

UNIVERSITE STENDHAL – GRENOBLE 3
U.F.R. DES SCIENCES DU LANGAGE
Laboratoire LIDILEM – EA 609

Thèse présentée en vue de l'obtention du
Doctorat en Sciences du langage, Sociolinguistique et Didactique des langues

Par

Saskia MUGNIER

Surdités, plurilinguisme et Ecole
Approches sociolinguistiques et sociodidactiques
des bilinguismes d'enfants sourds de CE2

Volume 2
Annexes

Sous la direction de
Agnès MILLET
Université Stendhal – Grenoble 3

Composition du Jury:

Agnès MILLET	Université Stendhal - Grenoble 3
Daniel COSTE	ENS Lettres et Sciences Humaines - Lyon
Richard SABRIA	Université de Rouen
Diana-Lee SIMON	Université Stendhal - Grenoble 3

Juin 2006

TABLE DES MATIERES

ANNEXE 1 : HISTOIRE ET LOIS	1
DETOUT SUR L'HISTOIRE DE LA SURDITE EN FRANCE ET AU QUEBEC	3
A. LES DEBUTS DE L'INSTRUCTION DES ENFANTS SOURDS EN FRANCE	3
I. Le préceptorat	3
II. Les premiers instituts	4
III. Le développement des écoles	5
B. LA FORMATION D'UNE STRUCTURE D'EDUCATION AU QUEBEC	8
I. Les premières écoles dans la Province et LS	8
II. Perte de terrain de la LSQ	9
III. Réveil des consciences	9
DES TEXTES, DES LOIS, DES DECRETS PROPRES A L'EDUCATION DES ENFANTS SOURDS.....	13
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS.....	17
ANNEXE 3 : CORPUS DES ENTRETIENS ENSEIGNANTS	21
ENSEIGNANTS QUEBECOIS.....	23
ENTRETIEN AVEC EQB1 (PROJET BILINGUE)	23
ENTRETIEN AVEC EQB2 (ECOLE SPECIALISEE :PROJET)	37
ENTRETIEN AVEC EQB3 (PROJET BILINGUE)	45
ENTRETIEN AVEC EQBS4 (FORMATEUR SOURD - PROJET BILINGUE).....	55
ENTRETIEN AVEC EQBS5 (FORMATEUR SOURD - PROJET BILINGUE)	70
ENTRETIEN AVEC EQO1 (ECOLE ORALISTE)	80
ENTRETIEN AVEC EQO2 (ECOLE ORALISTE)	90
ENSEIGNANTS FRANÇAIS	100
ENTRETIEN AVEC EFEN1 (ECOLE ÉLÉMENTAIRE, C.L.I.S).....	100
ENTRETIEN AVEC EFEN2 (ECOLE ELEMENTAIRE - C.L.I.S)	113
ENTRETIEN AVEC EFEN3 (ECOLE ELEMENTAIRE - C.L.I.S)	125
.....	125
ANNEXE 4 : CORPUS CLASSES – LES TEXTES	143
ANNEXE 5 : INTERACTIONS EN CLASSE	149
CORPUS CFRA (conte, enseignant entendant, 09/03/98, 45 min).....	151
CORPUS CFRB (conte, enseignant entendant, 10/03/98, 45 min).....	158
CORPUS CFRC (conte, enseignant entendant, 12/03/98, 45 min).....	164
CORPUS CLSFA (conte, enseignant sourd, 16/03/98, 25 min).....	170

CORPUS CLSFB (conte, enseignant sourd, 17/03/98, 20 min)	173
CORPUS CLSFC (conte, enseignant sourd, 19/03/98, 35 min)	177
CORPUS CLSFD (conte, enseignant sourd, 20/03/98, 34 min)	182
CORPUS CBILA (conte, enseignant entendant, 24/03/98, 45 min)	186
CORPUS CBILB (conte, enseignant entendant, 26/03/98, 45 min)	192
CORPUS CBILC (conte, enseignant entendant)	200
CORPUS RQFRA (récit quotidien, enseignant entendant, 20/04/98, 45 min)	203
CORPUS RQLSFA (récit quotidien, enseignant sourd, 27/04/98, 25 min)	213
CORPUS RQLSFB (récit quotidien, enseignant sourd, 28/04/98, 20 min)	220
CORPUS QBIL (récit quotidien, enseignant entendant, 30/04/98, 45 min)	224
ANNEXE 6 : CIRCULATION DE LA PAROLE	231
CFRA	233
CLSFA	240
CLSFB	243
CBILA	246
RQFRA	252
RQLSFA	261
RQLSFB	266
QBILA	269
ANNEXE 7 : LES TESTS.....	275
A. TEST PROPOSE DANS LE CADRE DE LA SITUATION CFR	276
Test A de compréhension globale après lecture individuelle	276
Test B de compréhension globale après lecture individuelle	276
Test de compréhension globale après leçon	276
Test de closure	276
Test de compréhension/mémorisation	277
B. TEST PROPOSE DANS LE CADRE DE LA SITUATION CBIL	278
Test de compréhension globale avant leçon	278
Test de compréhension globale après travail en LSF	278
Test de closure après leçon en LSF	278
Test de compréhension/mémorisation après leçon en LSF	279
C. TEST PROPOSE DANS LE CADRE DE LA SITUATION RQFRA	280
Test de compréhension globale après leçon	280
Test de closure	280
Test de compréhension/mémorisation	280
D. TEST PROPOSE DANS LE CADRE QBIL	282
Test de compréhension globale après leçon	282
Test de closure	282
Test de compréhension/mémorisation	282

ANNEXE 8 : LES RESULTATS AUX TESTS.....	285
A. EVALUATION 1 – SITUATION CFR.....	287
Test n°1 : Test de compréhension globale avant la leçon	287
Test n°2 : Test de compréhension globale après la leçon.....	289
Test n°3 : Test de closure après explication	290
Test n°4 : compréhension / mémorisation de la leçon	291
Test n°5 : narration écrite après leçon	292
B. EVALUATION 2 – SITUATION CBIL.....	293
Test n°1 : Compréhension globale avant leçon.....	293
Test n°2 : compréhension globale après travail en LSF	294
Test n° 3 : Tests de closure après leçon en LSF.....	295
Test n° 4 : Test de compréhension / mémorisation après leçon en LSF.....	297
Test n° 5 : Evaluation de la production individuelle	298
C. EVALUATION 3 – SITUATION RQFRA.....	299
Test n°1 : Test de compréhension globale après la leçon.....	299
Test n° 2 : Test de closure après explication.....	300
Test n° 3 : Test de compréhension / mémorisation de la leçon.....	301
Test n° 4 : Evaluation de la production individuelle	302
EVALUATION 4 – SITUATION RQBIL	303
Test n°1 : Test de la compréhension globale après leçon LSF	303
Test n° 2 : Test de closure après explication en LSF.....	304
Test n°3 : Test de compréhension / mémorisation de la leçon LSF.....	305
Test n° 4 : Test de production individuelle « dirigée» après la leçon LSF	306
ANNEXE 9 : REPARTITION DES LANGUES ET DES FONCTIONS	307
ANNEXE 10 : RESULTATS DES ENTENDANTS AUX TESTS D’EVALUATION CONTE	325

Annexe 1
HISTOIRE ET LOIS

DETOUR SUR L'HISTOIRE DE LA SURDITE EN FRANCE ET AU QUEBEC¹

A. LES DEBUTS DE L'INSTRUCTION DES ENFANTS SOURDS² EN FRANCE

L'histoire de la prise en charge des enfants sourds est à la fois incluse dans celles de la constitution du secteur médical et de l'enseignement spécialisé, et en même temps spécifique. Comme le rappelle le sociologue Dubreuil « Le champ de la surdité émerge en effet beaucoup plus tôt que celui des autres handicaps et possède une tradition pédagogique et rééducative fortement structurée avant que ne s'affirme la prégnance du modèle psycho-médical. » (Dubreuil, 2001 : 12).

I. Le préceptorat

C'est en Espagne, à la cour, au XVI^e siècle, que commence les prémises de l'éducation d'enfants sourds. Pedro de Ponce, Ramirez de Carion et Pablo Bonnet, hommes de foi, sont cités comme les premiers précepteurs éduquant des enfants sourds issus de familles fortunées. L'objectif de l'époque est d'humaniser les sourds par la parole et de les amener à Dieu. Toutefois, il ne s'agit pas uniquement de leur offrir un « salut divin », à cette période le fait de parler avec la voix constituait en Espagne une condition nécessaire pour avoir droit à l'héritage ; l'enjeu était par exemple, pour la famille Velasco, la transmission du titre de Connétable de Castille (Lamothe, 2001).

Juan Pablo Bonnet, publie en 1620 : *Simplification des lettres de l'alphabet et méthode de l'enseignement permettant aux sourds de parler*. Cet alphabet va être à l'origine de la *dactylogogie*³ et d'une technique pédagogique qui va se diffuser dans toute l'Europe entre les XVI^e et XVII^e siècles.

L'enseignement à cette période est donc basé sur le préceptorat et ne concerne qu'une poignée d'enfants, appartenant aux classes sociales privilégiées.

¹ Cette partie a été écrite en prenant comme base mon travail de DEA (Mugnier, 2001).

² Pour une analyse détaillée et fine de l'histoire de l'éducation des enfants sourds jusqu'à la fin du XIX^e siècle, voir notamment la thèse de Bernard (1999), ou, pour un travail plus concis, consulter Cuxac (1983), Delaporte et Pelletier (2002). Soulignons qu'il n'existe actuellement pas de tels ouvrages pour la période du XX^e siècle.

³ La *dactylogogie* est un alphabet manuel. L'alphabet gestuel français comporte 26 formes de mains qui correspondent chacune à l'une des lettres de l'alphabet français.

Le siècle des Lumières permet la révision de certaines certitudes, dont la relation quasi intrinsèque établie jusqu'alors entre la pensée et la langue. Les rivalités philosophiques qui se développent n'impliquent pas, ou plutôt ne statuent pas directement sur les personnes sourdes, néanmoins, l'idée que le langage intérieur puisse exister indépendamment de la parole – et donc, que les gestes pourraient exprimer la pensée au même titre que la langue orale – commence à émerger.

Le XVIII^e siècle marque un tournant, influencé entre autres par les mouvements philosophiques liée à la recherche de l'origine du langage.

II. Les premiers instituts

Quelque temps avant la Révolution, l'Abbé Michel de l'Epée s'intéresse à l'éducation de deux sœurs sourdes et s'interroge sur la possibilité d'avoir recours aux *gestes naturels*⁴ dans l'enseignement des sourds. Sous son influence, l'éducation des jeunes sourds prend une nouvelle dimension : en passant d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse d'une part ; en optant pour une méthode gestuelle à la place d'une méthode orale exclusive, d'autre part.

Ainsi, en 1771, il ouvre la première école des sourds – qui deviendra quelques temps plus tard l'Institut des Sourds-Muets de Paris (INJS) (Delaporte, 2002). Au sein de cette école, l'enseignement prodigué par l'Abbé est basé sur des gestes venant des sourds eux-mêmes. Contrairement à l'idée souvent répandue⁵, l'Abbé de l'Epée n'a pas inventé la langue des signes, il a formalisé une méthode pédagogique : « les signes méthodiques ». Ces « [...] "*signes méthodiques*" prenaient aux langages naturels des enfants les signes exprimant des choses ou des idées auxquels il [l'Abbé] ajoutait des signes grammaticaux qu'il inventait lui-même pour indiquer les temps, les personnes, les genres et les fonctions grammaticales du français » (Moody, 1983 : 22). Il publie, en 1976, *L'instruction des sourds-muets, par la voie de signes méthodiques*.

⁴ « *Gestes naturels* » est le terme utilisé avant le XX^e siècle pour la langue des signes telle qu'elle était pratiquée entre sourds ; opposée soit aux signes artificiels inventés par les entendants, soit aux langues parlées « conventionnelles » (Moody, 1986 : 175).

⁵ Cette idée est répandue chez les entendants mais aussi chez de nombreux sourds. Chez ces derniers, l'Abbé de l'Epée tient une place importante et est souvent assimilé à une figure de libérateur. L'ethnologue Yves Delaporte, évoque notamment la place de ce mythe sur l'origine de la langue des signes où l'Abbé revêt le rôle du héros civilisateur qui leur offre l'ouverture d'un monde dans la constitution même de la communauté sourde (Delaporte, 2002 : 121-152).

Le système développé par de l'Epée ainsi que les démonstrations de sa méthode d'enseignement ont eu de nombreuses répercussions en France et en Europe. Par ailleurs, « la méthode française » bénéficie d'une audience internationale, Laurent Clerc, professeur à l'Institut de Paris partira aux Etats Unis avec Thomas Hopkins Gallaudet afin de l'aider à ouvrir une école aux Etats-Unis.

Mais surtout, l'Abbé donne aux signes, en tant que moyen d'expression et de transmission une reconnaissance éminemment symbolique. En outre, en regroupant les sourds, il favorise l'émergence d'une langue, partagée et développée au sein d'un groupe, langue qui va devenir la langue des signes française.

Sans entrer dans les détails, à la mort de l'Abbé de l'Epée, l'Abbé Masse, reprend la direction de l'INJS de Paris puis, l'Abbé Sicard. Ce dernier va persister dans les signes méthodiques qu'il complexifiera davantage encore – amplifiant alors le décalage entre la langue utilisée par les sourds entre eux et ce système de plus en plus artificiel. Les limites des signes méthodiques vont être ressenties rapidement et ne vont pas résister à la lourdeur du système. Bébien, successeur de Sicard, remanie la pédagogie de l'Institution en démontrant la nécessité de l'usage de la langue naturelle, il propose une véritable éducation bilingue et insiste sur le rôle fondamental de l'apprentissage de la lecture (Moody, 1983).

III. Le développement des écoles...

1. Émergence des écoles

La Révolution ouvre la voie à de grandes espérances dans le domaine de l'instruction publique. Celle-ci est perçue comme un droit, un droit qui doit relever du principe d'égalité. Le préceptorat, véhiculant l'image de l'aristocratie, reliquat des privilèges est un modèle d'éducation mis à mal et abandonné au nom de systèmes plus égalitaires.

La question de l'instruction des enfants sourds-muets se pose en 1791. À cette période, la société, alors forte de ses nouveaux devoirs de « protéger la faiblesse, assurer la prospérité, soutenir l'indigent », fait une proposition quant à l'éducation des enfants sourds : « plan général d'une école de sourds-muets » – proposition qui s'inscrit dans la conviction du « devoir de secours » visant la création d'une nouvelle structure d'accueil, un établissement « à la fois hospice, collège et école » (extraits cités par Lamothe, 2001 : 41).

L'INJS, dirigé alors par Sicard, répondant à ce principe, devient le premier établissement reconnu accueillant des élèves sourds de neuf à seize ans.

À la fin du siècle, malgré la proposition du Comité d'instruction publique de créer six institutions, seules deux sont reconnues, l'une à Paris et l'autre à Bordeaux. Ces établissements sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur.

Le XIX^e siècle est marqué par la création de nombreuses écoles pour les enfants sourds : à la fin du siècle, on en dénombrera près de soixante-dix, parmi lesquelles « 47 sont religieuses, 20 sont laïques et privées et enfin 3 ont été fondées par le pouvoir public... » (*Ibid.* : 42). Où l'on perçoit, dans cette répartition, le poids et le rôle joué par l'église dans l'histoire de l'éducation des sourds⁶, et corrélativement celui du désengagement de la République, ou pour être plus précise, de son non-engagement.

2. ... et des débats.

Dans un contexte où les questions de l'éducation émergent dans la République et commencent à s'organiser, les réflexions dans le champ de l'éducation des enfants sourds-muets sont articulées sur trois revendications : « le transfert des établissements d'enseignement nationaux au Ministère de l'Instruction Publique, la création d'écoles régionales et publiques et la prise en charge des formations, des diplômes et des traitements par l'Instruction Publique » (Lamothe, 2001 : 45). Propositions qui vont devenir récurrentes dans le temps puisqu'elles n'aboutissent pas.

Le débat est amorcé vers 1820 avec la question de la formation des maîtres. À partir de 1846, il prend officiellement forme notamment avec une première pétition visant « l'ouverture d'écoles royales supplémentaires pour les sourds et le transfert de l'enseignement spécialisé au Ministère de l'Instruction Publique... ». Mais, à une époque où la surdité est perçue comme infirmité, requérant à ce titre une protection spéciale et des techniques d'enseignements particulières, les multiples pétitions et autres propositions ne parviennent pas à modifier la position selon laquelle « les institutions pour sourds-muets doivent conserver leur finalité “d'assistance publique” » (*Ibid.* : 42).

⁶ Et certaines congrégations plus particulièrement. Michel Lamothe donne l'exemple des Montfortains, frères de St Gabriel et sœurs de la Sagesse qui dirigent, en 1901, respectivement 8 et 7 institutions (Lamothe, 2001 : 43). Notons que l'Eglise a joué un rôle important dans l'éducation de façon générale, et ce n'est qu'à partir des lois Ferry de 1881 et 1882 que l'enseignement primaire n'est plus assumé par l'Eglise. En 1902, un décret ordonne la fermeture de 120 écoles congrégationnistes. La loi de séparation de l'Eglise et de l'Etat vient renforcer le mouvement.

Ensuite, pendant plus de soixante ans, au gré des évolutions du système éducatif français, la question de l'éducation des enfants sourds va, de façon ponctuelle, être soumise à débat : en 1904 est posée la « création d'écoles régionales de sourds-muets et d'aveugles » ; en 1907, une commission est diligentée par le Ministère de l'Instruction Publique en vue « d'étudier les conditions dans lesquelles la loi du 26 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire pourrait être appliquée aux enfants anormaux des deux sexes, aveugles, sourds-muets, arriérés, ... » (*Ibid.* : 46). En 1909, la loi reconnaît l'utilité publique d'écoles spécialisées créées à l'initiative d'associations ou autres, à l'intention des enfants handicapés et elle les place sous la tutelle du Ministère de la Santé. Enfin, en 1910, un projet de loi visant la création de classes et d'écoles pour les anormaux sourds-muets et aveugles est votée, mais le projet sera entravé pour des questions financières d'abord, en 1910 puis en 1914, et politiques ensuite puisqu'en avril 1937, le transfert de l'enseignement des sourds et des aveugles au Ministère de l'Education Nationale est voté, mais la démission du gouvernement en juin enterre la question une nouvelle fois et pour quelques années encore.

La suite de l'histoire, en prenant quelques raccourcis, nous conduit à la *logique d'intégration*, entérinée par la loi d'orientation générale de 1975. La prise en charge des jeunes sourds, envisagée jusqu'alors uniquement dans un circuit parallèle, vient s'insérer à la politique éducative générale développée en France, et sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale. Soulignons néanmoins que cela se fait non sans un petit délai, puisque, dans la circulaire du 8 juin 1978 il est précisé que la loi est applicable à tous « à l'exception toutefois des déficients sensoriels, qui sortent provisoirement du champ d'application de la loi » (Gillot, 1998 : 45). Les circulaires de 1982 et 1983 viendront remédier à cela.

L'histoire des sourds au Canada est étroitement liée à celle des sourds des Etats-Unis, elle-même en étroite relation avec celles des sourds de France⁷. De nombreux événements qui ont touché les Etats-Unis ont eu un impact sur les sourds canadiens. Cela s'explique essentiellement par le fait que les premières écoles américaines

⁷ Th. Hopkins Gallaudet fut envoyé en 1815 en Europe afin d'étudier les meilleures méthodes d'apprentissage proposées aux enfants sourds. Il rencontra Laurent Clerc, Jean Massieu ainsi que l'Abbé Sicard et après avoir passé plusieurs mois à l'Institut de Paris, Th. H. Gallaudet repartit aux Etats-Unis accompagné de Laurent Clerc. Pour Gallaudet, L. Clerc était : « [...] a living proof that what has been believed impossible – the education of those born deaf – is indeed possible » (Clifton, 1996 : 14). L. Clerc fut le premier professeur sourd en Amérique ; il était surnommé « the Apostle to deaf-mutes of the New World » (Clifton, 1996 : 15).

accueillaient et formaient les sourds canadiens jusqu'au moment où ces derniers eurent leurs propres écoles.

B. LA FORMATION D'UNE STRUCTURE D'ÉDUCATION AU QUÉBEC

I. Les premières écoles dans la Province et LS

C'est à la fin de l'année 1829 que « l'Educational Committee of the House of Assembly of lower Canada » décida que la province avait besoin d'une institution pour « ses enfants sourds-muets ». Avant cette période, les parents d'enfants sourds n'avaient que deux solutions : soit avoir recours à un précepteur particulier, soit envoyer les enfants en Amérique ou en Europe. Pour les familles qui n'avaient pas les moyens, les enfants ne recevaient aucune éducation. En juin 1831, de retour d'Hartford, Mac Donald ouvrit la première école pour enfants sourds au Canada, dans la province de Québec. Rapidement, l'intérêt vis-à-vis de l'éducation des sourds grandit et d'autres provinces suivirent. En 1836, suite à des problèmes financiers, l'école dut fermer ses portes. D'autres établissements, comme le Collège Saint Hyacinthe, ouvert de 1836-1839, par le Père Jean Charles Prince, furent fermés faute de financement. Il faut attendre la fin de la deuxième guerre mondiale, pour que d'autres établissements ouvrent⁸.

L'histoire de la langue des signes, comme en Amérique ou en France, est donc liée au regroupement des sourds dans et autour des écoles. Entre 1800 et le milieu des années 1970, l'éducation des enfants sourds canadiens était sous le contrôle des membres de l'Eglise Catholique. Il faut souligner que la situation de Québec a toujours été particulière sur le plan linguistique. En effet, c'est la seule province qui fonda des établissements séparés pour les enfants sourds francophones d'un côté et pour les anglophones de l'autre.

Les deux institutions francophones, l'Institution Catholique des Sourds-Muets (1848-1978) et l'Institution Catholique des Sourdes-Muettes (1851-1975) sont sous la protection de l'Eglise Catholique. L'établissement anglophone, The Mackay Institution for Protestant Deaf-Mutes, est sous la protection protestante.

Des sources montrent que la LSF a fortement influencé l'éducation des garçons sourds à Québec. En effet, les curés, qui enseignaient aux garçons, étaient formés à partir des

⁸ Pour le Canada, en 1899, il y avait 7 écoles résidentielles (3 au Québec, 1 en Nouvelle Ecosse, 1 au Nouveau Brunswick, 1 en Ontario et 1 au Manitoba).

signes méthodiques ou de la LSF (Dubuisson & Nadeau, 1993). En revanche, les premières nonnes ont été formées aux Etats-Unis. Par exemple, les sœurs Gadbois ont suivi l'enseignement prescrit par Gallaudet. Elles ont appris les signes venant de l'ASL. Le résultat de cette situation a été décrite de la façon suivante : « Here [in Montréal] the girls have some style of sign language and are as charming as those of Ontario. On the other hand, the boys have that old France »⁹ (Clifton, 1996 : 322).

II. Perte de terrain de la LSQ

Avant 1870, les signes étaient utilisés comme moyens exclusifs d'enseignement dans les deux institutions catholiques. Mais à partir de cette année-là, la parole est venue s'ajouter aux signes (Dubuisson & Nadeau, 1993).

En 1879, un an avant le congrès de Milan, l'Institution des Sourdes-Muettes adopta définitivement la méthode orale pure dans toute sa rigueur. Les professeurs sourds étaient renvoyés, et l'utilisation de la langue des signes était interdite. L'oralisme était en vogue en Amérique du Nord, le Congrès de Milan permit d'officialiser et de légitimer le choix des partisans des méthodes orales. Méthodes qui primèrent dans la quasi-totalité des établissements canadiens. Les seules personnes qui utilisaient encore les signes étaient les membres de l'église : « Clergy, who usually rejected oral methods as cumbersome and inefficient means of conveying religious messages to large audiences »¹⁰ (Clifton, 1996 : 323). Aux alentours de cette période, les méthodes telles que « *l'anglais signé* » et le « *français signé* » commençaient à s'infiltrer dans l'enseignement. Seuls ces signes ont eu le droit de cité durant plusieurs décennies.

III. Réveil des consciences

Les différents mouvements sourds qui ont ébranlé l'Amérique vont également avoir des répercussions au Canada. Depuis 1963, plusieurs philosophies dominantes dans l'éducation convergent vers l'oralisme et la *communication totale*. Quand les signes sont utilisés, il s'agit du *français signé* : c'est un code considéré comme facilitant l'acquisition du français écrit. Le débat entre l'utilisation d'un système artificiel tel que

⁹ « Ici [à Montréal] les filles ont un style particulier de langue des signes, qui sont aussi charmants que ceux utilisés en Ontario. D'un autre côté, les garçons ont ceux de la vieille France ».

¹⁰ « Les membre du clergé, qui habituellement rejetaient les méthodes orales considérées comme des moyens encombrants et inefficaces pour la transmission de messages religieux à une grande audience ».

le *français signé* ou l'utilisation de la langue naturelle, c'est-à-dire la LSQ, divise encore le Québec : Montréal privilégie la LSQ tandis que la ville de Québec préfère la méthode oraliste accompagné du français signé. Il en va de même pour le débat gestualisme - oralisme. Montréal est le bastion de la méthode gestualiste tandis que Québec privilégie davantage l'oralisme. De plus, il y a une forte volonté d'intégration des sourds au même titre que d'autres handicapés dans les écoles « normales ».

Suite à plusieurs mouvements nationaux et internationaux qui ont débuté dans les années 1980 jusqu'au début des années 1990, l'ASL et la LSQ ont pu, dans certains établissements, être reconnues comme langues d'enseignement. Cela a également conduit à l'ouverture de programmes bilingues/biculturels dans quelques provinces¹¹.

Il n'existe pas de langue des signes canadienne, et à l'intérieur de la province même de Québec, plusieurs langues gestuelles sont présentes :

- La BSL « British Sign Language » possède quelques locuteurs, elle a été introduite au cours du XIX^e siècle par des sourds venus d'Angleterre et d'Ecosse. L'une des particularités de cette langue gestuelle est son alphabet à deux mains.
- La langue la plus utilisée par les familles anglophones est l'ASL « American Sign Language » qui vient directement des Etats-Unis.
- Les familles francophones préfèrent utiliser la LSQ « Langue des Signes Québécoise ». Les locuteurs de LSQ sont une minorité au sein d'une minorité : ils le sont par rapport à la société entendante du fait qu'ils sont sourds. De plus, ils sont minoritaires au sein même de la communauté sourde à Québec, les sourds francophones sont moins nombreux que les anglophones. Comme pour chaque situation de contact de langue, des influences plus ou moins importantes apparaissent. L'influence se traduit par des emprunts lexicaux, syntaxiques, etc. mais aussi par des mesures d'ordre politique. Les Sourds québécois francophones voyagent surtout aux Etats-Unis (proximité et services offerts dans ce pays) et certains poursuivent leurs études à l'Université Gallaudet (seule institution d'enseignement supérieur en Amérique du Nord pour les Sourds). De ce fait, l'influence de l'ASL sur la LSQ devient de plus en plus grande.

¹¹ Au Canada : l'Alberta, le Manitoba et l'Ontario ont reconnu la langue des signes comme une langue officielle (pour ces dernières, respectivement en 1994 et 1988) et offrent la possibilité d'un enseignement bilingue aux enfants sourds. Au Québec, la langue des signes n'a pas encore de statut, mais des « projets bilingues » existent.

Il est important de souligner que le Québec est membre, ainsi que neuf autres provinces et deux territoires fédéraux, de l'État fédéral du Canada. Il ne constitue pas, pour l'instant, un État indépendant. Comme les autres provinces, le Québec a son Parlement ; il adopte ses lois dans les domaines relevant de sa juridiction. Mais le Parlement canadien reste une institution supérieure dont la juridiction s'étend à l'ensemble du pays. Contrairement aux États-Unis, il n'y a pas au Canada de Ministère de l'Éducation au niveau fédéral. Quelques lois sont communes à toutes les provinces mais chacune d'entre elles doit gérer l'éducation, l'immigration, les impôts provinciaux, l'agriculture, les institutions municipales, la sécurité sociale. Par conséquent, les méthodes d'éducation, le rôle des personnes sourdes dans l'éducation, la formation des professeurs, etc. sont propres à chacune des neuf provinces, en fonction de leurs besoins et de leurs ressources.

La prise en charge par l'État des secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux, effectué dans le cadre de la Révolution tranquille en 1977, conduit au transfert de l'éducation des sourds sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation et à la transformation des institutions en centre de réadaptation. En 1981, les élèves de l'Institution des Sourds de Montréal sont transférés à l'école Gadbois. L'ex-Institution, en 1984, sera transformée en centre de réadaptation spécialisé en surdité et en communication : L'Institut Raymond-Dewar (IRD).

Au plan institutionnel, l'éducation dispensée actuellement auprès des sourds s'appuie sur un texte d'orientation publié par le Ministère de l'Éducation en 1989 – « *Cadre d'organisation des services éducatifs à l'intention des élèves ayant une déficience auditive, éducation préscolaire, primaire et secondaire* ». Le Ministère de l'Éducation de la province de Québec, dans sa Loi sur l'Instruction publique, a donné à la Direction de l'Adaptation Scolaire et des Services Complémentaires, le mandat du développement et de la mise en œuvre des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves handicapés.

Il y a un consensus dans la société québécoise autour du fait que les personnes handicapées ont les mêmes droits que tous les citoyens. Il s'agit avant tout de diminuer les situations de handicap de ces personnes. Pour les personnes sourdes, cela consiste donc à apporter des aides au niveau de la communication.

Aux niveaux primaire et secondaire¹², les services adaptés aux élèves sourds sont définis par un *plan d'intervention*. Ce dernier a pour but de déterminer les moyens à mettre en place pour répondre aux besoins de l'enfant. Les services ou moyens adaptés peuvent être : l'interprétariat (gestuel ou oraliste), un professeur itinérant, un preneur de notes, des systèmes de transmission FM ou infrarouge, etc.

Au niveau collégial et universitaire, il existe dans les grandes métropoles des collèges et des universités qui ont mis sur pied des *Services d'aide à l'intégration des élèves handicapés*.

Concernant les chiffres de l'éducation des enfants sourds, nous avons été confrontée au même problème qu'en France et nous ne sommes pas en mesure d'en fournir.

¹² Éducation préscolaire : pré-maternelle et maternelle (4 et 5 ans)
Éducation primaire : niveaux 1 à 6 (6 à 11 ans)
Éducation secondaire : secondaire 1 à 5 (12 à 16 ans)
Éducation collégiale : secteur général (2 ans) pré-requis pour l'admission à l'université
secteur professionnel (3 ans) techniques préparatoires au marché du travail

DES TEXTES, DES LOIS, DES DECRETS PROPRES A L'EDUCATION DES ENFANTS SOURDS

Sont présentés les textes ayant plus particulièrement marqué l'évolution de l'éducation des enfants sourds.

- La loi d'orientation générale n°75-534 du 30 juin 1975. C'est la « loi de référence » pour les personnes handicapées : elle affirme l'obligation éducative et de soin, conditionne la prise en charge par l'État. Elle a été suivie par une loi sur les établissements sociaux et médico-sociaux, récemment rénovée (Loi 2002-2 du 02-01-2002), qui organise le secteur des établissements spécialisés et des services. La loi n'est plus en vigueur depuis le 23 décembre 2000. Certains articles sont transférés dans le code de l'action sociale et des familles et dans le code de la sécurité sociale.
- Les circulaires de janvier 1982 et 1983, communes au Ministère de l'Education Nationale et au Ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, explicitent la politique d'intégration et fixent des modalités de mise en pratique. Elles viennent préciser les soutiens apportés par les services ou établissements spécialisés qui doivent être définis dans le cadre d'une convention. Elles préconisent, par ailleurs, l'élaboration commune d'un projet éducatif individualisé.
- La publication de l'annexe XXIV quater du décret n°88-423 du 22 avril 1988 du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé fixe les conditions d'agrément des établissements et services assurant la prise en charge des enfants et adolescents handicapés. Il précise le rôle des services de soins et d'éducation spécialisée à domicile dans les actions d'intégration. Les établissements doivent, pour chaque enfant, élaborer un projet pédagogique, éducatif et thérapeutique précisant les moyens mis en œuvre. L'article 2 décrit les composantes de cette prise en charge globale : accompagnement de la famille, surveillance médicale, surveillance technique, éveil et développement de la communication,

enseignement et soutien, développement de la personnalité et intégration sociale. L'article 6 fixe les nouvelles professions spécialisées, « L'établissement doit s'assurer le concours d'une équipe de professionnels prenant en charge l'ensemble des actions concernant la communication, la parole et le langage, l'enseignement et son soutien ». Il marque un tournant important de l'enseignement spécialisé.

- La circulaire n°87-08 du 7 septembre 1987 (Education Nationale) relative à l'organisation pédagogique des établissements publics nationaux, locaux et des établissements privés accueillant des enfants et adolescents atteints de déficience auditive sévère ou profonde, précise les moyens de communication possibles dans la pédagogie adaptée aux enfants sourds – première apparition de la langue des signes dans des textes officiels depuis 1880. Nous reviendrons plus longuement sur le contenu de cette circulaire.
- La loi n°91-73 du 18 janvier 1991 de l'Education Nationale, dite « loi Fabius », dans son article 33, reconnaît aux jeunes sourds et à leurs familles la liberté de choix entre une communication bilingue — langue des signes et français — et une communication orale dans le domaine de l'Education. C'est aux parents que revient le choix éducatif.
- La loi Fabius est suivie par le décret n°92-1132 du 8 octobre 1992 des Affaires sociales qui garantit l'application de la loi grâce à une série de dispositions réglementaires et fixe les conditions d'application de l'article 33.
- La circulaire n°92-201 du 25 mars 1993 vient compléter ces textes en apportant des précisions sur « les modes de communication reconnus dans l'éducation des jeunes sourds ». Elle définit le profil de la population concernée et les modes de communication proposés, les conditions d'exercice du choix de l'option éducative correspondant à un mode de communication déterminé, et les dispositions qui doivent être prises par les établissements et services concernés de manière à permettre l'application de l'article 33 de la loi n° 91-73 du 18 janvier 1991.
- La circulaire n°91-302 du 18 novembre 1991 a pour but d'encourager et de faciliter les actions d'intégration et rappelle les différentes formes d'intégration et les services de soutiens associés, le cas échéant. La circulaire n°91-304 du 18

novembre 1991 décrit les classes d'intégration scolaire – CLIS. Les CLIS ont été créées pour « organiser la scolarité adaptée des élèves qui ne peuvent, dans l'immédiat, être accueillis dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas ». Elles constituent une pièce maîtresse du dispositif d'intégration scolaire mis en place par l'Éducation Nationale.

- Circulaires n° 2002-111, 2002-112, 2002-113 du 30 avril 2002. Ces derniers textes reprennent l'ensemble des éléments de la politique d'Adaptation et d'Intégration Scolaire (AIS) dans l'Éducation Nationale, dans un souci de mise en cohérence. La dernière circulaire se substitue aux circulaires de 1990 sur les réseaux et de 1991 sur la mise en place des CLIS. Elles mettent l'accent sur la nécessité d'un pilotage académique et départemental de la politique de l'AIS, dans le cadre des groupes handiscol. Elles réaffirment la politique volontariste en matière d'adaptation et d'intégration scolaire, et précise les différents dispositifs-ressources existants « au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves » dans le premier degré : auxiliaires d'intégration, aides éducateurs, établissements et services... Cette circulaire précise : « une intégration dans un dispositif collectif, la classe d'intégration scolaire (CLIS), sera proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de la scolarité ». La CLIS apparaît ainsi comme une structure intermédiaire entre l'établissement spécialisé et la classe ordinaire.
- La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, votée à l'Assemblée nationale le 3 février 2005, a été promulguée le 11 février 2005. Cette loi modifie certaines dispositions du code de l'éducation. Suite à la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, « tout enfant ou adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de santé devra être inscrit dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile ». Concernant plus particulièrement l'éducation des jeunes sourds, deux éléments sont à souligner : ...

- L'article 75 reconnaît à la langue des signes française un statut de langue à part entière et dispose qu'elle peut être choisie comme épreuve aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle (art.L.312-9-1) ; tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de LSF.
- L'article 87 fixe les missions et l'organisation de l'établissement public national à caractère administratif chargé de la formation des personnels pour l'adaptation et l'intégration scolaires (art.L.723-1). Cette disposition permet de transformer l'actuel Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée (CNEFEI) de Suresnes pour en faire un établissement public à caractère administratif placé sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur et du ministre chargé de l'éducation.

Annexe 2

GUIDE D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS

Je m'intéresse à l'acquisition du langage chez l'enfant sourd. Pour cela j'interroge des enseignants entendants ou sourds dans différentes structures scolaires et j'essaie de voir les méthodes et les outils mis en place. De plus, j'observe ce qui est fait en France mais également au Québec.

En introduction : présentation générale de l'enseignant, parcours personnel....

I. En tant qu'enseignant, j'aimerais savoir quelles sont les méthodes et/ ou les outils que vous utilisez pour enseigner le français, écrit et oral.

- présence d'intervenant ?
- langues ou codes en places ? (LPC, LSF, FS,...) et leur place ?

II. Est-ce que vous rencontrez des difficultés pour l'enseignement du français ?

- de quelle nature sont ces difficultés ?
- ces difficultés sont elles différentes pour l'écrit et pour l'oral ? Y a t'il des similitudes ?

Et pour les enfants eux-mêmes, quelles sont les principales difficultés qu'ils rencontrent ?

- de quelle nature sont ces difficultés ?

III. Comment envisageriez vous, de manière idéale, l'enseignement du français (écrit et oral) ?

Un enseignement bilingue français / LSF serait-il une solution envisageable ?

- selon vous, quels seraient les apports d'un tel enseignement ?
- et les principaux inconvénients ?

Comment envisagez vous que l'on puisse utiliser ces deux langues dans la scolarité de l'enfant ?

Annexe 3

CORPUS DES ENTRETIENS ENSEIGNANTS

ENSEIGNANTS QUEBECOIS

ENTRETIEN AVEC EQB1 (PROJET BILINGUE)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 47

Sexe : Fem.

Entendant : X Sourd : _____

Profession : Enseignante (ressource Bilingue)

Formation suivie : Bacc. en enseignement

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : École pour Sourds gaisuels

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? : Toujours, depuis 1984

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : Enseignants -
Formateurs sourd - Orthophonistes - Chercheurs UQAM

Observations : les avis sont très partagés dans le
monde de la surdité

1. *Obs : Comme je vous l'ai expliqué, je m'intéresse à l'acquisition du langage chez les enfants sourds. Pour cela j'effectue une enquête de terrain pour voir ce qui est fait, en France et au Québec, pour avoir des exemples et des expériences différentes. Peut-être que pour commencer, on pourrait faire une présentation générale de votre parcours, autant professionnel, avec la formation que vous avez suivie, que personnel, avec ce qui vous a motivée à travailler dans le domaine de la surdité.*
2. EQB1 : C'est un pur hasard. J'étais qualifiée pour travailler dans des programmes réguliers. Après mon accouchement j'étais à la maison, en congé maternité, pendant deux à trois ans – je me suis gâtée (rires). Puis j'ai vu à la télé une émission américaine qui disait que la langue des signes est la 3^e langue la plus parlée aux Etats-Unis après l'anglais et l'espagnol. On disait qu'il y avait des cours de langue des signes dans toutes les grandes villes du monde, alors je me suis informée et je suis allée prendre un cours de signes, et en avril suivant j'ai commencé comme suppléante et je ne suis jamais ressortie de l' cole. Donc depuis 1984, je suis dans cette  cole. Et c'est un pur hasard, je n'étais pas

destinée à ça du tout, il n'y a pas de personne sourde dans ma famille, je ne connaissais pas vraiment la surdité donc je suis arrivée ici avec un regard tout neuf... J'ai commencé comme suppléante parce qu'ici on n'a pas la charge d'un groupe tout au début, ça fonctionne par expérience et ancienneté. Donc j'ai commencé comme « suppléante occasionnelle », c'est-à-dire que chaque matin, s'il y a une personne absente, on m'appelle et je viens travailler. Ensuite c'est « suppléante à contrat » c'est-à-dire que si un enseignant est absent sur une longue durée on prend la charge de sa classe. Ensuite ça a été titulaire, mais je n'ai pas été titulaire longtemps parce que j'ai toujours eu des mandats comme enseignante ressource c'est-à-dire comme support aux autres enseignants, recherche en pédagogie et adaptation de matériel... donc depuis 1994 je n'ai jamais été titulaire. J'ai toujours été à la fois une partie en classe et une partie en théorie. Depuis quatre cinq ans je suis sur le projet de recherche en enseignement bilingue, quatre ans exactement en collaboration avec l'UQAM.

3. *Obs : D'accord. Et donc si je comprends bien actuellement vous n'enseignez pas...*
4. EQB1 : C'est ça, je suis à temps-plein sur la théorie.... (rires). Souvent il y a des observations en classe, donc j'ai le bon côté sans le mauvais côté qui est la discipline, la gestion de classe, et tout ça quoi... [Arrêt du magnétophone...]
5. *Obs : Bon et bien on va commencer par parler des méthodes d'enseignements que vous utilisez dans l'enseignement du français, peut-être voir d'abord comment cela se passe de manière générale et puis oui après parler du projet...*
6. EQB1 : De façon générale, dans l'école, les enseignants adaptent eux-mêmes le programme existant, d'après ce qu'ils savent, d'après ce qu'ils connaissent, d'après leurs expériences, d'après les enfants qu'ils ont... C'est très rare qu'une enseignante refasse d'une année sur l'autre exactement la même chose, parce que les enfants sont toujours différents. Les classes ne sont pas uniformes, c'est-à-dire qu'il y a des enfants/ que dans chaque classe il y a un enfant avec un problème de comportement, il y a un enfant avec des difficultés d'apprentissage donc il n'y a pas de groupe XXX donc chaque adaptation est vraiment personnalisée, c'est presque un service à la carte...
7. *Obs : C'est donc à l'enseignant de gérer sa classe par rapport à ce qu'il ressent, et d'adapter son programme... Mais quel programme ?*
8. EQB1 : Le programme de français suggéré par le Ministère, comme tous les programmes : sciences, maths, etc. C'est ceux du Ministère. L'adaptation qui est nécessaire de faire au niveau des mathématiques, c'est, et tout le monde le sait, tout ce qui concerne la comparaison : au niveau des longueurs « plus grand que » / « plus petit que » ; les relations spatiales, ... Tout ce qui implique une relation entre deux objets ça demande une adaptation parce que les enfants ne s'y retrouvent plus.
9. *Obs : Comment cela ?*
10. EQB1 : Parce qu'on part des textes écrits dans les livres de mathématiques, et que par rapport à la structure du français, la structure de LSQ se retrouve complètement inversée. Donc, si on demande à un enfant « trouve-moi un objet plus grand qu'un mètre », systématiquement il va en trouver un plus petit qu'un mètre. Alors c'est pour ça qu'ici, à l'école, il y a depuis presque toujours deux enseignantes ressources, maintenant il y en a un peu moins que deux puisqu'il y en a une qui a une tâche partagée

comme conseillère pédagogique aussi. Mais il y a toujours eu des enseignantes ressources pour justement soutenir les enseignants dans l'adaptation.

11. *Obs : Quel est le statut, le rôle de ces « enseignantes-ressource » ?*
12. EQB1 : Une enseignante ressource c'est une enseignante qui est libérée de classe et qui ne travaille que pour soutenir ses collègues... Donc elle peut faire de la recherche, elle peut faire de la recherche de documentation, d'examens, elle peut adapter le matériel pendant que l'enseignante est en classe. L'adaptation principale qui est faite, si les enfants n'ont pas de difficultés d'apprentissage, se situe au niveau du matériel visuel, les signes, etc. Si les enfants ont des difficultés d'apprentissage, ce sera beaucoup plus d'illustrations, d'images et ça demande un grand travail de recherche parce que les thèmes ne sont pas toujours les mêmes, les sujets ne sont pas toujours les mêmes, donc ça demande beaucoup de travail de recherche, de préparation de matériel et tout ça.
13. *Obs : D'accord, et dans le cadre du projet, comment est-ce que cela fonctionne ?*
14. EQB1 : Dans le cadre de la recherche, ce qu'on fait c'est qu'on essaie de toujours prendre comme point de comparaison la LSQ pour enseigner le français. Donc c'est de faire réfléchir l'enfant sur sa langue, par exemple sur l'adjectif possessif : comment on exprime l'adjectif possessif en LSQ et comment il est exprimé en français. C'est très différent... – Est-ce que tu connais la différence ? – Bon en LSQ par exemple, si je dis « le chien de Marie » [*en signant*], le possessif s'accorde avec « Marie », si l'enfant transpose cette règle-là en français, ce qu'on appelle un transfert négatif, il va écrire « sa chien » parce que Marie c'est féminin... Alors il faut lui expliquer qu'en français le choix du pronom dépend du possesseur mais l'accord se fait avec l'objet possédé. Donc ça va être « son chien » plutôt que « sa chien ». Donc on les fait réfléchir sur leur langue, sur la règle concernée dans leur langue, on leur explique vraiment de façon explicite la règle en français et on compare les deux, puis on leur fait faire des exercices. Donc pour l'enseignement du français, c'est la différence majeure dans le groupe de recherche ici, qu'il n'y a pas dans les autres classes, les autres classes ne font pas ça. Quoiqu'ils commencent à s'y intéresser, mais nous, on relève tous les cas problématiques chez les enfants puis on fait un enseignement systématique, on compare les deux langues.
15. *Obs : Et est-ce que c'est seulement adapté au français ?*
16. EQB1 : Oui, enfin non. C'est aussi, en principe, en mathématiques pour les objectifs qui posent problèmes comme je te disais tout à l'heure, les relations spatiales...
17. *Obs : D'accord, et les autres matières elles sont enseignées en quelle langue ?*
18. EQB1 : C'est selon l'habileté de l'enseignant. Le formateur est présent en classe uniquement pendant les périodes de français. Sauf sur demande de l'enseignant s'il y a un objectif particulier où les enfants ont un problème, souvent c'est les mathématiques, toujours les mêmes... Sinon l'enseignant peut être seul en classe pour enseigner les autres matières et là c'est selon l'habileté de l'enseignant. Donc plus l'enseignant est habile en LSQ, plus il va enseigner en LSQ sinon c'est en *pidgin*...
19. *Obs : D'accord, donc si j'ai bien compris c'est l'enseignant qui va déterminer la progression à suivre, les langues en classes, l'adaptation, etc.*

20. EQB1 : Oui, et dans le projet bilingue c'est toujours l'enseignant qui gère sa classe, qui prend les décisions, qui choisit les thèmes, qui choisit les lectures et nous les soumet d'avance. Nous, on relève toutes les difficultés en français, avec l'orthophoniste. Et on relève les points précis à travailler avec le formateur. L'enseignante, l'orthophoniste et le formateur travaillent en harmonie pour travailler les mêmes objectifs avec les enfants, et cela selon les compétences de chacun : l'enseignante va travailler en français, le formateur en LSQ, puis l'orthophoniste va travailler en communication. L'orthophoniste, si les enfants ont un bon potentiel oral, va axer sur la parole, si l'enfant n'a pas de bon potentiel oral, on va mettre les énergies ailleurs, plus sur les règles de communication, la phonétique mais à l'écrit plus qu'à l'oral.
21. *Obs : D'accord. Dans une même classe ça doit être difficile à gérer, avec les différents intervenants...*
22. EQB1 : Non parce que l'enseignante nous remet sa planification pour les six prochaines semaines, donc on a toutes les lectures qu'elle va faire, on a les sujets qu'elle va traiter. Dans les lectures qu'ils vont faire, on voit les difficultés qui vont se présenter donc on prépare quelque chose. Si on prévoit que ça va être une difficulté pour les enfants, on fait une espèce de mise en scène où le formateur va expliquer en LSQ le cas en français : « en LSQ on fait ça mais en français on le fait comme ça ». L'orthophoniste, si on travaille les tours de paroles par exemple, elle va expliquer comment c'est indiqué dans un texte, comment c'est indiqué dans une conversation LSQ, etc. L'orthophoniste va le travailler soit en individuel, soit en groupe, parce que l'orthophoniste a déjà son travail de réadaptation mais elle l'harmonise avec le reste de la classe selon les choses travaillées.
23. *Obs : Et concernant les statuts du français et de la LSQ, quelle est la position de l'école ?*
24. EQB1 : La LSQ, on partait du principe que les enfants la maîtrisaient de façon minimale. Au début du projet on a eu de la misère parce que les enfants ne maîtrisaient pas du tout la LSQ. Donc on a établi une intervention au préscolaire où il y a un formateur sourd qui est présent à mi-temps et qui raconte des histoires, qui les met dans un bain de langage et qui commence à faire la comparaison des langues comme par exemple la négation ou alors comment on dit la comparaison en LSQ, comment on le dit en français... Maintenant ça c'est un pré-requis, mais ça n'existait pas autrefois. Donc on a dû, pour les plus vieux, enseigner un peu plus la LSQ mais on voit, avec le temps, qu'on a moins besoin de l'enseigner. On a seulement à les faire réfléchir sur leur langue, à les faire réfléchir sur ce qu'ils observent chez les adultes sourds, et sur ce qu'ils produisent comme discours LSQ ...
25. *Obs : mm. Et au niveau de la progression pédagogique mise en place, c'est l'enseignant qui la gère en fonction des résultats ?*
26. EQB1 : En fonction du rythme des élèves. L'enseignant fait l'évaluation avec les mêmes outils que pour la mise en place des programmes nationaux, les examens de français sont les mêmes. Pour la lecture et l'écriture ce sont les mêmes et pour l'oral c'est exactement le même programme sauf que tout ce qui est débit de parole, force de la voix, etc., on l'a adapté à la LSQ. Donc ça va être le rythme en LSQ : si l'enfant signe trop vite en LSQ parce qu'il est nerveux, il va perdre des points. Ce signe [réalisation du signe] est l'équivalent de notre « euhhhh », s'il le fait tout le temps, il perd des points parce qu'il n'y a pas de fluidité dans sa communication... Donc tout est adapté. Pour tout ce qui est expression de la pensée, on garde la même chose. Par exemple si on demande dans l'exposé oral :

« raconte-nous ton activité préférée ? Avec qui tu l'as faite ? A quel moment tu l'as faite ? Et, donnes trois raisons pour lesquelles tu as envie de faire cette activité-là ». Les critères à l'oral vont être les mêmes critères qu'en LSQ. La seule adaptation au programme de français qui est faite, c'est le volet oral. Ce qu'on prévoit de faire, mais on n'est pas prêt encore, c'est l'ordre d'enseignement de la grammaire en français, parce qu'il y a des choses qu'on doit enseigner plus tôt parce que les enfants sourds ne l'ont pas de façon intuitive parce qu'ils n'entendent pas la langue. Donc il y a des choses que l'on devance un peu dans le programme et il y a des choses que l'on retarde, peut-être même jusqu'au secondaire comme par exemple l'accord en genre. On n'insiste pas là-dessus parce qu'il y a aucun repère visuel qui peut nous dire si un objet est masculin ou féminin. Il y a des choses sur lesquelles on met moins d'importance puis il y a des choses que l'on devance dans le programme.

27. *Obs : Quelles sont les choses que vous devancez, par exemple ?*

28. EQB1 : Par exemple, il y a quelque chose de totalement nouveau, qui n'existe pas dans le programme de français, c'est la structure de la phrase simple. Ça n'existe pas en français parce que c'est implicite, tous les enfants la maîtrisent, tous les enfants entendants la maîtrise mais aucun enfant sourd la maîtrise. Donc on intervient au tout début de première année, c'est-à-dire sept ans, très, très jeune, les plus jeunes, on commence à faire des activités qui leur montrent que la structure de la phrase en LSQ est différente de la structure du français. Et qu'en français on exige à la base un Sujet – un Verbe – un Complément. Même si ce n'est pas au programme, on doit le faire parce que les enfants ne le maîtrisent pas. On leur fait ça en lecture et on leur fait faire des pratiques de groupe...

29. *Obs : D'accord. Dans l'enseignement du français, quelles seraient les difficultés majeures que l'enseignant rencontre, selon vous ?*

30. EQB1 : Dans le projet bilingue, la principale difficulté c'est que tous les cas ne se retrouvent pas en LSQ. Donc des fois on ne peut pas comparer comme par exemple le genre. C'est vraiment des cas problématiques, ce sont des cas auxquels on pense et on observe qu'ils posent beaucoup de problèmes chez les adultes sourds. On pense que les enfants vont aussi en avoir, on ne veut pas être pessimiste mais c'est impossible à régler, il faudrait apprendre tout par cœur. Un enfant qui regarde une table, un banc et une chaise : pourquoi le banc est masculin alors que la chaise est féminin ? On ne pense pas que les enfants vont maîtriser ça un jour. C'est quoi la question déjà ? – on parlait des difficultés – Ah oui. L'enseignement explicite c'est très lourd, donc ça demande beaucoup de temps. Donc malheureusement les enfants n'avancent pas aussi vite qu'on aimerait. Par exemple quand on a enseigné l'adjectif possessif, ça a été très rapide les enfants ont compris tout de suite. Il y a d'autres choses comme les pronoms compléments, par exemple, où c'est très difficile, il faut les enseigner de façon explicite. Autre chose qui est très difficile, c'est l'adjectif comme épithète ou comme attribut, c'est très difficile de trouver une généralité en français pour que l'enfant puisse le maîtriser : parfois il est placé avant le nom, parfois après, parfois les deux sont acceptables, parfois c'est inacceptable avant mais acceptable après et inversement... Ça c'est un problème pour l'enseignement explicite, c'est difficile de trouver une règle générale en français alors qu'en LSQ la plupart du temps l'adjectif est placé après.

31. *Obs : Et au niveau de l'écriture...?*

32. EQB1 : Oui, il y a des problèmes. C'est comme les bébés entendants, ils comprennent beaucoup plus que ce qu'ils sont capables d'exprimer. C'est comme quand tu apprends une langue seconde, tu comprends beaucoup plus que ce que tu es capable d'exprimer et tu parles beaucoup mieux ta langue seconde que tu ne peux l'écrire... Donc il y a un gros décalage avec l'écriture. Ce que les enfants sont capables de comprendre en lecture est beaucoup plus élevé que ce qu'ils sont capables de fournir en écriture. Les interventions que l'on fait à ce niveau-là c'est qu'on observe les écrits des enfants, on relève les difficultés communes, on prépare une activité qu'on appelle de « transfert » – qui est un mauvais mot – de « conscientisation langagière » de façon explicite. On va traiter tel cas en LSQ qu'on veut traduire en français. Et donc ça c'est très long. Mais l'espoir qu'on a, c'est que comme pour les enfants entendants et comme pour les apprentis d'une langue seconde, c'est que tout ce qu'on leur explique maintenant même s'ils ne sont pas capables de le réinvestir tout de suite, va probablement apparaître quand les enfants vont être plus vieux, au secondaire. C'est un espoir qu'on a.....

33. *Obs : Et l'oral, la parole est-ce qu'il y a des cours ou des activités organisées ?*

34. EQB1 : Pour la parole, c'est selon la capacité des enfants. Mais attention, ce que l'on considère comme « oral » c'est tout ce qui est discours : être dans le sujet, être pertinent, respecter le tour de parole... Donc tout ce qui est communication finalement, ça c'est le volet oral... Donc ça, ça reste interne. La parole est travaillée plus avec l'orthophoniste selon le potentiel des élèves mais l'enseignant peut l'utiliser comme stratégie, si un enfant est compétent. Même si un enfant n'a pas de reste auditif, il peut être très compétent en lecture labiale, on n'a pas remarqué de relation entre les deux. On a un élève sourd profond, vraiment, et il peut utiliser la stratégie d'articulation pour déterminer un mot dans une phrase. Par exemple un mot qui commence par /p/ et un mot qui commence par /ch/. L'enfant a déjà corrigé un autre en disant : « voyons c'est impossible regarde » [*En faisant l'articulation phonétique /p/- /ch/*]. Donc pour cet enfant cela est une stratégie, pour d'autres c'est totalement inutile. Pour d'autres encore, c'est la parole : un enfant qui est complètement bloqué sur un mot, on va le lui dire à voix et il va saisir... Donc l'enseignante est à l'affût de tout ça, elle connaît bien ses élèves, ils ont des potentiels très différents : il y en a qui ont des implants, il y en a qui ont des restes auditifs, il y en a qui sont sourds profonds... Donc la stratégie orale est utilisée selon les enfants, c'est appliquée en individuel, là-aussi c'est à la carte...

35. *Obs : D'accord. Et pour les enfants eux-même, qu'elles seraient les difficultés qu'ils rencontrent...*

36. EQB1 : Il y a deux types d'enfants : il y a les enfants qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage et les enfants qui ont des difficultés difficilement identifiables. Il y en a qui sont identifiées, il y a par exemple le symptôme d'alcool fœtal : les enfants ont des retards de développement, ils fonctionnent presque régulièrement mais il y a des retards d'apprentissage... Ce n'est pas XXX du tout, c'est juste un problème, les enfants restent longtemps au même niveau avant d'avancer. Pour les enfants réguliers, leur principale difficulté est, je pense, la motivation. Je pense qu'un enfant motivé surmonte toutes les difficultés, un enfant qui n'est pas motivé... On peut emmener son cheval à la rivière, mais on ne peut pas le forcer à boire... On peut lui expliquer n'importe quoi mais s'il ne veut pas comprendre, il ne comprendra pas. Ce n'est pas par manque de potentiel. Je pense que c'est la principale difficulté, ceux qui en ont c'est l'absence de motivation...

37. *Obs : Et plus particulièrement dans l'apprentissage du français ?*
38. EQB1 : La principale difficulté c'est le manque de vocabulaire. Les enfants n'ont pas cette richesse de vocabulaire que les enfants entendants ont par tout leur environnement, tout ce qui ne leur est pas personnellement adressé. Alors que l'enfant sourd, tout ce qu'il a comme vocabulaire, c'est ce qui lui a été personnellement adressé soit par ses parents, soit par un face-à-face quelconque...
39. *Obs : Pour pallier ce manque...*
40. EQB1 : Pour pallier ça, on ne panique pas vraiment. Ce qu'on fait c'est que si on a un texte où il y a vraiment du vocabulaire spécialisé, comme par exemple sur les volcans ou des choses comme ça, on va faire un lexique, on va sortir les mots difficiles, on va les expliquer avant la lecture pour pas que l'enfant soit arrêté dans sa lecture par un problème de vocabulaire. Mais on se rend compte qu'après deux semaines, si le vocabulaire n'est pas régulièrement travaillé, c'est un vocabulaire qui est facilement oublié... Dans l'activité d'écriture, les difficultés dépendent des élèves. Dans le groupe le plus vieux des classes bilingues, la structure simple est bien maîtrisée ce qui n'est pas le cas pour les autres élèves. Pour les premiers, la présence du sujet est là, ce n'est pas le cas pour tous les élèves, souvent il y a des phrases sans sujet... Ce qui est difficile pour l'instant c'est l'utilisation des pronoms, surtout les pronoms compléments ou encore l'utilisation des structures subtiles, pas des structures simples mais des structures qui sont plus élaborées. Ça c'est difficile à maîtriser. ... Pour la richesse des idées, ils ont trop d'idées, ça ce n'est pas un problème (rires). Ce que l'on n'a pas rencontré dans le projet bilingue, et on commence à s'interroger sur le pourquoi, c'est des phrases longues, des phrases longues avec plusieurs verbes qu'on voit beaucoup chez d'autres élèves, des phrases qui sont très, très longues qui peuvent prendre quatre ou cinq lignes avec plusieurs verbes, où il y a pas du tout de coupure...
41. *Obs : Des élèves sourds qui ne font pas partie du projet ?*
42. EQB1 : C'est ça
43. *Obs : Il y a d'autres différences que vous avez remarquées, comme celle-là ?*
44. EQB1 : ... On est tant concentré sur les classes bilingues qu'on oublie de regarder ailleurs (rires). Ça m'est surtout rapporté par des enseignants qui me disent : « regarde la phrase, qu'est-ce que je vais faire ? Ça prend quatre, cinq lignes... ». Donc, il y a une façon de travailler les phrases longues... Ça aussi c'est une chose que l'on fait systématiquement avec le projet bilingue qu'on n'a pas besoin de faire avec les entendants par exemple...
45. *Obs : D'accord. Et si vous aviez toutes les possibilités, qu'elle serait selon vous l'enseignement idéal pour les enfants sourds ?*
46. EQB1 : L'enseignement bilingue, mais ce n'est pas encore idéal, il y a encore énormément de travail à faire. Ce que j'aimerais c'est me retrouver dans dix ans en ayant passé tous les cas problématiques en des enfants du primaire. On ne les a pas encore tous rencontrés, les enfants sont à un niveau de 3^{ème} – 4^{ème} année, ça va jusqu'à la 6^{ème} année. Moi, j'ai hâte d'avoir passé tous les cas problématiques rencontrés par les enfants pour hiérarchiser tout cela. Quand/ par exemple, le genre, on le sait, c'est un problème, on n'axe pas là-dessus, c'est inutile, on remet ça entre les mains du destin (rires). Il y a

des choses comme l'enseignement du pronom complément, maintenant on commence à l'enseigner, est-ce qu'on l'enseigne trop tard ? Est-ce qu'on aurait dû l'enseigner avant ? ... On ne le sait pas, maintenant on est confronté à ce problème-là. Il y a d'autres problèmes auxquels on va être confrontés... Mais on a appris quand même des choses, parce que pour la phrase simple, on a planifié une activité très structurée qu'on utilise maintenant au tout début de 1^{ère} année, alors qu'avec les plus vieux on avait commencé au milieu de 2^{ème} année... Donc il y a des choses dont on sait qu'elles vont être utiles pour les plus jeunes. Donc, quand on va passer à travers toutes les difficultés, on sait qu'on va pouvoir hiérarchiser les difficultés de français pour faire une sorte de programme adapté pour les sourds : laisser tomber les choses pour lesquelles ils ne sont pas prêts à apprendre, leur enseigner ce qu'on n'enseigne pas aux entendants, parce qu'à eux, ça leur manque. Et puis peut-être devancer certains apprentissages, comme par exemple l'adjectif possessif qui devrait être enseigné en 4^{ème} - 5^{ème} année, on l'a enseigné à la fin de la seconde année, peut-être pas dans les détails avec tous les usages possibles mais on s'est mis à l'enseigner parce que c'était un problème.

47. *Obs : Est-ce que vous avez utilisé comme outils ou comme méthodes, des ouvrages de « français langue seconde » par exemple ?*

48. EQB1 : On s'en est inspiré mais étant donné que la langue gestuelle n'est pas du même mode que la langue orale, ça ne s'applique pas toujours. Le mode est différent, une langue orale c'est toujours un mot à la suite d'un autre, une parole à la suite d'une autre, alors qu'avec la langue signée, il peut y avoir quatre ou cinq informations dans un seul signe, c'est simultanée, c'est des choses que l'on ne peut pas appliquer en langue seconde. Alors il faut montrer à l'enfant, par exemple, si je lui fais un signe comme ça [*en signant*], ça implique : « j'ai reçu un cadeau », bon peut-être si j'ai situé Marie de ce côté-là, « elle m'a donné un cadeau, j'étais tellement surpris » ... Il n'y a qu'un seul signe et il y a beaucoup, beaucoup d'informations alors que dans une langue orale, l'information est donnée de façon séquentielle. Si on veut transférer quelque chose comme ça à l'écrit, ça demande un sujet, il faut savoir où est-ce qu'il est, ça demande un verbe qui est inclus dans le mouvement, ça demande un complément qui est inclus dans la configuration, et ça demande l'expression qu'il faut préciser. Donc, ça prend absolument le programme prévu pour une langue comme celle-là.

49. *Obs : Je comprends. Par rapport aux statuts des langues, du français et de la LS, quelle est votre position ?*

50. EQB1 : Actuellement la LSQ n'est pas reconnue comme langue mais le processus est enclenché. Je sais qu'il y a un gros document, peut-être qu'A. pourrait t'informer plus précisément. Mais je ne sais pas où est-ce qu'on en est présentement.

51. *Obs : Et au sein de l'école ?*

52. EQB1 : Dans le projet bilingue on considère la LSQ comme la première langue et comme deuxième langue, le français. Pour l'école au complet, même ceux qui ne sont pas du projet, chaque classe a un intervenant sourd qui vient deux heures par semaine. Surtout chez les plus jeunes, il y a au moins une heure de contes, d'histoires où les enfants sont vraiment en réception mais aussi au centre d'interaction avec le formateur. Puis, il y a une autre période un petit peu plus structurée où on parle, sans aller aussi loin que dans le projet bilingue, de la langue, on compare un peu les deux... C'est une

période un peu plus structurée que la période de contes ou d'histoires et tous les élèves en ont deux heures par semaine, c'est dans la grille horaire.... Je pense que c'est nécessaire pour eux d'être en contact avec leur langue, ça permet de mieux l'apprendre ...

53. *Obs : Par rapport au projet et à la mise en place des deux langues, quels sont les principaux avantages ... et peut-être aussi les inconvénients ?*

54. EQB1 : Le principal inconvénient c'est que c'est un modèle qui coûte cher parce qu'il y a deux intervenants en classe, parce que la LSQ est associée à la personne sourde et le français à la personne entendante, dans le but de bien dissocier les deux langues, pour qu'il n'y ait pas de confusion. Donc, c'est un modèle qui demande deux intervenants et très peu de personnes sourdes ont la compétence de faire ce travail-là, parce que ça demande une grande connaissance linguistique de la LSQ. Parler LSQ ne suffit pas, il faut avoir réfléchi sur la langue, il faut connaître toutes les composantes, il faut connaître la grammaire, etc. donc il y en a très, très peu... On a un être exceptionnel, ici à l'école, qui a une formation en linguistique et en pédagogie. On a la ressource idéale... L'autre formateur sourd a presque terminé sa formation en pédagogie et elle a une bonne connaissance linguistique même si ce n'est pas sa formation. Elle a suivi des cours d'appoints et se forme sur le champ. Mais c'est un problème, il y a peu d'enseignants sourds natifs LSQ qui ont une formation.

55. *Obs : Cette formation, elle est reconnue ? ... Par qui ?*

56. EQB1 : La formation est reconnue, le statut des formateurs sourds n'est pas bien délimité. Ils sont à contrat...

57. *Obs : Ils n'ont pas le statut d'enseignants ?*

58. EQB1 : Non. Parce que s'ils avaient un statut d'enseignants on aurait un sacré problème, parce qu'il faudrait respecter les règles syndicales alors on les perdrait... Ici c'est le plus ancien qui choisit et le plus jeune qui prend ce qui reste, c'est comme ça que ça fonctionne, les lois syndicales. Donc s'ils étaient enseignants on aurait ce problème....

59. *Obs : D'accord. Et les principaux avantages de ce modèle ?*

60. EQB1 : C'est d'avoir une personne sourde sur place, d'avoir sa culture, d'avoir sa langue pure. Parce que je doute qu'un entendant puisse vraiment bien maîtriser, dans toutes ses subtilités, la LSQ. Donc c'est vraiment une richesse. Ça aide beaucoup les enfants à s'identifier. Les enfants, souvent dans leur famille, n'ont pas d'intervenant sourd, ils ne connaissent personne de sourd, ils n'ont pas de contact, ils sont toujours avec des entendants... Donc, d'avoir des personnes sourdes à l'école, ça les aide à avoir une vision d'avenir parce que je me souviens, il y a dix ou quinze ans, quand on demandait aux enfants : « Qu'est-ce que tu vas être vieux ? ». Pour eux, l'avenir c'était « je vais être mort » ou bien « je vais être entendant » parce que tous les adultes autour d'eux étaient entendants... Alors on a fait une grosse intervention au niveau de l'école sur « qu'est-ce que la surdité ? » et on fait venir plein d'adultes sourds qui faisaient toutes sortes de métiers différents pour montrer à ces enfants-là que des adultes sourds, ça existe... Ça fait déjà une quinzaine d'années, mais ça nous avait traumatisés de constater que les enfants ne savaient pas ce qu'un adulte sourd pouvait devenir.

61. *Obs : Et maintenant ?*

62. EQB1 : Maintenant il y a beaucoup d'adultes sourds dans l'école, on a trois formateurs qui font le tour des classes... donc le problème n'existe plus maintenant ...

63. *Obs : D'accord. Et les parents dans tout ça ?*

64. EQB1 : Les parents, c'est très variable. On a la courbe classique des parents avec une minorité qui sont très intéressés, une minorité qui ne veulent absolument rien savoir et une la majorité qui nage entre les deux pour qui «ah ça va bien ? bon tant mieux », « ça va mal ? Qu'est-ce que je peux faire, ok, merci »... Donc c'est à peu près comme toutes les écoles, il y a un léger désintéressement...

65. *Obs : Et ceux dont les enfants font partie du projet ?*

66. EQB1 : La courbe est la même, il y en a une minorité qui sont vraiment intéressés, qui suivent de près, qui viennent à toutes les conférences, qui demandent tous les rapports... Ils ont une bonne communication en LSQ ces parents-là. On en a une minorité qui ne savent même pas ce qu'on fait dans la classe... ils ne communiquent pas avec leurs enfants autrement que par la parole ou que par quelques signes, quelques codes familiaux. Les parents ne se sont pas du tout investis dans la langue. Et puis on a des parents qui communiquent tant bien que mal avec un pidgin plutôt proche du français, qui s'intéressent à leurs enfants... Donc des parents moyens, ordinaires comme pour tout le monde....[Sonnerie de l'école]

67. *Obs : ... Je pense que j'ai abordé les principales questions, mais si vous avez quelque chose à ajouter, à modifier... c'est possible.*

68. EQB1 : Non je ne crois pas... Donnez-moi des pistes... Ah si !... En ce moment, il existe une grosse guerre entre les parents contre l'école parce qu'ils disent que notre niveau de langage ce n'est pas de la LSQ, etc. Par contre, moi j'ai vu ces parents-là signer avec leurs enfants et leur niveau de langage est très proche du niveau de langage qui est enseigné ici. Ce qu'ils disent c'est que pour faire de la LSQ, il faut couper la voix... Oui pour faire de la LSQ il faut couper la voix mais cela ne suffit pas, chuchoter puis signer dans le même ordre que la parole ce n'est pas faire de la LSQ. Donc ces parents-là ont une vision, je dirais un petit peu tordue, de ce qu'est la LSQ en croyant qu'en coupant la voix tu fais de la LSQ. Dans la LSQ, premièrement il y a l'ordre des signes qui n'est pas le même que l'ordre du français mais changer l'ordre des signes ne suffit pas, il y a l'utilisation de l'espace dans la LSQ qui fait que... qui fait que c'est une langue différente d'une langue orale. L'utilisation de l'espace puis toutes les informations simultanées..., donc si un parent n'est pas capable d'utiliser ça, moi je refuse de dire que c'est un parent qui parle LSQ... Il parle un pidgin, un pidgin en chuchotant alors qu'ici, étant donné qu'on a des enfants qui ont des implants, qu'on a des enfants qui ont des bons restes auditifs, c'est un pidgin avec voix donc c'est la même chose sauf qu'au lieu d'être chuchoté c'est avec voix... Et puis la majorité des enseignants peuvent s'adresser, par exemple, à un enfant en individuel avec un LSQ sans voix ou un pidgin sans voix. Avec un enfant qui a de très bons restes auditifs ou un implant, dans le cas où par exemple tu aurais les bras pleins, tu es chargée, tu peux lui parler uniquement à voix. L'enfant va comprendre. Dans des communications qui ne sont pas spontanées on ne ferait pas d'enseignement à voix seulement, jamais. Mais chaque enseignant s'adapte à l'enfant qui est devant lui, selon les situations... C'est pour ça qu'ici à l'école, on digère très, très mal la mauvaise publicité qui nous est faite parce que ces gens-là, ils ne viennent pas voir à l'école, on les invite et ils

ne viennent pas... Il y en a deux mais ils font beaucoup de bruits, ils font énormément de bruit... Pour eux, la description de la LSQ, c'est de ne pas mettre de voix, pour eux, la description du français signé c'est de mettre la voix avec les signes. Mettre la voix avec les signes, c'est de la communication simultanée, ce n'est pas l'idéal on aimerait bien que les enseignants se débarrassent de cette mauvaise habitude-là mais il y en a qui sont obligés et ils ne s'en débarrasseront jamais... Les jeunes ne le font pas, quoique de temps en temps j'en vois qui glissent dans le piège (rires) mais en général les jeunes le font moins. Mais c'est faux de dire que l'école c'est en français signé, il n'y en a pas de français signé... Le français signé c'est signer tous les mots de la langue et signer dans la structure de la langue, c'est pas vraiment signer avec voix, signer avec voix.../ oh mon dieu ! il y a une enseignante ici qui est passée maître dans l'art de dire quelque chose en français et de le signer en LSQ. Tu n'aurais pas de son, tu croirais qu'elle signe en LSQ, tu n'aurais pas de signes et elle parle en français. C'est exceptionnel mais il y en a... On ne peut pas tenir de longs discours dans cette façon-là mais par exemple dans le corridor dans un contexte où les enfants s'habillent, dans un contexte de jeu, ... Par exemple si je dis à un enfant « il n'est pas question que tu viennes ici » [*en signant*], je n'ai pas fait de français signé, j'ai fait « venir ici, non, non, non », pourtant j'ai dit « il n'est pas question que tu viennes ici » ... C'est de la communication simultanée, mais moi je considère ça comme deux langues séparées même si elles sont mises en même temps. C'est dangereux, on ne peut pas tenir ça longtemps mais c'est possible...

69. *Obs : Si j'ai bien compris, dans les classes, normalement, c'est la LSQ que les enseignants ...*

70. EQB1 : C'est la communication simultanée, ça pose beaucoup de problèmes... par contre, les enfants progressent... On pourrait aller voir les enfants qui terminent leur 5^{ème} année ou même 6^{ème} année cette année, et qui sont très forts en français et pourtant ils ont été en communication simultanée toute leur scolarité... Ces enfants sont en dernière année, cela veut dire qu'ils sont passés par tous les enseignants de l'école, donc ils ont passé par tous les types de communications ... y compris la communication simultanée.

71. *Obs : Il n'y a pas d'homogénéité dans la formation....*

72. EQB1 : L'expérience, la formation... est différente chez chacun d'entre eux. Mais moi, ce que je trouve très dommage, c'est qu'avec les syndicats c'est les anciens qui choisissent d'abord, et c'est souvent les jeunes qui se retrouvent sans place.... Donc, si un enseignant est absent, une jeune enseignante prend la relève pendant une année, et l'année suivante il y a peu de chance qu'elle retrouve sa place si l'enseignant revient... Donc les jeunes enseignantes qui ont beaucoup de connaissances en LSQ, qui sont encore toutes fraîches, qui ne sont pas polluées par les vieilles habitudes on les perd....

73. *Obs : Vous parliez de bons résultats...*

74. EQB1 : C'est difficile de comparer les résultats parce que.../ Ce que l'on remarque dans les classes bilingues et dans toute l'école en général, c'est que le profil reste le même, c'est-à-dire qu'au niveau de la scolarité, la première année, la première moitié de cette année les enfants se suivent assez bien, la deuxième partie de cette première année, il y a un écart qui se crée et qui s'agrandit de plus en plus. Au début de la deuxième année scolaire, il faut les séparer, l'écart est trop grand. Et il y a un

groupe qui évolue et un groupe qui stagne, ça a été la même chose dans le projet bilingue et c'est la même chose dans toute l'école... Depuis que je suis là, ça a toujours été comme ça... toujours, toujours, toujours. C'est quelque chose qui n'a pas changé avec le bilinguisme. Ce qui nous reste à voir, c'est de comparer les résultats, mais c'est toujours difficile parce les conditions ne sont pas les mêmes. Autrefois, il y avait les examens obligatoires de la CSDM, maintenant tout le monde prend les examens un peu soit dans les collections, ou... C'est beaucoup plus large. Donc c'est difficile de comparer les résultats. Par exemple les compétences en lecture, actuellement, c'est par rapport aux compétences en lecture des enfants en 3^{ème} année, il y a deux ans, trois ans, quatre ans... ça n'était pas comme ça. C'est difficile de comparer. Par contre, ce que l'on remarque c'est que le niveau de langage au niveau de l'expression des opinions, au niveau de la négociation, au niveau de tout ce qui est discours et communication, est très, très fort chez les enfants des classes bilingues. Et cela a une répercussion presque immédiate sur tous les enfants de l'école. Parce que ces enfants sont dans le même bain que les autres, donc aux récréations, à la cantine, ces enfants-là sont constamment en contact avec tous les enfants de l'école, donc le niveau de langage s'est beaucoup amélioré. Ce n'est pas comparable avec les années précédentes, je parle d'il y a dix ans, même quand je suis arrivée là en 84. Je me souviens, il y avait une intervention au gymnase, avec tous les élèves de l'école, une centaine d'élèves, je dirai qu'il y en avait les trois quarts qui n'écoutaient pas, et le quart qui écoutait comprenait à peu près la moitié du discours. Maintenant ces mêmes interventions, avec toute l'école, ça inclue les enfants avec des problèmes associés, on peut garder les enfants attentifs environ une heure, la communication passe très, très bien. Ça a beaucoup changé, et aussi au niveau individuel pour les enfants. Ils sont plus épanouis et au niveau de leur identité aussi. Mais ce n'est pas seulement ceux du projet bilingue, ce sont tous les enfants parce que dans l'école, on a des adultes sourds qui sont toujours présents...

