s'exprime en langue des signes. La communication est portée par la LSF dans la seconde séquence, alors qu'elle était portée par le français parlé uniquement dans la première. L'enseignante communique en langue des signes, même si les élèves interagissent en mêlant français parlé et langue des signes. L'enseignante signe et parle en même temps.

L'éducation ou la visée rééducative

Centrons-nous maintenant sur la façon dont les apprenants acquièrent l'écrit. Le corpus nous renseigne sur leurs stratégies d'acquisition et d'apprentissage, tout autant que sur la façon dont ils utilisent les transferts interlinguistiques. Les points saillants étant les mêmes dans les deux séquences, nous utiliserons ici le corpus de la seconde séquence.

La lecture du texte avait pour but de comprendre l'histoire que racontait le texte. Sous l'extrait, disponible en annexe 4, figurent les questions posées pour évaluer le degré de compréhension de l'histoire par les élèves. La lecture était aussi le moment d'apprendre de nouveaux mots, d'appréhender la syntaxe de la phrase et de s'imprégner de son agencement. Or, la stratégie qui

était proposée aux apprenants était une lecture pour travailler la parole articulée et le découpage syllabique, dans une visée rééducative. Il s'agissait de l'introduction en classe de méthodes orthophoniques. Pendant la lecture la scansion était visible, notamment grâce à un geste de la main qui marquait le rythme, mais il n'était pas toujours présent. Le lecteur devait donc être attentif à sa prononciation et contrôler sa parole articulée, tout en se concentrant sur le texte et la compréhension de celui-ci. Il lui était demandé un double travail. Les apprenants étaient-ils capables de mener ce double travail ? La situation était différente de celle d'un apprenant qui s'aide de la boucle audio-phonatoire au cours de sa lecture pour comprendre ce qu'il lit. Ici, nous nous demandons si les apprenants s'appuyaient sur cette boucle pour comprendre. En cas d'erreur de prononciation, l'enseignante intervenait pour corriger l'élève en utilisant la LfPC, comme cela s'observe du time code [06:59] à [07:01] (*cf. annexe 7.1*) où la prononciation de « risque » /risk/ est reprise. Le travail demandé ciblait bien la parole oralisée et non la compréhension, ce qui pose question.

Annexe 7.1
[06:59 to 07:01] /risk/

- Am3** (lecture à voix haute, il parle doucement) " Il y a bien des #@années (manque la liaison), la
06:59 ville de Ha-me-lin #flûte# dé-vas-tée par des rats. La terre en #@était (manque la liaison)
noire et les #@habitants (manque la liaison) ris(..)QUANT? "
-
- P** " RisQUAIENT! Risquaient! QUAIENT ! " (Utilise la LfPC)
-
- Am3** " Ris /R.I.S.Q/ "
-
- Am1** " La terre en #@était (manque la liaison) noire "
-
- P** (Elle poursuit) " Quaient "
-
- Am3** " #Sir# Ris "
-
- P** " Ris "
-
- Am3** " Ris "
-
- P** " Quaient "
-
- Am3** " Quaient , quaient de mourri@# de faim (..) On #y venu# une rame, heu, raamée de chats
" (il est interrompu)
-

Des signes miniaturisés

Lors de la séquence de lecture, les apprenants étaient très concentrés et la langue des signes n'était pas employée, ou en de très rares occasions. Lorsque l'enseignante interrogeait sur le sens d'une phrase du texte, les postures changeaient. On distinguait celle adoptée pendant la lecture et celle adoptée pour les interactions sur le contenu. Lors des interactions, les apprenants regardaient de nouveau le texte, relisaient et repéraient les phrases concernées, ou alors lisait au tableau et les prononçant à haute voix tout en les signant et en butant sur certains mots. Ils tentaient de lier les mots vus et prononcés aux signes, comme le montre le tableau ci-dessous.

Annexe 7.1 [11:58 to 12:22] « la terre en était noire »

Am3 " Vont aller ville, ville, ville. D'accord (...) " (Il reprend la lecture) : " La Terre + [MONDE] [MONDE] en #@était (manque la liaison) *noire* [NOIR]. La terre [MONDE] noire ? "

[...] (après les échanges)
[11:14 to 12:04]

Am3 "Ho ho (appel en s'adressant à Am2), *la Terre* [MONDE] [PLANÈTE], *rats* [RATS]," [ENVAHIR <prrrrr> (bruit de bouche)] " *tout la Terre* [TOUTE LA TERRE] *noire* [NOIR], *pourquoi* [POURQUOI] ? *Tout la Terre* [TOUTE LA TERRE] *noire* [NOIR], *pourquoi* [POURQUOI] ?
Trad. : / Les rats envahissent la Terre. La Terre entière est noire, pourquoi ? La Terre entière est noire, pourquoi ? /

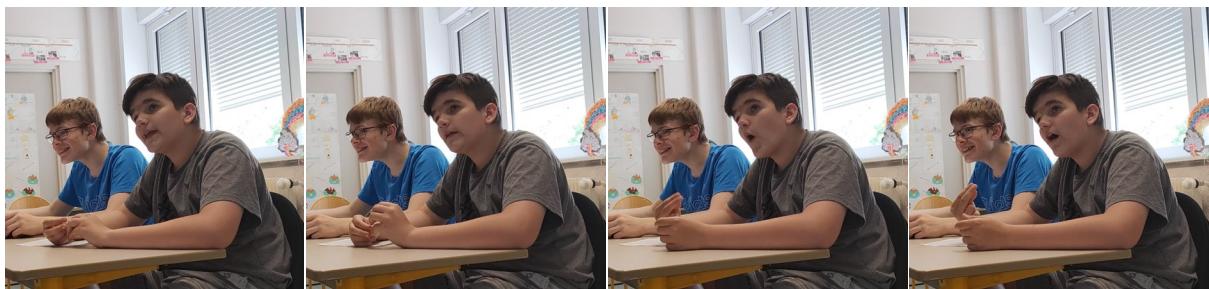


Figure 3 / Signe réduit [MONDE / TERRE]

Figure 4 / Signe réduit [NOIRE]



Figure 5



Figure 6

Signe lexicalisé

[MONDE (ensemble formé par la Terre)]

Signe lexicalisé

[NOIR]

La phonétique articulatoire de la langue des signes est ici modifiée. Chaque signe est articulé en combinant huit paramètres. Quatre sont des paramètres manuels (Cuxac, 2000) : la configuration des mains, l'orientation, l'emplacement (sur ou devant le corps) et le mouvement des mains. Quatre sont des paramètres non-manuels (Sallandre, 2003) : la direction du regard, l'expression faciale, le mouvement labial et la posture corporelle.

Ces signes miniaturisés peuvent s'apparenter à ce que Millet (2001 : 128) décrit comme « une *sous-langue*, au sens propre, celle qu'on va parler en dessous de l'autre, où la LSF n'est plus de la LSF mais une sorte de soutien iconique de la langue française ». Cependant, du point de vue de l'apprenant, il ne s'agit pas d'une *sous-langue* mais de signes ayant une valeur notable et qui constituent un réel soutien pour son apprentissage.

Autre sens

Dans l'exemple cité dans les figures 3 et 4 ci-dessus, la taille du signe [MONDE / TERRE] était réduite, le mouvement était réalisé correctement mais avec moins d'amplitude et l'emplacement était décentré, éloigné du corps. Le signe [NOIR] (figure 6) est, de façon standard, réalisé en touchant le corps au niveau du front. Ici, le geste (figure 4) se déconnectait du corps pour être réalisé au même endroit que le signe précédent et de manière très resserrée. Les quatre paramètres non manuels, quant à eux, avaient totalement disparu.

Dans cette situation d'enseignement, l'enseignante veillait au pilotage des interactions, orales pour la plus grande partie, en français parlé. Elle n'a pas remarqué les signes miniatures de cet élève. Il avait prononcé le mot « tard » au lieu de « terre », mais il avait bel et bien compris le sens du mot écrit, puisqu'il en donnait la signification en langue des signes. Sa prononciation

et sa conceptualisation du terme étaient bien différentes. L'enseignante en était-elle consciente ou était-elle concentrée sur le pilotage du groupe ? Peut-être n'était-elle pas attentive à ces signes mineurs, peut-être ne les connaissait-elle pas ou leurs attribuait-elle un autre sens ?

Cet exemple montre que, pour comprendre le contenu de la phrase oralisée, l'apprenant avait besoin du support d'un outil signé. Celui-ci était présent en miniature, en modèle réduit, comme le montrent les figures 3 et 4. En langue des signes standard, les signes sont amples et centrés, comme le représentent les figures 5 et 6. La version réduite peut être comparée à ce que l'on prononce pour soi-même quand on réalise un calcul mental. Il s'agit d'une stratégie d'apprentissage.

Nous observons aussi qu'au cours de la première partie, les signes miniatures étaient présents mais réalisés à une seule main. Cette pratique était-elle influencée par l'emploi d'une communication en français oral, en première partie, alors qu'en seconde partie la pratique signée de l'enseignante encourageait les élèves à signer à leur tour ? Cela montrerait les conséquences que portait la posture de l'enseignante.

Du point de vue de l'apprenant, les allers-retours entre les différents mots de la phrase et leur équivalent en signe lexicalisé lui permettaient de comprendre et de conceptualiser comme l'affirment Millet (1990 et 1995) et Courtin (1999). L'emploi de ces multiples transferts interlinguistiques était-il positif ou négatif ? La réponse ne peut être que nuancée. En effet, ils étaient indéniablement positifs étant donné qu'ilsaidaient à la compréhension des mots. Mais ils étaient également négatifs car ces traductions terme à terme pouvaient être source d'erreurs sémantiques.

Transcodage

Quelles stratégies mobilisaient les élèves pour l'apprentissage ? Ils maniaient les transferts interlinguistiques positifs pour aider à la compréhension du sens, comme nous l'avons vu avec Porquier & Py (2004), et à la mémorisation de termes. Mais le revers de la médaille, dont ils n'avaient pas conscience, était le caractère négatif de ces transferts : l'attribution erronée d'un équivalent signé, quand le signe ne correspondait pas au mot. Ce que Selinker présente comme une période transitoire courte s'installe dans la durée chez les apprenants sourds. Ainsi, pour le mot prononcé « tard », l'apprenant produisait le signe [MONDE] dans le sens de planète Terre. Or le texte évoquait la terre, en tant que matière. L'équivalent signé

n'était pas le bon, le sens du signe n'était pas celui du mot du texte. La confusion ne provenait pas d'une erreur lors de la production du signe, puisqu'un peu plus loin l'apprenant répondait à une question en le réemployant, comme le montre le tableau suivant.

Annexe 7.1
[30:19 to 30:39] « la terre en était noire »

- Am3** (Explique à PS) / Les rats, les rats, les rats vont dans une ville appelée Hamelin. Toute la Terre, le monde entier est devenu complètement noir car les rats ont envahi la Terre, les rats.
30:19 / (...) (Am1 regarde son texte écrit pour se rappeler, et réfléchit)
-

Le transcodage mot à signe s'opérait à partir du bagage lexical signé que l'apprenant connaissait. La méthode était employée systématiquement jusqu'à ce qu'il se trouve face à un mot dont il ne connaissait pas l'équivalent en LSF. Cette situation apparaît dans le corpus et est reprise dans le tableau suivant.

Annexe 7.1
[32:33 to 32:44] « L'étranger »

- Am3** / ha oui, #il tient son sac#, il s'installe, debout, l'homme, [L.E.T.R.A.N.G.E.R] , celui qui vient d'un autre pays, se met debout et commence à jouer de la flûte. Et après, tous les rats accourent et se mettent à le suivre sous hypnose, ils sont captivés et suivent le joueur de flûte. /
32:33
-

L'apprenant ne connaissait pas le signe [ÉTRANGER]. Il avait compris le sens du mot en français, le concept que cela recouvrait et était capable d'en expliquer la signification par la modalité signée, de façon pertinente. Son discours se basait sur sa pensée et sa conceptualisation de la notion. Il s'agissait d'un début de mise en parallèle positive des langues, sans transcodage.

Sosies labiaux

Certes, les élèves s'aidaient des signes comme d'un outil, toutefois ils adoptaient d'autres stratégies notamment en s'appuyant sur la labialisation, comme le tableau ci-dessous l'indique.

Annexe 7.1
[10:04 to 11:16] DÉVASTER / VEXER

- Am3** " C'est quoi [quoi] " [où] " DÉ-VAS-TÉ [D.V.S.T] " (...) " Dé-va-sé ? [vexer] " " Dé-va-sé ? [vexer] " "
10:04
-

[...]

Am3 "Dé-va-sé ? [vexer]"

[...]

P " Alors, « dévastée », qu'est-ce que ça veut dire « dévastée » ? "

AfE1 " Veut dire le boordel "

P " Bah ça veut dire que prrrrrrrrrrr <bruit de bouche>, | □ complètement envahie ! Ho ça va, ça va. □) □ | »

□ | AS (rire)

□ | **Am 1** "Dé-va-sé ? [vexer]"

P " « Fût dévastée par des rats », qu'est-ce que ça veut dire « dévaster » ? Qu'est-ce que ça veut dire « dévaster » ? "

(Pendant que la professeure explique la signification du mot « dévaster », Am3 répète : " Dé-va-sé ? [vexer] ")

11:04 Am1 (Am1 se retourne vers le professeur signant et s'adresse à lui) / Vexer, c'est ça ? C. (...) (regarde le tableau et épelle un mot au PS) [V.A.S.T.E.]

PS [V.E.X.E.R.]

Am1 " Dé-va-sé ? [vexer] " / #@Confond vexer ?/

Les mots *dévaster* et *vexer* ne se ressemblent ni graphiquement, ni phoniquement. Le premier commence par la syllabe DE, qui n'apparaît pas dans le second. Puis, vient la lettre S d'un côté et X de l'autre. En somme, les deux mots n'ont rien en commun, pourtant un élève les a associé. En effet, en analysant le corpus, on observe que l'élève a répété oralement le mot *dévaster*. Ensuite, il a cherché dans le stock de termes qu'il connaissait celui qui correspondait à cette prononciation, à la même labialisation. Nous ne savons pas s'il y associait la mémorisation des phonèmes. De cette association de sosies labiaux a résulté l'association incorrecte avec le signe [VEXER].

Cette méthode de calque fautif à partir de la lecture labiale est visible à travers un seul exemple dans notre corpus. Il est possible que cette méthode aboutisse à un résultat positif dans d'autres cas, nous ne pouvons pas le déterminer à partir de notre corpus.

L'élève n'a pas réussi à accéder au bon concept pour *vexer*, il n'a pas pu corriger son erreur et n'a eu accès ni au bon concept, ni à ce nouveau mot. Pendant un long moment, il a ressassé le signe [VEXER]. Au début, il hésitait, doutant du lien entre son signe et le mot *dévaster*. Après

l'explication de l'enseignante, il est resté dans la confusion et a poursuivi son ressassement du signe [VEXER]. Il avait conscience que ce signe n'était pas le bon mais le conservait tout de même. De ce fait, le sens de la phrase est demeuré obscur.

Mémorisation

Plusieurs stratégies permettaient de comprendre les mots nouveaux, mais étaient-ils mémorisés ? Au moment de la lecture du texte, l'enseignante spécialisée a dû prendre en charge les élèves réalisant un autre exercice. Nous sommes alors intervenus auprès du groupe, en nous rapprochant. Nous avons sélectionné cinq mots parmi ceux soulignés dans le texte et nous sommes appuyés sur les interactions, qui avaient précédé, sur la signification d'un mot. Nous avons retenu les termes : grenier, bourgmestre, dévaster, ducat et flûte.

Pour amorcer les interactions, nous avons demandé aux apprenants de donner la signification de chaque mot. Pour le premier (grenier), un élève a tout de suite répondu correctement. Un autre élève, le plus jeune du groupe, a donné une réponse confuse, pendant que ses camarades restaient sans répondre. Les interactions n'activaient aucune stratégie d'apprentissage. Un apprenant restait complètement atone. Qu'est ce qui ne fonctionnait pas dans la méthode par interactions, qui ne les motivait pas ?

2. MÉTHODOLOGIE

Notre étude a été menée sur un terrain expérimental, dans le cadre de l'enseignement du FLSV. En tant qu'enseignant, nous visions l'acquisition par les apprenants du français écrit. En classe, deux modalités étaient employées. La première était la modalité écrite, basée sur différents supports papiers ou numériques (tablettes ou projections sur un tableau interactif). La seconde était la modalité orale, importante pour interagir, informer et accéder à la compréhension. La modalité orale était la langue des signes, et non le français. Les deux modalités étaient issues de langues différentes. Nous allons voir comment leur emploi a été mis en œuvre sur le terrain.

Dans le cadre de l'apprentissage du français écrit, deux enseignements étaient proposés : l'étude de la langue et la littérature. Dans le premier, étaient étudiés la grammaire, l'organisation

syntaxique, les catégories de mots ou groupes de mots, leurs fonctions et spécificités, et l’agencement de la phrase. Dans le second, l’enseignement prenait une autre forme et avait pour but d’acquérir la langue à travers la lecture. Il s’agissait, d’une part, de tirer des informations de l’étude de textes, de percevoir l’implicite et la forme d’un texte. D’autre part, il s’agissait d’amener l’apprenant à approfondir sa réflexion sur le lien entre le texte et la réalité, l’histoire, et diverses thématiques pour construire sa pensée, développer sa réflexion personnelle et sa capacité à prendre du recul. Bien entendu, il profitait également d’un bain linguistique et du contact avec de nouveaux mots. Ces deux enseignements fonctionnaient en interaction l’un avec l’autre, tout en ayant chacun leur propre mode opératoire.

Dans le cadre de l’enseignement du FLSV, nous nous sommes intéressés à la façon dont les cours allaient se dérouler, en présence de la langue des signes. Pour ce faire, nous avons réalisé des enregistrements vidéo, afin de pouvoir analyser finement les interactions entre les élèves et l’enseignant, les attitudes et discours des uns et des autres, les langues utilisées et la cohabitation des deux langues. Ces enregistrements serviraient de base à notre analyse qualitative.

La première séquence est issue d’un cours d’étude de la langue et porte sur un exercice écrit. Elle nous permettra, notamment, de récolter des informations sur le degré de compréhension de règles grammaticales par les apprenants.

Nous souhaitons étudier, sur le terrain, la façon dont la langue des signes et le français écrit cohabitent pour infirmer ou confirmer notre hypothèse de départ.

a. Choix des supports

Les supports fournis visaient à travailler le français écrit, qui était la langue des supports. La langue des signes était la langue utilisée pour accéder à la compréhension et récolter des informations. Si elle devait être consignée sur un support, quelle forme pouvait-elle prendre ? Le français dispose d’une trace écrite, qui est graphique, et relève de la scripturalité, comme le précise Perini dans sa thèse (2013 : 22). La langue des signes, langue du mouvement, ne dispose d’aucune forme scripturale. Elle est une langue de l’oralité. Partant, quel support pouvions-nous utiliser pour la langue des signes ? Nous avions besoin d’un support qui nous permette d’avoir accès au discours en LSF à la demande, pour passer du texte en français à la langue des

signes en un instant, que ce soit pour les interactions mais aussi pour le travail en autonomie des élèves. Nous avions besoin d'une forme de transcription de la langue des signes.

Cette trace pouvait être obtenue à partir de photographies, qui fixeraient le signe comme autant d'arrêts sur image. Il était alors possible de créer, sur une simple feuille, un tableau mettant en regard le mot et la photographie correspondante. L'inconvénient est que cette méthode risquait de produire une traduction de chaque mot, comme un lexique bilingue, et ne serait qu'une liste de transcodages. Une autre méthode consistait à mettre en regard un mot et la totalité des vignettes photographiques de l'équivalent signé. Ce procédé n'était pas satisfaisant car il aurait été fastidieux à lire et n'aurait rendu les signes que de façon hachée. De plus, la totalité de ces traductions aurait représenté un trop grand nombre de pages.

La seule solution efficiente était d'opter pour un support vidéo, sous forme numérique. Cette solution avait l'avantage de se marier aisément à la trace écrite du texte, qui pouvait prendre, indifféremment, la forme d'une feuille de papier ou d'un texte numérique. Le numérique était le lien entre les deux langues, que ce soit pour en conserver la trace ou pour faciliter les interactions. Nous avons alors proposé deux supports numériques, l'un adapté au contexte d'étude de la langue, l'autre pour l'enseignement de la littérature.