75. *Obs : C'est donc un point positif...*

76. EQB1 : Oui mais ce n'est pas seulement à cause du bilinguisme....

77. *Obs : Et si c'était à refaire ?*

78. EQB1 : Si c'était à refaire..... Le bilinguisme ? Qu'est-ce que je ferai de différent ? Je pense qu'on a fait tout ce qu'il fallait. Maintenant, il faut voir à plus long terme pour dégager la hiérarchisation. Étant donné que c'est une recherche-action, on est toujours en action et en réaction, donc on réagit aux difficultés des élèves, on se réajuste, on invente autre chose, ce que l'on a fait, on le refait à quelqu'un de plus jeune, ... Je pense qu'on n'aurait pas pu faire autrement, il fallait... c'est comme une pelote de laine, c'est tout mélangé, il faut trouver un bout et tirer dessus, même si ce n'est pas le premier bout, on peut le prendre par le milieu et tout démêler quand même. Il fallait commencer quelque part et on a commencé avec une collection de lecture, au début on n'était pas sûrs que ce soit une bonne idée, mais finalement c'était correct. Le but c'est de passer à travers tous les cas de français, donc notre but va être atteint. Actuellement ce que je pense c'est ... que c'est la meilleure solution... mais je ne suis pas sûre d'avoir un regard objectif (rires).[*Coupure. Interruption par un enseignant*]. Je voudrais ajouter quelque chose, ici on a beaucoup d'enfants qui ont échoué ailleurs, les enfants s'en vont en oralisme, ils s'en vont en intégration avec un interprète puis ils arrivent ici à dix ans, onze ans, ils ont un niveau de 1^{ère} année ou de 2^{ème} année... Faites des miracles ! On a beaucoup d'enfants d'échec

d'oralisme, d'échec d'une autre école. On a aussi les enfants qui sont entrés ici jeunes vers 5 ans, ceux qui sont en constat d'échec parce que l'oralisme ça n'est pas leur fort ou les enfants de parents sourds. Mais les enfants de parents entendants qui sont ici, c'est en quelque sorte « l'école de bout de ligne ». Donc les gens préfèrent la normalisation, que l'enfant soit comme le reste de la population, qu'il parle, ...

79. *Obs : C'est pour cela qu'il y a beaucoup d'implants ?*

80. EQB1 : Oui surtout chez les plus jeunes. Je dirais qu'il y en a à peu près le tiers qui ont des implants. Peut-être la moitié au préscolaire, avant quatre ans, ça en fait une trentaine sur quatre-vingt-dix... Donc ce n'est pas le premier choix, souvent les enfants qui arrivent ici n'ont pas du tout de communication. On a même eu un élève dont la mère était sourde oraliste, qui n'avait pas du tout de langage, il n'avait qu'un code familial, il n'avait pas de français, pas de parole, pas de LSQ. Il n'avait qu'un code familial entre sa mère et lui, parce que lui est sourd profond et incapable d'entendre la parole déformée de sa mère sourde oraliste. Ses frères et sœurs n'ont pas de problèmes puisque leur père est entendant. L'enfant sourd profond est arrivé ici à 7 ans parce qu'ils l'ont d'abord envoyé en oralisme, ils ont fait ça parce qu'il y avait un autre enfant sourd dans la famille qui avait un bon potentiel oral. En arrivant, il n'avait aucun langage, c'est dramatique... Dans ce cas-là, il passe sa première année à découvrir la LSQ. Cet enfant-là n'a pas totalement tout rattrapé, pourquoi ? Est-ce qu'il y a d'autres problèmes ? Ou est-ce que c'est juste le manque de stimulation de la langue jeune ? On ne sait pas. Il y a des enfants pour lesquels c'est clair qu'il y a d'autres problèmes mais dans son cas à lui, ce n'est pas clair. Est-ce qu'il y a des problèmes neurologiques, on ne sait pas. Ça demanderait une évaluation neurologique et pour cela il faut l'autorisation des parents, ça veut dire que « mon enfant n'est pas normal donc j'aime autant ne pas le savoir, donc je retarde, je retarde... ». On a beaucoup d'enfants comme ça, on ne sait pas s'ils ont des problèmes ou non. Mais bon, pour cet enfant, il est arrivé sans langage, juste avec un code familial.

81. *Obs : Mais c'est rare tout de même, non ?*

82. EQB1 : Oui, mais souvent les enfants nous arrivent vers quatre ans, leur famille signe peu... Dès que la famille apprend que leur enfant est sourd, ils arrêtent de lui parler fréquemment. Et c'est difficile d'apprendre les signes pour un parent. Quand j'ai appris la langue des signes, dans les cours, on était trois qui apprenaient comme ça, les autres étaient des parents ou de la famille, eh bien on était les trois meilleurs, les autres n'arrivaient pas à apprendre, ils n'arrivaient tout simplement pas, ils avaient un blocage émotif... C'est un constat qui est difficile à faire, c'est un deuil qui est difficile à faire, tant que le deuil n'est pas fait, les signes ne rentrent pas dans la tête...

83. *Obs : Pour les parents, est-ce qu'il y a des choses ici pour eux ?*

84. EQB1 : Ici, quand on veut faire une formation pour les parents, ça prend un budget. Pour avoir un budget, ça prend un certain nombre de parents, alors on envoie un sondage : « Êtes-vous intéressés ? Serez-vous présents telles dates ? ». Les gens nous répondent « oui » ou ne nous répondent pas du tout... Puis arrivé le soir-même, il y a deux ou trois parents.... Donc c'est très difficile. Par contre, ce qu'on a remarqué cette année, et qui est très bien, c'est que certains parents du projet bilingue ont ramassé des parents de leurs quartiers, des parents qui n'ont pas d'enfant

sourd, et ils ont fait venir une personne sourde pour leur donner des cours de signes – je ne sais pas par quel organisme. Ils se sont organisés eux-mêmes parce qu'ici ça échouait tout le temps. Il n'y avait jamais assez de parents pour le faire. On avait préparé une formation à tous les niveaux comme « Comment raconter des histoires » ; « Comment communiquer le plus possible ? Peu importe la façon... on n'exige pas que vous soyez parfaits en LSQ, on exige le contact avec votre enfant. Expliquez dans la façon que vous pouvez, ce qui se passe ; Où vous allez ? Pourquoi vous allez là ? Qui vous allez voir ? Qui est cette personne-là ? Son oncle, son cousin, des amis... comment il s'appelle, etc. Donnez-leur de l'information ». Il y avait aussi le volet « Comment aider mes enfants à faire les devoirs ? ». Il y avait aussi un volet social, un volet langue, etc. On avait préparé tout un programme, on avait contacté et réuni des intervenants : une psychologue, moi l'enseignante ressource, une enseignante titulaire, le formateur sourd qui était présent à toutes les formations.... Et puis ça n'a pas marché.... Notre programme a dormi. C'est malheureux mais bon...

[Nouvelle interruption par une personne et fin de l'entretien]

ENTRETIEN AVEC EQB2 (ECOLE SPECIALISEE :PROJET BILINGUE)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 38 ans

Sexe : féminin

Entendant : x Sourd : _____

Profession : Enseignante

Formation suivie : BAC en adaptation scolaire

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : _____

École primaire gestuelle (groupe projet bilingue)

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? : oui depuis

15 ans.

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : formateur sourd,
orthophoniste, spécialiste en arts, en éducation.

en équipe avec un autre enseignant

Observations : _____

1. Obs : Comme je vous l'ai expliqué, je m'intéresse à l'acquisition du langage chez les enfants sourds. Pour cela j'effectue une enquête de terrain pour voir ce qui est fait, en France et au Québec pour avoir des exemples et des expériences différentes.
Peut-être pourrait-on commencer par une présentation de votre formation professionnelle et ce qui vous a poussée à faire ce choix ?
2. EQB2 : Au départ, l'enseignement ça m'a toujours intéressée. Ça d'une part, d'autre part, pourquoi les enfants sourds ? J'avais vu des personnes signer et je me suis intéressée aux signes, je trouvais ça beau à voir... C'est comme ça que j'ai commencé à prendre des cours pour apprendre la LSQ, la langue des signes d'ici, au Québec. J'ai fait un Bac en Éducation, réadaptation scolaire et sociale. Ce qui m'a amenée à enseigner aux enfants sourds, j'ai commencé à enseigner au secondaire des adolescents et maintenant je suis rendue au primaire avec de jeunes enfants et c'est ma 4^{ème} année d'enseignement.
3. Obs : Et pourquoi avoir choisi le primaire ?

4. EQB2 : Eh bien ça, c'est un hasard, parce que j'étais suppléante, je remplaçais au secondaire, et il n'y avait plus de contrat. Il y a eu une place qui s'est libérée ici, donc je suis venue ici et depuis je continue....
5. *Obs : D'accord. Mais au niveau de la formation que vous avez reçue, c'est la même pour le primaire et le secondaire ?*
6. EQB2 : Pour la formation, il y a un Bac. qui s'appelle « pré-scolaire / primaire » ça c'est pour les enfants qui souffrent de toutes sortes de handicaps quelconques. A ce moment-là tu peux enseigner au préscolaire, maternelle jusqu'en 6^{ème} année, c'est l'âge de 12 ans. Mais la formation que j'ai reçue est vraiment liée aux enfants qui ont des troubles du comportement, qui ont des déficiences intellectuelles, des handicaps physiques ou sensoriels quel que soit l'âge, primaire ou secondaire....
7. *Obs : D'accord. On va maintenant aborder ton travail d'enseignement... Donc j'aimerais savoir quelles sont les méthodes, outils que tu utilises en cours pour le français, écrit ou oral.*
8. EQB2 : Moi, quand je suis arrivée ici, j'ai tout de suite été dans le projet bilingue. Donc j'ai tout de suite été mise dans le bain et je n'ai pas vraiment connu d'autres méthodes parce qu'au secondaire, je n'enseignais pas le français mais la géographie, l'enseignement religieux et l'enseignement moral. La base du français était déjà enseignée. Donc en arrivant ici, c'est cette méthode-là que j'ai apprise et j'ai fait un an dans le projet bilingue. Cette année, c'est la première année où je me retrouve toute seule en classe sans formateur sourd et sans vraiment suivre à la lettre le projet bilingue. Sauf que, vu que c'est la seule expérience que j'ai connue, c'est sûr que je me réfère beaucoup à elle pour faire mes cours et enseigner mon français en classe.
9. *Obs : Peut-être pourrais-tu m'expliquer ce qu'est le projet bilingue et donc la différence avec cette année ?*
10. EQB2 : Je travaillais avec un formateur sourd qui était là, environ ... la moitié du temps, une demi-journée par jour, avec moi dans la classe. On avait vraiment chacun notre rôle, lui représentait vraiment tout le côté LSQ, moi plus le côté français mais c'est vraiment d'enseigner le français à travers la LSQ. C'est jamais/ il n'y a jamais aucun code signé, c'est vraiment la LSQ pour enseigner le français et montrer les deux structures, c'est tout un transfert... Il s'agit de partir de leur langue, la LSQ, pour essayer de faire le transfert vers le français. Donc on part de l'idée que si c'est bien saisi en LSQ, si c'est bien compris à ce moment-là ce sera plus facile d'enseigner le français comme une deuxième langue, une langue seconde.
11. *Obs : D'accord, et pour les autres matières, comment est-ce que cela se passe ?*
12. EQB2 : Les autres matières sont enseignées en LSQ aussi. Oui c'est ça... pour le français presque toutes les périodes vont être avec le formateur sourd mais on a vraiment comme chacun notre partie. Pour te l'expliquer un petit peu : par exemple, on fait une activité et l'enseignant va poser des questions par rapport à ce que disait le texte, et quand on est confrontés à une difficulté de français et bien là, l'enseignant explique telle partie et s'il le faut c'est le formateur qui prend la relève et qui va expliquer. Par exemple, je ne sais pas... la répétition dans une phrase, il faut toujours expliquer qu'on peut remplacer par une virgule « et, et, et ». Le formateur lui, va prendre cette partie-là et l'expliquer

en LSQ : dans cette langue comment ça apparaît, comment on va l'exprimer et ensuite moi, je reprends cette partie-là en français pour dire que la même chose existe...

Les autres matières comme les mathématiques, les sciences de la nature et tout ça, c'est tout enseigné en LSQ avec les mêmes programmes que l'éducation nationale.

13. *Obs : Et est-ce que le formateur sourd intervient ?*

14. EQB2 : Moins. Beaucoup moins, c'est plus concentré en français. Mais il intervient surtout en mathématiques, beaucoup pour les concepts parce que souvent on essaie d'expliquer quelque chose et souvent c'est dans la consigne que ça pose des problèmes parce que c'est du français. A ce moment-là le formateur va intervenir

15. *Obs : D'accord. Et est-ce qu'il y a d'autres intervenants ?*

16. EQB2 : ... Non... Dans l'école, il y a toujours des intervenants : des éducateurs, des psychologues, des travailleuses sociales, ... tout ça, ça va dépendre des besoins de l'enfant... donc voilà.

17. *Obs : mm. Et comme matériel pédagogique...*

18. EQB2 : En français, j'utilise « Capsule », c'est un livre avec les textes, les guides pédagogiques et il y a une bande d'activités aussi reliée avec chaque « Capsule ». C'est vraiment pour tout le monde, il n'y a pas vraiment de matériel adapté pour les enfants sourds, alors on prend le matériel qui est déjà là et après on l'adapte nous-même...

19. *Obs : Pour l'adapter, comment ça se passe, qui décide de comment l'adapter.....*

20. EQB2 : Dans le projet, chaque semaine on se rencontre, l'enseignant, le chercheur universitaire et EQB1, on parle des difficultés qu'on a rencontrées pendant la semaine ou s'il y a quelque chose qui est arrivée : « les enfants ont bloqué sur telle notion et telle chose, et je ne m'attendais pas à ça, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? ». Alors là, on va essayer de monter une activité pour cette notion-là... Et puis c'est ensemble que l'on choisit les textes. Par exemple on veut travailler telle notion grammaticale, on va essayer de choisir un texte où on la retrouve dedans. S'il y a un thème qui est familier, comme par exemple, dans le temps de Noël, c'est un texte qu'on trouve très intéressant mais dedans, il y a des notions grammaticales que l'on n'a pas vues encore, eh bien on ne le prendra pas... C'est en équipe qu'on fait ce choix-là.

21. *Obs : d'accord. Et cette année, tu m'as dit que tu ne faisais plus partie du projet, donc ça se passe comment ?*

22. EQB2 : C'est à moi de prendre ces décisions, mais j'utilise beaucoup ce qu'on a fait l'an passé...

23. *Obs : mm. Et plus précisément dans l'enseignement du français, comment est-ce que cela se passe pour passer du français écrit ou oral à la LSQ, et inversement ?*

24. EQB2 : Quand c'est vraiment la structure de la LSQ à la structure française moi, ce que je fais, même cette année, je vais faire des petits jeux : on signe une phrase en LSQ et il faut essayer de la faire en français. Et à ce moment-là, ils prennent conscience que la structure est vraiment différente puis de répéter toujours en français : sujet – verbe – complément. Parce que souvent ils vont écrire des phrases, on les lit et c'est vraiment de la LSQ pure, ils vont mettre le verbe à la fin, ils ne mettront pas

les articles, des fois le sujet n'est pas là puis ils te diront : « le sujet c'est ça ... » - « Oui mais tu ne l'as pas écrit dans ta phrase en français ».

Donc c'est comme ça qu'on explique, par le transfert. Mais ce n'est pas facile, l'écriture c'est vraiment ce qu'il y a de plus difficile pour les enfants sourds...

25. *Obs : Comment peut-on l'expliquer ?*

26. EQB2 : Moi, je l'expliquerais par cela : pour moi la structure est tellement différente. Quand ils vont lire une phrase, ils vont connaître les mots, donc ils vont comprendre un peu. En général ils vont lire un texte peut-être qu'ils ne comprendront pas tous les détails, mais ils vont comprendre l'histoire en générale, cela dépend de là où ils sont rendus c'est sûr. Mais quand arrive le moment où ils doivent écrire, à ce moment-là, ça devient beaucoup plus difficile, ils vont mettre une phrase et moi je vais la lire mais il n'y a pas de sens, c'est confus... Pour eux c'est clair, clair, clair, ils me la signent, ils me la signent comme c'est écrit. Il faut qu'ils aient ce déclic pour comprendre que la structure c'est presque le contraire de la LSQ.....

27. *Obs : D'accord. Et au niveau du temps, est-ce que le temps passé à l'apprentissage du français est relativement le même que dans des écoles ordinaires ?*

28. EQB2 : Il y a pas plus de temps consacré au français qu'aux autres matières. Mais il faudrait que je vérifie les heures dans mon agenda mais je pense que c'est relativement le même temps que dans les classes régulières. Il y a une norme au niveau du Ministère et il y a tant d'heures en français, en mathématiques, en enseignement religieux. Mais c'est sûr qu'il peut y avoir des périodes qu'on va enlever pour mettre par exemple une période de LSQ parce qu'il y a un professeur qui vient enseigner la LSQ aux enfants, une heure en classe. Cette année, moins pour moi puisque je ne fais pas partie du projet bilingue, mais c'est sûr que les enfants qui sont plus baignés là-dedans... Donc c'est sûr qu'on va prendre des périodes pour ça, mais autrement c'est les mêmes heures que partout ailleurs.

29. *Obs : D'accord. Quand tu m'as dit que tu ne faisais pas partie du projet bilingue, c'est pour des questions d'ordre personnel, c'est par choix ?*

30. EQB2 : Ce n'est pas un choix, c'est une raison plate puisque que je suis la plus jeune enseignante rentrée à cette école, et à la fin de chaque année les professeurs choisissent les groupes qu'ils veulent et ça va par ancienneté. Et comme j'étais la dernière, j'ai pris ce que personne ne voulait, celle qui restait et c'est la classe que j'ai cette année. Moi, l'année passée je n'ai pas pu choisir ce que je voulais comme niveau par exemple. Et bon cette année, c'est différent

31. *Obs : J'ai cru comprendre que toutes les classes étaient bilingues, donc quelle est la différence ?*

32. EQB2 : Eh bien, je n'ai pas de formateur sourd et ça c'est la grosse différence, je n'ai pas de rencontre avec A. et les autres... C'est vraiment à part. La grande différence, c'est qu'il y a vraiment que moi dans la classe en tout temps, mais c'est sûr que j'en sais un peu parce que, comme je te l'ai dit, c'est seulement cette expérience que j'ai connue....

33. *Obs : Quelles sont, alors, les langues que tu utilises en classe ?*

34. EQB2 : Moi, je n'enseigne qu'en LSQ, pour le français c'est le français écrit, je ne fais pas de français oral. Quand j'écris au tableau ça sera en français écrit sinon ce n'est que les signes. C'est une volonté personnelle parce que je sais que des enseignants font de l'oral, mais pas moi c'est de la LSQ pure...
35. *Obs : et au niveau de l'évaluation, et de la progression pédagogique, comment est-ce que cela se passe ?*
36. EQB2 : Pour l'évaluation, moi je vais / en fait cette année j'ai une classe multi-niveaux, de la 3^{ème} à la 6^{ème} année. Donc ça m'a demandé beaucoup de temps à vraiment m'organiser, à voir comment gérer ça. Comme par exemple les lectures, je fais deux ou trois préparations de lecture chaque semaine parce que je fonctionne en petits groupes. Quand j'ai un élève qui est prêt à faire son évaluation d'étape – je sais qu'on est plus supposé parler comme ça parce que cette année c'est la réforme, il ne devrait plus y avoir d'étapes dans une année, mais je suis encore là-dedans moi). Donc, quand je vois qu'un élève est prêt, je lui fais passer son examen tout de suite, et puis j'y vais avec le rythme de chacun parce qu'il y a peu d'élèves qui sont rendus au même niveau de toute façon. Des cours magistraux, je n'en fais pratiquement pas parce que si j'en fais ça va être pour deux élèves et puis le reste de la classe serait laissé... donc voilà...
37. *Obs : Cette situation est particulière à cette classe ?*
38. EQB2 : C'est parce qu'il n'y avait pas assez d'élèves pour faire une classe de 5^{ème} année... Au début de l'année, j'avais deux élèves en 5^{ème} année, un en 6^{ème}. Depuis, les 5^{ème} année sont rendus en 6^{ème} donc maintenant j'en ai trois en 6^{ème} mais c'est pas assez pour faire un groupe. Donc ils m'ont mis tous les plus forts ensemble, et comme la classe de 3^{ème} - 4^{ème} était un peu pleine, alors ils ont fait un groupe avec ces enfants-là. Mais il n'y a pas toujours un groupe multi-niveaux chaque année.
39. *Obs : D'accord. On va revenir un peu sur l'enseignement du français. J'aimerais savoir quelles sont les difficultés que tu rencontres en tant qu'enseignante, dans l'apprentissage du français, à l'écrit et en lecture, puisqu'il n'y a pas d'oral.*
40. EQB2 : Les difficultés... la plus grosse difficulté serait, selon moi, la structure. Ça, je pense que c'est propre aux enfants sourds. Depuis quatre ans, c'est vraiment ça que je vois. Pour les plus faibles, c'est sûr que la structure c'est le plus dur, quand je dis ça c'est vraiment qu'ils commencent à écrire le temps puis l'objet et le verbe à la fin.... C'est aussi toutes ces petites difficultés comme la ponctuation par exemple, nous on peut y penser parce que bon, en tout cas en ce qui me concerne, quand j'ai appris la ponctuation je lisais la phrase dans ma tête puis je me disais : « où est ce que je fais une pause quand je parle ? » - et puis là, je mettais ma virgule. Mais eux-autres ne peuvent pas savoir, ce qui fait qu'il faut vraiment que ce soit très, très technique, l'explication. Des fois il y a des endroits où on ne voit pas de règle mais c'est sûr qu'il y en a une de règle, et c'est ça, il faut leur en trouver une, il faut développer des règles pour eux. Tous les mots de relations aussi. En signes, il n'y en pas vraiment, ça va se faire autrement en LSQ, donc tous ces petits outils du français c'est difficile pour les plus forts. Pour les plus faibles, ça peut aller jusqu'à la nature des mots. Je peux te donner un exemple : il y avait un élève qui me demande le mot « bras », est-ce que c'est un verbe ? Il peut évidemment chercher dans le dictionnaire et voir que c'est un « nom, masculin », mais moi, la question que je lui ai posée c'est : « est-ce qu'il y a une action quelconque ? », et là, il me dit « oui »

et il fait le geste en bougeant son bras, le bras a une action, il bouge.... C'est toutes ces choses que l'on ne verrait pas chez un enfant entendant...

41. *Obs : Et pour la lecture ?*

42. EQB2 : En lecture, par exemple ça peut être le manque de vocabulaire. J'en ai des forts qui lisent beaucoup. Eux, ça va plus être les mots difficiles, les mots de relation, qu'ils vont avoir tendance à mélanger ou à supprimer parce que la phrase est trop longue. Pour les plus faibles c'est tout simplement la structure, la grammaire, ils se trompent entre le nom et le verbe, ça peut aller au-delà même... J'ai vraiment un grand écart entre mon groupe

43. *Obs : D'accord. Et si on se mettait à la place des enfants qu'est-ce qui serait, d'après toi le plus difficile pour eux ?*

44. EQB2 : Pour les enfants.... Ça serait ça, en fait c'est une langue qu'ils n'ont jamais entendue.... Et puis c'est vrai que les plus faibles en écriture.../ c'est bizarre parce qu'il arrive que des sourds profonds qui n'ont pas de reste auditif, eux, vont avoir beaucoup de difficultés et j'en ai un qui a de bons restes auditifs mais par contre lui, il écrit au son. Il essaie d'écrire aux sons et puis aux sons, il y a des choses qu'il perd et quand il entend un mot par exemple avec la lettre /R/, il ne l'entendra pas donc tous les mots qu'il essaie d'écrire au son n'ont pas de /R/. Mais c'est vrai que la difficulté majeure c'est la structure puis aussi le manque de vocabulaire. Ils l'oublient parce que les plus faibles ne lisent pas beaucoup, parce qu'ils ne comprennent pas, alors ils abandonnent, donc les mots, ils ne les revoient pas souvent. Donc en français, on fait des listes de vocabulaire qu'on essaie de reprendre souvent. Moi, quand je fais une dictée eh bien, souvent après un mot on reprend les mots qu'on a vus car ils ont tendance à oublier beaucoup, beaucoup.

45. *Obs : La dictée, elle se déroule comment ?*

46. EQB2 : Elle est en signes et eux écrivent les mots. Sinon je peux faire des phrases à trous, ils ont environ une quinzaine de mots par semaine et là, ils doivent écrire le bon mot dans la phrase. Et des fois ce que je fais, je leur fais écrire une phrase par mot pour être sûr qu'ils comprennent l'ensemble, les mots et la phrase. Et en même temps, ça leur fait pratiquer l'écriture. Pour les plus faibles, on ne leur fait pas écrire de texte, ça serait plutôt la phrase vraiment pour la structure Sujet - Verbe - Complément qui est tellement à travailler puisqu'ils n'ont jamais entendu le français, ils n'ont pas de référence.

47. *Obs : En reparlant du français et de la LSQ, quel est pour toi le statut et le rôle de chacune des langues ? Que ce soit dans l'école et pour les enfants eux-mêmes ?*

48. EQB2 : En fait la LSQ, son rôle ?... Et bien c'est leur langue, c'est pour communiquer entre eux et puis.... Je le verrais comme ça - c'est bien ça la question ?- Et puis le français, c'est tout ce qui est en dehors de leur communauté... ou même à l'intérieur puisque, bon il y a les revues, les journaux et tout ça. Mais c'est sûr que pour la lecture et pour se débrouiller dans la vie et tout, le français est là, sans lui c'est plus difficile pour s'intégrer parce que la société est à majorité entendante et utilise la langue française.

49. *Obs : Oui. Et si on envisageait la manière idéale d'enseigner aux enfants sourds, selon toi quelle pourrait être cette méthode ?*
50. EQB2 : (rire) Moi je le verrais beaucoup... Je sais qu'il y a énormément de méthodes et tout ça pour l'enseignement du français, mais je le verrais beaucoup en LSQ. Bon c'est sûr, je vais prêcher pour ma paroisse si on veut (rires). Moi je trouve ça très bien de faire le transfert d'une langue à l'autre puis de s'assurer aussi que l'enfant maîtrise bien sa langue, la LSQ et puis l'initier à la structure de sa langue. Comme ça c'est plus facile d'apprendre une deuxième langue. Déjà, ce n'est pas une langue facile, le français, c'est une langue qu'ils n'ont jamais entendue... Je pense vraiment que c'est une bonne méthode puis ne pas mélanger l'enfant avec des codes quelconques, mais de vraiment y aller avec sa langue je pense que c'est bien.... Sinon... non, ça sera ça ma réponse.....
51. *Obs : Les différentes méthodes dont tu parles, c'est justement ces codes ?*
52. EQB2 : Oui, mais je suis contre...
53. *Obs : D'accord. Et dans la méthode que tu prêches, est-ce que tu vois des inconvénients ?*
54. EQB2 : Moi, je n'en ai pas vu d'inconvénients..... Non, je n'en ai pas vu..... non. Je cherche là (rire). Mon dieu, il doit bien en avoir, il n'y a aucune méthode de parfaite, mais là, je n'en vois pas... Peut-être qu'il faudrait que j'y réfléchisse plus longuement mais (rire)... En tout cas je n'en ai pas rencontrés, je n'ai pas rencontré de problème majeur dans le projet bilingue. Et puis je trouve que le fait d'avoir un formateur sourd, c'est bon pour les enfants, ça leur fait un modèle et puis même mes élèves s'identifient beaucoup au formateur qui se promène dans les autres classes...
55. *Obs : Ils s'identifient...*
56. EQB2 : Oui beaucoup. On remarque qu'il y a un changement, les enfants voient que même si on est sourd on peut faire des études supérieures, avoir un bon travail plus tard...
57. *Obs : Ce n'était pas quelque chose qui était/*
58. EQB2 : mais non, bien souvent ils pensent que « puisque je suis sourd, je ne pourrai jamais rien faire, je pourrai jamais lire, je ne pourrai pas travailler ». Alors, quand on leur montre qu'il y a des sourds, qui ne sont pas nécessairement allés à l'université, il y en a, on sait que ce n'est pas la majorité. Mais il y en a quand même qui arrivent à tenir jusqu'en secondaire cinq, pour faire une « technique » ou avoir un travail utile, donc ça les encourage.
59. *Obs : Et les parents dans tout cela ?*
60. EQB2 : Les parents... cette année je n'ai pas eu beaucoup de contact avec les parents. Je les ai vus une fois au début de l'année C'est sûr qu'ils sont dépourvus, la majorité ne signent pas beaucoup, donc la communication à la maison, il n'y en a pas beaucoup. Et quand il y en a, elle n'est pas très bien comprise... Je trouve ça assez désolant. Pour les devoirs, il n'y a pas beaucoup d'aide. En 5^{ème} et 6^{ème} année, dans les devoirs, il faut commencer à expliquer des problèmes de mathématiques, en signes, pour eux c'est très complexe. Alors... c'est ça....
61. *Obs : Est-ce qu'il y a des demandes des parents, et des choses proposées par l'école pour justement essayer de les aider ?*

62. EQB2 : Oui, il y a des cours de signes qui sont proposés aux parents. Ça a fonctionné, surtout pour les classes du projet bilingue. Mais ça a été proposé à toute l'école. Il y en a beaucoup qui se sont inscrits et c'est bien, mais reste qu'il y en a qui n'y vont pas parce que beaucoup de parents résident en région, puis ça fait loin et faire le voyage n'est pas toujours possible.... Donc c'est ça, ça ressemble pas mal à la situation d'écoles régulières.

63. *Obs : Il y a un internat ici pour les enfants qui viennent des régions ?*

64. EQB2 : Non, les enfants font le voyage matin et soir, il y en a qui font une heure - une heure d'autobus - matin et soir....

65. *Obs : Bon, je pense avoir abordé la plupart des thèmes, mais si tu souhaites ajouter quelque chose, revenir sur des explications, etc., c'est possible...*

66. EQB2 : Non, c'est bon. Ben si j'ai compris les questions comme il le fallait (rire)... non c'est bon.

67. *Obs : J'espère avoir bien compris. C'est surtout le fonctionnement et les différences entre les classes de l'école et celles du projet bilingue qui m'ont un peu troublée. Si j'ai bien compris, dans toutes les classes, l'enseignement est donné en LSQ et dans le projet bilingue, il y a un travail d'équipe avec en plus l'intervention d'un formateur sourd... J'ai cru que certaines matières étaient enseignées en français...*

68. EQB2 : Mais non, on ne peut pas enseigner en français...

69. *Obs : Mais dans les classes oralistes ?*

70. EQB2 : Ah oui, eux enseignent en français, mais souvent ce n'est pas pour des sourds profonds, c'est des enfants qui ont des restes auditifs... (rire). Mais moi, j'en ai qui ne parlent pas du tout, du tout, donc je ne peux pas enseigner en français. J'en ai par contre des fois, en français, qui peuvent me demander d'ajouter de la voix parce qu'ils ont des restes auditifs, mais moi, si je signe et je parle c'est tout croche. Ma structure n'est plus bonne et ça fait du pidgin à ce moment-là, alors moi, je ne parle pas du tout. Si à la récréation, par exemple, un élève vient me voir, là, je vais peut-être pouvoir faire les deux, je vais mettre un peu de voix mais autrement dans la classe en enseignement, jamais, jamais, jamais, je vais mettre de la voix.

71. *Obs : Comment cela se passe dans les autres classes, dans cette école ?*

72. EQB2 : Ça dépend des enseignants, mais, dans le projet bilingue par exemple, il n'y a jamais eu de voix non plus, c'était demandé. Peut-être dans les classes, les maternelles surtout parce qu'il y en a qui ont des implants. Là, les professeurs vont mettre plus de voix... et signer aussi.

[*Sonnerie de l'école*]

73. EQB2 : Je suis désolée, mais j'ai mon cours qui va commencer.

ENTRETIEN AVEC EQB3 (PROJET BILINGUE)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 27 ans

Sexe : F

Entendant : Sourd :

Profession : Enseignante

Formation suivie : Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Certificat en interprétation gestuelle (en cours, diplôme en décembre 2003).

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : École primaire gestuelle (LSQ). J'ai travaillé 1 an 1/2 dans le projet bilingue.

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? : Oui, mais j'ai travaillé 2 ans au niveau secondaire (gestuel).

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : - Educateur/trice
- Psycho-éducatrice
- Psychologue
- Orthophonistes

Observations : J'aimerais bien avoir les résultats de tes recherches...

1- Obs : Comme je vous l'ai expliqué, je m'intéresse à l'acquisition du langage chez les enfants sourds. Pour cela j'effectue une enquête de terrain pour voir ce qui est fait, en France et au Québec pour avoir des exemples et des expériences différentes. Peut-être pourrait-on commencer par une présentation de votre formation professionnelle et voir ce qui vous a poussée à faire ce choix ?

2- EQB3 : Ça fait quinze ans que je suis dans l'enseignement avec les sourds. J'ai comme formation un bac en orthopédagogie en adaptation scolaire, ça a commencé en orthopédagogie puis ça a été transformé en Bac en adaptation scolaire. J'ai suivi des cours à l'Université à l'époque, ça fait quelques années, des cours de gestuel de signes, la LSQ par un professeur sourd qui venait à S., parce que j'ai fait mon bac à S. Et ce n'était pas crédité à ce moment-là, c'était pas reconnu. J'ai pris ce cours-là parce que j'aimais ça, c'était le dimanche matin. Ce qui m'a poussée à aller en surdité c'est probablement mon père, il y est pour beaucoup, il était acouphène, il avait une baisse d'audition due au travail. Même étant petite ça m'a toujours dérangée de voir que je ne pouvais pas crier sur mon père, que mon père pouvait pas m'entendre, on dirait que ça m'a marquée. Mais quand j'avais sept ans je disais déjà à ma mère que je voulais être professeur. À un moment donné j'ai rencontré quelqu'un, tout à fait par hasard, qui me dit qu'il s'en allait travailler pour les sourds. J'ai posé des questions tout ça et ça a fini que je me suis en allée

en adaptation scolaire. Mais personne n'avait d'information là-dessus, à savoir quels cours je dois suivre, c'est quoi la formation précise pour enseigner auprès des sourds... C'était pas très connu à l'époque au Cégep, j'étais en Sciences humaines avec math, je m'en allais au hasard. Finalement quand je suis arrivée à l'université, ça a commencé à se préciser, et quand la période de stage est arrivée, j'ai fait des stages au primaire, au secondaire entendants puis j'ai dit que moi c'est la surdité qui m'intéresse vraiment. Le responsable des stages me voyant tellement décidée, on était trois dans ce cas-là, mais il y avait que deux classes à S., il m'a dit que j'avais vraiment l'air déterminée, de vouloir faire ça et tout, il m'a dit « toi, tu vas à X. ». Alors je me suis retrouvée ici et puis... j'y suis restée. Je suis peut-être la seule qui travaille en surdité finalement parce que je n'ai jamais revu les deux autres. Je suis venue faire mon stage, deux mois intensifs à l'école G. et aussitôt que j'ai eu mon bac de terminé - je n'avais pas encore reçu mon diplôme ni rien- que je faisais de la suppléance dans l'école... et j'y suis encore.

3- Obs : D'accord. Et si on parlait plus de l'enseignement lui-même, j'aimerais savoir quelles sont les méthodes, les outils que vous utilisez pour l'enseignement du français ?

4- EQB3 : Les méthodes, je pourrais dire qu'on les a à peu près toutes essayées depuis quinze ans, avec tout ce qui change, tous les livres, tout ce qui nous est proposé. Là, actuellement je fais partie du projet bilingue donc c'est vraiment un plus je dirais par rapport à la gestuelle, je dirais. Je trouve ça intéressant de travailler de cette façon-là. Par contre il y a beaucoup de façons de faire qu'on faisait déjà, que j'utilisais. Que ce soit par exemple de couper la voix et de faire juste la gestuelle de vraiment utiliser plus la LSQ ; de parler en signes mais d'utiliser la voix en imitant ; le mime... enfin tous les paramètres de la communication ont toujours existé dans ma façon d'enseigner. Ce qui est plus particulier c'est vraiment avoir la LSQ pure et vraie, que moi je ne posséderai jamais. Je considère, même après quinze ans, que je suis « bonne », si je suis capable de me débrouiller et je suis bonne, mais ce n'est pas la même chose qu'un sourd donc... Il y a peut-être des entendants qui viennent à l'avoir vraiment parce qu'ils vivent avec des sourds. Moi, j'ai toujours considéré que jamais je pourrai/ c'est vraiment ma deuxième langue à moi, c'est comme le français pour les sourds. Le fait de travailler avec un sourd c'est ça l'avantage, tu vas chercher au niveau de la langue qui leur appartient.

5- Obs : Est-ce que vous pouvez m'expliquer en quoi consiste le projet bilingue ?

6- EQB3 : C'est dans toutes les périodes de français, les périodes d'apprentissage du français, on est toujours les deux en présence. Ça a un petit peu changé par rapport à cette année, c'est sûr c'est un projet expérimental ce qui fait qu'on essaie différentes choses. Mais ce qui se faisait beaucoup plus de dire bon le formateur sourd fait la lecture en LSQ puis l'enseignant le fait juste avec la voix moi je ne le fais pas. On est rendu au deuxième cycle, 3^{ème} et 4^{ème} année, moi je signe et je parle tout le temps, j'utilise pratiquement toujours ma voix quand je signe. Ce n'est pas de la LSQ parce que, c'est les signes de la LSQ mais c'est pas la LSQ pure qu'on pourrait trouver, parce que si on signe vraiment LSQ on peut pas mettre de voix, on peut pas parce que la structure est modifiée parce que... je fais plutôt du pidgin parce que je respecte la structure de la langue française en signant...

7- Obs : c'est un choix personnel ?

8- EQB3 : oui, oui. J'ai des enfants qui ont des implants, j'ai aussi un élève qui, une fois appareillé, a de très bons restes auditifs donc je me dis ce qu'ils peuvent aller chercher comme bagages auditivement,

des fois juste en lisant un mot je lui dis « dis-le fort, toi-même » j'ai juste à le dire et il sait c'est quoi. Il y a au moins trois enfants sur sept qui peuvent aller chercher de l'information auditive. Je ne me vois pas à longueur de journée signer sans voix. C'est comme contre mes principes quelque part, c'est vraiment un choix personnel...

9- Obs : Contre vos principes....

10- EQB3 : Parce que je trouve que les enfants ont un bénéfice, ils peuvent aller chercher quelque chose auditivement donc j'ai pour moi de / je me donne pour devoir de leur donner si justement ils peuvent acquérir le français rapidement parce qu'ils vont le chercher auditivement je me dis c'est parfait, si je peux le faire, je vais le faire. Par contre je peux être dans la cours de récréation ou ailleurs puis je peux discuter avec un élève j'aurais pas de voix. Ce n'est pas que je ne suis pas capable c'est carrément parce que je veux donner le maximum aux enfants.... J'ai toujours enseigné comme ça puis le projet bilingue est là et je le fais encore. C'est sûr que quand EQBS4 explique ou fait une lecture, là il n'y a pas de voix et les enfants suivent EQBS4 et puis ça va là. Mais pendant que moi je parle, je parle, je parle et je signe tout ce que je dis. C'est ma façon de voir, ma façon de travailler....

11- Obs : EQBS4 c'est ...

12- EQB3 : c'est le formateur sourd. Je suis remplacée deux périodes dans la semaine parce que je suis dans le projet bilingue, donc pour permettre d'avoir des rencontres j'ai deux heures de libération et il y a une enseignante en suppléance qui vient dans la classe, c'est la même du début à la fin de l'année. Comme intervenants il y a l'enseignante en arts plastique, il y a un enseignant en éducation physique et je travaille en équipe avec un enseignant on fait aussi des échanges dans les niveaux. C'est-à-dire qu'en français j'ai un élève qui s'en va dans l'autre classe et en mathématiques j'ai trois élèves qui s'en vont et deux qui viennent. Donc on a des changements au niveau des classes et je travaille en équipe avec un enseignant en Sciences et technologie, en enseignement religieux, en sciences de la nature et sciences humaines.

13- Obs : Ces différents enseignants utilisent quelle langue ? La LS ?

14- EQB3 : Oui c'est la même chose, c'est la LSQ. Dans le fond c'est les signes de la LSQ qu'on utilise mais tout comme moi ils utilisent tout le temps la voix. Il va signer tout ce qu'il dit, C'est sûr ce ne sera pas le français signé : on ne signe pas LE GARÇON VIENT À LA MAISON... c'est pas tout signé ça va être GARÇON VIENT MAISON (en faisant les signes) C'est vraiment les signes de la LS qui suivent la structure de la langue française....

15- Obs : D'accord. Et au niveau des outils pédagogiques ?

16- EQB3 : Ce sont tous les livres qui sont proposés par le Ministère de l'éducation en français, en mathématique, etc. Nous, ici on est toujours à la fine pointe de tout ce qui sort, en mathématiques on vient de sortir « capsule » donc nous on embarque dans « capsule », là c'est la réforme, on suit la réforme on est habituellement toujours les premiers en avant... On suit et on adapte, on adapte tout parce qu'en fait au niveau surdité comme telle, on a rien qui nous est préparé. Avec le projet bilingue ça nous permet ça parce qu'en travaillant avec un sourd, en travaillant avec A., des gens qui sont vraiment centrés sur la surdité. Donc quand je rencontre un problème au niveau spatial ou des trucs comme ça, je dis que

sur ce point ça ne marche pas, les enfants ne comprennent pas tel principe ou telle chose, donc là on se penche dessus et on se demande comment on pourrait faire ? Qu'est-ce qui pourrait faire que les enfants aient le déclic qui leur manque finalement, parce que nous, on entend et on n'y pense pas... Des fois on demande à EQBS4 : Quand tu étais petit qu'est-ce qui a fait que tu as appris ça ? Comment ? etc. Pour ça je trouve que c'est vraiment aidant, c'est un gros avantage. Pas vraiment par rapport aux autres méthodes mais c'est plus le soutien que ça t'apporte. Ça reste qu'on est entendants même si ça fait quinze ans qu'on travaille dans l'enseignement, moi je dis toujours qu'on a toujours à apprendre, c'est réciproque autant j'apprends de lui que lui apprend de moi. De toute façon le travail d'équipe c'est ça, ça permet finalement de s'entraider l'un et l'autre. Le fait de travailler avec une personne sourde dans l'équipe -quand on s'entend bien il faut le dire- c'est vraiment un avantage, je me trouve privilégiée vraiment...

17- Obs : D'accord. Et comment arrivez-vous à établir le lien entre l'oral et le français écrit ?

18- EQB3 : Je ne comprends pas bien la question En fait au niveau oral, c'est vraiment beaucoup en LSQ. On fait toujours le parallèle entre « comment on dirait ça en LSQ » et « comment ça se dit ou comment ça s'écrit en français ». On a toujours cette comparaison-là, on fait un transfert de connaissances. Et aussi on boucle toujours la boucle dans le sens qu'on fait toujours au niveau oral, écrit et lu. C'est un tout finalement, c'est sûr qu'on ne fait pas apprendre des mots de vocabulaire qui viennent de nulle part. Je pars toujours par exemple de mes mots : ceux qu'ils doivent apprendre à orthographier c'est des mots que je prends dans la lecture. C'est des choses comme ça, ce n'est pas des listes totalement à part qu'ils doivent apprendre, tout est toujours relié car ça prend du concret. Pour un sourd, en tout cas je le pense, et nous aussi de toute façon on fonctionne comme ça, plus c'est concret plus tu retiens finalement, plus il y a de chance que ça reste. Depuis plusieurs années je fonctionne beaucoup avec des projets, cette année on s'en va aux Îles de la Madeleine une semaine. Donc tout ce qu'on travaille, tout ce qu'on fait en français, en Sciences, en math... tout est relié aux Îles : on parle des Îles, on fait des lectures sur les Îles, on voit des choses, on parle de la géographie des Îles voire les Îles par rapport au Québec, etc. Du moment qu'on fait référence aux Îles, on a l'attention d'une façon quasi incroyable. Je suis allée deux semaines en Europe avec mes élèves, on a fait un échange avec la France, c'est la troisième fois que je vais aux Îles de la Madeleine. Ce sont des expériences qui sont inoubliables et irremplaçables. Je pense qu'on devrait enlever à peu près la moitié de théorie et vraiment de mettre en pratique, en application... De vraiment toucher aux choses, quand on dit qu'on fait une recette et bien tu la lis et tu la fais, mettre la main à la pâte et tout ça.. à gagner l'intérêt des enfants je pense qu'on gagne plus finalement qu'autre chose parce c'est inimaginable tout ce qu'on peut aller travailler. Quand on parle des math c'est la même chose, quand on parle de budget, de savoir combien ça coûte d'aller là-bas tout ça... et bien il y a mille et une façons d'aller chercher et de travailler tes objectifs finalement avec différents projets.

19- Obs : D'accord. Et entre le français et la LSQ ?

20- EQB3 : Et bien là, chaque langue est associée à une personne, les enfants le comprennent bien. C'est comme je l'ai expliqué avant. C'est surtout lors de la première année que ça se fait avec les deux formes de lecture et les langues sont bien dissociées....

21- *Obs* : Par rapport à la progression pédagogique, comment cela se passe-t-il ? Est-ce qu'il y a des objectifs fixés et vous faites tout par rapport à ce but ou c'est selon l'évolution et le parcours des enfants ?

22- EQB3 : Il y a les deux parce qu'il y a les objectifs qui sont là, qui sont à travailler et qu'on doit atteindre mais en même temps, à un moment donné si tu vois qu'il y a des élèves qui ne suivent pas ou on ralentit le rythme ou/... tu sais parfois il faut ralentir la vitesse de croisière parce que si on perd des joueurs en s'en allant, il faut essayer de les récupérer. Par contre des fois, comme dans ma classe cette année, j'en ai qui vont plus vite que la vitesse de croisière, donc eux aussi il faut qu'ils soient satisfaits, il faut que tu leur en donnes à ce moment-là. Donc c'est moins évident quand tu as des grands groupes, des groupes de vingt, vingt-cinq tu vois bien qu'il y a des différences, mais quand tu en as six ou sept les différences sont flagrantes....

23- *Obs* : Les enfants de ta classe ont quel niveau ?

24- EQB3 : Dans ma classe on est en troisième année et quand je dis qu'il faut faire des changements de classes c'est parce qu'il y a des différences de niveaux... Je dirais que plus on avance, comme en première année, tu peux déjà observer une démarcation au niveau des enfants par rapport à la stimulation à la maison, par rapport à la stimulation précoce, par rapport à l'aide qu'il y a après (l'aide aux devoirs et des choses comme ça) ... par rapport à l'attention, par rapport au comportement il y a tellement de facteurs qu'on ne peut pas dire que c'est la faute à untel ou à un autre. Je pense que l'ensemble de tout ça qui fait que un enfant réussit un autre réussit moins bien par rapport à leurs capacités, leur potentiel, leur handicap, leurs niveaux... C'est multi-factoriel. Quand tu arrives en troisième il y a comme un écart qui se produit et des difficultés qui apparaissent, tellement qu'il y a des parents qui arrivent en me disant : je ne comprends pas mon enfant en 1^{ère} et 2^{ème} année il avait des 80-90, il réussissait bien et pourquoi tout d'un coup C'est parce que là, il y a la grammaire qui s'ajoute, la longueur des textes, des difficultés dans les phrases, etc. tout ça c'est immense d'un coup.

D'un côté il y a les parents qui poussent, avec raison aussi, parce qu'ils veulent que leurs enfants réussissent et fassent quelque chose de bien dans la vie et de l'autre côté il faut respecter le rythme des enfants etc. donc c'est... / toi tu es entre les deux et il faut que tu répondes aux besoins des enfants et que tu les emmènes le plus loin possible avec ce que tu possèdes et avec ce qu'eux possèdent, donc on essaie de patiner tant bien que mal...

25- *Obs* : Et comment cela se passe-t-il au niveau de l'évaluation ?

26- EQB3 : On suit les évaluations qui sont proposées par l'éducation nationale. Par exemple on utilise « capsule » en français, on fait les évaluations qui sont proposées dans « capsule ». Alors je te donnerai en comparaison : les enfants, l'année passée avaient fait deux étapes dans leur année. Normalement une année c'est quatre étapes, ils en ont fait que deux, ils n'ont pas fait une année. Là, on arrive au mois de décembre mais les évaluations c'est le printemps donc il y a des choses un peu aberrantes des fois mais c'est comme ça. C'est dû au rythme des enfants qu'on doit adapter parce que si on passe une évaluation et que l'enfant a échoué, est-ce que tu continues ? Nous dans le fond ce qu'on fait c'est qu'on fait reprendre aux enfants mais on attend qu'ils soient prêts à passer pour qu'ils réussissent. Au niveau régulier, un enfant qui échoue, il continue, il continue, il fait l'examen suivant, il continue, il fait l'examen et à la fin de l'année il a soit échoué soit réussi et on essaie le moins possible de faire doubler un enfant,

ça c'est chez les entendants. Nous ici, la façon dont on procède c'est que si l'enfant est capable de faire une étape il en fait une, s'il est capable de faire deux étapes il en fait deux mais nous en tant qu'enseignant on ne fait pas une année dans une année comme il se doit. Mais on fournit des bulletins à chacune des étapes comme au régulier. Donc il y a des évaluations qui sont passées quand même mais des fois c'est des évaluations-maison ou des choses comme ça pour donner des informations aux parents pour leur montrer où est rendu leur enfant, mais très rares sont les enfants qui arrivent à faire une année dans une année. Si tu fais le tour de l'école c'est vraiment très rare de voir un enfant qui fait une année dans une année. Là, l'interrogation elle est : est-ce que justement on ne devrait pas faire une année dans une année ? et que si l'enfant a échoué on reprend l'année et on recommence ? Donc l'enfant recommencerait avec une certaine confiance, une certaine base et que là peut-être ça pourrait l'aider. On ne sait pas, sauf qu'avec la réforme ça ne sera pas ça. Avec la réforme on attend, on fait selon le rythme de l'enfant ... Mais personnellement je me questionne parce que je regarde au régulier, j'ai mon propre fils que j'ai fait redoubler une année et je vois la différence. Je la vois la différence, la confiance est là, il y a des acquis qui sont là, il y a une base qui devient importante et l'enfant au lieu de se décourager et d'abandonner il se rend compte que oui finalement il est capable. Des fois je me dis qu'au niveau de nos élèves peut-être on aurait intérêt... je ne sais pas

27- Obs : Mais cela dépend des enfants, il y a des enfants que l'on fait redoubler et que ça casse complètement

28- EQB3 : Oui, c'est ça, c'est discutable. Les facteurs sont bien nombreux.

29- Obs : Oui. Et pour en revenir à l'enseignement du français, écrit/oral/lecture, j'aimerais ... pour vous en tant qu'enseignante, quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ?

30- EQB3 : Moi je dirais, par rapport au projet bilingue, au niveau oral, je peux dire que j'ai vu une grosse différence, je trouve que le niveau langagier des enfants est meilleur avec les enfants qui ont eu le projet bilingue si je le compare avec d'autres groupes que j'ai eus avant. Au niveau oral c'est vraiment / regarde nous on va raconter des histoires à nos enfants avant d'aller les coucher mais tous les enfants n'ont pas cette chance-là à la maison, donc ça leur permet tout ça dans le projet bilingue, c'est aussi inclus de prendre du temps, le formateur raconte pendant une heure par semaine un conte aux enfants, leur pose souvent des questions... ou alors tout ce qu'on peut faire au niveau régulier avec un enfant entendant. Je trouve que c'est un volet qui est très, très important que les enfants n'avaient pas quand je suis arrivée ici il y a quinze ans. C'est vraiment un plus. Au niveau lecture aussi, par contre personnellement j'ai rencontré des enfants qui étaient de très bons lecteurs et qui n'avaient jamais fait partie d'un projet bilingue donc je me dis qu'il y a aussi le potentiel de l'enfant qui est là. Par contre pour moi c'est vraiment démarqué pour le niveau oral, le niveau langagier, il n'y a pas de doute là-dessus, ils s'expriment plus, plus facilement...

31- Obs : En LS...

32- EQB3 : En LS, dans leur langue à eux, en LSQ carrément. Mais bon j'en ai un entre autres qui peut aussi oralement s'exprimer donc un enfant qui aurait des choses à nous raconter mais qui utiliserait de façon plus verbale on ne l'empêche pas non plus, s'il était plus oraliste finalement on va l'encourager là-dedans aussi. Par contre au niveau écrit et c'est là-dessus que j'ai demandé qu'on se penche beaucoup

parce que depuis que je suis dans l'enseignement le niveau écrit, dans la structure de la phrase, dans les idées, pas les idées mais dans le choix des idées, dans la quantité au niveau de la richesse et de la structure de la phrase, au niveau de la grammaire c'est à travailler, c'est vraiment très difficile, les enfants ne sont pas habiles et c'est la question que je me pose actuellement avec le projet bilingue. C'est là-dessus que je veux qu'on s'interroge, c'est là-dessus que je veux qu'on travaille pour se donner des moyens pour travailler avec les enfants qui ferait que ça débloquerait. C'est comme si, rendu en 3^{ème} – 4^{ème} il y a un blocage au niveau de l'écrit, oui c'est ça...

33- Obs : Un blocage...

34- EQB3 : Oui au niveau de la structure de la phrase où tu lis et tu ne comprends rien, au niveau de l'orthographe d'usage. Quand tu arrives en 3^{ème} tu vois justement la démarcation qui se fait, il y a des enfants qui abandonnent. C'est plus difficile, ce n'est plus juste « bonjour maman » ou « j'aime maman », c'est plus complexe que ça, les phrases sont longues.... Ce n'est vraiment pas fort à l'écrit, il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de difficultés.

35- Obs : D'accord, et du point de vue des enfants, qu'est-ce qui leur paraît le plus difficile ?

36- EQB3 : Pour l'enfant écrire lui apparaît une charge de travail, c'est vraiment faire face à une feuille blanche... Déjà qu'il y a des entendants qui n'aiment pas écrire... Ils sont conscients (les enfants sourds) de leurs difficultés d'écriture, ils voient bien. On a beau leur expliquer qu'il y a le sujet, le verbe et le complément, ils ont beau avoir ces informations-là, ce n'est pas clair, je pense qu'il leur manque le concret, oui probablement le référentiel. Pour eux-autres c'est vraiment tout ce qui est de l'écriture qui est difficile, bien souvent tu vas avoir tous les éléments mais ils ne sont pas dans l'ordre, ça va tout être là puis on s'amuse après... Des fois on se rend compte que c'était écrit en LSQ. C'est ça ils écrivent mais la structure est toute mélangée...

37- Obs : Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour essayer de modifier ça ?

38- EQB3 : C'est ma question aussi, c'est que je veux comprendre et c'est pour ça que je veux qu'on le travaille (rire)

39- Obs : Et par rapport à l'implantation du projet et à la mise en place de la différenciation des deux langues, ça n'est pas suffisant ?

40- EQB3 : On commence à voir des bénéfices, des résultats mais je pense qu'il est en même temps trop tôt pour le savoir. Le groupe que j'ai, c'est le premier groupe expérimental, c'est la cohorte finalement qui a été modifiée en plus donc c'est difficile de se prononcer aussi parce que j'ai 3 élèves sur sept qui ne faisaient pas partie de la cohorte de départ donc ils n'ont pas eu l'enseignement bilingue dès la première année. Ils avaient déjà du potentiel et des acquis quand ils sont arrivés dans le projet bilingue. Et c'est encore ces enfants-là qui maintenant se démarquent. Ils font partie du projet bilingue oui, mais avant ils n'ont pas fait partie de la cohorte, donc je me dis qu'il faut aussi rester vigilant là-dessus... Oui c'est un plus, jamais je ne dirai le contraire, de pouvoir travailler comme ça mais il faut voir au départ le potentiel de l'enfant au départ. J'aimerais vraiment savoir pourquoi untel qui n'a pas de reste auditif, qui est complètement sourd-né de parents entendants arrive à bien réussir en français par rapport à un autre qui

a des restes auditifs ... On ne peut pas savoir, ça peut être la motivation ou ... d'autres facteurs sur lesquels on a aucun contrôle.

41- Obs : Si jamais vous aviez la possibilité de choisir n'importe quelles méthodes, outils, etc. quelle serait selon vous la manière idéale d'enseigner le français ?

42- EQB3 : Pas seulement pour l'enseignement du français, moi je dirais pour l'enseignement en général, je pense que l'idéal serait d'enseigner un enseignant entendant et un enseignant ou formateur sourd en temps plein dans une classe. Pas seulement pour les périodes de français. Pour moi, ce serait une vraie expérience pour voir les résultats d'un enfant sourd, voir ce que l'on pourrait aller chercher, maximiser... Toutes les périodes d'enseignement on devrait les faire conjointement, on se complète et on ajoute comme on le fait dans le « team-teaching », c'est très français ça... C'est vraiment de l'enseignement d'équipe parce qu'il y a plein de concepts mathématiques, de choses que tu peux apprendre ou voir dans différentes matières qui finalement pourraient avoir un résultat en français ou ailleurs. Personnellement je serai 100 miles à l'heure pour ça, il faut que tu sois avec quelqu'un avec lequel tu t'entends bien c'est sûr mais, un travail en équipe je pense que ce serait l'idéal.

43- Obs : Et quelle serait la place de chacune des langues ?

44- EQB3 : comme on fait actuellement en LSQ, qui est la langue des enfants, leur langue première et que moi j'enseigne comme j'enseigne maintenant. C'est sûr qu'il y a des enseignants qui disent « moi je ne suis pas capable de signer en parlant, ça me mêle »... Il faut que tu respectes la personne qui est là. Comme moi je ne me sens pas à l'aise de passer ma journée à signer sans jamais mettre de voix, parce que je trouve qu'il y a des enfants qui vont chercher beaucoup avec l'audition et je pense que c'est important de les respecter aussi... Il y en a qui sont oralistes c'est sûr qu'ils vont prôner pour que ce soit l'oralisme mais je trouve que l'enfant qui est uniquement oraliste a un manque, et que justement peut-être qu'il aimerait la gestuelle pour l'aider.... C'est qu'il faut donner tous les outils possibles et inimaginables aux enfants finalement.

45- Obs : Et les codes aussi ? comme le LPC...

46- EQB3 : Je n'ai jamais utilisé ça, non jamais. Je trouve qu'on ajoute autre chose qui n'est pas une langue.

47- Obs : Et la communication totale ?

48- EQB3 : Ça dépend de ce qu'on entend par communication totale, ça dépend de la définition qu'on lui donne. Quand on donne la définition du français signé c'est la même chose, c'est presque une guerre actuellement je dirais... Quand moi je dis communication totale, ça englobe que tu peux utiliser que la LSQ, que tu peux utiliser la LSQ avec la structure de la phrase c'est-à-dire le pidgin, tu peux utiliser le mime, l'écrit, les gestes naturels, la voix... donc pour moi la communication totale ça veut dire que tu n'es pas limitée à dire bon : « nous on est une école LSQ donc on ferme nos voix puis on est que LSQ ». Moi je ne suis pas là-dedans, j'ai besoin qu'on donne tous les outils aux enfants. Si j'ai besoin de me rouler à terre, je vais me rouler à terre, ça fait partie de la communication de la compréhension d'un message. Je me suis déjà couchée sur le dos par terre, j'ai déjà grimpé sur une table... si on en a besoin on le fait, on

n'est pas limité quelque part. Mais la LSQ pour moi ça restera toujours la langue première des sourds et ça leur appartient donc oui je peux l'apprendre mais jamais je ne serais habile comme un sourd

49- Obs : Ça leur appartient...

50- EQB3 : Je pense que les enfants ne peuvent pas tout entendre, certains n'entendent rien donc je pense que pour eux c'est leur moyen de communication qui leur appartient donc je pense que c'est aussi un respect par rapport à l'enfant. Il y a des enfants qui se retrouvent en oralisme et qui sont à leur place, qui ne seront jamais malheureux d'être en oralisme, au contraire je ne suis vraiment pas contre l'oralisme je suis pour si l'enfant a le potentiel et s'il est bien là-dedans... pourquoi pas, comme un enfant en intégration avec un interprète gestuel ou un interprète oral selon l'enfant. Ce sont des cas individuels, ça dépend de la mentalité qu'on a, de la façon de voir, je pense que c'est très, très, très large Comme tu peux avoir des personnes qui pensent dans un petit couloir très étroit aussi qui disent qu'il n'y a que ça et qu'il n'y a rien d'autre de bon mais je suis pas portée à croire ça je suis vraiment à dire qu'il faut y aller pour le respect de chacun des enfants et je ne pense pas qu'il y ait une méthode miracle qui soit la meilleure, comme il n'y a pas un prof ou une enseignante qui est la meilleure et qu'il n'y en pas d'autres je pense que tout le monde a sa place que ce soit en Europe, aux États-Unis ou ici tout le monde fait des efforts et essaie de répondre le mieux possible aux besoins des enfants et je pense que c'est ça qui est important, répondre aux besoins de l'enfant que l'on a en avant de nous autres. Si justement l'enfant a besoin de stimulation auditive je suis prête à arrêter de signer et lui donner la stimulation auditive dont il a besoin. Je ne m'arrêtera pas à dire non, ici on est en école gestuelle avec communication totale, non ils ont droit à tout ça....

51- Obs : mm. Et au niveau de l'implantation du projet bilingue j'aimerais savoir selon vous quels en sont les différents avantages et inconvénients ?

52- EQB3 : Au niveau des avantages c'est pas mal ce que je disais, la réussite au niveau oral, la confiance que ça leur permet... Je rajouterais l'identification parce que c'est sûr que tu peux t'identifier à un adulte, à un adolescent, etc. moi je trouve que c'est important, l'image qu'ils peuvent avoir et de dire « ha ben moi aussi je peux faire quelque chose dans ma vie » parce qu'il y a des enseignants sourds. Ça permet aux enfants de voir qu'eux aussi ils sont capables, ça n'est pas parce qu'on est sourd qu'on ne fera rien dans la vie finalement. Les désavantages ce serait comme le travail d'équipe finalement, que ce soit une personne sourde ou entendante si on me disait : je travaille en équipe avec toi demain matin ça comporte les mêmes désavantages c'est-à-dire la planification que ça demande, l'adaptation du travail en équipe, d'être capable finalement de faire un travail d'équipe et de s'entendre. Sinon je ne vois pas vraiment de désavantages à travailler avec quelqu'un en équipe parce que je suis une fille d'équipe. Qu'il soit sourd, non ce n'est pas un désavantage, je suis capable de me débrouiller, je signe, j'ai toujours signé. Qu'il soit sourd ça me fait juste plus signer et ça m'aide moi, finalement c'est un avantage de plus parce que s'il y a des correctifs à apporter au niveau gestuel, on en apprend tous les jours, ça me permet d'enrichir la langue finalement. Il y a beaucoup de positif je trouve à travailler avec un sourd.

53- Obs : Et pour les enfants ?

54- EQB3 : Pour les enfants je crois qu'il n'y en a pas de désavantage du moment que tu te respectes l'un et l'autre, c'est comme un papa et une maman, s'ils disent la même chose ça va, s'ils ne disent pas la

même chose ça devient un désavantage pour les enfants. Donc si moi je dis telle chose dans la classe et puis que je sors pour aller prendre un verre d'eau et que je rentre et que lui est en train de dire le contraire de ce que je viens de dire ça devient un désavantage à ce moment-là. C'est pour ça que je dis qu'il doit y avoir une harmonie au niveau des deux, une complicité aussi. Je pense que les enfants en ont un avantage dans le sens où ils ont eu le formateur dès la première année, ça fait trois ans. Donc ils le connaissent et lui connaît les enfants, là on a changé d'enseignants chaque année alors ça a permis cette continuité-là. Moi quand je suis arrivée dans la classe, lui il connaissait les enfants, il pouvait très bien me dire un tel c'est comme-ci c'est comme ça et il pouvait tout de suite les reprendre en disant « non, non, non ça n'a pas de bon sens » ou « c'est pas correct », « c'est pas poli, etc. » Alors que quand tu arrives, il y a un moment d'adaptation en début d'année, là c'est beaucoup plus court parce que justement lui avait été là depuis le début. Donc c'est sûr que si moi je prenais la classe l'an prochain, ce temps d'adaptation-là serait beaucoup plus court que si je prenais une nouvelle classe seule. De désavantages, si les deux personnes s'entendent bien et se respectent, je pense qu'il n'y en a pas, les enfants ont encore plus d'avantages, ils ont chanceux....

55- Obs : Et les parents dans tous ça ?

56- EQB3 : Les parents, c'est très varié autant on a des parents qui s'impliquent trop et qui font les devoirs à la place de l'enfant, on a des parents qui couvent leurs enfants et d'autres qui ignorent que leur enfant a des travaux à faire... Je pense que, que ce soit chez les entendants ou chez les sourds c'est pareil. Tout ce que tu retrouves à l'extérieur d'ici on le retrouve dans l'école, dans une même classe bien souvent. Il y a aussi des enfants qui ont de l'aide aux devoirs à la maison. C'est un bénévole qui va à la maison un soir par semaine ou deux, ça existe ici. Moi, quand les enfants arrivent en 3^{ème} – 4^{ème} année pour moi ça a toujours été important d'avoir une collaboration étroite avec les parents donc bien souvent je donne mon numéro de téléphone personnel, s'il y a quelque chose qui se passe je peux prendre le téléphone et j'appelle le parent. Donc pour moi, le contact au niveau des parents et de gagner la confiance des parents est très important pour moi. Je pense que ça se passe bien, je trouve que c'est primordial et les enfants le savent. Je leur dis toujours « bon ben regarde moi j'appelle maman ce soir » ou « ça je n'accepte pas » et j'écris une lettre...Mais bien souvent je passe directement par le parent, j'écris même pas, j'aime mieux communiquer et m'expliquer et clarifier la situation plutôt que de laisser une note qui peut être interprétée de n'importe quelle façon. La collaboration, en général est assez bonne mais c'est tellement varié. C'est sûr que l'idéal c'est quand on peut communiquer avec les parents, leur envoyer des petites notes, des choses comme ça, c'est sûr que c'est l'idéal. Je dirais que cette année je suis choyée parce que j'ai bonne collaboration des parents par rapport aux projets des Îles justement. Quand on embarque les enfants dans des projets comme ça, on gagne au niveau des parents de façon inimaginable parce que les parents veulent bien que leurs enfants puissent profiter de tout ça... Je te dirais que ça n'est pas autrement qu'ailleurs, c'est la même chose.

[Sonnerie qui annonce la reprise des cours]

57- Obs : Merci beaucoup....

ENTRETIEN AVEC EQBS4 (FORMATEUR SOURD - PROJET BILINGUE)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 32

Sexe : M

Entendants : _____

Sourds :

Profession : Formateur

Formation suivie : Bac. en linguistique, M.A. en éducation.. Dess. en enseignement du français.

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? :

Bestul, plus particulièrement dans l'approche bilingue.

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? :

Depuis cinq ans, oui. Avant, j'ai travaillé dans des classes dites spéciales ou fermées.

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? :

Direction, chercheurs, enseignants-chercheurs, enseignants et d'autres formateurs.

Observations :

1. *Obs : Comme je te l'ai expliqué, je m'intéresse à l'éducation des enfants sourds. Pour cela je fais une recherche sur ce qui se passe dans différents pays en France et au Québec. Peut-être ce qui serait bien c'est de commencer par ton expérience, ton parcours personnel...*
2. EQBS4: Mon cheminement personnel comme élève moi-même ou comme professionnel dans l'enseignement ?
3. *Obs: Les deux seraient bien...*
4. EQBS4: Ouf, c'est très large comme question (rires) Il ne faut pas oublier que j'ai xx ans et puis ça fait quelques années tout ça. Premièrement je viens d'une famille sourde alors j'ai grandi dans une famille sourde où on utilisait forcément la LSQ, que la LSQ. Je suis rentrée à l'école et mes parents ont décidé de m'envoyer dans une école oraliste, ça a bien été, c'était bien. Jusqu'à la 6^e année en fait, la fin du primaire, non un peu avant, en 3^e année j'ai du refaire ma 3^e année sauf que j'ai fait la 3^e année avec les entendants, à ce moment à temps plein avec les entendants, jusqu'en 6^e année parce qu'il y a avait à ce moment là un nouveau service d'interprétariat, ça commençait à se

répandre en 1990, ça commençait en 1990 ce service là. Et c'était des interprètes oralistes que j'avais, elle, elle était professeure dans cette même école là, mais elle a décidé de devenir professeure-itinérante, sauf qu'elle était là pour des besoins d'interprétation. Au secondaire, j'ai fait mon secondaire avec les entendants avec une interprète en LSQ et au cégep¹³ et à l'université ça a été la même chose, avec des interprètes. Au cégep et à l'université c'était avec des interprètes qui connaissaient très bien la LSQ et la différence entre les langues. Avant au secondaire, j'ai eu un interprète qui était plus de niveau pidgin, sauf que bon, il faisait les signes et le français en même temps. Depuis que je travaille... Bon premièrement j'ai travaillé dans une école à Sainte- H., je travaillais au tout début deux jours par semaine pour des activités en LSQ seulement dans deux classes différentes. L'école de Sainte H. c'était une école où il y avait des entendants, des classes d'entendants et trois classes fermées avec des enfants sourds. Deux classes primaires, et moi j'intervenais dans ces deux classes là et l'autre classe dans laquelle je n'intervenais pas, dans la classe de maternelle je n'y allais pas, mais j'allais dans les deux autres classes pour des activités d'enseignement de LSQ. J'ai eu la formation/ moi je participe au certificat d'interprétation avec C. D. au groupe de recherche de l'UQAM J'ai fait une formation pendant cinq ans /

(L'interprète demande de précision et rectifie) : J'ai travaillé à Sainte H. pendant cinq ans puis la dernière année là je suis allé dans la classe de maternelle seulement pendant la dernière année. Alors tous les matins je travaillais avec des élèves sourds dans la classe de maternelle. Parce qu'à cette époque là/

(L'interprète demande de précision et rectifie) : Juste une petite seconde, l'interprète va vérifier quelque chose parce que tantôt moi je n'ai pas compris, je pensais que tu disais que tu avais travaillé deux ans à Sainte H. mais c'est cinq ans au total ? Ah, Ok. Alors on va rectifier, c'est cinq ans au total à l'école de Ste Sainte H. et la dernière année dans une classe de maternelle plus spécifiquement avec deux élèves tous les matins, parce qu'avant je travaillais à temps partiel et non pas à temps plein. L'école a fermé parce qu'il n'y avait pas suffisamment d'élèves sourds / en fait ces classes-là ont fermé, les deux élèves sourds qui étaient inscrits à l'école à la maternelle ont été transférés ici à l'école. Donc je n'enseignais plus, j'enseignais qu'à l'université à ce moment-là au certificat d'interprétation et au cégep XX. Au cégep XX j'enseignais/ C'est un diplôme, une attestation en fait, au cours "communication et surdité". Il y a dix cours dans ce programme-là dont quatre cours de LSQ, j'enseignais dans deux de ces cours là. J'ai fait ça pendant deux ans au cégep XX, je continuais pendant ce temps à travailler à l'UQAM à enseigner les fins de semaine et le soir. En janvier, je continue, ça fait dix ans que je fais ça "l'atelier pratique numéro 3". A l'université, il y avait A., il y avait E. à l'époque, il y avait M-J, ainsi que des gens de l'AQEPA¹⁴ ;ces gens-là ont décidé d'organiser des rencontres auxquelles je participais pour mettre sur pieds un modèle qui provenait de la Suède à l'époque sur l'enseignement bilingue. Alors le comité a tenté d'implanter ce programme là, il ne savait pas trop à quelle école, et finalement ils ont choisit de le faire à l'école Gadbois. Alors on a discuté d'abord de la philosophie bilingue, des principes, de la méthode d'enseignement. Une fois que tout ça

¹³ Cégep : après le collège

¹⁴ AQEPA

a été discuté, on a demandé au Ministère de l'Éducation du Québec, on a proposé notre projet et ce projet-là a été mis sur pied il y a cinq ans. Ça a commencé à l'ancienne école avant qu'on déménage. On a commencé là-bas, au début l'équipe était un peu figée, on ne savait pas trop où on s'en allait, on manquait de matériel. Au début c'était J. qui enseignait avec elle, avec A. on a essayé de trouver du matériel... Et c'est avec la même équipe en fait qu'on continue à travailler sur le projet depuis cinq ans, les plus anciens élèves sont maintenant en 4^e année du primaire¹⁵ et je suis ce groupe là. Chaque année on ajoute des groupes, il y a des élèves qui partent d'autres qui se rajoutent, sauf qu'il y a quelques élèves qui sont là depuis le début et qui sont en 4^e année actuellement. Est-ce que c'est ce que tu voulais savoir ?

5. *Obs : Oui, merci. Et donc actuellement tu t'occupes de quelle classe, comment se passe ton travail ? Quel est ton rôle ?*
6. EQBS4 : Ok. Il y a présentement quatre classes cette année au projet bilingue. Je suis responsable de deux de ces classes-là, j'interviens dans deux de ces classes là à demi-temps. Alors la moitié du temps dans la semaine dans une des classes, 10h - 10h30 dans une classe, 10h - 10h30 dans l'autre, ou 11h et 11h. Et il y a deux heures de préparation avec les professeurs avec les enseignants. J'interviens au niveau du développement langagier tout d'abord, au niveau de la LSQ et j'aide à la lecture en français. Alors je fais ces trois tâches là, c'est mon rôle. Et je montre aux enfants la réalité du monde, la façon de communiquer... Il faut que ça ait des liens avec ce que les enfants vivent, avec leur réalité avec ce qu'ils vivent dans le monde, dans leur réalité et les liens avec la lecture en français. Il arrive souvent que je doive intervenir en mathématiques, ou en géographie, en sciences humaines. Depuis quelques années on a eu une réforme, il y a une réforme scolaire qui apporte beaucoup de modifications dans la classe et qui modifie aussi notre façon de faire le bilinguisme. Je travaille plus en fait au niveau de l'enseignement du français pour que ce soit / je fais le lien avec la LSQ, et la communication. Alors on tourne autour de ces sphères là. Cette année, on vise beaucoup à travailler/ On « focusse » beaucoup sur l'écriture, les enfants ont une très bonne compréhension de la lecture sauf qu'ils ont plus de difficulté à s'exprimer à l'écrit. S'exprimer en LS ça va très bien, sauf que l'écriture est un peu plus difficile alors cette année dans le but de développer l'écriture...
7. *Obs: Les difficultés dont tu parles, elles sont de quelle nature ?*
8. EQBS4 : Les enfants sourds n'écrivent pas comme les enfants entendants, c'est clair. Les fautes ne sont pas les mêmes, chez les sourds /
(*L'interprète demande une précision et rectifie*) : Pardon, l'interprète rectifie. Les enfants sourds font très peu de fautes d'orthographe comparativement aux enfants entendants par contre chez les sourds on voit qu'il y a des erreurs de syntaxe, beaucoup moins chez les entendants, ça c'est ce qu'on voit. On voit encore ça aujourd'hui chez nos enfants sourds sauf que les enfants savent qu'il faut qu'ils fassent de courtes phrases et respecter le lien avec l'idée et la structure. Sauf que dans la phrase il reste encore des fautes, parfois il y a deux verbes, parfois il y a des omissions de sujet, parfois il n'y a pas de préposition. Les prépositions c'est difficile pour les enfants sourds. Ils ne sont

¹⁵ système scolaire

jamais sûr, est-ce qu'on choisit "à", "dans", "en", "de",... Le choix de la préposition est difficile, ils sont encore bien bien mélangés avec ces prépositions. Alors cette année on travaille sur la calligraphie et sur la syntaxe.

Au niveau de la lecture ils voient par exemple l'usage des prépositions "à" "en" "de" mais ils ne sont pas capables encore de la transposer à l'écriture. Ils la comprennent au niveau de la lecture mais ils ne sont pas encore capables de l'utiliser, ils ont pas transféré cette habilité là au niveau de l'écriture.