L'étude de la langue s'axait sur l'expression écrite et la compréhension de notions grammaticales. Il s'agissait de renforcer les compétences écrites à partir d'un support écrit au format papier, qui donnerait accès à une version en langue des signes. Un QR-code imprimé sur la feuille du texte donnait accès à un site Internet expérimental (<https://college.eyes-editions.fr>), créé à dessein pour permettre aux apprenants d'aller et venir entre les deux langues. Le cours de littérature, quant à lui, s'axait principalement sur la compréhension du contenu du texte, en phase expérimentale tout du moins, sans introduire de questions sur celui-ci. Nous proposions alors un support entièrement numérique, permettant d'avoir accès au texte dans les deux langues, sur tablette. Nous allons présenter en détail ces supports et le déroulement de chaque séquence les mobilisant.

Étude de la langue française écrite

Dans le cadre du cours d'étude de la langue, nous avons proposé de façon expérimentale l'apprentissage de deux notions grammaticales, les verbes *être* et *avoir*. Notre choix s'est porté

sur ces verbes suite à une réunion pédagogique, que nous avions initiée, avec l'équipe des orthophonistes et l'enseignante spécialisée, pour mieux appréhender le niveau des élèves en français. Ces notions ont fait l'objet de plusieurs séquences, suivant plusieurs étapes. La première consistait en un court moment de lecture suivi d'échanges. Au cours de la deuxième étape, les élèves saisissaient les différences entre les deux verbes et leurs spécificités. Une troisième étape consistait en des exercices d'application pour construire leur connaissance de ces notions.

La lecture courte devait remplir plusieurs conditions. La première était de disposer d'un texte court et simple, employant les verbes *être* et *avoir* sous différentes formes (d'autres verbes pouvant aussi être employés mais dans une moindre mesure). La deuxième condition portait sur le caractère descriptif du texte. Enfin, la description devait être construite de façon à laisser deviner progressivement de quoi il s'agissait (un personnage ou un animal). N'ayant pas trouvé de document authentique répondant à ces critères, nous en avons créé un. Cela présentait l'avantage de pouvoir réfléchir en amont au scénario de la description. Une fois le texte distribué en version papier aux élèves, ils ont pu accéder à la définition de certains mots en langue des signes, en scannant le QR-code qui ouvrait le site Internet expérimental (<http://college.eyes-editions.fr>). En cliquant sur un mot, dans une liste, une vidéo s'ouvrait. Chaque mot écrit en bleu dans le texte disposait d'une définition en LSF. Par ailleurs, les mots soulignés en orange, dans le texte en version papier, étaient reliés à un visuel à l'aide d'une flèche. Certains mots bénéficiaient à la fois d'une définition en LSF et d'un visuel (annexe 6).

En début de séquence, le texte court a été lu par les élèves en autonomie. Puis, a débuté un temps d'échanges collectifs en LSF, que nous avons piloté à partir d'une série de questions préparées en amont. La première était « de quoi parle le texte ? », la réponse attendue étant : « un chat ». La question suivante était : « comment savez-vous qu'il s'agit d'un chat ? » Les élèves devaient sélectionner des phrases descriptives pour justifier leur réponse. La troisième question, « quelles sont les phrases décrivant sa forme ? », leur permettait de décrire. La quatrième question était prête, en option, suivant le temps disponible et l'attitude des élèves : « qui décrit le chat dans le texte ? ». Elle permettait d'introduire le point de vue. La réponse nécessitait une certaine attention de leur part, car ils devaient repérer les indices dans les phrases, par exemple « j' », « heureux » (le masculin étant repérable grâce au -x final). De notre côté, nous cochions au fur et à mesure les questions qui avait reçu une réponse. Enfin, nous avons récité le texte en langue des signes pour leur permettre d'accéder pleinement au sens.

Cette étude de la langue s'appuyait sur les phrases descriptives contenant plusieurs formes des verbes *être* et *avoir*. Leur étude amorçait le début de la deuxième étape : prendre conscience des spécificités de chacun de ces verbes et comprendre leur emploi. Nous avons alors distribué une feuille à chaque élève, pour un temps de travail collectif. Ils disposaient d'un tableau à deux colonnes, vides, titrée pour l'une *être*, pour l'autre *avoir* (*cf.* annexe 6 - fiche p.2). Ce support laissait la place aux interactions et à la co-construction des savoirs. Nous intervenions en dessinant sur le tableau blanc pour structurer les échanges et vérifier l'approbation des élèves. À la fin de la séquence, les élèves ont repris par écrit les dessins et les mots inscrits au tableau. Une fois la compréhension acquise, démarrait l'étape suivante, la mise en pratique par l'exercice.

Plusieurs exercices de formes différentes ont été proposés. Pour le verbe *être*, par exemple, les élèves devaient associer des mots et des visuels, de même pour le verbe *avoir*. Un autre exercice consistait à associer différentes formes verbales au verbe concerné. L'élève devait déterminer pour chaque forme verbale s'il s'agissait du verbe *être* ou du verbe *avoir*, en l'entourant ou en la soulignant. Au fil des exercices, les visuels étaient remplacés progressivement par des mots. Puis, nous avons introduit la conjugaison des verbes, que les élèves avaient déjà appris, et réactivé leur mémorisation. Enfin, les élèves réalisaient des exercices de production de phrases écrites. Les exercices offraient ainsi une graduation et une progression.

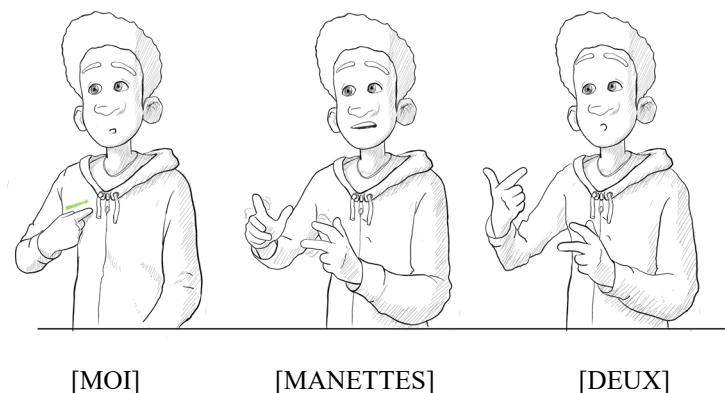
Étude de la langue des signes française

L'étude des verbes *être* et *avoir* mobilise le français écrit, en tant que langue cible, et la langue des signes, en tant que langue source déjà acquise. Cette dernière est la langue d'ancrage des élèves sourds. Cependant, la typologie des deux verbes en français s'apparente-t-elle à celle de la langue des signes, correspond-elle ou s'en éloigne-t-elle ?

Dans une phrase en français, ces verbes sont aisément repérables et leur conjugaison répond à la distribution en genre et en nombre des autres mots de la phrase. En langue des signes, ces verbes n'ont pas la même saillance, bien que les deux concepts qu'ils recouvrent existent bel et bien. Un usage, malheureusement largement répandu, est de transcoder ces deux verbes français à l'infinitif par les signes correspondant à [IL Y A / J'AI] et [JE SUIS]. Au-delà du transcodage abusif, ces formes en LSF ne sont pas équivalentes sémantiquement aux sens des verbes en français. Le signe [JE SUIS] est employé pour se présenter, par exemple pour se présenter identitairement en tant que sourd, et ne recouvre pas la polysémie du verbe *être* en français

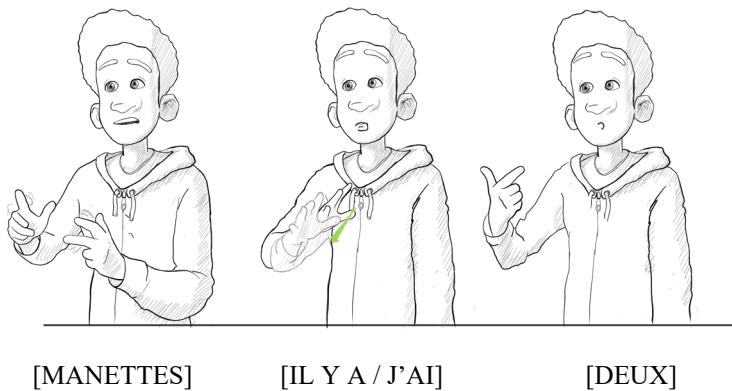
(exister, se trouver, appartenir, verbe reliant l'attribut au sujet, etc.). Ainsi ce signe n'est pas utilisé pour dire « être beau ». La typologie du verbe *être* est donc bien différente en français et en langue des signes. Il en est de même pour le verbe *avoir*.

Nous devions tenir compte des particularités du verbe *être* en français et du fait qu'il ne recourait pas un seul signe en LSF. Dans cette optique, notre premier travail a consisté à faire comprendre aux élèves l'existence de deux catégories verbales : les verbes d'état et les verbes d'action. Pour cela, ils devaient classer des énoncés en langue signes en les rangeant dans l'une ou l'autre de ces catégories. Leur attention était mise à l'épreuve car, dans certains cas, les énoncés ne contenaient pas de signe verbal, comme dans les énoncés signés correspondant en français à « une voiture rouge » et « la voiture est rouge ». Dans ce dernier exemple, en LSF aucun signe n'est l'équivalent du verbe *être*. Le concept est *congloméré* dans l'énoncé signé, qui décrit comment est cette voiture. Dans l'énoncé signé équivalent à « j'achète une voiture rouge », la couleur rouge n'est pas l'élément saillant mais un détail. Nous avons ainsi abordé la différence entre le groupe nominal et la phrase verbale. Ce premier travail a permis aux élèves de prendre conscience de la différence entre les énoncés dans lesquels le verbe *être*, en tant que verbe d'état, est visible, apparent dans la phrase, et ceux dans lesquels il est congloméré. Au cours de l'étude des énoncés en LSF dans lesquels le verbe *être* était congloméré, les élèves ont progressivement repéré la typologie des informations données par ces énoncés : l'existence, l'état de santé, la description physique, la description morale, l'identité.



Traduction : / Oui, j'ai deux manettes de jeux-vidéo /

Figure 7 - Phrase verbale 1



Traduction : / Oui, j'ai deux manettes de jeux-vidéo /

Figure 8 - Phrase verbale 2

Un autre exemple d'étude de la construction des énoncés en langue des signes portait sur l'équivalent du verbe *avoir*. Nous avons utilisé deux énoncés signés (figures 7 et 8) :

Dans le second énoncé, le signe verbal [IL Y A / J'AI] apparaissait explicitement, dans le premier non. Les phrases présentaient la même idée, mais avec une nuance. La seconde phrase insistait sur le terme « manettes ». Cette formulation est employée quand le locuteur veut insister, rendre saillante une information (« les manettes, j'en ai deux »). Cependant, dans la plupart des cas, les locuteurs optent pour la première formulation, dans laquelle le verbe de possession est congloméré. La notion de possession est rendue à travers la corporalité du signeur. Cet exemple, parmi d'autres, a permis aux élèves de constituer des typologies d'usage.

Cette étude des notions *être* et *avoir* a été menée entièrement en langue des signes, en dehors de toute référence au français. Il s'agissait de leur permettre de repérer les catégories propres aux verbes conglomérés en LSF. Une fois les typologies comprises et acquises dans la langue source, il leur était possible de se confronter aux énoncés en langue cible. Les élèves pouvaient se référer aux typologies propres à la LSF, aux concepts connus, pour comprendre la façon dont le français les exprimait, à l'aide des verbes *être* et *avoir*. Il leur était alors possible de comprendre dans quel cas utiliser l'un ou l'autre et intégrer la polysémie du verbe *être* en français.

Ce travail a fait l'objet d'une séance. Une fois ces concepts acquis, il était envisageable de poursuivre l'enseignement d'autres notions.

Littérature

Pour le cours de littérature, nous nous sommes appuyés sur un texte extrait du chapitre un de « Deux mains pour le dire » de Didier Jean et Zad, que nous avions placé sur notre site expérimental (vu précédemment dans la section « étude de la langue », <https://college.eyes-editions.fr>). Le texte y était présenté en format numérique pour faciliter la lecture autonome des élèves. Pour leur éviter d’interrompre leur lecture chaque fois qu’ils ne comprenaient pas un mot et devaient aller le chercher dans un dictionnaire, nous avons intégré les définitions directement dans le support. Une fenêtre apparaissait, à la demande, pour donner la définition en langue des signes du mot inconnu (*cf.* figure 9). Il leur suffisait de cliquer sur le mot du texte et la vidéo en LSF s’affichait à l’écran. Ils pouvaient aisément revenir au texte et profiter d’une lecture plus fluide, plus agréable et maintenir un bon niveau de concentration pour lire. Nous avions volontairement opté pour cette stratégie. Pour chaque définition signée, apparaissait sous la vidéo la définition en français. Le sens donné était celui du mot employé dans le contexte de la phrase dans laquelle il survenait. La définition en LSF et en français ne tenaient donc pas compte de la polysémie éventuelle du mot.



Figure 9 - Infobulle

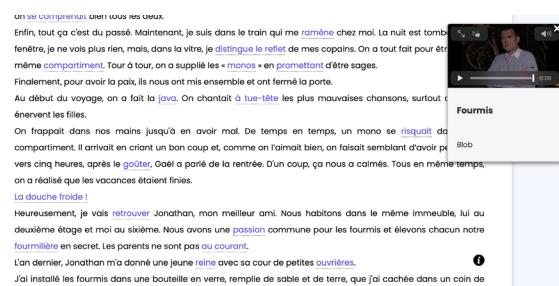


Figure 10 - icône « info »

Le support numérique présentait également d’autres avantages. Les élèves pouvaient choisir la police de caractères et sa taille. En effet, un des apprenants présentait une pathologie visuelle (syndrome d’Usher) occasionnant des difficultés de lecture. Ce réglage personnalisable lui permettait de trouver celui qui lui convenait le mieux. De plus, ce support autorisait l’adjonction de documents. Ainsi, au milieu du texte figurait une icône noire (*cf.* figure 10) ouvrant un extrait vidéo tiré d’une production d’Universcience sur le thème des fourmis et de leur vie souterraine. Ce document vidéo signé faisait référence à un passage du texte évoquant le même sujet et permettait d’étayer les connaissances des élèves le cas échéant. La vidéo apparaissait à la demande en cliquant sur l’icône et pouvait aider à comprendre plus aisément le contenu du texte.

Une fois la lecture autonome achevée, suivait une séquence de mise en application. Nous avons suivi ce processus pendant plusieurs séances. En effet, le texte n’était pas lu dans son entiereté en une fois mais divisé en passages étudiés successivement. Après le temps de lecture en autonomie, l’étape suivante débutait : un échange collectif avec les élèves. Nous pilotions les interactions à l’aide de questions portant sur le sens des phrases. Un extrait tiré du corpus des échanges montre la nature des discussions et le lien tissé entre la lecture du texte et la production orale en interactions.

b. SWOT

La recherche-action s’appuie sur un certain nombre d’outils et supports mis en œuvre lors des observations sur le terrain et structurant la collecte de données et leur analyse. L’un d’entre eux permet d’analyser le terrain de l’expérimentation en repérant ses avantages, ses faiblesses, ses risques et ses forces. Il s’agit de la matrice SWOT. Cet outil offre une analyse systémique qui nous a permis de comprendre les enjeux imbriqués sur notre terrain d’expérimentation, les solutions envisageables mais aussi les contraintes à intégrer. Le tableau complet relatif à notre terrain d’expérimentation est disponible en annexe (cf. annexe 5).

Pistes d’actions obtenues à partir du croisement des forces/opportunités et des faiblesses/menaces de l’analyse SWOT

L’analyse du croisement des forces et opportunités, ainsi que des faiblesses et menaces de notre matrice SWOT nous a permis d’envisager des pistes d’actions.

Tout d’abord, dans cette classe ULIS regroupant des élèves présentant une hétérogénéité de handicaps, seuls quatre élèves étaient sourds. Ce nombre était faible étant donné que notre projet s’adressait uniquement aux élèves sourds. Pourtant, les autres élèves (non-sourds) participaient tout de même aux séances. De plus, notre intervention portait sur une double modalité (le français écrit et la langue des signes) excluant le français oral, or ces élèves non-sourds ne connaissaient pas la langue des signes et interrompaient régulièrement la séance en parlant en français, au risque de déstabiliser notre dispositif. Une discussion avec l’enseignante spécialisée a montré qu’elle était une force aidant notre projet. Elle nous a proposé de prendre en charge, elle-même, les élèves non-sourds et nous a fait confiance pour mener notre projet avec le petit groupe d’élèves sourds.

Ensuite, le temps d'enseignement était restreint, ce qui était un risque au regard des possibles absences des élèves, pour cause de sorties ou autres motifs pédagogiques, et pouvait rendre le pilotage de notre expérience complexe. L'enseignante spécialisée nous a alors proposé d'aménager les emplois du temps et a priorisé nos interventions. Un autre avantage (force) lié au contexte était que nous pouvions récupérer sporadiquement quelques heures sur notre propre volume horaire d'enseignement de la langue des signes.

En outre, il s'agissait de notre première expérience dans l'enseignement du FLNV, ce qui représentait une autre des faiblesses de notre projet. Pourtant, l'enseignante spécialisée nous a apporté son soutien (force), était curieuse de voir les changements que nos interventions apporteraient aux élèves, et à sa pratique, et de découvrir un autre point de vue.

De surcroît, les ressources adaptées et disponibles pour travailler à notre cible étaient particulièrement rares (faiblesse). Grâce à nos compétences (force), dans la création de supports notamment, nous avons pu pallier cette absence de ressources par des solutions concrètes.

De plus, un inconvénient majeur de notre projet expérimental était la nécessaire gestion du matériel d'enregistrement vidéo. Nous devions nous concentrer sur la pédagogie et la didactique de nos séances avec notre groupe cible - pilotage que nous réalisions seul – tout en gérant simultanément les conditions techniques et les deux caméras. Il nous fallait vérifier régulièrement, en plein cours, les capacités de stockage du matériel, les batteries et le bon lancement des enregistrements. Cela était susceptible de perturber le déroulement de la séance.

Finalement, la mise en pratique de notre projet expérimental s'est confrontée à deux problèmes bloquants. Le premier est que, lors des deux premières séances du cours d'étude de la langue, les élèves non-sourds de l'ULIS ont été intégrés à la classe. Cela a occasionné de nombreuses interruptions de leur part en français oral, qui nous ont perturbé et ont mis à mal notre dispositif et notre pilotage des interactions. Le second problème que nous avons rencontré a été l'enregistrement vidéo partiel des séances, en raison d'un problème technique. Nous ne voulions pas que les apprenants soient perturbés par la présence des caméras et que cela modifie leur comportement. Notre stratégie a été d'en faire abstraction pour nous concentrer sur le pilotage des séances. Nous ne vérifions donc pas le matériel pendant nos cours. Malheureusement, certaines séquences manquent et notre corpus est partiel.

III. LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les données de terrain ont été collectées pour infirmer ou confirmer nos deux hypothèses de recherche. Pour rappel, notre première hypothèse est que l'enseignement de la grammaire de la langue des signes aborde des notions qui préparent à l'apprentissage de la grammaire française et est utile pour l'interlangue. Notre seconde hypothèse est que la traduction mot à signe (transcodage) peut être avantageusement remplacée par l'explication en langue des signes du sens du mot dans son contexte, ce qui permet sa conceptualisation et sa mémorisation.

Les données collectées sont classables en deux catégories. Les premières sont issues du travail sur le français écrit, alors que les apprenants disposent déjà d'acquis langagiers solides en langue des signes, qu'ils activent lors de l'apprentissage du français. Les secondes sont issues d'un travail sur l'emploi des mots en contexte. Le mot apparaît dans une phrase et sa signification est donnée en langue des signes en fonction du contexte d'occurrence. L'apprenant doit alors mettre en rapport le mot, son contexte et sa signification. Nous nous proposons de synthétiser ce que ces données nous apprennent.

1. DE LA NÉCESSITÉ D'UNE LANGUE D'ANCRAGE SOLIDE POUR ACQUÉRIR LE FRANÇAIS ÉCRIT

a. Connaître sa grammaire pour apprendre celle d'autrui

L'enseignement de la grammaire du français écrit, en tant que langue cible, nécessite de posséder un solide bagage dans sa langue source. À cette fin, le cours de LSF devait être enrichi de notions et concepts permettant aux apprenants d'affronter les notions grammaticales du français écrit.

Les données relatives au niveau de compétence en LSF de chaque apprenant sont exposées dans le tableau ci-après (figure 11). Chaque apprenant maîtrisait la langue à des degrés différents ce qui conditionnait leur accès à la langue cible.

Profil*	Am1	Am2	Am3	Am4	Af1	Af2
- Mettre en évidence le lien sens-syntaxe : place et rôle du verbe (verbe d'état et verbe d'action)						
Niveau d'acquisition**	A	A	A	ECA	A	A
- Reconnaître les caractéristiques d'une phrase verbale (indécelable et décelable)						
- Savoir identifier la différence entre le groupe nominal et la phrase à verbe indécelable						
Niveau d'acquisition**	PA	PA	A	ECA	A	PA
- Savoir catégoriser les verbes d'état						
Niveau d'acquisition**	ECA	PA	PA	Ne***	PA	ECA***

Figure 11

* plus de détails de profils, voir p. 42

** évaluation par compétences de niveaux d'acquisition : expert (A+), acquis (A), presque acquis (PA), en cours d'acquisition (ECA), non acquis (NA), non évalué (Ne).

*** Absences pour stage et maladie

Les statistiques de ce tableau n'ont pas été établies à partir d'une analyse quantitative de notre corpus, mais d'une évaluation finale menée sur le terrain et portant sur l'expression et la compréhension. Nous nous sommes appuyés sur les réponses des apprenants pour construire ce tableau montrant leurs compétences en LSF pour différents items.

Leur progression dans la maîtrise de la LSF est, quant à elle, tirée de nos propres observations en tant qu'enseignant. Leur avancée a été notable pour les deux premiers items. En revanche, il leur a été plus difficile de progresser dans le troisième item (catégoriser les verbes d'état). Leur niveau moyen pour cet item est resté relativement faible et cela pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le manque de prise de recul linguistique était notable, notamment pour Am1 pour qui cette aptitude était difficile car il entrait tout juste en classe de 6^{ème}. Malgré cela, il s'est amélioré et a progressé tout au long de l'année. Par ailleurs, une absence prolongée d'Am4 et d'Af2 (l'un pour participation à un stage, l'autre pour maladie) a interrompu leur progression et explique leurs résultats.

Ensuite, les notions d'émotions, de sentiments, de caractères et d'humeurs étaient étrangères à ces élèves. Leur bagage lexical était particulièrement pauvre dans ce domaine. Ils pouvaient exprimer des émotions primaires (ou fondamentales), mais étaient en difficulté pour les

émotions secondaires et tertiaires (mélange de deux émotions). À de nombreuses reprises, au cours des exercices, ils ont signalé qu'ils ne connaissaient pas les signes pour exprimer certaines notions. Il était donc ardu de répondre à la consigne leur demandant un travail métalinguistique. Une séance d'enrichissement de la LSF, en amont de la séance en français, a manqué. Les apprenants avaient même du mal à se représenter certaines émotions et à en saisir les nuances. Ces difficultés étaient sans doute le reflet de l'insuffisance des interactions avec leur entourage.

Enfin, ils confondaient les signes lexicaux, les signes illustratifs et l'aptitude à rendre une notion par la gestualité (mouvement du corps, mimique, etc.). Ainsi, pour signifier un homme grand et musclé (figure 12), ils confondaient les mimiques faciales [air renfrogné] donnant l'impression de froideur et [MUSCLÉ]. Il s'agissait pour eux d'un « homme grand et méchant ». Ils plaçaient le terme « méchant » dans la mauvaise catégorie, celle de la gestualité, alors qu'il s'agit d'un signe lexical.



[HOMME] [GRAND] [MUSCLÉ]

Trad. : Un homme est grand et musclé.

Figure 12

Il apparaît donc que l'enseignement de la langue des signes doit intégrer la différenciation entre les signes lexicaux et la mimique. Malheureusement, les outils et les études théoriques sur le sujet manquent. En tant qu'enseignant, nous nous questionnons aussi sur la meilleure façon d'enseigner cette particularité de la LSF. La progression des élèves dans leur capacité à développer la langue écrite passe par un étoffement de leur bagage lexical en LSF. Cependant, malgré un bagage rudimentaire, nous avons constaté, chez les quatre garçons, un début de prise de conscience de l'existence de nuances entre certains concepts. Ils ont visiblement amorcé une prise de recul métalinguistique, ce qui est un préalable à l'acquisition du français.

Quels apports grammaticaux en LSF en amont pour acquérir le français écrit en aval ?

Une fois les éléments acquis dans la langue source, les apprenants pouvaient se confronter à la langue cible, dans le cours de grammaire du français écrit. Malheureusement, nous n'avons pas obtenu le résultat escompté en termes de récolte de données, notamment parce que les autres élèves de la classe ULIS participaient et perturbaient le cours par leurs interventions intempestives en français oral. Nous n'avons, de ce fait, pas pu atteindre notre cible. De plus, l'une des deux caméras que nous utilisions, celle orientée vers le tableau où l'enseignant donnait les consignes et où les élèves venaient écrire, n'a pas fonctionné correctement. Nous avons donc une vue partielle de la séance, grâce à la caméra orientée vers la classe. Pourtant, nous avons réussi à sélectionner un passage montrant l'annonce de la consigne : repérer dans le texte les mots ou groupe de mots descriptifs. La consigne avait pour objectif de faire comprendre aux élèves la façon dont la construction de la description permettait

de faire deviner ce qui était décrit. Pour cela, ils devaient sélectionner les descripteurs et aller les inscrire au tableau²¹ (figure 13). Le concept de description a été compris immédiatement, sans complément de consigne ou nécessité d'expliquer, grâce à leurs acquis linguistiques préalables. Ils ont réalisé l'exercice correctement, sans difficulté.



Figure 13

La deuxième situation que nous avons sélectionnée porte sur la phase d'enseignement théorique sur les verbes *être* et *avoir*. Le verbe *être* est justement employé pour la description et *avoir* pour la possession. Ces deux notions avaient été étudiées au préalable dans le cours de grammaire de la langue des signes. Le contexte était différent mais les élèves avaient acquis certaines notions. Nous n'avons malheureusement pas de corpus filmé de cette séance car nous avons été contraints d'éteindre la caméra. En effet, un élève de la classe ULIS a présenté un trouble majeur du comportement, qui a interrompu la séance et nécessité de le placer au calme. La gestion du groupe et le suivi de notre méthode s'en sont trouvés perturbés, nous avons dû modifier notre stratégie et le déroulement que nous avions prévu.

²¹ [TC 30'00 to 38'00] dans la vidéo « [CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE AVEC ULIS - 20230313.mp4 »

Nous avons commencé par écrire au tableau une liste de phrases, dans lesquelles nous avons volontairement commis des erreurs dans certains mots. Ces erreurs ont provoqué des réactions chez les élèves qui nous les ont signalés et ont veillé à ce que nous les corrigions, jusqu'à ce qu'un élève prenne la parole : il avait compris qu'il s'agissait de la description corporelle d'un individu. Puis, par un travail collectif, nous avons isolé les descripteurs liés aux verbes *être* et *avoir* et les avons illustrés par des dessins. Un élève a mentionné les termes « description » et *être* (verbe d'état) en l'attribuant au verbe *être* - pour le signe *avoir* il n'employait que le transcodage abusif [IL Y A / J'AI]. Ce faisant, il avait démontré l'acquisition de ces concepts.

b. Nourrir la LSF en continu pour mieux acquérir le français écrit

La progression en langue française écrite est envisageable à condition de disposer d'une langue source et d'un bagage linguistique solides, tant sur le plan grammatical que lexical ou sur plan de la maîtrise de différentes formes de discours et des expressions idiomatiques ou encore de la capacité d'adapter le registre de langue au contexte. Cette connaissance du fonctionnement général de la langue s'entremêle avec la connaissance des aspects culturels pour rendre le bagage linguistique consistant. La densité de celui-ci évolue suivant l'âge de l'apprenant, son parcours personnel et l'enrichissement fourni par son environnement. Dans notre situation expérimentale, la langue d'ancrage des apprenants sourds était une langue acquise tardivement. Tous étaient issus de parcours différents et leur bagage linguistique était modeste. De plus, ils constituaient un seul groupe classe alors qu'ils étaient d'âges différents. Comment composer avec cette hétérogénéité de bagages linguistiques et de niveaux ? Comment trouver un équilibre, un niveau moyen ?

En tant qu'enseignant, nous connaissions les compétences linguistiques et langagières de chacun. Partant, comment piloter le niveau de langue des signes dans les interactions et les vidéos ? Nous avons opté pour l'emploi de signes lexicaux et de signes illustratifs, pour nous adapter au niveau de chacun, en trouvant un juste équilibre entre les différences de niveaux des uns et des autres. Pour les interactions et les descriptions, les signes lexicaux sont, en général, davantage employés que les signes illustratifs. Mais ici ils étaient présents à parts égales. Lors de la transmission d'informations ou d'interactions, nous introduisions, de manière consciente pour les besoins de l'enseignement, ou parfois fortuitement, des signes inconnus des apprenants. Ces signes les mettaient en difficultés mais, par chance, ils intervenaient pour

signifier leur incompréhension. Cela a été le cas avec [FAIRE DU CHEVAL] (voir tableau ci-après).

Annexe 7.2
[36:35 to 37:08] Signe [FAIRE DU CHEVAL]

PS (appel) / En français on dit, alors je vais utiliser le français signé [MOI] [FAIRE] [ASSIETTE]. Ça veut dire [FAIRE LA VAISSELLE], d'accord. (...) [FAIRE]
 En langue des signes, on n'utilise pas le verbe "faire" dans ces cas-là. On dira plutôt:

36:35

J'ai fait du canoë (sans utiliser les signes lexicalisés [FAIT] et [J'AI]). J'ai fait du cheval (utilise le signe lexicalisé signifiant *faire du cheval* (signe qui reprend le mouvement du cavalier avec les poings serrés proche du buste). & Am3 lui interrompt.)

Am2 (reprennent le signe utilisé par le professeur avec une mimique d'incompréhension) [FAIRE
& Am3 DU CHEVAL]

PS / Le signe *faire du cheval*, Tu sais, monter à cheval... (à voir si tu différencies les signes par un mot différent, y compris par la suite)

Am3 / Faire du cheval ! / (utilise un autre signe voulant dire *faire du cheval*, qui reprend le mouvement du cavalier mais avec les rênes écartées devant soi.)

PS / Le signe lexicalisé faire du cheval (poings serrés) /

37:05

Af2 " Nan y faut faire ça ! " + /faire du cheval/ (poing serrés) + [main droite s'écarte vers la droite] [main gauche s'écarte vers la gauche] (comme si elle dirigeait le cheval)

Dans cet exemple, les apprenants ne comprenaient pas le signe [FAIRE DU CHEVAL], alors qu'il s'agit d'un signe lexical. Il est d'usage ancien presque disparu. Ils ne connaissaient et n'employaient que le signe [CHEVAL], pour signifier l'animal et l'action. La variété lexicale était proscrite au profit de la simplification et de l'emploi d'un seul signe, synthétisant tous les usages. Or, ils devaient exprimer l'action de chevaucher, et non l'animal, et employer [FAIRE DU CHEVAL]. La discussion leur a permis de faire part de leur désaccord et de proposer d'autres signes, comme [tenir les rênes] qui est un signe illustratif. Leurs connaissances lexicales étaient lacunaires et ils ne maîtrisaient pas la distinction entre signes lexicaux et signes illustratifs.

La même scène s'est reproduite avec le signe [JUILLET], puis plus tard avec le signe [CHÈVRE]. Dans les deux cas, il s'agissait de formes anciennes de la langue, sorties de l'usage courant, et qu'ils ne connaissaient pas. Ces deux exemples sont repris ci-dessous dans un extrait de la transcription de notre corpus.

Annexe 7.2
[31:25 to 31:36] Signe [JUILLET]

31:25 **Af1** / Juillet ? / (répète le signe de juillet fait par le professeur en montrant qu'elle ne comprend pas ce signe)

Am3 / Juillet ! (fait un autre signe pour dire *juillet*) /

PS / Oui, c'est ça ! Ce sont deux signes différents. Moi, j'utilise celui-là [JUILLET] /

31:34 **Af1** / Ha oui, c'est mieux [JUILLET (comme Am1)], c'est mieux [JUILLET] comme ça, oui, c'est mieux !

Dans un souci d'adaptation aux élèves, en tant qu'enseignant, nous avons accepté de modifier notre formulation en employant le signe actuel, car il était connu des élèves et s'adaptait à leur bagage lexical (figures 14 et 15).



Figure 14

[CHÈVRE (signe en voie de disparition)]



Figure 15

[CHÈVRE (signe actuel)]

Ces temps consacrés au lexique de la langue des signes n'étaient pas prévus dans le déroulement initial de la séance. Nous les avons insérés de façon impromptue chaque fois que les apprenants signifiaient leur incompréhension d'un signe au détour d'une explication. Ces apports étaient destinés à combler leurs lacunes langagières et provoquaient des digressions. Nous mettions de côté, un instant, l'étude de la langue française, pour apporter une explication sur un signe, puis revenions à notre sujet principal dès qu'ils avaient compris. Comment trouver la juste mesure entre l'étude de la langue française et les digressions sur la langue des signes ? Cependant, comme l'ont montré Millet et Courtin, les apports en LSF permettent de mieux acquérir le français écrit.

Nous venons de voir que le bagage linguistique en langue des signes dont dispose les élèves pour apprendre leur langue cible le français écrit est modeste et lacunaire. Ils ont bénéficié, en amont, d'apports complémentaires notionnels et conceptuels. Cependant, malgré

ces apports, nous avons constaté au cours de nos séances des lacunes lexicales qui nécessitaient des compléments de remédiation. Leur langue source montrait des faiblesses. Or pour acquérir le français écrit, elle devait s'étoffer et progressait de concert avec la progression de la langue française. Les deux langues sont indépendantes et ont des caractéristiques propres, cependant elles interagissent au cours des apprentissages. Les données tirées de notre corpus montrent de nombreux rapprochements par transcodage. Comment contrecarrer ces interférences langagières, ces transcodages ? C'est ce que nous allons tenter de montrer.

2. TRANSLINGUISTIQUE ENTRE LA LSF ET LE FRANÇAIS ÉCRIT

Dans cette partie, nous allons nous centrer sur la langue des signes en tant que modalité orale dans le cadre de l'acquisition du français écrit. Quels outils avons-nous mis en place, dans cette modalité pour les apprenants sourds ? Nous présenterons, d'abord, les supports employés, puis l'enseignant en tant qu'outil à travers son agir professoral.

a. La lecture interactive enrichie en autonomie

La lecture en français se déroulait en interaction avec la LS-vidéo, qui est la forme numérique de la langue des signes. La lecture, comme nous l'avons vu précédemment, trouvait sa place dans le déroulé des séances du cours d'étude de la langue et du cours de littérature. Dans le premier, la lecture prenait appui sur un support papier, dans le second sur un support numérique. Nous présentons, dans la partie qui suit, les interactions entre les deux langues pour chacun de ces supports.

Le texte papier et la vidéo numérique

Les textes utilisés en version papier pour la lecture autonome étaient courts. Si l'apprenant avait besoin d'un éclaircissement face à un mot inconnu, il pouvait consulter le site Internet qui mettait à sa disposition une définition signée. Mais est-ce que cet outil était utile ? Basons-nous sur un extrait de notre corpus pour répondre à cette question.

[CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE - 20230313_133123.mp4
[12:20 to 12:27] Compréhension

(Après la concentration d'Am3 et Am4 dans la lecture LS-vidéo [LYNX])

12:20 Am2 / (se parle à lui-même en regardant la fin de la LS-vidéo) d'accord (puis se retourne vers le professeur signant)/

Am2 | □ / Des yeux /
 (| □ / des grands yeux ronds / □ |)

□ | **Am 3** | □ / verts (lève les yeux en cherchant le professeur, puis se retourne vers Am3)
 (| □ / Verts (appel vers Am3)

Am2 / Des pu (il se retourne vers Am2) pilles (| □ ... (en regardant Am3 qui signe, il auto-corrige le signe) iris /

□ | **Am 3** | □ / des iris verts) (puis il se retourne vers la fiche et pointe des mots « yeux verts »)

(Am2 lit la fiche de son voisin Am3 qui pointe des mots)

Cet extrait suivait un moment de lecture. Deux apprenants sourds venaient de lire un texte, avec une grande concentration. Ils s'étaient appuyés sur une image illustrant un terme, en marge du texte, puis sur une définition en LS-vidéo, avant de reprendre leur lecture jusqu'à ce qu'un des apprenants sollicite l'enseignant signant. Il butait sur un détail de la description, dont il comprenait le sens général, mais demandait une explicitation. Comme l'enseignant ne lui répondait pas, il a poursuivi sa lecture, avec insatisfaction. Un peu plus loin, sa compréhension a montré des signes de faiblesse, il n'était plus sûr de savoir de qui parlait le texte et a entrepris de relire le passage contenant le mot « lynx ». Il a consulté la définition signée qui lui a permis de comprendre ce terme. Alors, en un instant, cette définition lui a permis de donner du sens au passage précédent, au début du texte, sur lequel il butait. Il avait saisi, avec fulgurance, quel animal était décrit dans le texte et s'apprêtait à l'exprimer. Am2 et Am3 montraient, tous les deux, leur satisfaction d'avoir compris en se parlant à eux-mêmes, dans un discours intérieur. Am2 avait besoin d'exprimer davantage son contentement et cherchait du regard l'interlocuteur le plus proche. Il voulait faire part à l'enseignant, dépositaire du savoir et référence en tant que « sachant », de la joie de sa découverte. Or l'enseignant lui tournait le dos. Am2 s'est alors tourné vers son voisin Am3 et a engagé une conversation, qui l'a autant convaincu de sa trouvaille que rassuré.

Ce passage montre l'intérêt d'avoir recours à des vidéos signées qui donnent accès au sens et favorise la construction du savoir. Malheureusement, l'effet escompté ne s'est pas produit car

le texte contenait une difficulté. L’élève s’est attaché au sens général de la phrase et n’a pas décelé, à la première lecture, la nuance apportée par le mot « comme »²². Nous avions déjà repéré cette habitude de l’apprenant à ne s’appuyer que sur certains noms en évacuant les prépositions et les adverbes. Nous avons régulé son erreur par la suite, au moment du temps collectif de questions-réponses sur le texte. Au cours des interactions, Am2 est intervenu en évoquant la description d’un chat, ce qui a provoqué un débat animé avec ses camarades en désaccord avec lui (voir transcription ci-dessous).

[CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE - 20230313_133123.mp4
[21:07 to 22:20] Compréhension

[Le professeur pose une question « de quoi parle-t-il ? »]

- Am3** (appel) / d'un animal, d'un animal, d'un gros animal noir avec des tâches qui a des yeux
verts, des herbes, comme des herbes, (il voulait dire des poils) sur le corps (& il se tourne
vers les autres élèves non sourds car ils échangent avec l'enseignante spécialisée)

[... (discussions parlées, Am2 et Am3 écoutent...) ...]

- Am3** (Après cette discussion parlée) / Noon (avec EV comme pour dire « c'est pas ça ! ») / (Il regarde l'enseignante spécialisée et écoute avec l'air déçu) " *Non, c'est pas ça [NOOON]* " (il se retourne vers le professeur signant car il a besoin du soutien de ce professeur) / *Non, non, non... / [...]*

Am3 ne connaissant pas le signe lexical [LYNX] a décrit l'animal, avec justesse, pour se faire comprendre. Am2 lui a répondu qu'il s'agissait d'un [CHAT], mais Am3 n'était absolument pas d'accord. Am2 refusait de tenir compte de ce qui lui était dit, jusqu'à ce que l'enseignant intervienne pour attirer son attention sur un mot qui apparaissait en début de phrase : « comme ». Ce terme, mis de côté par l'élève en première lecture, n'était tout de même pas compris. En effet, pour lui, il s'agissait de [COMMENT]. La graphie est proche en français et il confondait les deux termes. Perini (2013) note le même type d'erreur entre des mots graphiquement proches, tout comme Millet (2001 : 131) dans son étude sur les élèves de CE1. Am3, de son côté, avait compris la phrase car il les différenciait bien. Il a alors corrigé son camarade. On constate que chaque fois, l'élève se concentre sur le début du mot et laisse de côté la dernière syllabe (exemples : monter / montrer, vit / vite / ville).