9. *Obs: Quel travail est-ce que tu fais pour justement essayer de transférer leurs connaissances ? Quelle méthode ?*
10. EQBS4 : Au tout début du projet bilingue il y a cinq ans, on travaillait beaucoup sur la LSQ, on « focussait » sur la LSQ pour que les enfants puissent ensuite transférer leurs habiletés en français... Par exemple si on parle du thème "Noël", au début on essayait de voir ce que les enfants connaissent de Noël... Quelles sont leurs connaissances du monde ? la culture ? la religion ? En tout cas, on allait chercher toutes leurs connaissances par rapport à un thème et puis s'il y avait des manques au niveau des signes, au niveau de la connaissance du vocabulaire en signes et bien on ajoutait, on enrichissait leur vocabulaire en LSQ. Et ensuite on passait à la lecture parce que les enfants pouvaient/ Au début on travaillait sur un thème et les enfants pouvaient ensuite faire le lien quand arrivait la lecture avec ce qu'ils connaissaient du thème dans leur langue. On a travaillé pas mal fort là-dessus pour avancer tout le niveau des lectures, on a expliqué aux enfants spécifiquement la grammaire de la LSQ. Par exemple les négatives en LSQ, on pouvait travailler sur n'importe quel thème on travaillait sur la négation par rapport à ce thème là, ensuite les enfants pouvaient repérer dans les textes, les différentes négations et la phrase négative et faire le lien avec ce qu'ils avaient déjà vu dans la LSQ ; et on disait "regardez, en LSQ et en français c'est pas mal similaire. Qu'est-ce qu'il y a de particulier au français qu'il n'y a pas dans la LSQ ? ". Il y a des façons de faire assez particulières par exemple en français c'est possible de dire " pas", "point" mais avant de dire "pas" il faut qu'il soit précédé de "ne", "ne pas...". En LSQ on n'utilise jamais le "ne", l'expression faciale va remplacer la négative ou parfois il n'y a pas d'expression faciale et on va signer "jamais" ou on va signer une négative. Des fois les enfants vont dire "regardez "point, il n'y a point", en français ça existe mais en LSQ il n'y a rien de semblable. Alors on compare constamment les deux langues, le français avec la LSQ. J'imagine que EQB1 pourrait peut-être ajouter des éléments de réponses là-dessus.
11. EQB1 : Pour ce qui est de la négation c'est très clair. Ce que je pourrais ajouter par exemple sur les prépositions. Sur les prépositions c'est dur d'intervenir parce qu'il y a/ parce que c'est difficile de créer une généralité sur XXX prépositions. Par exemple sur les articles définis ou indéfinis, là c'est possible d'avoir une généralité sur comment on utilise un pronom indéfini, comment on utilise un pronom défini, alors on commence par dire en LSQ comment on précise si c'est défini ou indéfini. Et ensuite, s'il n'y a pas d'équivalent comparable en français, on va expliquer cette fois-ci en français, pourquoi on utilise l'indéfini, pourquoi on utilise le défini, dans quel cas et etc. Si ça n'existe pas en LSQ mais en français dans cas là on fait un enseignement explicite.
12. *Obs : D'accord. Donc si j'ai bien compris, la philosophie ou le principe de base du projet bilingue c'est de vraiment focaliser sur la différenciation des deux langues....*

13. EQB1 : Oui la comparaison/
14. EQBS4 : Oui, au début, au tout début on voulait que les enfants fassent toujours le transfert de la LSQ vers le français. Ça voulait dire un élément / De développer la LSQ en fait pour développer le français. Ça c'était la philosophie, l'idée de base du début. Avec le temps on s'est rendu compte qu'on pouvait transposer autant d'une langue que dans l'autre langue. Alors on fait constamment le va-et-vient entre le français et la LSQ et on peut le faire maintenant, particulièrement avec les plus vieux parce qu'ils connaissent beaucoup plus le français. Alors on peut leur dire "regardez vous savez en français il y a ça, en LSQ il l'a ou il l'a pas" alors on se rend compte que c'est important que la LSQ soit très claire pour que les enfants puissent bien comprendre les explications qu'on leur donne ensuite par rapport au français et développer le français pour arriver à un équilibre entre les deux langues, qu'ils soient suffisamment stables pour qu'ils se débrouillent bien dans les deux langues.
15. *Obs : D'accord. Et est-ce qu'il y a d'autres principes comme ça qui gouvernent le projet bilingue ?*
16. EQBS4 : Et bien, dernièrement on est allé au Deaf Way II, j'imagine que tu as entendu parlé de la conférence du Deaf Way. Et bien on a vu quelques conférences qui portaient sur le bilinguisme et qui ne nous ont pas appris grand chose. Ils ne faisaient pas de choses plus spéciales de ce que nous faisons. Alors avec EQB1 on est allés présenter là-bas et il y avait beaucoup de personnes qui étaient très intéressées parce qu'il semblait qu'on était pas mal en avance par rapport aux autres conférenciers qui étaient pas mal plus reculés par rapport à nous. Par exemple, à Paris, il y a un certain sourd, comment il s'appelle, F... XXX ? non.. si c'est F. XXX. Tu le connais ? En tout cas c'est un parisien, un sourd, il est en train de développer un projet bilingue à Paris... Est-ce que c'est à Poitiers ou à Paris ? En tout cas dans ce coin là, dans cette région là...
17. *Obs : En fait ce n'est pas tout à fait la même région, mais je sais qu'il existe à Poitiers une école bilingue, il y en a une autre à Toulouse, à Chambéry... il me semble que vers Paris une autre structure se met en place....*
18. EQBS4 : Oui à Toulouse, j'ai rencontré quelqu'un S. D, oui je la connais mais ça fait longtemps que je ne l'ai pas vue. Mais ils fonctionnent différemment, eux ils sont plus oralistes. Non je me trompe, c'est à Poitiers qu'ils travaillent pas mal fort avec le LPC, je pense qu'ils utilisent le LPC à Poitiers pour l'oralisme. En fait bon, j'imagine que F. doit être à Paris, C'est une personne sourde qui travaille tout comme moi comme formateur mais nos interventions dans la classe ne sont pas du tout situées au même niveau. Je préfère la façon dont moi je travaille ici, lui il est comme/ J'imagine que son rôle est un peu plus limité, il ne fait pas différentes choses, lui il fait toujours le même types de tâches alors que moi ici je change beaucoup plus avec les enseignants, puis c'est plus varié ce que je fait. Des fois il y a des choses pour lesquelles j'ai l'impression que ça ne va pas bien, je ne suis pas toujours d'accord avec certaines choses alors je peux en discuter avec les enseignants, on échange beaucoup par rapport à ça et de façon très respectueuse... Je participe beaucoup au travail ; en fait avec l'équipe, avec l'approche de l'enseignement et tout ça, et au niveau de la discipline aussi, à tous les niveaux, je me sens plus équivalent à l'enseignant entendant. Les enfants nous voient sur le même pied d'égalité, il n'y a pas vraiment une grosse différence, ils ne nous voient pas beaucoup plus bas que l'enseignant entendant, ce qui fait que c'est plus équilibré. Ici, il y a une autre formatrice sourde

qui travaille, elle à quand même son style, elle travaille un peu différemment de moi, elle est formée en pédagogie, elle n'a pas de formation en linguistique, moi j'ai une formation en linguistique et j'ai beaucoup d'expérience en enseignement dans différents niveaux scolaires, différentes écoles. Son rôle n'est pas semblable à celui que j'ai moi et ça va bien à ce niveau là. EQS5 travaille dans des classes avec des difficultés d'apprentissage alors son rôle a dû être légèrement modifié à cause des difficultés des enfants. Elle, elle essaie vraiment de pousser leurs apprentissages au maximum de ce qu'ils peuvent faire. Au niveau de la LSQ avec ses enfants là ça va mais ils ont beaucoup de difficultés en français, ils ont des problèmes de mémoire, différents problèmes... Alors son rôle va être beaucoup plus au niveau de l'encouragement, si on veut, de la motivation puis de la pratique de mémorisation tout ça... Bon évidemment on adapte notre formation et notre rôle avec le groupe avec lequel on travaille et les différents niveaux scolaires, les différents niveaux académiques aussi évidemment.

19. EQB1 : Il y a aussi le fait que les groupes dans lesquels EQS5 travaille ne sont pas en mesure de faire la comparaison systématique des deux langues comme les deux groupes où EQBS4 travaille à cause de leurs difficultés d'apprentissage...
20. *Obs : J'aimerais bien savoir comment tu perçois son rôle auprès des enfants... Est-ce que tu te vois comme un enseignant puisque tout à l'heure tu expliquais le monde, comment se comporter, la communication etc.*
21. EQBS4 : D'abord je dois / officiellement je ne suis pas enseignant, il faut tout de suite mettre ça au clair. Sauf que dans la vie de chaque jour c'est à peu près ce que je fais pareil (rires). Officiellement, je suis un formateur, OK ? c'est mon titre, c'est comme en France, ils utilisent la même terminologie. Je n'aime pas beaucoup par contre le mot là "formateur", je ne trouve pas que ça me convient vraiment, je trouve que / Bon enfin en plus il n'y a pas de statut au niveau du Ministère, je n'ai pas de classe d'emploi, je trouve que bon à la base c'est pas très très solide comme statut, il n'y a pas de base pour le statut, je trouve ça très intéressant ce que je fais comme travail ici, j'aime beaucoup mon travail. Je trouve que c'est très intéressant de voir les sourds progresser chacun à leur rythme, je vois l'évolution depuis le début, je suis le même groupe aussi depuis le tout début du projet ça fait cinq ans, je vois leur évolution. Dans le travail, c'est un travail qui est très créatif au niveau des idées de pédagogie, on est toujours à la recherche de nouvelles idées, et c'est très ouvert. Par rapport à la LSQ, il n'y a pas de programme au niveau du primaire sur l'enseignement de la LSQ alors nous on doit organiser nos scénarios à partir de zéro. On a dû faire une espèce de programme de la première année en fait, du début du projet puis ajouter, revenir sur des choses qu'on a déjà vues, faire de la répétition, etc. Nous avons un gros problème lors des dictées, le fait de donner des dictées aux élèves sourds qui ont l'habitude de communiquer en LSQ ce n'est pas évident. Alors on a dû en discuter avec toute l'équipe et puis j'ai apporté mon point de vue et les gens m'ont respecté là-dedans et puis on s'est dit qu'il serait peut-être mieux que l'enseignant explique l'histoire en LSQ et puis que les enfants écrivent eux même cette histoire là. Sauf qu'on ne peut plus appeler ça une dictée à ce moment-là. On est toujours en recherche de nouvelles idées.... Je peux te donner un autre exemple aussi par rapport au temps. En LSQ il n'y a pas beaucoup de marqueurs de temps, en français il faut le conjuguer sur le verbe, il y a des adverbes de temps qu'il faut ajouter etc., il y a

plusieurs façon de marquer le temps. En LSQ, on utilise l'adverbe, au début de la phrase, bon... C'est le genre d'idée, la façon dont on travaille avec les enfants, on fait des jeux de communication "regardez, en LSQ ça se fait comme ça, en français ça se fait comme ça" pour essayer de leur faire comprendre. Alors c'est des défis constants et ça je trouve ça très intéressant.

22. *Obs : D'accord. Et par rapport aux enfants le fait qu'ils soient en contact avec un adulte sourd, qu'est-ce que ça leur apporte en plus qu'ils ne trouveraient pas par exemple chez un entendant qui signe bien ?*
23. EQBS4: Je dirais que j'ai remarqué depuis quelque temps, que les enfants/ Bon quand les enfants sont avec l'enseignant entendant, il faut pour la communication, qu'ils mettent leurs appareils puis tout ça... Moi quand je leur dis "mettez vos appareils", ils mettent beaucoup plus rapidement que quand c'est l'enseignant entendant qui le demande. Et puis les enfants me demandent "pourquoi toi tu n'en as pas et nous on en a ?" Alors je leur explique très ouvertement pourquoi moi je n'ai pas d'appareil et pourquoi eux ils doivent porter leur appareil. Ce qui fait qu'il y a un côté culturel, un côté culturel d'identité qui fait que les enfants se retrouvent là-dedans. Ce n'est pas juste un modèle linguistique, il y a aussi le modèle culturel qui fait qu'au niveau de l'identité, les élèves se retrouvent. Les enfants me posent terriblement de questions par rapport à mes origines "ah ! Tu viens d'une famille sourde, comment ça se passe ? Et puis nous on est dans une famille qui n'a pas des parents sourds et puis comment ça marche au niveau de la communication" et tout ça.... Ce qui fait que je leur explique beaucoup de choses par rapport à ça et je pense que ça travaille fort au niveau de l'estime de soi (rire). On travaille beaucoup par rapport à l'estime de soi et les enfants peuvent se projeter dans l'avenir et ils peuvent voir leur avenir de façon plus positive. Par exemple hier, il y a des visiteurs de l'école secondaire qui sont venus pour bien expliquer le fonctionnement du secondaire, et il y a un des élèves qui veut devenir pilote d'avion ; Le professeur entendant lui dit "non, tu ne fais pas ça parce que toi tu es sourd". L'enfant, et bien, tu sais c'est déprimant ça lui a fait de la peine et moi je savais qu'il était frustré et puis je lui ai répondu " tu ne peux pas être pilote d'avion parce que la technologie n'est pas suffisamment avancée pour te le permettre". Alors tu vois, il y a comme deux façons de voir les choses, et puis moi je lui ai dit que présentement la technologie ne le permet pas, peut-être que dans l'avenir ça le permettra mais en attendant, il faut choisir un autre métier. Alors c'est une image/ en fait j'essaie de leur donner aussi une image d'une personne sourde qui peut se projeter dans l'avenir.
24. *Obs : Et cette image les enfants ne la rencontrent pas dans leur vie quotidienne. Est-ce qu'ils ont d'autres modèles auxquels se projeter ?*
25. EQBS4 : Il y a des enfants qui ont des parents sourds, pas tous mais quelques-uns uns. Les enfants ont des activités l'été, en camps de jour, ils vont au camp de XXX là où ils rencontrent des adultes sourds. Sauf qu'ils sont là que deux semaines pendant l'été... ou alors une fin de semaine par mois. Ce ne sont pas tous les enfants qui y vont non plus. Ici, on offre des activités spéciales par exemple pour certains thèmes, comme on invite un sourd qui travaille comme menuisier, cette personne là vient à l'école pour expliquer son travail. Il y a un autre sourd qui a gagné des médailles en natation, alors il est venu pour raconter son histoire de vie, son expérience, etc. /

[Fin de la cassette]

/ pardon, hors de l'école ? Oui, oui dans la vie de tous les jours. Il y a des activités ponctuelles mais pas des activités régulières pour ces enfants là. Pour les plus jeunes il y a un service d'aide à domicile, c'est l'Institut Raymond Dewar - tu connais l'IRD ? . Bon alors l'Institut Raymond Dewar c'est un de leur service, ils offrent des services à domicile, différents services dont l'aide aux devoirs, etc. Alors on collabore, en fait l'école collabore avec l'institut pour offrir ça aux enfants en dehors de l'école. Il y a des associations sportives, sourdes, au Québec qui organisent différentes activités toutes les semaines, toutes les semaines, des compétitions je pense que c'est à peu près tout....

26. *Obs : D'accord. Maintenant on va revenir un peu plus sur l'enseignement, le développement langagier dont tu parlais au début.... J'aimerais savoir quelles sont les méthodes que tu utilises ?*
27. EQB1 : Des méthodes variées, différentes, ça change tout le temps. Par exemple par rapport aux temps, aux prépositions, aux négatives, ... à ce que je t'expliquais tantôt....
28. *Obs : Donc c'est le développement langagier en français ? et en LSQ c'est... ?*
29. EQBS4 : En fait le langage c'est la base de tout ça, c'est le pré-requis à la base. C'est vraiment en amont de la langue... on peut utiliser les mimes pour développer le langage, des dessins... puis ensuite on peut donner les signes qui ont trait à ces dessins à ce moment là pour passer aux mots écrit après. Alors il faut que l'enfant/ il faut passer d'abord par la compréhension du message, si l'enfant ne comprend pas le français on revient à la LSQ pour exprimer le message en signes, est-ce qu'il le comprend ? est-ce qu'il le comprend pas ? Sinon on peut aller beaucoup plus profondément dans la LSQ et puis après on revient en français. Alors il y a du développement du langage pour y accéder et quand ils arrivent plus vieux, on travaille beaucoup plus sur le message... Le lien conversationnel aussi. Par exemple si on parle d'autres choses, qu'on est complètement à côté de « la track », ou on regarde ailleurs, ou on est pas poli, comment on fonctionne... le vocabulaire lié à des domaines spécifiques, on travaille beaucoup là-dessus pour permettre aux enfants de progresser.
30. *Obs : D'accord. Et dans les difficultés rencontrées dans l'enseignement du français, on parlait des prépositions, et des choses comme ça. Mais est-ce que du point de vue de l'enfant, les difficultés sont de même nature ? est-ce qu'il y a des choses qu'ils trouvent très difficiles ?*
31. EQBS4 : Le plus difficile, pour le français, c'est de penser comme un entendant (rires). Ça c'est le summum.... Sinon c'est les expressions, les expressions les enfants trouvent ça très difficile. Quelque chose d'autre EQB1 ?
32. EQB1 : Je réfléchis.... oui je pense que le plus difficile c'est les expressions. Les pronoms compléments ça n'est pas facile mais ce n'est pas sans espoirs.... Autre chose qui est très difficile pour les enfants c'est le vocabulaire spécialisé.
33. EQBS4 : Oui, oui.
34. EQB1 : Par exemple sur le texte pour les volcans, là c'est un vocabulaire qui se rattache qu'au volcan, si les enfants ne l'on pas vu en LS d'abord ils ne peuvent pas vraiment comprendre le texte parce qu'ils ne l'ont jamais entendu, ils ne peuvent pas faire de décodage donc c'est une grande difficulté. Plus un enfant a lu souvent, plus son vocabulaire va être étendu....

35. EQBS4 : Oui il faut d'abord que l'enfant apprenne et après ça devient beaucoup plus simple (rires) si des fois il l'a appris ça simplifie sa tâche... Par exemple, quand on donne des techniques de compréhension de mots comme par exemple aller voir ce qu'il se passe après, et puis ah ! et l'enfant peut trouver le sens du mot. Ce qui fait qu'on leur donne des stratégies...
36. *Obs : D'accord. Et ces stratégies elles sont développées au sein des réunions de groupes ? ou ... comment ça se passe ?*
37. EQBS4 : On a plusieurs stratégies qu'on peut prendre. Il y a des guides pédagogiques, des fois on les prend là-dedans. Il y a le groupe, l'équipe on met en commun nos idées.... Et puis on travaille toujours pour comparer les deux langues, alors dans cette façon de faire, dans la comparaison des deux langues on a aussi d'autres stratégies qu'on utilise, d'autres qu'on a développées. Tu sais les stratégies qu'on utilise sont variées et puis on va aller chercher dans tout ça. Chaque élève est différent de l'autre, selon l'élève et bien il y a des élèves qui préfèrent une stratégie plutôt qu'une autre, ils sont plus à l'aise avec l'une qu'avec l'autre. Par exemple il y a un élève qui est très très fort pour des stratégies de lecture globale. Il est vraiment capable de tout synthétiser un texte et puis savoir XXX. Par contre un autre élève va analyser mot à mot, il va enlever les mots les moins importants, garder la structure du texte et les éléments les plus importants, il va aller chercher son information là-dedans.... Donc c'est aussi dépendant de chaque enfant, une stratégie n'est pas bonne pour tous les élèves, il faut en développer et puis encourager....
38. *Obs : Justement la progression pédagogique mise en place... elle est par classe ? individuelle ?...*
39. EQBS4 : J'ai l'impression que chez les plus vieux/ Je ne sais pas je ne serais pas prêt à dire que c'est individuel. C'est vraiment une pédagogie de groupe sauf qu'il y a des éléments individuels où chacun se développe et puis, je pense que les enfants peuvent aller chercher et dans ce qu'on apporte en élément individuel et dans les éléments de groupe qui peuvent se développer. On encourage beaucoup évidemment la coopération et puis la collaboration entre élèves et puis/ Par exemple regarde, si chaque enfant à sa stratégie préférée, celle qu'il utilise le plus fortement, nous on a tout fait, l'explication en LSQ, la comparaison avec le français et puis si l'enfant à un travail précis à faire, des fois l'enfant qui réussit son travail peut le montrer aux autres, comment il a réussi à le faire, quelle était sa démarche et puis comment il est parti de la LSQ, pourquoi il n'est pas parti des mots, etc. Il peut montrer aux autres élèves et comme ça il y a une circulation d'échanges, chez les plus vieux en tout cas. Les plus jeunes ne sont pas rendus encore là. Les plus jeunes vont aller chercher sur moi, sur le modèle, ils vont faire comme le modèle et ensuite ils vont chacun... En fait le but est qu'ils deviennent autonomes, que chaque enfant devienne autonome et puis chacun développe ses forces à son rythme et puis l'échange dans le groupe ça leur permet aussi de se développer. C'est certain qu'ils ont toujours besoin de moi aussi, ça ne veut pas dire que je peux les laisser tout seuls, je continue à travailler avec eux quand même.
40. *Obs : D'accord et la transition vers l'autonomie se passe vers quel âge ?*
41. EQBS4 : Je pense que EQB1 serait mieux placer que moi pour répondre....
42. EQB1: C'est graduel, c'est variable d'un enfant à l'autre je dirais que

43. EQBS4 : C'est selon aussi la stimulation langagière qu'ils ont reçue auparavant. Les enfants les plus stimulés à la maison ou avant d'entrer à l'école, j'imagine qu'eux progressent plus rapidement que les autres. Il y en a d'autres qui n'ont pas beaucoup de stimulation à la maison et c'est plus long, le développement est plus long.
44. EQB1 : Je dirais que les plus vieux actuellement sont tous autonomes en lecture. Et leurs principales difficultés c'est d'abord le vocabulaire, ... et les phrases complexes. Certains maîtrisent les techniques de, ils mettent entre parenthèses une portion de phrase qui est soit séparée par des virgules ou des XXX, ils la mettent en retrait temporairement pour avoir une idée de la phrase, ou changer des morceaux de phrase de place. Ils ne sont pas tous habiles mais... La principale difficulté c'est le vocabulaire puis les phrases complexes avec des relatives, etc. Mais ils réussissent quand même à saisir le sens global du texte.
45. EQBS4 : Oui, oui, je suis d'accord.
46. *Obs : Et au niveau des évaluations, ça se passe comment pour les enfants ?*
47. EQBS4 : Pour ma partie d'évaluation, c'est la partie orale, en fait oral en signes ok ?.... pour s'exprimer. J'ai une partie aussi où j'évalue la lecture en collaboration avec l'enseignante mais en fait c'est l'enseignante qui est responsable de l'évaluation... selon le programme, le guide pédagogique où on est rendu et tout ça, je collabore avec elle. Mais pour la partie en LS je regarde les exigences du programme du Ministère de l'éducation, qu'est-ce qu'il faut voir à ce niveau là, à l'oral ? Et j'essaie de trouver l'équivalence orale en LSQ et c'est ce sur quoi je travaille pendant la période là, alors c'est logique, on peut évaluer quelque chose d'autre, j'essaie de m'en tenir à ça au niveau des évaluations... une correspondance. J'apporte toujours les évaluations à EQB1 qui est la conseillère pour me faire approuver et des fois elle apporte des petites corrections (rires).
48. EQB1 : que EQB1 approuve toujours (rires), minimes les corrections...
49. *Obs : Au début tu m'as dit qu'il n'y avait pas de matériel pour travailler...*
50. EQBS4 : Oui, au début il n'y en avait pas et ça, ça été une de mes responsabilités de trouver du matériel, d'organiser/ D'abord on a essayé de voir mais qu'est-ce qu'on fait dans le bilinguisme ? Est-ce que ça ça marche ? et si ça ne marchait pas, on le mettait de côté.. Puis il a fallu qu'on se débrouille et qu'on s'organise beaucoup et puis... à EQB1 : Tu sais c'est comment... c'est quoi le truc avec le... le dessin avec les oreilles bouchées et les yeux bandés.... ?
51. EQB1 : La première étape c'est quelqu'un qui a les yeux bandés, debout sur le plongeon... La deuxième étape on nage avec des flotteurs et la troisième étape c'est la danse synchronisée.
52. EQBS4 : Oui c'est ça (rires). Le projet bilingue c'est ça, au début du projet il n'y avait rien puis on a fait des échanges et puis plus les gens comprenaient au sein même de l'équipe, plus on savait où on en allait et plus c'était facile....
53. EQB1 : Ce qu'on a fait c'est que plutôt que d'adapter du matériel on a utilisé le matériel existant et on a adapté l'enseignement. Donc c'est d'appliquer les principes du bilinguisme dans un matériel qui

existe déjà, et s'il y a des problèmes qu'ils ont beaucoup de difficultés à résoudre à ce moment là on fait un matériel précis pour résoudre un problème précis...

54. *Obs : Les principes du bilinguisme...*
55. EQB1 : Les principes du bilinguisme c'est que d'abord que les enfants, depuis la maternelle, distinguent les deux langues, qu'ils soient conscients que la langue gestuelle passe par les yeux et s'exprime par le corps, les mains, l'expression du visage, l'espace, etc. Et que tout ce qui est papiers, crayons, livres, écrits, c'est du français. Première distinction. Donc la première façon de les distinguer c'est de ne jamais les associer et donc autant que possible d'avoir des périodes précises où jamais il y aura de voix en même temps que les signes. Et où la voix sera accompagnée par un mot écrit, soit un mot pointé, soit un mot qu'on écrit. C'est la première étape. Quand la langue est bien distinguée, c'est de la comparer : la comparer dans ses ressemblances d'abord, parce que c'est plus facile, ensuite dans ses différences et parfois ses contradictions. Et lorsqu'il y a quelque chose qui existe dans une langue et pas dans l'autre de le mettre en évidence et d'expliquer, vraiment un enseignement explicite du français parce que ça n'existe pas en LSQ. Ça c'est la graduation finalement des principes du bilinguisme et si on se frappe à une difficulté qui est vraiment difficile à résoudre comme par exemple les relations spatiales où la structure de la LSQ et la structure du français sont totalement l'inverse alors à ce moment là on va bâtir une activité très, très structurée qui va faire cheminer les enfants en observant tout ce qui est possible en LSQ et ensuite en observant ce qui est possible en français et de le mettre en parallèle. Donc il y a du matériel et des activités planifiées pour XXX.
56. *Obs : C'est vous qui l'avez planifié...*
57. EQB1 : Oui avec le chercheur de l'université.
58. *Obs à EQBS4 : As-tu quelque chose à ajouter sur les principes du bilinguisme ? sur le bilinguisme ?*
59. EQBS4 : Non, non. Ce que j'ai à dire c'est la même chose que ce que EQB1 a dit...
60. *Obs: D'accord. Je crois que vous avez un cours.... mais j'ai encore une petite question.... Si tu avais tous les moyens possibles, comme une baguette magique, ce serait quoi pour toi la manière idéale pour l'enseignement, surtout du français, aux enfants sourds ?*
61. EQB1 : Si tu étais une petite fée (rires).
62. EQBS4 : De commencer par la LSQ. Les sourds... un enfant qui vient au monde sourd, il est sourd...
63. EQB1 : Est-ce que la fée à plusieurs souhaits ?
Le deuxième souhait c'est que tous les intervenants en LSQ soient aussi compétents en linguistique que EQBS4... Le troisième souhait ça serait que tous les intervenants entendants soient aussi compétents en linguistique LSQ que EQBS4.
64. *Obs : Et ça actuellement c'est un problème ?*
65. EQB1 : Parce que la formation actuellement n'existe pas. EQBS4 à un Bac en linguistique puis il est tombé dans la pédagogie quand il était petit donc on a le mixte parfait et unique...

66. EQBS4 : (rires) on me lance des fleurs...
67. *Obs* : *Le problème se situe en amont alors, ce n'est pas seulement un problème de matériel, les méthodes etc. Ça va au-delà...*
68. EQB1 : La formation des formateurs... parce qu'il ne suffit pas de maîtriser la LSQ pour connaître tous les rouages, la grammaire, la linguistique, etc., la syntaxe. Il y a ça la formation... et aussi des entendants, qui connaissent à fond la LSQ, ça aiderait beaucoup... Et le quatrième souhait serait que les enseignants entendant et les enseignants sourds travaillent de paire, toujours de paire...
69. *Obs* : *Comment ça se passe dans la classe...*
70. EQB1 : On a un groupe fermé de quatre classes où les enseignants travaillent de paire. Ils sont partie prenante vraiment au niveau du choix des activités, du choix des objectifs, de la façon dont on va travailler les objectifs, les évaluations. Ils travaillent vraiment ensemble. Mais ces quatre groupes, c'est un modèle qui coûte cher parce qu'il y a deux intervenants en même temps dans la classe, au moment de la planification aussi/
71. *Obs* : *En même temps dans la classe ?*
72. EQBS4 : En même temps dans la classe.
73. *Obs* : *Comment se passe la répartition du temps de parole, et /*
74. EQB1 : Et bien le principe de base c'est que toutes les informations, tous les contenus d'informations passent par la LSQ et l'enseignement spécifique du français c'était le rôle de l'enseignante. Ça c'était le principe de base. Sauf qu'avec les années, avec la complicité qui s'est installée entre les intervenants il y a vraiment un va-et-vient entre les deux et ils se complètent très bien. Donc il y a encore des principes mais on n'est pas à cheval sur les principes et tout se passe d'une façon très civile... C'est devenu une habitude.
75. *Obs* : *D'accord. J'ai encore une dernière petite question... Les parents dans tout ça j'aimerais savoir*
76. EQBS4 : Les parents, mes parents à moi ? ou les parents des enfants ? (rires). Avec les parents des enfants.... je dirais qu'avec les plus vieux, les parents passent beaucoup de temps / ils sont très impliqués. Ils sont là pour l'aide aux devoirs, ils viennent aux réunions, ils donnent beaucoup de fierté à leurs enfants et sauf que les parents veulent encore plus. Ils veulent les pousser encore plus loin, ça nous met de la pression, ça nous met beaucoup de pression. Mais selon la compétence des enfants, si on a réussi à atteindre les objectifs et bien, c'est bien, on ne veut pas sauter des étapes non plus. On ne veut pas que si l'enseignement n'est pas clair, passer à autre chose en pensant que ce n'est pas grave, ici on ne fait pas ça. On ne boucle pas tout. Alors il faut que ce soit clair, qu'on soit sûr que l'enfant comprend bien pour ensuite poursuivre. Les parents comparent souvent leurs enfants à des enfants entendants, sauf qu'ils ne sont pas des enfants entendants. IL y a des parents qui sont très positifs, il y a des parents qui sont prêts à s'impliquer et qui s'impliquent beaucoup aussi, qui suivent des cours de LSQ, des cours spéciaux pour les parents. Par exemple à M. qui est une ville qui est un peu plus au Nord, il y a des parents qui se sont organisés des cours ensemble. Et c'est très bon, ça aide les enfants, les enfants aussi participent à ces cours là et ça améliore la

communication au sein de la famille et ça aide mon travail à l'école. ça aide l'enfant à travailler mieux à l'école. Il y a d'autres parents qui participent au conseil d'établissement - Est-ce que tu sais ce que c'est un conseil d'établissement? - Bon alors il y a quatre parents qui participent au conseil d'établissement, quatre enseignants, tout ça, pour améliorer le sort de l'école... Il y a des parents qui participent régulièrement, depuis le début du projet. Depuis cette année, on remarque que les parents du projet bilingue ce sont souvent ceux qui se retrouvent au conseil d'établissement... (rires). Donc les parents encouragent, on dirait que les parents étaient là au début du projet bilingue et les parents croient beaucoup au bilinguisme et tout ça et ces parents là sont là depuis le début. Si jamais il se passe quelque chose, une période difficile, le parent est là, il vient pour encourager... Les parents participent aussi à l'AQEPA, à la revue "Entendre" qui est une revue de l'AQEPA, ils écrivent des articles sur le bilinguisme... il y a deux parents qui disaient qu'ils voudraient bien que l'information soit beaucoup plus diffusée, qu'on ouvre l'information, et qu'ils seraient prêts à participer à ça. C'est très positif à ce niveau là. Il y a une mère qui a deux enfants sourds. Le plus vieux est avec nous ici, le dernier est dans une école oraliste, cet enfant est implanté, et elle dit qu'elle a hâte de voir la différence entre les deux enfants... Présentement elle s'occupe du plus jeune pour qu'il apprenne à parler, à utiliser sa voix parfaitement, mais elle n'abandonne pas le plus vieux, elle continue à l'encourager à s'améliorer, etc. Je dois dire aussi que le plus petit profite beaucoup de l'enseignement en signes de son frère, il y a ça aussi, il en profite et s'améliore... /

77. EQB1 : Moi je veux en profiter pour ajouter quelque chose. Oui tout ce que dit EQBS4 est vrai mais cela ne s'applique à peu près qu'au quart des parents. Mais on a trois autres groupes et dans les trois autres groupes les parents sont absents. Totalement absents....
78. *Obs : La participation serait liée au projet bilingue...*
79. EQB1 : Dans les quatre groupes du projet bilingue, il y a les parents de ce groupe là qui participent beaucoup depuis le début. Les parents des trois autres groupes sont totalement absents, on ne les voit jamais, ils ne demandent jamais d'information, aux réunions de groupe ils ne viennent pas... Donc c'est vraiment qu'un quart des parents/
80. EQBS4 : Oui c'est le quart que j'ai (rires)
81. EQB1 : Ils sont tous dans le même groupe, c'est la classe où EQBS4 intervient...
82. EQBS4 : Oui c'est vrai que la classe de la première année je n'ai pas vu les parents, en fait j'en ai vu deux ou trois par hasard. Oui il y a des réunions pour les plans d'interventions adaptés, et des parents sont venus à la réunion /
83. EQB1 : Oui mais là c'était obligatoire... (rires)
84. EQBS4 : Mm. Il y a ce garçon qui commence à avoir un langage que se soit parlé ou signé, depuis / il rentre au projet bilingue, il est rentré en maternelle l'an dernier, il était là avec EQS5 comme formatrice, et puis là il est en première année et ça va très bien. Et les parents sont fiers de lui, il progresse bien, et les parents sont fiers et l'encouragent à poursuivre. Il y a un autre petit garçon dont les parents sont sourds, il a 5 ans, il est en première année et son père/
85. EQB1 : il est brillant

86. EQBS4 : Oui cet enfant est brillant, normalement on a 6 ans en première année mais lui il devait être à la maternelle mais il est tellement brillant, il est prêt à écrire, il voit un mot une fois et il s'en rappelle... alors on a décidé de le mettre avec moi en première année parce qu'il est fort...

87. *Obs : Les parents influencent beaucoup dans la réussite ?*

88. EQBS4 : Oui, je crois que oui. S'il n'y a pas de handicap associé, parce qu'un handicap peut influencer aussi. Donc s'il n'y a pas de handicap associé et si les parents encouragent beaucoup l'enfant ça va bien...

Sonnerie qui annonce le début des cours...

89. *Obs : Et bien merci beaucoup...*

90. EQBS4 : Et bien ça m'a fait plaisir.

91. EQB1 : XXX ils sont autonomes XXX c'est très rare, on est arrivé un peu en écriture chez les plus vieux mais en lecture ils sont totalement autonomes.

92. *Obs : Et dans les autres matières ?*

93. EQB1 : Dans les autres matières EQBS4 ne participe pas toujours ça dépend/

94. EQBS4 : Une période de mathématiques et une période de sciences humaines.

95. EQB1 : Mais les équipes sont autonomes et elles n'ont pas vraiment besoin que j'intervienne.

96. EQBS4 : C'est quand il y a un lien avec le français. Et on travaille beaucoup maintenant avec la philosophie interdisciplinaire, ça veut dire qu'on va être présent dans d'autres matières pour faire des liens entre les matières et tout ça, il y a une sorte de circulation des informations.

97. *Obs: Il y a des personnes dans l'enseignement bilingue, qui enseignent tout ce qui est culturel avec l'histoire de la communauté sourde, etc.*

98. EQBS4 : Officiellement on n'est pas biculturel mais on en fait un peu de temps en temps. Quand par exemple, dans les contes, on va prendre un livre/ ici il y a un livre qui parle de la réussite d'une personne sourde qui s'appelle " Julie XXX", mais il y a aussi "Raymond Dewar", "Helen Keller"... donc on a des livres qui parlent de personnes sourdes. Et puis il y a d'autres livres qui parlent de comment accepter la surdité ? etc. Par exemple il y a un livre qui s'appelle "Jérôme et le silence des mots". Et puis il y a des petits livres qui expliquent tout sur les prothèses : comment porter une prothèse ? Comment fonctionnent les prothèses ?.. on ne les a pas tous mais il y en a un peu dans la bibliothèque. Sur mon bureau j'ai beaucoup de livres d'images qui viennent de livres d'histoire de la surdité. Et puis je montre ça de temps en temps aux enfants, et puis je leur raconte des histoires par rapport à ça....

Parfois ils posent des questions : Pourquoi les sourds sont différents des entendants ? on analyse ça un petit peu... Pour les plus petits c'est intéressant parce qu'ils demandent pourquoi est-ce que les entendants ne signent pas comme les sourds ? On explique un peu mais c'est toujours de façon positive jamais de façon péjorative.

99. *Obs : Il y a un besoin, une attente des enfants*

100. EQBS4 : Oui c'est vrai.

Il faut qu'on parte... c'est dommage.

ENTRETIEN AVEC EQBS5 (FORMATEUR SOURD - PROJET BILINGUE)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 31

Sexe : F

Entendants : _____

Sourds : X

Profession : Formateur

Formation suivie : Bac en arts plastique, En voie d'acquisition pour un bac en enseignement préscolaire et primaire. De plus j'ai suivi une formation linguistique (base) et l'histoire des sourds. Plus tard, j'ai obtenu un

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : Prat en « Culture » Dans l'enseignement bilingue on nous éduque avec la LSQ comme langue maternelle (en parallèle le français comme langue seconde)

Avez vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? :

Oui, j'ai été dans une classe semblable quand j'allais au préscolaire. De plus, j'ai fonctionné dans le même courant en enseignant la LSQ dans les établissements secondaires avant

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : de venir à l'école

- Orthophoniste - direction Gradbois

- Personne ressource - Chercheurs (UQAM)

- Enseignants - Formateurs (projet particuliers)

Observations :

1. *Obs : Comme je te l'ai expliqué, je m'intéresse à l'éducation des enfants sourds. Pour cela j'interroge des enseignants sourds et entendants en France et au Québec. Je pense que se serait bien de commencer par une présentation de ton parcours personnel.*
2. EQBS5 : Depuis le début ? - oui - D'accord. Tout d'abord je suis une personne qui est sourde de naissance, j'ai une surdité profonde et trois mois après ma naissance j'ai été adoptée. Les gens dans ma famille/ j'ai eu dix tantes qui sont malentendantes et donc j'ai grandi dans ce milieu là. Un peu bilingue mais j'étais à Sainte H, l'école A. à Sainte H., il y avait un enseignant qui était capable de signer et un autre qui ne faisait que parler. J'étais dans ce milieu là pendant deux ans, au préscolaire, de l'âge de trois à cinq ans. A cinq ans je me préparais à aller à la maternelle, on m'a proposé deux endroits : l'école Sainte Hyacinthe pour les sourds, ou la maternelle qui était près de chez moi. J'ai choisi l'école de mon quartier XXX. Alors j'étais intégrée avec des entendants mais avant de rentrer en première année, j'ai essayé de voir comment je me sentirais avec un groupe d'entendants. J'avais vécu beaucoup de frustration à ce moment-là et les enseignants ont décidé de m'envoyer à l'école M-R à B. qui était une école spécialisée pour différentes déficiences, les aveugles,... en fait toutes les

déficiences. Il y avait une classe pour les élèves en difficulté d'apprentissage et on m'a mise là pour voir comment j'évoluerais. Alors j'ai passé les deux premières années du primaire là-bas et c'était inutile de rester là et j'ai été finalement intégrée avec des enfants entendants à temps plein, pendant une demi-session car ensuite nous avons déménagé et je suis allée dans une nouvelle école qui était près de chez moi. Mes frustrations évidemment c'était parce que j'étais entourée d'entendants, j'avais des difficultés dans les groupes, seule avec un autre enfant ou seule avec le professeur ça allait bien. Mais ça a été beaucoup de travail pour moi, il fallait que je fasse des efforts. En 4^e année mon enseignant c'est souvent absenté et plusieurs suppléants se sont relayés alors j'ai perdu du temps mais on m'a offert la chance de passer quand même en 5^e année pour voir si ça allait bien. Ça c'est bien passé et à la fin de la 5^e année, une étudiante de l'école L. P. qui venait à l'école et plusieurs étudiants d'une école privée et la polyvalence de B. Alors il y avait des étudiants des trois niveaux secondaire où je pouvais aller, ils se sont présentés et on a discuté. J'ai éliminé l'école L. P. et j'hésitais entre les deux autres et finalement j'ai choisi un collège privé parce qu'il y avait plus de disponibilité de la part des enseignants, les professeurs étaient disponibles sur l'heure de midi, il y avait des périodes d'études et de leçons. Je pouvais faire du rattrapage plus facilement dans cette école là. J'avais le goût d'avoir une interprète mais j'avais le goût d'aller au collège en premier, d'avoir un bon service, des amis et tout ça. Ça c'est bien passé secondaire 1 et 2. J'ai demandé les services d'interprétation à partir du secondaire 2 et le Ministère de l'Éducation a refusé de payer pour moi parce que j'étais dans un collège privé. Alors je me suis organisée, au sein de la classe j'ai choisi un preneur de note, quelqu'un qui écrivait bien, pas payé évidemment, du bénévolat en quelque sorte pour moi, parce que certains professeurs avaient des moustaches et d'autres se déplaçaient beaucoup dans la classe. Alors pour être capable de prendre toutes les notes et bien je copiais celles d'un autre élève. Ensuite je suis allée dans un cégep, à Sainte H, il n'y avait pas de service d'interprétation alors j'ai discuté avec P. B., c'est la personne responsable du service d'interprétation au cégep XX. Donc avec lui on s'est rendu à la polyvalente, on est allés les voir pour les sensibiliser. Moi je voulais être en sciences de la santé, c'était mon premier choix, j'ai fait une session mais je n'aimais pas ça alors j'ai bifurqué vers les techniques de laboratoire infirmière. Je n'aimais pas ça non plus, j'avais découvert une allergie au formol alors je ne pouvais pas travailler avec des produits XXX. J'ai annoncé ma décision à ma mère, et je lui ai dit que je voulais aller en Arts plastiques et que je partais pour le cégep XY. Elle n'aimait pas ça mais c'est pas grave, j'étais à Montréal, il y avait des interprètes, il y avait d'autres sourds... J'avais le goût de partir, de m'en aller là-bas. Alors j'ai commencé une nouvelle vie dans cet établissement-là, un nouveau chum, et EQBS4 que tu as rencontré ce matin, etc. Alors j'étais au cégep pendant trois ans, une fois mon diplôme reçu, je suis allée au cégep XXX en graphique pour faire une attestation en études collégiales. Ça a pris un an d'étude pour ce diplôme là et puis après j'ai pris une année sabbatique. Pendant cette année là, j'ai appris la grammaire de la LSQ, des cours de linguistique, l'histoire de la culture sourde, et j'ai trouvé ça très intéressant. En premier je voulais entrer en linguistique à l'université, c'était mon premier choix mais après avoir posé la question à plein d'autres sourds, j'ai changé d'idée complètement parce que ce n'est pas la place pour les sourds, c'est difficile d'entrer dans ce domaine là. Et finalement j'ai choisi l'éducation préscolaire au primaire. On a refusé ma première demande d'admission. J'ai passé un test de QI, une fois que j'ai rempli ce test j'étais accepté dans tous les

programmes universitaires. Les mathématiques étaient mon point faible mais ils m'ont choisit quand même. J'ai finalement été acceptée dans ce domaine là, j'ai fait sept années universitaires et je n'ai pas terminé parce que j'étudiais à temps partiel. Je travaillais et j'étudiais en même temps, j'avais peur, je ne voulais pas étudier toute la journée, toute la semaine. Avant de venir ici, au projet bilingue, j'ai eu ma propre compagnie qui était "le centre de formation et de développement en LS". C'était une entreprise sans but lucratif où j'ai enseigné pendant XXX ans. J'enseignais aux adultes et aux adolescents et un peu partout dans les écoles secondaires. J'étais épuisé et un peu découragé et une fois que le poste c'est ouvert ici, j'ai passé mon entrevue puis ça fait longtemps que je crois au bilinguisme, et je croyais au projet bilingue. Quand j'étais enfant, j'étais dans une famille anglophone et francophone, j'ai donc grandi dans un milieu bilingue anglais/français et puis en plus je suis allée avec des sourds et des entendants, j'ai fait les deux écoles si on veut. Donc pour moi le bilinguisme c'est quelque chose de normal.

Et je passe mon entrevue, et on m'a sélectionné. Et on en est rendu là, as-tu d'autres questions ?

3. *Obs : Peut-être qu'on pourrait parler de ton poste ici ?*
4. EQBS5 : Formatrice, c'est mon titre ici. En fait, je travaille/ La première année, je travaillais dans une classe, EQBS4 a dû t'expliquer que la première cohorte, la toute première cohorte s'est subdivisée en deux groupes. Alors il y a un des deux groupes dont j'ai eu la responsabilité. Depuis trois ans, je suis ce groupe là, ce groupe est rendu maintenant en troisième année du primaire. L'autre classe dont je m'occupe c'est une classe de maternelle, maternelle 5 ans... parce qu'il y a la maternelle quatre ans et la maternelle 5 ans
L'interprète demande une précision : il y a deux maternelles cinq ans ?
5. EQB1 : C'est deux années consécutives...
6. EQBS5 : Pendant deux ans, je me suis occupée de cette classe là. Ça veut dire qu'à demi temps j'étais dans la classe des troisièmes années et l'autre demi-temps j'étais dans la maternelle. Cette année la différence c'est que maintenant je m'occupe de la même cohorte, et du nouveau groupe
7. *Obs : Le nouveau groupe c'est la nouvelle maternelle ? Les enfants qui viennent de rentrer à l'école ?*
8. EQBS5 : Non c'est un groupe de deuxième année
9. EQB1 : C'est qu'ils ont commencé en maternelle. Ils ont fait leur première année, ils sont passés avec EQBS4, ils font maintenant leur deuxième année et ils sont avec EQBS5.
10. EQBS5 : Bon alors je vais parler plus du premier groupe, la cohorte que je suis depuis trois ans. Les autres, ce sont des élèves qui ont des difficultés associées à la surdité, des difficultés d'apprentissage, des difficultés de mémorisation, de syntaxe, de comportement... Tout ça veut dire que ce ne sont pas des enfants qui sont capables de suivre une classe régulière, il faut s'adapter à chacun d'entre eux, il faut faire une planification et la planification ne peut pas être faite en une semaine, on la cible souvent sur deux semaines. On ne peut pas enseigner un temps régulier comme les autres, c'est un groupe particulier. Dans mon groupe, il y a un élève qui utilise sa voix, il y en a un qui est capable de parler, l'autre entend. Donc il a besoin de la forme de la voix cet enfant là pour

pouvoir mieux comprendre. Donc je travaille plus avec l'enseignante parce que pour lui les signes ne sont pas très, très clairs, souvent il faut que je dise/

[Interruption, entrée d'un élève.

L'interprète demande à EQBS5 de revenir un peu sur ce qu'elle a dit]

11. EQBS5 : Pour la lecture, *[parle de l'enfant cité plus haut]* il ne comprend pas toujours les mots alors je lui signe le mot, mais il ne comprend toujours pas alors à ce moment là il regarde son enseignante entendante qui dit le mot et là il comprend. Des fois il ne sait pas, il demande la voix puis il comprend le mot et donc moi je rajoute le signe par la suite. Alors ça dépend de lui, de son niveau de vocabulaire... mais c'est le genre de chose que l'on fait pour permettre l'apprentissage. Ça c'est pour ce type de groupe.

Dans le groupe que j'ai depuis toujours, depuis la maternelle, ce qui est intéressant c'est/ On parle de communication, on part de beaucoup plus bas là dans la communication. D'abord la stimulation visuelle, on travaille beaucoup ça parce que les enfants doivent aborder pleins de nouvelles notions donc moi ce que je fais au départ, ce sont des contes, montrer beaucoup de vocabulaire en signes, il fallait répéter plusieurs fois, ce qui est normal... L'année passée, dans la deuxième année j'avais un peu plus d'expérience, je me suis dit - la nuit portant conseil ! - à un moment donné j'en ai parlé avec EQB1 et je lui ai dit qu'on pourrait faire des petites notions grammaticales en lien avec les contes. Alors j'ai montré ça à EQB1 qui semblait bien intéressée par ça et on a mis ça sur pieds, toutes nos idées ensemble. Les enfants perçoivent beaucoup mieux et sont plus habiles aussi avec l'habileté visuelle, pour aller chercher et comprendre de l'information, réfléchir et tout ça. Ils ont été plus stimulés donc ils étaient près à ça. Au tout début à la maternelle il faut que tu commences avec la base de la langue. Alors dans ce groupe là il y avait peut-être trois enfants pour qui les langues étaient clairement séparées dans leur tête. Dans leur tête c'était clair qu'en français tu parles, en LSQ tu signes. Il y en a un qui est parti, il y en a un E. qui est dans la classe de EQBS4, et J. lui il était très très bon, il est très avancé, il est brillant donc il étudie dans la classe de EQBS4. Les trois autres enfants... prenons ce qui a de plus ou moins clair, il y avait un petit flottement pour ces trois là //

12. EQB1 : /un gros flottement.
13. EQBS5 : (rires) Alors pour ces trois là, on a décidé d'essayer, tu sais, ils nous ont porté à réfléchir beaucoup, on a essayé de nouvelles expériences. On s'est dit, pour l'avenir est-ce que c'est important d'implanter le bilinguisme dès la maternelle ? Et on a répondu oui à cette question. Je pense que oui parce que les enfants développent leur identité, puis en même temps ils ont capable d'identifier les deux langues, et en plus s'identifier eux même, construire leur propre personnalité à travers tout ça. Donc, il y en a, du moins un élève est partie et pour elle c'était très très clair qu'elle était sourde mais elle rencontrait un sourd elle signait, elle rencontrait un entendant, elle parlait, pour elle c'était clair que les deux langues étaient bien séparées. Donc je pense que c'est très important de commencer le bilinguisme dès la maternelle... Tu vas te mettre à pleurer EQB1 ?
14. EQB1 : Cette élève c'était le modèle idéal du bilinguisme oral et gestuel, vraiment...
15. *Obs : Pourquoi elle est partie ?*
16. EQB1 : En oralisme, et elle va perdre une langue...

17. EQBS5 : Mm. C'est-à-dire que ça nous montre la preuve qu'à la maternelle c'est prioritaire. Il faut qu'il y ait un formateur, un formateur sourd j'entends, à la maternelle quatre ans pour qu'on ait un bon départ pour la communication. Ensuite la maternelle cinq ans pour que les enfants se préparent à la première année parce que là ils vont avoir à faire la transition de ce qu'ils ont appris en LSQ vers le français. EQBS4 les a reçus dans sa classe et puis il était bien fier de voir le progrès qui était fait. EQBS4 et moi on s'assoit souvent ensemble et puis on parle du tout début, de la première année. Quand il s'est mis à enseigner lui, il n'avait pas commencé avec une classe de maternelle. Et quand je lui raconte mes expériences à la maternelle on voit qu'il y a une différence, la communication n'est pas pareille et les enfants qui ont fait le bilinguisme dès la maternelle ont comme une avance, un pas de plus de fait que les autres.

Mais cette année je ne travaille pas à la maternelle... je trouve ça bien dommage quand même...

18. *Obs : Donc il n'y a personne à la maternelle ?*

19. EQBS5 : Non il n'y a plus personne.

20. *Obs : Quand tu travaillais à la maternelle, c'était pour leur apprendre la LSQ ? Pour développer la langue des signes ?*

21. EQBS5 : Oui, c'est ça. Et maintenant, cette année il n'y en a pas. Ça veut dire que, bon EQBS4 a pris deux classes, la classe que j'avais en première année de maternelle, et sa classe... Mais dans les corridors je me rends compte que c'est bien dommage qu'il n'y en a pas à la maternelle, la maternelle cinq ans tout particulièrement.

22. *Obs : Comment ça ?*

23. EQBS5 : Parce qu'il y a deux classes de quatre et une de cinq ans et qu'il n'y a qu'un formateur pour ces trois classes-là, il doit diviser son temps entre ces trois classes. Donc il n'y a pas beaucoup d'heures dans chacune des classes comparativement à ce que je faisais. Je faisais quand même un demi-temps dans une classe, concentré dans une classe. Je me rends compte que/ J'aurais le goût de dire que c'est nécessaire qu'on intègre ça à la maternelle. Un formateur même à demi-temps pour le début, pour les classes de maternelle. Je pense que EQB1 est d'accord avec moi... Si je regarde les classes que j'ai actuellement, la classe avec des difficultés ça m'apporte beaucoup de choses de travailler avec eux parce que le professeur est compétent, oui, mais au niveau de la communication j'interviens beaucoup. Par exemple il y a un enfant pour qui les signes ne sont pas clairs, dans ses forces il est capable de se débrouiller en oral mais parmi ses faiblesses il a des difficultés avec la motricité fine, donc ses signes ne sont pas clairs. Il faut que je l'avertisse constamment "relève tes manches", "signe ça plus clair"... Alors il y a de la difficulté au niveau de la communication avec cet enfant là, peut-être que dans sa tête c'est clair, mais quand il vient à l'exprimer ça sort tout croche et puis il y a pleins d'erreurs. Alors il faut que j'essaie de lui montrer des stratégies pour que lui-même réussisse à développer son mode de communication et que ses informations soient plus claires quand il s'exprime en signes. C'est sûr que c'est différent avec lui... As-tu d'autres questions, (rires) mon dieu il me semble que j'en dis beaucoup !!! (rires), j'en dis beaucoup... ça défoule... (rires)

24. *Obs : Oh oui, j'ai encore beaucoup de questions... Au niveau du matériel, qu'est-ce que tu utilises ?*

25. EQBS5 : Premièrement on prend du matériel que EQB1 prépare... Moi j'utilise le rétroprojecteur, on utilise ensuite des cahiers, des acétates pour les stratégies d'apprentissage, les mots clés... Pour la lecture, j'entends. Pour la communication c'est la langue d'abord, si ça ne passe pas, s'ils ne connaissent pas le mot à ce moment, il y a deux personnes, c'est soit le signe soit la voix, il y a l'enseignante entendante. On travaille en groupe aussi. Qu'est-ce qu'il y a d'autre.... ? C'est à peu près ça..
26. *Obs : Au niveau de la progression scolaire, est-ce que vous suivez les programmes et les manuels de l'Education Nationale ?*
27. EQBS5 : Mais on n'a pas le choix, on doit suivre le programme de l'éducation nationale. On ne suit pas le programme à la lettre... Il y a deux ans il y a eu la réforme scolaire qui a eu lieu, ce qui fait qu'on fait des concertations, des brainstorming - des tempêtes d'idées - les enfants vont beaucoup faire par eux-mêmes. Ça c'est en lien avec la réforme. On suit les objectifs du Ministère de l'Education, s'il y a des choses qui ne marchent pas avec la surdité on les enlève, si on peut les adapter, on les adapte, on fait une adaptation mais la personne responsable et la mieux placée pour parler de ce qui à trait aux difficultés du français, c'est EQB1... Pour la lecture, par exemple il y a des phases de concertation, le formateur va développer, en collaboration avec l'équipe, le groupe de recherche et l'école. Mais souvent, pour les contes, pour les cours de LSQ, c'est souvent nous les formateurs, qui développons le matériel... ça dépend des sujets... Quelque chose à ajouter EQB1 ?
28. EQB1 : Non, c'est bon.
29. *Obs : On va parler un peu des enfants, quelles sont les principales difficultés qu'ils rencontrent ?*
30. EQBS5 : Alors ça c'est une bonne question. Premièrement les mots nouveaux et puis de l'information nouvelle, quelque chose de simple. Je me souviens de quelque chose d'assez simple, l'évaporateur, ok, l'évaporateur dans une cabane à sucre. Les enfants voyaient les dessins, la fumée, la cheminée mais il faut montrer une photo de l'évaporateur, où on voit la machine, on voit que l'eau circule, et que ça s'évapore... Bon, les mots nouveaux, les informations nouvelles, tout ça il faut donner beaucoup d'explications. Dans ma classe avec M., la classe en difficulté, c'est très difficile pour eux, ils ont besoin de beaucoup d'éléments visuels, de détails... il faut travailler plus fort. C'est parfois plus facile avec les plus jeunes qu'avec ce groupe là, on essaie de faire des mimes, d'aller chercher des idées nouvelles, de l'information, n'importe quoi pour que l'enfant finisse par comprendre. La principale source de problème c'est la communication. La source principale des problèmes c'est la communication, la communication avec les parents, le manque de stimulation en signes, c'est bien XXX mais c'est la réalité. A la télévision ils voient des choses mais il n'y a pas de décodage, il existe des décodeurs mais les sous-titres vont trop vites, ce ne sont pas des lecteurs habiles, ils ne peuvent pas apprendre via le sous-titrage. Pour bien comprendre la télévision il faudrait être un bon lecteur, puis être capable de suivre les sous-titres rapidement. Les enfants ont de la difficulté, ils ont de la misère en français, les mots sont trop compliqués pour eux. La télévision ne leur donne pas beaucoup d'informations et leurs parents ne leur en donnent pas beaucoup donc ils ont beaucoup moins de ressources, les ressources sont réduites. Alors nous on essaie d'élargir leurs champs de

ressources, de leur fournir plein de nourriture (rires) mais ils sont limités. Mais ça dépend des enfants...

31. *Obs : En parlant des deux langues, comment arrives-tu à faire le pont entre le français et la LSQ ?*
32. EQBS5 : D'abord, l'enfant lit un texte en silence, d'abord ils essaient de le lire par eux-même, ensuite, on invite des volontaires à venir le lire... Ensuite je pose des questions : est-ce qu'il y a des mots que tu ne connais pas ? ... Si quelqu'un connaît le mot dans la classe il peut le dire. Ensuite la phrase finit par un point alors je lui demande de me signer la phrase lue. Je fais des corrections s'il y a des choses à corriger et puis, je lui pose des questions de compréhension. A la fin je montre comment la phrase doit se signer, je montre comment ça doit se signer. Une fois que le paragraphe est terminé, l'enseignante lit la phrase ou, cela dépend du niveau scolaire, elle ne va lire que des mots, ou la phrase complète. Alors tous les jours dans la classe je leur parle en LSQ...
33. *Obs : D'accord. Tu as souvent dit que tu étais pour le bilinguisme, peux tu m'expliquer comment tu conçois le bilinguisme ?*
34. EQBS5 : D'abord le principe du bilinguisme c'est que pour l'enfant, il doit comprendre clairement que la majorité, ici et dans le monde, c'est des entendants qui possèdent une langue, ici c'est le français. Cet enfant là sait qu'il est nécessaire d'apprendre le français. Mais il vit dans un milieu qui est sourd, donc pour la communication quotidienne il doit apprendre la LSQ mais le français est important pour se développer dans la société. Pour moi le bilinguisme c'est l'idéal. Si l'enfant a le goût d'aller sur le marché du travail, comment il va discuter avec les entendants ? Ils peuvent écrire des messages pour se comprendre, des fois tu peux lire sur les lèvres, mais c'est possible aussi d'écrire dans le travail, c'est important. Donc je crois que le bilinguisme c'est présentement le seul moyen qui existe pour permettre l'intégration//

[Fin de la cassette]

35. *Obs : La présence d'un adulte sourd dans le bilinguisme, c'est quelque chose qui te semble important ?*
36. EQBS5 : C'est prioritaire ! C'est une relation privilégiée parce que nous avons un vécu d'enfant sourd, depuis qu'on est jeune et on sait ce qui se passe dans la tête d'un sourd. Quand on devient un adulte sourd on sait ce que l'enfant veut dire on sait ce qu'il ressent, le contact est privilégié. On comprend plus facilement les enfants.
37. *Obs : Les difficultés des enfants... dans l'apprentissage du français, ou au niveau identitaire ?*
38. EQBS5 : Le plus difficile pour l'enfant c'est les compositions, de composer à l'écrit en français. La structure de la langue leur pose problème. Deuxièmement il leur manque de l'information, du vocabulaire,... L'enrichissement du vocabulaire, c'est quelque chose de difficile. En LSQ on utilise un classificateur, une espèce de configuration de la main qui peut avoir un sens en français, tu peux le savoir en LSQ mais il faut que tu sois capable de l'exprimer en français. Alors il faut que l'enfant développe une compétence en signe d'abord, puis transférer cette compétence là et c'est très difficile pour l'enfant de le transférer ces habiletés... Je crois... (en s'adressant à EQB1)

39. EQB1 : mm.
40. EQBS5 : Bon d'accord. (rires). C'est long tu sais, ce n'est pas seulement une période qu'il faut pour l'écriture, il en faut plusieurs. D'abord il faut la calligraphie, il faut faire attention à comment tu reproduis, il faut que ce soit propre... En plus de faire tout ça dans le groupe qui ont des difficultés d'apprentissage, ils ont des difficultés d'abord au niveau de l'écriture, tout simplement l'écriture elle-même. L'imagination, le transfert, la propreté,... il faut faire attention à tellement de facteurs que ça devient très difficile pour eux. C'est long. Pour eux, la lecture est bien plus facile "Ha on connaît ça, on connaît ça, on comprend !" (rires). C'est vrai ils peuvent le lire mais il ne sont pas encore prêts à le transposer à l'écrit...
41. *Obs : qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'ils puissent transférer leurs habiletés à l'écrit ?*
42. EQBS5: Plus de travail à la maison, il faudrait que les parents s'impliquent, qu'ils les stimulent. Par exemple dans la classe de EQBS4, les parents encouragent énormément les enfants mais dans ma classe les parents ne stimulent pas suffisamment leurs enfants, pas assez. Il faut être intensif, il faut que tu dises à tes enfants "je sais que c'est difficile, ne te décourage pas, essaie encore plus". Dans ma classe j'ai deux ou trois parents qui sont découragés, qui se découragent facilement, qui ont d'autres problèmes, qui ne savent pas où aller, qui ont besoin d'aide eux même... Je pense que c'est important les parents dans la vie d'un enfant, c'est sûr que les enfants communiquent à l'école, ils ont besoin de communiquer mais à la maison, ils ont aussi besoin de communiquer et c'est pas tous les parents qui s'impliquent par exemple au niveau des devoirs. Au niveau des devoirs c'est long pour un enfant de devenir autonome. Cette année les enfants commencent à le devenir, mais l'année passée ils n'étaient pas du tout autonomes et l'année d'avant c'était bien pire alors ils ont un peu de retard et ça devient vite difficile..
43. *Obs : D'accord. Une dernière question car je sais que tu as cours... Si jamais tu avais une baguette magique quelle serait pour toi la façon idéale d'enseigner aux enfants sourds ?*
44. EQBS5 : Je rêve de retourner comme à l'époque des institutions, que tous les professeurs fassent l'enseignement en signes, tous les sourds sont là, indépendamment des forces ou des faiblesses, les sourds adultes travaillent dans les écoles avec les entendants mais que le gouvernement ait une reconnaissance de l'enseignement bilingue dans les écoles pour les sourds. J'ai beaucoup d'espoirs (rires) mais c'est une chose que j'aimerais. Ce que ça va faire on ne le sait pas, car dans le fond on commence le bilinguisme....
45. EQB1 : c'est la même baguette magique que tantôt ?
46. *Obs : Oui... Certains programmes bilingues intègre l'histoire de la communauté sourde, la culture... qu'est-ce que tu en penses ?*
47. EQBS5 : Oui, oui, c'est important. Les entendants apprennent l'histoire de leur pays, de leur ville, de leurs provinces... les sourds sont où là-dedans, c'est sûr qu'il faut apprendre la culture de la majorité entendant mais pour avoir un bon leadership il faut comprendre l'histoire de la communauté sourde. C'est important de comprendre qui est l'Abbé de l'Épée, c'est le premier qui a ouvert l'éducation aux sourds, il est allé chercher pleins d'idées pour l'enseignement puis ensuite ça s'est répercuté partout

ailleurs... C'est important que les sourds le sachent, et ça leur donnent quelque chose à leur tour pour améliorer le sort de sourds. L'histoire et la culture ça a beaucoup d'influence pour les enfants. J'aimerais bien qu'on le fasse. As-tu d'autres questions ?

48. *Obs : Non, je pense qu'il faut qu'on s'arrête là. Merci beaucoup.*

[Arrêt de l'enregistrement mais la communication continue donc je remets le micro en marche]

49. EQB1 : C'est marrant parce que EQBS5 à apporter une touche plus personnelle sur la conception du bilinguisme, j'ai bien aimé ça, on en n'a pas parlé avant...

50. EQBS5 reprend la conversation à l'oral : C'est bon d'apporter des idées nouvelles ! (rires) ça fait du bien... Mais il y a beaucoup de travail XXX C'est drôle parce qu'il y a vingt-cinq ans, quand je suis rentrée à l'école l'A., il y avait deux enseignants, un qui signait et un qui parlait à l'oral, après on en a plus entendu parlé mais ça a continué à Sainte H. et maintenant on recommence encore, on reprend encore ça. Les parents et les associations, mais moi XX les parents parce que l'AQUEPA quand elle a été fondée, ils ont voulu que les enfants soient intégrés. Et ça a commencé les problèmes, et avec le Ministère, pour les transferts des dossiers XXX XXXX Mais c'est regrettable parce qu'on avance d'un pas et on recule avec les années et on avance encore... Et si on veut aller plus loin, il y a d'autres écoles qui se créent et qui ne croient pas à notre projet bilingue. Ils XXX XXX croient dans d'autres valeurs. On devrait aller tous dans le même sens, développer le bilinguisme et aller plus loin encore XXX. Il faut que ça aille plus loin avec le Ministère. C'est un problème de culture québécoise. Oh oui, c'est vraiment incroyable, je regarde XXX premièrement on est représenté comme des handicapés, pourquoi on ne vient pas demander aux Sourds comment on se sent ? On ne se sent pas handicapé, c'est un problème d'accessibilité. L'accessibilité il n'y en a pas, c'est ce qui nous rend handicapé. Le gouvernement ne voit pas de la même façon, "vos oreilles ne fonctionnent pas, vous êtes handicapés, point". Ça va plus loin que ça, il ne croit pas en notre culture, la XXX/

51. *Obs : Je pense que c'est un problème international, en France et dans la plupart des pays c'est la même chose//*

52. EQBS5 : Mais comment ça se fait qu'en Suède comment ça se fait qu'ils ont réussi à passer à travers ? Le gouvernement a accepté de travailler ensemble.

53. EQB1 : Mais en France la LSF est reconnue comme une langue d'enseignement.

54. *Obs : Non pas tout à fait, pour l'instant elle n'est que tolérée...*

55. EQBS5 : En Suède, et à l'Université Gallaudet dans le Maryland....

C'est le Québec... Moi mon copain est historien, en 1880, il y a XXX mais après c'est comme XXX perdu beaucoup de choses avec le Congrès de Milan XXX. Après le congrès, ça a commencé aux Etats-Unis avec l'Université Gallaudet et Laurent Clerc, les Iles Martha's Vignards, ça a recommencé à se développer. Mais moi je ne peux pas aller, à l'université Gallaudet parce que ce n'est pas ma culture, aller aux États-Unis accepter la culture américaine, moi je n'aime pas la façon de vivre américaine. XXX parce qu'on n'a pas la même attitude, je suis bien contente d'avoir l'université ici avec l'interprète. On comprend la culture, il y a un côté québécois, qui est vraiment spécial au niveau du regard sur les personnes handicapées ce n'est pas pareil, aux Etats-Unis, ils sont plus chaleureux,

nous aussi on a accès à tout ça sauf qu'on n'a pas beaucoup de subventions cette année, on a de moins en moins de subventions, d'aides au Québec. L'Office des Personnes Handicapées du Québec va bientôt fermer la porte et on va transférer nos dossiers au Centre Local d'Emploi... XXX. Ils ne prennent pas contacts avec les spécialistes, ni avec les personnes XXX. XXXXXXXX les signes, ça ne disparaît pas même avec Milan... XXXXXXXX

ENTRETIEN AVEC EQ01 (ECOLE ORALISTE)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 47

Sexe : F

Entendant : Sourd :

Profession : Auditory-Oral Rehabilitationist

Formation suivie : B.A (Psychology)
B.Educ.
M.Sc. Auditory-Oral Rehabilitation

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : école privée oraliste

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? : Oui

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : 2 assistants,
1 specialist (Auditory Oral Rehabilitation), 1
regular classroom teacher, parents, school school
psychologist, school social worker, audiologist,

Observations : The Oral School is quite fortunate to have
the services of the professionals mentioned above
on a regular basis.

1- Obs : Comme je vous l'ai expliqué, je m'intéresse à l'acquisition du langage chez les enfants sourds. Pour cela j'effectue une enquête de terrain pour voir ce qui est fait, en France et au Québec, pour avoir des exemples et des expériences différentes. Peut-être pourrait-on commencer par une présentation de votre formation professionnelle, ce qui vous a poussé à faire ce choix ?

2- EQ01 : Ok.. Donc, moi, j'ai suivi des cours de Baccalauréat en Psychologie pour être enseignante, puis après ça j'ai étudié la linguistique, juste quelques cours en linguistique parce que je m'intéressais XXX et à l'acquisition du langage chez les enfants. J'ai eu l'idée d'être orthophoniste, mais quand j'ai reçu l'information de l'université ici, à X, ils m'ont envoyé l'information sur les enfants sourds pour travailler avec les enfants sourds. Et je me suis dit que c'était très intéressant (rire). Après ça, pour voir si ça m'intéresse vraiment, j'ai fait du bénévolat en relation avec les enfants sourds à Vancouver, j'ai beaucoup aimé ça et j'ai suivi les cours ici à Montréal.

3- Obs : En tant que volontaire, vous faisiez quoi ?

4- EQO1 : C'était juste une aide pour les devoirs, pour l'école.

5- Obs : *D'accord, et les échanges se faisaient en quelle langue ?*

6- EQO1 : En anglais, c'était en Colombie-Britannique. En plus, je me suis toujours intéressée, dans mes cours de psychologie [*changement de langue, l'entretien va se dérouler en anglais*] about when you have a problem to the brain and the language pattern is affected, I had many courses on that and that interested me very much. It was a physiological-psychology XXX so that is the kind of my back-ground.

7- Obs. *Comme la neurologie... Et actuellement vous travaillez à l'école des sourds de O. ?*

8- EQO1 : Oui

9- Obs : *A quel niveau d'enseignement ?*

10- EQO1. : Avec les enfants de cinq, six, sept ans, maternelle, première année, deuxième année. Et c'est un groupe de 14 ans enfants cette année. Il y a deux maternelles, la plupart en première année, puis quatre en deuxième année. Ce sont des enfants qui ne peuvent pas être intégrés dans les écoles régulières parce que leur niveau de langage est très bas et ils sont they are just developing language, maybe there are some who are just at the two-word stage, or maybe some have no language at all and our job is to bring them up to a level where they might be able to be integrated into a regular school and that takes many, many years sometimes. At grade 6, they go into a regular school. Anyway, after grade 6, because that is high school here, école secondaire. So after that they have to go to a graduated school. We have some units at the oral school, at the high school level but maybe just one or two but XXX. I work more with the younger kids so - I have to talk in English, I cannot express myself (rires) I am so sorry- Anyway, let me think, the kind of children that we have. Out of the fourteen children that we have right now, six of them have cochlear implant, and they were late implanted so that /

11- Obs: *At what age?*

12- EQO1 : / at four or five years old, and some of the children that we have in our unit were even implanted at the age of seven you know, so we have pretty late implanted children. So we are really dealing with the... / the system that we have is we have two teachers for the hearing impaired. They are the specialists and then we have one regular teacher and we have two assistants for the 14 children. Our job is to bring them up to a level where they might be able to be integrated into a regular school and that takes many, many years sometimes. At grade 6, they go into a regular school. Anyway, after grade 6, because that is high school here, école secondaire I am one of the specialists and what we do is : we work with the children on an individual basis to help them develop their speech language and hearing skills. So some of my time is spent in the classroom teaching reading or language related to things and the rest of my time is spent working with the children on a one-on-one basis, developing their specific skills, the language, the speaking and hearing skills. We also work with the parents, I decide together with my parents ; usually when the kids are just developing language I see them once a week, as they get a little more at ease, then I'll see them maybe every two weeks. So the idea is to work with the parents, because language develops at home and working with the parents helps them to become aware of the process of learning to listen, what you are hearing with a cochlear implant, and of course the language development. Voilà.

13- Obs : D'accord. Quels sont les outils, les méthodes que vous utilisez ? ... les livres sont les mêmes que ceux des écoles régulières ?

14- EQO1: Non. We don't really have/ I can't say that we have, we don't have a curriculum no, not a set of books that we use, we were trained in a philosophy and we use whatever materials that are available so ... you know you are trained in a sort of basic philosophy of an auditory-verbal therapy. We were taught at Mc Gill about language development. We took courses in acoustics and we took courses about hearing, the anatomy of the ear, We took courses on language development, we took many courses on the hearing abilities XXX and the use of them, their function and we took lots of audiology courses, we took courses on speech, and we took / You know all of the these, so that's really not a kind of one curriculum that we use. You kind of know how language develops with children and you know what you are going to/ you know the steps that you would follow, the auditory skills, the skills for listening, you know, we basically follow ... let me think.... Polack. You know that kind of auditory skills of Polack ? I don't know if you have heard of her ? That's one of the people, but I mean there are so many different ... what you call it ... skills that tell you all the different auditory skills. But basically you are following all the auditory skills through the different levels, you are working to be aware of the sound of all the discriminations skills you know, being able to discriminate the difference between - I don't know if you are aware of this yourself, if it's part of your background? - yes - Ok.

So working through all the levels of different discrimination beginning with/ working through the manner and place and voicing skills and ... just going up the levels. It's working through those, so we don't have like a set curriculum but you have all that background that you know, that you have to XXX you have to learn through these developments, to these levels so that's what you go with.

15- Obs : D'accord. Tout cela c'est pour le langage et l'écoute ... mais pour tout ce qui est autre, comme la géographie, les maths ?

16- EQO1 : They learn that in the classroom, so at the level that I work at Kindergarten, grade 1 and we have four kids in grade 2, the main concern is to get their language up and their hearing and the listening skills, to start so that they can do the academics stuff. At grade 1 and in Kindergarten, you don't have a lot of curriculum; it's more based on socialisation. So it's more socialisation and getting used to the routine of school ... In grade 1 the main thing is reading, we follow a maths curriculum, and often children whose language is high enough that they can be integrated, they go with an assistant into a regular classroom for maths. They would spend one hour, one hour and a half in the maths classroom with hearing children and with one of our assistants. Even for maths it's not just computation, it's language-based and .../ So we have to do a lot of pre-teaching and not teaching the facts, not teaching how to do add and subtract, but teaching the underlying concepts and the language of those concepts. The grade 2 children now, they do solve problems, solving word problems and so, you know "like I have five cats and my brother has six cats and then somebody comes to the house and brings two more cats. How many cats are there all together?". Our kids don't clue it on the word " all together ", kids who have hearing know those words immediately " all together " means " add it ", they understand what that means, our kids don't, so that's a language fact. You have to teach them to clue it into the key words; you have to teach them what they mean. And then when you are doing word-problems, it's more than just understanding the words, it's the concept underneath the word so ... that's a lot.

So we are not, at the early level, following a curriculum. We are not so much worried about the XXX we are, because the kids have to, eventually, be integrated and they have to be equipped in certain skills, but you are teaching the curriculum in a very different manner than you would do with hearing kids. You have to get to the concept, they don't have/ their thinking is not driven by language so you have to teach them the language and you have to teach them how to have that internal voice inside their head so the thinking skills are driven by the language. It's very difficult ... (rires).

17- *Obs* : *Ok. Et, est-ce que vous utilisez des codes ou des outils comme le LPC ? En anglais c'est le cued-speech je pense, ou d'autres ?*

18- EQO1 : Non, non. This is oral, it's an oral school ... /

19- *Obs* : *Oui mais le LPC est une méthode orale/*

20- EQO1 : What is that exactly le LPC ?

21- *Obs* : *C'est un système qui permet de préciser la phonologie de la langue, c'est pour différencier des sons qui ont une articulation semblable comme pour le /p/ et le /b/ ...*

22- EQO1 : Oh oui. No, no we don't use that, the cued system. All that the kids have is we ensure that their amplifications are good, that the hearing is working well, that the cochlear implant is working well, they have to wear FM-system in the classroom and ... that's it...

23- *Obs* : *Il n'y a pas des enfants sourds profonds dans l'école ?*

24- EQO1 : A lot of our kids that are profoundly deaf have received cochlear implants so ...

25- *Obs* : *Est-ce qu'il y a des enfants qui ne sont pas appareillés du tout ?*

26- EQO1 : We have some kids who are severe to profound but they function well. In fact one of the children, a little boy, has an awful lot of language, you wouldn't know that he is severe to profound as his speech is very clear. So ... let me think ... we have one child in kindergarten/ XXX the kids who are profound have cochlear implants ... yes.

27- *Obs* : *D'accord. Pour revenir un peu sur l'enseignement de la langue, j'aimerais savoir comment vous faites le lien entre la langue écrite et la langue parlée ?*

28- EQO1 : Ho, my Goodness (rires) ... That is a real problem because when you XXX some oral language our kids don't write naturally like hearing kids do. At the kindergarten level, grade 1 the kids are already beginning – most hearings kids- are beginning to write letters of some sort to represent the sounds that they hear. Our kids are not at that stage, we have to bring them to that stage. We have grade 2 children that we're going to integrate, we want to integrate because they are cochlear implanted children, and that makes a totally different situation but/ That is the big thing, trying to get them writing.

First of all, reading is based on the oral language and then writing again, is based on the oral language so it's a real problem, a real problem. How we are doing it, (rires et grand soupire) For the grade 2 children, we are working on phonological renown, that's one step, so we have a program where we work on getting them to be aware of the word level, then the syllabus level and then getting down to the letters level. So we do that and then we have a phonetics program to help them with decoding but also hoping that it will work and help them to write as well. However, they don't have the vocabulary, they don't have

the structure, the language structure, they don't have/... It's a very difficult job, it's a really hard thing to do. Basically, you are working at focussing on oral language, you have to build that up, you really have to build that up. In our unit we are working with kids who have very low language level, you can't forget that ... so the kind of writing you are going to get is not of a very high level...

29- *Obs* : *Even the kids who are seven years old ?*

30- EQO1 : These kids who are seven years old were implanted at the age five, and they are seven years old That's it ...

31- *Obs* : *Si je comprends c'est un peu comme s'ils n'avaient que " deux ans de langage " ... ?*

32- EQO1 : That's what we are working with, that's why they are in our unit because they need that handicap support...