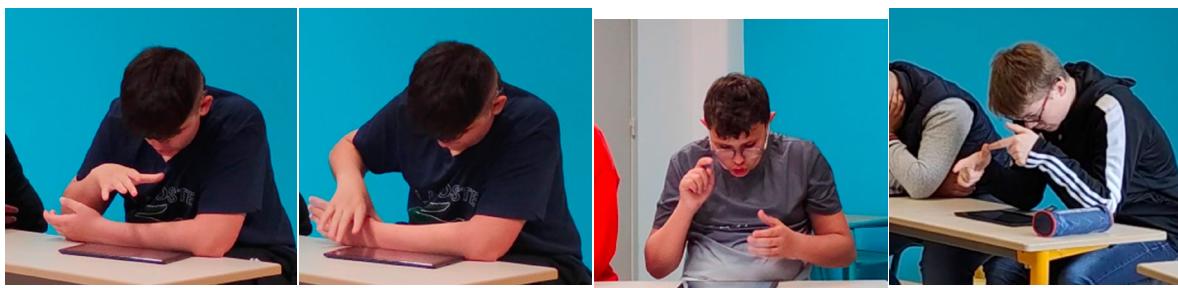
Cet extrait illustre, d'une part, la difficulté à maintenir l'attention des apprenants et à construire leur apprentissage, d'autre part l'intérêt des supports en LS-vidéo. Cependant, ils doivent être

²² [TC 24'00 to 24'54] dans la vidéo « [CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE - 20230313_133123.mp4 »

complétés par la médiation de l'enseignant au cours des interactions, pour permettre aux apprenants de repérer leurs erreurs et les inciter à accroître leur vigilance lors de la prochaine lecture.

Le texte numérique avec des « infobulles »

La lecture de textes littéraires sur support numérique était enrichie de compléments en LS-vidéo, disponibles d'un simple clic. L'analyse des données tirées de notre corpus montre le grand intérêt que portaient les apprenants sourds à cette activité, leur engouement rapide et la concentration intense dans laquelle les plongeait la lecture. Leur motivation à lire était décuplée par rapport à ce que nous avions noté au cours de notre stage d'observation en ULIS (*cf. « Au sein d'une classe ULIS », p.43*). Leur motivation était alors faible, voire inexistante. Ils survolaient le texte sans y prêter réellement attention, à l'exception du moment où ils devaient lire oralement un paragraphe.



[~J'AI/AVOIR~]

[00:31 to 00:33] dans la vidéo [CORPUS VIDEO] LITTERATURE -
20230509_142001.mp4

[~FAIRE~]

Am2 imite...

[COLONIE]

[00:42 to 00:53] dans la vidéo [CORPUS
VIDEO] LITTERATURE -
20230509_142001.mp4

[24:23 to 24:28] dans la vidéo [CORPUS
VIDEO] LITTERATURE -
20230515_110720.mp4

Figure 15

Figure 16

Figure 17

Au cours de nos séances, leur engagement à lire, leur concentration et leur réflexion sur les mots étaient importants. Nous avons obtenu ce résultat en mettant en place une méthodologie spécifique. Face à la méthode employée habituellement, observée au cours de notre stage, consistant à transcoder chaque mot de la phrase par un signe et étant source de nombreuses erreurs de compréhension, nous avons opté pour une méthode permettant aux apprenants d'accéder au concept porté par chaque terme. Notre étude ne permet pas de savoir si le concept

est mémorisé sous forme de signe ou sous une autre forme. Cependant, leur compréhension était patente et notre méthode entraînait les apprenants dans un travail individuel poussé.

Tous les apprenants ont utilisé les vidéos en cliquant sur les mots du texte, dès qu'ils en avaient besoin pour obtenir une définition signée. Ils liaient l'explication signée au mot du texte. Ils procédaient de la sorte y compris pour les mots qu'ils connaissaient, peut-être pour se rassurer, pour vérifier ou confirmer leurs connaissances. Afl, par exemple, présentait un niveau élevé en français, pourtant elle visionnait chaque vidéo. Elle vérifiait ses connaissances et ne cessait de répéter pour chaque vidéo [JE SAIS]. Son plaisir était manifeste.

Les apprenants étaient particulièrement attentifs au moment du visionnage des vidéos signées et mettaient en œuvre différentes méthodes d'apprentissage. Sur la figure 16, par exemple, un apprenant imite en miroir la vidéo qu'il visionne. Il reproduisait à l'identique ce qu'il voyait et répétait en une boucle visuo-kinésique, comme d'autres répètent par la boucle audio-phonatoire. Cet apprenant avait besoin du système signé. Pourtant la majorité des apprenants avait besoin de faire coïncider un signe à chaque mot du texte, ce qui pouvait provoquer des erreurs.

Néanmoins, le visionnage des vidéos signées pouvait, lui aussi et pour certaines d'entre elles seulement, être source d'erreurs. L'exemple du terme [COLONIE] l'illustre bien (figure 17). Le contenu de la vidéo suivait le schéma suivant : [le mot du texte] + [qu'est-ce que cela veut dire ?] + [la définition] (figure 18). En observant le transcodage opéré par l'élève, nous nous sommes rendus compte que naturellement nos vidéos suivaient un schéma prédéfini mais que, pour certaines, nous avions modifié ce schéma, pour donner la traduction du mot avant la définition. Ce type de vidéo provoquait systématiquement des traductions mot à signe chez les apprenants. Pour éviter cet effet délétère, la vidéo devait présenter directement l'explication. Le terme aurait dû être cité dans l'explication mais pas en première instance.



[COLONIE]

[CE]

[QUOI]

[LIEU]

Traduction : / Une colonie, c'est un lieu où... /

Figure 18

L'activité de lecture, comme nous l'avons vu, pouvait prendre deux formes distinctes, prenant place chacune dans un cours différent. De plus, les modalités d'enseignement variaient dans les deux cas : en ULIS pour l'un, avec des enfants présentant des handicaps variés, pour l'autre un groupe classe constitué uniquement d'élèves sourds. Notre but n'était pas, ici, de comparer les processus mis en œuvre dans ces deux cours et de déterminer quel était le meilleur outil. Le cours d'étude de la langue constituait notre première mise en pratique et nous avons dû réfléchir à la façon d'associer les deux langues pour l'étude d'un texte. Le cours de littérature s'est déroulé dans un second temps et a bénéficié de l'expérience que nous avions acquise lors du premier cours. Les résultats obtenus dans l'un et l'autre cours ne peuvent donc pas être comparés mécaniquement.

Cependant, quelques points ont attiré notre attention. L'emploi de vidéos signées dans le cadre d'une activité de lecture était pertinent, elles aidaient à la compréhension. Au cours de sa lecture, chaque élève mettait en place un processus qui lui était propre. Pour certains cela se traduisait par des transcodages, des effets de calques, qui rassuraient le lecteur et confortaient sa compréhension. Ces transcodages abusifs sont le fruit d'un système éducatif qui a pratiqué de cette façon depuis leur plus tendre enfance. Ils appliquaient donc la seule méthode qui leur a été inculquée ; s'en détacher n'était pas chose aisée. Les apprenants n'avaient pas l'habitude de lire en autonomie à l'aide d'une tablette, sans la référence constante à l'enseignant. Malgré ces quelques freins, est-ce que les interventions de l'enseignant au cours des interactions collectives leur permettaient de prendre de la distance ?

b. L'agir professoral

En situation d'interaction, nous tenions en tant qu'enseignant une place cruciale dans le pilotage des échanges et des transferts linguistiques. Voyons dans un premier temps les gestes pédagogiques qui caractérisaient l'agir professoral avant d'analyser, dans un second temps, la façon dont étaient conduits les transferts linguistiques. En FLE et FLES, les gestes pédagogiques participent pleinement au pilotage et constituent des techniques pédagogiques en

soi, favorisant la participation des apprenants. En est-il de même en FLSV ? Nous adopterons volontairement dans cette partie la description à la troisième personne du singulier.

a) Les gestes pédagogiques

L'analyse du corpus montre de façon manifeste les aspects translinguistiques de l'agir professoral de l'enseignant lors du pilotage et du passage d'une modalité à l'autre au plan interactif. Le point de départ est sa position debout, qui le place dans une zone à partir de laquelle il pilote les interactions, comme représenté sur la figure 19.

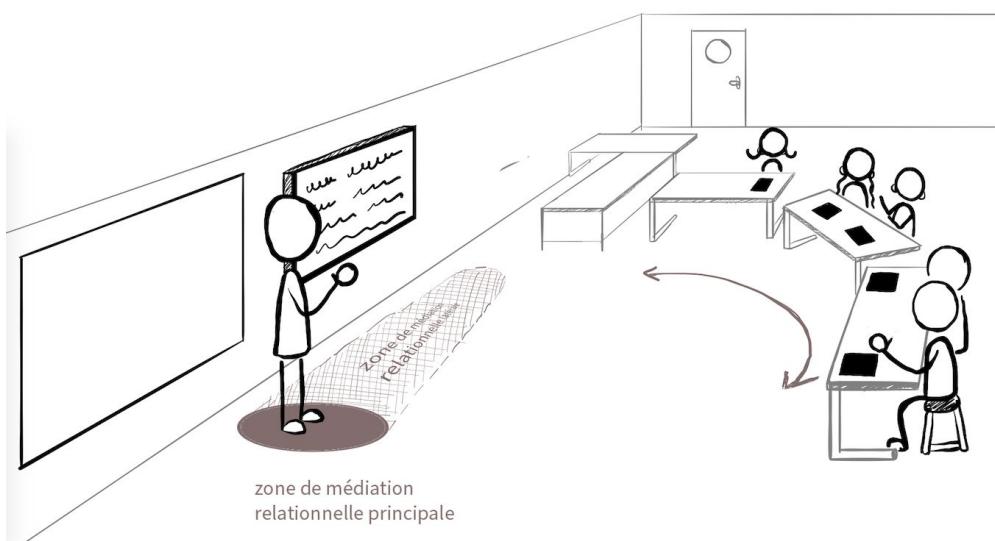


Figure 19 : Plan de l'espace de pilotage des interactions linguistiques

La zone au sol colorée en brun n'est pas en lien, ici, avec la proxémie. Il s'agit d'une zone de référence utilisée pour piloter la médiation entre des deux modalités linguistiques en présence. Nous l'appellerons *zone de médiation relationnelle* (*ZMR*). Cette zone est positionnée à un endroit spécifique. Les apprenants ont pour cible le français écrit, dont l'écrit prend une forme visuelle dans le document projeté sur le tableau interactif, visible de l'ensemble de la classe. La zone où se positionne l'enseignant est contiguë au tableau. Il se trouve ainsi proche des références qu'il pointe sur le tableau, que ce soient des mots ou des phrases. Les conditions sont réunies pour qu'il soit visible aisément de tous les apprenants. La figure 19 montre l'emplacement de cette zone. L'enseignant peut être amené à se déplacer, sous la contrainte du tableau numérique, pour montrer une information qui se trouve de l'autre côté du tableau (figures 20 et 21). Il longe l'écran en le rasant, puis pointe le terme en tendant le bras ou en se plaçant à l'autre extrémité du tableau.

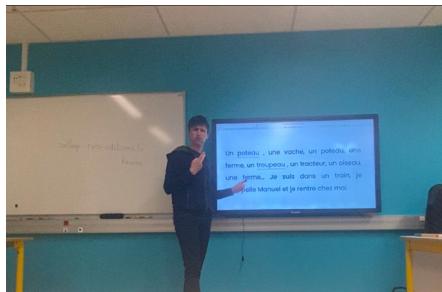


Figure 20
ZMR principale



Figure 21
ZMR latérale

Positionné sur la ZMR, l'enseignant endosse la fonction de médiateur, en quelque sorte, puisqu'il pilote l'intermodalité. Il gère également le développement des interactions des apprenants. Ce double pilotage s'opère simultanément, en parallèle. Les figures 22, 23 et 24, tirées du corpus, montrent l'utilisation distincte des deux mains. La main droite est employée pour les gestes pédagogiques, comme sur la figure 22 où le geste de la main est un déictique, par exemple. La main droite peut, en outre, exprimer un signe lexical, comme sur la figure 23, ou un signe de la langue pour expliquer ou questionner, comme sur la figure 24. La main gauche, quant à elle, occupe une autre fonction. Elle pointe la référence sur le tableau où se trouve la modalité écrite. Les figures 20 à 24 montrent également un basculement du buste de l'enseignant vers la référence qui est pointée. Le pointage de la référence a une valeur communicationnelle. En effet, alors que la main droite se charge de la gestion des interactions en langue des signes, la main gauche précise, par son pointage vers la référence, la finalité des échanges, ce sur quoi les interactions doivent porter. Il y a donc, bel et bien, une utilisation différenciée des deux mains.

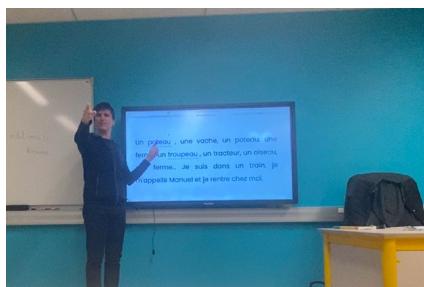


Figure 22
(main droite) pointage vers un apprenant + (main gauche) pointage vers le mot « poteau »

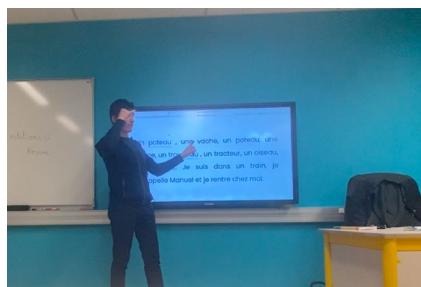


Figure 23
(main droite) signe [VACHE] + (main gauche) pointage vers le mot « vache »

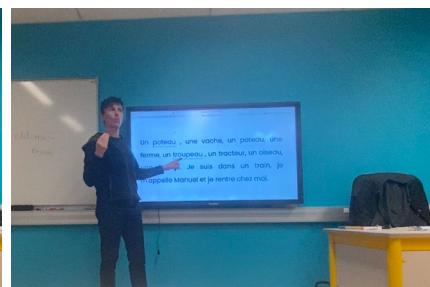
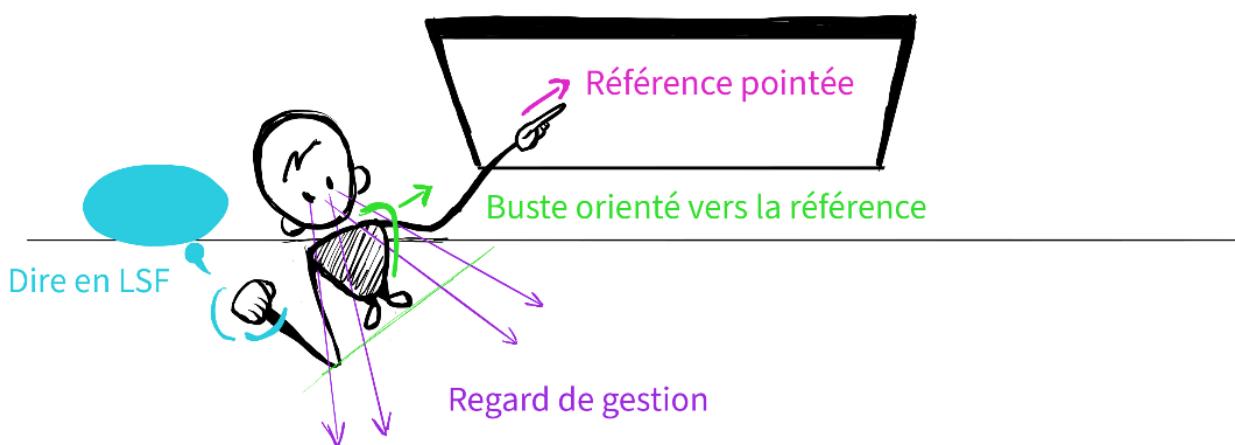


Figure 24
(main droite) signe [OU] + (main gauche) pointage vers le mot « troupeau »

De surcroît, la main gauche pointant la référence permet d'afficher les infobulles en langue des signes et d'exprimer la modalité orale, avec le soutien des gestes pédagogiques de pilotage, réalisés par la main droite juste en dessous. Deux registres spatiaux sont donc mobilisés en parallèle. Tout le temps d'affichage de l'infobulle, la main gauche maintient le pointage de la référence dont il est question dans l'infobulle.

Le pointage peut, toutefois, être intermittent. En effet, en fonction d'une contrainte, le pointage peut être interrompu, notamment si un signe de la langue doit être réalisé à deux mains. Certains signes articulés avec les deux mains peuvent, dans certains cas, l'être avec une seule main et rester compréhensibles. Ainsi, l'interrogatif [OÙ], visible sur la figure 24, est réalisé avec une seule main et reste signifiant. Mais ce n'est pas toujours le cas. Alors, le locuteur ne peut faire autrement que suspendre le pointage pour exprimer le signe à deux mains. Cette suspension du pointage ne déstabilise pas l'interlocuteur car le corps de l'orateur maintient la référence : son buste est toujours orienté vers la référence qui était pointée. Le lien avec la référence présente dans le texte projeté est maintenu. Il est, certes, moins précis mais l'interlocuteur sait qu'il est toujours question de cette référence-là, grâce à la bascule du buste.

L'espace de pilotage présente donc du côté gauche le lien avec la référence pointée, du côté droit un double registre : l'infobulle en langue des signes au registre supérieur, les gestes de pilotage au registre inférieur. Ces deux registres peuvent être décorrélés sporadiquement. Dans ce cas, la liaison entre les deux est, tout de même, maintenue grâce à l'orientation du regard. Quand l'adresse du regard aux apprenants ne suffit pas, elle est appuyée par un geste pédagogique de la main droite.



Extension de la zone de médiation relationnelle

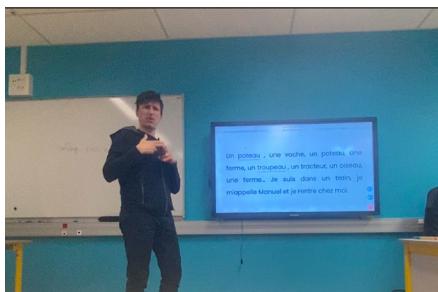


Figure 25 : ZMR frontale
[TC 00:07:22]



Figure 26 : ZMR frontale
[TC 00:09:23]

Nous avons jusqu'à présent repéré la ZMR principale et la ZMR latérale, deux espaces dans lesquels l'enseignant se déplace. L'étude du corpus montre à plusieurs reprises qu'il se déplace également dans un autre espace, visible sur les figures 25 et 26, et que nous appellerons la ZMR frontale. Cette zone est investie dans des situations particulières, comme l'indique la transcription. Ce faisant, perdions-nous la référence au français écrit, dans quel but ?

Prenons l'exemple d'une situation tirée de notre corpus : un travail dans le cadre du cours de littérature. Le premier paragraphe du texte étudié est reproduit ci-dessous.

Un poteau, une vache, un poteau, une ferme, un troupeau, un tracteur, un oiseau, une ferme... Je suis dans un train, je m'appelle Manuel et je rentre chez moi.

Un extrait du déroulement des interactions et de l'engagement dans la ZMR frontale est repris dans les transcriptions suivantes.

Annexe 7.3
[21:00 to 12:27] ZMR

[TC 09:01 to]

73 P / Imaginez que vous,

Sortie de ZM

74 P vous êtes dans le train. Vous êtes dans le train. Ok ? Vous êtes placés où ? Vous êtes placés où ? Vous êtes allongés par terre, tête contre sol ? /

[...]

Am2 / Je suis assis. /

88 P Tu es assis. Et tes voisins d'à côté, d'en face ? (Am2 & P)

89 Am2 / Assis près de la fenêtre /

90 P Haaa ! Tu es près de la fenêtre. C'est ce que tu imagines. Près de la fenêtre. Voilà. Et vous ? Qu'est-ce-que vous faites? Regardez /

Recul vers ZM

[...]

92 P (pointe le tableau « un poteau », « une vache », « un poteau »)

[...]

100 Am3 (il continue de signer en même temps) / dans le train, il regarde une ferme, y a poteau, vache, troupeau, tracteur (dire « traaaacteur ») /

P (signe d'assentiment)

[...]