33- *Obs* : *Ok.. Donc si j'ai bien compris, ils viennent dans cette école pour essayer de pallier leur retard pour pouvoir, ensuite aller en intégration. L'objectif est l'intégration dans une école régulière ?*

34- EQO1 : Yes. Yes.

35- *Obs* : *Et une fois qu'ils ont un niveau suffisamment bon, ils vont tout seul en intégration ? Comment est-ce que cela se passe ?*

36- EQO1 : That will be XXX services from the oral school; they will never be all alone, no, no, no. They get services from the oral school. The level of service traditionally has been two days a week from an oral school specialist, one hour twice a week. But with the cochlear implanted children we are going to have to add something more because they are still developing their auditory skills, they are still developing their speech skills, they are still developing language. So for the two girls that we have, or three girls maybe, that we have going out this year, it is a really big step. They are going to need special services at least four or five times every day. That's what they would get in our unit; they are going to need one hour a day working on their listening skills. So we are aware of this. We are going to have more and more children who are late implanted as we have many kids who have been referred to us and they are all older children and their parents are interested in an implant... We are also getting children who are being implant a lot earlier now of course and we still have these late implanted kids; older kids that are coming and that are looking for support...

37- *Obs* : *Les enfants plus âgés ont davantage de besoins, c'est ça ?*

38- EQO1 : Oui. More work with the specialists

39- *Obs* : *Quand vous parlez des séances avec les spécialistes, il s'agit de quoi au juste ?*

40- EQO1 : Just what I said to you, work on the different skills, the speech, the hearing ... all about the language (rires) ...Thinking skills, language, and so on...

41- *Obs* : *D'accord. Peut-être que vous auriez un exemple de travail, concret ?*

42- EQO1: Ok. I mean, you might work on speech skills, you might be working on discrimination of certain sounds. It depends on what level they are at, you might be working on ... an example of conceptual thinking that might be at a lower level. Or categorising, working in categories, so understanding categories

of furniture or food, and the name for those and being able to put them in categories ... What else ... With the older kids, working on listening for key element in a sentence; picking up important words and summarizing; developing auditory memory: listening for longer and longer pieces of information; tracking: listening to me read something and then repeating it, longer and longer sentences; sequencing: listening to stories and sequencing them ; listening to stories and asking questions; all on the auditory channel.

43- *Obs : D'accord. Et en ce qui concerne l'évaluation des enfants, comment est-ce que cela se passe ?*

44- EQO1 : Now we are moving towards, what we call a " porto-folio ". The idea is that the children are choosing, whatever work they are doing, they are choosing pieces of work that they are working on and with the teacher they choose something that is significant, for instance: in learning to write – for the grade 2 children – we wanted to develop fluency of thought. We wanted them to think to develop fluency of ideas because right now they are stuck on " I can't say that word ", " I don't know what to write ", " I don't know how to spell that word " etc. and / [*interruption à cause du chat qui joue avec le micro*]/

45- *Obs : Nous étions en train de parler de l'évaluation*

46- EQO1 : The idea was to try to get them fluent vocabulary because they get stuck on trying to spell words correctly, and they don't know, and they are trying to find the model and they get stuck on that but anyway ... So what we do is we just give them a technique of : " ok just whatever letters you hear, you write it down then you put a line, that's it, and then write your next thing. If you don't know it put a line, as long as we can remember what it is ". It gives them the ability to sort of try and make their sentence without getting stuck on the individual spelling of each individual word. That's sort of break through because we have got some long sentences out of the children instead of nothing. What we would do is put a little stick around their paper and " look at this wonderful work, look what you have done, you are writing a sentence here ". We will worry about how to spell things after so you make a note of that and that might go in their " folio ". We are just starting this process. Eventually, they would pick words that they think insignificant ... We are just starting this process. The idea is to take pieces of work that kids have done that show something significant in their development, and put it in an envelope into the porto-folio. Then when we go to write our report, or you go to make an evaluation of where the child is at, you go back and you look at his porto-folio.

We don't really have a test, once a year we do what we call " A comprehensive report ", that's coming up now. We don't do standardized tests, we pick standardized measures of language, expressive and receptive language and we take standardized measure on that. Perhaps " concepts ", with the younger kid. It would be born concepts like " up- under- between- behind- the first one- the third- etc.". That's formal evaluation and that's based on a normal hearing population. It's just a way of, sort of seeing, where they are at in relation to hearing, here in language related things and also reading and writing. That's the only formalized kind of testing that we do. But the evaluation is just on going, it's usually through the porto-folio, watching the work the children do. And when I work " one-to-one " with the child I know exactly where they are at in terms of listening skills or in terms of speech skills and what they need to work on. We use the PLE, the phonetically level evaluation, and - do you know what that is ?

– No – I have to show you all these things but I don't have them right here (rires) ... So we do an evaluation of the speech skills and we know exactly what our goals are for those ... I don't know what else to tell you ...

47- Obs : *C'est bien ... Donc la progression pédagogique se fait individuellement, chaque enfant à son curriculum par rapport à son évolution. C'est à peu près ça ?*

48- EQO1 : Yes, Yes. It's very individual, very individual. You see we have fourteen children, there are two specialists who are writing their reports. I have seven in my class. We also have input from the regular teacher, this teacher is not a specialist but she oversees the classroom and.../ How we operate in the classroom is on themes, it's a « theme-based » learn, so we work on themes, for example right now we are doing « cats ». So that theme would come into the reading, so I base our reading program on that theme. I pick some stories about a wild cat and that becomes our science, our reading, it becomes our mathematics as we started to solve word problems then all the problems will be about cats, and you know ... It all becomes integrated. And we also do something really kind of fun, about twice a year we choose to do a production, usually in the fall and the next in the spring. The one we did last fall, was the story of « The country mouse and the city mouse » and that became the theme. So we picked things and we learn all about mice, so that is for the Sciences, but then in terms of language and language development there was a real rich base to build there and then it goes into the reading program.

I would adapt the story to the level that the children are at, so the ones who have absolutely no language can follow: we act up the story, we use props and then learn the simple words -I wish I could show you this, because it is so hard for me to talk about this without showing you how we actually do it, but I don't have the material here. It would have been better at school. Anyway, everything is developed on that and then what we do is that we have a production so they've been learning poems, they learned songs, and from that they learn the language. We make up their reader, I take the story, I adapt it to the level that is appropriate to my kids as a reading story and that would be different for the grade 2, it would be different for the grade 1, and it would be different for our really low, low level kids that would be at the two-word level or one-word level. So we just adapt everything and then we put it on a production. Prior to that we were learning the theme " shadow ", it was Halloween and we were learning about shadow and dark and night. And all that went to the production as well, we did a shadow play, so we write the story, the kids learn it, we re-write it, the kids write the dialogues, we made all the settings, we make everything for it, all the costumes and/... This takes about a month, so that's our theme for the month and that's what we work on for the month and it goes into everything: it goes into our Sciences, it goes into our reading, it goes into our language development. So we create all that, we made a shadow play where some of the action was behind a sheet with a light coming behind so when the audience looked at it, they just saw shadows, and then the characters in front of the screen as well. Some read, the low-language kids did some non-speaking things and then they learn some songs.

In the reader they were learning the structure of present progressive tense: " are sitting ", " are watching ", " are talking ", etc. So they were learning that in their readers, so you adapt it for making a song and for the play. They have a part of the play that the kids sings, they sang a song that was [en chantant la mélodie]: " My XXX is sitting, my XXX is sitting, sit, sit, sit " -very simple- " sit, sit, sit, my XXX is sitting ... ". And they acted out. We use the language in as many different contexts as possible and we have to adapt everything, that's why I say there is no real curriculum, me make it up, we know the skills that they have to learn and we develop our own stuff.

49- *Obs* : *D'accord. Et au niveau des intervenants, tout à l'heure on parlait des assistants et d'une enseignante de classe ordinaire, quels sont les rôles de chacun ? Par exemple que fait l'enseignante ?*

50- EQO1 : In other years, what she did was a sort of contact that what you would call "general knowledge ". She organised a lot of the theme work or what you might call " Sciences " or " Social studies " that was what she did. This is her fourth year with us, I think, and she is really learning a lot from our hearing impaired kids and she would like to learn more, so this year she is doing a lot more. She is working with us to gain the experience; she is doing the reading program with the very low, low level kids. I call her a regular teacher because she doesn't do the one-to-one AV therapy (Auditory-Verbal Therapy), she doesn't do that, she doesn't work with the parents. She is in the classroom all the time with myself and the other specialist XXX. In general she would be the one who would organise, the idea is she would be the one who would teach your curriculum: your maths, your reading/ oh not so much reading because that's language-based, the sciences curriculum, the social studies ... but you really can't separate language out of any of those things (rires)...

51- *Obs* : *Est-ce qu'il y a d'autres intervenants ?*

52- EQO1 : Two assistantstwo assistants ...

53- *Obs* : *Quel est leur rôle ?*

54- EQO1 : They support, they just give support. Often you need someone in a group of kids who have no language, you need someone to be a language model for those kids...

55- *Obs* : *A model ?*

56- EQO1 : If you are asking them a question and they don't understand the question then your assistant will answer, and then they know : oh this is how you answer the question. So she will model it for them so they can repeat it back ... You really have to come to the classroom and see because it's very hard for me to explain (rires). You should come ...

57- *Obs* : *J'espère que ce sera possible. Pour en revenir à l'enseignement de la langue orale, qui est l'anglais dans votre école je crois, quelle serait selon vous la plus grosse difficulté que vous rencontrez ? Ce qui pose le plus de problèmes ?*

58- EQO1 : Oh my god ! (rires). Oh I don't know ... I don't know what to say ... Reading is a big problem. Reading and writing is very difficult. Yes, because when you get the seven and eight year old, they have to/ there is a certain level that they should obtain but if they don't have the language necessary to obtain that level then you feel a certain pressure (rires) to bring them up to it. Reading and writing is very difficult I think with hearing impaired kids

59- *Obs* : *D'où viennent c'est difficultés, selon vous ? De l'acquisition tardive du bain de langage. Et pour les enfants eux-même qu'est-ce qui serait le plus difficile ?*

60- EQO1 : It's really hard to say because in addition to the language problems we have children with other difficulties. They are in our unit not only because they are low language but there might be other things like " attention deficit ", there might be ... so many ... XXX, they might be " developmental delay " , they might have a certain syndrome of which hearing is one part of it ... So there are all kinds of

problems... I can't say what would be the most difficult to them, ... it's really hard ... But the advantage is that we are a small group, with a lot of professionals so it becomes very reassuring for them and very ... / And they are able to take all kind of kinds of risks, and we can also individualise instruction XXX.

I don't know what would be the hardest for them, I mean for a child coming into a nursery or kindergarten it's difficult right away, they have many things to get used to. So our children have to get used to all that. They have all the socialisation, our kids have a really hard time with that because they don't know how to play ; Kids with hearing just pick up play unconsciously, they see it on TV, they hear it, you know... Our kids don't pick things up like that, you have to teach them : you have to teach them how to play base-ball, you have to teach them how to do skating games, you have to teach them how to play Fox-Box, you have to teach them how to introduce themselves to somebody, you have to teach them how to say " can I play ? ". They don't know. So when you say " what is the most difficult ? " ... (rires).

61- Obs : Effectivement ... Et maintenant si vous aviez toutes les possibilités et les moyens nécessaire, quelles serait, d'une manière idéale, le meilleur moyen d'enseigner la langue orale aux enfants sourds ?

62- EQO1 : Oh no ! (rires). I think what we are doing is pretty good. I think...to have small groups, to be able to have the flexibility to adapt curriculum and learning to the children's needs which we do have ... To have the support. We have assistants who can model language, who can model behaviour so ... We have lots of hands around, we have lots of people around. I think the kids need individual work, they need to learn to use their listening skills, we actually have (rires) we have the abilities to do that, we have the staffing to do that..

63- Obs : Et les parents ?

64- EQO1 : The parental involvement yes, like I said I meet them once a week or every two weeks. Parental involvement is high, I think that's necessary.

It seems that what is difficult in our situation is integration because we are always relying on the good will of the regular teachers in the school. You see, we belong to the oral school, we rent classrooms in the school where we are at, but we do not belong to the school that we go to, we are not hired by that school board (admission scolaire). A private XXX school hires us. So we are there but we are kind of separate from them, we belong but we don't belong and when we went to integrate our children, when we felt that some of our kids have reached the level that they would benefit from going into a classroom of hearing children and that's not for the whole day, they are still our children and that registered with that school board we just want them to get some experience from there, then we have to rely on the good-will, we have to go to the teacher and we have to say "you know, do you think you could take this kid, we will give you an assistant to come into the classroom with that child". Integration is a hard thing to accomplish because we don't really belong to that school we are in, we are separate and we are going and asking them for services.

65- Obs : Donc les enfants vont une heure ou deux dans ces classes régulières et après s'ils vont bien, si ça fonctionnent pour eux est-ce qu'ils y vont à temps complet ?

66- EQO1 : No, it's not just like that because they don't belong to that school. That school board, la commission scolaire, of this area is doesn't get money for that child, we get money from the government for that child. We can't just take that child and put it in that class all day long (rires) ...

67- Obs : *Quand l'enfant a atteint un niveau suffisant, il peut changer d'école ?*

68- EQO1 : They can register in their neighbourhood school. The children that we get come from all different area, they are bussed-in to our unit. They might live far away, so ... When they reach the level where we think they could go to the oral school in their neighbourhood then they will be registered with that school board the child belongs to, that school board gets money for that child, not us but we do get some money to supply services for that child. When the child becomes the " property " to that school board, it just stays there the whole day (rires) ... But right now, no, because we get a certain amount of money from the Ministry of Education for that child to supply services for that child.

69- Obs : *Au niveau d'un enseignement idéal, comme on a évoqué tout à l'heure, il y a des personnes qui proposent le bilinguisme avec la langue des signes. Est-ce que vous pensez que cela peut être une solution envisageable ?*

70- EQO1 : For our kids, all the children are now taking a little bit of french, but they have to have enough language/ have inquired enough in one language before they can start the other. Like with our low language kids, we are still trying to establish english with them. So we are not going to integrate french ... (rires)

71- Obs : *En fait par bilinguisme je pensais davantage à la langue des signes ... Sign language*

72- EQO1 : Oh sorry, we live in Quebec and when you say " bilinguism ", I immediately thought of french and english ... You are talking to the wrong person because I don't do sign language. I don't know anything about this, really, I mean for me it's oral message and that's it ... So I really don't want to come on that now ...

73- Obs : *D'accord [Un certain malaise s'est installé]*

Donc l'enseignement idéal il serait oral ? Est-ce que vous verriez d'autres moyens dans une perspective orale, qui pourraient être améliorés ? ... Je ne sais pas, peut-être plus de moyens financiers ? Ou une meilleure collaboration, plus de reconnaissance pour le travail avec l'école régulière ?

74- EQO1 : ... I don't no what to say You can stop your tape to let me think! (rires) Just ask me again, I don't no ...

75- Obs : *S'il y avait une manière idéale d'enseigner pour pouvoir aider ces enfants, une pédagogie, une méthode ou des outils, ... ce serait Quoi ?*

76- EQO1 : I don't know, I think it just depends of the children ... When you talk about signs, or oral or.. It depends of the child, it depends of the parents, it depends on / There are so many factors. It's such an individual choice you know. I don't know what to say

77- Obs : *Tout va bien, c'est très bien ... Je pense que j'ai abordé les principaux sujets auxquels je pensais mais si vous avez quelque chose à ajouter c'est possible...*

78- EQO1 : No, not really

79 - Obs : *Merci beaucoup de m'avoir reçu.*

ENTRETIEN AVEC EQO2 (ECOLE ORALISTE)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 53

Sexe : F

Entendants : 1

Sourds : profound

Profession : teacher of the deaf

Formation suivie : oral -

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? :

MOSD unit class ^{7 student} for the deaf in a regular public school - partial integration / learn teaching - math gym library music dance + special events

Avez vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? :

Yes

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? :

MOSD has audiologist, technician, music
art specialist, social worker + psychologist.

Observations :

I love teaching - but not report writing. . .

1. *Obs : Like I told you, I'm interested in the education of deaf children and hearing-impaired children... I interviews teachers in different kinds of structures like integration in a unique class, or like here a special class in a normal school. Maybe we can start with a more personal aspect, your background.*
2. EQO2 : I have a BA in communication arts and I have a masters in education of the deaf from Clark school for the deaf and from Smith College in Northampton Massachusetts. I started teaching in the oral school in 1972 and I've been here ever since, so this is my 31st years of teaching...
3. *Obs : All right... And why did you choose the education of hearing impaired kids ?*
4. EQO2 : It's a silly story. In North America there was a TV program called "XXX" and "XXX" was a neuron surgeon. This was a weekly show and when I was fourteen I enjoyed watching one of the show had a hearing impaired girl on it who required brain surgery and on the show she was talking and lip-reading. I turned the TV off and I said right away that's what I want to do. Something just clicked and I knew that's what I wanted to do. At that time I was going to a private girl's school, and integrated into that school was a hearing-impaired girl who had originally gone to the oral school and whose mother had gone to school with my mother. So my mother was in contact with Miss XXX who gave us the name of Dr L. at Mac Gill University. My mother wrote him a letter saying, "I have a

fourteen year old girl who is very interested in teaching the deaf, what should she do?». Dr L. wrote back and said that I would have to continue studying until I had an undergraduate degree, but he invited me to visit Mc Gill and to visit the oral school. When I was in my last year of under-graduate studies, I wrote to him again saying "You might not remember me, but my mother wrote to you a few years ago, and I am now completing my undergraduate degree. What is the next step ?". He wrote back immediately and in three days I was in his office and he made a recommendation of either Clark school for the deaf, CID in XXX, or the program out of Lexington, out of Colombia University in New-York. He wrote some letters of recommendation, and I ended up at Clark with a full fellowship. It was less expensive so... I was just very lucky that there were the right people in the right place who were able assist me. But I was also lucky that, at the age of 14 I knew what I wanted to do.

5. *Obs : OK. Now we are going to talk about what's going on here... like how the classroom works because I heard that the children are not in this class the whole day...*
6. EQO2 : No, they are not always in my classroom. There are seven hearing-impaired young children in this room aged 10 and 11. This is my third year with them and the second year with an other child, and the last year with a child I have had on and off for the last three years. But this year it's the first year that they are in my class... They have a range of hearing losses but four of them are profoundly deaf and three of them have more moderate to severe losses and they use traditional hearing aids and the FM system. They are using those quite well but they are language delayed because of other learning difficulties or because English is not the language at home and they get no support at all. The other four children, two of whom immigrated to Canada when they were four or five, their diagnosis wasn't late. But their training in using their residual hearing with traditional hearing aids was not very advanced, either in Bangladesh or Pakistan so they came to the oral school with basically no language at all. Another child had originally been in the oral school then sent to a signing program before his family worked for a cochleae implants... Anyway I have four profoundly deaf children who have cochleae implants but they were only implanted at eight or nine years old. So I am a remedial teacher in many ways : I have got children, even the ones with more hearing, who are reading at the grade one or grade two level – vocabulary of a four or five years old and receptive skills at that level. So it's remedial but I try and follow the concepts and I have done so through grade two and three and up to grade four, the concepts that are appropriate for their grade level. And I use the material that many of the regular classroom's teachers are using but I adapt it, I either rewrite the material or I have to teach it in a manner so when they get the writing material it makes some sort of sense. So I use a lot of displays, a word card, I use the overhead projector... And I try and do my teaching through very structured language, so whatever I do it's through my structured language. When I started with the kids three years ago they really, in my mind, had negligible vocabulary or language even though they had been through an oral school program. And I started from the very basic : noun and verb, and noun verb noun, and noun verb adjective... And it's interesting how many stories you can write with just those sentences structures stories sports, about animals, you can do an awful lot. And then expanded that to "noun verb where", and "noun verb noun where and when phrases" and then the introduction of the tenses but it all has to be very structured and I use those structures in the language when I am rewriting a science text or social studies text for reading. In my reading I'll take

very simple basic readers where the structure is more in tone with what the children can recognise and I'll teach from that. I'll teach concepts onto verbs or prefixes, you know like "al" or suffixes... I will teach specific things there, like matching the verbs with the main phrase or matching the name of somebody and then the pronoun that is used so I'll do specific teaching for that but as long as we are getting into very simple chapters books we don't analyse the language. I want them to enjoy the stories and to be able to tell me something about the story in sequence that shows me that they understood the idea. But they don't have to use the same language, I'm not expecting them to remember all the specific vocabulary but I want them to enjoy the story. So I'm trying to do two things at the same time. I am trying to get the children to understand the pictures that some language can give you in poetry you know "the leaves dancing from the tree in the fall..." that kind of thing, similes "the money ground looks like brown paint" that kind of thing. They find it very difficult. I'm trying to teach them, the humour in language. When I've been doing something about trees, we explain that some trees have leaves and other trees always stay green and have needle, and those are called fir trees, "F.I.R.". So I wrote a joke about "I will wear a fur coat in the winter" and I wrote it F.I.R. and then I drew a picture of myself wearing a tree ! And the kids didn't understand it because they didn't clue in that FIR sound the same than FUR, which is the fur on animals... We just finished a joke about a man saying, "I'm home", and the wife says "Oh! did you bring me the kettle" (KETTLE), and he says "oh!" and outside the house there are all sorts of cows (CATTLE). But before I could teach that joke, I wrote the word "cattle", they remembered what it meant because they have had it in spelling and we have it in the previous science unit. And then I asked them about the vowel, and then I said what which other sound that sounds like "k", they told me K so we changed all the letters : I had cattle, then we had kuttle, Kettle, Ko and Ky and I let the children look them up in the dictionary. Are these real words ? And they found that the "kettle" is a real word and that we have "cattle" and "kettle" and then I could show them the joke that he had heard "cattle" and brought "cattle" at home and the wife had said "kettle". End the kids still mm... But I have to do a lot of that and I pre-teach by saying this is really funny, hoping... But they don't get the subtlety of language. The same thing with these older children that came for dinner last night, I think I might have told you that, one of the first times they came to my house, when they were still in high school, they stayed and stayed so I used the language "oh ! it's getting late" and they didn't get it so, I said "oh! I've got to get up early tomorrow" they didn't get that, "oh ! I have to teach tomorrow" and they don't get that either. They understood the language but they don't understand the subtlety of language all the time... tough. Last night they did, (pires). But you know, it's that kind of thing, I'm constantly surprised how our language has double meaning, and it has to be taught and you can't assume that kids are going to get it, everything has to be taught, everything... And one of the draw backs, is for exemple, yesterday when you talked about coming from France, they have no/ they didn't know what their country was, they called it Montreal, they called it Quebec and they called it Canada. They don't have the knowledge... Why... We have taught it, but it's not part of language that parents talk about... I don't know why... Why don't the kids know money ? Most of these kids are intact learners but when English is not your first language, these are things you don't really talk about. I don't know why. It shows you that old age where you have to say things, four, five, six, hundred times for a child to have the vocabulary, they have to hear it "our country is Canada, our city is Montreal". The idea that Montreal is an Island, is something very difficult

for them to understand. Many of the kids with their parents have not gone over the bridge, off the Island of Montreal. You know, when you don't experience things that people have talked about, then it's not within your language.

7. *Obs : Do you think that in their first language, they know those things ?*
8. EQO2: I might have one child who uses his traditional hearing aid, I think that's the language that he got the information from. And his father says that he speaks Urdu fluently. I have no way of testing, I don't know...
9. *Obs: And the other children ?*
10. EQO2 : With cochlea implants ?... I have two kids, one of whose first language, whose family's first language is Urdu, and the other one whose family's first language is Bangladesh, and the parents and the other sibling are making exemplary efforts to speak only English. But it's not as fluent as my English and they work very, very hard with their kids and I can see it in their written language. They have worked these structures and they are really trying to fit the words into these structures, especially in their written language. It's coming in their oral language but I use this cue of holding my hand up to help them trying to put words in the right order in the sentence. You know, if you don't hear and if the parents speak Urdu or Bengali, they have to think about their word order as well, so it's not as fluent for them....
11. *Obs : And for the English children ?*
12. EQO2 : The two children that I have whose supposed language, with the cochlea implants, That lad was in a signing school until just after he had a cochlea implants and then he switched over to us, he always wore his hearing aids, and his parents always spoke to him assisted with sign. And the second child, mother's first languages are arabic and the boyfriend 's first language and only language is arabic and french. So even though mother speaks wonderful english, and mother herself was brought up in Toronto, the language at home isn't really English because when the child is listening to the adult's talk, it's not english. So that's one of the drawbacks that we have in this kind of situation and it seems to be more and more common. If you got XXX at the oral school always said that children who succeed are children who have had fabulous resources and family back up, those whose the parents are on the parent committees, those whose father's and mother's sit on the board, who are coming to school or do extra things for the school and for their kids, and those whose parents talk a lot in the home environment and those whose parents make sure that neighbourhood kids come in to their house... And therefore in this time and age, especially as more and more kids have cochlea implants those are the children who will go to our nursery program and then go into their home school. What I'm worried about is those kids who haven't had the benefit of the family structure or the benefit of the aid and early XXX enough, or the benefit of being born in Canada and having their hearing loss discovered... So I am in remediation but you know, I'll have to say that the children that I had for dinner last night, the children, they are twenty-four and twenty-three now, they are going to be engineers, or in business and all that stuff. When I got them in grade one, they had no language. The father and mother spoke chinese, and XXX speaks only chinese and mother and father spoke Greek and XXX only spoke Greek. But those kids did it one their own, what they had is family support

for education. But for the most part I'm the only one who could communicate with those kids and the little Greek girl who is now in her final year in business, came into school even if she was sick because she could tell me what was wrong, and she couldn't explain it to mummy. Some kids can do it; some kids can do it....

13. *Obs: If we talk more on the practical side, how did you link the oral and the writing.... What are the children better at ?*

14. EQ02 : In some of my remedial kids, sometimes their writing is better than oral, because in writing you have more time. I mean, oral requires speed in talking. I say something and then there is a response, or they want to tell me something and they are XXX and I can slow them down and you can see them trying to put the right words in the right order. Sometimes the writing is for those children better than the oral language, it's also more clear because my kids –the two I'm thinking of- are perhaps a little more visual and their spelling is correct. Regarding their speech, they might be using the same words but their speech isn't that clear or they looked the word up in the dictionary, they spelt it correctly but they never heard anybody say it, so their pronunciation is bad and then I don't understand it and they have to give me extra information. But I have two children who are wearing traditional hearing aids who have other difficulties, whose oral language structure are definitely stronger than their writing. They couldn't care less about their writing, they just scribble anything and they repeat the same sentence over and over again, or they don't recall what they wrote up here, so there is no flow, there is no sequences, there is no order in what they are trying to tell you, they are not taking into consideration tense and verbs and when-phrases, they are not talking into consideration that a noun is plural and therefore the verb has to match. Whereas my remedial kids are because what I teach them, they are taking in. When I teach the two children who have others difficulties they are using the right language, they are saying "the boy is running" or "the boys are running". They are saying that correctly, spontaneously, but they don't slow that down to right that down, they just "boy run". And when you get them to read it back, sometime they read it back correctly, so they are not even looking at what they read, because they know what it should say and they figure it's on the paper, so it's very different. For one of the children, if I'm doing very structured language activities I sometimes don't give her as much because all it is doing is confusing her. If I say "look at the XXX on boys", therefore the verb has no s" that's confusing her in her oral language she is uses it, I need her to listen to what she says and to write down what she says...

15. *Obs: How can you manage to make a bridge between the oral and the writing ?*

16. EQ02 : They do it but I ... How I actually create that bridge or whether it's just through their experience... I'm really thinking a lot of it is through experience as they hear language more and more in natural phrasing, it will come to them. I don't have a lot of it now but last year on my XXX board, I had a lot of beginning sentence structures which kids like these require " I want", "I need", "I have", "I like" and "May I"... and with those five phrases you can get an awful lot of expressions go on. So I use that XXX and then they know it' s a noun or a verb or something but how do they /... I think it's through experience and hearing, and more and more hearing. I can't quite explain exactly how I do the bridging, quite often I'll work on things like we will do simple poems and get them to memorize the poem because I think that memory is really important. Whenever they read anything they know that

the next day I'm going to ask them to tell me some information about what they read. I never ever send home homework that they haven't seen before or that I haven't done part of in class or that I haven't reviewed completely in class. So no homework goes home new. If I give them something at home, we have already read it or reviewed it in class. So I'm trying to teach them that reading isn't just quoting the page, reading is actually reading each word and trying to put some information in their head because the next day Miss P. is going to say "tell me some information". I am not yet asking for the information in order, I just want them to be responsible for something, they have to learn that when I read, when I give them something, there could be a paper, or I'm going to ask them orally. That's not answering your question about bridging their writing and oral because I / it does happen but I think it's through experience and it has to happen with humour. If the kids are pressured then are / it's timing you know you have to look at the child and say "well, tell me again" and I use the hand, gestures and ... with the smile on your face and get the kid trying again and I think that most of time, my children aren't discouraged when I ask them to repeat or try again. And maybe then I'll repeat it to them so they can hear that flow of language and the right rhythm of english using the word that they finally picked so they can hear it again.

17. *Obs : Is your work more axed on oral or on written..... Or, you don't really focus on that, it's done naturally?*

18. EQO2 : It's all part and part/ In science I teach through audition, it's written, it's oral, I teach orally, I teach through writing... I might give a science activity where words are missing and they have to think of the right word to go in there. It's not in block, actually this term I have not have them write in their journal as often as I should have because I don't have enough time. If I sit them down to write you know, that's will be an hour. Writing a story, they like writing but that's an hour, I have a lot of language to teach them, I need my science time, I have to go over for my math. I go an hour every day teaching math in a regular grade four //

[Interruption, sonnerie qui annonce la fin de la pause de midi. Les enfants reviennent en classe, avec un professeur de français. Nous avons terminé l'entretien dans la salle qui sert de placard]//

The kids have forty minutes of french every day with Miss R, and I pull out one child at a time so I either see one for forty minute but I usually like to see one child for twenty minute and another child for twenty minutes and I do auditory speech, language, science. All my work I do in here is auditory but I use whatever kind of subject XXX to reinforce the vocabulary, to reinforce the language. One of the things that you talked about is the link between oral language to written language I would just think that when I teach things like in sciences or in social studies, whether it is new or being use, mm... for example, we are doing plants, the four kinds of seal plants. They are learning that a tree stem is called the trunk and there is for XXX covering around the trunk is called the bark and that mineral and water go threw the roots... That sort of new vocabulary and I realize when they were giving me information they would throw out particular words. They knew trunk, they knew bark, they knew fibre group, they knew stem, they knew herbs, they knew vine, they knew that vine ratted self around but they use little phrases for just a word. And it showed me that they were not assimilating the new vocabulary into the structure even though I was using them in a structure, into that structure that would help everything make sense. So I have an over head projector paper, grape paper that has

XXX for "a noun and a verb and a noun and where and a when" or "a noun and a verb and an adjective noun where when" And we took all of the science words or the social studies words, and I will give the child a word and ask him to put that word in a sentence and I would write down on the over head projector so every body could see, so that we could say "the bark is around the trunk", "the tree stem is called a trunk", "the trunk is a stem", "the trunk is hard and woody" : noun verb adjective. And that's what I am finding I have to do when I introduce more specific vocabulary concerning sciences or social studies. They are getting the vocabulary words, they are recognising it in the text, I think they sort of know what they mean but they are not able to use them in their own language either written or orally because it is not day-to-day vocabulary so I am having to break that down for them ...

19. *Obs: But how can we explain the fact that even if we repeat and repeat the structure, it's still difficult for the children ?*

20. EQO2 : Well I started with small increments in terms of my structure, you know just noun and verb. And I keep that and then I'll ask something else. I have a file XXX I just picture, I make up games, I have pictures and noun verbs cards, and they are concentrating on the picture, telling me the sentence they think it might be and seeing if they can match it. Or I have huge picture on the over head so every one could see it and then you know I'll have the sentences on playing cards and they picked one and then we read the sentence and then they have to match it onto the picture. And that again is very simple, it's maybe noun-verb-noun, I have one of many people in a part so "mummy pushes the baby", "the boy play football"... I'm trying to find a structure with noun-verbs-noun, that's the structure I'm looking for "mummy has three babies", "the boys have a ball".... That kind of thing... So I make up cards, I make up games, I make up the pictures and the words, and I photocopy them and give each child laminated cards so they won't get ripped and send them home. So each child get their own set so they can play with daddy an mummy, so mummy and daddy can also see the language that they have been taught. I try to encourage the relation with the parents //[[*Fin de la cassette*]]//

21. *Obs : And concerning the evaluation of the child, their progress....*

22. EQO2: Well, when I do my evaluations I take out their "porto-folio", I take out my file of work, that I have taken an example of the good work and an example of the work where they have difficulties or if I hear them say something I'm putting that down or if I hear them ask a question or give me clarification I put that down. So that's what I use for my evaluation. I will occasionally say to the parents that another child has really benefited from being in an after school program, and maybe they would like to consider it for their child. But I don't compare the children necessarily, that's not fair, they all come from different backgrounds and whatever. I will make comments carefully if I feel that the child... is not demonstrating sufficient effort. I have to be very careful. I unfortunately do not have children, we weren't able to have children so I have to practice everything, I'm not a mother, I do not know what it's like at the end of the day, but here is the suggestion: that you could try for doing homework, or my friends tell me that this works for them, maybe it's something you could try.

23. *Obs : You try to involve the parents....*

24. EQO2: Absolutely. You truly believe that the kids who are going to succeed for the most part are kids who have that background. In the two examples I told you with my Greek and my Chinese children who are now at the university, those parents even though they could not speak English and could give no help for their child they felt strongly about education and that came through for the child.
25. *Obs: All right. And what is the most difficult for the children themselves, in learning English...? The structure ... ?*
26. EQO2 : No, I think by giving them the structure it is easier. By not giving them structure and expecting them to pick up language through nothing which hearing children do, my children would have a great deal of difficulties. I do not know exactly how my kids were taught prior to me getting them but I was distressed at the lack of vocabulary, the lack of language that they had and also the lack of discipline. And in six weeks I became very structured and very disciplined in how I'm expecting them to behave. By giving them structure and by giving them those phrases "I need, I want, I have, I like", they were able to express themselves much more adequately.
27. *Obs : Before it wasn't like that ? but how were they ?*
28. EQO2: They must have been extremely frustrated and angry, or created put on tensions and got what they want at home... I don't know. But not with me (rires)...
29. *Obs : If we go back to the children's difficulties, what would it be ?*
30. EQO2: I guess, I'm often surprised that these children lack simple general knowledge, and I don't know why that is so but ... you know, telling money... If you look at math's text books there are only a couple of pages about money, and exchange because at the grade three and four level, the assumption is that children would have done this, they know this, they have learnt previously or they know it at home. In my day//[*interruption par des enfants*]
31. *Obs: We were talking about the lack of knowledge...*
32. EQO2: Yes, it's just, and I think that teachers all across the board, in regular classrooms and teachers of the hearing impaired, are finding that the kids are coming into school with less information. Parents perhaps are involved, kids go home and watch TV or play computer games, they are not reading that much, parents don't sit around and play board games with their kids... There is not the general conversation around the dinning-room table because parents are throwing food out and the/ XXX or the baby sitter, or whatever... So there is a lack of general information and especially in teaching the science concepts... I have children who live in an apartment and don't have flowers or plants at all, so they are coming in with no experience. Like children whose fathers don't have toolboxes, mothers who don't bake cookies, or makes cakes and everything come out of boxes or out of a can so cooking means nothing. Simple things like that ten or eleven year olds not knowing what a measuring cup is for cooking or a teaspoon. But I'm two generations older, I'm old enough to be some of my kid's grandmother, so it's two generation away and I was brought up very differently... Things are different, certainly in a school like this, which is considered a quire in a city school. It's a school with a poor and immigrant population and I realize that my kids are not as far behind as many as the hearing kids. They are at the same level, I'm teaching maths about money and I have hearing kids who do not

know about money, who do not know, that there are sixty seconds in a minute. So if you don't know sixty seconds are in a minute, you can't tell me about how many minutes 300 seconds are... it doesn't make sense to you. So in that way, this school was an excellent school to be part of. In my unique class I have done a wide variety of things in the school, it's not answering your question but it's important because we do a lot of different things. In this school, I have had seven students who are fully integrated into their classroom so I saw each child for half an hour every day. So I sort of work like an itinerant teacher. I have team teaching with regular classroom teachers where I've taken all my class in and I've done XXX social studies and maths. I have done reverse integration where I will take part of hearing classes in my room and do teaching, and that is on a daily basis, so I write the reports and I interview the parents and all that stuff. Sometimes I've been more self-contained with children because all of this going in and out of classrooms takes up an awful lot of time. My kids are always integrated for library, they are always integrated for gym, they are always integrated for music and there is a special dance program in this school. But then I participate in those, I'm either assisting the teacher, or I'm there participating. I will be there oral interpreter or... you now because there are so many kids, I will help with discipline or insure that my kids have followed the instructions. And then when we come back into the classroom I can review that, if there is new vocabulary I can review that, or if a child has tried to solve a problem I can point that out and encourage the kids in that way.

33. *Obs : I know you have to go in a few minutes, but I have one question left... If you had a magic wand, how would you imagine the ideal way of teaching English to hearing-impaired child ? You have all the possibilities of the world....!*

34. EQO2: Ideally, the children's hearing losses would have been discovered when they were two or three months old, they would have been fitted with traditional hearing aids and then fitted with the cochlea implants if it's possible and their language development would be more normal. Isn't that ideal !? In the case their loss would be discovered later their language is XXX, the language at home is different... I don't know if I would do something for these kids, I would like more resources, maybe more books, more money... I would like XXX that worked better... But I don't know, I would be very interested to have other teachers come in and see what they think, how they might do things differently. That's why I like being part of this school because I go into the regular teachers' classrooms and get ideas from them. You know I share a lot of ideas with the regular teachers and with my colleague downstairs but what I would I do differently with these kids ? I don't know... I think,... I'm trying to think... You know, I think I'm trying to do the best possible for them, to give them everything that they need and to support the parents...

35. *Obs: And do you think the use of codes, like cued-speaking, or sign language could be a possible way ?*

36. EQO2 : For teaching language at this stage ? I'm not well versed on sign language. My little boy who came from a signing school, was implanted as a eight-and-a-half year old, because of his signing, I think he received a lot more information than my other children have had, in general knowledge. But I also have to give credit to his parents because they talked to him and used signs whereas some of my other parents don't go home before seven or eight, and – I hate to say that – but maybe don't care, they are tired or whatever. So I have parents who don't talk to their kids even though they have their

hearing and they could pick up a lot of information. At this stage, because I have got so many kids with cochlea implants and because I have kids with nice residual hearing, I would prefer to use the auditory mode with lip-reading and audition. But down the line they are not going to lose that, down the line it's their choice to do whatever they want. Would it help them now ? No, American Sign Language wouldn't help. The little boy who uses ASL, his written language is very mixed up and his initial oral language with me was very mixed up because he was speaking as you would use to sign, which is not English. I don't know if your French Sign Language is the same as your oral language ? – No – It's different from your oral language. So what it did get him is perhaps a facilitated access to general information. But at this stage I don't think I would use signs with my kids, I would gesture if I'm saying "pick/ game" and they missed the [p] [g], then I will go back and say (en articulants les phonèmes) /p/ - /g/, /p/ - /g/, that kind of things or /p/, /t/, /k/,... Depending what the problem area is, you know what kind of difficulties they are having. And I do use gestures or signs in terms of/ you know I have a big S on my wall and if I don't hear that S sign I might gesture up to that. I will not repeat the word that has the error or the omission in it, I want the child to self correct, and if they can articulate that S, I expect them to use it, and if they don't use it then I will gesture and they will have to figure out where they have to put that S, or whatever other sound. I have a little boy who mixes up [d] [g], like the [gog] instead of the [dog] and I won't accept that but I am not going to repeat it for him because then he will just repeat and that's not learning. // Brouhaha, les enfants arrivent. Fin de l'entretien//

37. *Obs : Well, thank you very much.*

38. EQO2 : You're welcome.

ENSEIGNANTS FRANÇAIS

ENTRETIEN AVEC EFEN1 (ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, C.L.I.S.)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 57

Sexe : F

Entendant : Oui Sourd : _____

Profession : Institutrice Spécialisée

Formation suivie : licence d'anglais (1970)
Maîtrise de Linguistique (1988)
École Normale (1989-91) CAPSAS (94?)

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : Classe Spécialisée
en école mat. d'intégration

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? : en CROF
(structure fermée, spécialisée)

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : enseignant LSF
orthophoniste, kinésithérapeute, ATSEM spécialisée,
coaches, stagiaires, ...

Observations : _____

1. *Obs : Comme je vous l'ai expliqué, je m'intéresse à l'apprentissage des langues chez les enfants sourds et de façon plus générale à l'éducation des enfants sourds. Pour cela j'effectue une enquête de terrain pour voir ce qui est fait, en France et au Québec, pour avoir des exemples et des expériences différentes. Peut-être que pour commencer, pourrait-on faire une présentation générale de votre parcours autant professionnel, avec la formation que vous avez suivie, que personnel, ce qui vous a motivé à travailler dans le domaine de la surdité.*
2. EFEN1 : Personnellement j'ai choisi d'être enseignante très tôt puisque j'ai passé l'école normale à la fin de la troisième. Donc j'ai fait la formation de l'école normale à ce moment-là et, à 18 ans, j'avais mon premier poste d'institutrice. Comme premier poste, j'ai eu des enfants difficiles déjà, parce que je me suis retrouvée avec une « classe de perfectionnement » à ce moment-là. Ça s'appelait des « classes de perfectionnement », c'était des classes dans lesquelles on mettait des enfants déficients

intellectuels légers. Et au cours de cette année, qui a été quand même une année assez rude pour moi parce que j'avais 18 ans et à ce moment-là, la scolarité durait jusqu'à 14 ans et j'avais des élèves de 14 ans dans ma classe qui n'étaient pas très très motivés pour travailler. Donc au niveau relationnel, ma première année d'enseignante a été un peu difficile, j'avoue... Et donc comme dans mon cercle de copains et copines il y avait un garçon qui avait un frère sourd profond qui était à ce moment-là interne à l'Institut Saint-Jacques de Paris, ça avait éveillé énormément ma curiosité et à chaque fois qu'on se retrouvait ensemble il restait un peu à l'écart étant donné qu'il n'avait d'autres moyens de communication que la Langue des Signes. Donc quand j'ai vu passer les propositions de stage de formation de spécialistes, ça m'a beaucoup intéressée et je me suis engagée dans cette voie-là immédiatement. Voilà. Donc ce n'est pas d'hier puisque ça, ça se passait en 1967. J'ai donc fait la spécialisation tout de suite à Paris pour enseigner aux enfants sourds. J'ai débuté ma carrière en fait à R., qui est près de X., dans un Institut Départementale de Sourds et Aveugles, où là j'ai fait deux ans avant d'arriver dans la ville X. Quand je suis arrivée à X j'ai eu un poste dans l'école spécialisée des Sourds de la ville X, qui s'appelait le Centre de Rééducation de l'Ouïe et de la Parole (le C.R.O.P), mais qui n'existe plus depuis X temps parce que l'école spécialisée en tant que telle a disparu ; L'inspecteur d'Académie a restructuré les classes spéciales de cette école spécialisée, les a transformées en C.L.I.S - Casse d'Intégration Scolaire-. Ça fait que le C.R.O.P fonctionnait avec quatre classes spéciales : une classe maternelle et trois classes élémentaires. À la rentrée de septembre 2000 la C.L.I.S¹⁶ maternelle a déménagé dans l'école maternelle du groupe, et les trois classes spéciales qui existaient au C.R.O.P sont restées telles quelles sauf qu'elles n'ont pas le même nom. La grosse différence c'est qu'il y avait deux directions sur le groupe scolaire : il y avait la direction de l'école élémentaire et j'étais à ce moment-là directrice du C.R.O.P. Comme la directrice de l'école élémentaire partait à la retraite, on m'a demandé de prendre la direction de tout l'élémentaire, voilà... Donc j'ai accepté et voilà comment ça fonctionne depuis septembre 2000, ça s'appelle l'école élémentaire X, il y a l'école maternelle avec aussi une directrice ; Il y a une C.L.I.S à l'école maternelle pour déficients auditifs et il y a trois C.L.I.S sur l'école élémentaire.

3. *Obs : Des C.L.I.S uniquement pour déficients auditifs ?*

4. EFEN1 : Oui, il y a quatre types de C.L.I.S : il y a C.L.I.S 1, C.L.I.S 2, C.L.I.S 3, C.L.I.S 4. Il y a des C.L.I.S pour les déficients mentaux, il y a des C.L.I.S pour handicapés physiques, et il y a des C.L.I.S pour handicapés sensoriels c'est-à-dire les sourds et les aveugles euh enfin les déficients auditifs et les déficients visuels. Parce que ça accueille tous les degrés de handicap en gros. Ici, nous accueillons des déficients auditifs, et ça va du malentendant léger mais qui a un trouble associé, un peu, jusqu'au sourd très très profond, on a tous types de surdité.

5. *Obs : Au niveau de l'effectif, ça représente combien d'enfants ?*

6. EFEN1 : Nous avons actuellement sur le groupe scolaire, maternelle et élémentaire, nous avons 39 déficients auditifs. Il y en a 6 en maternelle, je ne connais pas l'effectif total de l'école maternelle. Ici, nous avons 192 élèves dont 33 enfants déficients auditifs. Et parmi ces 33, il y en a 22 qui sont dans

¹⁶ C.L.I.S : Classe d'intégration pour enfants déficients dans des écoles de quartier

les trois C.L.I.S avec intégration partielle en activité sportive généralement. Et il y en a 11 qui sont intégrés totalement dans les classes ordinaires. Alors cette année, il n'y en a pas en CP, mais du CE1 au CM2 il y en a deux par classes. Voilà.

7. *Obs : D'accord. Peut-être que l'on va aborder ce qui touche plus précisément à l'enseignement maintenant. Vous avez une longue expérience d'enseignante...*
8. EFEN1 : Oui, oui, oui, ça fait la deuxième année que j'ai arrêtée. Enfin j'ai arrêté en partie parce que je reprends quand même en soutien scolaire des enfants en individuel ou par groupe de quatre ou cinq selon leurs besoins...
9. *Obs : Et pour le fonctionnement des C.L.I.S, il y a des enseignants spécialisés/*
10. EFEN1 : -théoriquement ça devrait être des enseignants spécialisés. Cette année nous nous retrouvons sur les trois C.L.I.S élémentaires avec un seul enseignant spécialisé ; les deux autres sont des enseignants ordinaires qui ont été intéressés par le handicap de la surdité, qui ont suivi généralement une formation en LS ou qui ont commencé une formation en LS, qui ont appris aussi le LPC mais qui n'ont pas passé le Certificat d'Aptitude à l'enseignement pour les enfants handicapés. Donc ce sont des enseignants qui sont là malheureusement à titre provisoire c'est-à-dire que chaque année leur poste est remis en mouvement et que chaque année ils peuvent être chassés par un enseignant titulaire du C.A.P.S.A.I.S (Certificat d'Aptitude aux Actions pédagogiques Spécialisée). Et ça c'est très regrettable parce que ça fait trois ans que j'avais tiré la sonnette d'alarme auprès de l'Inspection Académique en disant qu'il fallait envoyer des gens en formation et je n'ai pas été entendue parce qu'il y a des priorités encore plus importantes sur d'autres secteurs du handicap et donc le budget « formation continue » pour l'aide à l'intégration scolaire a été mis sur d'autres spécialités...
11. *Obs : D'accord. J'aimerais savoir, pour l'enseignement aux enfants sourds, quelles sont les méthodes qui sont utilisées en classe...*
12. EFEN1 : Ce sont des méthodes adaptées, enfin, ce sont les mêmes méthodes que pour les classes ordinaires mais adaptées à la surdité. À savoir le problème de la communication, comment communiquer ce qu'on doit faire passer avec les enfants sourds... Et ces problèmes, ces questions nous ont emmenés dans les années antérieures à réfléchir au niveau de l'équipe : Quel était le projet linguistique des classes qui doivent accueillir des enfants sourds ? Quel doit être le projet linguistique de ces classes-là ?
Et quand nous avons analysé la situation, à savoir que dans chacune des C.L.I.S on accueillait des enfants du malentendant au sourd profond. On accueillait des enfants qui avaient déjà eu un bain de langue des signes en maternelle ou qui avaient des parents qui avaient fait la démarche d'apprendre la langue des signes - c'est une très faible minorité. Ou alors on avait des parents qui avaient le projet LPC, c'est-à-dire qui avait donné tout de suite l'aide à la lecture labiale dès l'annonce du handicap, etc. Et enfin on avait des enfants - quand même pour la plus grosse majorité - pour lesquels les parents n'avaient pas vraiment fait de choix de communication, où c'était la communication totale et, généralement la plus frustrée possible...

Donc à partir de ça on s'est dit quel est le plus petit commun multiple que l'on va pouvoir choisir pour pouvoir rentrer en communication avec le plus d'enfants possible sur le même instant. Donc il s'est avéré en fait que c'était la langue des signes, parce que la langue des signes est la langue naturelle de tout enfant déficient auditif. Et qu'un enfant, même s'il n'avait pas eu la LS à la maison, même s'il n'avait jamais été en contact avec cette LS, dès qu'il arrivait dans l'école, dès qu'il voyait les autres un petit peu signés dans la cour, dès qu'il voyait l'adulte et bien il captait cette langue à une vitesse grand-V... Ce qui n'est pas vrai pour le français, il lui faut beaucoup plus de temps pour y arriver même si l'enfant a envi de parler, même si l'enfant a cette appétence à ce français. Sauf si l'enfant a des parents/ sauf si le système LPC a très, très bien fonctionné dès le départ où là on a rencontré et on rencontre des enfants qui ont un développement du français presque aussi bon qu'un enfant entendant, pour le même âge. On en rencontre mais ça reste des exceptions.

Donc on s'est dit qu'il nous faudrait un projet « bilingue » entre guillemets, c'est-à-dire qu'on puisse offrir de la LS à ces enfants tout en continuant à développer la démutisation et le travail du français écrit, la découverte du français écrit pour tous les enfants. Donc un projet bilingue LS - français oral/ français écrit. Voilà... Alors ça, ça a bien fonctionné pendant trois ou quatre ans parce qu'on avait la chance d'avoir dans l'école un adulte sourd qui travaillait en parallèle avec nous sur les classes, sur certaines matières : en lecture, en activité d'éveil et parfois en mathématiques. Donc les enfants avaient en même temps et la LS et le français. Et ma fois, même si ce n'était pas toujours une pédagogie des plus réfléchies parce que c'était le balbutiement de cette pédagogie bilingue, on a obtenu des résultats, on a vu progresser les enfants et on a surtout vu que ces enfants commençaient à aimer les livres, commençaient à vouloir bien rentrer dans le français. Seulement il y a eu un problème de convention entre l'éducation nationale et la tutelle, le S.S.E.F.I.S¹⁷ qui travaille en complémentarité sur notre école et qui emploie l'adulte sourd. Et donc là sur cette convention, il est dit que la LS est apportée par le S.S.E.F.I.S en tant que moyen de communication, en tant que moyen de découverte du monde mais pas en tant que langue d'enseignement. Parce que cet adulte sourd n'est pas/ disons que les rôles de chacun des deux partenaires ont été redéfinis strictement en disant : l'éducation nationale prend en charge tout ce qui enseignement et le S.S.E.F.I.S prend en charge tout ce qui est thérapeutique et ouverture sur le monde, etc. Donc à partir de ce moment-là l'adulte sourd n'est plus venu travailler avec nous en parallèle dans les classes. La LS continue à être véhiculée dans l'école sur des moments où il prend les enfants par groupe. Avec eux il exploite l'actualité, il leur fait découvrir tout ce qu'on appelle « activités d'éveils » pour l'école élémentaire, ça passe en LS avec lui. Il essaie de suivre quand même les thèmes généraux qui sont exploités en classe par les enseignants mais il n'y a plus de véritable lien entre ce qui se fait au jour le jour... donc perte de temps, perte d'efficacité, c'est clair.

13. *Obs : D'accord. Et donc avant, dans ce projet bilingue comment était réparti les rôles, les langues ?*

14. EFEN1 : Ils travaillaient en groupe, en binôme. Donc il y avait une partie faite en LS pure et animé par lui, et il y avait l'enseignant qui reprenait ensuite en français plus LPC, parce que nous utilisons aussi cette technique pour favoriser l'appréhension du français, pour qu'il y ait le moins possible de

¹⁷ S.S.E.F.I.S : Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire

confusion labiale. Donc c'était repris par l'enseignante, après... Ou inversement, parfois l'enseignante présentait quelque chose / Parce qu'à partir de manipulations, quand la leçon est très concrète on peut carrément présenter la chose en français mais après quand on voit que l'enfant a des difficultés, etc., à ce moment-là on demandait l'aide de l'adulte sourd pour qu'il revienne dessus en LS. Et cette souplesse de fonctionnement a disparu, malheureusement, depuis deux ans.

15. *Obs : Donc actuellement dans les classes c'est surtout le français qui est parlé ?*

16. EFEN1 : Non, ce n'est pas qu'en français, parce que les enseignants mêmes ceux qui ne sont pas spécialisés, je vous ai dits XXX formation, ils s'appuient quand même dessus quand ils voient que l'enfant patauge... de toute façon et bien, on est amené à passer par la LS. Mais c'est vrai que ce n'est pas l'enseignant qui est en train d'apprendre la LS ne la maîtrise suffisamment pour pouvoir l'enrichir réellement. Ça reste toujours à un niveau assez élémentaire. Donc il est nécessaire quand même que l'enfant soit confronté à une LS riche pour l'enrichir.

17. *Obs : Donc là c'est ce qui se passe avec les cours d'éveils dont on a parlé ?*

18. EFEN1 : Oui c'est ça, il y a des moments pour ça. Ils ont en moyenne.../ bon chaque enfant a un projet individuel pour l'année, donc en fonction quand même du degré de surdité et bien les sourds très profonds, les sourds sévères ont beaucoup plus de LS que les demi-sourds ou les malentendants.

19. *Obs : Chaque enfant a un projet individuel... Et au niveau de l'évaluation ?*

20. EFEN1 : C'est aussi individuel. En début d'année scolaire, on établit en équipe, orthophoniste, etc., toute l'équipe spécialisée : orthophoniste, psychomotricienne, psychologue clinicien, qui surveillent comment évolue l'enfant, s'il est en souffrance ou pas, et qui est-ce qui a... et puis il y a l'adulte sourd avec la langue des signes, l'enseignant. Donc on a une réunion de synthèse au cours de laquelle on établit le projet individuel de l'enfant, tant scolaire que prise en charge individuelle. Et ce projet individuel est révisable dans l'année suivant les progrès de l'enfant. Il nous est arrivé au bout de trois mois qu'un enfant ne fonctionnait pas si bien que ça avec ce que l'on avait mis en place donc on pointe les difficultés, on essaie de les analyser, on essaie d'y apporter des remédiations. A ce moment-là, on modifie le projet individuel, on modifie peut-être le nombre de prises en charges, on augmente peut-être le nombre de prises en charges individuelles. Ou au contraire quand l'enfant fonctionne très bien on peut diminuer les leçons d'orthophonies par exemple puisque c'est pris sur le temps scolaire. Donc voilà, on ajuste en fonction un peu des résultats scolaires de l'enfant.

21. *Obs : Dans une même classe, c'est un peu multi-niveaux donc*

22. EFEN1 : Oui, c'est généralement multi-niveaux sauf peut-être la classe de CP, la C.L.I.S CP, parce que tous démarrent, au niveau de l'apprentissage de l'écrit, à peu près au niveau zéro. Donc là dans un premier temps c'est vraiment niveau collectif mais déjà en début de fin d'année il y a des différences qui se dessinent parce qu'il y a des enfants même s'ils arrivent à déchiffrer, s'ils ont acquis la lecture matérielle c'est-à-dire les relations phonèmes-graphèmes, même s'ils ont bien appris toute cette phonologie et bien ces enfants-là n'ont peut-être pas un vécu suffisant disons sémantique, pour mettre du sens... Et c'est là qu'après les différences se creusent, en fonction de la richesse du vécu de l'enfant et en fonction des stimulations du milieu familial...

On essaie de suivre les programmes de l'éducation nationale mais essentiellement je dois vous dire parce que l'éducation d'un enfant sourd est quand même très lourde et l'acquisition du français en particulier demande énormément de travail ce qui fait donc que nos objectifs sont vraiment fixés sur ce qui est français et mathématiques. On essaie de faire de l'éveil parce que c'est évident qu'il faut développer tout ça pour qu'ils puissent comprendre ensuite des écrits, si on ne faisait pas d'éveil à chaque fois qu'on leur mettrait des lectures nouvelles, etc., ils manqueraient de culture en quelque sorte pour pouvoir comprendre ce qui est écrit donc c'est évident qu'il en faut mais c'est vrai que ça vient derrière. Parce qu'on leur donne les outils fondamentaux d'abord...

23. *Obs : D'accord. et au niveau des livres, des fascicules vous utilisez lesquels ?*

24. EFEN1 : Au niveau du CP, on a un livre référence qui est un livre de CP cours ordinaire, pas n'importe lequel ; J'avais le CP avant et le manuel, c'est celui que j'avais choisi. J'avais étudié à ce moment-là, c'était dans les années 90 ou 92, j'avais étudié tous les livres sur la lecture, sur l'apprentissage qui se faisaient à ce moment-là sur le marché et j'ai choisi celui qui avait la progression linguistique la plus progressive. Dans ce livre, ça s'appelle « Le nouveau fil des mots », c'est un livre dont les textes ont été élaborés de telle sorte qu'il n'y a pas plus de cinq à six mots globaux nouveaux dans chaque lecture et ça c'est important. Parce que nous, parallèlement la méthode d'écriture que l'on utilise pour apprendre à lire aux sourds est une méthode syllabique en fait. Et dans une journée scolaire on a deux types de leçons d'apprentissage de la lecture : on a une leçon de phonologie et une leçon de rentrée dans les écrits, de découverte des écrits c'est-à-dire mettre du sens aux écrits. Dans la leçon de phonologie, on travaille systématiquement chaque phonème et chaque graphème selon un plan qui est toujours le même, à savoir, on recherche d'abord/ on regarde quand on dit : « aujourd'hui on va travailler sur le /A /», on regarde l'image labiale, etc., « quels sont les mots dans lesquels vous voyez le /A/ apparaître ? », on ne va pas dire « vous entendez ? » puisque ce sont des enfants sourds donc on fait des références à ce qui sort de la bouche. Donc, après les enfants nous donnent des mots généralement, et donc à partir de ces mots-là, on travaille syllabiquement c'est-à-dire qu'on les fait décomposer des syllabes pour repérer où apparaît ce phonème dans le mot écrit. Ensuite à partir de ce phonème, enfin de ce graphème que l'on tire, on le ré-attache aux consonnes qu'on a à étudier. Mais je pourrai vous montrer si ça vous intéresse un cahier de lecture

[L'enquête est partie chercher le classeur, on regarde le ensemble et elle m'explique son fonctionnement]

EFEN1 : Donc le /l/, là on va arriver la synthèse de consonne-voyelle. Et puis on cherche à travers les syllabes, quels sont, les mots où l'on voit ces syllabes....

[Toujours en feuilletant le classeur]

25. *Obs : Et c'est vous qui avez mis ce système en place ?*

26. EFEN1 : Oui. Et après on synthétise des mots qui contiennent tous les phonèmes que l'on connaît. Donc là *[en indiquant sur la feuille]* apparaissent déjà les lettres muettes aussi.

Donc après on introduit ce mot dans une petite phrase, etc., on voit les homonymes, on voit...*[en tournant les feuilles au fur et à mesure]*. Et puis toujours s'appuyer/... Là, même truc pour le /r/, on retrouve les découpages syllabiques, les synthèses de syllabes, les mots que l'on peut déchiffrer tout seul.... Et puis l'introduction dans des petites phrases, dans des petits textes... etc.

27. *Obs : Donc vous avez mis en place ce système pour l'apprentissage de la lecture... Et au niveau de l'évaluation des progrès des enfants, puisque chaque enfant à un projet individuel, comment est-ce que cela se passe, concrètement ?*

28. EFEN1 : De toute façon les évaluations se font en fonction de ce qui a été travaillé. Chaque évaluation.../ Mais à côté les orthophonistes ont des tests de langage qui sont normalisés en quelque sorte. Il y a des repères normatifs qui situent le niveau de vocabulaire, la progression syntaxique, etc.. Et ça c'est plus l'orthophoniste qui le fait parce qu'en fait les enseignants n'évaluent que ce qu'ils ont eux-mêmes travaillé dans la classe. Donc il y a la normalisation, on peut retrouver/ on peut leur faire passer un moment donné les évaluations d'entrée en CE2 que tout enfant entendant/ l'évaluation nationale au niveau de l'entrée en CE2 et au niveau de l'entrée en 6^{ième}. Mais ça, ça ne se fait que lorsqu'on sent l'enfant déjà assez solide. On ne va pas faire passer des tests aux enfants pour les mettre en situation d'échec.

29. *Obs : D'accord. Et pour en revenir aux relations entre les langues, pour faire le lien entre l'écrit et l'oral en français, vous procédez comment ?*

30. EFEN1 : Et bien c'est ça [*en indiquant le classeur*], c'est ce travail là... C'est tout le travail de fond qui fait ça. Quand on fait « m » bon et bien ça s'écrit comme ça et etc., et alors après c'est le travail de vocabulaire se rattache. Au début il y a très peu de mots mais alors après il est choisi par phonèmes un nombre de noms, un nombre d'adjectifs, un nombre de verbes, un nombre de mots outils. Parce que tous les mots outils « sur, sous, dans, etc. » apparaissent dans l'étude du vocabulaire systématique en fonction du phonème étudié. C'est ce qui est très différent d'une progression d'apprentissage de la lecture chez les entendants où ce travail systématique de vocabulaire se fait beaucoup moins puisque l'enfant a eu le bain de langue suffisant. Et là au niveau/ [*en continuant de feuilleter dans le classeur*]... En plus il y a toujours du langage [*en lisant dans le cahier*] : « où est la pie ? » - on répond... Les expressions : « un pot de quatre marguerites, un pot de cinq stylos ... » pour /

[*Interruption car une personne frappe à la porte. De plus changement de face de la cassette*]

EFEN1 : A partir de chacun des mots appris on travaille en même temps les questions avec la réponse et on présente justement la situation de dialogue. Parce que le problème de la communication chez l'enfant sourd n'est pas toujours très net. On a des enfants sourds qui même encore à 6 ou 7 ans n'ont pas très bien compris que quand on leur pose une question il faut donner une réponse. Donc ça on leur montre. On travaille l'affirmatif et le négatif toujours pareil, et il y a en même temps une progression linguistique. [*Toujours en relation avec le classeur*]. Voilà, et il y a l'ordre, etc. ; Les présentatifs : voici, c'est, il y a, etc. ; Et puis toujours les groupes du nom qui chez les sourds c'est très difficile parce que quand on leur dit « tu vas me dessiner la patte du chat », ils vont dessiner un chat entier, mais pas une seule patte, ils vont peut-être dessiner une patte puis le chat à côté... Donc voilà on travaille aussi tout ça. On introduit les verbes et on introduit en même temps déjà la conjugaison, un peu, pour qu'ils aient un bain visuel disons de ce qu'ils réapprendront systématiquement après. Et ça, il y a que le présent dans le premier cours, mais après vont apparaître les trois temps différents : le passé, le présent et le futur pour qu'ils voient que ce même mot prend des formes différentes mais veut dire la même chose, il a la même signification. Voilà.

31. *Obs : Tout à l'heure on parlait du LPC, est-ce qu'il y a d'autres outils que vous utilisez ?*
32. EFEN1 : D'autres outils...*[Nouvelle interruption d'un élève]*
Voilà, où en étions-nous ?
33. *Obs : On parlait des outils ou des codes que vous utilisiez, le LPC... Et justement pour les enfants qui n'ont pas appris le LPC au préscolaire, est-ce qu'il y a des cours qui sont proposés, en maternelle ou au CP par exemple ?*
34. EFEN1 : Pas des cours non, en fait c'est utilisé par une codeuse qui intervient dans les classes maternelles. Une codeuse qui intervient de temps en temps parce qu'il y a des enfants qui sont de parents codeurs, donc les autres même s'ils n'ont pas de parents codeurs ils captent quelque chose. Mais en fait tous les enfants apprennent le LPC au niveau du CP parce qu'on accompagne XXX *[en me montrant, dans le classeur les représentations des lettres alphabétiques en dessins LPC]*... Donc on leur fait lire tous les tableaux de syllabes, etc., ils sont obligés de coder tous les tableaux de syllabes et les mots simples et c'est surtout le décodage après en dictée, ils apprennent à bien faire la différence. Mais on n'arrive pas à rendre un enfant sourd véritablement décodeur à la vitesse à laquelle code les codeuses dans les classes si les parents n'utilisent pas le code régulièrement à la maison parce qu'évidemment nous dans l'enseignement, c'est beaucoup moins rapide, c'est plus lent...
35. *Obs : Le choix d'utiliser le LPC est un choix personnel ?*
36. EFEN1 : Oui, enfin avant d'utiliser les gestes du code LPC, on utilisait nous Borel-Maisonny - je ne sais pas si vous en avez déjà entendu parler
- *Oui, il s'agit d'une orthophoniste non ?* -
La méthode gestuelle Borel-Maisonny pour apprendre à lire est une méthode qui se base sur la phonétique... *[Cl se lève et part chercher l'ouvrage dont on parle]*... C'est une méthode qui est très très vieille, Mme Borel-Maisonny est une orthophoniste, elle est décédée l'année dernière je crois... C'est une méthode qui supprime tout problème de dyslexie... les enseignants utilisaient ça pour les aider mais étant donné que le LPC est arrivé et que ça peut leur faire dire XXX. Donc voilà quoi... Mais sinon comme autre technique très spécifique, on a des techniques ou plutôt les orthophonistes utilisent les techniques de la méthode « verbo-tonale ». Je ne sais pas si vous en avez entendu parler, c'est une méthode d'origine yougoslave, c'était un phonéticien, M. Gubérina, le Professeur Gubérina, qui travaillait en France d'ailleurs, il travaillait à l'Institut de recherche de Saint-Cloud sur les langues, sur l'enseignement des langues et qui a inventé avec toute une équipe de musiciens, de danseurs, de logopèdes, etc. une méthode d'apprentissage de la langue orale pour les enfants sourds. Donc cette méthode se décompose en plusieurs techniques, enfin en plusieurs... Il y a ce qu'ils appellent le rythme corporel qui est utilisé quand l'enfant est petit où à travers des chorégraphies, simples au début et plus complexes après, figure dans l'exécution d'un mouvement la tension ou le relâchement du phonème que l'enfant doit émettre ; Par exemple un /p/ est un phonème beaucoup plus tendu qu'un /b/. Donc on va travailler en préparation corporelle, on va faire des gestes qui vont tendre l'enfant et qui vont l'amener à l'explosion /p/, /p/...*[en réalisant « corporellement » ce qu'elle est en train d'expliquer]*. Tandis que le /b/, par contraste on partira du phonème tendu et puis on relâchera... On fera plusieurs fois, on préparera corporellement l'enfant et quand il aura été bien préparé... /b/ *[en produisant le*

phonème]. Voilà, et ça pour chaque phonème tout est étudié comme ça. Ensuite, à côté de ça il y a le rythme musical qui part de comptines non signifiantes sur des syllabes de la langue française et à travers ce rythme musical on structure les éléments prosodiques du français, à savoir, on place l'intonation, on place le rythme des mots, etc. On travaille le rythme des mots parce qu'en fait le français est une langue très régulière et qui s'inscrit parfaitement dans les rythmes de noirs, croches, doubles-croches, noires pointées croches, etc. Donc il y a une Yougoslave, Mme Dora Régiangy, qui était musicienne, qui a donc créé cette méthode de stimulation musicale à travers laquelle elle a structuré des mots. Donc on travaille par exemple : « pou pa poupou pa poupa poupa pou pa » et après on passe par exemple à : « pou pé poupou pé poupé poupoupé poupoupé la poupée » [réalisation sur des mélodies]. Et tout ça à travers chaque phonème...

37. *Obs : C'est l'enseignant qui utilise ça ou l'orthophoniste.*

38. EFEN1 : C'est plus les orthophonistes actuellement. Moi je l'ai utilisé quand on n'avait pas l'orthophoniste parce que lorsque j'ai débuté à R., j'ai été formée par cette dame... Et donc, j'ai eu cette chance...

39. *Obs : Il y a gros travail d'équipe avec l'orthophoniste*

40. EFEN1 : Ah oui, un lien. Surtout au démarrage pour la phase de démutisation. Moi je suis convaincu qu'il faut vraiment que le couple enseignant-orthophoniste soit très.../aient des liens très resserrés. Et c'est pas toujours, ça dépend des personnalités. Moi j'ai toujours travaillé vraiment en très grande intelligence avec l'orthophoniste et bon c'est très payant...

41. *Obs : Vous parliez de la démutisation, est-ce qu'il y a une grande part de démutisation, ce n'est pas seulement l'apprentissage du français écrit ?*

42. EFEN1 : Ah non, chez nous on a toujours travaillé les deux. Alors qu'il y a des projets, sur X. par exemple, il y a une école bilingue où c'est LS-Français écrit, il n'y a pas du tout de français oral. Mais bon moi je reste sceptique, j'aimerais bien voir. Je ne sais pas si ça peut fonctionner pour tous les enfants cette méthode-là parce que je pense qu'il faut une conscience phonologique, qu'il faut passer par la conscience phonologique pour apprendre à lire. Il y a des enfants qui peuvent, tout comme il y a des enfants qui ont très bien appris avec la méthode globale de lecture. Mais il y a eu beaucoup plus d'échec avec cette méthode que d'enfants/ La communauté d'enfants sourds est finalement trop réduite pour qu'on puisse tirer des conclusions et les généraliser à partir d'expériences. C'est ça qui est / et donc quand on dit « oui, à Toulouse il y a des réussites », bien oui, c'est possible, tout est possible...

43. *Obs : Donc pour vous la conscience phonologique passe par la production orale...*

44. EFEN1 : Ah oui. Mais bon c'est vrai que ça peut ne pas l'être, c'est vrai que visuellement ils peuvent peut-être....

45. *Obs : Mm. Et cette production orale elle est évaluée ?*

46. EFEN1 : Par l'orthophoniste. Pas en classe, on n'a pas d'outil vraiment. Il faudrait qu'on les construise ces outils et c'est vrai que...[grande expiration]. Quand on a des petits groupes, on ne va pas

construire des outils qui soient réutilisables, c'est très difficile parce que les enfants, d'une année sur l'autre, ne sont pas les mêmes. Et puis du fait que ça existe comme outil orthophonique, pourquoi multiplier les outils puisqu'on a les deux équipes ici, sur place. Autant en profiter...

47. *Obs : Oui. Et pour en revenir à l'enseignement même du français, quelle serait la principale difficulté ?*

48. EFEN1 : Pour des Sourds... La principale difficulté... C'est de faire acquérir du vocabulaire à des enfants qui n'ont pas eu, qui n'ont pas un milieu familial très stimulant parce souvent ces enfants-là manque d'appétence à apprendre les choses. Et comme ça demande énormément d'efforts à un enfant sourd d'apprendre le français, s'il ne ressent pas ce désir de la famille à ce qu'il... Nous nos échecs, parce qu'on a des enfants avec lesquels on connaît des échecs, c'est ça, c'est qu'ils n'ont pas cette appétence, ils n'ont pas cette curiosité pour désigner les choses, etc. Donc à partir de là, ils arrivent très mal à lire, ils ne mettent pas de sens sur ce qu'ils lisent, donc petit à petit, les livres ils s'en désintéressent etc., etc. C'est ça, la motivation de la famille...

49. *Obs : Et justement à propos de la famille, il y a des choses qui sont mises en place...*

50. EFEN1 : Oui, il y a un accompagnement familial qui est théoriquement mis en place par le S.S.E.F.I.S. Mais maintenant cet accompagnement familial se réalise très difficilement... parce qu'on a du mal à faire bouger les gens.. Maintenant que cette école est très structurée avec les prises en charge individuelle, avec.../ Et bien les gens, une fois que les enfants sont là dans l'école, et bien il y en a très peu qui s'investissent vraiment. Et quand on les sollicite pour avoir des réunions-débats autour de thèmes précis, comme par exemple pour l'accompagnement familial, et bien ils ne font pas l'effort de venir y participer... et comme ce n'est pas obligatoire de toute façon... Et c'est pareil, il a été mis en place des cours de LS pour eux, sur trente familles il y en a deux qui C'est très difficile, c'est vraiment difficile... Mais on ne peut pas non plus leur jeter trop la pierre parce que, à vivre au quotidien, je pense que c'est un handicap quand même très lourd la surdité. Moi je l'ai vécu, et pourtant je travaillais déjà depuis un certain nombre d'année avec des classes de sourds, mais j'en ai pris réellement conscience le jour où j'ai emmené avec moi une sourde profonde dans ma voiture ; Elle m'a posé une question et j'étais en train de conduire, et bien je me suis dit que pour lui répondre et bien je suis obligée d'arrêter la voiture. Et bien oui, pour qu'elle puisse lire... j'ai dit mais ça doit être horrible parce que ça doit être comme ça tout le temps, dans la vie quotidienne : quand un enfant sourd vient vous tirer par le bas de la jupe pour dire quelque chose, il faut qu'on se rende totalement disponible pour pouvoir répondre à un enfant sourd, on ne peut pas le faire à moitié. On ne peut pas le faire par-dessus l'épaule.

51. *Obs : Et pour les enfants, dans l'acquisition du français qu'est-ce qui est le plus difficile ? L'acquisition du vocabulaire... ?*

52. EFEN1 : Non, quand ils ont commencé à comprendre, etc. ils ont une mémoire qui se développe et ils acquièrent de plus en plus de vocabulaire. Non, je pense que c'est capter la syntaxe un peu difficile, etc., parce que là il faut que ça passe/ s'ils n'ont pas des parents codeurs, où à ce moment-là toutes les structures apparaissent dans la phrase, il faut que ça passe par l'écrit. Il faut qu'ils apprennent en écrivant beaucoup, beaucoup, beaucoup...

53. *Obs : Justement au niveau de l'écrit...*
54. EFEN1 : La production de l'écrit c'est relativement difficile, c'est vrai, au départ parce que justement cette syntaxe ne se met pas spontanément en place donc il faut beaucoup de travail systématique pour arriver à corriger les fautes...
55. *Obs : Et est-ce que vous vous appuyez sur la langue des signes ?*
56. EFEN1 : Pour la syntaxe du français, non. Pour leur expliquer, généralement quand on doit aborder le travail des phrases complexe, etc., les enfants ont déjà quelques années de scolarité derrière eux...
57. *Obs : et la phrase simple ?*
58. EFEN1 : La phrase simple, non, ça va relativement bien parce qu'en fait on structure en fonction d'un cadre... on les aide à décomposer en fait les groupes fonctionnels de la phrase. Alors, par exemple [*en reprenant et en ouvrant le classeur*] « maman mange du pain », de qui on parle : on parle de « maman », qu'est-ce qui se passe : « mange du pain »... En le restructurant comme ça, ça leur permet de ranger les choses plus correctement....
59. *Obs : Si je comprends bien, avec la méthode du classeur, vous faites ça en même temps que vous faites la reconnaissance des phonèmes... C'est en quelque sorte une base commune... et c'est peut-être pour ça que la phrase simple est acquise avec moins de difficultés, vous la travaillées depuis le début toujours dans une même logique...*
60. EFEN1 : Oui.
61. *Obs : Mais cette méthode, elle est vraiment bien !*
62. EFEN1 : Oui, elle est pas mal (rires). Elle est pas mal c'est vrai... Non mais c'est vrai qu'il y a plein de choses à améliorer. Moi je n'enseigne plus mais j'ai donné mes classeurs à la jeune collègue qui a pris ma place et elle part de ça. Elle reconstruit tout mais elle dit que c'est formidable d'avoir ça comme base parce que... Et puis on continue à réfléchir ensemble quand même, parce que même si je n'y suis plus vraiment dans le truc, j'ai encore pleins d'idées disons que... moi je n'ai jamais su/ j'ai fait trente cinq ans de CP, je suis passée de la maternelle au CP, aux grands, enfin j'ai fait tout le primaire. Et les CP, moi ça me passionne justement ces recherches : Comment pouvoir faire progresser les enfants le plus vite possible ? Je pense que c'est en leur donnant des repères de structures, de découpages... Et comme par exemple, quand je leur présente le cadre : « Qui est-ce qui ? » ; « que fait ? » ; et puis on peut rajouter « où », « quand », « comment », etc. Et donc au cours des lectures que l'on fait comme on pose des questions / [*Cl prend un manuel de lecture*]
Alors donc voilà le livre que l'on utilise [*en me présentant le manuel*]. Vous voyez ? Alors les mots coloriés en bleu sont les mots globaux qu'ils doivent apprendre globalement. Là, le premier jour on en a six parce que c'est le début, et après on retrouve d'autres structures qui utilisent les même mots... Et là en voilà sept nouveaux qui sont introduits... là il n'y en a que quatre...là il y en a trois... C'est vraiment très mesuré et ça c'est bien. En plus cette méthode, ce qui est très intéressant, c'est qu'elle donne tout de suite le type d'écrit que l'on rencontre dans tous les écrits, en respectant les majuscules, en respectant la ponctuation et en introduisant tout de suite des dialogues. Ce qui est important pour nous et nos sourds parce qu'on peut tout de suite mettre en scène, on les vit, on a une

table de playmobile et on a Sophie, Julien, et on s'approprié, on fait des jeux de rôle. Et ça c'est bien, c'est vraiment intéressant. Évidemment on n'exploite pas/ théoriquement il y a deux livres au CP, nous, on en utilise qu'un, nous pour les sourds. On n'arrive même pas à la fin du premier livre mais parce qu'on fait un travail de fond sur chacun des textes et ça c'est très important parce que par exemple une structure comme : « le petit frère de Sophie » et bien ça nous demande deux jours de travail avec des sourds. Parce qu'il y a déjà la notion de « frère », puis ensuite le « frère de qui ? », donc « le petit frère de Sophie », c'est qui ? Et on travaille comme ça à partir de leur propre généalogie cette structure-là, enfin etc., donc voilà. Donc c'est important.

63. *Obs : D'accord. Et tout à l'heure quand vous parliez qu'ici c'était structuré, que les enfants avaient une bonne prise en charge individuelle, concrètement c'est quoi cette prise en charge ? Ça se déroule comment ?*

64. EFEN1 : Chaque jour, ils partent pour leur prise en charge d'orthophonie, de psychomotricité s'ils en ont besoin, etc. Ce sont des allées et venues, ce qui pose parfois des problèmes. Parce que, pour la mise en place des emplois du temps, c'est quelque chose d'horrible et les maîtres se bagarrent un peu, entre guillemets, pour pouvoir avoir assez de temps quand même dans la classe, de temps en commun...

65. *Obs : Une dernière question car je sais que vous devez aller à une réunion. D'une manière idéale, comment est-ce que vous envisageriez l'enseignement du français aux enfants sourds ?*

66. EFEN1 : Je pense que ce qu'il y avait avant, avec l'adulte sourd, était pas mal. Je pense vraiment que le bilinguisme est une source d'enrichissement et permet/ Cette langue des signes/ Quand même, je vois cette année nous avons reçu une petite qui n'est que malentendante mais elle a un retard global de développement, je l'ai prise en individuelle parce qu'elle ne pouvait pas être dans le groupe, elle a un rythme beaucoup plus lent, etc. Pour refaire du début toute la méthode, pour lui mettre en place la même chose, je la prends individuellement. Et ce matin encore j'ai remarqué, pourtant elle ne connaît pas la langue des signes, elle est arrivée là et puis elle parle comme vous et moi, elle a déjà un niveau de français intéressant. J'ai remarqué que pour retrouver un mot en français elle a fait le signe auparavant, donc pour elle aussi ça sert, elle prend appuie dessus.

Et ça rejoint les remarques qu'avait faites Françoise Dolto, en 1978, où elle disait que ce serait bien que la LS soit présente dans toutes les écoles maternelles, pour les enfants qui ne sont justement pas encore rentrés vraiment dans le français, qui ont du mal à parler en français. Il y a des petits en maternelle, des petits entendants qui jusqu'à moyenne section ou grande section ne parlent pas bien. En fait ça leur donnerait au départ, certainement des repères, même pour les entendants, et oui. Et moi je le constate avec cette petite qui pourtant on pourrait dire qu'elle n'a pas besoin de langue des signes étant donné sa courbe auditive, et étant donné l'appareillage, et bien malgré ça je pense que c'est une source d'enrichissement. Et ça leur donne des repères supplémentaires. Ça augmente leur pouvoir d'évocation, tout comme on construit dans la méthode de calcul, et bien on se rend compte que si on construit des images mentales des nombres et bien les enfants s'y repèrent beaucoup plus vite...

67. *Obs : Et sur le plan personnel, identitaire...*

68. EFEN1 : Pour les sourds sévères et profonds, forcément que la LS apporte quelque chose. Ça très certainement, c'est évident

[Nouvelle interruption suivit d'une brève discussion]

69. *Obs* : On parlait des avantages, quels seraient les inconvénients de cette méthode ?

70. EFEN1 : Alors là moi je n'en vois pas parce que moi j'y ai toujours cru disons et vraiment pour moi je ne vois pas tellement d'inconvénients. Je ne vois aucun inconvénient parce que tous les élèves qu'on a eu, qu'ils soient malentendants, etc., il y a des enfants/ Parce que c'est l'un des principaux reproches que l'on nous fait à l'extérieur, c'est qu'il y a des parents qui n'ont pas voulu mettre leur enfant ici parce qu'il y avait la LS, parce qu'ils avaient peurs que la LS freine l'apprentissage du français. Je peux vous dire, je peux vous montrer, j'ai reçu dernièrement les résultats de 6^{ième} de deux enfants que j'ai eus pendant deux ans au CP et CE1, qui ont été intégrés en CE2 à côté, donc ils ont eu un régime bilingue pendant trois ans même, et bien ils ont 15, 18 en français maintenant au Collège donc... Et ça, ça me met hors de moi quand j'entends des gens comme ça, quand j'entends des gens qui n'y connaissent rien, qui ne savent pas de quoi ils parlent qui se permettent de dire des choses... Qu'ils le disent et moi je peux prouver le contraire à travers plusieurs exemples qu'on a eus dans l'école...

71. *Obs* : Et au niveau de l'organisation et de la mise en place de l'enseignement bilingue... Vous verriez comment la place de chacune des langues ?

72. EFEN1 : Alors ça c'est/..*[Nouvelle interruption, le rendez-vous suivant qui nous accorde 5 min....]*

EFEN1 : Comment on le verrait ? La mise en place et le rôle de chacune des langues ?

Et bien moi je pense qu'il faut qu'elles s'appuient l'une sur l'autre de façon presque permanente, au cours des journées. L'idéal serait qu'il y ait deux intervenants, que les deux langues soient représentées parce qu'on a des groupes hétérogènes. Ça c'est certain, donc ça serait ça le plus rentable à mon avis. Maintenant il faut quand même bien respecter la séparation des langues pour ne pas les mélanger, une langue - une personne. Donc peut-être le faire en différé. On a essayé les deux, le bilinguisme différé, c'est-à-dire où chacun faisait de son côté l'adulte sourd faisant en LS et puis le maître dans la classe faisant en français-LPC. Et puis il y avait des moments de bilinguisme simultané. Mais je pense que c'est mieux de bien les séparer...

[Fin de la cassette et fin de l'entretien...]

ENTRETIEN AVEC EFEN2 (ECOLE ELEMENTAIRE - C.L.I.S)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 54 ans

Sexe : F

Entendant : oui Sourd : _____

Profession : Professeur des écoles

Formation suivie : École Normale d'Institutrices +
spécialisation pour enseignement enfants sourds

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : école élémentaire de
quartier avec CLS pour déf. auditifs.

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? : non

1 an en classe de perfectionnement (enfants entendants)
2 ans en établissement spécialisé pour sourds (Ronchin 59)
29 ans en école spécialisée (CROP)

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : S.S.E.F.I.S :

orthophonistes, psychomotricienne, psychologue
clinicien, médecin phoniatre, éducateur spécialisé
référent L.S.F., codécises L.P.C.

Observations : _____

Début de l'entretien, soit environ huit minutes est effacé...

1. Obs : On était en train de parler du fait que dans l'école, il y a les deux langues, le français et la LS...
2. EFEN2 : Oui, qu'on était en train d'installer un bilinguisme... C'est peut-être un bien grand mot pour ce qu'on est en train de faire...Mais c'est un peu ça.
3. Obs : Pourquoi est-ce que tu penses que c'est un bien grand mot ? Par rapport à quoi ?
4. EFEN2 : Parce que c'est un terme savant et que.. Oui pourquoi pas, c'est vrai, appelons un chat, un chat (rires)
5. Obs : Pourquoi ? Tu le définirais comment ?
6. EFEN2 : Oui... Apprentissage de deux codes, donc bilinguisme, oui pourquoi pas, c'est ce qu'on dit généralement... On dit bilinguisme mais moi ça me fait tout le temps... penser que c'est un mot très important... De toute façon ça c'est mon problème, je me dis toujours que je fais des petites choses, et puis c'est tout / mais ça enregistre ? / (rires) Bon et bien d'accord... Bon je t'avais expliqué comment

ça marchait le matin, que PLS venait et qu'ensuite il prenait les enfants ?! Bon et bien la chose essentielle qu'on essaie de faire c'est de leur donner vite et rapidement un minimum de langue des signes et pour ça il faut monter le vocabulaire donc on monte des corpus, des familles, des thèmes génériques et après on monte tout ça. Par exemple le thème des animaux, les affaires de classe, les vêtements, les affaires de toilette... Dernièrement on a fait ça, les affaires de toilette, alors on monte ça sous forme d'un jeu. Par exemple pour les affaires de toilettes - je te dis ce qu'on a fait il n'y a pas longtemps, en dernier : « j'ai dans une taie d'oreiller, un sac, des affaires de toilettes » - et le leitmotif est : « qu'est-ce qu'il y a dans mon sac ? ». Et alors, on cherche, on fouille, « qu'est-ce que c'est ? » « c'est... ». Alors « c'est une brosse à dents, c'est un gant de toilettes, c'est une savonnette, c'est un peigne, ... » enfin tous les objets de toilettes...

7. *Obs : Excuse-moi, cette activité se fait en quelle langue ?*

8. EFEN2 : alors ça je l'ai fait en français oral avec la codeuse à côté de moi, pour faire quelque chose d'assez strict si tu veux. Voilà. Ça se fait aussi en LS, PLS peut faire ça tout seul ou avec moi, ça dépend. Donc on essaie de monter le vocabulaire, des familles de mots. Et puis après travailler « Dans mon sac, il y a... » donc des petites structures de phrases. Les enfants au départ, quand ils parlent ou qu'ils signent, c'est « le mot-phrase », par exemple « bleu », ça veut dire « regarde, j'ai un beau pull bleu » selon le contexte, la situation, etc... Et le mot est très très chargé de sens et c'est le mot qui est la phrase entière, qui tréballe toute l'information. Mais ça chez les / Mais tu vois le décalage, ce sont des enfants qui ont quatre ans, cinq ans et généralement chez un petit entendant le « mot-phrase » c'est dix-huit mois, deux ans, quelque chose comme ça... Il y a toujours ce décalage, mais ils ont une bonne base, ils ont un minimum pour pouvoir se débrouiller. Alors voilà, c'est ce qu'on fait en LS et en français oral...

9. *Obs : D'accord, on parlait des méthodes, de comment ça se passait en classe... Ça commence par cette période de bilinguisme...*

10. EFEN2 : Alors oui, après, à 9h, la classe est divisée en trois. Parce que bon, en fait, on essaie de garder petite section, moyenne section, grande section. Donc ça dépend des jours parce que ça tourne, mais on est trois groupes avec trois adultes : il y a PLS pour la LS, il y a moi pour l'oralisation et les affaires scolaires, l'enseignement des affaires scolaires, et il y a M-J l'ATSEM qui à ce moment-là descend en gymnastique, en classe d'intégration parce que chaque enfant à sa classe d'intégration. Oui parce que chaque enfant à sa classe d'intégration et passe une demi-heure de gymnastique dans la classe de son niveau. Donc on tourne comme ça, de 9h à 9h 30 il y a un groupe avec PLS en LS, un groupe avec moi en scolaire et un groupe en gym, et l'on tourne. Ce qui nous pose des contraintes d'horaire, ce qui fait que je talonne aussi un peu les collègues parce que ce que tu fais dans ta classe et que tu as trois heures devant toi, si tu as gym à 9 h, 9h10 ou 9h30 ça n'est pas trop un problème tu vois, ... Alors ça, ça pose parfois des problèmes mais elles l'ont bien compris et l'on essaie de respecter les horaires, ça c'est important. Alors c'est une manière aussi de se frotter à la langue que cette intégration quotidienne en séances de gym, ils se frottent non seulement à la langue mais aussi au grand groupe, et ça c'est important pour leur socialisation, pour le respect des règles, les consignes, etc. Alors, voilà. Si tu veux, on fait un peu ce qu'on ferait dans une école dite ordinaire mais avec plus d'adultes, plus d'enseignants spécialisés et puis à notre vitesse.

11. *Obs : Est-ce qu'il y a d'autres périodes comme ça, où ils se frottent à...*
12. EFEN2 : Oui ne serait-ce que les périodes de récréation, nous avons la récréation commune alors qu'au CROP les récréations étaient séparées. Ils se frottent toute la journée dans le couloir avec les classes qui circulent, à la cantine, au temps de repos entre 11h30 et 13h30... Voilà. C'est des enfants qui sont quand même au milieu d'autres enfants et, au début de l'année, ils faisaient corps. C'est-à-dire qu'ils avaient investi la structure de jeu dans la cours et elle était à eux et ils ne toléraient pas – parce que les enfants sourds sont souvent agressifs du fait qu'ils n'arrivent pas à communiquer ça les irrite, on discute avec les poings si on peut pas discuter avec la bouche – Et puis, peu à peu ils ont accepté que les enfants entendants viennent les rejoindre et maintenant ils arrivent aussi à éclater le groupe ce qui veut dire qu'ils ne sont pas tout le temps, tous les huit ensemble. Et ça c'est bien, tu vois, il y a une intégration sociale qui se fait au niveau des jeux, au niveau des plaisirs, ... Et alors, là aussi, on échange en LS et on échange avec du mimo-gestuel et avec les quelques mots qu'on arrive à sortir. Donc c'est important. Donc c'est vrai qu'ils n'auraient pas cette stimulation s'ils étaient entre sourds. Donc oui, oui, oui, l'intégration est un plus, c'est clair. Les classes intégrées c'est bien mieux que les établissements spécialisés complètement isolés.
13. *Obs : D'accord, donc ce n'est pas uniquement de l'intégration uniquement physique, comme certains le pensent, ça va au-delà....*
14. EFEN2 : Ah, oui, vraiment. Il y a une réelle communication qui s'établit entre les enfants... De toute façon le fait d'avoir vécu à l'étranger avec mes gamins quand ils étaient petits, j'ai bien vu qu'ils se sont vite intégrés à la langue, à l'école au pays. Nous, on parlait la langue du pays donc ça facilitait un peu...
15. *Obs : c'est une situation comparable...*
16. EFEN2 : Oui, parce que quand ils sont arrivés, mes enfants ne connaissaient pas du tout l'anglais, on était aux Etats-Unis, et bien, ils s'y sont faits, en deux mois, ils s'en sortaient bien...
17. *Obs : Pour les sourds, ce serait un peu la même chose ?*
18. EFEN2 : Moins rapide quand même, parce que les enfants entendants apprennent à leur insu parce qu'ils entendent, et quelque part, ils engrangent sans savoir que c'est parce qu'ils ont vécu telle situation, qu'il y a eu tel mot placée dessus. Ils ne le savent pas, ils ne peuvent pas le décoder, ils ne peuvent pas le dire mais quelque part dans leur inconscient c'est gravé, c'est imprimé. Alors que les sourds qui n'entendent pas n'ont pas cette possibilité d'engranger en mémoire un vécu et un signifiant, un signifié... Ce n'est pas évident pour eux.
19. *Obs : D'accord. Et plus précisément, quel est le rôle d'PLS ?*
20. EFEN2 : PLS est là essentiellement pour leur enseigner la LS, pour donc augmenter le corpus, le vocabulaire, pour préciser et monter la syntaxe, les éléments de grammaire, en LSF bien sûr... C'est-à-dire que nos plus grands qui ont maintenant trois ou quatre ans de LS derrière-eux, sont capables de faire une LS avec une grammaire de LS. C'est-à-dire avec le verbe rejeter à la fin de la phrase, avec l'élément spatio-temporel au début, voilà...

21. *Obs : Ce n'est pas le cas des premières années ?*

22. EFEN2 : Ah non, c'est à force de voir PLS, C'est à force de me voir. J'essaie de ne pas faire de français signé, mais c'est facile le français signé – tu sais la différence ? Tu connais ?- Le français signé c'est mettre des signes sur la syntaxe française alors que la LS étant une véritable langue avec sa syntaxe et sa grammaire et bien l'ordre des mots est différent. C'est difficile parce que souvent je parle et je signe donc j'ai envie de signer le mot que je dis et pas signer un autre mot pour respecter la syntaxe de la LS. Donc PLS fait ça essentiellement. Moi j'essaie de faire un peu tout en fonction des enfants parce que j'ai des enfants qui sont signant et des enfants qui sont oralisant et l'important, c'est de communiquer avec eux. Donc avec les signants, je signe, avec les oralisants, je parle en articulant parce qu'ils se servent de la lecture labiale et je code ce que je dis.

23. *Obs : Vous codez beaucoup ?*

24. EFEN2 : Je code les consignes, je code les choses précises mais sinon non, non... Je ne code pas constamment. Mais on a des moments de codage très fort, on m'a mis une codeuse alors moi j'accepte... Ah ben oui, moi je dis tant qu'on a des personnes qui sont là pour aider, pour encadrer, tant mieux, tant mieux, tant mieux ! Moi je prends tout ce qu'on me donne et j'accepte toutes les personnes qui viennent aider, travailler à bien asseoir ces petits dans la communication, c'est clair.

25. *Obs : D'accord. Donc maintenant on va aborder un peu plus l'aspect scolaire. Tu parlais d'une période scolaire, tout à l'heure, il se passe quoi pendant cette période plus scolaire ?*

26. EFEN2 : Alors ici c'est une école de l'Education Nationale avec des programmes officiels donc le but est de suivre les programmes officiels, à notre rythme, à notre portée, à notre mesure. Alors c'est vrai que les pour les petits, ça va plutôt être des objectifs de socialisation, de respects des règles mais ils commencent quand même à avoir des objectifs de petites sections : graphismes, laisser une trace, la motricité fine des petits doigts, savoir découper ... Tout ça quoi. Je reprends le travail qu'on fait en petite section, en moyenne section, et en grande section. Bien entendu, pour aborder ces notions, je le fais avec la LS, on manipule beaucoup... De toute façon dans n'importe quelle école maternelle on manipule beaucoup, d'abord c'est trois dimensions ensuite on représente, on passe à deux dimensions... Voilà c'est toujours les mêmes étapes classiques dans l'enseignement classique français encadré pas les programmes de l'Education Nationale. Voilà...

27. *Obs : D'accord. Donc ici, ça se fait en petit groupe...*

28. EFEN2 : Oui, il y a trois petites sections, je les ai les trois, mais parfois je n'en ai que deux parce qu'un groupe est sorti en orthophonie donc après je l'aurai tout seul. Donc c'est vrai que c'est plus un préceptorat qu'une école et c'est bien et ce n'est pas bien. C'est bien parce que je suis sûr que l'enfant comprend une notion parce que je suis là, je suis en face de lui, je vois très bien s'il ne comprend pas et je le fais avec lui, je le regarde faire. Mais ce n'est pas bien parce qu'ils prennent l'habitude d'être vraiment assisté. Et quand je vais à la piscine le jeudi avec les grands et que je laisse mes moyens et les petits à leur classe d'intégration, c'est-à-dire les petits dans la classe des petits et les moyens dans la classe des moyens. Les maîtresses me disent que c'est l'horreur parce que « si je ne suis pas derrière eux, s'ils ne sont pas derrière moi, ils ne font rien. Ils attendent qu'il y ait un adulte derrière

eux, ou alors, ils sèment le souk dans toute la classe. Hier, la maîtresse des moyens m'a dit « ah enfin, tu reviens ! ». Ils ont été sots, sots, sots... ! Mais c'est vrai, vivre un petit groupe ou vivre un grand groupe quand on a quatre ans, ça n'a rien à voir. Ils ont toute mon attention, ils ont toute l'attention de PLS, ils ont toute l'attention de l'ATSEM quand ils vont en gymnastique, ou bien quand elle les prend à la peinture parce que quand je fais un travail scolaire elle les prend à la peinture ou en travaux manuels. Je donne les consignes à M., elle sait ce qu'elle doit faire et elle s'occupe d'eux en oralisation, elle ne code pas mais elle signe.

29. *Obs : D'accord. Et justement dans le travail scolaire, c'est quoi les principales difficultés que tu rencontres ?*

30. EFEN2 : Etablir/ enfin c'est celle qui est là, constamment et qui demeurera toujours je crois : c'est prendre et donner du sens vraiment à fond. Ça m'arrive de bloquer parce que j'ai beau signer, j'ai beau coder, j'ai beau manipuler, en face c'est le mur, je sens que ça ne passe pas. Alors il faut reprendre d'une autre manière. Tout ça parce qu'en face il y a une pauvreté de vocabulaire, il y a une pauvreté de répondant en communication... Alors là, il faut reprendre, là on tâtonne, c'est très très empirique, on se dit « bon et bien je vais m'y prendre autrement, .../ [interruption d'un enfant]. Voilà et les grandes difficultés c'est ça : « comment est-ce que je fais pour qu'il comprenne une notion qui est difficile ? qui n'est pas vraiment logique par exemple ? ». « Comment est-ce que je fais pour qu'ils me comprennent mais aussi pour que je les comprenne ? ». Combien de fois je reste en panne parce qu'ils m'appellent et je leur demande « quoi ? » et « mmm... ». Il y a un visage qui se lève, il n'y a rien qui sort, pas de signe qui sorte alors j'essaie de coder, j'essaie de signer, mais ça ne passe pas. Quelques fois on m'emmène vers l'objet du litige, l'objet de la bagarre, etc.....

31. *Obs : Pas de signes...*

32. EFEN2 : Parce qu'ils ne les ont pas encore appris. C'est pour ça qu'il faut absolument leur donner vite, vite, vite un minimum de LS...

33. *Obs : Je vois. Et comment arrives-tu à faire le pont entre la langue orale, la langue écrite et la langue des signes ?*

34. EFEN2 : Alors ça c'est essentiellement le travail des orthophonistes. Ce sont surtout les orthophonistes qui s'occupent de faire oraliser, de produire les sons... Moi par exemple, avec les grands, tu vois là, au tableau, alors ça c'était de la graphie parce qu'on vient de faire les boucles... « la » pour lui c'est un dessin, je lui ai montré ce matin que ça voulait dire « la », et je l'ai codé « la » et que c'est un petit garçon qui s'appelle X et que dans son prénom il y avait aussi « la ». Donc on a écrit en attaché son prénom et il a vu qu'il y avait le « la » à un moment donné. Si tu veux, c'est un petit peu la même démarche que pour un entendant, mais à notre rythme, à notre vitesse. C'est surtout au CP qu'ils vont s'apercevoir qu'il y a une graphie, qu'il y a un graphème, et puis que ce graphème correspond à un phonème et que ce phonème et bien je peux le sortir ou je ne peux pas le sortir. Et c'est là que le codage intervient. J'ai fait deux ans de CP et l'enjeu c'était ça, mettre un son sur une lettre...

35. *Obs : Et, l'objectif est atteint ?*

36. EFEN2 : Oui, avec le LPC, oui, on apprenait chaque lettre avec son geste. C'était /da/ /di/ /du/... Tu connais un peu. Et ils finissent par faire la relation... Après ça dépend des enfants, c'est plus ou moins rapide. Il y a des enfants qui ont du mal et ils font leur CP en deux ans. Ça prend plus de temps. Parce qu'un enfant entendant va passer directement de la graphie au phonème sans avoir cette étape intermédiaire de la main. Il va y avoir trois choses quoi, et ça fait du temps en plus et ce n'est pas évident que ça corresponde quelque part dans leur tête. Et puis tu vois, un enfant qui entend, qui comprend, qui entend des mots et qui donne du sens à un mot. Par exemple « cheval », un cheval c'est ça, et il va déchiffrer et il va dire « chee.. cheval ! » voilà. Ça y est, il a mis du sens sur le mot. Un petit sourd qui n'a jamais entendu le mot « cheval » de sa vie et bien il va déchiffrer « che..va..al » mais ça ne veut rien dire. Parce que décoder c'est une chose, prendre et faire sens –la lecture c'est ça- et bien c'est autre chose... / [interruption]

Comment faire sens ? Il est là le problème...Alors le problème c'est lire tout. Faire tout lire, par exemple la boîte de sucre sur la table, on demandait aux parents que tout soit possibilité de lecture, « ça, qu'est-ce que tu lis ? – /sucre/- tu vois ce mot et bien c'est ça, là, du sucre » Puisqu'il n'entend pas il faut insister parce que ça ne va pas venir comme ça naturellement dans la conversation. Et c'est pour ça aussi que nous travaillons beaucoup en partenariat avec les parents. Parce que si les parents ne prennent pas le relais après 16h30 c'est fichu, tu vois. Il y a des parents qui jouent le jeu et d'autres qui ne jouent pas le jeu parce que d'abord des fois ils sont un peu limités et quelques fois et bien il y a aussi des parents qui sont en souffrance et qui n'ont pas accepté le handicap de leur enfant donc ils ne veulent pas s'investir, « si je le nie, il n'existe pas ». Mais il y a les parents qui s'investissent, qui ont compris que ça valait le coup. Les enfants qui réussissent aussi ce sont les parents qui très vite ont fait le deuil du handicap de leur enfant et s'investissent dans la langue des signes par exemple. Alors là, on a le cas d'une petite fille qui est maintenant au collège, ses parents ont vraiment joué la carte de la LS tout de suite, et si tu veux, l'enfant a été baigné dans une langue, sa langue vernaculaire, sa langue maternelle c'est la LS. Et ce sont des parents entendants... Mais ils ont compris, pour eux c'était clair que c'était ça qu'il fallait pour leur fille, et leur fille fait de brillantes études.

37. *Obs : la langue maternelle...*

38. EFEN2 : Et oui, oui. C'est important parce que c'est son « bain de langage ». Même s'ils sont dans une famille entendante mais malheureusement ce n'est pas tout le temps le cas, c'est dommage. Mais si les parents/ mais je comprends la souffrance des parents, apprendre la LS et vite, et vite et vite pour pouvoir signer au-dessus du berceau parce que c'est là que tout se passe aussi, ça commence dès la maternité l'apprentissage de la langue. Il faut être fort, il faut accepter le handicap, il faut vite faire son deuil, il faut mettre sa souffrance de côté, il faut penser à l'enfant...

39. *Obs : En entendant ça, il apparaît que tout n'est pas seulement affaire de degré de surdité ...*

40. EFEN2 : Non. Bien sûr que ça va jouer, mais l'implication, l'engagement des parents... / C'est vrai que la parole c'est la vie, et que la langue parlée c'est la vie ou que la langue signée c'est la vie et qu'on a besoin de ça tout de suite. C'est clair. Communiquer, entrer en relation, nous vivons en société, c'est bien pour quelque chose. La communication, c'est le cœur de toute sociabilité, socialisation...

41. *Obs : L'oral, qu'elle est la place donnée à l'oral ?*

42. EFEN2 : On parle tout le temps, on parle même aux enfants signants. Pourquoi ? Parce que de toute façon, c'est notre monde, c'est notre société, nous sommes une civilisation oralisante où nous parlons, nous communiquons beaucoup comme ça et ces enfants sourds, ils vont vivre qu'ils le veulent ou non dans un monde entendant, d'entendants. Et c'est tout le temps les minorités qui s'adaptent aux majorités, ce n'est jamais l'inverse, donc il faudra qu'ils fassent un maximum d'efforts pour pouvoir être accepté et accepter les autres. Alors bien sûr qu'ils peuvent vivre repliés dans leur monde de sourds, mais est-ce que c'est ça la vie ?...

43. *Obs : Un monde replié ? Ce serait quoi ?*

44. EFEN2 : Et bien ce serait fréquenter des sourds, se serait se marier rien qu'entre sourd, ce serait prendre son plaisir qu'au foyer des sourds, se serait... et voilà. C'est dommage parce qu'il y a d'autres choses. Alors c'est clair que les personnes qui sont vraiment sourdes et qui ne peuvent pas oraliser, bon et bien .. Je pense qu'il y a possibilité de s'épanouir avec la LS mais je veux dire qu'elles perdent beaucoup d'autres choses parce que, je ne sais pas mais je crois qu'il y a trois millions cinq cent mille sourds en France ou quatre millions. Et il y a quand même soixante millions de personnes qui vivent en France et on ne peut pas les gommer quoi. Et quand ils vont aller à la poste, quand ils vont aller à la banque, chercher un appartement, ou quand ils vont chercher un travail ils vont se confronter tous les jours au monde oral, au monde parlant.

45. *Obs : Il y a des personnes qui parlent d'une culture sourde... ?*

46. EFEN2 : Alors moi je ne sais pas, je sais qu'il y a de grands débats là-dessus...Moi je ne me suis jamais vraiment posée de question là-dessus mais je pense que quand même, je ne sais pas mais je ne m'avancerais pas mais quand même un enfant sourd qui vit dans une famille et bien la culture de cette famille, de son niveau social va quand même jouer. Ça va quand même déteindre sur lui, maintenant est-ce qu'il y a ... Je ne vois pas, moi, ce qu'on peut dire moi par culture sourde, vraiment moi je ne sais pas.

[Nouvelle interruption...]

47. *Obs : On parlait du pont entre l'oral et l'écrit avant de dériver. Et entre la langue française et la langue des signes est-ce qu'il y a des choses spécifiques mise en place ?*

48. EFEN2 : Non pas au niveau de la maternelle. Si tu veux c'est purement induit quand on fait du bilinguisme, c'est-à-dire que PLS par exemple prend la main, il parle /il signe (sourire) et moi je traduis mais je ne pense pas que les enfants font une différence, qu'ils se disent « ah tiens ! Là il a fait tel mot avant et EFEN2, à dit tel mot après » ou quelque chose comme ça. C'est dans ce sens que tu me poses cette question ?

49. *Obs : oui...*

50. EFEN2 : Maintenant si tu veux, la traduction d'un mot, d'une langue à l'autre, ça ils savent. Ils savent que ça c'est cheval (en faisant le signe)... Ils savent qu'il y a un code/ ça se fait intuitivement, comme

pour n'importe quel apprentissage de langue pour les enfants entendants. Il ne se dit pas « je suis en train d'apprendre le français » mais « je vis » (rires).

51. *Obs : D'accord. Tout à l'heure on évoquait les difficultés, ça serait quoi pour les enfants justement les principales difficultés ?*

52. EFEN2 : C'est ce que je te disais, c'est de comprendre ce qu'on leur dit et c'est se faire comprendre. C'est l'éternel problème : prendre et donner du sens. C'est vraiment ça.

53. *Obs : Et donc est-ce qu'il y aurait une solution pour ça ?*

54. EFEN2 : Il n'y a pas de solution miracle (rires). Je pense que c'est vraiment donner un maximum de LS à ceux qui ne pourront pas rentrer dans l'oralisation et aussi à ceux qui pourront rentrer dans l'oralisation parce que plus on connaît de langues et mieux c'est. Et puis c'est pousser aussi les enfants qui peuvent oraliser à oraliser le plus possible, à prendre du sens en entendant des sons, mettre du sens sur des phonèmes et voilà. C'est pour que quelque part ici, on essaie de donner un maximum dans les deux orientations et moi je me garde bien de dire « moi je suis pour l'oralisation, il faut que tous les sourds parlent » ou bien « laissez les tranquilles, ils ont leurs mains pour se comprendre, ça suffit »... Je trouve que c'est dommage. On a actuellement un petit garçon, ça fait quatre ans qu'il est là parce qu'il n'était pas mûr pour aller au CP. Il rentre très bien dans la LS ce petit garçon, il ne parle pas du tout, du tout. Par contre il est implanté, et j'ai l'impression – je ne sais pas mais j'ai l'impression parce qu'il l'enlève souvent- j'ai l'impression que pour lui c'est du bruit mais qui n'a pas de sens encore. Alors quand il est en séance d'orthophonie il va faire /papapapapapipipipi/ et si on lui dit « bleu », il commence à sortir /bebebe/ mais je ne sais pas, je ne suis pas dans sa tête pour savoir ce qu'il ressent. Alors qu'il va t'expliquer tout ça avec ses mains, très, très vite. Mais ça ne veut pas dire qu'il ne va pas/ Parce qu'on a des enfants qui ne produisaient rien et puis qui se sont réveillés à sept ans, huit ans, neuf ans... J'ai d'anciens petits élèves dont je n'avais jamais entendu la voix qui me disent maintenant « bonjour ch., je travaille bien » (réalisation avec voix type attribuée aux sourds). Et ça c'est une joie terrible... Et ils savent aussi signer à toute vitesse, alors ça c'est magnifique. Moi c'est ce que je leur souhaite, de maîtriser un maximum d'outils pour s'en sortir dans la vie. Parce que quand on est avec un handicap, ce n'est pas marrant, la vie sera plus difficile déjà que la vie n'est pas facile pour ceux qui sont dit « normaux » alors voilà....

55. *Obs : D'accord. Donc pour l'oral, c'est surtout les orthophonistes qui interviennent. Est-ce que vous faite un travail d'équipe ?*

56. EFEN2 : Quelques fois, mais c'est vrai qu'on ne le fait pas systématiquement. Quelques fois, je leur dis que j'ai travaillé tel et tel mot en vocabulaire, alors elles le reprennent. Quelques fois elles me disent « en ce moment on travaille les /i/ » alors c'est vrai que nous dès qu'on a l'occasion d'avoir un mot, de sortir un /i/ et bien on dit « tu entends, tu vois, tu te souviens, tu travailles avec I., là-dessus ». Voilà, mais c'est vrai qu'on n'a pas vraiment de travail très, très/ on a essayé le travail d'équipe avec des réunions, mais on n'y arrive pas. On n'y arrive pas parce que ça demanderait encore énormément de temps, de réunions, de/ et on passe déjà notre temps à en faire.

57. *Obs : D'accord. Et au niveau de la structure de la CLIS, ça se passe bien avec l'établissement ?*

58. EFEN2 : Oui, c'est bien accepté. Nous avons PLS qui passe dans les classes de grands et je crois aussi de moyen, à peu près une fois par semaine. Il leur fait vingt minutes de LS, pour une histoire, une comptine, pour un jeu. Et donc les petits enfants entendants intègrent quelques notions, ce sont des bribes mais les enfants sont contents. Les parents sont absolument ravis. Nous avons un journal de classe dans lequel nous écrivons et j'ai eu l'idée de mettre ce que j'appelle « un fil rouge ». Alors c'est une phrase en LS et il y a un mot collé comme ça sur chaque page, quand on tourne la page. Et bien les parents se sont amusés à décoder et ils sont venus me voir pour le dire « et alors, la phrase, ça voulait dire ça ? ». Donc il y a un intérêt, ça ne laisse pas froid et indifférent. Il n'y a pas de rejet. Il y a peut-être même une certaine fierté à dire « nous sommes une école intégrante », « mes enfants vont dans une école intégrante ». On a presque, tu sais, comme « mes enfants sont dans une école d'application », là où on forme les maîtres, se sont généralement de bonnes écoles. Et les classes d'intégration, en principe il y a une côte...

59. *Obs : Et est-ce que cette côte dépend du type de classe d'intégration, du public ?*

60. EFEN2 : Peut-être bien aussi. Je ne sais pas, je me pose la question, je ne me la suis jamais posée donc ça n'a aucun jugement de valeur, mais une école d'intégration qui accueille des enfants trisomiques, je ne sais pas comment c'est ressenti par les autres parents. Mais là, c'est ressenti très positivement par les parents. Parce que justement il y a cette ouverture sur le monde des sourds, vers la LS. Alors je ne sais pas, mais c'est très ludique, pour les parents et pour les enfants cette LS...

61. *Obs : Et est-ce qu'ils font la démarche de l'apprendre ?*

62. EFEN2 : Il y a une maman l'année dernière qui a pris des cours avec PLS Elle n'a pas persévéré mais il y a eu cette démarche. La LS n'est pas perçue comme une « langue au rabais » ou comme un « sous-outil pour personnes handicapées ». C'est ressenti comme quelque chose de bien « je sais signer » « j'ai quelques rudiments de LS », c'est un plus oui, c'est un plus.

63. *Obs : Est-ce que ça a toujours été le cas ?*

64. EFEN2 : Et bien moi, depuis que je suis dans cette école, oui, c'est clair. Quand on était en établissement spécialisé c'était différent puisqu'on était entre nous. Mais moi j'étais en structure spécialisée, c'était trop fermé, c'était enfermé. On manquait d'oxygène, on manquait de vie, on manquait de rire, on manquait de bruits, on manquait de tout ça. Et ça aussi c'est la vie, et il faut qu'ils se frottent à tout ça aussi, parce qu'ils entendent plus ou moins. Non, enfin, il y a des enfants qui sont sourds profonds, on fait décoller le concorde et ils ne l'entendent pas, mais ce n'est pas la majorité des sourds. Ce qu'on appelle « sourds » c'est souvent des malentendants, plus ou moins malentendants. Mais il y a des choses qui sont perçues et ces paroles ce sont des vibrations de la vie, et on en a besoin pour vivre...

65. *Obs : Dans ta classe, tu as des sourds profonds ?*

66. EFEN2 : Alors moi j'ai de tout cette année. Souvent j'ai de tout. Ça va de sourd léger à sourd profond, très profond. Dans la classe, le petit garçon sourd profond et celui qui est sourd léger ils communiquent très bien. Alors ils communiquent un tout petit peu en LS – le petit garçon qui est sourd profond a quatre ans de LS donc lui c'est un pro, l'autre vient d'arriver donc il a très peu de

rudiment – mais ils ont une communication qui s'établit par le regard, par le contact physique, on tape sur l'épaule, etc. Et puis il y a cette connivence de l'enfance qui fait qu'on sait, qu'on est ensemble et qu'on se comprend.

67. *Obs : Entres-eux les enfants ils... ?*

68. EFEN2 :Entres-eux les enfants signent. On a une petite fille qui vient d'arriver, elle est sourde profonde de parents sourds, donc complètement étrangère au monde des entendants. Elle à donc vécu avec ses parents sourds, dans un monde assez retreint, clos, fermé. Et quand elle est arrivée là, c'était/ moi elle m'a fait penser à l'enfant sauvage de Truffaut. Elle était tout le temps comme ça, renfrognée, elle scrutait tout, on ne pouvait pas la toucher, si on essayait de le faire, elle partait en courant. Et un jour, je l'ai prise parce qu'il le fallait et elle m'a mordu à la cuisse et à la main... ! Et cette enfant, c'est une enfant extrêmement intelligente et elle a compris très rapidement qu'il y avait d'autres enfants comme elle et qu'ils se débrouillaient avec leurs mains. Elle ne signait pas chez elle parce que le papa a beaucoup souffert de ça et il voulait que ses enfants oralisent. Lui, oralise très, très bien, il est sourd profond mais oralise très, très bien au prix de souffrance incroyable. Au début, il ne voulait pas que ses enfants signent mais finalement il s'est rendu compte que finalement c'était la meilleure des choses à faire. Et cette petite fille quand elle a reçu, quelque part l'aval de ses parents, leur autorisation de signer, elle a explosé. C'est une enfant très intelligente et elle a tout de suite compris qu'il y avait une relation entre je m'exprime et ces doigts qui bougent, et je fais passer quelque chose. Que tout le signifié était sur ses doigts. C'est un bouton qui s'est ouvert, une petite fleur, elle est extraordinaire et elle va vers les autres enfants... Quand elle est dans sa classe d'intégration quand je suis à la piscine ça se passe très, très bien avec l'autre maîtresse, avec les enfants. C'est une petite gosse qui est bien équilibrée.

69. *Obs : D'accord. Donc les différences dans la classe c'est...*

70. EFEN2 : C'est un bon brassage, les oralisants parlent aux signants qui profitent. Et les signants parlent/ signent aux oralisants qui en profitent aussi et il y a une osmose qui se fait comme ça : je prends - je te donne et on finit par avoir un niveau homogène de communication.

71. *Obs : Et au niveau des apprentissages ? Ça va aussi bien ?*

72. EFEN2 : Oui, je peux te montrer,. Ça c'est un cahier de grand. Tu vois ce sont des fiches, ce ne sont pas des « fiches de sourds » (rires). Ce sont des fiches de CP, de fin de grande section. Il y a des choses qui se passent, ça c'est de la logique, là des coloriages...Tu vois ?

73. *Obs : Des « fiches de sourds »... ??? Parce que ça existe ?*

74. EFEN2 : (rires) Mais non. Là tu vois c'est du repérage visuel... Donc ce que n'importe qui ferait.. Là un peu de langue des signes, là encore.. Et ça c'est un enfant qui a commencé le CP, il est en 4^e année. Je l'avance en mathématique de telle manière que l'année prochaine au CP il puisse se consacrer à l'écriture, à la lecture et à vraiment donner du sens à ses graphèmes.

75. *Obs : Parce que là, l'écriture..*

76. EFEN2 : Non, l'écriture ce n'est pas encore vraiment ça mais là, tu vois, on utilise pas l'écriture. C'est de la logique, du raisonnement et ça marche très bien. Il n'y a pas de coup de gomme, pas de rature. C'est pour ça, l'enfant sourd est capable d'accéder au même enseignement, tu vois là il a bien compris, il fallait coller... On n'a pas été plus loin... Voilà, c'est un petit enfant qui a les mêmes ambitions qu'un petit enfant entendant. Je te montre celui-là mais pour les petits et les moyens c'est le même genre de choses qu'on fait.
77. *Obs : Et au niveau des évaluations... ?*
78. EFEN2 : Et bien je ne fais pas systématiquement des évaluations parce que je les évalue tous les jours et je sais exactement où ils en sont vu que je travaille avec eux, que je suis là quand ils travaillent donc je sais où ça pêche et où ça va, je sais où il faut reprendre.
79. *Obs : C'est individualisé..*
80. EFEN2 : Oui c'est très individualisé, c'est à la carte, c'est tout à fait comme ça. Tu vois sur les grands, il y en a un qui va faire ça, j'en ai un autre qui n'a pas le même fichier mathématique, et il y en a un autre qui vient d'arriver et donc qu'on est en train de dégrossir... Donc voilà, ils ont chacun un peu leur programme.
81. *Obs : Je voudrais juste poser une dernière question... Par rapport à ton expérience en maternelle et au CP, quelle serait la manière idéale d'enseigner aux enfants sourds, pour toi ? Comment on pourrait l'envisager ?*
82. EFEN2 : Je pense que tu aurais intérêt à voir ce qui se passe au CP, là tu aurais vraiment le mécanisme décortiqué. Et si tu pouvais passer un peu de temps en CP pour voir un peu comment ça se monte, le langage, la langue, ça serait bien....
83. *Obs : Oui, je vais essayer. Mais par exemple, est-ce qu'installer le bilinguisme se serait une bonne solution de l'installer au CP ?*
84. EFEN2 : Mais il est installé au CP, oui, oui. Enfin au CP il y a des enfants qui signent et il y a des enfants qui oralisent. Il y a deux systèmes de lecture, il y a un apprentissage de la lecture - ça se serait bien, il faut vraiment que tu rencontres Efen1. – Est-ce que tu l'as rencontré ? -
85. *Obs : Oui je l'ai rencontré. C'est quoi au juste ces deux systèmes ?*
86. EFEN2 : Donc, pour la lecture, il y a un apprentissage oralisant, phonologique avec ce système de codage entre les deux [fait référence au LPC] qui va servir de tampon. Et puis il y a- elle a presque monté un système d'apprentissage de la lecture en LS... Ce serait bien que tu la vois, parles en avec PLS parce qu'il a travaillé avec elle. Et c'est vraiment très bien ce qu'ils ont monté. C'est justement pour les enfants sourds profonds et pour lesquels justement un phonème n'avait aucun sens. Et quand on apprend /a/, /i/, /u/ c'est quoi ça ?... Mais nous on en est pas là chez nous, on en est par encore là (rires).
87. *Obs : D'accord, j'irai donc la voir. Et ici, instaurer un bilinguisme à temps complet par exemple, est-ce que ... ?*

88. EFEN2 : Ici ? On n'aurait pas les moyens de faire constamment du bilinguisme, constamment, constamment c'est-à-dire tout, tout, tout.

Déjà les moyens financiers parce qu'il nous faudrait PLS constamment dans la classe, mais PLS, lui, est dans ma classe 1h30, de 8h30 à 10h. Mais après, il est dans les autres classes de primaires, ce qui voudrait dire qu'il faudrait que j'ai un enseignant LSF dans ma classe toute la journée ou alors que moi aussi je prenne/ que je signe aussi. Mais si je signe ça veut dire que je n'oralise plus, tu vois, parce que c'est vrai je pourrais signer mais... ou je parle ou je signe mais je ne fais pas les deux à la fois...(rires) voilà.

89. *Obs : Et faire tout en signant ?*

90. EFEN2 : J'aurais des parents qui me tomberaient dessus parce que j'ai des parents qui ne sont pas d'accord, qui veulent que leur enfant oralise aussi, tu vois je ne peux pas. Il y a une demande des parents dans l'autre sens, il y a une demande des parents pour que l'enfant oralise vite parce que ça veut dire qu'on gomme le handicap. Mais je n'ai jamais vraiment eu / il n'y a jamais vraiment eu une demande des parents pour que l'enfant signe et signe uniquement. La demande se fait toujours dans l'autre sens, c'est-à-dire vers le monde dit « normal »...

91. *Obs : Bon, je pense qu'il faut qu'on s'arrête là, j'entends les enfants arrivés...*

92. EFEN2 : Oui. Mais est-ce que tu as discuté avec PLS parce qu'il a énormément de chose à t'apporter. C'est vraiment son domaine, il touche sa bille, il connaît très bien la LS et il travaille dessus depuis de nombreuses années. Il a un recul que moi je n'ai probablement pas...

ENTRETIEN AVEC EFEN3 (ECOLE ELEMENTAIRE - C.L.I.S)

FICHE DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS

Age : 27 ans

Sexe : Féminin

Entendant : oui Sourd : _____

Profession : Professeur des écoles

Formation suivie : Deux lettres Modernes - Licence Science du Langage
Mention FLE.

Dans quelle structure scolaire évoluez-vous ? : _____
clis

Avez-vous toujours travaillé dans ce type d'établissement ? : Non

Quels sont les intervenants avec lesquels vous travaillez ? : _____
orthophonistes - psychologue - Educateur spécialisé

Observations : _____

1. *Obs : Bonjour. Comme je te l'ai expliqué, je m'intéresse à l'éducation des enfants sourds, en France comme au Canada. J'essaie de faire un état des lieux de ce qui se passe et pour cela j'interroge des enseignants entendants et sourds.
Peut-être que pour commencer on pourrait aborder un aspect un peu plus personnel, à savoir ta formation professionnelle et aussi ce qui t'a poussé à travailler avec des enfants sourds...*
2. EFEN3 : D'accord. Alors ma formation, en fait c'était un pur hasard, l'année dernière j'ai passé en candidat libre la licence Science du Langage mention FLE et donc il fallait faire une semaine de cours dans une langue autre que le français bien sûr, et autre que latine. Donc à la fac, on m'a dit que c'était possible d'apprendre la Langue des Signes Française.
Donc j'ai commencé ma semaine de formation et j'ai super accroché, déjà avec les sourds que j'ai pu rencontrer et aussi avec la LS, ça m'a vraiment plu. J'ai moi-même deux cousins qui sont sourds profonds dans ma famille donc j'étais d'autant plus intéressée par cette langue. Et pur hasard, en fin

d'année, j'ai vu qu'il y avait un poste qui se libérait à cette école, j'ai demandé le poste et je l'ai eu parce que c'est très, très peu demandé. Voilà.

3. *Obs : Comment ça, très peu demandé...*

4. EFEN3 : Je veux dire que les enseignants n'ont pas envie de travailler avec des enfants sourds : trop difficile, trop de travail donc... c'est très peu demandé et donc j'ai eu la chance de pouvoir avoir ce poste. Donc ma formation, ça a été... avant d'arriver ici j'ai fait soixante heures de formation LSF et en septembre j'ai appris toute seule le LPC, Langue Parlée Complétée, voilà... Donc c'est une formation personnelle en fait parce qu'il n'y a pas de formation par l'Education Nationale. Il faut partir à Lyon ou à Paris et je n'ai pas envie de partir (rires) donc je me forme par mes propres moyens, avec l'aide bien sûr de la directrice pour qui ça fait trente ans qu'elle travaille avec les enfants sourds donc c'est surtout grâce à elle que je me forme de façon pédagogique...

5. *Obs : Et ça se passe comment ?*

6. EFEN3 : Très bien ! Elle est très bonne conseillère, elle est toujours là quand il y a un pépin ou pour te dire que tout va bien ou que ça ne va pas. Malheureusement c'est sa dernière année parce qu'elle part à la retraite fin juin...Donc l'année prochaine on verra, on verra comment ça va se passer... Donc voilà, c'est par pur hasard, vraiment....

7. *Obs : D'accord... Et actuellement tu travailles avec quelle classe ?*

8. EFEN3 : Alors moi j'ai les... Disons, comment expliquer... Disons que l'école est répartie en trois classes de sourds : il y a la classe de CP avec un autre cours double - on ne peut pas dire que ces enfants-là soient en CE1. Donc il y a CP pur et un niveau intermédiaire entre les CP-CE1. Il y a une autre collègue qui a six enfants vraiment très sourds, sourds vraiment très, très profond, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun dialogue, aucuns sons qui sortent de leur bouche et qui ont d'autres problèmes associés, que l'on peut considérer comme des polyhandicapés. Alors elle, elle a vraiment des cas lourds et moi j'ai les enfants qui ont entre huit et onze ans et qui, disons, un niveau scolaire plus élevé, ce sont les plus grands. Enfin moi j'ai ceux qui un jour pourront être, un jour, intégrés en CM2 ou alors en 6^e au B. [collège qui accueille des enfants sourds]. Alors moi j'ai des enfants qui sont entre sourds profonds et sourds moyens mais qui ont quand même atteint un niveau scolaire plus élevé que les autres enfants de l'école. Donc le niveau scolaire, on va dire, que c'est entre un CE1 et un CE2... Donc même les enfants qui ont onze ans ont un niveau début CE2... Voilà...

9. *Obs : D'accord. Et donc au niveau du programme, comment est-ce que ça se passe ?*

10. EFEN3 : Et bien pour le programme en fait, je prends le programme de l'Education Nationale classique de CE1- CE2 et en fait j'aménage tout par rapport à leur handicap, c'est-à-dire les textes de lectures qui sont trop difficiles donc en fait j'aménage... comment dire, j'aménage / je fais un autre travail, je fais vraiment beaucoup de travail de vocabulaire, j'explore à fond un texte de lecture, je fais énormément d'exercices de lecture, questions vrai/faux, textes à trous, découpage ... Enfin, les exercices de lecture classique mais beaucoup plus qu'une classe entre guillemets « normale ». Il faut vraiment accentuer le travail sur : je décortique les phrases d'un point de vue syntaxique, d'un point de vue sémantique. C'est vraiment un travail de fournis et vraiment un travail en profondeur. Donc

c'est / il faut tout aménager. Et aussi tout ce qui est la grammaire, conjugaison, pareil, c'est le même programme mais en modifiant les énoncés parce qu'un énoncé classique ils ne vont pas comprendre, la tournure syntaxique, le vocabulaire... Pareil dans les exercices, on ne peut pas donner un exercice tel quel qu'on a pioché dans un livre pour entendre, il faut tout refaire... Donc c'est tout le temps un énorme travail de préparation pour dire « bon et bien je ne peux pas donner un exercice tel quel parce que la phrase est trop compliquée, parce que le vocabulaire, ils ne vont vraiment rien comprendre... ». Donc ce n'est plus du tout.../ Ces enfants-là n'ont pas un problème – enfin ceux que j'ai - on ne peut pas dire que ce soit un problème de quotient intellectuel, c'est-à-dire qu'ils sont en retard scolaire parce qu'ils ont un retard de langage. Donc il faut essayer de rattraper un maximum ce retard de langage pour qu'un jour, ils puissent rattraper leur retard scolaire. Un sourd profond, même appareillé va réussir à parler tant bien que mal, c'est-à-dire que si l'on n'est pas habitué – j'ai deux enfants par exemple, quelqu'un arrive, ils vont parler, mais cette personne-là ne va rien comprendre, il faut vraiment être habitué à leur articulation. Et même s'ils parlent et qu'ils entendent, ils ont une construction syntaxique qui est complètement erronée, qui est très calquée sur la LS qui elle a... une structure syntaxique complètement différente. Alors ils vont parler tout le temps au présent, ils ne vont jamais employer futur, passé composé ou l'imparfait, ils ne connaissent pas du tout les temps de conjugaison, enfin, ils ne les emploient pas. Les verbes toujours à l'infinitif.... Enfin c'est complètement différent. Il y a tout un travail à faire, on parle la LS, mais on restructure tout pour qu'à l'écrit ce soit autre chose que de la langue des signes. Donc c'est grâce au LPC qu'on arrive à ça en fait, qu'on arrive à monter la langue française. Parce que le LPC c'est une façon de coder les syllabes donc ça leur apprend à écrire les mots correctement parce que comme ils ne les entendent pas, ils retranscrivent ce qu'ils entendent donc tout est transformé. Donc il faut coder le mot en LPC pour qu'ils puissent retranscrire exactement l'orthographe du mot... Et puis, et puis le LPC sert énormément à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et puis apprendre à prononcer un mot...voilà. Et c'est, comment dire ? C'est en apprenant à écrire les mots, à reconnaître leurs fonctions qu'après on arrive à avoir une structure un peu plus cohérente, correcte...

11. *Obs : Donc vous avez beaucoup votre travail sur les phrases simples*

12. EFEN3 : Oui, pour l'instant on ne travaille que sur les phrases simples. Je ne.../ Ce n'est pas possible d'aborder les subordonnées, les relatives, ... On n'en voit, on les utilise, mais on ne met pas de noms dessus... On ne va pas l'approfondir comme on le fait en CM2 ou en 6^e. On sait que ça existe, on en lit, on en écrit parfois mais c'est tout....

13. *Obs : Et dans les autres disciplines, à part le français... ?*

14. EFEN3 : (rires). On fait pratiquement que du français et des maths... C'est vraiment parce qu'ils travaillent tellement lentement que si on veut essayer d'avancer, d'avancer, c'est que... tout ce qui est.../. Ils ont de très gros problèmes de structurations de temps et d'espace, donc tout le travail qu'on fait en dehors si je veux dire du français que je peux appeler « français pur » ou « maths pures », c'est tout un travail sur la structuration du temps, les saisons, les jours, les mois, les années, les trimestres, tout un travail comme ça. Et aussi structuration de l'espace, et je dessine le plan de la classe par exemple : construire un plan de classe sans exagération, ça nous prend un mois.... Aborder tout ce qui est géographie, histoire, c'est... pratiquement, pas ridicule mais Ils ont déjà tellement de

mal à se repérer sur un calendrier d'une année civile que de leur parler de ce qui s'est passé il y a cent cinquante millions d'années c'est complètement aberrant parce qu'il n'y a aucun intérêt, ils ne se représentent pas du tout l'échelle du temps,... Et puis franchement il y a d'autres priorités, on ne peut pas/ il est très difficile de faire../ Je ne dis pas que je ne leur fais pas de l'histoire, de temps en temps je vais leur aménager un petit temps de lecture c'est-à-dire où je vais prendre / Dernièrement j'ai travaillé avec eux sur la préhistoire, qu'est-ce sont les fouilles archéologiques ? À quoi ça sert ? Comment vivaient les différentes sortes d'hommes, les premiers hommes ? ... Mais c'est... Le texte est très, très simple, uniquement constitué de phrases simples avec des mots très simples, donc je donne les mots comme « australopithèque » mais à côté je dis « c'est un homme qui vivait il y a très, très, très longtemps ». Je ne peux même pas parler de millions d'années parce que pour eux ça ne dit rien du tout. Et je ne vais pas travailler dessus comme on ferait une recherche avec une classe de CM2 ou de 6^e, c'est complètement impossible...

15. *Obs : Est-ce que tu t'attendais à ça ?*

16. EFEN3 : Oui (rires). Oui parce que j'ai deux/ Quand j'ai commencé à apprendre la LS, je suis rapidement devenue assez amie avec mon prof qui est sourd profond et qui n'oralise pas du tout et on a longtemps parlé, souvent on se voyait en dehors des cours et ... oui et là on s'envoie des mails et quand il écrit des mails c'est ... il n'y a rien de correct... Si on ne sait pas de quoi on parle, enfin quelqu'un d'extérieur ne comprend absolument rien à leur message. Donc oui je m'attendais à ça, j'en avais déjà conscience. J'en avais conscience mais je ne pensais pas qu'il y en avait autant, tu vois, je savais qu'il y allait y avoir énormément de problèmes au niveau de la langue. Il y a des fois où on se dit : « mais ce n'est pas possible » (rires), et bien si et puis on s'habitue et voilà...

17. *Obs : Par exemple dans les difficultés...*

18. EFEN3 : C'est ça, c'est la compréhension, c'est donner un sens à ce que je lis tout simplement. Tout est bloqué, n'importe quel exercice, n'importe quel problème est bloqué parce que je ne comprends pas ce que je lis. Et ce problème-là il est pour tout, un texte qu'on va lire pour aller voir une exposition, pour un simple énoncé de maths, il y a un énorme problème de langue quoi. Ils n'ont pas accès au sens parce qu'il y a un énorme manque de vocabulaire donc il faut tout le temps apporter du vocabulaire, tout le temps du vocabulaire, du vocabulaire, du vocabulaire... Et ce qu'il y a de bizarre c'est qu'on a l'impression que pour certains c'est l'imprégnation quoi...si je bourre, je bourre le crâne, il faut que tu apprennes, que tu apprennes, que tu lises les verbes. Par exemple ils ont très, très peu de verbes, ils connaissent très peu de verbes, alors évidemment quand ils lisent, ils ne comprennent pas parce qu'ils ne comprennent pas l'action. Et bien quand ils parlent c'est pareil, pour construire, pour raconter ce qui s'est passé dans la cour de récré, ils vont employer toujours les mêmes verbes, ils ont du mal à s'exprimer parce qu'ils n'ont pas les mots. Donc on a un cahier de verbe dans lequel il y a tous les verbes qu'on a vus, les verbes à l'infinitif, qu'on a vu au cours des lectures avec les explications, avec les conjugaisons et tout le temps on travaille avec ces verbes là pour que ça rentre.

19. *Obs : Et est-ce que ça rentre ?*

20. EFEN3 : Pour certains oui et pour d'autres qui ont d'autres troubles associés ça rentre plus difficilement. Enfin, un enfant qui est, on va dire que sourd, oui. J'ai une petite qui est sourde qui est

extrêmement intelligente, il n'y a aucun problème. Mais bon il y en a d'autres qui ont d'autres problèmes à côtés, comme un enfant entendant quoi. Donc les pauvres, il y en a qui parfois cumulent plusieurs difficultés (rires) mais bon. Certains s'en sortent très bien, il y a plusieurs enfants qui étaient ici avant et qui sont partis en intégration au collège dans des classes normales, au lycée dans des classes normales. Il y en a pour qui ça fonctionne, mais malheureusement il y en a qui ne sont pas que sourds : troubles associés, troubles psychologiques, troubles du comportement, retard mental donc là on accumule, on accumule et là on a des enfants qui ont 11 ans et qui ne savent toujours pas lire dans l'école et on se demande si un jour ils sauront lire et là ça ne vient pas de la surdité...

21. *Obs : Je croyais que dans ta classe/*

22. EFEN3 : Dans ma classe ça va, mais on a fait des classes un peu spéciales cette année quoi ... On a essayé ce système depuis cette année mais je pense que XXX l'année prochaine on va rechanger parce que c'est trop lourd à gérer...

23. *Obs : Comment ça ?*

24. EFEN3 : je veux dire que l'enseignante qui a les trois enfants qui sont vraiment polyhandicapés, l'enseignante elle « pète un câble » quoi....

25. *Obs : D'accord parce que cette année vous avez fait les classes par niveau...*

26. EFEN3 : Par niveau. Donc les CP et bien c'est les CP, les miens et bien c'est ceux qui peuvent le plus suivre et les autres et bien les autres c'est ceux qui étaient... et bien il y en a trois qui sont intermédiaires donc ils ont vraiment leur place dans la classe du milieu parce qu'ils sont entre le CE1 et le CE2, puis il y a trois enfants qui sont inclassables, qui dépendent d'IME¹⁸, qui dépendent de structures spécialisées mais ils ont trop jeunes et comme ça suppose internat et comme les parent ne veulent pas l'internat –ce que je comprends tout à fait- donc et bien on en fait quoi ? ... On en fait quoi ? c'est très compliqué, à gérer dans une classe, c'est extrêmement difficile donc l'année prochaine on va essayer de revoir ça parce l'institut est en train de « péter les plombs »...

27. *Obs : D'accord... Et sinon, à part ces cas là, puisqu'ils sont difficiles à gérer, sinon ça fonctionne ?*

28. EFEN3 : Oui, ça fonctionne. C'est très lent, je veux dire leur apprentissage dans tout est très lent, mais on y arrive...

29. *Obs : C'est mieux par exemple qu'avant, quand c'était par classe d'âge ou.../*

30. EFEN3 : Mais ça a toujours été comme ça, ça n'a jamais été par âge, on ne peut pas faire par âge, c'est impossible. Moi j'ai une petite de huit ans qui est à un niveau supérieur de celui d'un gamin de onze ans, dans cette classe. On ne peut pas faire par âge, on est obligé de faire en fonction de leur acquis. Donc les classes sont faites en fonctions de leurs acquis en fin d'année, ils en sont là en lecture, ils en sont là en maths, ils en sont à peu près à ce niveau là donc on essaie de regrouper pour avoir le plus possible une classe homogène pour qu'on puisse avancer tous ensemble. Comme on a la chance, c'est vrai, de travailler en petit groupe,même en ayant une classe de huit et bien j'ai deux

¹⁸ IME : Insitution Médico-éducative

niveaux si vous voulez XXX. Donc c'est vrai, on essaye un maximum de réduire ce genre de niveau parce que sinon ce n'est que du travail individualisé et il n'y a plus ce travail de groupe, cet échange donc on en vient au précepteur quoi...Donc c'est vrai qu'on essaie le plus possible d'homogénéiser, d'avoir un groupe de trois ou quatre enfants homogènes et puis d'avoir quatre autres enfants homogènes pour qu'il y ait un échange au niveau de ces enfants là parce que bon sinon... sinon on ne s'en sort pas (rires). Mais ce n'est pas drôle pour eux, pour nous et bien c'est / nous, on s'y ferait, je veux dire, on y arriverait toujours mais bon sans échange avec les enfants, les apprentissages se font différemment quoi...

31. *Obs : Mm. Et tout à l'heure tu parlais du LPC, tu l'utilises de quelle manière ?*

32. EFEN3 : Le LPC je l'utilise beaucoup quand on fait par exemple des dictées, donc ça c'est essentiel, ils ont besoin de faire des dictées parce que et bien parce qu'il faut qu'ils apprennent des mots, il faut qu'ils apprennent des phrases, il faut qu'ils apprennent à écrire. Donc le LPC c'est dictée. Et puis le LPC c'est par exemple, je ne sais pas, une petite n'arrive pas à écrire une phrase parce qu'elle n'entend pas, elle entend mal les sons, elle sait mal l'écrire, on utilise le LPC. C'est plus un/ Enfin moi je l'utilise dans la classe comme un outil pour passer de la langue orale à la langue écrite. Ça complète, oui le langage parlé complété... On code et ça permet d'abord de lire sur les lèvres parce que c'est aussi un outil pour lire sur les lèvres et après ça permet de passer à la phase écrite. Alors il y a certains enfants comme en CP qui en ont besoin pour et bien pour communiquer, c'est-à-dire que pour que l'enfant te comprenne, il faut qu'on code, et elle pareil...

33. *Obs : Justement, la communication, ça se passe bien ?*

34. EFEN3 : Et bien moi je parle avec eux, moi j'ai des sourds moyens avec qui on parle normalement, qui ont une très bonne articulation donc on communique par la langue orale. Et puis avec deux ou trois enfants, je communique plus par la LS que par le LPC parce que moi j'ai du mal à – enfin c'est ma perception des choses, il y a certains instits qui diront que j'ai une conception un peu nulle (rires). Mais pour moi le LPC ce n'est pas un moyen de communication, c'est un outil d'aide pour entrer dans l'écrit mais je...coder comme ça avec sa main quand on parle comme ça sur le côté du visage, et bien ce n'est pas un moyen de communication. Donc je parle en LS avec eux...

35. *Obs : Tout le monde n'est pas d'accord ?*

36. EFEN3 : Non, il y en a qui, les orthophonistes par exemple, les médecins à l'hôpital prônent le LPC, le LPC, le LPC au lieu de la LS. Et donc dans le milieu des Sourds, les Sourds rejettent absolument le LPC. Ils le rejettent à tel point qu'ils ne l'utilisent même pas pour rentrer dans l'écrit. C'est un rejet total du LPC, pour eux ce n'est pas un moyen de communication et je les rejoins sur ce point-là. C'est une aide scolaire, une aide pour accéder à l'écrit mais ce n'est pas un moyen de communication donc je communique en LS.

37. *Obs : Et justement à propos de la LS.../*

38. EFEN3 : ça va (rires). Ça va parce que les enfants n'ont pas / parce qu'il y a très, très peu d'enfants qui ont un niveau élevé en LS. Deux ou trois enfants parce qu'ils sont élevés dans une famille de sourds, dont les parents sont sourds, ils signent à la maison. Mais la plupart des autres enfants sont

seuls à être sourds et les parents ne signent pas. Oui, ça peut paraître bizarre (rires) mais c'est effectivement le cas, il y a très peu de parents qui apprennent la LS donc du coup, la LS ils l'apprennent dans la cour de récré, ils l'apprennent à l'école avec l'éducateur, qui lui-même est sourd. Donc ils ont un faible niveau. Donc moi j'arrive tout à fait à communiquer avec eux, à suivre, ça ne pose pas du tout de problème. Je continue de toute façon à suivre ma formation cette année. Donc j'ai plus de facilité à m'exprimer en LS qu'en LPC. Même avec les parents de toute façon on est obligé d'avoir un minimum de LS parce que quand on reçoit les parents qui sont eux-même sourds, pour leur expliquer, pour communiquer on est obligé d'avoir un minimum de LS.

39. *Obs : Et au sein de la classe... ?*

40. EFEN3 : Les enfants au sein de la classe, ils signent.

41. *Obs : Comment ça... ?*

42. EFEN3 : Ils se signent. Je veux dire que XXX les enfants communiquent et bien même ceux qui oralisent et qui entendent très bien vont avoir le réflexe de signer. Pas avec moi parce que moi je suis l'institut donc avec l'institut je peux parler, mais dans la cour de récréation ils jouent tous/ Enfin les sourds entres-eux car ils ne se mélangent pas avec les entendants, ça ils le refusent, ils jouent entres-eux.

43. *Obs : Qui refusent... ?*

44. EFEN3 : Les sourds ne veulent pas, et oui, c'est très...c'est très étrange comme culture... Ah il faut les connaître !! (rires). Non c'est XXX une certaine mentalité, ils aiment bien rester entre eux. Bon il est vrai qu'ils sont répartis dans plusieurs classes donc la récréation c'est vraiment le moment où ils peuvent jouer ensemble. Mais ils signent. C'est leur moyen de communication....

45. *Obs : Et toi tu l'utilises en classe...*

46. EFEN3 : Oui, oui, en classe, je l'utilise bien sûr. Je l'utilise pour accéder à certaines notions, je suis bien obligée de passer par la LS. Le vocabulaire, parfois ils ne comprennent pas le vocabulaire écrit donc je passe par la LS pour leur donner l'équivalent de la LS... Oui, oui je signe...

47. *Obs : C'est un choix personnel, c'est par .../*

48. EFEN3 : Non je pense que c'est une nécessité. Je pense qu'il y a un moment où les enfants sourds XXX ont leur moyen de communication pour accéder à l'abstraction et bien c'est la LSF, c'est leur langue. Donc je sais que la politique est en train de changer à ce niveau-là, dans les années 80 c'était interdit à l'école, il ne fallait pas signer, il fallait apprendre aux enfants à parler et là on est en train de revenir un peu en arrière en se disant que c'est leur langue. Et puis on est obligé quand il y a un gamin qui ne dit pas un mot, qui n'entend rien, on fait comment ? (rires). Je veux dire que c'est une obligation....

49. *Obs : Et par rapport aux autres instituteurs...*

50. EFEN3 : Ils font pareils. On signe tous en classe, on a tous le LPC et on utilise la LS. On est obligé, on ne peut pas sans, ce n'est pas possible...

51. *Obs : Dans votre classe, c'est vous qui gérez ?*

52. EFEN3 : A l'intérieur oui, on gère en fonction des enfants, et bien celui-là à plus besoin de LPC pour accéder à l'écrit, celui-là n'a besoin de rien parce que moi j'ai des enfants qui n'ont besoin ni de LPC, ni de LSF, ils sont sourds moyens, bien appareillés ils entendent très bien, ça fait peut-être cinq ans qui sont dans l'école avec le travail des orthophonistes bon et bien en cinq ans on progresse. Bon ils ont peut-être besoins de rien et puis il y en a qui ont juste besoin de la LSF. Après on s'adapte à chaque enfant, XXX certains chercheurs préconisent, enfin aimeraient, qu'il y ait des classes LPC, des classes oralisant et des classes LS, qu'on ne répartisse plus les gamins par niveau scolaire mais par mode de communication. Ici ça ne se fait pas, je ne sais pas si ça ce fait dans les établissements spécialisés- je ne pense pas. Je n'en sais rien, j'avoue que je ne me suis jamais trop posé la question. Ça ce fait au collège de B. en 6^{ième}, en fait, les enfants choisissent leur filière : filière LSF, filière LPC. Par exemple s'ils choisissent la filière LPC, tous les cours sont codés LPC pour que les enfants puissent comprendre. Si c'est LSF, les cours sont euh... les cours sont signés. Et ça se passe très bien au collège.

53. *Obs : Tu pourrais l'envisager ?*

54. EFEN3 : Non je ne pense pas.... Non, moi j'aime bien fonctionner comme ça. Ça ne me pose pas de problème, on s'adapte à chaque enfant, chaque enfant est différent tant au niveau scolaire qu'au niveau .../ non moi cette structure me convient et j'ai l'impression qu'elle convient très bien aux enfants, ça ne leur pose pas de problème.

55. *Obs : Tout à l'heure tu parlais d'un éducateur sourd*

56. EFEN3 : XXX. Donc PLS. travaille avec le SSEFIS, c'est une association qui... je pense que tu connais, non ? Et donc il intervient à l'école comme éducateur et c'est lui qui prend en charge la LSF...Et voilà donc... PLS. parle très, très bien parce qu'en fait parce que – je ne connais pas son histoire perso, mais je ne crois pas qu'il a été sourd de naissance, je crois qu'il est devenu sourd vers l'âge de 10 ans donc il avait déjà un bon niveau de langue et ça... donc on a pas de problème pour communiquer avec PLS. (rires) ça se passe super bien...

57. *Obs : Et c'est quoi son rôle ?*

58. EFEN3 : Et bien il travaille.../ En fait, il est là pour développer la LS pour les enfants, comme je disais tout à l'heure ils ont très peu de vocabulaire donc c'est son job d'enrichir leur vocabulaire en LSF, d'enrichir leur structure syntaxique en LSF, si nous, on a des problèmes pour faire, avec certains enfants pour accéder à certaines notions et bien on va faire appel à PLS. pour dire « et bien voilà, je n'arrive pas à accéder à ce niveau-là », « comment je peux faire en LSF pour faire accéder cet enfant en travaillant ensemble ?! Cette année, il avait un projet avec certains enfants de travailler le conte à travers la LSF, travailler toute la structure du conte : qu'est-ce que c'était qu'un conte, les différentes histoires en LSF. Parce que même au niveau "culture littéraire", c'est raz les pâquerettes quoi... Un jour, j'avais fait un exercice où il fallait remettre en ordre les personnages et les phrases, on parlait de Cendrillon, Blanche Neige, le Petit Poucet, et bien il n'y en avait aucun qui connaissait les histoires de Cendrillon, du Petit Poucet et de Blanche Neige !... Sauf ceux qui avaient vu la cassette de Walt Disney ! Ils n'ont aucune culture littéraire, alors PLS. son rôle, c'était aussi ça, leur apporter une culture littéraire à travers la LS, à travers une petite pièce de théâtre, à travers des jeux, ... donc voilà

son rôle... Il y a peut-être autre chose (rires) mais je ne connais pas tout le fonctionnement parce que ça c'est l'organisation du SSEFIS, je ne connais pas tout leur fonctionnement....

59. *Obs : D'accord. Et ces périodes, elles sont importantes pour les enfants ?*

60. EFEN3 : Ah oui ! C'est eux qui sont demandeurs de ça... Oui, c'est leur culture, c'est leur langue, ils ont besoin d'apprendre des choses en LSF, ils ont besoin un nombre de fois par semaine d'aller en cours de LSF pour signer, pour avoir ces moments – pas de détente, mais ces moments autres que : on est assis, on travaille, on écrit, on apprend lire... XXX C'est super important oui, ça il ne faut pas l'enlever (rires)...

61. *Obs : Pourquoi ? Il a été question de l'enlever ?*

62. EFEN3 : Non, non, non, on ne parle pas de l'enlever, ça serait un crime... Au contraire on a demandé au SSEFIS qu'il y ait une convention/ Parce que PLS n'a pas le droit d'intervenir dans les classes, son rôle c'est de prendre les élèves XXX prise en charge mais la convention, il n'est pas là pour intervenir dans la classe comme interprète. Donc là on a demandé à ce qu'il y ait une révision de cette convention pour que dans certain cas PLS puisse venir avec nous en classe travailler certaines notions avec les élèves en classe. Il n'a pas un rôle d'enseignant, il a un rôle d'éducateur. Donc il faut qu'on rechange cette convention, donc plus ça va aller plus je pense que la LS va prendre de l'ampleur de l'enseignement, ça sera une bonne chose (rires).

63. *Obs : Une bonne chose ?*

64. EFEN3 : Oui parce que certains enfants ont besoin de ces...de ça pour acquérir des notions, pour accéder à l'abstraction, et sans cette LS ils ne pourront jamais y arriver. On a un enfant ici qui a 11 ans, qui ne sait pas lire, qui ne sait pas écrire, les seules petites choses qu'il acquière en conceptualisation, notamment en maths, se fait par la LS. En LS, en situation de communication LSF, il va répondre à des problèmes de mathématiques, il va résoudre plein de petites choses. Les mêmes choses par écrit, il n'y accède pas, donc je me dis que si on en était il y a encore 20 ans en arrière et que ce gamin était là vingt ans en arrière, et que la LS était interdite à l'école et bien je me dis que je ne sais pas ce qu'on en ferait. Il y a des fois c'est.../ Mais le problème c'est que l'inspection de l'éducation nationale est en train de changer mais moi quand j'ai appelé l'année dernière pour le poste, je n'ai pas le CAPSAIS donc j'ai demandé si je pouvais enseigner quand même, parce que je ne suis pas formée de façon, comment dirais-je, officielle, on m'a dit : vous savez, vous n'êtes pas là pour leur apprendre la LS, vous êtes là pour leur apprendre le français... Voilà ce qu'on m'a dit à l'éducation nationale, donc je me dis que ce n'est pas encore gagné... que c'est tout doucement et que voilà c'est quand même ce qu'on m'a répondu ! ... voilà, ça n'est pas clair pour tout le monde (rires)...

65. *Obs : Tu m'as souvent parlé de culture, de culture sourde...*

66. EFEN3 : Oui, je ne sais pas si on peut... La culture sourde, je dis ça comme ça mais c'est vrai que souvent les sourds entre eux parlent d'une culture sourde, c'est-à-dire qu'ils vont avoir « leurs expressions » que nous on ne peut pas comprendre. Ils ont « leur humour », ils racontent des blagues, nous ça ne nous fait pas rire et eux ça les fait éclater de rire... C'est ça que j'appelle la « culture sourde ». Il y a vraiment un monde, le monde sourd et le monde entendant, c'est-à-dire qu'il

n'y a pas .../ Des fois le monde entendant aimerait bien se mélanger au monde sourd mais les sourds ne sont pas toujours près à l'ouverture, pourquoi ? je n'en sais rien... Moi je le vois dans la cour de récré avec les enfants, on le voit aussi avec les parents qui sont .../ j'ai pu remarquer que c'était des gens très... avec des œillères. C'est-à-dire que c'est comme ça, il faut faire comme ça, tout XXX. Il y a des lois, des règles et il faut les appliquer, on n'a pas le droit de temps en temps de faire une petite... Hier, par exemple, j'ai un petit qui c'est fait mal dans la cours et bien je l'ai soigné ; Le papa est venu ce matin se plaindre parce que je n'avais pas puni l'enfant qui lui avait fait mal ! Il est venu avec le règlement scolaire en me montrant que dans le règlement c'est écrit qu'il fallait punir l'enfant qui faisait mal donc moi je devais punir l'enfant qui avait fait mal à son fils ! Alors je lui ai dit que : « personne n'avait fait mal à votre fils puisqu'il est tombé » - « Oui, mais non... » - « Votre enfant ne s'est pas plaint que quelqu'un l'avait poussé, alors je ne vais pas punir le monde entier parce que votre fils était tombé » - « Oui mais c'est très, très grave ce qu'il a eu »... Il avait le genou écorché ... C'est-à-dire que les sourds c'est ça, c'est qu'il y a un règlement, il faut obéir à ce règlement, quitte à... il fallait que je punisse tout le monde parce qu'il y avait un règlement qui disait qu'il fallait punir. Donc c'est ça que j'appelle très fermé. Et puis on a du mal à dialoguer avec eux, ils ont leurs idées et puis point quoi. Au niveau de tout, de l'éducation oui et puis je ne sais pas, c'est des vraies têtes de mules, tous les sourds que je connais c'est des vraies têtes de mules, une fois qu'ils ont décidé quelque chose, je ne sais pas si c'est par fierté ou quoi mais jamais ils ne reviendront en arrière de ce qu'ils ont dit. Et puis c'est tout dans l'exagération. Alors est-ce que c'est parce qu'ils n'ont pas le moyen de communiquer, de s'expliquer... Les gamins, on leur pince le bras dans la cour de récréation alors là c'est bon ils ont perdu un bras, c'est tout de suite les cris, les hurlements... Alors ça je pense que c'est parce qu'ils n'ont pas de moyen de communication. Voilà. C'est ça et puis ils ont les livres qu'ils aiment, ils ont leur humour, C'est très..., c'est très intéressant, ça prouve que j'aime XXX Je découvre petit à petit parce que ça ne fait qu'un an que je suis en contact avec des sourds alors je ne les connais pas très bien, mais il y a des choses qui les font rire qui moi, ne m'éclatent pas du tout et vice-versa... (rires).