100 Am3 / dans le train, je m'assis et je regarde une ferme, (il s'arrête avec marque de compréhension) une ferme qui passe, (regarde le texte sur le tableau interactif), un poteau qui passe, une vache, un poteau, puis une ferme, puis tracteur, puis oiseau /

P (signe d'assentiment et d'encouragement satisfait) / voilà, voilà, voilà, /

La transcription indique que nous nous adressions aux apprenants en leur disant : « Imaginez que vous... ». Tout de suite après, nous avons volontairement quitté la ZMR principale. Ce faisant, nous suivions une stratégie pédagogique précise. Il s'agissait d'amener les apprenants à se détacher du texte et de l'énumération de termes pour les encourager à se représenter la scène mentalement. Etant donné que la ZMR principale était associée au texte, nous devions nous éloigner de celle-ci. Le texte était en quelque sorte mis entre parenthèse, au profit de l'émergence des évocations mentales des apprenants. Nos questions et les interactions les y incitaient. La perception que nous avions des échanges et des réactions des apprenants, nous a ensuite amené, naturellement, presque inconsciemment, à regagner la ZMR principale, puis à opérer des allers-retours entre zone frontale et principale. Chaque fois que nous estimions que les apprenants se représentaient la scène nous regagnions la ZMR principale pour de nouveau faire référence au texte. Notre main gauche pointait le texte, notre main droite encourageait les prises de paroles. Progressivement, leur compréhension perçait à travers leur production orale

comme, par exemple, pour Am3 pour qui brusquement la prise de parole était en prise directe avec le texte.

Le pilotage du positionnement dans l'espace des différentes ZMR est capital. Il a aidé, ici, les apprenants à se détacher des mots du texte pour comprendre la description dans son ensemble, et se figurer la scène évoquée. Pour se faire, la gestion des ZMR doit être à la fois fine et tangible. Cette compétence est portée par la totalité du corps même de l'enseignant, tout comme la gestualité. Elles participent toutes deux au pilotage des interactions.

Le corps et les signes sont totalement investis dans le pilotage. Mais quels sont les signes qui assurent la conduite des interactions ?

b) Le pilotage linguistique

Le pilotage linguistique était particulièrement visible au cours des tests linguistiques. Il est peu visible dans notre corpus. En effet, il était mis en œuvre dans la modalité orale, dans les interactions signées qui portaient sur la clarification du français écrit. Elles pouvaient prendre la forme de questions ou d'explications qui favorisaient les représentations mentales des apprenants et amenaient à la compréhension. Le pilotage de l'enseignant agissait entre la langue cible et ces interactions signées. Nous avons détaillé, dans la partie précédente, la nature des gestes pédagogiques. Le pilotage linguistique, lui, est observable dans un extrait de notre corpus qui porte sur la traduction d'une langue à l'autre. Ce court extrait montre l'utilisation de l'épellation manuelle (dactylographie).

[CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE_EXOS_20230403_132821.mp4
[21:00 to 12:27] Dactylographie

[... (exercice n°1 ninja)...]

PS / Pour le sabre, vous utiliseriez [E.T.R.E. (épeler)], numéro 1, ou [A.V.O.I.R. (épeler)], numéro 2 ? /

Am1 / J'ai (labialise *avoir*) / (.) / J'ai (labialise *j'ai*) /

Am2 / J'ai /

Am4 / Moi je sais. Quand c'est [J'AI] (labialise *avoir*), on entoure, et quand c'est [JE SUIS] (labialise *être*), on souligne. /

PS / Oui, mais là c'est [E.T.R.E. (épeler)] ou [A.V.O.I.R. (épeler)] ? / (en pointant sur sa feuille)

L'épellation manuelle, présentée dans une partie précédente, est décrite par Yann Cantin comme une transposition gestuelle ancienne du français. Elle est donc particulièrement adaptée pour l'étude de la langue cible. Le mot écrit est la référence et seule la main du signeur est mobilisée pour prendre différentes formes représentant chaque lettre du mot. La dactylogie est un alphabet manuel, visuel, qui réfère au français. La référence en français est d'abord transposée en épellation manuelle. Ce n'est qu'après que le passage à la modalité signée est effectué. L'épellation manuelle est uniquement destinée à conduire les interactions entre les deux langues. Elle est un pont reliant les deux langues.

3. SYNTHÈSE ET RÉSULTATS

La synthèse des résultats tirée de nos données montre que la présence de la langue des signes, comme langue d'ancre des apprenants, pour se confronter à des phrases en français, en tant que langue cible, est importante. La plupart des scientifiques, tels que Millet, Niegerberger, Perini et Bertin, montrent également le rôle majeur de la langue des signes pour un meilleur apprentissage du français écrit. La langue des signes est utile pour le travail sur l'intermodalité et permet d'accéder au français écrit. Cela est possible à condition que les apprenants disposent d'une base solide constituée d'éléments syntaxiques, lexicaux, conceptuels et notionnels en langue des signes. Or ils sont en insécurité linguistique, comme le montre Risler également, et des digressions sont alors nécessaires pour étayer la compréhension des concepts, comme nous l'avons vu pour [JUILLET] ou [CHÈVRE]. Ces suspensions régulières et courtes sont pilotées avec souplesse, dans la visée d'un retour rapide à l'étude de la langue cible, le français écrit. Pour cela, les compétences mises en œuvre dans l'agir professoral sont largement investies pour maintenir le cap. Néanmoins l'agir professoral seul n'est rien sans la capacité à piloter.

L'accès fréquents aux infobulles stimule les apprenants, clarifie les concepts et la signification des mots en contexte et les positionne en acteurs de la compréhension d'un texte. En utilisant

la métaphore d'un ballon, nous pouvons dire que chaque terme est attaché à un ballon qui représente son concept. La langue des signes permet aux apprenants de faire fleurir les ballons au-dessus d'une phrase, chaque fois que la LSF leur donne accès au concept. Cependant, ils ne sont pas encore en mesure, ou seulement en de rares occasions, de relier eux-mêmes le ballon au mot. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas encore en capacité en partant de la définition signée d'un concept de lui associer le terme français. Et en de rares cas, la définition les en éloigne, comme nous l'avons vu pour [COLONIE].

L'évaluation de la mémorisation et de l'apprentissage des mots a été réalisée sans séquence de révision préalable, suite un moment d'interaction. Il correspondait au travail sur le premier paragraphe d'un texte (vu plus haut) étudié la semaine précédente. Nous avions distribué une feuille figurant des images et l'avions complété d'explications fournies en langue des signes. Les résultats (disponibles dans l'annexe 8) étaient globalement bons, même pour Am4 qui présentait des difficultés récurrentes pour écrire en français. Les résultats étaient au rendez-vous et la motivation aussi. Elle était palpable pendant leur moment de concentration sur les mots. Elle était tout aussi tangible dans leur envie d'apprendre de nouveaux mots. Perini (2013) et Courtin (2005) démontrent que la mémorisation et l'apprentissage sont, en effet, améliorés par le stockage des images de la forme des mots, enregistrées grâce à la compréhension opérée par le truchement de la LSF. Il nous semble, par ailleurs, que la mémorisation et l'apprentissage sont aussi améliorés grâce aux infobulles qui permettent la réitération visuelle des énoncés en LSF.

En fin de séance, Am3 était même venu à notre rencontre pour nous dire : « c'est super, c'est intéressant comme travail ». Cette remarque montre la satisfaction qu'apporte notre méthode. Malheureusement, nous n'en conservons aucune trace filmée. Cette remarque, les demandes fréquentes des apprenants de lexique en LSF, ainsi que les regards constants que tournaient vers nous les élèves lors des séances avec leur enseignante habituelle, nous interrogent. Comme M. Pascal Courtin²³ (2009), enseignant en service d'éducation bilingue, dans le film documentaire *Les Sourds et Malentendus*, « je me dis qu'en tant que sourd, je suis un modèle de langue et pour se construire, ils ont besoin de s'identifier ». (TC 00:53:27 to 00:53:32)

La synthèse des observations tirées de notre corpus révèle plusieurs points. Tout d'abord, les élèves ont exprimé ne pas savoir dire les émotions en LSF. Ensuite, nous avons remarqué leurs

²³ Interview dans un docu-fiction « Sourds et Malentendus » de Sandrine Herman et Igor Ochronowicz

lacunes en LSF, mais ils ont aussi manifesté une demande de lexique signé. Enfin, il apparaît que les séquences analysées montrent bien que les élèves s'appuient sur la L1 pour travailler la L2, de façon variable suivant leur niveau en L1. Ainsi la remarque de Afl ([JE SAIS]) regardant les infobulles indique qu'elle réfléchit à sa L1. Le déroulement des séances de FLNV nécessitait des digressions pour enrichir la langue des signes des apprenants et les doter d'un bagage solide dans leur langue d'ancrage, car il s'agissait ici de FLNV de remédiation.

CONCLUSION

L'analyse d'extraits de notre corpus confirme notre première hypothèse. L'acquisition de solides notions grammaticales à travers l'enseignement de la langue des signes est mise à profit dans l'apprentissage de la grammaire française. Les apports profitables ne portent pas seulement sur la grammaire de la LSF mais aussi sur l'étoffement du champ lexical signé, la sémiotique, l'acquisition de nouvelles connaissances et la maîtrise de nouveaux concepts qui nourrissent le développement de la pensée, la réflexion et la prise de recul. C'est bien l'ensemble de ces éléments qui sont utiles. Ils sont mis en œuvre dans la modalité signée, face à la modalité écrite, et nourrissent l'intermodalité. Le français, à son tour, permet d'accéder à de nouvelles notions. Les bénéfices observés pour la grammaire française se vérifient aussi pour la littérature, pour la lecture et la richesse des interactions.

Notre deuxième hypothèse n'est pas entièrement confirmée, le temps nous a manqué. L'accès aux infobulles définitionnelles permet bien de conceptualiser un terme, de développer la motivation des apprenants à lire, leur envie de comprendre la façon dont les mots s'assemblent pour former une phrase et favorise le déploiement de représentations mentales en lien avec la phrase. Mais les mots de relation, qui connectent les termes les uns avec les autres, sont tout simplement écartés, ce qui occasionne des erreurs. La présence d'infobulles n'empêche pas les apprenants de continuer à pratiquer des transcodages abusifs, en plaquant un signe sur chaque mot. Ce besoin d'associer un signe à chaque mot, d'opérer par calques, reste vif. Changer cette habitude dommageable, mais ancrée en eux depuis longtemps, demanderait du temps. Or le temps dont nous disposions pendant notre stage était trop court pour cela.

La mémorisation du sens des mots est, quant à elle, favorisée par la compréhension fine de leur sens. Par contre, la graphie des mots est mémorisée grâce à l'emploi d'*infobulles* et grâce aux gestes pédagogiques, tels que les déplacements dans les ZMR et les gestes déictiques. Les références répétitives permettent de mémoriser naturellement, sans effort apparent.

Dès lors, l'agir professoral est déterminant pour dissocier les deux langues et pointer leurs caractéristiques propres. Même s'il est déterminant pour dissocier chaque langue de l'autre, il laisse aussi apparaître un ensemble de *co-signes* qui seraient l'équivalents de gestes co-verbaux (McNeill, 1992), mais propres à la LS. Ces co-signes sont des gestes pédagogiques à part entière visant à piloter les allers-retours entre les deux langues. Des gestes pédagogiques sont donc bien présents en FLSV, tout comme ceux mis en œuvre en FLE et en FLS, et ont la même visée pédagogique. Notre troisième hypothèse est confirmée. Le pilotage de l'intermodalité permet aux apprenants de dissocier les langues, même si cette démarche reste difficile et que certains effets de calques demeurent.

Pour les sourds, l'enseignement du français doit prendre une forme spécifique et ne peut suivre les formes d'enseignements traditionnelles. En ce sens, nous avons proposé le concept de FLSV qui se scinde en deux types. Le FLSV de remédiation est celui que nous avons enseigné aux apprenants. En effet, leur parcours les avait durablement marqué, entraînant l'intrication des deux langues. Ils avaient besoin de les dissocier et de se constituer un bagage linguistique.

Notre enseignement du FLSV ne pouvait s'appuyer sur aucun programme établi par l'Education Nationale, spécifique à ce public. De plus, il nécessitait un renforcement grammatical préalable dans la langue source, suivant un programme propre différent de celui du FLSV. Niederberger (2007 : 259) précise que « cette perspective a donné lieu à la création de divers programmes éducatifs bilingues (voir, pour une revue, Niegerberger, 2005), offrant un enseignement soutenu de la langue des signes et de sa grammaire et une approche du français écrit utilisant les comparaisons explicites interlangues (Vercaigne-Médard, 2002) ». Pour la chercheuse, les « comparaisons explicites interlangues » sont essentielles. Ce qui n'est pas du tout dans les pratiques habituelles de l'enseignement des langues, en FLS, FLE ou autres, qui n'opèrent jamais de la sorte. Ces comparaisons explicites interlangues n'ont pas lieu d'être, à notre sens, en FLSV. En revanche, la modalité signée est nécessaire pour expliquer la langue française. Notre étude montre que l'enseignement de la LSF favorise les transferts et que l'enseignement en LSF favorise la compréhension et la réflexion des apprenants.

Le FLNV de remédiation requérait la création d'un programme d'enseignement de la grammaire de la langue des signes pour doter les apprenants d'un bagage solide, dans la perspective de l'apprentissage du français. Aucun programme spécifique n'était disponible. Peu de travaux traitent, à l'heure actuelle, de la grammaire et de la syntaxe de la LSF. Cela constituait une certaine difficulté pour nous et rendait complexe l'accès au français. Des travaux approfondis sur la grammaire de la LSF seraient fort utiles.

RÉFÉRENCES

- Azaoui**, B. 2019. Ce que les élèves voient et disent du corps de leur enseignant : analyse multimodale de leurs discours. In Rivière, V., & Blanc, N. (Eds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation*. ENS Éditions. Tiré de <http://books.openedition.org/enseditions/17832>
- ALPC** (octobre 2019). *Les clés du code LPC*. Consulté le 30 novembre 2022 sur <https://alpc.asso.fr/les-cles-du-code-lpc/>
- ALNCI** (s.d.). *Les définitions*. Consulté le 16 janvier 2023 sur <http://www.anlcgouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>
- Brossard, M. 2004. *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.14157
- Bébian**, A. (1827). *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets : Tome 1*. https://archive.org/details/gu_manueldenseig01bebi/page/n23/mode/2up
- Bedoin**, D. (2012). Enjeux identitaires de l'apprentissage d'une langue étrangère par des élèves sourds : variations du rapport à soi et aux autres. (R. d. l'éducation, Éd.) Erudit, 38(1), 47-69. doi: <https://doi.org/10.7202/1016749ar>
- Bertin**, F. (2005). Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue : Présentation. La nouvelle revue de l'AIS, *Adaptation et intégration scolaires*, Hors-série, pp.3-5. ⟨hal-02072701⟩
- Bertin**, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue. *Enfance*, 59, 237-244. <https://doi.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/enf.593.0237>
- Bentolila**, A. (1996). De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. *Plon*. <https://doi.org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/plon.bento.1996.01>
- Burgat**, S. (2007) *Approche directe de l'écrit chez l'apprenant sourd dans une perspective bilingue. Analyse longitudinale d'une expérimentation de dictée à l'expert en LSF*

conduite auprès de cinq enfants sourds. [Thèse de doctorat, Université Paris 8]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2007PA082957>

Cantin, Y. (2023, 19 juin). *Remonter les racines d'une langue visuelle non écrite.* [Conférence] SFL (MCF Paris 8, UMR 7023 SFL) à UAR Pouchet CNRS

Charrow, V. R. (1975). A psycholinguistic analysis of "Deaf English". *Sign Language Studies*, 7, 139–150. <http://www.jstor.org/stable/26203156>

Chomsky N., Braudeau M. (1969). Structures syntaxiques. Éditions du Seuil.

Courtin, C. (1999). Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds : impact de la langue des signes. In *Enfance*, n°3, 1999. Comment l'esprit vient aux enfants. pp. 248-257; doi : <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3148>

Courtin, C. (2005). Langue des Signes Française, français oral, Langue Française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? Nouvelle Revue de l'AIS, CNEFEI, numéro Hors-Série, Adaptation et intégration scolaire, juin, 37-44.

Cuxac, C. (2000) La Langue des Signes Française : les voies de l'iconicité, Faits de langues n°15-16, OPHRYS, Paris.

Cuxac, C. & Antinoro Pizzuto, E. (2010). Émergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle. *Langage et société*, 131, 37-53. <https://doi.org/10.3917/ls.131.0037>

De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). "Interlanguage Transfer and Competing Linguistic System in the Multilingual Mind". In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (éds). *Cross-linguistic Influence In Third Language Acquisition - Psycholinguistic Perspective - Multilingual Matters*. Clevedon. pp. 42-58.

Delamotte, R. (2018) Un bilinguisme LSF / Français écrit pour les enfants sourds. Education plurilingue et pratiques langagières, Peter Lang, 978-3-631-76157-1. hal-02374888

Delaporte, Y. 2002. *Les sourds c'est comme ça : Ethnologie de la surdimutité.* Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi :10.4000/books.editionsmsh.4134

De Saussure, F. (1916). Cours de linguistique générale. Paris : Payot.

- Dmitrieva, T.** 2022. *Des dispositifs aux expériences du grandir sourd.e. Contribution à une sociologie du monde de l'enfance sourde.* [Thèse de doctorat, Université de Marseille]. Thèses.fr. <http://www.theses.fr/2022EHES0141/document>
- Dolto, F.** (1981) Lettre de F. Dolto à D. Martenot. Coup d'Œil n° 27, Mars-Avril 1981, p. 1-3 ; également parue dans Rééducation Orthophonique, Vol. 19, juin 1981, n° 119, p. 263-265.
- Eduscol** (avril 2016), Partie II - Lien oral-écrit - Texte de cadrage. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions>
- Forestier, C.** (1854). *Cours complet et méthodique d'enseignement pratique des sourds-muets.* L. Hachette et C^{ie}. Paris. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3413089h?rk=21459;2>
- Fusellier-Souza, I.** (2001). La création gestuelle des individus sourds isolés : De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes. Acquisition et Interaction En Langue Étrangère, 15, 61–95. <https://doi.org/10.4000/aile.537>
- Fusellier-Souza, I.** (2004) Sémiogenèse des langues des signes. Etude de Langues de Signes Emergentes (LSE) pratiquées par des sourds brésiliens. Linguistique. Université Paris 8 - École Doctorale "Cognition, Langage, Interaction" (ED 224).
- Garcia, B. & Perini, M.** (2010). Normes en jeu et jeu des normes dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française. *Langage et société*, 131, 75-93. <https://doi.org/10.3917/ls.131.0075>
- Ghesquière, M. & Meurant, L.** (2018). *École et surdité. Une expérience d'enseignement bilingue et inclusif.* Presses universitaires de Namur.
- Gillot, D.** (1998). *Le Droit des sourds : 115 propositions : rapport au Premier ministre.* Vie publique. <https://www.vie-publique.fr/rapport/24385-le-droit-des-sourds-115-propositions-rapport-au-premier-ministre>
- Hamm, M.** (2013). La lecture chez quelques sourds lettrés. *les Dossiers des sciences de l'éducation*, 45(28), 105–127.
- Jarvis, S. et Pavlenko, A.** (2010). Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. New York : Routledge Taylor & Francis.