67. *Obs : D'accord. Et on va parler un peu des cours... Au niveau de la pédagogie qui est mise en place, ça se passe comment ?*

68. EFEN3 : Alors moi je les fais travailler tous ensemble... Je sais qu'ils ont un niveau différent mais je vais modifier quelques exercices avec du vocabulaire plus simple, des phrases plus simples, mais on fait toutes les mêmes notions en même temps. Je pars tout le temps à partir d'un texte de lecture et le texte de lecture m'amène à des questions de compréhension, des exercices de conjugaison, des exercices de grammaire, des exercices d'expression écrite... Tout est à base de l'écrit, donc on a tous le même support XXX on fait les choses à des rythmes différents parce qu'il y en a qui travaillent très lentement, il y en a d'autres qui travaillent très vite, il y en a qui auront quatre exercices, d'autres que deux ... Voilà comment je fonctionne et au niveau de la progression et bien en fait c'est le programme en fait. Je fais les notions du programme classique mais je vois ça à travers un texte... Voilà.

69. *Obs : Et au niveau des évaluations ?*

70. EFEN3 : Les évaluations et bien classique, des petits exercices de lecture pour savoir s'ils sont capables tout seul de comprendre un texte sans que je sois derrière eux, de faire des exercices de..

Alors en fait, je fais toujours le même style d'évaluation, c'est-à-dire que mes évaluations vont avoir les mêmes consignes que les exercices qu'ils ont eus en classe, alors je donne toujours les mêmes pour qu'ils puissent toujours être autonomes. XXX ils se débrouillent tout seul, je veux voir s'ils comprennent une consigne qu'ils ont vue il y a trois jours, il y a trois semaines, il y a un mois... Et c'est exactement le même type d'exercice que l'on fait donc oui, c'est classique, je m'inspire des exercices que l'on voit dans les livrets d'évaluation et que j'adapte en fonction de leur niveau... voilà.

71. *Obs : Tu parles beaucoup d'autonomie...*

72. EFEN3 : Ah oui, pour moi c'est quelque chose d'important parce que si on n'est pas autonome on ne peut pas vivre dans la société donc... (rires) Donc des fois, je leur dis : « vous êtes sourds mais je ne serai pas toujours derrière vous pour vous lire les consignes, pour aller acheter le pain, .. ». Je veux dire que ça s'acquière l'autonomie, « je ne comprends pas un mot et bien je prends un dictionnaire et je cherche, même si je ne comprends pas la définition du dictionnaire, je suis là pour vous l'expliquer mais il faut que vous ayez le réflexe d'aller chercher le dictionnaire ». Donc ça a été... pas très dur, mais quand je suis arrivée en septembre il XXX pas tous : « je ne sais pas donc la maîtresse va me le dire » « je ne sais pas alors je me lève et je vais aller demander à la maîtresse »... Et bien, non : « tu ne sais pas alors tu prends ton cahier de brouillon et puis tu cherches »... Ce n'est pas parce qu'ils sont sourds qu'ils ne doivent pas acquérir la même autonomie que quelqu'un d'entendant. Donc c'est vrai que je fais, je suis très vigilante à ce niveau là (rires). Non mais c'est vrai, c'est facile le réflexe « je n'ai pas compris, pff... Ce n'est pas grave, la maîtresse, elle est là, elle va m'expliquer, puis des fois elle va peut-être un peu me le faire ». C'était vraiment ça en début d'année, mais maintenant non, ils cherchent tout seul et puis oui, on a le droit de se tromper mais on cherche tout seul. C'est ça que j'ai appelé l'autonomie dans le travail scolaire, après l'autonomie pour les bêtises, ça ils l'ont, il n'y a aucun problème (rires)... De ce côté-là, je ne m'inquiète pas trop pour eux...

73. *Obs : Est-ce qu'il y a des intervenants dans ta classe ?*

74. EFEN3 : Non. Il y a beaucoup de prise en charge, c'est-à-dire que les enfants sortent très, très souvent de la classe pour leur prise en charge d'orthophonie, psychomotricienne, psychologue... Donc en fait ma classe est un va-et-vient de personnes mais jamais personne n'intervient. C'est les enfants qui partent, donc des fois, je me retrouve avec trois enfants sur huit...

75. *Obs : C'est difficile à gérer ?*

76. EFEN3 : Oui, c'est très difficile à gérer parce qu'on ne fait jamais les mêmes choses aux mêmes moments quoi XXX On commence un travail mais on a pas le temps de le finir, et puis quand on revient c'est l'heure de la récré et après on passe à autre chose, donc oui, ce n'est pas facile à gérer....

77. *Obs : Mm. Donc si tu veux bien on va revenir sur l'enseignement du français. Tout à l'heure on parlait, comme difficulté, de la compréhension...Est-ce que c'est ça qui rend difficile l'acquisition du français... ?*

78. EFEN3 : Oui, oui, il y a ça et puis il y a ceux qui n'entendent vraiment rien, qui n'ont jamais entendu une phrase correcte, qui n'ont jamais entendu les mots... Donc quand on a jamais entendu les mots et qu'on les voit un jour écrit et bien c'est quoi ? Je veux dire que c'est comme si... Bon j'exagère un peu,

mais c'est comme si on se retrouve en Chine, j'entends du chinois et puis je ne sais pas ce que ça veut dire. C'est un peu la sensation que j'ai parfois, je dis un mot, ils voient un mot et , 'est « oh ! qu'est-ce que c'est ? Ça veut dire quoi ? D'où il sort ? ». C'est à peu près ça des fois et on se dit : « comment ça se fait qu'ils ne connaissent pas ce mot ? », des mots qui peuvent nous paraître élémentaires pour nous et bien eux ils n'en ont aucune idée. C'est vraiment, c'est vraiment pff... Il faut vraiment prendre sur soi... (rires).

Il y a énormément de manque de vocabulaire et puis pour les sourds profonds, comme je disais, ils ont une syntaxe LSF ... Donc c'est très... pour écrire une phrase - je ne sais pas comment expliquer ça - pour eux c'est correct quoi alors que ça ne veut strictement rien dire. Mais eux, ils ne comprennent pas pourquoi leurs phrases ne veulent rien dire... Pour eux c'est « j'ai pris des mots dans ma tête, comme ça et puis normalement ça devrait fonctionner parce que dans ma tête c'est clair ». Et bien non, il n'y a aucune structuration de la langue qui est faite. Il y a le problème de vocabulaire et puis il n'y a aucune structuration syntaxique qui est faite de la langue, pour eux ça veut dire quelque chose donc pourquoi changer ? Donc oui, je pense qu'il y a le « phénomène LSF » parce qu'en LSF il n'y a pas/ Les verbes ne sont pas conjugués donc pourquoi eux, ils les conjuguaient à l'écrit alors que quand ils les emploient un signe XXX un verbe, il n'y a pas de changement en fonction de la personne, en fonction du temps. La LSF c'est un moyen de communication donc on va toujours rester dans le présent, parfois dans le futur mais alors le passé, l'imparfait, le passé simple ça pff, ça ne veut rien dire pour eux, c'est ... Ils parlent tout le temps de ce qu'ils sont en train de faire maintenant, alors eux ils sont toujours dans ce qu'ils sont en train de faire maintenant, donc ils n'ont aucun repère temporel pour la conjugaison, ils n'ont aucun repère pour raconter une histoire, il n'y a rien quoi. Et ça ne les gêne pas, ils n'ont pas, comment dire/ Un enfant qui est au CP, même s'il fait une phrase qui est fautive, au bout d'un moment il va se rendre compte qu'il y a quelque chose qui ne va pas, que ce soit au niveau du temps, de la conjugaison ou de l'ordre des mots parce qu'un jour où l'autre il l'a entendu ce type de phrase. Les sourds, il n'y a rien, on ne peut s'accrocher sur rien, c'est ça qui est extrêmement difficile.

79. *Obs : Et comment tu essaies... ?*

80. EFEN3 : Et bien c'est extrêmement difficile (rires)... C'est la galère au jour le jour, c'est ça, c'est la galère au jour le jour, c'est-à-dire que et bien ... déjà il y a les orthophonistes qui bossent déjà avec nous sur certains problèmes XXX bossent énormément sur le vocabulaire avec les textes, avec les imagiers, et puis bon pour la construction syntaxique je travaille énormément avec les tableaux : « Qui ? Fait quoi ? Où ? Comment ? ». C'est-à-dire qu'on catégorise, on range les groupes nominaux qui répondent à la bonne question. Et ça déjà, ça a super bien fonctionné pour trouver le sujet et le verbe. Donc trouver le groupe sujet et le groupe verbe pas de problème. Donc on a travaillé énormément ça pour dire « dans ma phrase j'ai des groupes qui répondent à différentes questions : je vais dire XXX ce que je suis, je vais dire ce que je fais, je vais dire comment je fais, XXX qui fait quoi. Alors ça déjà, ça a été un long travail, et ils y sont arrivés. Et quand ils ont une phrase à construire, ils l'ont dans leur tête, ils l'ont en LS. Ils ont l'idée dans la tête donc après avec eux c'est tu vois je refais le tableau : « alors là tu parles de qui ? Il fait quoi ?... » Et comme ça on arrive à avoir une sorte de chaîne qui nous permet de structurer quoi. Et puis tout ce qui est conjugaison, malheureusement c'est l'imprégnation bête et méchante quoi, j'apprends et j'essaie de... Alors ça ils vont les apprendre les

conjugaisons, si tu mets le verbe finir au tableau, ils te le conjuguent mais dans une phrase ils ne savent plus le conjuguer, alors il faut tout reprendre : où est le sujet ? Par quel pronom tu peux / Et c'est toujours ça, tous les jours c'est carrément, c'est vraiment de la grammaire pure, c'est : j'étudie ma phrase, la phrase la plus simple du monde et bien ça va nous prendre cinq minutes pour la décortiquer. Et je ne sais pas si c'est la bonne méthode, avec certains ça a l'air de fonctionner, avec d'autres... Je ne sais pas si ce que je fais c'est bien ou non, ça fait six mois que je bosse là, alors je ne peux pas savoir si c'est une bonne méthode mais je me dis qu'ils ont besoin qu'on leur apprenne à structurer ce qui n'a jamais été structuré... Donc voilà...

81. *Obs : D'accord. Et si on se mettait à la place des enfants, qu'est-ce qui leur semble le plus difficile.*

82. EFEN3 : Alors... Et bien ce matin, je leur avais donné pour certains un exercice tout bête, c'était un exercice où il fallait simplement remettre un mot pour refaire des phrases. Donc j'avais mélangé les mots et pour eux ils te le disent, c'est trop difficile, de reconstruire une phrase c'est extrêmement difficile. Donc ce n'est pas XXX écrire une histoire – oui parce que souvent je donne un jeu de petites vignettes où il y a plein de personnages, pleins de lieux, pleins d'objets, des fois, je prends trois étiquettes, on essaie de faire une histoire. L'histoire, ils vont te la trouver, ils vont la signer, la raconter mais après passer de l'oral à l'écrit ils le disent, c'est trop difficile. Ils le savent, moi j'ai ma petite F. et bien chaque fois qu'elle a besoin de faire une phrase elle dit « c'est trop dur, je n'y arrive pas, maîtresse je commence par quoi ? ». Et bien « je commence par les personnes », c'est vrai c'est peut-être un peu faux ce que je leur apprends parce que dire qu'une phrase, ça commence par le sujet, qu'après il y a le verbe... XXX mais pour l'instant on est dans la phase où je leur apprends la structure de base, donc « tu parles de qui ? », « tu parles de quoi ? », donc tu fais ta phrase, « tu parles de qui ? très bien, ils vont faire quoi tes personnages ? bon, mais ils sont où tes personnages donc il faut toujours/ Ils vont réussir à rentrer dans l'écrit quand je leur pose les questions et quand dans leurs têtes ils essaient d'imaginer leur tableau, de faire le tableau. Bon c'est les enfants qui sont le plus en difficulté qui ont besoin de voir le tableau et de ranger, les autres « c'est qui ? », « c'est quoi ? », ils ont compris. Mais c'est vraiment ce passage à l'écrit qui pose problème. Je pense que c'est vraiment pour eux le problème, parce que justement ils te le disent. Ils n'hésitent pas à te dire « je n'arrive pas à faire ma phrase ». Et quand elle est fautive, ils ne comprennent pas pourquoi elle est fautive.

83. *Obs : Donc toi pour faire ce pont entre l'écrit et l'oral ?*

84. EFEN3 : Et bien c'est un travail que je fais énormément avec PLS. justement. J'ai ce problème là avec les enfants qui sont sourds profonds, les autres il n'y a pas ce problème là. Mais les enfants sourds profonds c'est un travail que fait l'orthophoniste. On est trois à bosser et à faire le lien : PLS, fait plus le lien entre la LSF et la langue oral, donc il leur dit que ce n'est pas pareil, que ... je ne sais pas, je ne suis pas avec lui ; l'orthophoniste, pareil, elle va énormément bosser sur l'ordre syntaxique par des jeux d'étiquettes, on prend les objets .../ C'est vrai qu'on travaille tous pour l'instant sur la structure de base : sujet - verbe - complément. Là on en est là mais j'espère qu'un jour on va passer ça, (rires). Mais comment faire le lien, ... je ne sais pas..... Oui c'est, je ne sais pas comment expliquer ça....

85. *Obs : Mm, et par exemple...*

86. EFEN3 : Alors en fait pour ce qui ne se prononce pas on le fait grâce au LPC.XXX en fait. Donc oui, le LPC fait beaucoup le lien... Par exemple pour les lettres muettes, pour la différence des accents, le /é/, le /è/, le /o/, le /a/ ...ça passe tout par le LPC : « je vois la main donc oui, on dit ça. Et si on dit ça je vais plutôt l'écrire comme ça ». Ça c'est l'outil, c'est vraiment l'aide mais après pour tout ce qui est l'ordre syntaxique, l'emploi du bon vocabulaire ça c'est : « on répète, on répète, on répète », il n'y a pas de solution miracle. C'est « je fais, je refais, je répète et je refais encore une fois ». Je ne vois pas, pour l'instant je n'ai pas du tout tout XXX je ne sais pas si... il y en a.../ Là, toute la journée ils écrivent quoi, ils écrivent des phrases, ils remettent les mots dans l'ordre, ... il faut que ça rentre.

L'oral, ils le travaillent beaucoup avec les orthophonistes et la psychomotricienne parce qu'ils ont monté un groupe qu'ils ont appelé « parole et langage » je crois. C'est-à-dire qu'ils travaillent beaucoup la mise en scène des personnages dans la vie et parfois la mise en scène XXX dans cette situation-là on doit XXX. On travaille le langage dans des situations, alors ça, ça c'est un énorme travail qu'ils font avec les orthophonistes parce que c'est vrai qu'on n'a pas le temps de faire ce genre de chose, vu à la vitesse où on avance...

87. *Obs : Et dans ta classe, l'oral... ?*

88. EFEN3 : Le vrai oral, avec les niveaux de langues, c'est ça ? Parce que non, je n'ai pas le temps... (rires)

89. *Obs : Oui mais tu trouves que c'est important qu'ils parlent ou que...*

90. EFEN3 : Ah oui, on parle tout le temps. C'est-à-dire que le niveau de langue, je le travaille avec eux de façon implicite, parfois ils utilisent un mot de vocabulaire et je vais leur dire : « attention, ce mot-là c'est plutôt dans la cour de récréation avec tes copains, moi je voudrais plutôt que tu emploies ce mot là ». Donc, c'est au jour le jour de façon implicite, je ne vais jamais faire une grande leçon avec « voilà ce qu'on a le droit de dire et voilà ce qu'on a pas le droit de dire ». Ça je le fais au jour le jour, après.... / Je ne sais plus ce que je voulais dire...

91. *Obs : L'oral...*

92. EFEN3 : Oui, l'oral c'est important dans le sens où je veux que les mots soient mis dans un ordre... Par exemple, les articles, les déterminants, ça n'existe pas en LSF, bon et bien mon job, c'est de dire « attention là tu as mal dit, refais ta phrase tu as oublié quelque chose ». C'est toujours un feed-back. Si tu veux le français écrit on le travail XXX et je ne fais pas que ça, des fois je discute avec mes enfants, avec mes élèves, je fais autre chose que des matières. Donc quand on est dans une relation un peu plus, pas copain-copain mais plus informelle, où on va discuter de ce qu'ils ont fait le week-end, de ce qu'ils vont faire pendant les vacances, c'est comme avec un petit de trois ans quoi, un petit de trois ans à qui on apprend à faire des phrases correctes et à employer ou à dire.../ Et bien c'est exactement la même chose. C'est : « non, on ne dit pas comme ça on dit comme ça, allez vas-y, essaie, tu peux répéter, refais ta phrase ». Ou même si je ne leur fais pas répéter moi je leur renvoie la phrase correcte. Donc des fois c'est à peu près comme ça, tu vois, ce système là, comme avec des tout petit qui passent du babababa à faire un mot, de faire un mot à faire une phrase, de faire une phrase à faire un texte... c'est un peu ça. Oui, c'est toute la journée, toute la journée... Même quand ils écrivent, une phrase écrite fautive je leur lis : « ça ne te gêne pas quand je dis ça ? » Alors ceux qui

sont à un niveau un peu plus au-dessus ils vont se rendre compte que quand moi je lis, il y a quelque chose qui ne va pas, donc ils vont trouver eux tout seul. Puis les autres je leur dis « ça, ça ne va pas, il faudrait plus faire ça, vas-y dit la phrase, maintenant réécrit là ». Il y a toujours ce passage-là de l'oral à l'écrit, tout le temps.

C'est capital parce qu'ils ne seront pas toujours dans une classe de sourds, j'espère pour eux. Et même si un jour ils/ Si ils sont dans un établissement spécialisé, un jour, ils vont en sortir de leur établissement spécialisé et que pour demander un pain, pour aller acheter je ne sais pas quoi, il leur faudra un langage correct. Mon rôle ce n'est pas seulement de leur apprendre à trouver le sujet dans une phrase, si je fais ça c'est pour les aider à construire des phrases, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, pour écrire une lettre,... C'est vrai qu'on est obligé, comme pour toutes les écoles, à passer par des exercices scolaires (rires). Mais moi j'utilise les exercices scolaires dans la lecture, c'est pour le lien entre la lecture et la grammaire et la conjugaison. Je ne vais pas leur balancer un XXX « allez aujourd'hui on fait le présent du verbe chanter ». Je fais « chanter » parce que dans le texte on a vu le verbe « chanter » et puis voilà quoi. Puis après on essaye de l'utiliser dans un texte que j'écris... Et oui... Il y a la directrice qui a dit un jour : « vous leur apprenez la liberté ». Je crois qu'elle a tout dit... On leur apprend à être libre, à être autonome, un jour je ne serai plus derrière eux et leurs parents ne seront plus derrière eux... et voilà... Je trouve qu'elle a bien résumé notre boulot.

93. *Obs : Oui... Encore une dernière question... Si tu avais une baguette magique, comment est-ce que tu envisagerais la manière idéale d'enseigner, si tu avais toutes les possibilités ?*

94. EFEN3 : Houa ! Je crois que je n'ai pas assez d'expérience pour répondre à cette question (rires)... Je n'essaierai pas de les changer, je n'essaierai pas de leur donner des oreilles, je pense qu'ils sont comme ça et que bon...

95. *Obs : Je ne sais pas, au niveau des méthodes, des outils, des langues, des intervenants...*

96. EFEN3 : Oui je ne sais pas... Peut-être plus une personne qui soit plus disponible en LSF parce que je pense qu'à certains moments c'est effectivement ... important... Sinon, c'est vrai qu'on a quand même les intervenants – je ne dis pas qu'on est dans une situation idéale, loin de là, mais on a tout sur place, les orthophonistes, Je veux dire que si un jour je suis bloquée pour faire passer un truc et bien je vais taper à la porte d'à côté... Donc c'est vraiment un travail d'équipe. Mais moi toute seule dans ma classe, ce que je pourrais changer... Moi ce que j'aimerais effectivement c'est que des chercheurs se penchent sur la pédagogie du sourd pour qu'on puisse avoir, non pas des manuels et pas non plus de méthode toute faite mais... Tu vois ce que je veux dire ? Je ne sais pas, mais dans n'importe quel enseignement du français, tu as des millions d'auteurs qui vont te parler de la lecture avec des séances – tu vois ? Et toi tu peux calquer si tu as envie d'essayer ou changer quelques trucs... Mais pour les sourds il n'y a rien. Il n'y a pas de manuel pour les sourds avec un texte adapté ou des séquences d'apprentissage de la structure, la structuration du temps, la structuration de l'espace... comment on peut faire ? Oui, c'est ça que j'aimerais, j'aurais plus besoin d'outils comme ça pour m'aider à avancer. Ce que l'on trouve chez les entendants pourquoi ça n'existe pas chez les sourds ? Après je ne sais pas si ce genre d'outil existe pour les autres handicaps comme pour les non-voyants, pour ceux qui ont un retard intellectuel... je ne sais pas si ça existe. Pour les sourds c'est vrai que ... Une méthode d'apprentissage comme si, pour certains, oui pour certains c'est comme si le français était une langue

étrangère... Carrément avoir une méthode sur laquelle je m'accroche XXX. Parce que moi la LSF, je ne suis pas sourde moi, la LSF je peux communiquer mais ce n'est pas ma langue, je n'ai pas le mode de penser LSF. J'aimerais peut-être plus savoir comment on passe du mode de penser LSF au langage écrit. Moi je fais des essais, je bidouille mais peut-être qu'il y a autre chose, ... j'aimerais bien le savoir s'il y a autre chose (rires).

97. *Obs : Les enfants ont un mode de penser LSF... ?*

98. EFEN3 : Oui je pense qu'ils ont... XXX tu connais Vigotsky ? Piaget ? Le langage et la pensée c'est lié ... C'est une question que je me pose, je n'ai pas de réponse, mais si le langage et la pensée sont liés et si eux ont un langage différent, est-ce que leur pensée est différente ? Tu vois ? Ça je ne sais pas. Peut-être qu'il y a quelqu'un qui a écrit là-dessus (rires) mais je ne suis pas allée fouiller... Mais bon je ne sais pas des fois c'est une question que je me pose, XXX ils ont beaucoup de mal à conceptualiser. En maths c'est ... parfois je m'arrache les cheveux quoi... On est obligé tout le temps de passer par le dessin. Je dessine, si on parle d'une fleuriste qui va acheter un bouquet de fleurs, et bien je la dessine qui vend ces bouquets de fleurs et après je vais compter les bouquets XXX et après je vais compter les fleurs... On en est là. Mentalement ils sont capables de pas grand chose, si je suis en numération et bien je vais dessiner mes petites barres pour faire les centaines, je vais dessiner mes petites boîtes pour faire mes dizaines et puis je vais faire mes petits paquets de dix avec mes boîtes... Mais tu vois, quarante-sept carnets de dix timbres et bien c'est depuis septembre que je suis sur mes quarante-sept carnets de dix timbres... Tu vois c'est ça, je me dis est-ce qu'il y a un rapport entre cette conceptualisation et le langage... Je n'en sais rien...

99. *Obs : Et justement, peut-être un enseignement entièrement bilingue ? Ce ne serait pas envisageable ?*

100. EFEN3 : Peut-être oui, mais on va d'abord essayer de changer ça à l'intérieur de l'école. Mais bon même si on ne peut pas dire qu'on a un enseignement bilingue, je sais que ça se fait déjà avec une petite qui est au CP, en maths, elle avait beaucoup plus besoin de LSF et bien on en a parlé à PLS et il l'a prend pour faire bosser les maths. Enfin je veux dire que ce n'est pas un enseignement bilingue dans la classe mais on peut dire qu'à côté il y a quelques idées XXX Enfin bon moi mes quarante-sept carnets de dix timbres, ça va bien quoi...

101. *Obs : Mm. Et pour cette petite fille ça fonctionne ?*

102. EFEN3 : Oui, oui. Mais ce qui est bizarre c'est que ça marche du moment où on passe par le dessin... Tu vois même pour cette gamine, tu vois les signes oui mais bon les signes pff ... Je suis quand même un peu XXX Elle a six ans, sept ans, donc peut-être que ça va évoluer ? Mais là j'en ai peut-être deux ou trois dans la classe qui commencent à se passer justement de ce support dessin, qui directement voient l'opération qu'il y a à faire....

103. *Obs : Par rapport à un système bilingue, est-ce que tu vois des inconvénients ?*

104. EFEN3 : ... je n'en vois pas...

105. *Obs : des avantages ?*

106.EFEN3 : ah oui, il y en a. C'est comme ce que je disais tout à l'heure, pour les gamins qui sont sourds profonds XXX bilingue en LSF.

107.Obs : Et tu ne trouves pas ça étonnant que si justement c'est sa langue, elle est si peu présente dans l'école ?

108.EFEN3 : Et bien pour ça il faut aller taper au Ministère de l'Education Nationale... (rires)... Ce n'est pas nous ça... (rires). Nous c'est ce qu'on voudrait... C'est en train de changer, il y a vingt-ans en arrière c'était pire donc je me dis que tout est permis....

109.Obs : D'accord. Je pense que c'est tout... Merci beaucoup.

ANNEXE 4

CORPUS CLASSES – LES TEXTES

LES TEXTES

Conte : « La clé perdue », in *Lire au CP*, Le nouveau fil des mots 2, Nathan

La clé perdue



Sophie arrive de l'école. Il n'y a personne à la maison, mais elle a la clé pour entrer.

Elle met la main dans la poche de son anorak :
pas de clé ! Où est-elle passée ?

Elle l'avait ce matin, elle en est sûre.

Elle cherche dans les poches de son pantalon,
toujours rien !

« Qu'est-ce que je vais faire si j'ai perdu ma clé ?

Elle est peut-être dans mon cartable », se dit Sophie.

Elle sort ses livres, ouvre sa trousse,
vide complètement son cartable :

elle y trouve un bonbon, un autocollant,
sa corde à sauter... mais pas de clé.

Sophie cherche à nouveau dans ses poches
et, tout à coup, elle sent quelque chose
dans la doublure de son anorak.

Vite, elle glisse un doigt au fond de la poche trouée.

Ouf ! la clé est là !

Conte : « La soupe magique », *in Comme un livre*, lecture CE1, cycle 2,
niveau 3, Hachette Education

La soupe magique

Sarah Hayes, *La Belle au bois dormant et autres contes*, Albin Michel Jeunesse.

Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Un jour, elle se rendit dans la forêt pour y cueillir des mûres. Elle rencontra une vieille femme qui vit tout de suite qu'elle était pauvre et avait faim.

« Prends ce pot, dit la vieille femme. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire : "Cuis, petit pot, cuis !" Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire : "Arrête, petit pot, arrête !" Et tu n'auras plus jamais faim. »

La petite fille remercia la vieille femme et emporta le pot chez elle. Sitôt rentrée, elle souleva le couvercle et dit : « Cuis, petit pot, cuis ! » Immédiatement, le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe.

Quand la petite fille eut assez mangé, elle dit : « Arrête, petit pot, arrête ! »

Le pot s'arrêta et elle remit le couvercle.

La petite fille et sa mère n'avaient plus jamais faim, et tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là.

bouillonner :
faire de grosses bulles.



Lu Sucière,
illustration hongroise.



à l'écart :
plus loin.

quiconque :
celui qui.

se frayer
un chemin :
écarter pour passer
à travers.

« Cuis, petit pot, cuis ! » dit-elle en soulevant le couvercle du pot qui se mit à bouillonner et à se remplir de soupe.

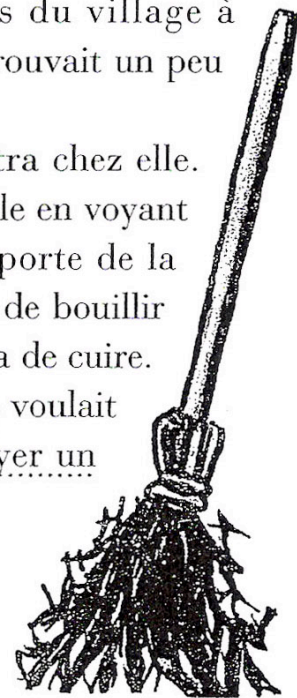
Quand elle eut assez mangé, la mère essaya d'arrêter le pot. Mais elle ne savait pas quels mots prononcer. Elle remit le couvercle en place, mais le petit pot continuait à bouillir et la soupe se mit à déborder.

Le petit pot bouillait toujours : la maison entière fut remplie de soupe, puis la maison voisine, et la suivante, et toutes les maisons du village à l'exception d'une maison qui se trouvait un peu à l'écart.

C'est alors que la petite fille rentra chez elle.

« Arrête, petit pot, arrête ! » dit-elle en voyant la soupe qui dévalait devant la porte de la dernière maison. La soupe arrêta de bouillir et de gonfler, et le petit pot s'arrêta de cuire.

Mais à partir de ce jour, quiconque voulait se rendre au village devait se frayer un chemin en mangeant de la soupe !



- ▼ Quels sont les personnages de ce conte ?
 - ▼ Explique le titre du conte.
- ▼ Pourquoi la soupe se met-elle à déborder ?
- ▼ Quel nom donnerais-tu au village à la fin du conte ?

Annexe 5

INTERACTIONS EN CLASSE

CORPUS CFRA (conte, enseignant entendant, 09/03/98, 45 min)

1. EEN Voici le nouveau texte de lecture d'accord ? - Vous le lisez dans vos têtes.
2. S? Tout ?
3. EEN Tout.
Les enfants lisent silencieusement et sans bouger.
4. S2 à S5 [TOI] [Neg] [PARLER]
5. S6 *lève le doigt* J'ai fini
Les enfants se retournent vers la caméra, ils ne lisent visiblement plus.
6. S5 *interpelle EEN en levant la main et en faisant claquer ses doigts.*
[POURQUOI] [ELLE-LA] [FILMER]
7. S1 à S5 [PARCE QUE] [ELLE] [TRAVAILLER] [LECTURE]
8. S2 à S1 *invisible*
9. S1 à EEN [ELLE] [COMPRENDRE] [Neg] [BEAUCOUP] - [ELLE] [NE PAS SAVOIR]
[ELLE]
10. EEN C'est fini ?
11. SSS Oui.
12. EEN Quel est le titre du texte ?
13. ---S6 et S5 *lèvent la main.*
14. S4 *expression orale inaudible*
15. EEN Très Bien. S4 a dit : "La soupe magique". Qui vient montrer le titre ?
16. S5 *va au tableau et montre le titre*
17. EEN Qui peut me raconter l'histoire Oui. S7.
18. S7 *va au tableau*
19. S1 à S7 *(qui ne le regarde pas)*[VAS-Y]
20. S7 *secoue la tête - met sa main sur la tempe -*
21. EEN Tu ne te rappelles plus.
22. S6 *lève le doigt*
23. EEN à S6 viens
24. S6 Tout.
25. EEN Tout.
26. S6 [IL ETAIT UNE FOIS] [FILLE] [PAUVRE] je me rappelle plus
27. EEN Et en parlant
28. S6 *(les mains jointes sous le menton pendant toute la narration)* D'accord EEN. Il était une fois une petite fille / pauvre. Elle était ... non elle vivait dans une forêt avec sa mère. // Ah oui. Elle (toillait) ../ La petite fille cueillait des mûres. Elle rencontra une vieille dame / Je m'en rappelle plus.
29. EEN C'est pas grave.
S6 *retourne à sa place.*
30. EEN Qui se souvient de la suite. S5 ?
S5 *va au tableau*
31. S5 L'était une fois pauvre une petite fille ///
32. EEN C'est difficile.
33. ---S6 *(lève le doigt)* je m'en rappelle.
34. EEN S4, tu peux raconter ?
35. S4 *se lève et va au tableau*
36. EEN Tu peux raconter en signes.
37. S6 à S4 [SIGNE]
38. S4 [IL ETAIT UNE FOIS] [FILLE] [PETITE] [PAUVRE(sens qui fait pitié)]
[MVT VERS AVANT = IL SE REPREND] [PAUVRE] // *reprise de signe tout à fait intéressante*
39. S2 *(souffle à S4)* [AVEC] [MAMAN]
*** avec maman
40. S4 [AVEC] [A ELLE] [MAMAN]
*** avec sa mère (*beaucoup plus précis que ce qui lui a été soufflé*)
41. S6 je sais ! un jour
*** [UN JOUR]
42. S2, S3 et S6 [UN JOUR]

Annexe 5 : Interactions en classe

43. S6 [UN JOUR]
*** un jour, un jour
44. S3 *se retourne vers S6* Oui, mais toi tu regardes là-haut, faut pas dire.
45. S6 *se retourne vers la gauche en enfouissant sa tête dans ses mains.*
46. S2 à S4 [UN JOUR] [ELLE] [RENC... S3 l'attrape par la manche pour lui couper la parole.
47. S3 à S2 [TOI] [REGARDER] [LA]
*** (voix basse) toi tu regardes là ...adaptation selon les locuteurs et la langue privilégiée
48. S6 (*lisant sans doute au début le texte affiché*) Dans la forêt pour y cueillir des mûres, elle rencontra une vieille dame / non ! / une vieille dame qui vivait dans la forêt C'est ça ?
Il semble arrêter sa lecture alors qu'il bute sur le sens de "vit"(voir)
49. EEN C'est ça. Bon //// On racontera la suite après. Maintenant, on joue ... aux questions ?
50. --S4 *cri de joie + geste de joie, il retourne à sa place en reproduisant ce geste de joie (deux bras pliés vers le haut).* A S2 [JOUER] [QUESTION] [NOUS] [JOUER] [REGARDE-LA BAS] (*il montre le tableau*).
51. S2 [OUAH]
52. EEN Allez, je dis la première. Qui sont les personnages,
53. S6, S4 S5 et S7 *lèvent le doigt.*
54. EEN à S2 S2 ? Tu sais pas. Qui sait ? S7 ?
55. S7 [PREMIER] [MAMAN] [APRES] [FILLE]
*** La maman et après la fille
brouhaha des autres enfants
56. EEN Hé hé ! Moi je n'entends pas !
57. S7 La maman et la fille ... la maman et la fille ... et après une dame.
*** [MAMAN] [FILLE] .. [MAMAN] [FILLE] [APRES] [GRANDE]
58. EEN Alors, bon. La maman, la fille, et une dame C'est ce qu'a dit S7.
59. ---S6 La vieille dame---- la vieille dame.
60. EEN Une vieille dame. Une vieille dame.
61. S6 et le pot !
***[Cl. POT]
62. EEN Très bien. [...]
63. EEN [...]Maintenant. Qui peut montrer le premier paragraphe. (à S4 qui s'est levé) Toi ?
64. S4 *va au tableau ; à la classe :* [FACILE]. *Il montre la première phrase.*
65. EEN Ah Attention. J'ai dit le premier paragraphe
66. S4 pa-ra-graphe
67. EEN Oui, c'est quoi ? c'est quoi ?
68. S7 Le paragraphe c'est le début de la phrase.
69. EEN Oui, on a dit un morceau de texte.
70. S4 Ah oui, c'est le ... il montre le titre au tableau
71. EEN C'est quoi ça ; c'est quoi ça ? elle montre le titre au tableau.
72. SSS le titre ; soupe magique !
73. S4 [TITRE]
S4 *retourne à sa place.*
74. EEN Alors qui peut montrer le premier paragraphe ?
75. S6 [PAS MOI]
76. S5 *va au tableau et montre le début du texte.*
77. EEN Oui, jusqu'ou ? Jusqu'ou ?
78. S5 heu, je sais pas. Heu là (*montre la fin de la phrase*).
79. EEN Alors ça c'est quoi, ce que vous montrez (*elle souligne du doigt la première phrase*).Là on s'arrête là.
80. ---S2 et S? C'est la phrase . S2 et S6 [PHRASE]
81. EEN C'est la phrase. C'est la première phrase, d'accord, la première phrase. Alors le paragraphe, il va jusqu'ou ? Vous vous rappelez plus !
82. S5 *montre la fin du texte. Des enfants protestent.*
83. EEN Non, S7 !

84. ---S3 Jusqu'à là, je sais.
85. S7 *va au tableau et montre la fin du paragraphe;*
86. EEN Jusque là. Vous vous rappelez, les paragraphes ils sont séparés parce qu'on voit un blanc. C'est plus écrit pendant un moment.
87. S3 *va au tableau pour montrer la fin du second paragraphe.*
88. EEN Le deuxième il va jusque là et le troisième là.
89. S3 *retourne à sa place.*
90. EEN Alors, il y a combien de paragraphes ? EEN *montre les paragraphes, les enfants comptent*
91. ---S6 (lève le doigt) Deux !
*** [DEUX]
92. ---S7 *retourne à sa place* [DEUX]
93. ---S5 *toujours au tableau* [DEUX]
94. S5 Un, deux, trois, quatre ! Quatre !
*** [QUATRE]
95. EEN (*en montrant chaque paragraphe*) : un // deux // à nouveau un blanc // et trois.
S5 *retourne à sa place.*
96. EEN Qui veut lire la première phrase.
97. S6 (*lève le doigt*) moi.
98. S1 Moi, moi ! Il était une fois ...
99. --- S3 à S6 mets-toi là bas, mets-toi là-bas parce qu'elle filme.
100. EEN à S6 Allez, vas-y.
101. S6 Là bas ?
102. EEN Oui, là, ça va.
103. S6 *lit sans faute.*
104. EEN Très bien. Alors pourquoi on s'arrête là ?
105. SSS parce que y'a un point.
106. S6 [POINT]
107. EEN C'est la fin de la phrase. /// [...]
EEN [...] Qui sont les personnages /// Viens les montrer S3.
108. --- S? On l'a déjà dit.
109. S3 *montre les noms référant aux personnages;*
110. EEN On l'a déjà dit, mais on va le redire. Alors ... la mère et /// la pauvre fille. Deux personnages /// Attention à la question !
111. S4 *crie pour attirer l'attention* : la dame/madame (???)
*** [FILLE] [PETITE]
112. EEN Quel est le personnage le plus important
113. S1 important
*** [IMPORTANT] (*joue avec le signe important en le répétant dix fois à toute allure*)
114. S6 La vieille dame.
115. EEN (*délimitant bien la première phrase avec son bras*) La vieille dame ? Mais elle n'est pas là pour le moment.
116. S3 *montre au tableau les mots "pauvre fille" c'est elle.*
117. ---S6 Ah oui la maman.
118. EEN C'est elle, pourquoi on sait que c'est elle.
119. S3 Parce que elle est une pauvre fille.
120. --- S? parce qu'il est pauvre *a* rien *à manger.
121. EEN Mais vous vous rappelez, on l'avait appris avant. Parce que chaque fois
*** [AVANT]
que l'histoire par il était une fois, après on a toujours le personnage le plus important. Qu'est-ce que ça veut dire : "Il était une fois" ?
122. S4 (*cris d'appels - sons inaudible*) [IL ETAIT UNE FOIS]
123. S6 [AUTREFOIS]
124. EEN Ca veut dire "avant, avant, avant", ça veut dire écoutez bien je vais raconter une histoire, quand on dit ça. /// C'est bien S3, tu peux t'asseoir.[...]
125. EEN [...] Alors, encore une question ? Regardez ! Comment vit la pauvre fille ?

126. S6 (*lève le doigt*) : je sais. Dans la forêt
*** [FORET]
127. EEN Alors attention, j'ai dit, j'ai dit : Comment vit-elle ? Je n'ai pas dit Où vit-elle ?
128. S? Dans la forêt
129. --- S2 Dans la mer.
130. EEN Alors attention ! EEN *écrit au tableau* "Où vit la pauvre fille ?" puis entoure "où" en répétant la question Où vit la pauvre fille.
EEN vous vous rappelez, on a vu ici (*montrant un panneau au mur*) où, où quand on pose la question où
*** *maintien de la clé LPC* (où)
131. --- S6 *répète silencieusement la clé* (où)
132. --- S1 *signe incompréhensible*
133. S? Dans la forêt
134. S4 (*cris d'appel*) [DANS] [FORET-DEDANSLoc]
135. EEN à S4 Alors viens l'écrire.
136. S4 *va au tableau et commence à écrire*
137. EEN Quand on dit Où ? Ca veut dire qu'on répond par un lieu
138. S4 *écrit* "Dans vit tous les f
139. ---EEN Vous vous rappelez, un lieu, on avait vu tous les lieux. (*elle montre à nouveau le panneau, puis retourne vers le tableau*)
140. EEN à S4 *Suivant du doigt ce que S4 a écrit.* "Dans" qu'est-ce que tu écris ? Tu m'as dit ... tu m'as dit "dans la forêt"
efface vaguement "vit"
141. S4
142. EEN Non, non, comme il faut on voit rien. (*elle efface tout ce qui est écrit après "dans"*)
143. S4 *écrit* "dans la forêt"
144. EEN Dans la forêt, bon d'accord. Alors où vit la pauvre fille ? Dans la forêt. (*elle entoure la phrase au tableau*) On répond par un lieu. Mais attention, maintenant je dis Comment vit la pauvre fille. Je l'écris (*EEN écrit la phrase au tableau*)
145. --- S6 Pas bien.
146. --- S1 et S2 *ont une conversation en signe*
147. EEN Qu'est-ce que ça veut dire ma question ? Comment
*** [COMMENT]
148. S1 Comment
*** [COMMENT]
149. S4 Pas contente, pas contente !
150. S6 Elle est pauvre
*** [PAUVRE]
151. EEN Elle est pauvre
152. S5 Elle est triste parce que y'a pas de maison à elle
*** [TRISTE] [PARCE QUE] [Y'A PAS] [MAISON] [ELLE]
153. S1 à S5 Non, elle est triste, grand mère est morte
*** [TRISTE] [GRAND-MERE] [MORTE]
154. ---S6 Elle a pas à manger
155. EEN Elle n'a pas à manger [...]
EEN Alors, si je dis ... on va l'écrire ici. Avec qui vit-elle ? avec qui ?
156. --- S1 Je veux essayer EEN.
157. EEN *écrit la phrase au tableau.*
158. S4 (*accompagné de cris*) [MAMAN] [MAMAN] *lève le doigt* aec a maan.
[AVEC] [Reprise] [ELLE] [VIVRE][AVEC] [MAMAN]
*** a vit avec maman
159. EEN (*écrivait au tableau*) Elle vit avec ..
160. S2 Sa mère (*vers S4*) : [JE L'AI DIT]
161. EEN Avec sa mère (EEN *écrit la phrase au tableau*)
162. ---S1 et S2 *signent*
163. EEN Alors elle vit comment ? (*montrant la phrase sur le texte*)
164. S6 Elle vit avec sa mère

165. S8 ---seule
166. EEN Elle vit seule avec sa mère. Elle vit toute seule C'est ça ... Comment ? Elle vit seule.
(*écrivait au tableau*) Elle vit comment ? Elle vit seule avec sa mère. ///
167. --- S4 et S5 *signent*
168. EEN Bon on continue.// S4 ! // Qui peut lire la deuxième phrase S7 ! Tu viens la montrer.
va au tableau
169. S7 *Vas-y (tendant une baguette)* Tiens montre-là en même temps.
170. EEN *montre et lit la deuxième phrase.*
171. S7 Très bien. Je vous demande : Qu'est-ce que c'est des mûres
172. EEN *en retournant à sa place* [MUR]
173. S7 (*inaud*)
174. S4 Oui alors, c'est un fruit.
175. EEN *brouhaha*
176. S6 Délicieux
177. EEN C'est un fruit délicieux, oui.
178. S6 fruit
***[FRUIT]
179. S8 Des frambe no
180. EEN C'est comme des framboises noires, oui.(à S1 ou S2) Tu connais, tu connais les mûres.
181. S1 C'est noir
***[FRUIT]
182. EEN (*montrant une image*) Regardez, vous connaissez ? (à S2) Ca s'appelle comment ?
183. S? Des mûres. ///
184. EEN As-tu déjà mangé des mûres ?
185. S2 *secoue la tête*
186. S1 Moi, j'ai mangé
***[OUI] [MOI] [MANGER] [FINI] [OUI]
187. S2 Jamais mangé. AVANT, j'ai mangé avant.
***[JAMAIS] [MANGER] [OUI] [AVANT] [MANGER] [OUI] [AVANT]
188. S4 Des mûres [POUVOIR] [MANGER]
189. EEN Bon alors on regarde encore la deuxième phrase. Alors, encore des questions. Où se rendit la pauvre fille.
[FATIGUE]
190. --- S1
191. S6 Je sais, je sais. Dans la forêt.
192. EEN Dans la forêt. Quand on dit où, c'est toujours pareil ...
193. S4 [DANS] [FORET Loc dedans]
***dans a forêt
194. S? Y'a des mûres.
195. EEN Attention ! Pour quoi faire ?
196. S6 Pour manger.
197. EEN Pour manger ?
198. S7 Non, pour cueillir, pour cueillir des mûres.
199. EEN Pour cueillir des mûres.
200. S1 Y'a plus de (*inaud*)
201. EEN Y'a plus de ?
202. S1 l'a faim, y'a plus de
203. EEN Elle a faim et elle n'a plus de sous, alors elle va cueillir les mûres ? Oui, tu as raison, tu as raison.
204. S1 à S2 (*tout souriant*) [Y'A PLUS] [SOUS] [MANGER] [FAIM] .. [REGARDE]
205. EEN Qu'est-ce que ça (*montrant le texte*), Elle se rendit Qu'est-ce que ça veut dire ? Comment on peut dire encore ?
206. S8 Se rendre ... (*inaud*) la vieille dame.
207. EEN *écrit "se rendit" au tableau* : Ca veut dire quoi ? C'est pareil que quoi ? C'est pareil que quoi ?
***[PAREIL]

Annexe 5 : Interactions en classe

208. S6 Elle marche
***[MARCHER]
209. S4 Ah [R.ÉNDRE] [R-E-N-D-R-E-]
***Rendre
210. EEN C'est pareil que ... attention ! C'est pareil que alla. Alla. Alla, c'est quel verbe ?
211. --- S1 [A-L-L-A]
212. EEN C'est quel verbe ? /// C'est le verbe "aller".
213. --- S1 à S4 [A-L-L-A]
214. EEN (*écrivait au tableau*) ça veut dire : elle alla dans la forêt. D'accord ? ///
EEN Attention, attention, on commence la troisième phrase. Tous ensemble, on lit
- Tous lisent à haute voix avec EEN. Aucun enfant ne signe en lisant*
215. EEN Vous avez compris cette phrase, vous avez compris ?
216. S1 [OUI]
217. S2 (*lève le doigt*) [F -A-ENN-M] Sais pas ça moi (*va au tableau pour montrer*)
***[NE PAS SAVOIR]
218. EEN Tu sais pas quoi ?
219. S2 *montre le mot "faim"*
220. EEN Qu'est-ce que c'est "faim"
221. --- SSS Faim !
222. S1 [FAIM]
223. S5 Ça veut dire : j'ai faim.
224. EEN S2 ! S2 ! Quand on a faim, on fait quoi ?
225. S2 [MANGER]
*** *inaud*
226. S4 à S2 [TOI] [MECHANT] [???] *rit en se moquant.*
227. EEN (*montrant le mot "elle" sur le texte*) Attention, ça, c'est qui ?
228. SSS La fille.
229. EEN Ca, c'est la fille.
EEN *écrit au tableau* : "Elle rencontra une vieille femme qui vit tout de suite qu'elle avait faim". *Entoure "Elle" et raccorde "la fille"*. C'est la fille. D'accord (*montrant le second "elle"*) Et là c'est qui ?
230. S1 C'est la fille, est pauvre
***[FILLE] [PAUVRE]
231. EEN (*Raccordant "elle" à "la fille"*) C'est la fille.
232. --- S1 à S2 et S5 [PAUVRE]
Conversation en signes entre S4 et S2
233. EEN Ça veut dire ... Qui a faim ?
234. S6 [FILLE] [FILLE]
235. --- S7 La fille
236. --- S1 La fille
***[FILLE]
237. EEN Oui, le "elle" c'est la fille
238. S2 à S1 [TOI] [BETE]
239. S1 [POUVOIR] [TOMBER]
240. EEN Alors maintenant je demande, attention, regardez bien ! Qui rencontra la pauvre fille ?
241. S4 (*avec vocalises*) [FILLE] [VIVRE] ///
242. EEN Ou alors on peut dire encore ... La pauvre fille rencontra qui ?
243. S7 La vieille dame.
244. EEN La vieille dame./// (*soulignant la phrase*) "Une vieille femme qui vit tout de suite qu'elle avait faim" Qu'est-ce que ça veut dire ? Comment on pourrait l'écrire ? ///
EEN On pourrait dire (*écrivait*) : La vieille dame (*écrit* : "vit tout de suite que la pauvre fille avait faim"). *Lit en suivant du doigt* : La vieille dame vit tout de suite que la pauvre fille avait faim. C'est pareil, d'accord, c'est pareil.
245. S1 [PAREIL]
246. EEN *Montrant "vit"* Qu'est-ce que ça veut dire ça ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

247. S6 [VILLE]
 248. S1 [VITE]
 ***Vite
249. EEN Ca veut dire « vite ! » Ca veut dire quoi ?
 250. S5 [VIVRE]
 251. EEN Vivre ? Vivre ? Vous êtes sûrs ? Non. Ca veut dire ... C'est difficile parce que c'est le passé. C'est le passé, mais au présent. Si c'était maintenant. Maintenant, on dirait : La vieille dame voit (*écrit* "voit") . Elle voit la fille (*montrant le texte*) Et elle voit que la fille est pauvre et qu'elle a faim. Ca veut dire "voit" D'accord ? C'est le verbe "voir", au passé.
252. S7 Après, après, ..
 253. EEN Après, ben on va voir ... Qu'est-ce qui se passe ... Cherche vas-y
 254. S7 Après elle mange
 ***[MANGER]
255. EEN Elle va manger, oui, d'accord. /// Est-ce que vous avez bien compris ça ... Vous avez bien compris le début du texte ?
256. SSS oui oui.
 257. EEN Qui n'a pas tout compris ? /// Personne. Alors qui peut venir dessiner le paragraphe ?
258. --- S6 Moi ! Moi
 259. EEN Tu peux S6, alors viens dessiner là.
 260. S1 à S2 [LUI] [DESSINER]
 261. EEN Plutôt, tu dessines la phrase, dessine cette phrase.
 262. S6 *Lit la phrase* Jusqu'à là ?
 263. EEN Jusqu'à là. Qu'est-ce qu'on va dessiner ?
 264. S6 Une dame. (*coupure caméra pendant le dessin. En fait, S6 commence par dessiner la fille*)
265. EEN Alors la vieille dame est où ? Où on la dessine la vieille dame ?
 266. S6 Avec un pot. Son pot magique.
 ***[CL POT]
267. EEN Avec le pot magique. (*coupure caméra pendant le dessin.. S6 dessine la vieille dame*)
 EEN C'est où ? C'est où ?
 268. S6 Dans la forêt.
 269. EEN Alors vas-y . Ah tu es en train de dessiner la forêt.
 EEN C'est très bien. Vous avez très bien travaillé. Vous allez pouvoir prendre vos goûters et aller en récréation.

Les enfants montrent leurs dessins à EEN.

CORPUS CFRB (conte, enseignant entendant, 10/03/98, 45 min)

1. EEN Qui peut lire le deuxième paragraphe ?
Les enfants lèvent tous le doigt
2. EEN S4
3. S4 *va au tableau et montre le second paragraphe*
4. EEN Tu l'as montré. Alors qui le lit ?. Toi, S3
S3 *va au tableau*
5. EEN Lire. On lit en langue des signes ou en parlant. Tu choisis.// Alors lis-le en parlant.
6. S3 *lit le paragraphe mot à mot. S4 se manifeste à la fin de la lecture.*
7. EEN à S4 Tu veux le signer ? D'accord
***[D'ACCORD]
8. S2 Moi aussi.
9. EEN à S2 Toi aussi ? Après, après
10. S4 [POT] [DIRE]
11. EEN Ah oui, mais tu regardes pas pour signer, tu te rappelles
12. S4 (*se tournant vers la classe*) [3-PRÉNDRE-1][POT] [DIRE] [VIEILLE] [DAME] ///
13. EEN à S2 Tu sais ? Vas-y aide-le.
S4 *retourne à sa place*
14. S2 [2-PRÉNDRE-1] [POT] [VIEILLE] [DAME] [ELLE] [INC] ///
*** prends le pot // vieille dame // tu (*inaud*) ///
S4 *lève le doigt, EEN lui fait signe d'aller au tableau.*
15. S2 *retourne à sa place* [dacty]
16. EEN Oui, c'est difficile. C'est difficile
17. S4 [3-PRÉNDRE-1][POT] [DIRE] [VIEILLE] [DAME][TOI] [FUTUR] [NEG]
18. EEN Alors on travaillera après avec PLS sur les signes. C'est très difficile. On continue pour le moment. [...]
EEN [...] Asseyez vous, asseyez-vous. Soyez calmes. Maintenant vous me regardez. Je demande : Qui peut venir repasser en vert les signes de ponctuation ///
EEN C'est quoi ? ///< Les signes de ponctuation, c'est quoi ? ... Vous ne savez pas.
***[QUOI].
19. S2 Non, on l'a pas appris.
20. EEN C'est quoi ? La ponctuation. *Elle montre un tableau récapitulatif. Les enfants s'exclament "Ah".*
21. S4 [POINT]
22. EEN Oui, alors, qui y va. Pas toujours les mêmes. S7 !
S7 *va au tableau*
23. S7 T'as dit quoi ?
24. EEN J'ai dit tu repasses en vert les signes de ponctuation. (*à S4*) C'est quoi la ponctuation. Tu expliques. Chut ! pas tous ensemble, vous savez (*elle lève le doigt*)
25. S4 [QUESTION] [CA VEUT DIRE] [PERSONNE] [DIRE]
26. EEN C'est quoi qui veut dire "une personne parle"
27. S4 [PARCE QUE] [IL Y A] [GRAND] [PERE]
*** *Articulation inaud*
28. EEN vers S7 Alors la ponctuation, c'est quoi ? Ca commence par quoi ? Dans ce paragraphe, qu'est-ce qu'on voit au début ? Ca qu'est-ce que c'est ça ?
29. S? Guillemets.
30. EEN Les guillemets. D'accord, alors vas-y passe les en vert.
31. S2 *se lève pour montrer d'autres guillemets dans le texte.*
32. EEN Oui, y'en a aussi ici. // (*à S7*) Oui, allez passe dessus ///< Et S2 a montré là. Des guillemets.
33. S1 Aussi là.
34. EEN à S2 Attends, attends !

Conversation en signes entre S3 et S5. Brouhaha

- EEN Chut ! Eh les guillemets, ça veut dire quoi ? S8 ! S8 ! Les guillemets, ça veut dire quoi?
35. S8 Ca veut dire y'a une personne qui parle.
36. EEN Ca veut dire qu'il y a une personne qui parle // [...]
37. EEN [...]Eh eh eh ici qui parle ?
38. S7 La vieille dame.
39. EEN La vieille dame parle. On le voit où ?
40. S4 *se précipite au tableau et montre les guillemets encadrant* "cuis, cuis, petit pot cuis"
41. S7 *le corrige.*
42. EEN Ah là, qu'est-ce que c'est là ? C'est aussi des guillemets. (à S7) Repasse en vert.
- Les enfants se précipitent tous vers le tableau.*
- EEN Ah non, moi j'en ai assez, je veux que vous travailliez calmement. Alors qu'est-ce qu'on fait pour travailler calmement.
43. S8 On lève le doigt.
44. EEN On lève le doigt. Et chacun son tour.
45. S7 *montre d'autres guillemets.*
46. EEN Alors ça, ça s'appelle comment
47. S8 Guillemets
48. EEN Oui, c'est aussi des guillemets.
- EEN *écrit au tableau : "" = une personne parle. Ecrit une autre forme de guillemets.*
- EEN Ca c'est aussi des guillemets. Mais attention Pourquoi ils sont différents. Pourquoi ils sont différents. Pourquoi c'est pas les mêmes. Qu'est-ce que ça veut dire ?
49. S4 Quelqu'un parle.
50. EEN Ca veut dire que quelqu'un parle ? On va regarder. S7. Souligne ce qu'il y a entre ces guillemets. Vas-y souligne. // Et où encore.// Là haut. Là haut. // Alors // Allez à vos places. // [...]
- EEN [...] // Alors qu'est-ce qu'il y a ici. // Dans ces guillemets qu'est-ce qu'il y a ?
- EEN *écrit au tableau* "Cuis, petit pot, cuis !" *entre guillemets.*
- EEN Et là haut, qu'est-ce qu'il y a ?
51. S4 Arrête, petit pot, arrête !
52. EEN *écrit* "arrête petit pot arrête !" *Les enfants répètent à l'oral arrête, arrête petit pot.*
53. EEN [...] Alors, qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est ces mots ? Ces phrases, ça veut dire quoi ? On les dit pourquoi ? Ces phrases. // Pourquoi ?
54. S1 Arrêter le petit pot.
55. EEN Pour arrêter le petit pot, mais qu'est-ce qu'il fait le petit pot ?
56. S6 Il s'éteint
*** *Claque ses mains l'une contre l'autre.*
57. EEN Oui, il s'éteint. Le petit pot, il ... quand on dit quoi ?
58. S6 Arrête, petit pot arrête.
59. EEN Le petit pot s'éteint. Et quand on dit "Cuis, petit pot, cuis! " ?
60. ---S6 Il s'allume.
*** *geste d'ouverture*
61. S2 Ca veut dire " arrête"
*** [CA VEUT DIRE] [ARRÊTE]
62. EEN Ca veut dire arrête ? Ca veut dire ...
63. S6 S'allume
*** *geste d'ouverture*
64. EEN Le petit pot s'allume, il commence.[...]
EEN [...]. Alors c'est quoi ça ? (*montrant les formules*) Comment on fait d'habitude pour faire cuire un pot ?
65. ---S3 C'est la grand-mère qui lui parle.
66. EEN C'est la grand mère qui parle ?
67. S5 Non, c'est la petite fille. Aussi la petite fille.
68. S2 [PETITE] [PETITE] [PETITE]

69.	S3	La grand mère et la petite fille.
70.	EEN	Voilà, alors la grand-mère et la petite fille disent “Cuis, petit pot, cuis”, “Arrête, petit pot arrête”, pourquoi ?
71.	S8	Le feu l’embête
72.	EEN	Le feu l’embête !
73.	S6	Non, je sais. La vieille dame elle explique comment il faut faire.
74.	EEN	Elle explique comment il faut faire. Alors pour faire la cuisine, comment on fait d’habitude ?
75.	S6	Et ben on prépare à manger.
76.	EEN	Oui. Mais avec quoi ?
77.	S8	Avec la cuisinière.
78.	EEN	Avec la cuisinière. Et là est-ce qu’il y a une cuisinière ?
79.	SSS	Non !
80.	EEN	Qu’est-ce qu’il faut faire pour faire cuire le pot ?
81.	S1	[A MIDI] [A MIDI] [A MIDI]
82.	EEN	A midi, quoi ?
83.	S7	Il faut cueillir les mûres.
84.	EEN	Alors on cueille les mûres, mais pour préparer la cuisine, pour manger, qu’est-ce qu’il faut faire ?
85.	S7	Il faut dire ..
86.	EEN	Voilà, <u>il faut dire ces phrases</u> Et c’est quoi ces phrases ?
87.	S1	Arrête
88.	S7	C’est arrête petit pot arrête.
89.	S3	C’est une phrase de conte ...
90.	EEN	<u>C’est des phrases magiques.</u> C’est des phrases magiques.
91.	SSS	Oui, [OUI]
92.	EEN	<u>Si on les dit, le pot cuit. Et après le pot s’arrête</u> Alors c’est quoi ça
93.	SSS	C’est magique, magique.
94.	--S2	[MAGIQUE] <i>répété plusieurs fois.</i> [FEE] <i>Essaie de dactylologier</i> magique.
95.	EEN	Ce sont des phrases magiques. (<i>écrivait au tableau</i> “formules magiques”) Ca s’appelle aussi des formules (<i>se tournant vers la classe</i>). <u>Des formules magiques</u> Alors attention, <u>c’est un mot féminin ou masculin</u>
96.	S1	[MASCULIN]
97.	SSS	Féminin / Masculin*
98.	EEN	Féminin, on dit une formule magique.
	EEN	Avant, avec PLS, vous avez appris une formule magique. Laquelle ?
99.	S1	Non.
100.	EEN	Si avant, avant
101.	S1	[LUNDI] *** Lundi
102.	EEN	Vous ne vous rappelez pas : Abracadabra Vous vous rappelez pas ?
103.	S6	[YA PAS]
104.	EEN	(<i>écrivait au tableau</i>) Vous vous rappelez plus. C’était quoi la formule magique ?
105.	SSS	Abracadabra
106.	EEN	C’était à la fête. Le magicien disait la formule, et qu’est-ce qui se passait ?
107.	S5	C’était homme, c’était homme qui était magicien. *** [HOMME] [MAGIQUE]
108.	EEN	Oui, et qu’est-ce qui se passait ? Qu’est-ce qui sortait du chapeau ?
109.	S5	Le lapin.
110.	EEN	Un lapin, voilà. Quand on disait abracadabra. Alors, alors // S3 ... S3 c’est quoi, abracadabra ?
111.	S3	C’est un magicien. C’est de la magie.
112.	EEN	Non, cette phrase, on l’appelle comment ?
113.	S3	Abracadabra.
114.	EEN	<u>ça s’appelle comment ?</u>
115.	S3	a-bra-ca-da-bra-
116.	SSS	a-bra-ca-da-bra-

117. EEN Oui, mais ça s'appelle comment ? (*montrant le tableau*) Ca s'appelle comment on a dit ?
118. S8 Une formule magique.
119. EEN Très bien. Une formule magique
- EEN Alors, on continue.// Je vous demande, regardez La vieille dame dit quoi ?
120. S7 (*lisant le texte accroché au tableau*) Prends ce pot et tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire "cuis, petit pot cuis".
121. EEN Oui, et après ?
122. S7 Et quand tu auras assez mangé il te suffira de dire : "arrête petit pot arrête" et tu n'auras plus jamais faim.
123. EEN Alors, S1, La vieille dame dit quoi ? On voit comment ce qu'elle dit ? On regarde quoi ?
124. S1 Les guillemets.
125. EEN Les guillemets. Les premiers guillemets, ils sont là. Et elle parle jusqu'où ?
126. S6 Moi, je sais, je sais.
127. EEN S6, tu sais. (*EEN tend un crayon à S6 qui va au tableau*)
128. S6 Là haut, là haut.
129. EEN Jusqu'à la haut. Elle dit, la vieille dame, elle dit tout ça. /// S4 l'a dit tout à l'heure, qu'est-ce qu'elle fait la vieille dame ? en parlant ? /// Elle explique.
130. S6 C'est moi.
131. EEN C'était toi. Alors elle explique quoi ?
132. S6 Elle explique pour faire marcher le pot.
133. EEN Très bien.
- EEN Alors, en premier qu'est-ce qu'il faut faire ? En premier Qu'est-ce qu'il faut faire ?
134. S6 Il faut dire à le pot : "cuis, petit pot"
135. EEN Ah c'est comme ça que ça commence ? Ca commence comment ?
136. S6 Ah non. Prends ce pot.
137. EEN Alors on va l'écrire. Qui vient écrire ce qu'il faut faire.
138. S6 Moi // Non, pas moi.
139. EEN En premier ... S5 ! S5 En premier, il faut faire quoi ?
140. S5 (*inaud*)
141. EEN Non, la vieille dame explique. En premier il faut faire quoi ?
142. S1 (*en signant pour lui*) Prends ce pot dit la vieille.
143. EEN Prends ce pot / Alors viens l'écrire. En premier il faut prendre le pot.
144. S1 *va au tableau et écrit* : il font.
145. EEN Eh eh... il faut .. Ca c'est quoi, ça, c'est quoi ? ça c'est il font Moi j'ai dit il faut
146. S7 *dactylogogie I-l- f-a-u-t-*
147. S1 *corrige.*
148. EEN Il faut prendre le pot. S1 *termine d'écrire*
- EEN Après, qu'est-ce qu'il faut ?
149. S6 Moi, je sais.
150. EEN Tu sais ?
151. S6 Après il faut dire à le pot : "cuis, petit pot, cuis"
152. EEN Alors viens l'écrire.
- S6 *va au tableau*
153. EEN à S6 En deuxième, qu'est-ce qu'il faut faire ? Alors (*à la classe*) Il faut faire quoi ?
154. S4 Il faut travailler
*** [TRAVAILLER] [TRAVAILLER]
155. S6 Il faut dire
156. EEN En deuxième, il faut dire ...
157. S6 (*écrivait*) Il faut dire au pot
158. ---S2 Il faut travailler
159. EEN à S2 Où tu vois ...(*à S6*) Il faut dire au pot, quoi ?
160. S6 Cuis, pot cuis. Je mets les guillemets ?
161. EEN Mets les guillemets.
- S3 et S5 sont en grande discussion gestuelle.*

Annexe 5 : Interactions en classe

162. EEN S3, qu'est-ce que tu es en train d'expliquer ? Maintenant c'est la récréation?
163. S3 Ce matin, elle a fait comme ça. [FAIRE CHIER]
S6 *retourne à sa place.*
164. EEN Ce matin, c'est ce matin. Maintenant on fait quoi ? On travaille la lecture. Regarde S2 a quelque chose à demander. Vas-y
165. S2 [CROIRE] [ELLE] [INC]
*** Elle croit (*inaud*)
166. EEN Et ça s'appelle comment ? Ca s'appelle comment ?
167. S1 Guillemets
***[GUILLEMETS]
168. S8 *va montrer une phrase au tableau sur le texte.*
169. EEN On dit aussi arrête petit pot arrête.///
170. EEN On regarde s'il vous plaît.// En troisième, qu'est-ce qu'il faut faire?
Brouhaha de réponses
171. S6 Il faut dire arrête petit pot arrête
172. ---S1 Il faut aller manger
173. EEN Ah ah (*à S1*) qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut ...
174. S1 Il faut manger.
175. S4 EEN !EEN ! [C'EST L'HEURE]
176. EEN En troisième il faut manger, c'est bien. Alors qui vient l'écrire ?
S1 aussi ? Viens.
S1 *va au tableau*
177. S4 à S2 [BIENTOT] [L'HEURE]
178. EEN (*retournant vers le tableau*) Il faut manger ! On met E-R
179. S6 Je sais, je sais, en quatrième
*** [QUATRIEME]
- S1 *retourne à sa place*
180. EEN Et en quatrième ? // S8, S8 Est-ce que tu sais ?
EEN *va vers S3 et le retourne vers le tableau.*
181. EEN à S3 S'il te plaît, tu t'arrêtes. Qu'est-ce qu'on fait en quatrième ? Regarde en premier on prend le pot, en deuxième on dit au pot, cuis petit pot cuis, après on le mange ...
182. S3 On lui dit arrête-toi.
183. EEN On lui dit arrête-toi ?
184. S6 Non, on dit petit pot arrête-toi !
*** [ARRETE]
185. EEN On dit quoi exactement, S3.
186. S3 Arrête, petit pot, arrête.
187. EEN Montre-moi. C'est à quel endroit ?
188. S4 [ARRETE]
189. EEN On dit arrête petit pot arrête.
190. S4 *s'avance vers le tableau en signant et disant "arrête"*
191. EEN à S4 Oui, alors c'est écrit où ? Aide S3
192. S4 *montre la phrase*
193. EEN Alors, S3 viens écrire : en quatrième qu'est-ce qu'il faut faire ?
194. S4 *montre la phrase sur le texte*
195. EEN Il faut faire quoi S3, il faut faire quoi ?
196. S3 Ecrire "arrête, petit pot arrête"
197. EEN Mais quoi arrête petit pot arrête ! On le mange ?
198. S3 Non (*inaud*)
199. EEN On dit arrête petit pot arrête. On le dit. Il faut le dire Alors écris.
200. S5 Après c'est fini.
201. S8 Il écrit n'importe quoi
202. EEN Ah oui, regarde S3, ce que S4 t'a montré.
EEN *remontre la phrase du texte.*
203. S8 Y'a pas de majuscules.
204. EEN On va s'arrêter parce qu'ils sont vraiment très agités aujourd'hui.
205. S1 [FATIGUE] [QUI] [FATIGUE] à S5 [TOI] à S4 [TOI]

- *** qui est fatigué ?
206. S8 *vient montrer une phrase sur le texte.*
207. EEN Oui, S8, c'est pareil, on l'a encore une autre fois.
208. S1 à S6 [TOI] [FATIGUE] [MOI] [OUI] [FATIGUE]
209. EEN Vous êtes d'accord ? Qu'est-ce qu'il écrit ?
S3 *a écrit "il faut dire petit pot"*
210. EEN Il faut dire quoi ? S5 ?
211. S3 Ah oui, il faut dire arrête petit pot.
212. EEN Va t'asseoir.
S5 *va au tableau.*
213. S6 Elle a oublié un truc.
214. EEN Elle a oublié quoi ?
215. S6 La majuscule.
216. EEN La majuscule, et surtout quoi ?
217. S6 Les guillemets.
*** [GUILLEMETS]
218. EEN Les guillemets. Quand on dit quelque chose, il faut les guillemets.
219. S5 *finit d'écrire*
220. EEN Alors regarde S5, Est-ce que c'est pareil, est-ce que tu as écrit pareil.
221. S5 *rajoute un E à fin de arrêt ainsi que les virgules*
222. EEN Et encore ... regarde, regarde ce que tu as écrits toi
223. S5 *efface "le" de "le petit pot"*
224. EEN Très bien, c'est bien, va t'asseoir. Va t'asseoir
225. S6 On va s'arrêter là ?
226. EEN On va s'arrêter là.

CORPUS CFRC (conte, enseignant entendant, 12/03/98, 45 min)

1. EEN Vous relisez le texte une fois dans vos têtes. /// Vous le lisez dans vos têtes
/// C'est fini
2. S6 Oui.
3. SSS Oui.
4. SSS Non.
5. EEN Chut !
6. S8 Ca y est ?
7. EEN à S3 Viens montrer la première phrase
8. S3 va au tableau et montre la première phrase
9. EEN Très bien. Qui peut montrer le verbe // dans la phrase.
10. S5 montre "remercia".
EEN écrit au tableau "la petite fille remercia"
11. --- S3 à S6 Je me suis coupé les cheveux
12. S8 C'est le verbe remercier.
13. EEN L'infinifitif, c'est quoi ?
14. S8 Remercier
15. EEN écrit "remercier" ; S5 signe [MERC]
EEN Ca veut dire quoi "remercier"
16. S? Je sais, ça veut dire merci !
17. S5 [MERC] [MERC]
18. EEN Ca veut dire "dire merci"
19. S1 Merci madame !
20. EEN On le sait comment ? (brouhaha) Qu'est-ce qu'on voit dans le mot ?
21. S6 va au tableau et découpe /merci/
22. EEN On voit merci On voit merci. Vous vous rappelez comment on dit // Merci, remercier / on les appelle comment ces mots qui sont un peu pareil.
23. S7 La famille.
24. EEN Oui, on dit ce sont des mots de la même famille.
25. S1 et S2 [FAMILLE] [FAMILLE]
*** famille
26. EEN écrit au tableau dans un huit, "des mots de la même famille".
27. S5 lit à haute voix.
28. S3 EEN, tu n'as pas vu, je me suis coupé les cheveux.
29. EEN à S5 Va t'asseoir. Regardez. (EEN lit à haute voix en montrant le texte).
30. S6 [VERBE] Je sais le verbe
31. EEN Le verbe, tu sais quoi, alors viens l'écrire.
32. S1 [EMPORTER]
33. EEN à S1 Oui, emporta, c'est comme ça. /// Alors l'infinifitif, c'est quoi ?
34. S5 C'est porter, apporter
*** [APPORTER]
35. EEN Emporter //
36. S5 et S7 C'est porter.
37. EEN C'est porter, oui c'est comme porter. /// (à S6) EM-porter écris, emporter //
Alors ici coupe le comme ça, S7 a dit on voit porter. /// (au groupe) Alors, porter et emporter ce sont des mots de la même famille.
38. S8 EEN, y'a plein de bruit dans cette classe !
39. EEN Oui, ya plein de bruit. Chut ! Vous vous rappelez ? Pour parler, on fait quoi ?
40. SSS On lève le doigt.
41. EEN On lève le doigt ! D'accord ?[...]
EEN [...] // Maintenant vous regardez la suite du texte et vous me dites les mots que vous ne connaissez pas
42. S3 va au tableau et montre en marmonnant quelque chose "cuis, petit pot, cuis".
43. EEN Oui, mais tu as compris ? Je demande quoi ? Vous me dites quoi ?

44. S1 cou-ver-clé.
45. EEN Les mots que vous ne connaissez pas.
46. S7 Sitôt
47. EEN Sitôt ! Alors viens le montrer.
48. S7 *va au tableau et montre* "sitôt"
49. EEN Sitôt. Qu'est-ce que ça veut dire ? Ca veut dire quoi ?
50. S3 Se lever tôt !
51. S ? Il veut pas se lever tôt.
52. S6 Je sais ça veut dire quoi : il fait tôt.
53. EEN *écrit* "sitôt"
- EEN Oui, on voit "tôt".
- EEN *écrit* "= aussitôt".
- EEN Ca veut dire quoi ?
54. S5 Ah oui ! aussi
*** [AUSSI]
55. EEN Sitôt rentrée, ça veut dire juste quand elle est rentrée. (*les enfants écoutent avec beaucoup d'attention*) Juste quand elle est rentrée. Elle entre et c'est juste maintenant. On comprend ça?
56. S6 Ah ! Y'a une maison là, et y'a un arbre
*** [Tracé d'une immense maison] [ARBRE à droite]
57. EEN EEN *dessine une flèche au tableau* Vous vous rappelez ça, pour le temps qui passe.// Ca c'est le présent.
- EEN *écrit* "maintenant" *au dessus d'un point, sous un point juste avant EEN écrit* "elle est entrée"
- EEN Elle est entrée et aussitôt, tout de suite, juste quand elle est rentrée (*va vers le texte*) elle soulève le couvercle. (*retourne au croquis*) Là elle est rentrée et juste là, ici, (*efface* "maintenant", *écrivait*) elle soulève le couvercle.
- EEN (*écrivait* "sitôt rentrée = elle rentra et tout de suite après"). Sitôt rentrée ça veut dire "tout de suite après être rentrée".
- EEN Alors on va voir. Qui encore ?
58. S4 [VERBE] [TROUVER]
59. EEN Tu as trouvé le verbe, oui.
60. S4 *va au tableau et montre* "souleva"
61. EEN Oui, c'est le verbe. Qu'est-ce que ça veut dire soulever ?
62. SSS *Brouhaha*
63. EEN Chut ! S5
64. S5 Soulever.
65. EEN Soulever. Montre-moi quand on soulève.
66. S5 *se met droite à côté de sa table.*
67. EEN Attention, ça c'est se lever // Soulever c'est quoi ?
68. S1 [MARCHER]
69. EEN C'est marcher ?
70. S6 Non, soulever
*** [geste main en forme de [lumière] vers le haut]
71. EEN Soulever. Regardez je soulève la table. (*EEN soulève une table*)
72. S4 [ENLEVER] [PAREIL] [ENLEVER]
*** pareil enlève
73. EEN Ce n'est pas tout à fait comme enlève
74. S3 Je soulève la chaise (*S3 soulève la chaise*)
75. EEN Oui, S3 soulève la chaise, d'accord. Maintenant
76. S4 [GROS VENTRE] [MAIN DANS LE DOS] *mime un personnage gros qui avance en transportant quelque chose dans son dos.* [PIERRE]
77. EEN Oui, ça c'est Obélix. Obélix soulève des cailloux, d'accord.
- EEN Qui encore a vu un mot qu'il ne connaît pas ?
78. S6 Couvercle.
79. EEN Couvercle, viens le montrer
80. S6 *va au tableau*
81. S3 Moi, je sais couvercle.