- Jones**, E. (1989). Evaluating the success of deaf parents. *American Annals of the Deaf*, 134(5), 312-316.
- Klein**, W. , & **Noyau** C. (1989). L'acquisition de langue étrangère. Armand Colin.
- Perini**, M. (2013). *Que peuvent nous apprendre les productions écrites des sourds ? Analyse de lectes écrits de personnes sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes*, thèse de doctorat de Sciences du Langage, sous la direction de Christian Cuxac et Brigitte Garcia, Université Paris 8. http://www.risc.cnrs.fr/detail_memt.php?ID=1357
- Perini**, M. (2019, 13 février). 80 % des sourds seraient illettrés : vraiment ? Média'Pi ! <https://media-pi.fr/magpi-post/80-des-sourds-seraient-illettres-vraiment/>
- Plaza**, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39, 99-118. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>
- Porquier R. & Py B.** (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Collection CREDIF Essais, Paris : éditions Didier.
- Lamothe**, M. (2009, 3 mars). *Sourds et malentendus*. [docu-fiction français]. Dans Ochronowicz I. (réalisateur) avec Herman S. (scénario). Point du Jour.
- LegiFrance** (2005). Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées [En ligne]. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- Mancino**, A. (2021, 5 novembre). *Portrait PAM! #27 - Aurélien* [Youtube]. Studio PAM!Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4Z6N2mKG1jY>
- Marschark**, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, 59, 271-281. <https://doi.org/10.3917/enf.593.0271>
- McNeill** D. (1992) Hand and Mind: What Gestures Reveals about Thought, Chicago, University of Chicago Press.
- Meynard**, A. (2010). *Soigner la surdité et faire taire les Sourds : Essai sur la médicalisation du Sourd et de sa parole*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.meyna.2010.01>

- Milliaressi, T.** 2020. La traduction épistémique : structure argumentative et typologie des langues. In Milliaressi, T. (Ed.), *La traduction épistémique : entre poésie et prose*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.93798
- Millet A.** (1990) La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds, rapport de recherche, université de Grenoble.
- Millet, A.** (1995). Surdité et apprentissages linguistiques. *Voies Livres*.
- Millet, A.** (2001, 19-20 novembre). *Bilinguisme et apprentissage linguistiques chez de jeunes apprenants sourds*. Recherches sur la langue des signes, journées d'étude. Université Toulouse Le Mirail
- Millet A., Estève I., Lucile G.** (2008) Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes. halshs-00419204
- Niederberger, N. & Prinz, P.** (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? *Enfance*, 57, 285-297. <https://doi.org/10.3917/enf.574.0285>
- Niederberger, N.** (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59, 254-262. <https://doi.org/10.3917/enf.593.0254>
- Piattelli-Palmarini, M.** (1979). Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Editions du Seuil.
- Sallandre, M-A.** (2003) Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité. Linguistique. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.
- Saussure, F. de, Bally C., Sechehaye A., Riedlinger A., & De Mauro T.** (1972). *Cours de linguistique générale* (Edition critique préparée par Tullio De Mauro). Payot.
- Selinker, L.** (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, vol. 10, n° 3. pp. 209-231
- Snoddon, K. & Underwood, K.** (2014). Toward a social relational model of Deaf childhood. *Disability & Society*. 29. 10.1080/09687599.2013.823081.

- Risler, A.** (2018). Changer de regard et de discours sur la langue des signes française. TIPA. *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. 34. 10.4000/tipa.2553.
- Tellier, M.** (2008) Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, n°44, pp.40-50. hal-00371029
- Thériault, J.** (2000). L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture. Québec, Ministère de l'éducation ressource en ligne, Collections de BAnQ. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49398>
- Valade, Y-L R.** (1854). *La grammaire du langage naturel des signes, à l'usage des instituteurs de sourds-muets avec planches et figures*. Librairie de Roret. Paris. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5382485z/f11.item.zoom>
- Vygotsky, L.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Ed. By M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Virole, B.** (2006). 10. La pensée visuelle. In Benoît Virole éd., *Psychologie de la surdité* (pp. 205-222). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/dbu.virol.2006.01.0205>

ANNEXES

Annexe 1 / Pages 28 et 29 de l'ouvrage de C. Forestier (1854) *Cours complet et méthodique d'enseignement pratique des sourds-muets*

— 28 —

N 27. Pronoms personnels
je, tu, nous, vous.

Leçon préparatoire.

Tu. . . Le professeur (M.), qui fait le signe du pronom *je* (1).

Tu. . . Un autre professeur (L.), *id.*

Tu. . . Le maître d'étude (A.), *id.*

Tu. . . Un élève, *id.*

Tu. . . Un autre élève, *id.*

Je. . . Le professeur, qui fait le signe du pronom *tu*.

Je. . . Un autre professeur, *id.*

Je. . . Le maître d'étude, *id.*

Je. . . Un élève, *id.*

Je. . . Un autre élève, *id.*

Vous . . Le professeur, qui fait le signe de *nous* en désignant un autre professeur ou le maître d'étude qui est à son côté, et en faisant, en même temps, le signe de *je*.

Vous . . Le professeur, qui fait le signe de *nous* en désignant un élève et en faisant, en même temps, le signe de *je*.

Vous . . Le professeur, qui fait le signe de *nous* en désignant deux ou trois élèves, et en faisant, en même temps, le signe de *je*.

Vous . . Un autre professeur, qui fait le signe de *nous* en désignant un élève et le professeur ou le maître d'étude, et en faisant, en même temps, le signe de *je*.

Vous . . Un autre professeur, ou le maître d'étude, qui fait le signe de *nous* en désignant un, deux ou trois élèves, et en faisant, en même temps, le signe de *je*.

(1) Quand le professeur fait le signe du pronom *je* ou du pronom *tu*, l'élève doit traduire par le pronom *tu* ou le pronom *je*. Il en est ainsi des autres pronoms personnels.

— 29 —

Vous . . . Un élève, qui fait le signe de *nous* en désignant un, ou deux, ou trois autres élèves, et en faisant, en même temps, le signe de *je*.

Nous . . . Le professeur, qui fait le signe du pronom *tu* et celui du pronom *je*.

Nous . . . Le professeur, qui fait le signe du pronom *tu*, désigne, en même temps, un élève, et fait le signe du pronom *je*.

Nous . . . Le professeur, qui fait le signe du pronom *tu* et désigne, en même temps, un élève.

Nous . . . Le professeur, qui fait le signe du pronom *vous* en s'adressant à tous les élèves.

Nous . . . Le professeur, qui fait le même signe et y ajoute celui du pronom *je*.

Nous . . . Un autre professeur, qui fait le signe du pronom *tu* et celui du pronom *je*.

Annexe 2 / Fiche de lecture - extrait du chapitre 15 du livre « Fantastique maître Renard » de Roald Dahl

Bunc, Bean, Boggis
Le gros, le maigre, le petit



CHAPITRE 15

La cave secrète de Bean

Maître Renard examina le mur avec attention. Il vit que le ciment entre les briques était vieux et s'effritait. Aussi, il fit bouger une brique sans trop de difficultés et l'enleva. Soudain, de ce trou, surgit un petit museau pointu et moustachu.

- Allez-vous-en! fit-il sèchement, vous ne pouvez pas rentrer! C'est privé!
 - Doux Jésus! s'écria Blaireau. Rat!
 - Tu as du toupet, animal! dit Maître Renard. J'aurais dû deviner qu'on te trouverait bien par ici!
 - Allez ouste! hurlait le rat, du balai! C'est ma propriété privée.
 - Tais-toi! dit Maître Renard.
 - Je ne me tairai pas! vociférait le rat. C'est mon domaine! J'y suis venu le premier!
- Maître Renard sourit. Ses dents étincelaient.
- Mon cher Rat, dit-il, je suis un renard affamé et si tu ne files pas en vitesse, je ne ferai qu'une bouchée de toi!
 - Ça marcha. Le rat disparut de leur vue en un clin d'œil. Maître Renard éclata de rire, et se mit à enlever d'autres briques du mur.
 - Quand il eut agrandi le trou, il s'y glissa, suivi par Blaireau et le petit renardeau. Ils se trouvaient dans une vaste cave humide et sombre.
 - C'est ça ! s'écria Maître Renard.
 - Quoi? dit Blaireau, l'endroit est vide.
 - Où sont les dindes? demanda le plus petit renardeau, les yeux écarquillés dans l'obscurité. Je croyais que Bean élevait des dindes.

Annexe 3 / Fiche d'exercice

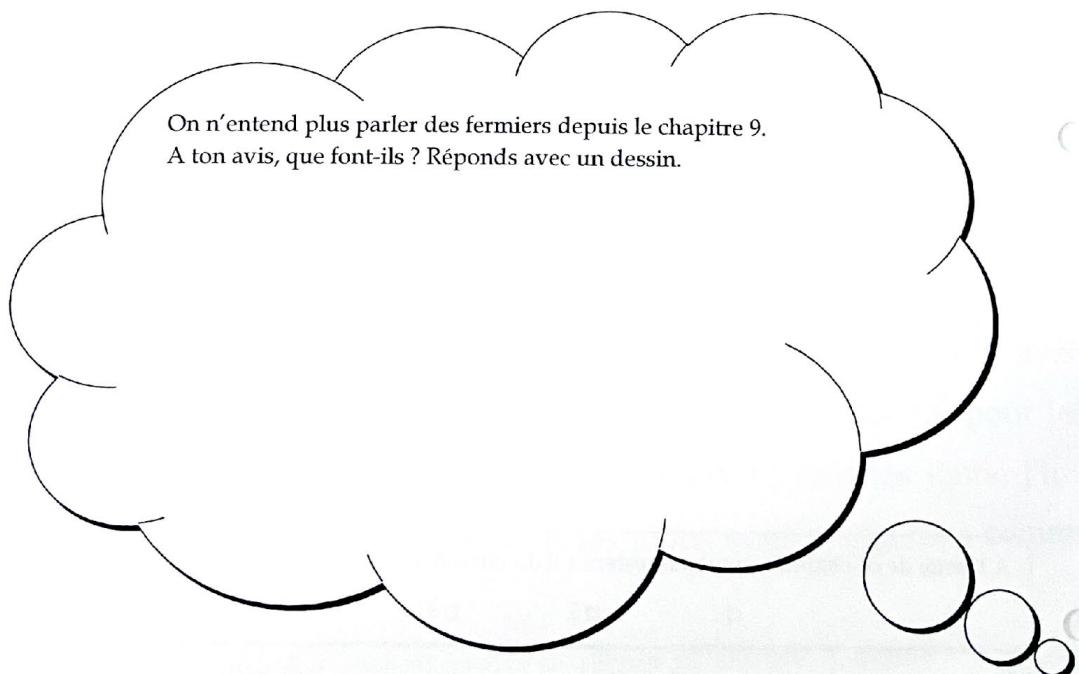
CHAPITRE 14 : BLAIREAU A DES SCRUPULES

Explique le titre de ce chapitre.

Que signifie avoir des scrupules ? Pourquoi Blaireau a-t-il des scrupules ?



On n'entend plus parler des fermiers depuis le chapitre 9.
A ton avis, que font-ils ? Réponds avec un dessin.



Annexe 4 / Lecture du texte « *Le joueur de flûte de Hamelin* »

LE JOUEUR DE FLÛTE DE HAMELIN

C 10

Il y a bien des années, la ville de Hamelin fut dévastée par des rats; la terre en était noire, et les habitants risquaient de mourir de faim. On fit venir une armée de chats; mais pour mille rats tués, il en reparaissait dix mille !

Voilà qu'un certain vendredi se présenta à l'hôtel de ville un grand homme basané, sec, vêtu de rouge, et portant un chapeau de feutre noir.

Il offrit au bourgmestre; moyennant cent ducats d'or, de délivrer la ville de ses rats. Vous pensez bien que le bourgmestre et les bourgeois acceptèrent.

Aussitôt l'étranger tira de son sac une flûte de bronze ; et, s'étant planté sur la place du marché, il commença à jouer un air étrange. Voilà qu'en entendant cet air, de tous les greniers et de tous les trous de murs, rats et souris, par centaines, par milliers, accoururent à lui. L'étranger, toujours flûtant, s'achemina vers le Weser, puis il entra dans l'eau suivi de tous les rats de Hameln, qui furent aussitôt noyés...

Mais, quand il vint à l'hôtel de ville pour toucher sa récompense, le bourgmestre et les bourgeois réfléchirent qu'ils n'avaient plus rien à craindre des rats : ils offrirent à l'étranger dix ducats, au lieu des cent qu'ils avaient promis.

L'étranger réclama et menaça de se faire payer plus cher : les bourgeois firent de grands éclats de rire à cette menace; ils le mirent à la porte de l'hôtel de ville, l'appelant beau preneur de rats, injure que répétèrent les enfants de la ville en le suivant par les rues.

Le vendredi suivant, à l'heure de midi, l'étranger reparut sur la place du marché, mais cette fois avec un chapeau de couleur pourpre et de forme bizarre.

Il tira de son sac une flûte bien différente de la première. Dès qu'il eut commencé d'en jouer, tous les garçons de la ville, depuis six jusqu'à quinze ans, le suivirent et sortirent de la ville avec lui.

Le joueur de flûte entra dans une caverne et tous les enfants avec lui. On entendit quelque temps le son de la flûte; il diminua peu à peu; enfin l'on n'entendit plus rien.

Les enfants avaient disparu, et depuis lors, on n'en eut jamais de nouvelles.

D'après Prosper MÉRIMÉE
Chronique du règne de Charles IX

QUESTIONS	VRAI ou FAUX
1 - Qui dévaste la ville ?	11 - Les chats ont tué tous les rats.
2 - Quels animaux fit-on d'abord venir pour tuer les rats ?	12 - L'étranger est vêtu de rouge.
3 - Quel jour arrive le grand homme basané ?	13 - L'étranger porte une casquette.
4 - A qui offrit-il de délivrer la ville des rats ?	14 - L'étranger a une flûte en or.
5 - Avec quel objet fait-il fuir les rats ?	15 - L'étranger joue de la flûte dans l'église.
6 - Que sont devenus les rats ?	16 - Le bourgmestre lui donne la récompense promise.
7 - Quelle devait être la récompense ?	17 - L'étranger va revenir pour se venger.
8 - Quelle fut finalement la récompense ?	18 - Ce sont les garçons qu'il va faire disparaître.
9 - Qui a écrit ce conte ?	19 - Les enfants disparaissent dans une caverne.
10 - Quand l'étranger s'est-il vengé ?	20 - On n'a jamais revu les enfants.

Annexe 5 / SWOT

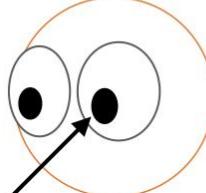
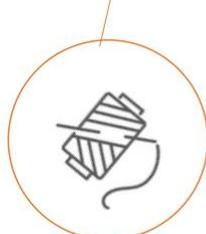
FORCES	FAIBLESSES
<ul style="list-style-type: none"> Motivation de l'enseignante spécialisée en ULIS, intérêt pour mon projet et soutien ; Motivation des apprenants pour les cours de FLSN destinés aux sourds ; Confiance de ma tutrice qui me laisse carte blanche pour gérer et préparer les cours ; Possibilité de m'appuyer sur les conseils de ma tutrice et de compter sur son soutien à chaque fois que je soumets des propositions ; Souplesse du planning et possibilité d'arranger les groupes de cours au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> Hétérogénéité des profils des élèves, intégration dans la classe ULIS d'élèves porteurs d'autres handicaps que la surdité ; Manque de ressources adaptées à disposition ; Fatigabilité des apprenants, majoritairement internes, se levant tôt car habitant loin, les cours ayant lieu les lundis ; Temps réduit de l'enseignement ; Temps imparié pour mener le projet de recherche réduit ; Pas de décision institutionnelle de dédier du temps à l'enseignement du FLE/FLS ; Première expérience personnelle dans l'enseignement en FLSN.
OPPORTUNITÉS	MENACES
<ul style="list-style-type: none"> Proposition dans ce projet d'une méthode innovante ; Engagement et motivation de ma tutrice pour travailler en partenariat sur ce projet ; Expérience personnelle dans l'enseignement et dans la création informatique de supports. 	<ul style="list-style-type: none"> Connexion Internet lente ; Tablettes hors d'usage ; Absentéisme des apprenants sourds ; Refus de cession de droit à l'image ; Difficulté de la gestion simultanée de l'intégrité des enregistrements et du pilotage de la classe ; Interruptions des enregistrements vidéos dues à la saturation des supports ou l'épuisement des batteries ; Interférences qui viennent influer sur le cours de langue et nous devient de notre objet d'enseignement en FLSN ; Déstabilisation du groupe en ULIS en raison des interventions en français oral de certains élèves, interruptions du travail mené sur le français écrit et la langue des signes ; Mélange et confusion dans les modes de communication du groupe, projet destiné à une minorité d'élèves qui pâtissent de la confusion du groupe.

Annexe 6 / Fiche de grammaire française *être / avoir*

Fiche n°1 / Grammaire

LECTURE

Pompette a les yeux verts avec de grosses pupilles, de longues moustaches fines comme du fil de soie. Elle a de grandes oreilles, comme celles d'un lynx, pointues et garnies de touffes de poils. Son visage est rond, petit comme une pomme. Son long corps est très agile. Quand elle a faim, elle réclame en miaulant, se met entre nos jambes et elle finit par nous marcher sur les pieds. Elle lève la tête et nous montre ses dents pointues pour laisser échapper un son discret. Elle est mignonne. Mes parents sont d'accord pour l'accueillir à la maison. J'ai de la chance et je suis heureux.



Scanne-moi !



Fiche n°1 / Grammaire

Réserve pour dessiner

À retenir

Je comprends la différence entre *être* et *avoir*.

être

Le verbe est généralement utilisé pour exprimer un état, une action et une attitude.

avoir

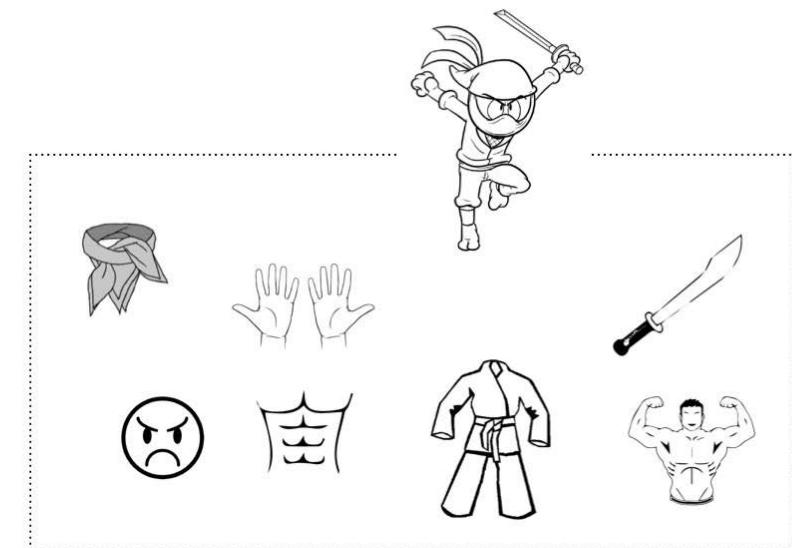
Le verbe est généralement utilisé pour exprimer la possession.

Attention : ne pas confondre entre **Je suis un chat** et **J'ai un chat.**



EXERCICES

- 1 Souligne les dessins qui s'écriraient avec le verbe être en rouge et entoure les dessins qui s'écriraient avec le verbe avoir en violet.



- 2 Souligne les mots qui s'écriraient avec le verbe être en rouge et entoure les mots qui s'écriraient avec le verbe avoir en violet. Barre les intrus.

			
autocollant	rectangulaire	fermeture à levier	
lourde	vieille	jolie	grande
		marron	serrure

Écrire des phrases à partir de mots ci-dessus avec le verbe être et avoir.

Une valise _____

Une valise _____

Une valise _____

Une valise _____

3

Souligne les dessins qui s'écriraient avec le verbe être en rouge et entourez les dessins qui s'écriraient avec le verbe avoir en violet.



Écrire des phrases à partir de mots ci-dessus avec le verbe être et avoir.

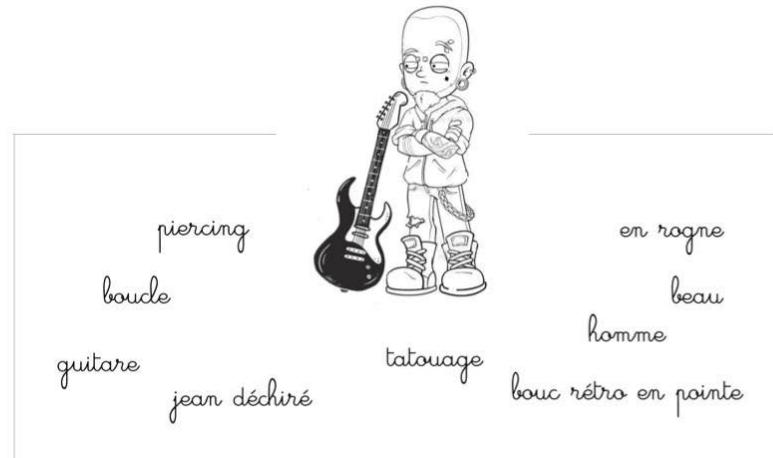
Un arbre _____

Un arbre _____

Un arbre _____

Un arbre _____

- 4 Souligne les dessins qui s'écriraient avec le verbe être en rouge et entourez les dessins qui s'écriraient avec le verbe avoir en violet.