82. EEN Le couvercle, qu'est-ce que c'est un couvercle ?
83. S4 [COUVERTURE]
84. S1 C'est quoi le couvercle ?
85. EEN *efface le tableau et écrit* "un couvercle ≠ une couverture"
- EEN S4, S4 ! Toi, tu vois c'est différent, une couverture C'est différent. // (à S2) Où est ton pot de colle tout à l'heure il était là. (EEN prend le couvercle et le montre) Qu'est-ce que c'est le couvercle, c'est ça. Voici le couvercle du pot de colle D'accord ? // C'est ça le couvercle. Où est-ce qu'il y en a encore ?
84. S5 *montre le capuchon de son stylo. S3 montre le bouchon d'un bidon de peinture. EEN montre le couvercle d'une cantine.*
86. EEN C'est le couvercle de la boîte. (à S5) Non, là on dit le bouchon.
85. S3 *cherche un couvercle dans l'étagère*
87. EEN Oui, voilà, S3 a trouvé le couvercle du pot. Ca sert à quoi ? C'est pour quoi faire un couvercle.
88. --- S5 C'est pour la peinture.
89. S6 C'est pour boucher
*** [BOUCHER]
90. --- EEN C'est pour quoi faire ?
91. S3 Pour fermer
92. EEN C'est pour fermer les boites ou les pots./// [...]
EEN Alors, est-ce qu'il y a encore d'autres mots ?
93. S4 *montre "s'arrêta".*
94. SSS Arrête, arrête
*** [ARRETE]
95. EEN S'arrêta
96. S6 (*se dirigeant vers le tableau*) Je sais moi !
97. --- S8 C'est le verbe s'arrêter
98. EEN Tu sais quoi ?
99. S6 *montre* "bouillonner"
100. EEN Ah ça, c'est quoi ? bouillonner
101. S1 Pourquoi s'arrêter [A]
*** [ARRETER]
102. EEN Pourquoi il y a "a" ? Qu'est-ce que ça veut dire le "a" là ?
103. S6 Ca veut dire c'était avant, avant, avant
*** [AVANT, AVANT, AVANT]
104. EEN Ca veut dire que c'est le passé D'accord ? Avant avant. //
EEN Alors là, hé !, qui connaît ? Qui connaît bouillonner ? Qui connaît
105. S6 [*geste en l'air assez imprécis, mouvement des doigts, proche de [feu]*]
106. EEN Ca veut dire faire des bulles quand on chauffe. Qu'est-ce que ça veut dire des bulles, qui connaît ?
107. S4 [SOLEIL] [MONDES ???] [SOLEIL loc visage] [MAIN SUR LA POITRINE ???] [CHAUD] [MAIN SUR LA POITRINE ???] [CHAUD]
108. EEN Quand on a chaud ah ! ah ! ah !
109. S3 (*vers le tableau*) Je connais
110. EEN Tu connais quoi ?
111. S3 *dessine un rond avec un rond plus petit à l'intérieur.*
112. EEN Attends, oui. Qu'est-ce qui peut bouillonner ? Toi (à S4), les enfants ?
113. S3 Je sais, avec ça, avec du produit.
114. ---S6 [CREPE]
115. EEN Une crêpe dans la poêle ? La pâte à crêpes ?
116. S6 De la sauce.
117. EEN De la sauce, oui./// Attention, "bouillonner", par exemple, ça peut être l'eau, la sauce c'est vrai, ou la soupe. Quand ça bouillonne c'est comme ça, c'est quoi ? Qu'est-ce qui peut bouillonner ?
118. ----S3 Du produit.
119. EEN Les liquides. Vous savez ce que c'est ?
120. --- S3 Les produits à vaisselle
121. EEN On chauffe les produits à vaisselle ?

122. S3 Non, mais ça fait des bulles. (*brouhaha*) On peut faire avec le produit à vaisselle, ça fait des bulles.
123. EEN Il faut faire bien attention, bouillonner (*efface le tableau*)
124. S3 Oui, il faut chauffer des pâtes, l'eau des pâtes.
125. EEN *écrit au tableau* "bouillonner, c'est faire des bulles quand on chauffe".
126. S3 à S1 Ah oui, aussi quand on fait des oeufs
*** [OEUF]
127. EEN Alors vous lisez : "bouillonner, c'est faire des bulles quand on chauffe". Alors quand on chauffe, pour quoi ? Pour la cuisine. Attention
128. S4 (*inaud-invisible*)
129. EEN Sur le feu oui. Tu as raison S4, sur le feu (*écrit "sur le feu"*). Mais attention, est-ce qu'on peut dire la viande bouillonne
130. SSS Non !
131. EEN J'ai dit, j'ai dit tout à l'heure (*écrivait "les liquides bouillonnent "*) les liquides bouillonnent.
132. ----S3 Le liquide c'est dégoûtant, on le boit pas, c'est dégoûtant. C'est pas bon.
133. EEN Les liquides c'est quoi ?
134. S3 De l'huile
135. S4 Animal
*** [ANIMAL]
136. S3 De l'huile !
137. S7 [BOIRE]
138. EEN C'est ce qu'on peut boire oui.
139. S3 De l'huile !
140. ---S4 [LAIT]
*** *inaud*
141. EEN C'est ce qu'on peut boire par exemple, l'eau, l'huile (EEN *écrit* "l'eau, l'huile") et quoi ? le lait (*écrit* "le lait")
142. --- S3 Le sirop de menthe
143. EEN *écrit* "le sirop de menthe"
144. --- S6 Du thé
145. --- S2 Orange
*** [ORANGE]
146. EEN Le jus d'orange oui.
147. S4 [CHOCOLAT] [BOL-BOIRE] [AVEC] [LAIT]
148. EEN Le chocolat qu'on boit dans les bols. Très bien
149. S1 En haut des montagnes
*** [MONTAGNE]
150. EEN Bon, maintenant moi je demande maintenant, ça (*montrant "immédiatement"*) Immédiatement Qu'est-ce que ça veut dire ? Qui connaît ? Qui connaît ?
151. S8 Moi ! Immédiatement, ça veut dire qu'il vient vite !
152. EEN Oui, tout de suite. EEN *écrit* "immédiatement = tout de suite"
- EEN D'accord ? Tout de suite. /// Alors, est-ce que vous avez tout compris maintenant ?
153. SSS Oui!
154. EEN Alors je demande, qu'est-ce que ça veut dire (*suivant le texte du doigt*) Quand la petite fille eut assez mangé.
155. S3 Elle a assez mangé, elle a plus faim, elle a assez mangé.
156. EEN C'est bien. Ça veut dire Elle n'a plus faim c'est fini . D'accord ? /// Alors maintenant qu'on a bien travaillé le texte. Sans regarder oui. (*cache le texte*)
157. ---S3 Quoi !
158. ----SSS Non!
159. EEN Alors sans regarder, attention Qui peut raconter l'histoire ? S5 ? Viens raconter.
160. S5 Il était une fois une petite fille... une petite fille pauvre.
161. S8 J'entends rien.
162. EEN Si vous arrêtez de bouger et de faire du bruit, vous l'entendrez. // Vas-y, parle fort.

163. S5 Il était une fois, la pauvre petite fille /// s'accompagnait avec sa mère. ///
164. EEN Tu veux que S6 t'aide ?
165. S5 *secoue la tête (oui)*
166. EEN Alors, S6, viens raconter avec S5, vas-y.
167. S6 Il était une fois
168. EEN Fort, fort, fort, fort.
169. S6 (*un ton au dessus*) Il était une fois une pauvre fille qui vivait avec sa mère // Ah oui ! Et puis la pauvre fille cueillait les mûres, elle rencontra une vieille dame ///
170. EEN Qu'est-ce qui s'est passé ?
171. S5 La vieille dame, la vieille dame à pauvre fille, il a donné pot et "cuis, le pot, cuis!" //
- ***[POT]
- Le couvercle du pot s'arrêter, elle mange (*inaud*)
172. EEN Alors S6 continue toi aussi.
173. S6 Pour le réchauffer, pour le réchauffer, il faut dire "cuis, pot, cuis", et il suffira "arrête, petit pot, arrête, petit pot" ///
174. EEN Pourquoi ?
175. S6 Après, après on a assez mangé
*** [MANGER-MANGER] [DESCENDRE DANS L'ESTOMAC = faim ?]
on n'a plus faim
*** [NE PLUS]
176. S7 Il parle pas assez fort.
177. EEN Il faut parler plus fort. // Et alors qu'est-ce qu'elle fait la fille ?
178. S6 Elle a parlé au petit pot : "cuis, petit pot, cuis", après elle aura tout mangé
***[MANGER- MANGER]
après elle a plus faim et après elle dit "arrête, petit pot, arrête, petit pot" et après ...///
179. EEN Et bien on verra lundi, on verra lundi./// (*remet le texte en place*) Bon, allez, on fait le jeu des questions ?
180. SSS Oh non !
181. EEN Ici (*montre le dernier paragraphe*) sur ce §.// Alors... La vieille dame donne le pot à la fille, que dit la fille ?
182. S7 Merci.
183. EEN Merci. Hé ! Je veux une phrase
184. S3 Moi, je sais.
185. EEN Vas-y
186. S3 Merci, dit la vieille dame ... (*moue de EEN*) Non, merci
187. EEN *donne la parole à S6*
188. S6 La vieille dame donne le petit pot à la fille et après la fille dit petit pot cuis.
189. EEN Non, elle dit quoi, d'abord, en premier.
190. S5 Elle remercie la vieille dame.
191. EEN Voilà, la petite fille remercie la vieille dame.
192. S3 Parce qu'elle lui donne un pot.
193. EEN Parce que la vieille dame lui donne un pot.// Bon alors//[...]
194. EEN [...] La fille dit : "cuis, petit pot, cuis", quand ? Quand ? Ou encore quand
195. --- S4 Je sais, avant
*** [AVANT, AVANT]
196. EEN Non, attention S4, on travaille là-dessus.
197. S8 Tout de suite.
198. EEN Tout de suite, oui, mais quand elle dit ça ?
199. S6 A la maison
*** [MAISON]
200. EEN A la maison oui. A quel moment ? Où on voit dans le texte ?
201. S1 Y'en a pas.
*** [YA PAS]
202. EEN Y'en a pas !
203. S6 Au moment elle est vite rentrée.
204. EEN Alors on dit comment ?

205. S6 (*lisant*) Sitôt rentrée
206. EEN (*suivant le texte du doigt*) Sitôt rentrée elle dit, cuis petit pot, cuis.///
EEN Et quand elle dit ça que fait le pot ? (*brouhaha*) // Non ! Alors S3 !
208. S3 (*va au tableau*) Moi, je sais, elle dit “cuis, petit pot” (*il montre du doigt le texte correspondant*) ça veut dire que le petit pot devait cuire.
207. EEN Oui, mais qu’est-ce que j’ai demandé maintenant ?
208. S6 Je sais.
209. EEN Elle dit “cuis, petit pot, cuis”, que fait le pot ?
210. S3 Il s’allume.
211. EEN Il s’allume ?
212. S6 Non, il se met à gonfler
*** [GONFLER]
213. EEN Oui, il se met à gonfler
214. --- S6 On pourrait aussi dire il se met à bouillonner
*** [BOUILLONNER]
215. --- EEN Et à faire quoi ? Bouillonner. Et après ?
216. S6 (*inaud*) de la soupe.
217. EEN Eh attention qu’est-ce que ça veut dire ça ? (*lisant en suivant du doigt*) Et à se remplir d’une délicieuse soupe.
218. S6 [BOL-BOIRE]
219. EEN Tu sais, S4 ?
220. S1 [SOUPE] [SOUPE] [SOUPE]
221. S4 [PAR EXEMPLE] [BON (contraire mal)] [BON] [SOUPE] [AVEC] [SOUPE+mouvement MANGER]
222. EEN Remplir, ça veut dire quoi ? Tiens, S3, va remplir le pot, d’eau. S3 va remplir le pot avec de l’eau (*S3 revient*) Ah qu’est-ce que ça veut dire remplir ? Ca veut dire qu’il y a de l’eau jusqu’au sommet du pot. Il a rempli le pot.

CORPUS CLSFA (conte, enseignant sourd, 16/03/98, 25 min)

1. PLS *Traduction très proche de la première partie du texte.* ON VERRA LA SUITE APRES. QU'EST-CE QUI ARRIVE A LA PAUVRE FILLE ? /// ELLE VIT OU ?
2. S4 [FORET] [Loc]
*** forêt
3. PLS OH, MOI, JE SAIS PAS.
4. --- S1 [MONTAGNE] [Loc]
*** Dans les montagnes
5. ----S5 [AVEC] [MAMAN] [à ELLE]
*** Avec sa mère
6. PLS SIGNE MIEUX
7. S5 [ELLE] [VIVRE] [AVEC] [à ELLE] [MAMAN]
*** Elle vit avec sa maman (*même rythme lent que l'exécution des signes*)
8. PLS [ELLE] [VIVRE] [MAMAN] [AVEC]. OUI. UN JOUR, QU'EST-CE QUI SE PASSE ?
9. S7 [M-U-R-E-S]
10. PLS [M-U-R-E-S] QUI SAIT LE SIGNE ?
Un élève donne le signe
11. PLS (*Reprend le signe donné*) JE CUEILLE DES MURES, ET JE PENSE A QUOI ?
12. S6 Pour les manger.
13. PLS LES MANGER BIEN SUR
14. S6 Pour des gâteaux
15. PLS ON PEUT EN GARNIR UN GATEAU, C'EST BON ! //
DANS LA FORET, QU'EST-CE QUI SE PASSE ?
16. S6 *traduit en français oral pour S8*
17. PLS à S8 LA FILLE VA DANS LA FORET, OUI ? ELLE CUEILLE DES MURES ET QU'EST-CE QUI SE PASSE APRES ?
18. S7 à S8 Dans la forêt, qu'est-ce qui se passe ?
19. PLS [FILLE] [ALLER] [OU] [FORET] [LA]
20. --- S7 (*traduisant*) La fille va où ? Dans la forêt.
[ELLE SE PROMENE, ELLE RAMASSE DES MURES.]
21. ---S1 La petite fille va où ? Dans la forêt
[RENC.] Qu'est-ce qui se passe ?
22. S5 [RENCONTRER] [DAME] [VIEILLE]
23. --- S8 Elle cueille, elle cueille
24. --- S6 [CUEILLIR]
25. PLS [DAME] [VIEILLE] [RENCONTRER] (*montre S1*)
26. S1 [FILLE] [POT] [COUVERCLE-SOULEVER] [MANGER] [RASSASIE]
27. PLS OUI, C'EST VRAI, LA VIEILLE DAME DONNE UN POT
- PLS ET LE POT, IL EST NORMAL ?
28. S6 Non, un pot pour manger
*** [POT] [POUR] [MANGER]
29. PLS ON PREND CE QU'IL Y A DANS LE POT ET ON LE MANGE ? NON. // C'EST UN POT NORMAL ?
30. S4 [CUIRE] [POT] [CUIRE] [DIRE]
31. PLS QU'EST-CE QUI SE PASSE SI ON SIGNE "POT CUIS". QU'EST-CE QUI SE PASSE APRES ?
32. S4 [APRES] [TROP] [COUVERCLE-SE SOULEVER]
33. S2 [CUIRE] [CHAUD]
34. --- S1 [GONFLER] [ARRETE]
35. S2 [CUIRE] [FINI] [COUVERCLE-DEVISSER] [MANGER]
36. S1 [VERSER-DEDANS] [GONFLER]
37. PLS TU CROIS QUE LA FILLE VERSE QUELQUE CHOSE DANS LE POT ? NON. // CE POT COMMENT IL MARCHE.
38. S4 [DIRE-Vers l'avant] [POT] [CUIRE] [FAIRE] [PLEIN]
*** Petit pot cuit
39. PLS ALORS UNE PHRASE. LA PHRASE "CUI POT", ET LE POT SE REMPLIT. ET POUR ARRETER ?
40. S4 [POT] [ARRETE] [ARRETE]

41. PLS POUR QUE LE POT ARRETE DE SE REMPLIR, IL FAUT LUI SIGNER "POT, ARRETE, ARRETE"
ET IL SE VIDE.
42. S1 [POT-DEBORDER]
43. PLS JE NE SAIS PAS. SI ON NE DIT PAS LA PHRASE, PEUT-ETRE. JE SAIS PAS, ON VERRA. ///
- PLS VOUS AVEZ LE TEXTE ? ON VOUS L'A DISTRIBUE ? ON VA CHERCHER DES MOTS. PRENEZ
VOTRE TEXTE. *Les enfants sortent leur livre et le texte est accroché au
tableau*
- PLS ON VA CHERCHER DES MOTS, D'ACCORD ? CA VA ? VOUS CHERCHEZ LE MOT [PAUVRE-
pitié]. TROUVEZ LE MOT [PAUVRE-pitié] [PAUVRE][FILLE] [PAUVRE-pitié]
C'EST OU ? ///
IL ETAIT UNE FOIS UNE PAUVRE FILLE.
44. S4 *va montrer le mot au tableau*
45. PLS à S3 TU ME DIS QUE C'EST PAREIL QUE [PAUVRE]. OU EST [PAUVRE]
46. S3 *va montrer "pauvre". Il montre le même que précédemment.*
47. S4 *se lève et va montrer le second "pauvre".*
48. PLS *montre les deux mots "pauvre".*
49. S3 Je l'ai montré et tu dis non !
50. PLS ÇA C'EST [PAUVRE-pitié] ET ÇA C'EST [PAUVRE]. C'EST DIFFERENT. ATTENDS
J'EXPLIQUE.
- S3 et S4 retournent à leur place*
- PLS J'EXPLIQUE EN QUOI [PAUVRE-pitié] ET [PAUVRE] C'EST DIFFERENT. //
[PAUVRE] QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?
51. S3 Triste
*** [TRISTE]
52. S4 [PAUVRE] [SOUS] [Y'A RIEN]
53. PLS [PAUVRE] [SOUS] [Y'A PAS]. [PAUVRE-pitié]?
54. S4 [TRISTE]
*** triste
55. PLS [PAUVRE-pitié] ÇA VEUT DIRE TRISTE. PAS HEUREUX, MAIS ON PEUT AVOIR DE
L'ARGENT. QUAND MEME. ON PEUT ETRE [PAUVRE] ET HEUREUX. VOUS AVEZ
COMPRIS ? [PAUVRE-pitié] ET [PAUVRE] C'EST DIFFERENT. ///
VOUS CHERCHEZ LE
MOT [RENCONTRER]
56. S4 Je sais, je sais
*** [SAVOIR]
57. PLS ATTENDS, LES AUTRES REFLECHISSENT. // ALORS LE MOT "RENCONTRER" IL EST OU ? //
LA FILLE VA DANS LA FORET ET RENCONTRE LA VIEILLE DAME.
58. S6 [R-E-N-C-O-N-T-R-E-R-]
59. PLS *va voir les enfants les uns après les autres et revient face à la classe.*
60. PLS [RENCONTRER] QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?
61. S4 [FILLE Loc] [VIEILLE Loc] [RENCONTRER]
62. PLS S6 VIENS LA ! ET S4. (à S4) TOI TU ES LA FILLE, (à S6) TOI TU ES LA VIEILLE (à la
classe) TOUS LES DEUX VONT SE RENCONTRER.
63. S6 [RENCONTRER] ? Moi, la vieille femme et lui fille.
64. S6 et S4 *se tamponnent.*
65. PLS J'AI DIT [RENCONTRER-violent] ? NON J'AI DIT [RENCONTRER]. C'EST VRAI
HIER J'AI RENCONTRE SA MAMAN DANS LA RUE. [RENCONTRER] PAS
[RENCONTRER-violent], NON.
66. S6 et S4 *retournent à leur place. S1 et S2 vont faire un mime. Ils se rencontrent et
se saluent.*
67. PLS VOUS DITES QUOI. SI TU RENCONTRES QUELQU'UN TU LUI DIS BONJOUR. // VOILA LE MOT
[RENCONTRER] OU EST-IL DANS LE TEXTE ? CHERCHEZ OU LE MOT EST ECRIT.
- Brouhaha de "j'ai trouvé". PLS passe vérifier*
68. S8 PLS !
69. PLS NON, TU T'ES TROMPEE.
- PLS *retourne vers le tableau et écrit "rencontrer" C'EST LE VERBE. IL EST OU ? (il
montre le mot): [...]*
- PLS UN AUTRE MOT : [FAIM]
70. S2 *va au tableau*
71. PLS OUI, [FAIM] ET AUSSI LA. UN AUTRE MOT. [COUVERCLE]
72. S2 [POT]
73. PLS [COUVERCLE] CE QUI EST DESSUS LE POT.

74. S4 Moi, moi.
75. PLS ATTENDS, SOIS PATIENT.
Les enfants cherchent mais ne trouvent pas.
76. PLS BON IL Y A UN POT ET LA DESSUS UN COUVERCLE ALORS ÇA (*montrant sa main*) C'EST QUOI ? /// (*à S5*) TU AS TROUVE QUOI ?
77. S5 Tu auras.
78. S6 Moi je sais, je sais [C-O-U-V-E-R-C-L-E]
79. S8 Assez, assez.
80. S4 [S-O-U- ..
81. PLS AH ! [COUVERCLE-SOULEVER]
82. SSS Couvercle ! couvercle.
83. PLS *écrit "un couvercle" au tableau. MAIS ATTENTION QUAND [COUVERCLE-SOULEVER] ÇA VEUT DIRE (il écrit au tableau "soulève le couvercle") S4 A RAISON, IL Y A AUSSI [COUVERCLE-SOULEVER]. [COUVERCLE-SOULEVER] ET ON VOIT CE QUI EST DEDANS.*
- PLS HEU ... UN DERNIER MOT A CHERCHER ET APRES C'EST FINI.[BOUILLONNER]
84. S7 *va au tableau et montre "cuis"*
85. PLS AH NON ÇA C'EST [CUIRE = [BOUILLONNER] -PLUS PETIT]. NON, LA DANS LE POT ÇA [BOUILLONNER]
86. S1 *va au tableau et montre l'autre "cuis"*
87. PLS NON, ÇA C'EST CUIRE. JE DIS [BOUILLONNER]
88. S4 *va au tableau et montre encore un autre cuis.*
89. S6 moi je sais, bouillonner (*il va au tableau montrer "bouillonner"*)
90. PLS VOILA ÇA C'EST [CUIRE] ET ÇA C'EST [BOUILLONNER]
Tous les enfants retournent s'asseoir
91. PLS QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE [BOUILLONNER]
92. S6 [B-O-U-I-L...
93. PLS OUI, QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?
94. S6 [BOUILLONNER]
95. S8 Quand ça brûle.
96. PLS [BRULER = geste plus vers le haut] NON.
97. S8 Après ça fait des bulles.
98. PLS C'EST CHAUD, APRES ÇA BOUILLONNE, APRES IL Y A DES BULLES ET DE LA FUMEE. CA BOUILLONNE.
99. S6 Après (*inaud*) enlève
*** [INC]
100. PLS AH ÇA DEBORDE. (*à tous*) QUAND ÇA BOUILLONNE APRES ÇA PEUT DEBORDER. AVEC LE LAIT PAR EXEMPLE, IL BOUILLONNE, IL MONTE ET APRES IL DEBORDE. OUI.
101. S1 [POT] [BOUILLONNER] [FEU] [JE SAIS] [FEU Loc bas] [POT- Main tenue] [FEU Loc haut]
102. PLS DANS LE POT, ÇA MONTE ET ÇA DEBORDE OUI, MAIS DU FEU ?
103. S1 [POT] [DEDANS-LA] [FEU]
104. PLS AVEC DE L'ALCOOL OU DE LE L'HUILE OUI, IL PEUT Y AVOIR DU FEU, OUI. MAIS AVEC DE L'EAU, C'EST IMPOSSIBLE.
105. S4 [PLAT] [FEU Loc dedans] [FEU DISPARAITRE] [FINI] [SI] [EAU]
106. PLS SI L'EAU DEBORDE OUI, ÇA PEUT ETEINDRE LE FEU (DE LA GAZINIÈRE)
107. S2 [FEU] [COUVERTURE] [LIT] [COUVERTURE][ENVELOPPER] [CA VA]
108. PLS IL PEUT Y AVOIR LE FEU DANS LE LIT ?
109. S2 [COUVERTURE] [ETALER] [FROID] [COUVERTURE] [PRENDRE]
110. PLS QUEL RAPPORT AVEC LE TEXTE ? LE FEU ? JE NE COMPRENDS PAS.
111. S2 [FEU] [LIT] [COUVERTURE] [PRENDRE Loc lit] [FEU] [LIT] [FEU Loc lit]
112. PLS C'EST DANGEREUX
113. S2 NON ! [IL Y A] [PARTERRE] [LIT] [Lit main tenue PRENDRE QUELQUE CHOSE Loc parlerre].
114. PLS AH OUI, ON PREND UNE COUVERTURE ET ON L'ETALE PAR TERRE POUR ETEINDRE LE FEU.
PLS J'AVAIS COMPRIS LE CONTRAIRE. IL Y AVAIT LE FEU DANS LE LIT ET TU TE CACHAIS SOUS UNE COUVERTURE AH NON, ÇA C'EST DANGEREUX. MAIS OUI, S'IL Y A LE FEU QUELQUE PART ON PREND UNE COUVERTURE ET ON COUVRE LE FEU AVEC. OUI, BIEN SUR ET APRES LE FEU S'ETEINT. BON ON ARRETE. JE VOUS MONTRE LA SUITE DU TEXTE.

CORPUS CLSFB (conte, enseignant sourd, 17/03/98, 20 min)

1. PLS HIER ON A VU LE DEBUT DE L'HISTOIRE. ON A EXPLIQUE. QUI SE RAPPELLE ? QUI SE RAPPELLE L'HISTOIRE ? /// LA PETITE FILLE PAUVRE. IL SE PASSE QUOI ? LA FILLE VIT OU ?
2. S4 [FORET Loc]
3. S6 Non, dans la forêt pour cueillir des mûres.
*** [FORET] [CUEILLIR]
4. S5 [AVEC] [MAMAN]
5. PLS ET SON PAPA AUSSI ?
6. SSS Non.
7. PLS LA FILLE VIT AVEC SA MAMAN, TOUTES LES DEUX SEULES.
8. S6 Dans la forêt.
9. PLS ELLE RENCONTRE ...
10. S6 Elle cueille des mûres.
11. PLS OUI, ELLE EST DANS LA FORET, ELLE CUEILLE DES MURES. ELLE RENCONTRE UNE VIEILLE FEMME QUI. ...
12. S8 Prend pot.
13. PLS LUI DONNE UN POT MAGIQUE. AVEC LA PHRASE : "CUI, POT, CUI", LE POT PEUT SE REMPLIR. SI ON VEUT QU'IL S'ARRETE ON DIT QUELLE PHRASE ? "ARRETE, POT, ARRETE". ET LE POT S'ARRETE. VOILA. LES DEUX RETOURNENT A LA MAISON ET QU'EST-CE QUI SE PASSE ?
14. S6 Elle ouvre et cuis cuis
*** [POT] [OUVRIR] [CUI][CUI]
15. PLS ELLE DIT "CUI, POT, CUI" LE POT SE REMPLIT, ELLE MANGE JUSQU'A SATIETE ET APRES ? ELLES DISENT LA PHRASE : "ARRETE, POT, ARRETE" LE POT SE VIDE. ON REMET LE COUVERCLE.
PLS *raconte la fin de l'histoire en LSF. Les enfants émettent des "oh" et des "ah" durant le suspens de la soupe qui envahit le village. A la fin de l'histoire des expressions de dégoût.*
16. SSS Ah ! dégueulasse !
17. S1 Comme les chiens !
18. PLS VOUS AIMEZ CETTE HISTOIRE ?
19. S4 [CROC] [BLANC] [MIEUX]
20. PLS CROC BLANC, C'EST UNE AUTRE HISTOIRE, DIFFERENTE.
LA SOUPE MONTE ... MONTE. // C'EST UNE HISTOIRE AMUSANTE. /// BON ON VA ESSAYER DE TRAVAILLER. BON AVANT, LA, C'EST FINI, VOUS SAVEZ. BON VOUS LISEZ LE PREMIER PARAGRAPH, JUSQUE LA.
21. S3 Il faut lire
*** [LIRE]
22. PLS OUI, VOUS LISEZ DE LA JUSQUE LA.
23. S6 Un petit [PARAGRAPHIE]
24. S8 Ca y est !
25. S6 à S8 Il faut comprendre !
26. PLS CA Y EST. CA VA ?
PLS EXPLIQUEZ-MOI !
27. S6 Plus jamais faim
*** [PLUS JAMAIS] [FAIM]
28. S5 [FILLE] [MERE] [àELLE] [AVOIR] [Neg]
29. PLS OUI, MAIS AVANT AU DEBUT. (*Il montre la première ligne du § au tableau "La petite fille et sa mère n'avaient plus jamais faim"*).
30. S6 [PLUS] [JAMAIS] [FAIM]
*** plus jamais faim.
31. S4 [FILLE -joue gauche] [MERE-Joue droite] [FAIM] [PLUS]
32. PLS OUI, A PEU PRES, MAIS LA PHRASE EN LSF EXACTE C'EST : [FILLE] [MAMAN] [LES 2]
33. S6 [LES 2]

34. PLS (*reprenant*) [FILLE] [MAMAN] [LES 2] [FAIM] [PLUS JAMAIS] QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE CE SIGNE [PLUS JAMAIS] ?
35. S4 [LONGTEMPS]
*** long
36. PLS NON. JAMAIS FAIM, AVANT, OUI, ELLES AVAIENT FAIM. [PLUS JAMAIS], ÇA VEUT DIRE AVANT OUI, MAIS PLUS DANS LE FUTUR. [PLUS JAMAIS] D'ACCORD ? [PLUS JAMAIS] ON LE VOIT OU DANS LE TEXTE
va au tableau et montre "jamais"
37. S6
38. PLS NON, ÇA C'EST [JAMAIS]. [PLUS JAMAIS] ? TU T'ES TROMPE.
39. S6 *retourne à sa place et*
S4 *vient au tableau et montre encore "jamais".*
40. S5 *vient au tableau et montre "jour"*
41. PLS JE RECOMMENCE. [FILLE] [MAMAN] [LES 2] [FAIM] [PLUS JAMAIS]
Tous les élèves se lèvent en levant le doigt.
42. S7 *va au tableau et montre "n'avaient".*
43. S3 *va au tableau et montre toute la phrase.*
44. PLS OUI, D'ACCORD C'EST TOUTE LA PHRASE. MAIS JE TE DEMANDE [PLUS JAMAIS]
45. S3 *montre "jamais"*
46. PLS NON, TU ME MONTRES QUOI, LA : JAMAIS. MAIS [PLUS JAMAIS] ?
47. S3 *montre "jusqu'au"*
48. PLS REFLECHISSEZ POUR TROUVER.
49. S5 *va au tableau. et montre "plus jamais"*
50. PLS AH ! QUAND MEME !
PLS *encadre "n'....plus jamais" LA FILLE ET LA MAMAN N'ONT PLUS JAMAIS FAIM. CA VEUT DIRE, AVANT OUI, ELLES AVAIENT FAIM, MAIS ENSUITE ELLES N'ONT PLUS EU FAIM. C'EST TERMINE, FINI, PLUS JAMAIS FAIM.[...]*
PLS *montre la phrase suivante "et tout alla bien jusqu'au jour où " QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?*
51. S? *Un enfant signe vraisemblablement le verbe [ALLER]*
52. PLS QUI VA OU ?
53. S5 La maman et la petite fille.
54. PLS LA MAMAN ET LA PETITE FILLE VONT AU VILLAGE ? // VOUS SIGNEZ TOUS [ALLER] [JUSQUE] ET [TOUT] ?
55. PLS *retourne le texte. Appelle S6 et lui demande d'enlever ses chaussures. Quand c'est fait il demande à S6 de les mettre à l'envers. Et écrit au tableau "Ca va ?"*
PLS JE DIS. *Il entoure d'une bulle "Ca va ?" et met sa tête en dessous. QU'EST-CE QUE TU AS COMPRIS ?*
56. S6 [CA VA]
*** ça va.
57. PLS (*montrant les chaussures*) CA VA ÇA ? C'EST JUSTE ÇA ? (*montrant les mots écrits*) LA DEDANS IL Y A [ALLER], NON ! TU ES MALADE OU ÇA VA ? LES CHAUSSURES C'EST JUSTE ? TU PEUX REMETTRE TES CHAUSSURES A L'ENDROIT
PLS CA VA ? C'EST JUSTE ?
58. SSS Oui, oui.
59. PLS ALORS ÇA C'EST LE PRESENT, MAIS SI C'EST DANS LE PASSE, NON D'ABORD LE FUTUR (*il écrit "Ca ira"*).
60. SSS Ca ira.
61. PLS [FUTUR] [CA VA Loc fut]. ET MAINTENANT SI C'EST DANS LE PASSE. *Il écrit "Ca allait" [AVANT] [JUSTE Loc pas] PLS écrit "bien" derrière chacune des phrases.*
PLS TU ES UN COW-BOY, TU TE CROIS SUR TON CHEVAL ? ARRETE. ASSIEDS TOI NORMALEMENT. /// BON ALORS, ÇA VA BIEN, ÇA IRA BIEN, ÇA ALLAIT BIEN. C'EST CLAIR (*Il remet le texte et montre que "ça alla bien" est identique. CA ÇA VEUT DIRE [ALLER] NON ÇA VEUT DIRE [CA VA BIEN]*)
PLS (*suivant du doigt la suite du texte, PLS signe*) [JUSQUE] [QUAND] (*montre la suite du texte jusqu'à la fin de la phrase*) QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ COMPRIS ?
62. S1 [VIE]
*** envie
63. S6 [VILLE]

64. PLS S4 ! TU DIS, TU REVES, TU PENSES A QUAND TU POURRAS JOUER. TU PENSES QUE TU SAIS TOUT ? /// ALORS QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ÇA ?
65. *Brouhaha de réponses signées et oralisées* : “la fille”, “la mère”, “la pauvre fille”.
66. PLS DITES-MOI, LA FILLE, LA MERE, ELLES SONT TOUTES LES DEUX LA ? /// NON, QUI EST PARTI ? /// POURQUOI LA MAMAN EST LA ? OUI, LA MAMAN EST LA. POURQUOI LA FILLE EST PARTIE ? ON NE SAIT PAS. ELLE EST PARTIE CHEZ SA COPINE, OU FAIRE DES COURSES, OU TRAVAILLER AUX CHAMPS. JE NE SAIS PAS MOI OU ELLE EST PARTIE. LA MAMAN ... //
67. S6 [VOULOIR] [SOUPE]
68. PLS VEUT DE LA SOUPE. (*MONTRANT LE MOT* “ENVIE”) [ENVIE]. ELLE A ENVIE DE SOUPE.
69. S3 [POURQUOI] [PAUVRE] [A VOIR ENVIE] [SOUPE]
70. PLS LA MAMAN A ENVIE DE SOUPE. ET LA FILLE EST OU ? ELLE EST PARTIE. OU ? ON NE SAIT PAS. ET LA MAMAN A ENVIE DE SOUPE. //
- PLS BON DE LA JUSQUE LA (*montrant le §*), JE VAIS VOUS RACONTER. (*Il signe*) ALORS VOUS PENSEZ QUE LA MAMAN VA FAIRE QUOI ?
71. S4 [DIRE] [POT] [CUIS]
*** Petit pot, cuis, cuis
72. PLS (*montrant le § suivant*) REGARDEZ ÇA. VOUS LE LISEZ, VOUS REFLECHISSEZ ET VOUS COMPRENEZ. PRENEZ LE TEMPS DE COMPRENDRE. // TU FAIS LA COURSE ? // LIS ET COMPRENDS.
73. S2 *signes invisibles*
74. PLS VOUS N'AVEZ PAS COMPRIS ? PERSONNE N'A COMPRIS ?
PLS *va au tableau et montre une phrase*
PLS POURQUOI Y'A-T-IL DES GUILLEMETS ? CA VEUT DIRE QU'ON PARLE. QUI PARLE ?
75. S2 [POT]
76. PLS LE POT PARLE ?
77. S1 [MAMAN] S1 *va au tableau et montre le mot* “mère”.
78. S4 *va au tableau et montre la phrase prononcée.*
79. PLS *montre* “elle”. C'EST LA MAMAN. ELLE DIT QUOI ?
80. S4 [CUIS] [POT] [CUIS]
81. PLS CUIS, POT, CUIS. AH AH ! (*Montrant* “en soulevant”) /// [SOUVENT] ?
82. S6 Soulevant
*** [SOULEVANT]
83. PLS *montre à nouveau la phrase*
84. S4 [COUVERCLE-SOULEVER]
85. PLS *montre les mots* “pot” - “couvercle” *en les associant aux deux mains et signe* [COUVERCLE-SOULEVER]
PLS LA MAMAN SOULEVE LE COUVERCLE.
86. S1 Après [MANGE-MANGE-MANGE]
87. PLS à S1 VIENS MONTRER OU EST “SOULEVE LE COUVERCLE”.
88. S1 *va au tableau et montre* “couvercle”.
89. PLS PLS *reprend la décomposition de la phrase LSF*. OU EST [POT] ?
90. S1 *montre le mot*
91. PLS OU EST [COUVERCLE] ?
92. S1 *montre encore le mot* “pot” ; *puis montre* “soulevant”.
93. PLS J'AI DEJA EXPLIQUE. S5 TU SAIS CE QUE C'EST QUE ÇA (*montrant* [COUVERCLE])
94. S5 *vient au tableau et montre* “couvercle”.
95. PLS *réassocie les signes et les mots*. ALORS [COUVERCLE-SOULEVER] C'EST OU ?
96. S1 *montre* “bouillonner”.
97. PLS *réassocie le mouvement* [SOULEVER] *au mot* “soulever”. LA MAMAN SOULEVE LE COUVERCLE.
S5 et S1 *retournent à leur place.*
98. PLS LA MAMAN SOULEVE LE COUVERCLE ET DIT LA PHRASE : “POT, CUIS, CUIS”. (*montre du doigt* “qui se mit à bouillonner”) AVANT LE POT NE CUISAIT PAS. AVEC LA PHRASE LE POT COMMENCE A BOUILLONNER (*montre la suite*)
PLS // NON, ÇA NE DEBORDE PAS ENCORE. OUI, VOILA, LE POT SE REMPLIT. LE POT SE REMPLIT DE SOUPE. VIENS ME MONTRER LE MOT [SOUPE]. LE MOT [SOUPE] IL EST OU ?
99. S8 *va au tableau*
100. S6 Elle est où la soupe ?

Annexe 5 : Interactions en classe

101. PLS à S6 INUTILE DE SOUFFLER.
102. S8 *montre le mot "soupe" et retourne s'asseoir.*
103. PLS VIENS ME MONTRER LE MOT [SE REMPLIR]. PAS LA PEINE DE LEVER TOUS LE DOIGT, C'EST S2 QUI VIENT ME MONTRER.
104. S2 *reste longtemps devant le tableau et montre le mot "soupe".*
105. PLS CA C'EST [SOUPE], JE TE DEMANDE [SE REMPLIR] ON L'A DIT, LE POT BOUILLONNE ET LA SOUPE MONTE. [SE REMPLIR], C'EST OU ?
106. S2 *montre le mot "remplir"*
107. PLS *montre "se remplir".*
 PLS POURQUOI, IL Y A "SE". (*Il cache "se"*) CA VEUT DIRE [REEMPLIR-VERSER] EN PREMIER [CL POT], ÇA VEUT DIRE [SE REMPLIR]
 PLS TU ES LONG, PAS LA PEINE DE TIRER CETTE CHAISE SANS ARRÊT. ASSIEDS-TOI SIMPLEMENT. ///
 PLS BON CE PARAGRAPHE EST UN PEU DIFFICILE. CHACUN DOIT SAVOIR LE SIGNER PARFAITEMENT. JE VOUS MONTRÉ ET APRES VOUS LE FAITES TOUS. (*PLS signe à nouveau le paragraphe - S4 essaie de répéter (non filmé). PLS reprend signe à signe. QUI LE FAIT ?*)
108. S5 [MAMAN] [CL POT - CL COUVERCLE] [SOULEVER en retournant la main et en lui faisant faire un grand arc de cercle]
109. PLS POURQUOI [SOULEVER en retournant la main et en lui faisant faire un grand arc de cercle] POURQUOI ? [COUVERCLE-SOULEVER] C'EST TOUT !
110. S5 [POT] [Loc CUIS] [BOUILLONNER léger] [SE REMPLIR -MONTER]
111. PLS QUOI ? LA SOUPE.
112. S6 [MAMAN] [CL POT-CLas COUVERCLE-SOULEVER] [DIRE] [PHRASE] [PHRASE] /// [RECOMMENCER] // [DIRE] [PHRASE] [PETIT] [POT] [CUIS Loc bas] /// [BOUILLONNER Léger] [MONTER plus haut que CL POT]
113. PLS (*se gratte la tête*) [MONTER plus haut que CL POT] [POT] [BOUILLONNER] [CL POT - SE REMPLIR]
114. S6 [SOUPE]
115. S3 [MAMAN] [CL POT CL COUVERCLE - SOULEVER] [CUIRE Loc bas]
116. PLS NON, NON NON. TOI, S7, TU SAIS ?
117. S7 [MAMAN] [CL POT CL COUVERCLE - SOULEVER] [DIRE] [CUIRE Loc bas] [POT] [CUIRE Loc bas] [BOUILLONNER] [MONTER] *Les deux mains montent mollement*
 * * * la soupe
118. PLS *reprend la dernière partie de la phrase.*
119. S3 [MAMAN] [DIRE-PHRASE assimilation des deux - PHRASE part à droite et à gauche de la bouche]
120. PLS ATTENTION, VOUS DITES TOUS [DIRE-PHRASE assimilation des deux - PHRASE part à droite et à gauche de la bouche]. NON. [DIRE] [PHRASE]. [DIRE-PHRASE assimilation des deux - PHRASE part à droite et à gauche de la bouche].CA VEUT DIRE [LUI DIRE] [LUI DIRE] NON, C'EST [DIRE] [PHRASE]
121. S3 [MAMAN] [CL POT CL COUVERCLE - SOULEVER] [DIRE] ///
122. PLS [POT] [CUIRE]
123. S3 [POT] *Gestes peu précis et exécutés mollement.*
124. PLS [CL POT] [SE REMPLIR] /// VOILA, TOI TU L'AS FAIT, TU L'AS FAIT
125. S1---- Moi pas fait ! Moi pas fait
126. S2 *signe invisible. S1 signe invisible.*
127. PLS BON IL EST TARD. ON CONTINUERA JEUDI.

CORPUS CLSFC (conte, enseignant sourd, 19/03/98, 35 min)

1. PLS VOUS VOUS SOUVENEZ ON A TRAVAILLE SUR L'HISTOIRE DE LA PETITE FILLE ET DE SA MAMAN QUI VONT DANS LA FORET. ELLES RENCONTRENT UNE VIEILLE DAME QUI LEUR DONNE UN PETIT POT ET QUI LEUR EXPLIQUE COMMENT LE POT PEUT LES NOURRIR. IL FAUT DIRE : "CUI, PETIT POT, CUI" ET APRES LE POT SE REMPLIT DE SOUPE. APRES POUR ARRETER LE POT, IL FAUT DIRE : "ARRETE, PETIT POT ARRETE". ET LE POT SE VIDE. D'ACCORD ? VOUS VOUS RAPPELEZ, HIER ... // AH OUI, LA FILLE RETOURNE CHEZ ELLE. ET APRES TOUT VA BIEN POUR LA MERE ET LA FILLE. ELLES N'ONT PLUS JAMAIS FAIM. JUSQU'AU JOUR OU ... QU'EST-CE QUI SE PASSE ? LA FILLE N'EST PAS LA ET QUE FAIT LA MAMAN ?
2. S2 [DIRE] [PHRASE]
3. ---- S6 [DIRE] [CUI] [PETIT] [POT]
4. PLS ELLE DIT LA PHRASE : "CUI, POT" ET APRES ? ... /// LE POT BOUILLONNE.
5. S6 [POT] [BOUILLONNER -JAILLIR]
6. PLS ET QU'EST-CE QUI SE PASSE DANS LE POT ?
7. ---- S3 CI POT - MONTER Dedans]
8. ---- S4 CI POT - MONTER Dedans]
9. ---- S6 [CI POT - MONTER Dedans]
10. PLS ALORS LE POT SE REMPLIT ... ET LA SUITE ON VA VOIR.
PLS *montre sur le texte au tableau le § suivant. Les enfants le lisent*
11. S7 [OUBLIER comprendre ?] [Neg]
12. PLS à S3 REMETS TES LUNETTES.
13. S3 S5 ...
14. PLS POURQUOI TU METS TES LUNETTES SUR LA TETE ?
15. S3 S5 aussi.
16. PLS JE TE DEMANDE A TOI DE REMETTRE TES LUNETTES. TU LES AS MISES SUR LA TETE, JE TE DEMANDE DE LES METTRE COMME IL FAUT, C'EST TOUT. ///
PLS LA (*montrant paragraphe*), IL Y A DES MOTS QUE VOUS NE CONNAISSEZ PAS ?
17. S4 [SAVOIR] [SAVOIR] [SAVOIR]
18. S5 *va au tableau et montre "essaya"*
19. PLS C'EST VRAI IL A RAISON [ESSAYER]
- PLS *écrit "elle essaye" au tableau*
20. S5 Présent. Et ça ?
21. S8 Ca c'est le futur.
22. --- S4 [FUTUR] /// [PASSE] [OUI] [DIRE] [AVANT]
*** avant, avant., on dit avant.
23. PLS *écrit "elle essaya"*
24. S5 C'est pareil qu'au futur.
25. PLS à S5 TU PEUX ALLER T'ASSEOIR // S4 TU PEUX VENIR.
26. S4 *montre le mot "prononcer" et retourne à sa place.*
27. PLS [ARTICULER] [A PEU PRES] [DIRE-MOT]. C'EST PAREIL QUE DIRE. ELLE PARLE OU ELLE SIGNE ? JE POSE UNE QUESTION : ELLE PARLE OU ELLE SIGNE.
28. S6 [PARLER] [TOUS LES 2]
29. PLS *imite quelqu'un qui parle en articulant (sans son).*
PLS [Loc bouche-MOT-ext] x6 [DIRE] x 3. [P-R-O-N-O-N-C-E-R-] [DIRE]
PLS *montre "Quand elle eut assez mangé".*
30. S4 [QUAND] [MANGER]
31. PLS [QUAND] IL Y A UNE QUESTION, LA ? ON DEMANDE QUAND ELLE MANGE ? IL Y A UNE QUESTION ? [QUAND] ÇA VEUT DIRE QU'IL Y A UNE QUESTION. SI IL Y A UNE QUESTION ON SIGNE [QUAND] MAIS LA IL N'Y A PAS DE QUESTION. /// [ELLE] ?
32. S4 mange
*** [MANGE]
33. PLS [ELLE] [PERSONNE] [QUI]
34. S2 [PLS]
Protestations
35. S4 [MAMAN]
*** maman

Annexe 5 : Interactions en classe

36. PLS à S2 TU ES DANS LA LUNE ! QU'EST-CE QU'ON TRAVAILLE ? DANS LE TEXTE, QUI SONT LES PERSONNAGES ?
37. SSS La mère
38. PLS IL Y A LA FILLE, OUI, ET EN SECOND ?
39. S5 La fille et la mère.
*** [FILLE] [MERE]
40. PLS NE PARLE PAS QUAND TU SIGNES. C'EST MIEUX.
41. S5 [FILLE] [MAMAN] [VIEILLE] [DAME]
42. PLS IL Y A TROIS PERSONNAGES. D'ABORD LA FILLE, LA VIEILLE DAME ET LA MERE.
D'ACCORD. MAIS LA VIEILLE DAME, ELLE EST DANS LA MAISON ? NON, LA VIEILLE DAME ELLE EST AILLEURS. ET LA FILLE, VOUS AVEZ VU, LA FILLE N'EST PAS LA. OU EST-CE QUE C'EST ECRIT QUE LA FILLE N'EST PAS LA ?
43. SSS Moi, j'ai trouvé.
44. S1 *va au tableau et montre "sa fille n'était pas là".*
45. PLS LA MERE EST TOUTE SEULE. LA FILLE N'EST PAS LA ET LA MERE PREND LE POT, ET ELLE SIGNE "CUISE, POT", ET LE POT SE REMPLIT. [ELLE] C'EST LA MAMAN.
PLS *montre "elle" et la suite de la phrase "eut assez mangé"*
46. S2 [ELLE] ... [S'ASSEOIR]
47. S6 [ELLE] [VOULOIR] [ESSAYER]
*** elle veut essayer.
48. PLS C'EST AVANT, AVANT.
49. S1 [ESSAYER]
*** essaye
50. PLS *montre "assez" Ca veut dire "essayer" ?*
51. S7 Non, assez.
52. S3 et S6 [A-S-... [MANGER] [TROP]
53. --- S5 [ASSEZ]
54. PLS LE MOT [A-S-S-E-Z] CA VEUT DIRE QU'ELLE MANGE TROP ? C'EST VRAI ?
55. S5 [ASSEZ]
56. PLS OUI, ON PEUT SIGNER [MAMAN] [MANGE] [ASSEZ]. MAIS ON PEUT AUSSI DIRE [MAMAN] [MANGE] [REPU] PAS TROP, NON [REPU] CA VA.
57. S6 Après [VENTRE QUI GONFLE]
58. PLS SI ON SE GAVE, OUI APRES [VENTRE QUI GONFLE] OUI. MAIS LA, EST-CE QU'ON DIT QUE LA MAMAN MANGE TROP ? JE VOUS EXPLIQUE LA MAMAN MANGE [REPU]
59. S7 [MANGER]
60. S6 [MANGER] [REPU] [JUSTE-JUSTE-JUSTE]
61. PLS LA MAMAN EST REPUE ET APRES QU'EST-CE QU'ELLE FAIT ?
PLS *montre du doigt la suite "elle essaya d'arrêter le pot"*
62. S6 Moi, moi
63. PLS PAS TOUJOURS TOI. S2
64. S2 [MAMAN] [ESSAYER] [ARRETER] [POT]
65. PLS Mmmm...
66. S6 [MAMAN] [ESSAYER] [ARRETER] [POT]
*** Maman essaye
67. PLS ON PEUT SIGNER MIEUX.
68. S2 [POT] [MAMAN] [ESSAYER] [ARRETER]
69. PLS Mmmm. BON IL Y A DEUX CHOSES DIFFICILES. [MAMAN] [ESSAYER] [POT] [Loc POT - ARRETER] C'EST MOYEN. C'EST PAS DES SIGNES VRAIMENT JOLIS. QUI PENSE A QUELQUE CHOSE DE MIEUX. QUI A UNE IDEE. S8 ?
70. S5 à S8 T'as idée quelque chose. La mère essaie d'arrêter le pot. (tu as pensé le contraire ?)
71. --- S3 Dis le mot magique
*** [DIRE]
72. S5 Elle a pas compris.
73. S2 [ELLE] [E-L-L-E] [ESSAYER] [BOUILLONNER] [ARRETER]
*** elle
74. PLS C'EST MIEUX. LE BOUILLONNEMENT, IL EST OU ? DANS LE POT. ALORS [MAMAN] [ESSAYER] [POT] [Loc POT - ARRETER], EVENTUELLEMENT, MAIS CE QUI EST MIEUX C'EST [POT]-[Main tenue] [MAMAN] [ESSAYER] [LOC-MT-ARRETER]

- ou [POT]-[Main tenue] [MAMAN] [LOC-MT-ARRETER] [ESSAYER], MAIS C'EST PLUS DIFFICILE.
75. PLS S4 POURQUOI, ELLE VEUT L'ARRETER ?
[ARRETER] [IL FAUT] [DIRE] [QUOI] [NE PAS SAVOIR]
76. PLS *montre au tableau la phrase* "Mais elle ne savait pas quels mots prononcer".
77. S4 [MAIS] [ELLE] [NE PAS SAVOIR] [DIRE]
*** Mais elle ne savait pas dire.
78. PLS MAIS ELLE NE SAVAIT PAS DIRE ... QUOI ?
79. S6 [ARRETER] [POT] [ARRETE]
80. PLS C'EST ECRIT ÇA ?// JE VOUS AI EXPLIQUE TOUT A L'HEURE. REFLECHISSEZ [PHRASE]
[NE PAS SAVOIR] [DIRE-DIRE-DIRE]
81. S4 [ARRETE] [POT] [ARRETE]
*** arrête, pot, arrête.
82. PLS OUI, TU AS COMPRIS C'EST ÇA. [MOT-MOT-MOT] POT ARRETE, C'EST IMPOSSIBLE, ELLE NE SAIT PAS. MAIS [PHRASE] ?
83. S6 MAMAN SAIT PAS [MOT] [PHRASE] [MAMAN] [NE PAS SAVOIR] [MOT]
[PHRASE]
*** La maman sait pas mot-phrase
84. PLS OUI, ON PEUT DIRE [MAMAN] [NE PAS SAVOIR] [MOT-MOT-MOT] [Loc MOT-PHRASE] [DEDANS] [QUOI].
85. S3 Eh ! Il faut dire un mot magique
*** [IL FAUT] [DIRE] [MAGIQUE]
86. PLS MAIS LA MAMAN, ELLE LE CONNAIT ?
87. S3 Non ! il faut dire un mot magique et maman sait pas.
*** [IL FAUT] [DIRE] [MAGIQUE]
88. PLS LA MAMAN NE SAIT PAS CE QU'IL Y A DANS [MOT-MOT-MOT]. [MAMAN] [MOT-MOT-MOT]-[Main Tenue] [DIRE Loc MT] [NE PAS SAVOIR]. [...]
PLS QUI SAIT CE QUI SE PASSE APRES ?
89. S6 [Mouvement des deux bras vers la droite et la gauche, puis vers le haut]
90. S2 [POT] [REMPLIR] [Tourne autour du Cl POT] [En avant MAISON] [En arrière MAISON Filé]
91. PLS *va au tableau* LISEZ DE LA ("Elle remet") JUSQU'A LA ("déborder") /// QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ COMPRIS ? /// QUI A COMPRIS ?
92. S1 *signes invisibles*
93. --- S3 à S6 Ca sent bizarre ici
94. ---S6 Ca sent la ratatouille
95. ---S3 Ca sent jusque dans le couloir.
96. S1 Ah oui continuer, continuer
*** [CONTINUER] [CONTINUER]
97. S2 C'est un pot
*** [POT]
98. PLS LA MAMAN REMET LE COUVERCLE SUR LE POT.
99. S2 [ELLE] [POT]-[MT] [COUVERCLE -REMETTRE -Loc MT] [INC] [SOUPE]
100. PLS *montre l'expression* "mettre en place"
101. S6 [MT POT] [COUVERCLE -REMETTRE -Loc MT] A droite [PLACE][POT]
[CONTINUER vers l'avant][BOUILLONNER][SOUPE] [Geste maladroit et peu précis = déborder]
102. PLS JE SENS QUE TU AS COMPRIS, MAIS TES SIGNES NE SONT PAS TRES BONS.
103. PLS à S2 TU ES FATIGUE ! SI TU VEUX DORMIR TU PEUX ALLER LA-BAS, TU POURRAS SUIVRE ALLONGE ! ON POURRA T'APPORTER UN COUSSIN ! ASSIEDS-TOI ! ON EST A L'ECOLE POUR QUOI FAIRE ?
104. S3 Pour travailler
*** [TRAVAILLER]
105. PLS POUR TRAVAILLER, POUR APPRENDRE DES CHOSES, ET LIRE, C'EST IMPORTANT. OUI, C'EST VRAI TU AS RAISON, IL FAUT FAIRE DES EFFORTS POUR COMPRENDRE. SI VOUS VOUS AFFALEZ SUR VOS TABLES ÇA VA VOUS PASSER AU DESSUS DE LA TETE, SI VOUS VOUS REDRESSEZ, ÇA VA ENTRER DIRECTEMENT DANS VOTRE CERVEAU.
106. S2 *se lève comme pour attraper les connaissances. PLS rit. Jeux de langage et de corps*

107. PLS ALLEZ ASSIS, C'EST COMIQUE.
PLS *montre* "mettre en place"
108. S6 [PLACE]
109. PLS [MAMAN] [CL POT - COUVERCLE METTRE DESSUS] [PLACE Loc id]
110. S6 Non je sais, je sais. [PLACE][CL main fermée- main fermée METTRE-DESSUS- Loc Id].
111. PLS LA VOUS VOYEZ LE MOT [PLACE] *montre le mot*
PLS *dessine au tableau une voiture avec 4 sièges.*
PLS DANS UNE VOITURE, IL Y A AUSSI DES PLACES [PLACE-PLACE-PLACE-PLACE - Loc aux 4 endroits]
112. S2 [CAR] [PLACE-PLACE-PLACE-PLACE-PLACE ETC]
113. PLS LA C'EST UNE VOITURE A QUATRE PLACES, C'EST TOUT.
114. S5 [VOITURE] [DIX] [PERSONNES] [OUI]
115. PLS OUI, MOI, JE PARLE D'UNE VOITURE A QUATRE PLACES, C'EST TOUT.
116. S6 [TROMPER] [IL Y A] [E-S-P-A-C-E-] [VOITURE] [SEPT] [PLACE]
[placement maladroit des places]
117. PLS *a dessiné 3 places de parking*
118. S3 Parking ! parking !
119. S8 Un parking, un parking !
120. PLS *montre l'un des emplacements du parking*
PLS QU'EST-CE QUE C'EST ? [PARKING] LE MOT POUR [MAIN PLATE POSEE] ? PLS *écrit "une place de parking". S4 va au tableau*
121. S4 [SAVOIR] [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
Il semble ici que S4 ait compris que "mettre en place" se traduisait sans qu'il soit nécessaire d'utiliser le signe [PLACE] qui renvoie à des places délimitées.
122. PLS [PARKING-PLACE-PLACE-PLACE] EN FRANÇAIS C'EST LE MEME MOT *il montre le mot "place"*
123. PLS *dessine une place genre Place Ch. De Gaulle à Paris*
124. SSS Un parc ! Un parc !
125. S? Rond-point.
126. S6 Un rond-point. Un rond-point.
127. S8 Au milieu
128. S4 [CENTRE]
129. PLS CA POURRAIT ETRE UN PARC. [SIGNE ADAPTE] EN FRANÇAIS C'EST COMMENT ?
PLS *écrit "une place". Dans un autre endroit du tableau PLS écrit "Il y a de la place".*
PLS [IL Y A DE LA PLACE] (*montrant chacun des dessins*) CA, ÇA ÇA, C'EST PAREIL ? PLACE DE VOITURE, PLACE DE PARKING.
130. S4 [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
131. PLS AH ! VOILA ! [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision] [E-N-P-L-A-C-E-] ÇA VEUT DIRE OU EST LA PLACE DU COUVERCLE ? IL Y RETOURNE. [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision] VOUS VOYEZ CE N'EST PAS LA PEINE DE SIGNER [PLACE] ON SIGNE [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision], C'EST TOUT.
132. S6 [MAMAN] [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision]
133. PLS *montre la fin de la phrase "mais le petit pot continuait à bouillir"*
134. S6 Je sais ! Mais petit pot cont
*** [MAIS] [PETIT] [POT] [CONTINUER]
135. PLS *l'interrompt*
136. S2 Mais petit pot continuer à bouillir
*** *Signes invisibles* [CONTINUER] [BOUILLIR]
137. PLS (*montrant "mais"*) [MAIS-insistance] ALORS MAIS QUOI ? QU'EST-CE QUI SE PASSE ?
138. S6 [POT] [MONTER - PAR DESSUS -MT] x 3
139. PLS [POT] [CONTINUER - vers l'avant] ? (*rires*)
140. S5 [POT] [Main qui monte très haut doucement et en agitant les doigts]
141. PLS [MAIS] [POT] [BOUILLONNER-Longtemps] [CONTINUER-court Loc id.] [BOUILLONNER] /// [CONTINUER-Vers l'avant] [IMPOSSIBLE] // [POT-DEPLACER VERS L'AVANT] [IMPOSSIBLE] (*rires*)/// [POT] [BOUILLONNER-Longtemps] [CONTINUER-court Loc id.] [BOUILLONNER]

- PLS *montre la suite* “et la soupe se mit à déborder”
142. S6 [SOUPE] [METTRE/PLACE] [Mains ondulant vers le bas]
143. S5 [SOUPE] [Cl POT- DÉBORDER]
144. PLS Oui, VOILA BIEN SUR. [Cl POT-PLACE] [PLACE en avant] [IMPOSSIBLE]
145. S5 [MONTER] [MONTER]
146. S6 [MONTER] [MAISON]
147. PLS PAS ENCORE. ALORS LE POT CONTINUE A BOUILLONNER ET LA SOUPE [DEBORDER- Arrêt sur le début du processus]. [DEBORDE]X3 [NON] [Cl POT- MONTER- Lentement]-[Arrêt au bord] [DEBORDER]
148. S1 Peut-être [POT] [Cl POT-DEBORDER] [Cl. POT-SE RENVERSER]
149. PLS VOUS LISEZ JUSQU’A (*il cherche dans le texte*). EXCUSEZ-MOI, JE VOIS QUE C’EST IMPOSSIBLE DE CONTINUER LE TRAVAIL. IL Y A TROP DE PHRASES. ON CONTINUERA DEMAIN.

CORPUS CLSFD (conte, enseignant sourd, 20/03/98, 34 min)

1. PLS VOUS VOUS RAPPELEZ, ON A VU QUE LA MERE ET LA FILLE RETOURNAIENT CHEZ ELLES ET QU'ELLES N'AVAIENT PLUS JAMAIS FAIM. TOUT ALLAIT TRES BIEN JUSQU'AU JOUR OU LA FILLE EST ABSENTE. QUE FAIT LA MAMAN ?
2. S4 [CUIS] [POT]
3. S1 [CUIS] [POT]
4. PLS [CUIS] [POT] ET LE POT SE REMPLIT
5. S4 *Invisible*
6. PLS OUI, ELLE ENLEVE LE COUVERCLE, "CUIS, POT", APRES ELLE MANGE ET APRES ?
7. S6 [NE PAS SAVOIR]
8. PLS LA MERE NE SAIT PAS ARRETER LE POT. ELLE ESSAIE DE REMETTRE LE COUVERCLE. MAIS APRES LA SOUPE DEBORDE. /// REGARDEZ TOUS. VOUS LISEZ, DE LA ("le petit pot bouillait") A LA ("un peu à l'écart").
9. S5 J'ai fini.
10. PLS TU AS TOUT LU, TU AS COMPRIS, ÇA VA ?
11. S1 Fini
*** [FINI]
12. PLS TU AS TOUT COMPRIS ? JE VAIS TE POSER DES QUESTIONS ... APRES TU VAS M'EXPLIQUER.
13. S6 J'ai fini.
14. PLS TU AS TOUT COMPRIS ? [...]
- PLS [...] QUELS SONT LES MOTS QUE VOUS N'AVEZ PAS COMPRIS ?
15. S4 *va au tableau et montre "bouillait". Retourne à sa place.*
16. PLS OUI, C'EST VRAI [BOUILLIR]
- PLS *écrit "bouillait" et "bouillonnait" au tableau.*
17. S6 Différent
18. S3 C'est différent parce que y'a pas (*il montre au tableau "onn"*)
19. PLS OUI, ON DIT DE FAÇON DIFFERENTE, MAIS LE SENS EST LE MEME.
20. S5 *va au tableau et montre "exception". PLS écrit au tableau "à l'exception de". S5 retourne à sa place.*
21. PLS PAR EXEMPLE ... ÇA VEUT DIRE ... [SAUF]
22. S4 [SAUF]
23. PLS *écrit "= sauf" PAR EXEMPLE, DEMAIN VOUS ALLEZ TOUS A LA PISCINE SAUF LUI. NON, C'EST POUR RIRE. NON, C'EST LE CONTRAIRE, VOUS ETES TOUS PUNIS, SAUF LUI.*
24. SSS Non !
25. PLS C'EST POUR RIRE ! (rires)
26. S7 *va au tableau et montre "écart"*
27. S8 *écartner.*
28. PLS *écrit "à l'écart" QUI SAIT CE QUE ÇA VEUT DIRE.*
29. S2 [ESCALIER]
*** escalier
30. PLS *écrit "écartner"*
- PLS VOUS CONNAISSEZ CE MOT ?
31. S1 ah oui ! écartère.
32. PLS *appelle S1 et S2 au tableau. Il les met l'un contre l'autre par le côté et signe [DEUX PERSONNES COTE A COTE]*
33. SSS Non (*ont compris [PAREIL]*)
34. PLS NON, ILS SONT L'UN CONTRE L'AUTRE, MAINTENANT JE VAIS LES ECARTER. (*Il mime*)
35. SSS *inaudible*
36. PLS SOUVENT // SOUVENT // QUOI ? VOS TABLES SONT PROCHES LES UNES DES AUTRES, ET S6 EST A L'ECART, SEUL. C'EST VRAI ?
37. S6 Oui.
38. PLS (*montrant "à l'écart"*) CA VEUT DIRE [A L'ECART]
39. S3 Je veux dire quelque chose. *Il se met entre sa table et celle de S2*
40. PLS OUI, IL Y A UN ESPACE, MAIS TA TABLE N'EST PAS A L'ECART. A L'ECART, ÇA VEUT DIRE, LA IL Y A UN GROUPE ET LA, IL EN A UN TOUT SEUL. C'EST POSSIBLE AUSSI QU'IL Y AIT UN GROUPE QUI BAVARDE ET QU'UNE PERSONNE SE RETIRE ET RESTE A L'ECART. ELLE EST LOIN. TRES LOIN, NON !, MAIS UN PEU LOIN.

41. S4 [ARBRE] [ECARTER]
42. PLS [ARBRE] [ECARTER] PAR EXEMPLE, IL Y A UN GROUPE D'ARBRES, UNE FORET, ET UN PEU PLUS LOIN, SURPRISE !, UN ARBRE TOUT SEUL. CA VEUT DIRE QU'IL EST A L'ECART. C'EST PAREIL QUE (*il montre* "à l'écart") /// IL Y A ENCORE DES MOTS QUE VOUS N'AVEZ PAS COMPRIS ?
43. S2 *va montrer* "trouver" (se trouver)
44. SSS Trouver !
*** [TROUVER]
45. PLS [TROUVER] ? ATTENTION. ECRIT "se trouver" ET SOULIGNE "se"
46. S3 A la fin c'est [A-I-T-]
47. PLS POURQUOI, J'AI MIS (*il montre* ER).
48. S4 [VERBE]
49. PLS LA FIN DES VERBES PEUT CHANGER. TU NE LE SAIS PAS ?
PLS /// ALORS DANS CE PARAGRAPHE QUI A COMPRIS QUOI ? /// LE POT CONTINUE TOUJOURS A BOUILLIR
PLS *montre la phrase* "la maison entière fut remplie de soupe".
50. S6 [MAISON] [ENTIER] [REMPLIR] [SOUPE]
*** Maison entière remplie soupe
51. S2 [SOUPE] [DEBORDER]
52. PLS OUI, LA SOUPE DEBORDE. [MAISON]-[Main tenue] [CI-MT- SE REMPLIR] (*montrant* "entière"), ÇA VEUT DIRE [TOUT Loc CI MT] ; [CI-MT- SE REMPLIR] [MAXIMUM Loc en haut MT] APRES LA MAISON VOISINE [Loc en avant MAISON][Main tenue] [CI-MT- SE REMPLIR] ET LA MAISON SUIVANTE [Loc en avant MAISON][Main tenue] [CI-MT- SE REMPLIR] [VILLAGE] [LA] [MAISON Loc différentes] [TOUTES] [CI-MT- SE REMPLIR- Loc différentes] [MAIS] [UNE] [A L'ECART] (*montre le texte*) TOUTES LES MAISONS [SAUF] [UNE] [POURQUOI] (*montre* "se trouvait à l'écart"). LE POT BOUILLONNE ET LA SOUPE ENVAHIT TOUTES LES MAISONS; ÇA DEBORDE DES MAISONS ET ÇA CONTINUE, MAIS IL Y A UNE MAISON A L'ECART, LA SOUPE N'Y RENTRE PAS. [...]
PLS [...] *montre le paragraphe suivant jusqu'à* "bouillir". VOUS LISEZ.
53. S1 [PETITE] [FILLE] [ENTRER] [CHEZ] [ELLE] [ARRETE] [POT] [ARRETE] [QUI?] [DEBORDER]
54. S2 J'ai fini
55. PLS TU AS TOUT COMPRIS, QUELLE CHANCE !
56. S1 Je sais, je sais [PETITE] [FILLE] [ENTRER] [CHEZ] [ELLE]
57. PLS à S4 JE TE DEMANDE DE REFAIRE TON LACET.
58. S4 [NE PAS SAVOIR]
59. PLS Tu ne sais pas faire ton lacet, tu as neuf ans !
60. S4 [CA M'EST EGAL]
61. PLS MOI A 10 ANS JE SAVAIS.
62. S2 [MOI] [AVANT-AVANT] [NE PAS SAVOIR]
*** avant, avant. pareil.
63. PLS VOUS AVEZ TOUS LU ? QUELS MOTS N'AVEZ-VOUS PAS COMPRIS ?
PLS *écrit* "dévaler" et dessine une personne, un ballon et un vélo sur une pente. LUI, [DEVALER]. UN BALLON AUSSI PEUT DEVALER, UN VELO AUSSI. EUX, ILS VONT DOUCEMENT ?
64. SSS Non, vite !
65. PLS *dessine une maison et de la soupe dedans*. LA SOUPE, ELLE FAIT QUOI ? ELLE SORT DE LA MAISON ET ELLE DEVALE COMME LUI (*montrant les dessins*). CA VEUT DIRE ÇA VA EN BAS, VITE. LA SOUPE DEVALE.
montre au tableau "voyant"
66. S4 voyant !
67. SSS [VOIR]
68. S3 [VOIR]
69. PLS OUI. [VOIR+arrêt brusque] [MOI] [VOIR+arrêt brusque] *montre son corps arrêté*. [VOIR + arrêt brusque + mimique surprise]. [MAISON]-[Main Tenue] [Loc je VOIR + arrêt brusque + mimique surprise- Loc MT].
PLS *écrit au tableau* "en voyant : v. voir" C'EST LE VERBE VOIR. /// [...]
PLS [...]/// BON ALORS DANS CE PARAGRAPHE, VOUS AVEZ COMPRIS QUOI ? (à S2) TU AS LU, QU'EST-CE QUE TU AS COMPRIS ? QU'EST-CE QUE TU PEUX M'EXPLIQUER.
70. S2 [ARRETE] [PETIT] [POT] [ARRETE]

- *** arrête petit pot arrête
71. PLS MAIS QUI PARLE ?
72. S3 [PETITE] [FILLE]
73. PLS JE CROYAIS QU'ELLE N'ETAIT PAS LA. LA PETITE FILLE DIT : "ARRETE, POT, ARRETE",
MAIS JE CROYAIS QU'ELLE N'ETAIT PAS LA. ELLE EST LA LA PETITE FILLE ? ELLE EST A
LA MAISON OU ELLE N'EST PAS A LA MAISON ?
74. S4 *signe invisible*
75. PLS AH ! (*montrant le texte*)
76. S8 Oui, elle est là !
77. PLS LA PETITE FILLE RENTRE CHEZ ELLE !
78. S6 [MT-maison - RETOURNER-Loc MT]
79. PLS ET ELLE VOIT QUOI ? (*montre le texte*)
80. S1 [MAISON] [PETITE] [FILLE] [MAMAN]
*** La maison et la petite fille, la mère.
81. PLS [VILLAGE] [MAISON-MAISON-MAISON -Loc différentes] [index en avant]
[en arrière MAISON]-[MT] [Loc MT LA] [FILLE] [LA] [MAISON posés de
plus en plus en avant]-[MT] [FIN] [AU BOUT - Loc MT-MAISON] [FILLE]
[Loc fille-VOIR-Loc MT] [SOUPE] [PORTE] [DEBORDER]
- PLS EN RENTRANT DANS LA MAISON, LA FILLE VOIT QUOI ?
82. S8 *signe (agite ses mains ?) sous la table*
83. S ? La soupe
84. PLS ELLE VOIT LA SOUPE QUI DEBORDE DE LA DERNIERE MAISON DU VILLAGE /// OUI,
D'ACCORD.
PLS QUE DIT LA FILLE ? (*montre le texte*) // POT, ARRETE ! ARRETE!
85. S1 Pot, arrête, arrête.
86. PLS VOUS LISEZ JUSQUE LA ("*de cuire*") /// ALORS QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ COMPRIS ?
87. S5 [SOUPE] [CUIRE] [GROSSIR/GONFLER] (*se frotte l'oeil*)
88. PLS LA SOUPE, EH ! EH ! S5 ! S'ARRETE DE CUIRE, ET ELLE CONTINUE A GROSSIR ? // NON,
ELLE S'ARRETE. LA SOUPE S'ARRETE DE CUIRE ET S'ARRETE DE GONFLER ! LE POT
CONTINUE DE CUIRE ?
89. SSS Non.
90. PLS NON, IL S'ARRETE. C'EST DIFFICILE. S8 !
91. S8 Oui, difficile.
92. S1 Oui, difficile.
93. PLS *montre la suite du texte.*
94. S2 [LIRE] ?
*** Lis ! Lis !
95. PLS NON, TU LE MANGES ! TU PRENDS LE PARAGRAPHE ET TU LE MANGES ! IL PASSE
DIRECTEMENT DE TON ESTOMAC AU CERVEAU, C'EST MIEUX !
96. S2 (*rires*)
97. PLS C'EST MIEUX SI TU LIS, TU COMPRENDS ET ÇA NOURRIT TON CERVEAU. SI, JE T'ASSURE !
Lis.///
PLS [...] EST-CE QU'IL Y A DES MOTS QUE VOUS N'AVEZ PAS COMPRIS ?
De nombreux enfants lèvent le doigt
- PLS CHACUN SON TOUR, UN PREMIER, UN SECOND, ETC.
98. S4 *va au tableau et montre "quiconque" que PLS écrit au tableau et montre
"qui"*
99. PLS CA VOUS FAIT PENSER A QUOI ? /// C'EST UNE PERSONNE, QUI ? ON NE SAIT PAS. CELLE-
LA OU CELLE-LA
100. S2 Enlève [C-O-N-Q]
101. PLS NON, NON, JE VOUS EXPLIQUE. UNE PERSONNE OU UNE AUTRE, UNE PERSONNE (*visage
dubitatif*) QUI ? CELUI-LA OU CELUI-LA. N'IMPORTE QUI /// D'AUTRES MOTS ?
102. PLS [...] D'AUTRES MOTS ?
103. S5 *va au tableau et montre "frayer".*
104. PLS *écrit "se frayer un chemin". PAR EXEMPLE ON VA (signe non compris) DANS LA
FORET, C'EST TRES DENSE, COMMENT ON FAIT POUR PASSER ?*
105. S2 [ARBRE] [ABATTRE]
106. PLS ON ABAT DES ARBRES. ON LES COUPE, D'ACCORD.
107. S6 *va au tableau et mime un bûcheron qui coupe des arbres.*

108. PLS [ABATTRE à droite] [ABATTRE à gauche] [AVANCER -mouvement sinueux] (*échanges avec rires avec les enfants*) /// SI DEUX PERSONNES ARRIVENT DEVANT LE VILLAGE REMPLI DE SOUPE, ELLES VEULENT ALLER A L'AUTRE BOUT, QU'EST-CE QU'ELLES FONT ?
109. S1 Moi, sais, avion.
* * * [INC]
110. PLS OUI NON, MAIS ELLES NE PEUVENT PAS SAUTER PAR DESSUS.
111. S5 *va mimer quelqu'un qui se fraye un passage en écartant des choses vers la droite et vers la gauche.*
112. PLS [SINUEUX] [SE FRAYER] (*montrant "se frayer un chemin"*) CA VEUT DIRE [AVANCER -mouvement sinueux- MT = obstacle]. LE VILLAGE EST ENVAHI PAR LA SOUPE. QU'EST-CE QU'ON FAIT ? [SOUPE-MANGER-en avançant]
113. S6 Ah oui, comme un chien.
114. PLS OUI, OU ON LECHE. (*montrant "à partir de ce jour"*). [DATE-Loc passé] [JUSQU'A MAINTENANT] TOUTES LES PERSONNES (*mimique dubitative*) QUI ARRIVENT AU VILLAGE SONT OBLIGÉES DE [SOUPE-MANGER-en avançant] [CHEMIN]

CORPUS CBILA (conte, enseignant entendant, 24/03/98, 45 min)

1. EEN Vous avez lu quoi ?
2. SSS Ca (*montrent le texte*)
3. S6 La petite fille et la mère n'avaient plus jamais faim, jusqu'à la fin.
4. EEN Jusqu'à la fin. // On recommence, on travaille ça maintenant, avec moi. // Vous vous rappelez le texte.
5. SSS Oui.
6. EEN Vous vous rappelez, oui. Vous voulez lire encore ou ça va ?
7. S1 Ca va.
8. S7 Quand PLS signe, je comprends pas.
9. EEN Quand PLS signe tu ne comprends pas tout, ben alors maintenant on va regarder en parlant.
10. S8 EEN ! EEN !
11. EEN Vous vous rappelez, on lève le doigt pour parler.
12. S1 Si les enfants parlent un peu, moi j'entends pas.
13. EEN S1 demande de parler plus fort D'accord ?
14. S4 (*très fort*) Ouuuuuuuu
15. EEN Alors, on y va. Qu'est-ce que ça veut dire ça ? (*EEN montre le texte*) "La petite fille et la mère n'avaient plus jamais faim". [QUI] [SIGNE] [QUI]
16. S1 [PETITE] [FILLE] [EN PLUS] [MERE] [NE PLUS] [FAIM]
* * * fille mère plus jamais faim
17. EEN [MOYEN] - S7 vient
18. S7 [PETITE-en bas] [FILLE] [MAMAN] [TOUTES LES DEUX] [JAMAIS-avec petite variante tout de même] [FAIM]
19. EEN Ah ! [MOYEN] Vous vous rappelez ? [QUI] [SE RAPPELER] Toi ?
20. S2 *va au tableau*
21. EEN [PETIT] [PETITE-en bas] [FILLE] [EN PLUS] [DEUX] [GRAND-MERE]
Attention, [GRAND-MERE], attention, c'est qui ça ? La mère et la grand-mère
22. S2 [JAMAIS- avec petite variante tout de même]
23. EEN Oui, mais [PLS] [SIGNER] [COMMENT]
* * * (*très bas*) PLS il signe comment ?
24. S6 *va au tableau, S2 retourne à sa place en essayant d'exécuter le signe* [PLUS JAMAIS]
25. EEN [PETIT] [FILLE] [MAMAN] [TOUTES LES DEUX] [FAIM] [PLUS JAMAIS]
26. S4 [LUI (S6)] [OUBLIER] [TOUTES LES DEUX]
27. EEN [TOUTES LES DEUX]
28. S4 [LUI] [OUBLIER]
29. S5 *lève le doigt*
30. EEN Allez viens !
31. S5 [FILLE] [PETIT-en bas] [MAMAN] [TOUTES LES DEUX] [FAIM] [PLUS JAMAIS]
32. EEN Bien. Hé regardez bien ! Qui peut montrer les verbes S8 ?
33. S8 *va au tableau* "alla" aller
34. EEN Ah ben on a perdu la baguette. //
35. S8 *montre* "alla"
36. SSS Faux ! Faux ! Faux !
37. S4 *vient au tableau et montre (avec autorité) "avaient" qui est avant "alla". et "envie"*
38. EEN Attention ! (*souligne "eut"*)
39. S4 *montre un verbe dans le second §*
40. EEN Non, on s'arrête là, à cette phrase.
41. S4 *montre* "était"
42. EEN Il y en a combien ?