Écrire des phrases à partir de mots ci-dessus avec le verbe être et avoir.

Un homme _____

Un homme _____

Un homme _____

Un homme _____

5 Coche le verbe qui convient pour chaque phrase.

	être	avoir
J' <input type="checkbox"/> une voiture.		
Mes deux frères <input type="checkbox"/> un beau garage, pour ranger toutes les voitures		
Nous <input type="checkbox"/> en printemps.		
Cette viande <input type="checkbox"/> trop cuite.		
Nous <input type="checkbox"/> beaucoup de jouets.		
Tu <input type="checkbox"/> trop loin de nous. Approche !		
Vous <input type="checkbox"/> mes élèves.		
Dans le collège, certains professeurs <input type="checkbox"/>		

6 Conjugue les verbes être et avoir au présent de l'indicatif.

	être	avoir
Je	<hr/>	Je <hr/>
Tu	<hr/>	Tu <hr/>
Il	<hr/>	Il <hr/>
Elle	<hr/>	Elle <hr/>
On	<hr/>	On <hr/>
Nous	<hr/>	Nous <hr/>
Vous	<hr/>	Vous <hr/>

Fiche n°1 / Grammaire

Ils	<hr/> <hr/>	Ils	<hr/> <hr/>
Elles	<hr/> <hr/>	Elles	<hr/> <hr/>

- 7 Complète les phrases en conjuguant le verbe être au présent de l'indicatif.

. Léon n' _____ pas amoureux de Marie.
 . Je _____ fier de mes progrès.
 . Vous _____ plus petit que Tom.
 . Nous les humains _____ des mammifères.
 . Oh, ta chemise _____ tout froissée. Tu as dû trop la farfouiller dans le placard.
 . Certains professeurs _____ absents.

- 8 Complète les phrases en conjuguant le verbe avoir au présent de l'indicatif.

. Nous n' _____ pas beaucoup de chance.
 . Cette vieille dame _____ de nombreux chats.
 . Les journalistes _____ plus plusieurs articles à rédiger chaque jour.

. Vous _____ une prise de sang à faire dans la semaine.

. J' _____ le mal de mer c'est pourquoi j'évite les bateaux.

9 Devinette : le jeu du « Qui suis-je ? »

a. Je ne suis pas une personne. J'ai deux jambes, mais je ne marche pas. Qui suis-je ? _____

b. Je suis grand quand je suis jeune et petit quand je suis vieux.

Qui suis-je ? _____

c. Qu'est-ce qui a quatre doigts et un pouce mais n'est pas vivant ?

d. Les parents de Pierre ont trois enfants, Paul et Bill. Quel est le nom du troisième enfant ? _____

e. J'ai un chapeau mais pas de tête, j'ai un pied mais pas de

chaussures. Qui suis-je ? _____

10 Dessine ce que tu comprends des mots écrits en marron dans la phrase suivante. Puis, dans un enregistrement vidéo, explique en langue des signes ce que signifie cette phrase.

Fiche n°1 / Grammaire

Je m'appelle Hervé. Je suis assez grand et maigre. J'ai une petite barbe constituée exclusivement d'une touffe de poils sur le menton.

Réserve pour dessiner

- 11 Visionner la vidéo en langue des signes et écris ce que le locuteur exprime.

Annexe 7 / Liste de corpus vidéos

Pour visionner les corpus vidéos, cliquer sur le lien vers le dossier : ici.

- **Stage d'observation dans la classe d'ULIS (mixte) :**

[CORPUS VIDEO] ULIS_LECTURE_STAGE_OBSERVATION - 20230605.mp4

Transcription des extraits de cette vidéo : annexe 7.1 [06:59 to 12:46] et [32:20 to 34:08]

- **Stage de pratique de l'enseignement de grammaire française :**

Avec ULIS mixte :

- [CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE AVEC ULIS - 20230313.mp4

- [CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE AVEC ULIS - 20230320.mp4

Uniquement avec des élèves sourds :

- [CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE - 20230403_132821.mp4

- [CORPUS VIDEO] ETUDE DE LA LANGUE - 20230515_132656.mp4

- **Stage de pratique de l'enseignement de littérature en français :**

- [CORPUS VIDEO] LITTERATURE - 20230515_110720.mp4

Transcription des extraits de cette vidéo : annexe 7.2 [32:26 to 32:12] et [33:04 to 34:28]

- [CORPUS VIDEO] LITTERATURE - 20230509_132804.mp4

Transcription d'un extrait de cette vidéo : annexe 7.3 [28:10 to 39:31]

- [CORPUS VIDEO] LITTERATURE - 20230509_142001.mp4

Annexe 7.1 / Transcription des extraits de la vidéo [CORPUS VIDEO]
ULIS_LECTURE_STAGE_OBSERVATION - 20230605.mp4

[06:59 to 12:42]

06:59 **Am3** (lecture à voix haute, il parle doucement) « Il y a bien des #@années (manque la liaison), la ville de Ha-me-lin #flûte# dé-vas-tée par des rats. La terre en #@était (manque la liaison) noire et les #@habitants (manque la liaison) ris(..)QUANT ? »

P " RisQUAIENT! Risquaient! QUAIENT ! " (Utilise la LfPC)

Am3 "Ris [R.I.S.Q]"

Am1 "La terre en #@était (manque la liaison) noire "

P (Elle poursuit) " Quaient "

Am3 "#Sir# Ris "

P " Ris "

Am3 " Ris "

P " Quaient "

Am3 " Quaient , quaient de mourri@# de faim (..).On #y venu# une rame, heu, raamée de chats « (il est interrompu)

Af3 " Armée "

Am3 " mais pour mille " (il est interrompu)

Am4 " armée "

Am3 " cramé "

P " AR-mée "

Am3 " AR-me "

P " pas RA, AR "

Am3 " ARRRRRmée (..) de chats mais pour mille rats #i en ReeeepaaaRaaaaissaiien# dix@# (prononciation du ss de dix) mille "

P " C'est quoi le thème ? Qu'est-ce que ça raconte ? "

Am3 " Baaah, part la @#charsse [chasse] " (...) " Nan "

P " Ça parle de chasse ? "

Am3 /non/ (il souffle)

P " Bah déjà regarde ! " (pointe sur la phrase)

Am3 " #Ya l'année [année] de ville [ville]# "

P « Y a des mots qui sont soulignés »

Am3 " Oui "

P " Pourquoi ? [POURQUOI] "

Am3 " Des rats [R] " [R] [rat] [rat] (deuxième signe pour « rat »)

" Rats " + [rat] (utilise son premier signe pour « rat »)

(Regarde ses camarades et exprime le fait qu'il ne sait pas en levant les bras et haussant les épaules)

AS <Rire>

8:03 P " Pourquoi ils sont soulignés les mots ? À votre avis ? "

Am3 (fait une moue pour montrer qu'il ne sait pas)

P " Pourquoi on vous les a soulignés ? (...) Pourquoi ? "

Am3 (font une moue pour montrer qu'ils ne savent pas)
&Am4

P " # ?? # <<

Am3 " Ha bon ? "

P " Au hasard ? (.) Pourquoi ? [POURQUOI] "

Am3 " J'sais paaaas "

Am4 (fait une moue et lève les bras pour montrer qu'il ne sait pas)

Am3 " Les rats "

P " Pourquoi on souligne, on sait pas ? "

Am3 " Les rats "

8:32 P " Pourquoi on souligne les mots dans un texte ? "

Am3 " LES RAAATS /RAT/ (signe un peu agacé/ répétitif) " <bruit du rat>

P " Les rats, d'accord, mais pourquoi on les a soulignés ? Pourquoi ? "

Am4 " J'sais pas "

Am3 " Bah #peut-être# si [SI] y connaît pas [CONNAIT PAS] "

As " # SIIIK# <<

Am3 " si [SI] y connaît pas [CONNAIT PAS] "

P " Bah regarde en dessous, heu "

8:45 Am3 " HAAAAA !! CAA!! Question [QUESTION] !! "

P " Est-ce qu'on explique ? (..) Non ? On a [J'AI] des questions [QUESTION] ? "

Am3 " Les chats ont tué tous les rats, nan ? " (en pointant le tableau)

P " Nan, c'est pas ça. Bon, pourquoi on a souligné les mots ? À votre avis ? "

Am4 " J'sais pas "

Am3 " ATTENDS "

P " Réfléchissez ! Pourquoi on souligne les mots ? "

Am3 " J'AI TROUVE ! Quel#@ (manque la liaison) animaux #y font adan venu# pour tuer les rats ? "

Af3 (commence à parler en même temps que Am1) " #??# Attends ! (en s'adressant à Am1) Pour les questions ! " (en pointant le tableau)

P " Pour les questions ? "

Am3 " Nan "

Af3 " Pour avoir les réponses. [écrire] " + [écrire]

9:17 **P** " Bah, ça serait p'tet pour aider à ? " (...)

Af3 " trouver "

P " Comprendre !! "

Am3 / Bah je l'ai dit/

P " Parce que là ? "(...)

Am3 < tape sur la table >

P " Le thème c'est quoi ? Tu m'expliques ? "

Am3 " Part #@charsse " + [chasse]

P " Chasse ? "

Am3 < tape sur la table et souffle >

Am4 " Aaaarmée "

Am3 < tape sur la table et souffle >

9:30 **P** " Quand on veut présenter ? "

Am3 " C'EST QUOI HA-ME-LIN ? HA-LE-MIN (...) connais pas. OK ! "

P " Oui, mais c'est pas grave, on aurait très bien pu dire la ville de Clermont Ferrand ! "

Am3 " OK ! "

9:48 **Am3** " C Ferrand "

Am4 " #??# "

P " C'est pareil. A la place de Clermont, là tu mets Clermont Ferrand "

Am3 " DÉ-VAS (.) DÉ-VAS-TÉ, c'est quoi ? "

Am? " Madame, vous avez une feuille ? "

Am? " Mais ! "

P " Pour ? "

Am? " Dessiner "

P " Pourquoi ? Tu veux pas écouter ? "

Am? " Si, mais #..??# "

10:00 **Am3** (lève la main puis la rabaisse) " Madame "

P " Pourquoi ? "

10:04 **Am3** " *C'est quoi [quois] [où] DÉ-VAS-TÉ [D.V.S.T] (...) Dé-va-sé ? [vexer] " " Dé-va-sé ? [vexer]* " "

P " Allez, on reprend "

Am3 " Encore ? "

P " Un, un mot là, « dévasté » "

Am3 (lit lentement) " Il y a bien des #@années (manque la liaison), la ville de Ha-me-lin, fuT#@ "

P " Ho pardon ! " (rigole)

Am3 " *Dé-va-sé ? [vexer]* " "

P " Excusez-moi, ça me fait rire ! "

AS <Rires>

Am2 " Holala "

P " Alors, « dévastée », qu'est-ce que ça veut dire « dévastée » ? "

AfE1 " Veut dire le boordel "

P " Bah ça veut dire que prrrrrrrrrrr <bruit de bouche>, | □ complètement envahie ! Ho ça va, ça va. □ |) □ » "

△ | **AS** (rire)

△ | **Am** " *Dé-va-sé ? [vexer]* " 3 "

10:44 **P** " « Fût dévastée par des rats », qu'est-ce que ça veut dire « dévaster » ? Qu'est-ce que ça veut dire « dévaster » ? "

△ | Am " Dé-va-sé ? [vexer] " (.) " Dé-va-sé ? [vexer] " (.) " Dé-va-sé ? [vexer] " 3

P " Hum ? "

Am3 " Comme ça ? Vexer [vexer] ? " (éternue)

Am4 " À tes souhaits "

P " Tu pourrais dire pareil. "

Am3 " Dé-va-ssée [vexer] " (Fait une moue, lève les yeux aux ciels)

Am4 " Heu j'ai pas compris là "

11:01 Am3 " Dé-vaaas-Tée [vexer] "

Am3 " Dévastée ? "

Am3 (Am3 se retourne vers le professeur signant et s'adresse à lui) / Vexer, c'est ça ? C. (...) (regarde le tableau et épelle un mot au PS) [V.A.S.T.E.]

PS [V.E.X.E.R.]

P " C'est « vexer » ?, ouais, c'est « vexer ouais » "

11:14 Am3 /Vexer ? Ça veut dire vexer ?/

P " Naaaan ! Une ville !!! Une ville "

Am3 " Bah je sais, #??# vexer "

AS " C'était où ? "

P " Bah, qu'est-ce qui peut se passer ? Une ville. Imaginez, des rats... "

Am3 / #??# Vexer, vexer, vexer "

P " Partout [PARTOUT], partout [PARTOUT], partout [PARTOUT]... des rats... Alors qu'est-ce que ça veut dire « dévaster » ? "

11:35 Am3 " Dé-vaaas-tée (en tapant les syllabes sur la table) "

Am4 " Haaa, #c'est dit on tout cassé# [TOUT CASSÉ] ? " +

P " Bah voilà ! "

Am3 (rigole) " Pourquoi tu veux pas dire [rien] [dit] ? "

11:45 P " C'est qu'elle est cassée, envahie, d'accord ? "

Am4 (propos inaudible)

Am3 " Des rats « / qui envahissent partout/

P " Donc c'est-à-dire qu'il y en a ? "

Am4 " Partout "

Am3 " Vont aller ville, ville, ville. D'accord (...) " (Il reprend la lecture) : " La Terre + *[monde]* *[monde]* en #@était (manque la liaison) *noire [noir]*. La terre *[monde]* noire ? "

Am4 / Les rats eux-même étaient tout noir ? / + « #??# rats noirs ? »

P " Bah voilà ! Y en a qu'un qui comprend ici ? "

AS <Rires>

Am? " Pourquoi ? "

P " Y a que #prénom# qui comprend ? "

AS <Rires>

P " Allez, répète s'il te plaît "

Am3 " Ho ho (appel en s'adressant à Am2), *la Terre [MONDE]* [PLANÈTE], *rats [RATS]*, [ENVAHIR <prrrrr> (bruit de bouche)] " *tout la Terre [TOUTE LA TERRE]* *noire [NOIR]*, *pourquoi [POURQUOI]* ? *Tout la Terre [TOUTE LA TERRE]* *noire [NOIR]*, *pourquoi [POURQUOI]* ? "

12:14 Trad. : / Les rats envahissent la Terre. La Terre entière est noire, pourquoi ? La Terre entière est noire, pourquoi ? /

Am4 [couleur] [noir]

Am3 / Les rats " raaaaats " !! Ils grouillent de partout ! /

P " Y en avait partout [PARTOUT], partout [PARTOUT], partout [PARTOUT], partout [PARTOUT] ! "

Am3 " Quoi ! Y comprend rien lui ! "

Af3 " C'est parce qu'i sont noirs ! " (...)

Am4 " Tu comprends rien ! "

Af3 " Fin, i sont gris "

P " Fin, gris-noirs. Y a des rats noirs, des rats gris. Ça voulait dire qu'il y en avait vraiment PARTout ! Mais vraiment partout ! "

Am3 (reprend la lecture) " Les #@habitants (manque la liaison) ri...squeuu » + / R. S/(tape du poing sur la table)"

[...]
[32:20 to 34:08]
(Pendant ce temps-là, la professeur explique en français à un autre élève)

Am3 / ha oui, #il tient son sac#, il s'installe, debout, l'homme, [L.E.T.R.A.N.G.E.R] , celui qui vient d'un autre pays, se met debout et commence à jouer de la flûte. Et après, tous les rats accourent et se mettent à le suivre sous hypnose, ils sont captivés et suivent le joueur de flûte.

Am4 / Ils partent dans un jardin, (...) Ils partent, ils partent, ils partent dans l'eau, tombent dans l'eau et sont tous noyés/

▷ | **Am** / Et après, tous les rats.../

Am3 (fait semblant de taper Am2 qui signe en même temps que lui)

Am3 / Ils le suivent, ils le suivent donc, fascinés, et se noient. Dans de l'eau. Il y a un mur aussi, le mur d'une maison. /

Am4 / Je sais tout moi/

PS / Bon ok. Je pose des questions sur les mots : comment s'appelle sous les combles, qui sert de débarras, de trucs... ? /

33:23 **Am3** (lève la main) [G.R.E.N.I.E.R.S]

AS (personne n'a répondu sauf Am1)

Am1 G.E.#@I.E.

PS / d'accord. Puis un maire de village ? /

AS (Personne n'a répondu)

PS / ok. Autre mot : dévaster /

Am3 (EV comme « mince »)

PS / anciennes pièces d'or /

Am3 (tape sur la table et lève la main) /C.E.N.T, espace, (réfléchit) à la fin, il y a OR. C. Nan, OR (...)/

PS (mouvement de la tête « non »)

AS (personne n'a répondu)

PS [D.U.C.A.T.S.]

Am3 (tape sur la table) « Ducats »

PS / c'est un dernier. (décrit une flûte). Comment écrire ? /

34:08 **AS** (personne n'a répondu)

**Annexe 7.2 / Transcription des extraits de la vidéo [CORPUS VIDEO] LITTERATURE
- 20230515_110720.mp4 (TC 30:26 to 34:30)**

[...]
[30:26 to 32:14] Signe COLONIE et JUILLET

30:16 PS (pointe un mot « colonie ») / C'est quoi ? /

30:27 Af1 & Am3 (AF2 et Am3 lèvent la main)

30:28 PS ↘ (Af1) ↘

Af1 | □ / Une colonie c'est comme des vacances, avec d'autres personnes (...) On peut y faire ça oui, (en pointant le texte sur l'écran), des activités...
[~voyage] "Comme [comme] un voyage [~voyage]" / □ |

□ | PS | □ (hocher la tête en signe d'assentiment) □ |

Af2 / On peut faire ~voyage aussi. /

PS [VOYAGE] (refait le bon signe)

Am3 / Voyage / (fait le bon signe)

30:45 Am3 / Voyage oui (remontre un signe pour dire *voyage*), mais *colonie* (labialise *train*) ? Ou ~*colonie* (mains des 2 côtés du buste, comme l'emplacement de *train*, mais configuration comme *colonie*)... ? /

Af1 & PS / colonie / (refont le bon signe)

Am3 / C'est quoi ? Je suis un peu perdu entre ce signe *colonie* et celui de *train*. (bonne configuration et emplacement) /

PS / (mouvement de la tête « non ») c'est [COLONIE] (..) Est-ce que vous connaissez ce signe ? Vous êtes déjà parti en colonie ? /

Am3 / Non... C'est quoi ? C'est quoi le nouveau ? J'ai oublié (.) /

Af2 (lève la main)

Am2 / C'est quoi ça ? /

PS / Non ? Non ? /

PS P o-o Af2

Af2 / Moi j'ai déjà été /

Af1 (lève la main)

PS ↘ (Af1) ↘

Am2 / C'est quoi "C'est quoi?" [COLONIE] ? /

Am3 / C'est quoi ? "C'est quoi ?" /

Am4 (froncement de sourcils) [COLONIE] ?

31:00 **Af1** / Moi j'ai déjà été, oui /

Am2 / C'est quoi " C'est quoi ? " colonie ? /

Af1 (lève la main)

Am1 / Je connais pas colonie /

Af2 / Tu connais pas ? " Tu connais pas ?" C'est comme des vacances " C'est comme des vacances. " /

Af1 [« »] " C'est (...) "

Am3 / Mais c'est quoi ? # [pour] [??] [voyage]

Af2 / Bah....C'est comme des vacances ! /

Af2 " T'es déjà allée toi ? «

31:15 **Af1** / Y a longtemps /

PS (Explique le sens et la forme du mot, avec des exemples concrets : Ça a lieu pendant les vacances de juillet, août. Af15 intervient et lui coupe la parole)

31:25 **Af1** / Juillet ? / (répète le signe de juillet fait par le professeur en montrant qu'elle ne comprend pas ce signe)

Am3 / Juillet ! (fait un autre signe pour dire juillet) /

PS / Oui, c'est ça ! Ce sont deux signes différent. Moi, j'utilise celui-là [JUILLET] /

31:34 **Af1** / Ha oui, c'est mieux [JUILLET (comme Am1)], c'est mieux [JUILLET] comme ça, oui, c'est mieux !

PS (Il reprend l'explication avant qu'elle ne lui ait coupé la parole en réutilisant le signe [JUILLET] dont il a l'habitude. Af2 n'est pas d'accord. Il s'adapte à ce qu'elle souhaite en faisant son signe puis le sien, et reprend son signe. Il leur demande ensuite s'ils ont déjà été en colonie.)

31:36 **Af1** " NAANN " (Signifie en riant qu'elle ne veut plus regarder ce signe)

Af2 / Je suis allée deux semaines déjà /

[...Le professeur continue d'utiliser son signe [JUILLET]...]

Af1 / JUIIIIIIIIIILLLLEEEEEEEEEEET ! (en utilisant son signe) / Juillet ! Juillet ! Juillet ! / (toujours son signe)

Af2 / Moi, j'y suis allée 2 semaines, 2 semaines. (...) Nan ! Deux semaines, deux semaines /

Am3 / jamais /

Af1 / Juillet !! Juillet / (toujours avec son signe et rigole)

Af2 / J'y suis déjà allée et j'avais fait du cheval. C'était y a longtemps ! /

32:12 **Am3** / Si !!! C'est pareil que les Gravouses /

PS / Non, c'est pas ça. /

[...]

[33:04 to 34:37] Signe FAIRE DU CANOË ET DU CHEVAL

33:04 **Am3** (lève la main) [JE] [FAIT] (pff) [J'AI (avec l'oralisation)] [FAIT (avec l'oralisation)] [(action de faire du canoë) FAIRE DU CANOË (sans l'oralisation)]

Am1 " (oralise) Je suis allé moi en centre de loisirs, (inaudible...) je suis allé oui "

Am2 [AVEC] " (oralise) [P (signe de quelqu'un ?)] "

PS (froncement de sourcils) [J'AI] [FAIT] [(action de faire du canoë) CANOË] ???

Am3 Naan [IL Y A] !! [J'ai...]

PS (étonnement)

Am3 (rend compte qu'il n'utilise pas le bon signe [J'AI]) oh (.) euh... [TOUCHE FINI] [TOUCHE FINI]

PS (étonnement)

Am3 / [TOUCHE FINI] (sourire) oh [TOUCHE FINI] [FAIT] [CANOË] /

PS (froncement de sourcils) / [FAIT] ? /

Am3 / [FAIT] [FAIT] [FAIT] pfft / (change de configurations)

PS / attends, regarde (pointe...) Bref, oublie cette phrase, mets le français de côté ! Allez, explique-moi ! /

Am3 / il parle : faire du canoë (sans utiliser le signe [FAIRE]) pagayer / [FINI] [TOUCHE]

PS /ah c'est mieux /

Am3 / Moi, (.) [TOUCHE] [PAGAYER]

Af4 / (froncement de sourcils) pagayer /

33:35 **Am4** / Bâton /

Am3 / En plus [AJOUTER] (voulait dire « et ») cheval /

PS / Alors ... alors, je suis monté dans le canoë, **en plus** le cheval y est monté ?!?

AS <rire>

PS / Ben, tu as dit [AJOUTER] /

Am2 (hochement de la tête « non » avec rire)

Am4 / Non, non, non, non (rire) /

Am3 / NOOON, nonnonononon pfft /

Am3 / [EN PLUS] (.) [LIEN], [LIEN]. Moi, je ne sais pas. (tourne vers Af1) C'est dur ! /

PS (ne comprends pas) / Bon, je ne vois pas... /

Am3 / [EN PLUS] on l'enlève... [EN PLUS] (réfléchit) (.) oh oh, « ajoute » [A.J.O.] ou [LIEN]

PS (froncement de sourcils + moue)

Am3 (demande à Af5) / [E.T] Comment dire en LSF ? / " Comment on signe ? "

Af2 " et [AJOUTER] "

Af1 " ajoute [AJOUTER] "

Am3 / mais il (professeur) croit « ajouter » / " lui ... ajouter "

Af1 / NAN ! C'est [AJOUTER] ! /

Af1 (insiste) C'est [AJOUTER] ! [E.T.], c'est [AJOUTER], le mot !

PS / Non (appel), je ne t'ai pas ignoré. J'ai bien écouté ce que tu disais ! Tu me dis que [AJOUTER] c'est « et », mais non ce n'est pas le bon sens /

Am3 (lève la main) /oh [TOUCHE] [FINI] [PAGAYER] [LIEN] euh... [CHEVAL]

PS / Le cheval fait quoi ? /

34:28 **Am2** (lève la main)

Am3 / Monter à cheval /

Am2 / Pour monter " monter " à cheval /(signe différent de AM2: chevaucher?)

34:37 **PS** / Ah d'accord... ah tiens donc ! (..) Ok /

[...]
[36:08 to 37:08] Signe FAIRE

36:08 **Am3** (appel) / On marque « j'ai fait » !? /

PS / C'est le français, on utilise comme ça. /

AS (réfléchissent)

Af1 (lève la main) / je sais (pointe vers ??) /

PS / Attends ! Am3 m'a posé une question (pointe « j'ai fait »). Tu sautes les étapes... attends.
(Af1 8<)/

Af1 / Pourquoi en fran... /

PS (appel) / En français on dit, alors je vais utiliser le français signé [MOI] [FAIRE] [ASSIETTE]. Ça veut dire [FAIRE LA VAISSELLE], d'accord. (...) [FAIRE]
En langue des signes, on n'utilise pas le verbe "faire" dans ces cas-là. On dira plutôt:

36:35

J'ai fait du canoë (sans utiliser les signes lexicalisés [FAIT] et [J'AI]). J'ai fait du cheval (utilise le signe lexicalisé signifiant *faire du cheval* (signe qui reprend le mouvement du cavalier avec les poings serrés proche du buste). 8< Am3 lui interrompt.)

Am2 (reprennent le signe utilisé par le professeur avec une mimique d'incompréhension) [FAIRE
& **Am3** DU CHEVAL]

PS / Le signe *faire du cheval*, Tu sais, monter à cheval... (à voir si tu différencies les signes par un mot différent, y compris par la suite)

Am3 / Faire du cheval ! / (utilise un autre signe voulant dire *faire du cheval*, qui reprend le mouvement du cavalier mais avec les rênes écartées devant soi.)

PS / Le signe lexicalisé faire du cheval (poings serrés) /

37:05

Af2 " Nan y faut faire ça ! " + /faire du cheval/ (poing serrés) + [main droite s'écarte vers la droite] [main gauche s'écarte vers la gauche] (comme si elle dirigeait le cheval)

△ | / Faire du cheval / (utilise un autre signe voulant dire *faire du cheval*, qui reprend le mouvement du cavalier mais avec les rênes écartées devant soi.)

△ | / Faire du cheval / (utilise un autre signe voulant dire *faire du cheval*, qui reprend le mouvement du cavalier qui monte à cheval.)

Annexe 7.3 / Transcription de la vidéo (TC 28:10 to 39:31)

	PS / ça / □ (..) □
28:10	△ AS □ o○→P □ :
	PS / [ÉLÈVER], ce signe, qu'est-ce que c'est ? (..) /
	PS □ / Moi, je suis un humain, quand un animal né je l'élève. Ce n'est pas comme dans la nature où les animaux naissent naturellement dans la forêt ou autre. Ils ne sont pas élevés. Moi, j'élève des vaches / □ (regard coordonné au début jusqu'à la fin)
	△ AS □ (écoutes attentives) □
	PS /par exemple. Une vache, je l'élève. Je la mets dans un bâtiment, je la traïs, elle est traite. Après, je leur distribue à manger, je vais et je viens. Je les élève. /

△ | AS : (écoutes attentives)

△ | (fait du bruit, il tape avec quelque chose de plus en plus fort)
Am2 :

PS | □ / Compris ? / □ |

△ | Af1 5 | □ (Dire “arrête Yori” et le bruit s’arrête) □ |

PS / Mais le troupeau ce n'est pas forcément des vaches. Ça peut être des moutons ou □ □ différents □ |

Af1 | □ / Chèvre / (signe en même temps de parler) □ |

Am2 “chèèèvre béeéé”

Am3 (rire)

PS /animaux. C'est égal. Ok ? /

ZM

29:01 PS / Alors, maintenant vous avez tout compris ? ↘ Ei (texte dans le tableau interactif) C'est bon
? Vous avez compris ? /

AS /Oui Mmh. C'est égal. Ok ? /

PS / Mais là il y a quelque chose que je n'ai pas compris. /

PS / (pointe “un poteau”) ↘ Ei Qu'est-ce que c'est ? /

AS (certains lèvent la main + Excité)

Am1 / Toi / ↘ (Am1)

Am1 (“ah” comme pour prendre la parole) | □ / C'est un volume d'un cylindre de long (| □ hauteur fixée verticalement de bois, de métal □ |) ou de ~béton~. □ | Qu'est-ce que c'est un ~béton~ ? / (froncement de sourcils)

△ | PS | □ ↘ (Am1)
(hocher la tête en signe d'assentiment) □ |) ↘ □ | (| □

PS (Feedback correctif) [BÉTON]

Am1 / C'est quoi ce signe ? /

PS / Mélanger, tourner dans une machine et étaler. Du béton. /

Am2 / Ah ok. C'est... faire un mur en béton /

	△ PS △ (hocher la tête en signe d'assentiment) △
	Am2 (appel par les mouvements de la main) △ / Tu sais le m... / (🔗 Am3)
29:52	Am4 et (commenter sur le béton) Am5
	△ PS △ / Attends, c'est lui. / ↘ (Am2) (△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △)
Hors de ZM	
	Am2 (il reprend la parole) / Donc, le poteau pour... euh... ajouter des choses, par exemple des fils sur un poteau électrique,... ou un lampadaire sur le côté de la route... ou des clôtures en bois
	Am4 (propos inaudibles. Il semble commenter à son camarade Am5)
	△ PS (continuer) ↘ (Am1) (hocher la tête en signe d'assentiment) ↘
	AS AS o○ Am2 (écoutes attentives)
	Am2 ou tu sais des clôtures en bois △ (il arrête de s'exprimer quand le professeur fait une grimace)
	△ PS □ (continuer) ↘ (Am1) ↘ △ (mouvement de pointage de bas au haut) (« ah » message négatif) △
	PS /eh... des lignes (clôture en bois), non... c'est pas ça. /
	AS / NON ! /
	Am4 (propos inaudibles. Il semble commenter ce qui est dit) (elle interrompt en signant en même temps) / ~ des poteaux se posent verticalement ~ /
	Am3 (il signe en même temps de parler « des poteaux ») /Non, c'est pas ça le clôture. C'est un poteau posé debout, dressée verticalement. Ça s'appelle (il signe en même temps de parler « Ça s'appelle ») un poteau /
	△ PS (△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △) / Attends, c'est lui / ↘ (Am3) ↘
Recul ralenti mais ZM non atteinte	
30:01	PS o○ → Am1 / Un long poteau / o○ → AS
Retour ZM	
	AS (conversation simultanée)
30:07	△ PS (△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △) / Un long poteau / (lever les mains comme timide.) / C'est bon ? o○ → AS /
ZMs	

30:12	PS ↘ Ei (pointe “une vache”) / ça ? /
	AS / C'est une vache / (un enfant dit “une vache” et pouffe de rire, un autre enfant rit, un autre encore)
	PS ↘ Ei (pointe “un poteau”) ↘ ↘ Ei (puis “une vache”) ↘ o○→AS + (hocher la tête en signe d'assentiment)
	△ AS △ [POTEAU] △ △ [VACHE] △
	Am2 / C'est UNE vache /
	△ PS o○→AS à droite (mais il voit largement tous les élèves) / il observe Am2 qui signe « Une »
	PS / UNE vache, c'est exact. / (hocher la tête en signe d'assentiment)
	PS (passe son doigt sur le mot « un poteau » à l'écran)
	△ Am 2 Une
	PS ↘ Ei (pointe “un poteau”) ↘ / Qu'est-ce que c'est ? /
	△ AS / Un poteau /
	PS (Il joue la comédie) ↘ // Encore ! Là et là (pointe les mots “poteau”). C'est bizarre, non ? Bon. /
	Am4 Ferme
	PS ↘ Ei (pointe “une ferme”) ↘ / Qu'est-ce que c'est ? /
	Am3 , / Ferme, fermé /
	Am4
	Am5
	PS EV « ah bon » / Fermé (sens1), fermé la porte (sens 2) ? C'est fermé, ah bon ? /
	Am2 (lever la main)
	PS ↘ Ei (Am2) / Toi /
	Am2 / Fermé /
	Am3 / C'est une ferme /
	PS (change le pointage vers Am3 car il a observé Am3 qui signe) / Toi /
	Am3 / C'est une ferme / C'est un nom !

	AS (“ah” et rires)
	Am3 Je sais, moi ! (fier)
	PS / Une ferme, une ferme. Vous connaissez [FERME] ? /
	Am4 Oui !
	AS / Oui /
	[...] [TC 00:02:28 to 00:07:08] [...]
	ZM
35:02	PS /Hé ho (en agitant la main) Regardez, (pointe la phrase au tableau) je ne comprends pas. Pourquoi
	Sortie de ZM
35:26	PS / il y a un mot, un mot, un mot, un mot, trois petits points, le train, je m'appelle, je rentre chez moi ? Bizarre...Toi. / ↴ Ei (Am2)
	Am2 / C'est une campagne... euh.. il y a une ferme, une vache... /
Am1	/ oui, la campagne...△ il y a des poteaux, plusieurs fermes △, regarder deux mots « fermes » et aussi « poteaux »
△ PS	△ ↴ Ei (Am1) △ (ses mains dans les poches mais + signe d'assentiment)
	AS (commenter, échanger, intervenir, désaccords, accords...)
△ PS	(en retrait d'échanger mais écoute attentive et signe d'assentiment comme encouragement)
	Retour ZM
36:20	PS / Ok,ok. (Montre le paragraphe au tableau). Je ne comprends pas, qu'est-ce que ça signifie ?/
	AS (Débattre)
	PS /Ho ho (en agitant la main)/
	PS / Essayez d'imaginer quelque chose de simple. JE, c'est vous. Moi-même, je suis ce JE. Imaginez que vous êtes ce « je ». (Montre le « je » du tableau). C'est vous ça ! (en s'appuyant sur le « je » du tableau). Où êtes-vous du coup ? Simplement. Où est-ce que vous êtes ? /
	Am5 / À la ferme /
	PS / Vous êtes à la ferme ? /

	Am3 (rire)
	PS /À la maison ?
	Am3 / Non, dans le train /
	PS Toi ! / ↘ Ei (Am3)
	Am3 / (parler en même temps de signer) là c'est
	Sortie de ZM
36:56	PS Toi ! / ↘ Ei (Am3)
	Am3 écrit train /
	▷ AS AS o○ → Am3
	Retour à ZM
36:59	PS (en reculant doucement) / c'est le train /
	Am4 / Je n'ai rien compris /
	PS / Hé hé (en agitant la main) /
	Am ? (parle « regarde »)
	PS (pointe une phrase « Je suis dans un train »)
	Am4 / ah tiens donc !/
	AS (brouhaha)
	PS / Imaginez que vous,
	Sortie de ZM
37:15	PS vous êtes dans le train. Vous êtes dans le train. Ok ? Vous êtes placés où ? Vous êtes placés où ? Vous êtes allongés par terre, tête contre sol ?/
	AS (rire)
	PS / Evidemment non, mais alors vous êtes placés où ? Alors ?/
	Am4 / (parle en même temps de signer) Bah nous on habite à Clermont./
	PS / Toi / ↘ (Am4)

Am4	/ Je suis dans une ferme... (8< P) /
PS	/Non non non, tu ↗ (Am4) es dans le train. Tu ↗ (Am4) es dans les toilettes, portes fermées et tu ↗ (Am4) attends que ça passe ?/
AS	(rires)
Am2	(en agitant la main)
PS	/ Hé non, toi ! ↗ (Am2)/
AS	/ Il est comique et il m'a fait rire / (rires)
Am2	/ Train ! /
PS	/ mmh Non, tu es dans le train, mais tu es situé où dans le train ? Tu es placé où ?
Am2	/ Je suis assis. /
PS	Tu es assis. Et tes voisins d'à côté, d'en face ? (Am2 8< P)
Am2	/ Assis près de la fenêtre /
PS	Haaa ! Tu es près de la fenêtre. C'est ce que tu imagines. Près de la fenêtre. Voilà. Et vous ? Qu'est-ce-que vous faites? Regardez /
Recul vers ZM	
38:05	Am ? (dit « je dors »)
PS	(pointe le tableau « un poteau », « une vache », « un poteau »)
AS	(crier «haaa! Haaa! »)
PS	/Toi/ ↗ (Am3)
AS	(brouhaha)
Sortie de ZM	
38:09	PS (en marchant vers Am3) ↗ (Am3)/
AS	(cessé de brouhaha) o○ →Am3 /
PS	(dire aux apprenants d'arrêter)
Am3	(en même temps de parler) / dans le, dans le train heu... /

PS /Train/
Am3 (il continue de signer en même temps) / dans le train, il regarde une ferme, y a poteau, vache, troupeau, tracteur (dire « traaaacteur ») /
PS (signe d'assentiment)
AS (dire « tracteur »)
PS /Oui, oui (acquiesce) /
Am2 (en agitant la main)
PS ↘ (Am2)
Am2 (il répète ce qu'Am3 mais il convertit la description avec la richesse linguistique)
AS (un enfant cogne sur la table. Un autre dit "arrête" et le bruit cesse puis reprend. Un enfant dit "Arrête de taper, arrête d'essayer". Le bruit se poursuit. D'autres disent "Arrêête! Hoooooooo")
Retour à ZM
39:03 PS / Oui, oui /
PS /C'est horrible/ (en se dirigeant vers le problème technique)
AS (un enfant dit "c'est lui". Un autre "Nan c'est lui en plus")
PS /Ho ho (en agitant la main), on se calme tout le monde ! Imaginez donc que vous êtes assis dans ce train. (Pointe la phrase « je m'appelle Manuel et je rentre chez moi »). Ça veut dire que vous êtes assis dans un train, en face de votre maison ou pas ? /

Annexe 8 / Fiche d'évaluation sur la mémorisation des mots

<p>Fiche n°1 / Lecture</p> <p>Prénom : Am1 Classe : 6B</p> <p>Date de naissance : 2010</p> <p>1 Écrire, dans la case grise, un mot avec un déterminant qui correspond à l'image.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>TRACTEUR</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>TRAIN</td> <td>ferme</td> <td>oiseau</td> </tr> </table>						TRACTEUR				TRAIN	ferme	oiseau	<p>Fiche n°1 / Lecture</p> <p>Prénom : Am2 Classe : 5e</p> <p>Date de naissance : 07/05/2009</p> <p>1 Écrire, dans la case grise, un mot avec un déterminant qui correspond à l'image.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>poteau</td> <td></td> <td>tracteur</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>train</td> <td>ferme</td> <td>oiseau</td> </tr> </table>							poteau		tracteur				train	ferme	oiseau			
		TRACTEUR																													
TRAIN	ferme	oiseau																													
poteau		tracteur																													
train	ferme	oiseau																													
<p>Fiche n°1 / Lecture</p> <p>Prénom : Am3 Classe : 4e</p> <p>Date de naissance : 2008</p> <p>1 Écrire, dans la case grise, un mot avec un déterminant qui correspond à l'image.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>P.....</td> <td>POTEAUX</td> <td>tracteur</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>TRAIN</td> <td>ferme</td> <td>oiseau</td> </tr> </table>							P.....	POTEAUX	tracteur				TRAIN	ferme	oiseau	<p>Fiche n°1 / Lecture</p> <p>Prénom : Am4 Classe : 4E Julie</p> <p>Date de naissance : 05/10/2008</p> <p>1 Écrire, dans la case grise, un mot avec un déterminant qui correspond à l'image.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>poteau</td> <td></td> <td>tracteur</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>train</td> <td>ferme</td> <td>oiseau</td> </tr> </table>							poteau		tracteur				train	ferme	oiseau
P.....	POTEAUX	tracteur																													
TRAIN	ferme	oiseau																													
poteau		tracteur																													
train	ferme	oiseau																													

Fiche n°1 / Lecture
Prénom : Af1
Classe : 5ème B

Date de naissance
80/05/2009

Fiche n°1 / Lecture

Prénom : Af2
Classe : 3^e Cuis

Date de naissance 20/03/2007
Fiche n°1 / Lecture