43. S4 un, deux, trois, [TROIS]
44. S8 --- [QUATRE]
*** quatre
45. EEN Attention c'est quel temps ? avaient ? alla ?
46. SSS Avant
***[AVANT, AVANT]
47. EEN Quand c'est avant, on dit c'est le
48. S7 Passé
49. EEN Très bien S7, C'est le passé
EEN écrit au tableau "tout alla bien"
EEN Tout alla bien, alors ?
50. S4 [AVANT, AVANT]
51. EEN C'est le passé, [MAINTENANT] [DIRE] [QUOI]
52. SSS *Brouhaha* "aller bien" "ca va bien"
53. S7 Ca va bien.
54. EEN écrit "passé" devant "tout alla bien" puis en dessous : "le présent, maintenant"
EEN On dit // maintenant on dit quoi ? Tout va bien. D'accord ? EEN écrit "tout va bien"
EEN Pourquoi tout va bien ? Pourquoi ?
55. S1 Parce qu'il l'aime bien.
56. EEN Parce que il aime bien ? [QUOI]
57. S2 A l'école.
58. EEN A l'école
59. S6 Je sais !
60. EEN S6
61. S6 Parce que la petite fille elle va bien, elle a beaucoup mangé.
62. EEN Pourquoi tout va bien ? Pourquoi ? Parce que la petite fille et sa maman mangent bien /// mangent assez. Qu'est-ce que ça veut dire ?
63. S7 On a assez de manger
64. EEN On a assez à manger. (à S2) Tu as compris ? // Bon ///
EEN Alors, tout va bien, mais après il se passe quoi ?
65. S4 *inaud (lit le texte au tableau)*
66. EEN Alors, attention, je cache. SSS *Manifestation de peur*.
EEN Tu le dis tout seul
67. S2 La petite fille et Ah ... la mère
68. ---S5 La ptite fille et la maman
69. EEN Alors quoi ?
70. S2 La petite fille et la mère ... grand-mère
71. S1 Je sais, j'ai trouvé.
72. S2 ... jamais faim
*** [FAIM]
73. EEN N'ont jamais faim. Alors ça ça veut dire tout va bien. D'accord ?
EEN écrit au tableau "tout va bien : la petite fille et sa mère ont assez à manger".
EEN Tout va bien. Mais après il se passe quoi ?
74. S5 La petite fille ils sont pas là.
75. EEN Ah ! Alors on dit quoi ? La petite fille n'est pas là. D'accord ? Qui l'écrit ?
76. S5 va au tableau et écrit "La petite fille est"
77. ---S7 La petite fille n'était pas là et la mère elle avait envie de manger.
78. ---EEN Bien. Deuxième phrase, on attend que S5 ait fini. // (à S5) Attention, la petite fille n'est pas là.
79. S5 écrit "n'est pas là".
80. EEN Très bien. // (à S7) Alors la maman, qu'est-ce qu'elle a ?
81. S7 va au tableau et écrit : " La maman a envie de la manger de la soupe"
82. ---S5 La mère elle a envie de manger de la soupe.
83. ---EEN Bien. La maman a envie de manger de la soupe
84. ---S5 Prend le pot et le couvercle.
85. ---EEN Ah attends ! qu'est-ce que c'est [COUVERCLE-LEVER] ?
86. ---SSS Couvercle !

87. --S3 Elle ouvre.
88. --EEN Elle ouvre le pot oui. Mais [COUVERCLE-LEVER] [QUOI] Comment on dit ?
Elle soulève le couvercle
89. S7 *a terminé et retourne à sa place.*
90. S5 Cuis, cuis, [CL-POT - MONTER DEDANS] Et elle mange.
91. EEN Et elle mange /// Bien, je voudrais qu'on fasse les phrases, je voudrais qu'on écrive les phrases, d'accord ? /// (*montrant ce qui est écrit au tableau*) La maman a envie de manger de la soupe. Qui peut écrire la phrase ? S6 ?
- EEN Qu'est-ce qui se passe après ?
92. S6 Après la maman, la maman ... elle Non, le petit pot se met à bouillonner.
93. EEN Pourquoi ? Pourquoi ? S5, qu'est-ce que tu as dit ?
*** [POURQUOI]
94. S5 [MAMAN] [POT] [CI-POT-PRENDRE] [CL-POT] [COUVERCLE]
*** La maman prend le pot
95. EEN Alors. La maman prend le pot
EEN *écrit au tableau* "La maman prend le pot"
96. S5 Soulève le couvercle.
97. EEN *écrit* "et soulève le couvercle"
EEN Et puis.
98. S5 Et dit...
99. EEN Attention, qui ?
100. S5 La maman.
101. EEN La maman, on dit quoi ?
102. S2 On dit "elle"
103. EEN Oui, on dit "elle" . Très bien S2. EEN *écrit* "Elle dit :"
104. SS Cuis, petit pot, cuis
105. EEN *écrit* : "Cuis, petit pot cuis !"
EEN Et puis ?
106. S5 [CL-POT - CI-COUVERCLE-MONTER]
*** La pot monte
107. EEN Eh ! Attention ! /// S5 dit : "Le pot monte"
108. SSS Non !
109. EEN Non, c'est quoi ?
110. S3 La soupe !
111. EEN La soupe monte dans le pot ! Attention !
112. S1 La soupe monte
113. EEN Et puis ? [CI-POT-DEBORDER]
114. S2 Déborde
115. EEN Elle déborde. Très bien. La soupe déborde. C'est bien S2.
116. S5 Après elle se mange, elle a plus faim.
117. EEN Ah ! La maman mange, elle a plus faim. La soupe déborde après, c'est vrai.
///
EEN [...] Qu'est-ce que c'est ça alors ? (*montre au tableau*) Elle soulève // Qui connaît le contraire ?
118. S7 [CI-POT - CI -COUVERCLE-REMETTRE]
119. SS Fermer
120. EEN Ca peut être fermer, mais ici (*sur le texte*) on a où ? [CONTRAIRE] [OU]
121. S5 *montre* "soulever"
122. EEN Ca c'est soulever.
S1 et S4 vont vers le tableau
123. EEN Attendez, regardez, allez vous asseoir. /// C'est difficile, c'est difficile.
[MAMAN] [CI-POT - CI -COUVERCLE-SOULEVER] [APRES] [SOUPE]
[MANGER] [CI-POT-DEBORDER] [MAMAN] [QUOI FAIRE]
124. S2 Arrête, petit pot, arrête.
*** [ARRETE] [ARRETE]
125. EEN Elle dit : "arrête petit pot, arrête" ?
126. S4 [NE PAS SAVOIR]
127. EEN Ah, elle ne sait pas ! Elle ne sait pas quoi ?
128. S2 Arrête la soupe

- *** [ARRETE]
129. S7 Prononcer.
130. S3 Prononcer
131. EEN Quel mot prononcer. Ca veut dire quoi ?
132. S6 Ca veut dire elle sait pas les phrases.
133. EEN Ca veut dire elle sait plus la phrase. Ca veut dire quoi "prononcer". Vous vous rappelez PLS [DIRE] [PHRASE] (*écrit* "prononcer") Alors c'est pareil que quoi ? On peut dire quoi encore ?
134. S1 Personne
*** [PERSONNE]
135. S5 Non, elle sait pas dire.
136. EEN Elle sait pas dire. Prononcer c'est pareil que dire. D'accord ?
EEN *écrit* "= dire"
EEN La maman ne sait pas prononcer quoi ?
137. S3 De dire des mots magiques.
138. EEN Alors les mots magiques, vous vous rappelez. Ca s'appelle comment ?
EEN *efface le tableau et écrit* "les mots magiques"
EEN Les mots magiques, on avait dit avant, en travaillant, on avait dit ça s'appelle comment ?
139. S? Arrête, petit pot.
140. EEN Oui, c'est ça, mais les mots magiques
141. S8 Formule
142. EEN Très bien. On peut dire aussi les formules magiques. D'accord ? Vous vous rappelez maintenant ? Qui vient l'écrire.
143. S8 Y'a aussi acadabra
144. EEN Abracadabra, c'est une formule magique, oui. (*à S3 qui est venu au tableau*)
La formule magique, oui, vas-y, écris
(*écrit* "la for") L ?
145. S3
**** [L].
146. EEN formule
147. S3 E ?
148. EEN Oui, pourquoi on met "E"
149. S3 Féminin
*** [FEMININ]
150. --- SSS Féminin
151. EEN Parce que c'est le féminin
152. S8 Et les mots magiques, c'est le masculin.
153. EEN Et les mots magiques, c'est masculin, oui. Très bien. Très bien. Vous travaillez vraiment très bien ce matin.
154. S1 Après tu donnes une récompense.
155. EEN Après je vous donne une récompense ! Ben alors ! Et quoi comme récompense
156. S7 Des jouets
157. --- S6 [JEUX] [JEUX] [JEUX]
158. EEN Mais attention, pour avoir la récompense, il faut encore travailler un peu. D'accord ?
159. S3 Tu m'interroges pas, et moi je lève la main et (*pleurs*)
160. EEN Bon ben je vais t'interroger, mais bien sûr que tu es déjà venu au tableau. C'est ton tour maintenant ? Bon, je pose la question à toi, d'accord [...]
EEN [...] // Bon alors, S6, la maman ... La maman ne sait pas les mots magiques. Elle ne sait pas la formule magique. Alors que se passe-t-il ?
161. S6 La soupe, elle s'enlève.
162. EEN Comment il a dit S2 ? [POT] [DEDANS] [PASSER] [QUOI]
163. S1 [POT- MONTER] Elle déborde
**** [DEBORDER]
164. S6 --- [C1-POT-DEBORDER]
165. EEN Oui, très bien. Alors en premier, La soupe monte dans le pot et elle déborde. C'est très bien S6.
EEN S2, tu sais dessiner la soupe qui déborde ? Va dessiner la soupe. Tu sais pas ?

166. S1 *va au tableau et dessine*
167. EEN Alors, S6, la soupe, elle monte jusqu'où dans la maison ? Elle monte jusqu'où ?
168. S6 Jusqu'au toit
*** [MAIN PLATE AU DESSUS DE SA TÊTE]
169. EEN Jusqu'au toit. Et on le voit où ? /// Attendez! attendez ! Je veux que vous me montriez dans le texte les mots qui disent que la soupe monte jusqu'au toit. Où sont les mots qui disent que la soupe monte jusqu'au toit ?
170. S3 Moi je voulais dire en langue des signes, mais je veux pas montrer.
171. EEN Et ben oui, tu pourras le dire en langue des signes après.
172. S7 *va au tableau et montre* : “la maison entière fut remplie de soupe”
173. EEN (*suivant du doigt le texte*) Ah ! la maison entière fut remplie de soupe. Très bien. // [...]
- EEN [...] Alors tu veux le dire en langue des signes et bien viens.
174. S3 Trop tard.
175. EEN Tu préfères faire boudi bouda cacahouète. Et ben tant pis.
176. S3 Non, c'est trop tard, parce que j'ai levé le doigt avant S4.
177. EEN Oui, mais vous savez bien que c'est chacun à votre tour. Même si vous avez très envie de parler, vous ne pouvez pas parler tous ensemble.
178. S3 Oui, mais j'ai levé le doigt.
179. EEN Mais oui, mais on lève le doigt et puis on attend son tour. // Bon alors la prochaine fois.
- EEN [...] Ah encore une question. ça (*elle montre “bouillonner”*) qu'est-ce que ça veut dire.
- Brouhaha*
- EEN Chut ! Bouillonner, oui, mais c'est quoi ? // Et ça (*elle montre “bouillir”*)
180. SS C'est pareil.
181. EEN C'est pareil, bouillir et bouillonner c'est pareil.
182. S8 C'est des verbes
183. EEN Ce sont des verbes. Ce sont des verbes. C'est très bien.
184. S1 Féminin.///(*moue dubitative de EEN*) Masculin.
185. EEN Les verbes, les verbes c'est féminin ou masculin les verbes ?
186. S2 Féminin !
187. EEN Non ! Ca dépend de quoi ? Attention !
188. S4 [VERBE]
189. EEN Les verbes, alors on reprend.
EEN *écrit au tableau* “bouillonner” “bouillir”
EEN Regardez ! regardez ! Ce sont des verbes. D'accord ? Bouillonner, bouillir, ça s'appelle comment ?
190. S6 [BOUILLIR]
191. S7 Bouillir
192. EEN Non, ça bouillonner, bouillir, c'est une forme conjuguée ? Non ça s'appelle comment ? C'est quoi ?
193. ---S1 [MASCULIN]
194. SS Des verbes.
195. EEN Mais quoi ? On a dit ça c'est quoi ? // Vous vous rappelez ? C'est le nom du verbe. Et ça s'appelle comment le nom du verbe ?
196. S7 Ah ! Ah ! Infinitif.
197. EEN Infinitif, c'est l'infinitif. Bouillonner et bouillir, ce sont les infinitifs.
EEN *entoure les deux verbes et écrit infinitifs dans un huit.*
EEN Alors après si je le conjugue. Si j'écris (*EEN écrit “la soupe bouillonne”*) La soupe bouillonne. La soupe, c'est le féminin, on le sait. A la place je peux dire quoi ?
198. S4 Elle ! Elle !
199. EEN *écrit “elle” dans le huit.*
EEN Elle c'est le féminin, d'accord ! Et le verbe, c'est le verbe, c'est pas le féminin, ni le masculin.
200. S7 On peut pas dire un bouillonne.
201. EEN Voilà on peut pas dire un bouillonne, c'est pas le masculin. Et si je dis ... maintenant ... regardez ... (*écrit “le lait bouillonne”*)

202. S8 Le lait bouillonne.
203. EEN Le lait bouillonne. Alors S8 ?
204. S8 C'est il.
205. EEN C'est il. Il c'est le masculin. Le lait, c'est le masculin. Mais le verbe il n'a pas changé. C'est le même
206. S8 *vient au tableau et montre "le"*
- S8 Y'a "le".
207. EEN Y'a le oui. // Le verbe c'est le même il n'est ni masculin, ni féminin. C'est pareil là. Avec le masculin, et avec le féminin. Le verbe c'est pas comme le nom. (*à S1*) Tu as compris ?
208. S1 Oui.
209. EEN Alors, on signe comment ? [VERBE-à DR] [NOMà GCH] [DIFFERENT] [...]
- EEN [...] Bon ben vous avancez bien. moi je n'sais plus quelles questions je pose. /// Ah ! Attention ! qu'est que ça veut dire ça (*montre "qui se mit à bouillonner"*) qui se mit à bouillonner. Qu'est-ce que ça veut dire. Attends ! Attends ! Moi je veux demander à S4, parce que là S4 il ne travaille plus. Qu'est-ce que ça veut dire, S4 Le pot SE MIT à bouillonner
210. S4 [POT] [METTRE DEDANS] [BOUILLONNER]
211. EEN Mmm Qui le sait (*efface le tableau et écrit "Le pot se mit à bouillonner"*)
- EEN Le pot se mit à bouillonner. Mais attention où est le verbe ? Où est le verbe ?
212. S4 *va au tableau et montre "bouillonner"*
213. EEN Ah ! Mais attention, attention ... arrêtez ... arrêtez... Regardez ... Regarde "bouillonner" c'est le verbe oui, mais c'est l'infinitif. Attention Le verbe conjugué, c'est quoi ?
214. S4 *montre "mit"*
215. EEN Souligne. C'est ça, c'est "se mit". Se mit c'est quand ? C'est le verbe "se mettre", mais le pot se mit, c'est quel temps ?
216. S8 Futur
217. EEN C'est le futur ?
218. SS Non, c'est le passé.
219. EEN C'est le passé, alors au présent on dit quoi ?
220. S6 Se mettait.
221. --- S5 se met
222. EEN Se met ... Très bien S5
- EEN *écrit au tableau "le pot se met à bouillonner"*
- EEN Qu'est-ce que ça veut dire le pot se met à bouillonner, qu'est-ce que ça veut dire ?
223. S6 Ca veut dire le pot il se mit à faire des bulles
- *** [BOUILLONNER]
224. EEN Oui, mais ça veut dire quoi, il se mit à faire des bulles ?
225. S5 [METTRE]
226. S1 Met la soupe ...
227. EEN Vous ne vous rappelez pas ? Vous ne vous rappelez pas ? Vous vous rappelez comment il a signé ça PLS ? Comment il a signé ça ?
228. S1 se met
- *** [METTRE DANS]
229. EEN [CL-POT- ARRET BOUILLONNER - BOUILLONNER] Ah ça veut dire quoi ? Le pot commence à bouillonner. C'est pareil que le pot commence à bouillonner (*écrit "= le pot commence à bouillonner"*). S4 tu as regardé ça ? Qu'est-ce que ça veut dire, se met à ça veut dire commence. Ici, ça veut dire commence. D'accord ?
230. SS C'est l'heure
231. EEN Oui, c'est l'heure, on va s'arrêter
232. S8 Commencer
233. EEN C'est le verbe commencer, l'infinitif c'est commencer.

CORPUS CBILB (conte, enseignant entendant, 26/03/98, 45 min)

1. EEN [VOUS-REGARDER-MOI] /// Je commence ? Oui. Alors, regardez bien. Pour que le pot fasse la soupe, il faut faire quoi ?
2. S8 Il faut arrêter le pot.
3. EEN Attention, S8. Pour que le pot FASSE la soupe,
4. S6 Il faut dire cuis, petit pot, cuis !
***[CUIRE] [CUIRE]
5. EEN Bien, alors S6 a dit : "Il faut dire : cuis, petit pot, cuis" D'accord./// Viens l'écrire, viens. Attends, j'écris le début
EEN *écrit* : "Pour que le pot fasse la soupe, il faut : 1)"
EEN Alors vas-y, il faut quoi ... dire ...
6. S6 *écrit* "il faut"
7. EEN Alors, ça regarde, je l'ai déjà écrit, il faut./// Alors, cuis, petit pot cuis, c'est quoi ? Vous vous rappelez ?
8. S7 Cuis, c'est le petit pot
*** [CUIRE]
9. EEN Oui, mais ces mots-là
10. S4 Ah ! [ARRETE] PFFFF !
11. EEN Oui, mais ces mots-là on les appelle comment ?
12. S7 Des formules.
13. EEN Des formules ... comment ?
14. S5 magiques
15. --- S8 magiques
16. EEN magiques Viens l'écrire S8. La formule magique // Viens l'écrire
17. S8 va au tableau
18. EEN Qui connaît une autre formule magique ?
19. S7 Arrête petit pot arrête
***[ARRETE] [ARRETE]
20. EEN Bien, ça c'est la formule magique du texte. mais une autre que les magiciens disent souvent ?
21. S8 *arrétant son écriture au tableau* Acadabra
22. S6 *arrétant son écriture au tableau* moi sais, moi, abracabra
23. EEN Abracadabra Vous vous rappelez ?
24. S8 C'est moi qu'a raison.
S8 *écrit* La formu ... *s'arrête* regarde EEN
25. EEN La formule
26. S8 Y'a un "e"
27. EEN Oui, mais fais ton L plus grand, on le voit pas ! La formu-LE magique
28. S8 *termine d'écrire.*
29. EEN C'est bien. Vous vous rappelez.
30. S8 Acadabra
31. EEN Oui, c'est // Je l'écris // vas-y. On l'écrira après [...]
32. EEN (*suivant le texte avec le doigt*) Pour que le pot fasse la soupe, il faut dire, cuis petit pot, cuis. Et puis
33. S6 Et pour arrêter ...
34. EEN ... Non, non, non, non, non. ... Pour que le pot fasse la soupe, il faut faire deux choses : Il faut dire : Cuis, petit pot, cuis Et puis...
35. --- S6 Il faut bouillonner.
36. S5 [BOUILLONNER]
37. --- S8 Il faut bouillonner
38. EEN Non, cherchez, cherchez ...
39. S2 [CL-POT-CL-COUVERCLE -SOULEVER]
*** (sou ?) lève le couvercle
40. EEN Oui, regardez (à S2) Qu'est-ce que tu as dit ?
41. S2 [CL-POT-CL-COUVERCLE -SOULEVER]
*** soulève le pot

42. EEN Soulever le pot, non, soulever ?
43. SSS Le couvercle !
44. EEN C'est S2 qui répond !
45. S2 couvercle
46. EEN Il faut soulever le couvercle // Viens l'écrire S2. /// Il faut dire cuis, petit pot, cuis, et il faut soulever ... vas-y.
47. S2 *commence à écrire "il"*
48. EEN Regarde, il faut, c'est déjà écrit (*efface "il"*) On écrit Soulever Vas-y.
49. S2 *regarde lettre après lettre le texte au tableau*
50. EEN Soulever le couvercle // Ecris plus gros ! // le, le couvercle
51. EEN Très bien. Et pour arrêter le pot, il faut faire quoi ?
52. S3 Arrête, petit pot arrête
*** [ARRÊTE] [POT] [ARRETE]
53. EEN Mais quoi, arrête petit pot arrête
54. S3 Arrête de bouillonner
55. EEN Mais quoi, il faut l'écrire Il faut le manger
*** [ECRIRE] *** [MANGER]
- EEN Alors quoi ?
56. S5 [NE PAS SAVOIR] [DIRE]
57. EEN S5, regarde Pour arrêter le pot, il faut faire quoi ?
58. S4 Je sais [IL FAUT] [DIRE] [ARRÊTE]
*** Arrête
59. ---S7 Il faut dire
*** [DIRE]
60. EEN Bien ! Il faut dire arrête, petit pot, arrête. Dans le texte, dans le texte, il y a un autre mot pour dire. C'est écrit quoi ?
61. SSS *Inaud*
62. EEN Non, on, on avait dit dire c'est pareil que ... que quoi ? /// Cherchez ... On l'avait dit l'autre jour. Dire c'est pareil que quoi (*écrit "dire ="*) [DIRE] [VERBE] [PAREIL] [QUOI] ///
63. S2 *Inaud*
64. EEN Non, relisez, relisez
65. S5 [CONNAITRE]
*** moi je connais - *inaud*
66. EEN Stop, stop, relisez ! Relisez le texte.
67. S7 Prononcer
68. EEN Prononcer, très bien S7. // Alors il est où ce mot, qui l'a vu ?
69. S8 Moi.
70. EEN Vas-y
71. S8 *va montrer le mot au tableau.*
72. EEN Dire c'est pareil que prononcer
écrit "prononcer" derrière "dire ="
EEN Alors // S4 // Si je dis : "elle dit" (*écrit "elle dit ="*)
73. S4 [ELLE] [NE PAS SAVOIR]
*** elle ne sait pas.
74. EEN Elle dit, c'est pareil que quoi. Elle prononce. Viens l'écrire.
75. S4 *va au tableau et écrit "elle prononce"*
76. EEN On recommence // S5 // Quand on veut arrêter le pot, il faut faire quoi
77. S5 Heu ..
78. --S4 dire [ARRETE] [PETIT] [POT] [ARRETE]
*** arrête petit pot arrête.
79. EEN Bien. On va l'écrire ici.
EEN *écrit "Pour arrêter le pot il faut" 1)*
EEN S1, tu sais l'écrire ? Pour arrêter le pot, il faut quoi ?
*** [QUOI]
80. S1 *inaud*
81. -- S6 Non, il faut dire "arrête, petit pôt, arrête"
*** [DIRE] [ARRETE]
82. EEN Il faut dire

83. S1 *va au tableau*
84. EEN Il faut dire
85. S1 *écrit* : “dire”
86. S2 *inaud*
87. EEN Non, il faut dire // Cherche.
88. S2 *Montre* “cuis,”
89. EEN Il faut dire cuis !
90. S4 *va au tableau, veut prendre la craie des mains de S1*
91. EEN Non, S4, non ! Tu lui montres
92. S4 *montre la phrase sur le texte*
93. EEN Regarde S1, qu’est-ce qu’il faut dire ? Arrête, petit pot arrête.
94. S1 *écrit* Are
95. S8 Eh il faut les guillemets
96. EEN Il faut les guillemets.
97. S1 *met des guillemets devant* “dire”
98. EEN Ben, il les faut où ? On dit quoi ? // Oui. Arrête, deux R regarde. ... arrête ... l’accent ... virgule ... arrête petit pot
99. S1 *a terminé d’écrire.*
100. EEN Vous êtes d’accord ?
101. SSS Oui
102. EEN Et après qu’est-ce qu’il faut faire. Point. Quand on a fini de parler ?
103. S4 *va au tableau et tente de prendre la craie des mains de S1* [GUILLEMET]
104. EEN Oui, et on ferme les guillemets. Bon alors, il faut dire Arrête, petit pot arrête.
- *** [GUILLEMET]
- EEN Et puis, qu’est-ce qu’il faut faire ? /// Qu’est-ce qu’il faut faire ?
105. S? Ah il faut rouv ... le cou ...
- *** [CL-POT CL-COUVERCLE-FERMER]
106. EEN (*écrit* « 2 ») en deuxième qu’est-ce qu’il faut faire ?
107. S? Soulever
108. EEN Soulever le couvercle ?
- *** [CL-POT] [CL-COUVERCLE] - éloignés
- EEN Ah non, c’est là qu’il faut soulever le couvercle.
109. S2 Soulever le couvercle
- *** [CL-POT CL-COUVERCLE-SOULEVER]
110. EEN Non, mais c’est ici. Pour arrêter, il faut faire quoi ?
111. S2 Arrête, arrête
- *** [ARRETER] [ARRETER]
112. EEN Oui. //
113. S5 [CUIRE]
114. --- S? [CUIRE]
115. EEN Et avec le couvercle il faut faire quoi ?
116. S5 [CL-POT CL-COUVERCLE-FERMER]
117. EEN Oui, S5, il faut faire quoi avec le couvercle ?
118. S5 Il faut fermer.
119. EEN Il faut fermer le couvercle. Mais attention. Dans le texte, on dit quoi pour fermer le couvercle. On dit fermer le couvercle ?
- Brouhaha*
120. EEN Chut ! vous levez le doigt. Cherchez, cherchez.
121. S4 [D-E-B-
122. EEN Bien viens montrer.
123. S4 *montre* “déborder”
124. EEN Déborder ! [CL-POT-DEBORDER]
- *** déborder c’est pas ça.
- EEN Où est-ce qu’on voit ça [CL-POT CL-COUVERCLE-FERMER]
- *** ça c’est quoi ?
125. S1 Fermer.
126. EEN C’est fermer le couvercle oui.
- *** [CL-POT CL-COUVERCLE-FERMER]

127. S4 *essaie de dire la réponse en dactylographie*
128. EEN non tu le dis tu le dis
129. S4 *incompréhensible*
130. EEN Viens montrer
131. S4 *montre le mot « continuer » au tableau*
132. EEN Qu'est-ce ça veut dire ça continuer ? Alors où on le voit [REMETTRE LE COUVERCLE] . Qu'est-ce que c'est ça [REMETTRE LE COUVERCLE]
133. SSS *donnent des réponses en même temps*
134. EEN Cherchez, cherchez
135. S7 *La voix de S7 est couverte pas d'autres élèves.*
136. EEN moi je n'entends rien. S7
137. S7 la mère *inaudible*
138. EEN oui et après qu'est-ce qu'on voit après ?
139. S7 la mère
140. EEN *en montrant le texte* qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce que ça veut dire [REMETTRE LE COUVERCLE] ?
141. S6 il faut remettre en place.
142. EEN Ah ! attention remettre en place non [REMETTRE LE COUVERCLE] ça veut dire fermer donc en deuxième qu'est-ce qu'il faut faire ? C'est pas fermer qu'est-ce qu'on dit dans le texte ? Il faut remettre le couvercle en place. D'accord ? Va l'écrire S7.
143. S7 *va au tableau .*
144. EEN « Il faut remettre le couvercle en place » regarde il faut on l'a déjà écrit. Tu écris remettre le couvercle en place.
145. S7 *écrit la phrase.*
146. EEN Remette le couvercle en place bon.. S1 regardez, regardez. S1 remet le bouquet en place. Q'est ce que ça veut dire ?
147. S1 *s'apprête à remettre le bouquet en place.*
148. EEN. Qu'est-ce qu'il faut faire ?
149. S6 Je sais il faut remettre *EEN l'interrompt.*
150. EEN Chut S1 remet le bouquet en place . Qu'est-ce qu'il faut faire ? Qui sait ?
151. SSS moi
152. S2 *se lève moi [METTRE- EAU]*
153. EEN Toi vas-y vas-y, il faut mettre de l'eau ?
154. SSS non
155. EEN S6 ?
156. S6 *se lève, prend le bouquet qui était au tableau et va le déposer sur le bureau.*
157. EEN On travaille S3, on te soignera après tu attends.
- EEN à S6 Très bien qu'est-ce qu'il a fait ?
158. S8 Il remplace le le
159. S8 *est interrompu par les autres élèves qui parlent en même temps.*
160. EEN Chut c'est S8 qui parle. Il a remis le pot en place. D'accord ? Bon on va continuer. *EEN déplace un panier et un ballon.* S4, S4 remets le panier en place.
161. S4 *se lève et prend le ballon.*
162. EEN *attrape S4.*
- EEN Regarde moi remets le panier en place. Non le panier. *S4 tente de faire rentrer le ballon dans le panier. EEN lui remontre la phrase au tableau et lui demande ce que veut dire : « remettre en place ».*
163. S4 *met le panier sur le ballon.*
164. EEN *dit non et appelle S5.*
165. S5 *va au tableau et prend le panier.*
166. EEN S4 S4 regarde je dis S5 remet le panier en place.
167. S4 *va remettre le panier.*
168. EEN Et oui ça veut dire elle remet pareil. Pareil qu'avant avant c'était pareil. C'est ça que ça veut dire. S7 remets le ballon en place.
169. S7 *va prendre le ballon et le range.*
170. EEN *déplace deux pots de peinture et appelle S4.*
171. EEN S4 remets la peinture en place.
172. S4 *range la peinture .*

173. EEN Bon vous avez compris ? Oui ? Mais si tu as compris on le fera encore cet après midi. D'accord ça va ? *EEN prend un tube de colle et le place sur la tête de S2. Le tube ne tenant pas EEN le place dans son col et lui demande de le remettre en place.* [...]
- EEN Bon, on regarde maintenant. *EEN montre une partie du texte.* Bon relisez cette partie du texte jusqu'à là. Relisez.
174. *Les élèves relisent. L'un d'eux pose une question hors champ sur « la maison fut remplie ».*
175. EEN ça veut dire que c'est le passé, c'est le passé.
- EEN ça y est ? Bon, ce morceau du texte, il parle de quoi ?
176. S ? des maisons de l' « écart » j'ai tout compris.
177. EEN tu as tout compris ?
178. S8 du village
179. EEN Il parle du village, très bien. Alors regardez, regardez. Là je dessine ici la maison de...*EEN s'interrompt pour réprimander un élève qui fait du bruit.* Arrête S2, arrête. Je dessine la maison de la petite fille. D'accord ? Ca c'est la maison de la petite fille. Qui peut dessiner le village ?
180. SSS *Les élèves répondent « moi, moi » en cœur.*
181. EEN S3 ? Attention hein, comme dans le texte.
182. S3 je dessine ?
183. EEN Tu dessines le village, ça c'est la maison de la petite fille.
184. S ? ça c'est la maison de la voisine
185. S ? on l'a pas mis
186. EEN la maison de la voisine alors elle est où la maison de la voisine ?
187. SSS *inaudible.*
188. EEN non, la maison de la voisine elle est où ? A côté, à côté. Bon, alors vas-y
189. S7 madame, madame
190. EEN oui ?
191. S7 la maison il est, il est à côté, on peut passer... *suite inaudible, d'autres élèves couvrent sa voix*
192. EEN alors celle là on dit comment, est-ce que...
193. S ? elle est à l'écart
194. EEN elle est à l'écart, très bien, elle est à l'écart, il y en a une à l'écart
195. S2 [Château] [château]
*** Château château
196. EEN *en reproduisant le signe* [CHATEAU] C'est quoi ça, un château, non ?
197. S2 [PRIER]
***non c'est l'église
198. EEN oui, c'est l'église. Allez S3, encore des maisons, dessine vite, S3.
199. S3 *dessine la maison*
200. EEN oui
201. S ? Pas grave si il dessine mal.
202. S8 *montre sa prothèse*
203. EEN t'entends rien alors ben on regardera l'appareil tout à l'heure mais j'ai pas, j'ai pas, j'ai pas les piles pour toi
204. S8 moi j'en avais
205. EEN tu en avais, bon alors tout à l'heure on changera les piles. *S3 finit son dessin.* Alors ça qu'est-ce que c'est S3
206. S3 de l'herbe
207. EEN c'est de l'herbe bon, tu as fini le dessin du village ? C'est fini. Est ce que vous êtes d'accord ?
208. SSS oui
209. EEN oui tout le monde est d'accord ?
210. SSS non
211. EEN non, pourquoi non ?
212. S ? y'a pas d'herbe
213. EEN y'a pas d'herbe mais surtout ? Surtout, et et et chut attendez. Tu as dit tout à l'heure S7
214. --- S7 [soupe]
215. *Les élèves sont bruyants, plusieurs parlent en même temps.*
216. EEN non j'en ai assez ! Vous levez le doigt. S5

217. S5 y'a pas beaucoup de maisons
[BEAUCOUP] [MAISON]
218. EEN y'a pas beaucoup de maisons mais c'est un petit village
219. S2 *lève le doigt* Il y a *inaudible* de la maison
220. EEN Il y a plus de maisons, oui d'accord. Mais surtout qu'est-ce qu'il y a ?
221. S6 (*lève le doigt puis se lève en direction du tableau pour montrer quelque chose sur le dessin*). La maison de la voisine *inaudible* il faut la mettre là
222. EEN Oui, ben y' a une maison qui est voisine. Bon qu'est-ce qu'il manque, eh !
Sur le dessin de S3, il manque quoi ?
223. S7 la maison est à l'écart
224. EEN la maison qui est à l'écart, viens dessiner S7
225. S1 moi !
226. S7 *va au tableau*
227. EEN qu'est-ce que ça veut dire ? Une maison à l'écart ? Qu'est-ce que ça veut dire, elle est où à l'écart ? Ca veut dire quoi ? à l'écart *montre un endroit sur le dessin* elle est là par exemple. Voilà, vous vous rappelez ? PLS vous avait dit la maison elle est à l'écart *tout en faisant le signe entre les 2 maisons sur le tableau*. A l'écart, hein ?
228. S2 moi, j'ai trouvé écart
229. EEN tu as trouvé, viens montrer la maison à l'écart
230. S2 *montre* « à l'écart » *dans le texte affiché au tableau*
231. EEN Voilà la maison on dit à l'écart *en montrant le texte*. Bon vous avez compris?
232. EEN Et maintenant je demande : ça qu'est-ce que ça veut dire ? « à l'exception ».
233. S ? à l'écart
234. EEN non ça veut pas dire à l'écart
235. S2 non ça veut dire sauf, sauf
236. EEN Vas-y redis le, ça veut dire quoi, vas-y, allez
237. S2 sauf
238. EEN Sauf, ça veut dire sauf très bien, à l'exception ça veut dire sauf, sauf, bien
239. S1 et S6 [SAUF]
240. EEN *les regarde et acquiesce*. Alors qui peut dessiner la soupe
241. SSS moi, moi, moi !
242. EEN non, S1 ? Ou qui n'est pas passé encore au tableau. Toi, toi tu n'es pas passé en pointant S2. S5 tu n'es pas encore venue au tableau. S5, tu peux dessiner la soupe ? S5 *se lève en direction du tableau* la soupe la soupe elle est où la soupe ? Alors ? Attention hein au début au début la soupe elle est où ?
243. S5 [POT]
* * * dans le pot.
244. EEN dans le pot et le pot il est où ? où pardon
245. S3 moi je sais
246. S5 [DEDANS]
247. EEN dans quoi ? dans la maison dans la maison. *EEN montre au tableau*. Vas-y dessine le pot et la soupe .
248. S5 le pot il est dans la table.
249. EEN Le pot il est là sur la table. S5 *dessine le pot*. Voilà et la soupe alors qu'est-ce qu'elle fait ?
250. S5 la soupe elle déborde.
251. EEN Elle déborde alors comment on fait ? S5 *dessine la soupe qui déborde*. Voilà elle déborde et puis elle va jusqu'où la soupe ? Elle va jusqu'où la soupe ?
252. S5 *montre un point au tableau*.
253. EEN Là ? mais attention regarde S5 elle remplit la maison entière *en montrant le texte au tableau*. Qu'est-ce que ça veut dire ? Ca veut dire que la soupe dans la maison elle va où ? Jusqu'en haut. Elle remplit, comment on fait ? On dessine comme ça regarde. *EEN fait le dessin au tableau*. Et puis après ?
254. S5 Et après elle déborde dessous la porte.
255. EEN Oui alors vas-y dessine-le dessine-le. Et elle va chez la voisine très bien. Et puis qu'est-ce qu'elle fait ? elle va jusqu'où chez la voisine ?
256. S5 Jusqu'au toit.

257.	EEN	Jusqu'au toit vas-y. Et puis où encore ?
258.	S5	à l'église
259.	EEN	Aussi dans l'église. Et où encore ? partout partout partout.
260.	S5	Sauf cette baraque.
261.	EEN	Sauf à cette maison qui est à l'écart. Très bien vous avez bien compris c'est bien. <i>S5 retourne à sa place.</i>
	EEN	Mais alors, alors et regardez <u>que fait la petite fille en rentrant</u> ?
262.	S1	[OUVRIR] ***Oralisation
263.	EEN	Elle ouvre quoi ?
264.	S6	[OUVRIR] [DIRE] [ARRETER] [ARRETER] ***Elle ouvre et elle dit arrête petit pot.
265.	EEN	Chut ! <i>plusieurs élèves parlent en même temps</i> , EEN interroge S1.
266.	S1	la petite fille ouvre la porte et après soupe. <i>S1 fait un geste qui semble dire « sur soi »</i>
267.	EEN	elle ouvre la porte et la soupe lui tombe dessus ?
268.	S6	non je sais. [OUVRIR] [DIRE] [ARRETER] [ARRETER] ***Elle ouvre la porte et après elle dit arrête petit pot arrête
269.	EEN	Oui elle dit où est ce qu'on le voit S6. Viens le montrer ce que dit la petite fille.
270.	S6	<i>va au tableau et montre la phrase.</i>
271.	EEN	Elle dit arrête petit pot arrête. Voilà et qu'est-ce qu'il se passe ?
272.	S ?	<i>inaudible</i>
273.	EEN	Voilà, alors <u>il se passe quoi</u> ?
274.	---S7	Il s'arrête de gonfler, non arrêter de bouillir et de gonfler.
275.	---EEN	Il s'arrête de gonfler oui et il s'arrête de cuire. D'accord c'est bien euh alors regardez bien. <u>Après cette histoire, pour aller au village il faut non pardon il faut faire quoi</u> ?
276.	S6	Il faut ... <i>Sa voix est couverte par d'autres élèves.</i>
277.	EEN	Il faut manger quoi S7 ?
278.	SSS	la soupe.
279.	EEN	la soupe, il faut manger la soupe. <u>Qui peut montrer la phrase qui le dit</u> ? S7 ? (<i>à S4</i>) tu arrêtes s'il te plait : si tu ne veux pas travailler, tu sors.
280.	S7	<i>montre la phrase.</i>
281.	EEN	<i>Lit la phrase du texte en la montrant au tableau.</i> Alors « mais à partir de ce jour quiconque voulait se rendre au village devait se frayer un chemin en mangeant de la soupe. » Qu'est-ce que ça veut dire ?
282.	S7	<i>inaudible.</i>
283.	EEN	Ah qu'est-ce que ça veut dire se frayer ?
284.	SSS	<i>tous parlent en même temps.</i>
285.	S4	[LECHER] <i>S4 mime les gens qui lèchent la soupe.</i>
286.	EEN	Qui se rappelle ? Pour manger comment PLS l'a signé ?
287.	S7	[SOL] ***par terre.
288.	EEN	par terre ? On écarte et on mange la soupe vous vous rappelez ? EEN <i>fait des gestes.</i>
289.	S1	[CHIEN] *** mange comme les chiens.
290.	S2	comme ça comme ça. <i>S2 tourne le dos à la caméra et se retourne vers un camarade.</i> [SE RAPPELER] [SE FRAYER] [VOIR] [SAVOIR]
291.	S1	EEN comme les chiens.
292.	---EEN	Oui, oui comme ça voilà. <i>A S1</i> Voilà.
	EEN	Et ça qu'est-ce que ça veut dire ça « <u>quiconque</u> » ? Qu'est-ce que ça veut dire ? EEN <i>montre le mot au tableau.</i>
293.	S4	Ah oui [SE FRAYER]
294.	EEN	<i>fait non avec la tête.</i> Quiconque ça veut dire quoi ? EEN <i>montre le mot au tableau.</i>
295.	S1 et S3	<i>Discutent ensemble en LSF. Invisible</i>
296.	S6	Ca veut dire elle voulait qu'on rentre.
297.	S2	[ENTRER]

298. EEN *** Non il faut elle entre.
Non mais qui veut entrer ? qui ?
***[QUI]
299. SSS *parlent en même temps.*
300. S1 la petite fille.
301. EEN c'est la petite fille ?
302. S7 et S8 [PERSONNE]
303. EEN c'est une personne oui. Quiconque. EEN écrit au tableau: « quiconque veut entrer ». S1 et S3 continuent leur discussion en LSF. Quiconque veut entrer c'est pareil que chaque personne qui veut entrer. D'accord ?
304. S2 pareil entre à [MAISON]
 ***la maison.
305. S1 *appelle verbalement S3 et la discussion se poursuit en LSF.*
306. S3 pareil pareil pareil. [PAREIL] [ENTRER] [MAISON]
 ***entre à la maison.
307. EEN *écrit quelque chose au tableau hors champ.* D'accord. Est ce que vous avez compris ?
308. ---S2 [PAREIL] [MAISON] [ENTRER]
 ***pareil la maison entre
309. SSS oui
310. S5 [EEN] PERSONNE] [BEAUCOUP] [?] [LECHER]
 ***Eh EEN des gens y'a beaucoup *inaudible*.
311. S5 et S2 *discutent en LSF*

CORPUS CBILC (conte, enseignant entendant)

1. EEN Bon, alors maintenant, qui peut raconter l'histoire en entier ?
2. S ? Ah, en entier ?
3. EEN en entier, ça veut dire tout. Qui peut raconter toute l'histoire ?
4. (à S ?) toi tu aimes pas, bon.
5. S7 et S5 Moi, moi en levant le doigt
6. EEN S5, tu peux commencer ? Viens.
S5 *va au tableau*
7. S5 [ORAL]
* * * En parlant
8. EEN en parlant ou en signant, comme tu veux. Non, non, en parlant, en parlant.
9. S5 la petite fille et la mère...
10. EEN non, non S5, toute l'histoire.
11. S5 La petite fille et la mère (*hésite, inaudible*).
12. EEN [HISTOIRE] [COMMENCER] [COMMENT]
13. S5 [SOUPE]
* * * soupe magique
14. EEN la soupe. Voilà, alors raconte.
15. S5 Il était une fois la pauvre fille avec sa mère. Sa mère, sa mère (*hésitation*). Elle se promène dans la forêt.
16. EEN oui, elle se promène dans la forêt.
17. S5 et, et puis elle rencontre la vieille, la vieille dame. Elle donne de la soupe, pot magique. La petite fille *inaudible* la vieille dame pour manger. Après elle rentre chez elle, elle *inaudible* le pot. « cuit le petit pot, cuit ». Et là, la soupe, la soupe monte, elle mange, elle ,elle referme le pot et dit « arrête petit pot, arrête ». Et la petite fille et la mère elles mangeaient plus jamais et la fille était pas là et la maman a envie de la soupe il il a remis le pot il dit « petit pot cuit, cuit le petit pot ». Le, la soupe quand elle remonte, après elle ne sait pas dire « arrête » alors elle referme le pot après le pot il déborde. Le pot, après le pot déborde. Le pot est débordé chez la voisine après la petite fille retourne à la maison, Elle dit « arrête, arrête petit pot, arrête ». Il s'arrête le petit pot. Au village les gens mangent de la soupe.
18. EEN Bien, c'est bien. Alors à tu maintenant ? S6, allez c'est ton tour. Vous raconterez chacun votre tour. Allez, c'est S6, tu parles fort.
19. S3 en langue des signes ?
20. EEN non pas en langue des signes, en parlant.
21. S6 La soupe magique.
22. EEN Vas-y, fort S6, fort.
23. S6 La soupe magique. Il était une fois une pauvre fille qui vivait avec sa mère. Un jour la petite fille se rendit, elle se rendit et elle se raconta à une vieille femme. La vieille femme disait « prends ce pot » *hésitations*. Et après la vieille la vieille dame explique comment il faut faire avec ce pot. La vieille femme lui dit pour faire de la soupe il faut il faut dire il faut dire « cuis petit pot cuis petit pot » Et si tu veux arrêter le pot, il faut dire « arrête petit pot arrête ». La petite fille, la petite fille remercia à la vieille femme à la vieille femme *hésitations*. A la vieille femme. Elle remercia à la vieille femme . Et elle rentre tout de suite tout de suite et après elle dit « cuis petit pot cuis petit pot ». Et après elle mange de la soupe et après elle veut plus elle dit « arrête petit pot arrête ». La maman et la petite fille avaient plus jamais faim mais la petite fille n'était pas là. La maman voulait encore voulait encore manger de la soupe, elle disait « cuis petit pot cuis petit pot » Euh et après en soulevant le couvercle. Et après elle voulait dire « a arrête petit pot arrête » mais elle ne savait pas quel mot il faut dire. Elle voulait mettre le couvercle mais le pot se bouillon- fait de la soupe toujours. Et après la soupe elle se déborde, et la soupe elle elle se déborde jusqu'au toit et après et après la soupe euh remplit la soupe euh la soupe remplit euh dans toutes les villages euh et après *hésitations*. Et après la petite fille rentre chez elle

- et après elle dit « arrête petit pot arrête ». Et après elle *hésitations*. Les personnes rentrent chez eux en mangeant de la soupe.
24. EEN C'est bien S6. On va arrêter les enfants parce que c'est l'heure de la récréation.
25. S7 La soupe magique. La pauvre la pauvre fille qui vivait seule avec sa mère un jour elle a cueillir des mures la vieille dame vient et lui dit « prends ce pot, tu n'auras qu'a faim... *hésitations des élèves soufflent la réponse*. « Arrête petit pot arrête ».
26. EEN Et puis qu'est-ce qui se passe après ? S3 tais toi !
27. S7 *fait mine de ne pas savoir*.
28. EEN Tu veux recommencer ?
29. S7 Il n'était pas là et la mère a envie de manger la soupe. *Hésitations*.
30. EEN Et puis ? Qu'est-ce qu'elle fait la mère ?
31. S7 [ENTRER] chez elle.
***elle entre.
32. EEN Oui.
33. S7 Et elle soulève le couvercle et elle dit « cuis petit pot cuis ». S7 *fait mine de ne pas savoir*.
34. EEN Tu sais plus. Si qu'est-ce qui se passe après ? Qu'est-ce qui se passe elle dit « cuis petit pot cuis » et puis ?
35. S7 la soupe se met à déborder. *Esquisse du signe* « dégouliner »
36. EEN Oui.
37. S7 *fait mine de ne pas savoir*.
38. EEN Qu'est-ce qui se passe quand la soupe déborde ?
39. S7 *inaudible*. Elle remet *inaudible et esquisse du signe* « remettre le couvercle ». Et la maison de voisine.
40. EEN Oui. Et puis.
41. S7 *inaudible*. La voisine sauf à l'exception. *Esquisse du signe* « sauf » S7 *semble s'aider d'un peu de LPC*. EEN lui demande de parler plus fort.
42. S7 à l'exception. Il est pas venu.
43. EEN Oui. Tu sais plus, tu voudras recommencer tout à l'heure.
44. S7 *acquiesce*
45. EEN c'est le tour de S8, vas-y S8.
46. S8 La fille n'est pas là.
47. EEN Depuis le début, tu peux raconter depuis le début.
48. S8 même les...
49. EEN Même les pages qui sont pas là, oui. Comment ça commence, tu t'en rappelles ?
50. S8 Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Elle rencontre une vieille dame. La vieille dame donne un pot à la pauvre fille et la fille dit « arrête petit pot, arrête » et après euh après rentre chez elle et après la mère et la fille euh *hésitation*. La fille n'est pas là, la maman dit « cuis petit pot, cuis », après maman elle dit « arrête petit pot », elle ne savait pas quel mot *inaudible*. *Hésitation* après euh *hésitation* après la fille elle est revenue et après la maison elle était débordée, débordée entière, un peu à l'écart, un peu à l'écart. Après *hésitation* après tout le village était plein de soupe et après la *inaudible*. *Hésitation*.
51. EEN Qu'est-ce qu'il faut faire pour aller au village ?
52. S8 Et après elle dit « arrête petit pot, arrête petit pot » et puis euh il faut manger plein de soupe. La soupe est plein de soupe euh on mange *inaudible* et c'est tout.
53. EEN Et c'est tout, c'est bien, merci.
54. S2 La petite fille avec la mère plus jamais faim
***[FILLE] [PETITE] [VENIR][VIEUX] [A-V-V-I-E-N-E-T][JAMAIS]
[FAIM]
la fille *hésitation* [MAMAN] [MANGER] [SOUPE]
fait mine de ne pas savoir
.....maman manger soupe
[FILLE] [neg.] [LA] [IMPOSSIBLE] [NE PAS SAVOIR]
*** sais pas

Annexe 5 : Interactions en classe

55. S2 *demande l'autorisation de regarder le texte.*
 S2 [DIRE] [ENLEVER LE COUVERCLE] [POT] [ENLEVER LE COUVERCLE]
pointage (elle) dire elle soulève soulève le pot ...
 [QUI] [CUIRE] [DEDANS] [SOUPE] [QUAND] [ASSEOIR]
 [MANGER]
pointage pointage *** remplir soupe.....pointage.....
 [VIEUX] [ESSAYER] [ARRETER] [POT][MAIS] [NE PAS SAVOIR]
 [MOT]
 *** mère *pointage* (elle).....
 [REMETTRE LE COUVERCLE] [PLACE] [MAIS] [POT]
56. EEN S2 ne lit pas essaye de te rappeler.
 S2 *hésite pendant un long moment.*
57. EEN Bon tu veux t'arrêter, on s'arrête.
 EEN C'est le tour de S1.
58. S1 *inaudible.*
59. EEN *demande aux élèves de se taire pour écouter S1.*
60. S1 [PETITE] [FILLE] [ET] [MERE] [FAIM] *hésitation*
 ***petite fille et sa mère ont faim
61. EEN T'as pas envie de raconter.
 EEN C'est le tour de S3
62. S3 La soupe magique. Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Un jour elle rencontra dans la forêt, une vieille femme. La vieille femme dit : « tiens prends le pot » dit elle. Et puis la petite fille dit « cuis petit pot cuis ». Le pot bouillonne, la fille ouvre le couvercle, la fille ouvre le couvercle. Elle mange la soupe. La dame, la vieille dame dit « arrête petit pot arrête » dit elle. Elle ; la petite fille ferme le couvercle après la vieille femme ne sait pas dire le mot magique.
63. EEN C'est tout. C'est bien. Merci S3 c'était très bien.

CORPUS RqFRA (récit quotidien, enseignant entendant, 20/04/98, 45 min)

1. EEN Rangez les cahiers roses.
2. S8 Il l'a pas il l'a pas fait en montrant S2.
3. EEN Voici un nouveau texte. Vous le lisez.
4. S1 oui.
5. EEN D'accord.
6. S2 [LIRE]
Oralisation.
7. EEN *Acquiesce. S2 commence à lire à voix haute. Chut dans la tête !*
8. S4 [FINIR] [LIRE] [OUI]
*** déjà déjà lu.
9. EEN [FINIR]
10. S4 [AVANT] [FRANÇAIS] [LIRE]
11. S7 Et EEN EEN *inaudible.*
12. EEN Oui. *Les élèves lisent. S4 chantonne, EEN va vers lui demande de se calmer en LSF. S5 semble avoir un problème de prothèse. EEN lui demande si c'est la pile en LPC.*
13. S1 Ca y est.
14. S2 Fini. EEN Fini !
15. S1 Fini EEN !
Pendant que EEN s'occupe de S5 les autres élèves bavardent en signes.
16. EEN Fini ? C'est fini ?
17. SSS oui !
18. EEN Alors si je cache le texte.
19. S4 Moi moi
20. EEN Regarde ! Qui peut raconter l'histoire ?
21. SSS moi
22. EEN Je cache. Tu viens S6.
23. S1 moi j'entends pas.
24. EEN Alors tu parles fort S6. Vas-y.
25. S6 Sophie euh. La clé perdue. Sophie elle elle rentre elle rentra elle rentra chez elle et
26. EEN Qu'est-ce qui ce passe ?
27. S ? Elle rentre dans les garages.
28. S6 [PERSONNE] *hésitation* après [OUI]
*** Personne
29. EEN Qu'est-ce qui se passe, c'est quoi l'histoire ?
30. S6 C'est la clé perdue [CLÉ]
31. EEN Oui, et qu'est-ce qui se passe alors, qu'est-ce qu'elle fait Sophie ?
32. S6 Sophie cherche sa clé dans sa poche, elle n'est pas dans sa poche. Dans, pardon, dans la poche de l'anorak, elle n'est pas là. « Mais qu'est-ce qui se passe ? » dit Sophie. Euh, elle cherche sous les poches du pantalon, il n'y a pas. Elle cherche de partout.
33. S4 *en pointant S6* [E-L-L-E]
34. S6 Sophie dit « mais mais que qu'est-ce que se passe t-il ? » Sophie dit-elle.
35. EEN Après ?
36. S6 C'est fini
37. EEN C'est fini ? Allez. S4 tu viens. ? Tu peux signer. Tu peux signer
Les autres élèves le taquinent.
38. S4 [DIFFICILE]
39. EEN Viens, viens, viens. C'est très difficile, oui.
40. S7 EEN, EEN, Il parle pas plus fort.
41. EEN Comment ?
42. S7 Il parle pas plus fort.
43. EEN Non, il faut parler fort. Allez S4, arrête, vas-y.
44. S4 *va au tableau en rechignant.*

45. EEN Alors l'histoire c'est quoi ?
46. S4 [NE PAS SAVOIR]
Oralisation
47. EEN Tu ne sais pas ? Qui sont les personnages ?
48. S ? Sophie et Jules
49. S4 Sophie
50. EEN Sophie et qui ? Tu ne sais pas ?
51. S ? sa maman
52. S8 non, et Julien
53. EEN Et que se passe t-il dans l'histoire ?
54. S1 [SOPHIE]
Oralisation
55. S8 y'a que Sophie, y'a que Sophie.
56. S5 Moi je sais, moi je sais !
57. S2 Moi ! [ARRIVER]
Oralisation
58. EEN Qui arrive ?
59. S2 Sophie
60. EEN Sophie
61. S1 *en se levant* Sophie arrive à l'école
*** [ARRIVER] [ECOLE]
62. EEN Sophie arrive à l'école, oui.
EEN Alors on va regarder, on va regarder le texte. (à S4) Arrête de faire zouave ! D'accord ? EEN le renvoie à sa place.
EEN *fait réapparaître le texte au tableau.* Alors S1, S1, lis la première phrase.
63. S1 Sophie arrive de l'école
[ARRIVER] [ECOLE]
64. EEN *en insistant sur le « de »* De l'école. Alors, viens l'écrire au tableau. Sophie arrive de l'école en insistant de nouveau sur le « de ». Vas-y, écris. La même phrase.
65. --- S2 Après moi, après moi !
66. EEN *en s'approchant du tableau* C'est le « s » majuscule ? Oui, voilà. Vous regardez, regardez s'il écrit juste. *S1 a écrit « Sophien ».*
EEN Oh !
67. SSS Non, non !
68. EEN *lui montre son erreur.* Alors Sophie, vas-y, regarde, vas-y.
69. S ? arrive de l'école.
70. EEN Sophie arrive
71. S ? De l'école, de l'école.
72. EEN à S1 Bien. Sophie, Sophie arrive de l'école. Point. Merci S1. Va à ta place.
EEN Eh, non, vous êtes trop énervés ! Pour parler qu'est-ce qu'on fait ?
73. S ? On lève le doigt.
74. EEN On lève le doigt. Alors, qu'est-ce que ça veut dire, Sophie arrive de l'école ?
Qu'est-ce que ça veut dire ?
75. S1 *en oralisant* [SOPHIE] [ARRIVER] [ECOLE]
De droite vers lui
76. EEN De l'école. Alors qui...
77. S8 Ca veut dire elle arrive, nous on est là et on arrive à l'école.
78. EEN Ah, alors attention. Qui peut le dessiner ?
79. SSS Moi !
80. EEN S8 ? Viens dessiner. Tu dessines Sophie arrive de l'école. Alors, Qu'est-ce qu'on... *les élèves sont très bruyants.* Chut. C'est presque arrive à l'école. Hum. Qu'est-ce que ça veut dire, *en montrant le tableau* Sophie arrive de l'école ?
81. S7 Moi je sais, je peux dessiner ?
82. EEN Chut S8 Dessine. Alors qu'est-ce qu'on voit sur le dessin?
83. S8 *en dessinant* Sophie.
84. EEN On voit Sophie.
85. S8 On dit que c'est comme ça.

86. EEN On dit que c'est comme ça. Sophie, voilà, ça c'est Sophie, hein, d'accord ? C'est Sophie. Très bien. Et puis, qu'est-ce qu'on voit encore sur le dessin ?
87. S1 Ecole.
88. S2 Son cartable.
89. S8 Là ?
90. EEN Voilà. C'est quoi ça ?
91. S8 L'école.
92. EEN L'école. Vas-y. Alors écris. Au sommet tu écris école. Comme ça on verra bien.
93. S8 Heu. Non, j'efface. Ca c'est une maison, j'efface.
94. EEN On dirait une maison. Mais ça fait rien, une école c'est aussi comme une maison, une grosse maison.
95. S8 Y'a plein de fenêtres.
96. EEN Y'a plein de fenêtres. Et écris ici « école », comme ça on sait. Tu sais c'est écrit sur les « écoles » : « école ».
97. S7 EEN tu sais, ça veut dire que Sophie elle arrive dans sa maison.
98. EEN Ah, ouais. (*à S8*) Où elle va Sophie, montre nous comment elle fait. Sophie arrive de l'école. Qu'est-ce ça veut dire ? Montre nous comment elle marche. Où elle va ?
99. S8 *En faisant une flèche de Sophie vers l'école* Comme ça.
100. EEN Elle va comme ça ?
101. SSS Non, non !
102. EEN S7, viens expliquer S7.
103. S7 *va au tableau*.
104. EEN Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Alors attends, on efface. Oui, d'accord.
- EEN Sophie arrive de l'école, ça veut dire quoi ? Ca veut dire Sophie va où ?
105. S2 Avec la clé.
106. EEN Avec la clé, oui avec la clé mais elle va où ? Et c'est quoi là ? (*en montrant le tableau*)
107. S7 La maison
108. S8 La maison
109. EEN La maison de qui ?
110. S7 De Sophie
111. EEN Alors écris : la maison de Sophie
112. S8 La maison de Sophie (*rires*)
113. EEN La maison de Sophie. Sophie arrive de l'école (*en insistant sur le « de »*). « de » ça veut dire : Sophie est partie de l'école, elle va à la maison. Ca veut dire ça. De l'école, ça veut dire qu'elle part de l'école et elle va à la maison, comme ça, regarde on va le faire comme ça (*EEN trace une flèche de l'école à la maison pendant que S7 et S8 retournent à leur place*).
- EEN D'accord ? Et si j'écris, si j'écris maintenant, regardez. Hé, S1, S1, tout à l'heure S1 a dit : « Sophie arrive à l'école » qu'est-ce que ça veut dire ça ?
114. S2 Sophie arrive à la maison.
115. EEN Non, Sophie arrive à l'école (*en insistant sur le « à »*). C'est différent, c'est différent : Sophie arrive à l'école, Sophie arrive de l'école. Qu'est-ce que ça veut dire ?
116. S7 A l'école, ça veut dire qu'elle vient à l'école.
[ARRIVER]
117. EEN Ca veut dire Sophie vient à l'école. Viens dessiner S2, viens dessiner. Sophie arrive à l'école.
118. S8 *se lève en direction de EEN*. EEN, EEN *inaudible* de la maison ça veut dire elle arrive de, à l'école ?
119. EEN Oui.
120. S2 *commence à écrire*
121. EEN Non, tu dessines, la phrase.
122. S ? EEN, S4 est tout sale !
123. EEN Oui, je sais. S4 se lavera après. Tu arrêtes.
124. S2 *commence à dessiner*
125. EEN C'est qui ?

Annexe 5 : Interactions en classe

126. S2 [SOPHIE]
*** Sophie
127. EEN D'accord, alors.
128. S2 [ECOLE]
*** Et l'école
129. EEN Alors, elle va où ?
130. S2 [ARRIVER] [ECOLE] S2 *dessine l'école*
*** Arrive l'école
131. EEN C'est quoi ?
132. S1 La maison, la maison.
133. S2 [ECOLE]
*** école
134. EEN Tu écris, écris. Bon alors, Sophie arrive à l'école, ça veut dire quoi ? Fais une flèche pour montrer.
135. S2 *inaudible*
136. EEN Oui. Alors Sophie, Sophie marche comment ?
137. S2 un chemin
138. EEN Oui, elle va où ?
139. S2 La porte
140. EEN Oui, alors montre. Sophie va où ?
141. S2 *dessine la porte* [ENTRER] [ECOLE]
142. EEN Alors dessine, dessine.
143. S2 *hésite*
144. EEN Qu'est-ce qu'elle fait ?
145. S2 Avec la clé
*** [CLE]
146. EEN Oui. Attention, la clé, la clé, c'est la clé de l'école ?
147. S2 Non, la maison.
[MAISON]
148. EEN De la maison, alors. Quand on dit Sophie arrive à l'école. Comment, où elle va ? à S1 Viens montrer comment elle marche, comment elle marche, Sophie ?
149. S1 Sophie elle part à la maison.
150. EEN Voilà, et elle marche comment ?
151. S1 Elle marche (*trace une flèche mais pas en direction de l'école*)
152. EEN Elle va où ? Elle va où Sophie quand on dit Sophie arrive à l'école (*en insistant sur le « à »*).
153. S1 A la maison.
154. EEN Non, non, à la maison non. Alors ? Comment on fait ? S5, viens les aider.
155. S1 Je dessine la clé ?
[DESSINER]
156. EEN Tu dessines Sophie arrive à l'école.
157. S2 Ah ! Faire chemin !
158. EEN Le chemin il va où ? Oui.
159. S2 La clé ouvre
[CLE] [ouvrir] (*sur le dessin, il imite la porte de la maison qui s'ouvre*)
160. EEN Non, non, Sophie n'a pas la clé de l'école. Elle a la clé de la maison.
161. S1 *dessine une flèche de Sophie à l'école* C'est tout ?
[FINIR]
162. EEN Voilà. C'est tout. Sophie elle marche comme ça.
163. S1 entrer
[ENTRER]
164. EEN Voilà, elle va à l'école. Sophie arrive à l'école (*en insistant sur le « à »*), ça veut dire Sophie entre dans l'école, va vers l'école.
Et bien, il va y avoir du boulot pour le contrôle. S1, S2 et S5 *regagnent leurs places*
- EEN on reverra encore ça. Assieds-toi S2.
165. S2 *inaudible.*

166. EEN oui, bon. Hé, si je dis maintenant, regardez, hé ! *Ecrit au tableau* « S3 va à la cuisine », *les élèves lisent la phrase à voix haute.*
EEN S3 va à la cuisine, qu'est-ce que ça veut dire, qu'est-ce qu'il faut faire ? Quand il y a à...
167. ---S2 moi je sais faire, moi je sais faire !
168. EEN tu sais faire ? Alors, qu'est-ce qu'il faut faire ?
169. S2 S3 entre à la cuisine.
*** [S3] [ENTRER] [DANS] [CUISINE]
170. EEN Alors, S3 vas à la cuisine, vas.
171. S3 *se lève.*
172. EEN à la cuisine, il va à la cuisine, il va à la cuisine. D'accord ?
Et maintenant, qu'est-ce qu'il fait ?
173. S2 à école.
[ECOLE]
174. EEN Il entre, c'est l'école ici ?
175. S2 oui
176. EEN Là ? Ca s'appelle...
177. SSS la classe
[CLASSE]
178. EEN La classe, mais, on va dire quoi ? Il vient d'où ?
179. S8 Il revient de *inaudible*
180. EEN Chut (*aux autres élèves*), (*à S8*) vas-y, vas-y !
181. S8 il, il revient de...
182. S7 *couvre sa voix* : il arrive de la cuisine.
183. EEN à S7 écoute S8.
184. S8 --- il revient de...
185. S2 --- ha ! revient de la cuisine.
[REVENIR] [CUISINE]
186. EEN à S2 Chut ! à S8 Il revient ?
187. S8 il revient à la classe.
188. EEN il revient à la classe, oui, mais il revient d'où ? On dit il revient d'où ?
189. S7 il arrive de la cuisine.
190. EEN il arrive de la cuisine, très bien. Maintenant, S3 arrive de la cuisine. *Ecrit la phrase au tableau.* Attention, hein, c'est différent, c'est différent *en montrant au tableau* « à » et « de ». Attention ! [...]
EEN [...] Bon, on cherche les mots ? On joue à chercher les mots ?
191. SSS oui oui oui !
192. EEN chut, on y va. Attention. La poche.
193. S2 *se lève et va montrer le mot sur le texte.*
194. EEN bien. Et qu'est-ce que c'est ?
195. SSS *montrent leurs poches*
196. EEN *acquiesce et reproduit le geste.* La poche, la poche. Bien.
EEN [...] Elle cherche.
197. S7 *se lève et va montrer le mot sur le texte.*
198. EEN Et qu'est-ce que ça veut dire ?
199. SSS cherche, cherche.
[CHERCHER]
200. S1 où es tu ? où es tu ?
201. EEN anorak
202. S4 *se lève et va montrer le mot sur le texte.*
203. EEN Et qu'est-ce que c'est un anorak ?
204. SSS anorak.
***[ANORAK]
205. EEN qui a un anorak ?
206. S3 moi, moi !
207. EEN toi ? Tu vas le chercher ?
208. S6 j'en ai un aussi.
209. EEN T'en as un aussi ? Alors, va le chercher aussi.
210. S4 moi, j'en ai un moi.

- [AVOIR] [MOI]
 211. EEN tu en as un aussi, va le chercher. *A S?* Toi aussi ? va le chercher.
 212. S2 Moi, *inaudible*.
 [MOI] [POUR] [PLUIE] [MOI]
 213. EEN alors, comment ça s'appelle, quand c'est quelque chose pour la pluie ?
 214. S1 manteau, manteau.
 ***[ANORAK]
 215. EEN ça s'appelle un imperméable. *SSS reviennent avec leurs anoraks*.
 EEN Voilà, les anoraks, c'est ça. Bien, vous avez des anoraks.
 EEN Et toi S8, qu'est-ce que tu as ? As-tu un anorak ? Non ? Tu as quoi ? Vas chercher, qu'est-ce que c'est ton vêtement ?
 216. --- S3 un manteau
 217. --- S1 Moi j'ai un, moi j'ai un anorak
 218. EEN à S1 Un anorak ? Alors va chercher aussi.
 219. S7 c'est une *inaudible*
 220. EEN Qu'est-ce que c'est S5, ton vêtement c'est quoi ?
 221. S2 anorak, elle c'est rouge
 ***[POINTAGE][ROUGE]
 222. S7 Non...
 223. EEN Ah, S1, S1 il a quoi ? C'est quoi ?
 224. SSS Un anorak
 225. EEN Un anorak. S8, viens montrer. Qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce que c'est ? Est-ce que c'est un anorak, le vêtement de S8 ?
 226. S8 Non
 227. SSS Non
 228. S1 un manteau
 229. EEN Non c'est pas un manteau. Pourquoi c'est pas un manteau ?
 230. ---S3 Une veste, une veste
 231. EEN Parce que c'est court, un manteau c'est long. Comment ça s'appelle ? Comment ça s'appelle ça ?
 232. SSS *inaudible*
 233. EEN à S5 Non c'est pas un gilet.
 234. S8 une veste !
 235. EEN C'est ?
 236. S8 Une veste.
 237. EEN Une veste. Bien.
 238. S5 *inaudible*
 239. EEN à S5 Tu as un anorak
 240. --- S8 Moi j'en ai un manteau, moi j'en ai un manteau.
 241. EEN Chut, chut. Asseyez-vous, asseyez-vous maintenant. On les met sur les chaises, on les met sur les chaises.
 EEN Eh, et ça c'est quoi (*en enfant son manteau*)?
 242. SSS Manteau, manteau, manteau
 243. EEN C'est, c'est une veste ?
 244. SSS Non, non !
 245. EEN Bon, c'est un manteau. Parce que c'est long. D'accord ? Et puis tout à l'heure, tout à l'heure, S5 a dit un gilet. C'est quoi un gilet ? *EEN attend que les élèves aient retrouvé leur calme*. C'est quoi un gilet ? (*à S8*) C'est quoi ? Montre. C'est ça.
 246. S1 C'est comme un pull.
 247. EEN C'est comme un pull mais qu'on boutonne. (*A S ?*) Enlève ton anorak. [...]
 EEN [...] On continue. Cartable. S1 ? S1 va montrer la réponse au tableau. Bien. Qu'est-ce c'est ?
 248. SSS (*en montrant leur cartable*) Cartable.
 249. EEN Un cartable, c'est bon [...]
 EEN [...]. D'accord. Alors, on lit la deuxième phrase. On y va ? Chut, asseyez-vous. Eh, eh, dans la tête.
 250. ---S1 il n'y a personne à la maison
 251. S2 Ah ! Moi. A la maison y'a pas de, personne.

- ***[MOI] [MAISON][PERSONNE absence de personne] [PERSONNE « gens »]
252. EEN Y'a personne à la maison. (à S4) Oui ?
253. S4 [MAIS] [PERSONNE (absence de personne)] [MAISON]
*** mais, il n'y a pas , à la maison
254. EEN Oui, ça veut dire qui est à la maison ?
255. S4 [SEUL/UN]
***Tout, un seul
256. EEN Elle est toute seule, il n'y a personne. Alors s'il n'y a personne à la maison ça veut dire quoi ?
257. S1 Sophie, Sophie.
258. S8 Ca veut dire y'a pas de personne.
259. S7 Y'a pas de, de, y'a pas de bonhomme, de...
260. S8 De personnage.
261. S7 Peut-être.
262. S8 Ouais, y'a pas de personnage.
263. EEN *écrit une phrase au tableau* Il n'y a pas de personnage ? Ca veut dire : la maison est vide. *On peut lire au tableau* : « il n'y a personne à la maison : la maison est vide ». S1, S1. La maman de Sophie est dans la maison ?
264. SSS Non.
265. EEN Et le papa de Sophie ?
266. SSS Non.
267. EEN Non. Et Julien ?
268. SSS Non.
269. EEN Non. Ca veut dire (*en montrant la phrase au tableau*) la maison est vide.
270. S4 Oui.
271. EEN D'accord ? Bon. On continue.
- EEN Chut. Non, non, je ne suis pas d'accord, quand un enfant parle, on l'écoute. Alors vas-y S7.
272. S7 il y a *inaudible* deux bouteilles y'en a plus et vide.
273. EEN La bouteille est vide, ça veut dire qu'il n'y a plus rien dedans. Voilà, dans la maison il n'y a rien, il n'y a personne. Arrêtez avec les règles.
- EEN Bon, alors eh, regardez. Comment fait Sophie pour entrer ?
274. S6 Elle a la clé.
[CLE]
275. EEN Elle a la clé, très bien. Pour entrer elle a la clé. Alors. Attention. Sophie cherche la clé. Où Sophie cherche-t-elle la clé ?
276. S1 Perdue
[PERDRE]
277. EEN Non mais où cherche-t-elle ? Elle regarde où, en premier ? Dans la poche de quoi ?
278. ---S ? Dans sa poche, dans sa poche
279. ---S ? Dans la poche de son manteau
280. ---S1 Anorak
281. EEN Dans la poche de son anorak. D'accord ? Mais alors que se passe-t-il ?
282. S2 Elle ferme, elle ferme la poche.
[FERMER LA POCHE DE L'ANORAK]
283. EEN Elle ferme la poche. Mais que se passe-t-il ? Que se passe-t-il ?
284. S7 Pas de clé, pas de clé.
285. EEN Pas de clé. (*en montrant la phrase dans le texte*) Pas de clé, pas de clé.
286. S3 Elle peut pas rentrer dans l'école c'est fermé à clé.
287. EEN Non S3, elle ne peut pas entrer dans sa maison. Tu n'as pas écouté. On a dit : Sophie arrive de l'école (*en insistant sur le « de »*). Qu'est-ce que ça veut dire Sophie arrive de l'école ?
288. S ? Ca veut dire elle rentre à la maison.
289. EEN Ca veut dire Sophie part de l'école et elle rentre à la maison. Alors. (*en suivant le texte du doigt*)
EEN Où est-elle passée ? Qu'est-ce que ça veut dire ça ? C'est quoi « elle » ? C'est quoi ?
290. S2 Sophie.

Annexe 5 : Interactions en classe

291.	S4	---- <u>Sophie</u> .
292.	SSS	----La clé, la clé.
293.	EEN	Alors attention, c'est Sophie ou la clé ?
294.	SSS	La clé, la clé.
295.	S5	La clé, la clé.
296.	EEN	Chut. Relisez. On lit ensemble. <i>EEN parcourt le texte du doigt en lisant la phrase à voix haute</i> . Elle met la main dans la poche de son anorak. « elle », c'est qui ?
297.	SSS	Sophie.
298.	EEN	C'est Sophie. On relit. Elle met la main dans la poche de son anorak. Pas de clé. Où est-elle passée ? « Elle »...
299.	SSS	La clé, la clé.
300.	EEN	C'est la clé, c'est la clé. Qu'est-ce que ça veut dire : où est-elle passée ? Qu'est-ce que ça veut dire ça ? Où est-elle passée, qu'est-ce que ça veut dire ?
301.	S ?	Perdu.
302.	EEN	<i>écrit quelque chose au tableau</i> . Qu'est-ce que ça veut dire : où est elle passée ? C'est pareil que quoi ?
303.	S8	Que la clé est perdue.
304.	EEN	C'est la clé qui est perdue. Mais où est-elle passée, on pourrait dire quoi à la place, pour que ce soit pareil ?
305.	SSS	<i>Silence</i>
306.	EEN	Qu'est-ce qu'on peut dire ?
307.	S8	Où est-elle passée...
308.	S6	Moi je sais, où est-elle passée la clé ?
309.	---S8	Où est-elle passée la voiture ?
310.	EEN à S8	Chut. (<i>à S6</i>) Où est-elle passée la clé mais qu'est-ce que ça veut dire ? Passée, où est elle passée ?
311.	S5	<i>semble faire le signe correspondant</i> .
312.	EEN	Ah, passer, comme ça ? Non. C'est pareil, c'est pareil que : où est-elle. <i>EEN l'écrit au tableau</i> . EEN c'est pareil, c'est
313.	S ?	<i>pose une question</i>
314.	EEN	Pareil. Où est-elle passée ? Ça veut dire où est elle c'est tout. C'est tout. C'est pareil. Passé, non c'est pas comme ça. Ça veut juste dire « où est elle ? ». D'accord où est la clé ?
315.	S2 à S6	[NE PAS SAVOIR] [SIGNE] [NE PAS CONNAITRE] [NE PAS CONNAITRE]
316.	EEN	Où est la clé ? On peut dire où est la clé ? Oui tout à fait.
317.	S1	Où es tu la clé ?
318.	EEN	Tu lui parles à la clé ? Tu lui dis « où es tu la clé ? ».
319.	S1	Non.
320.	EEN	Ah bon. Tu peux lui parler
	EEN	Alors regardez on lit maintenant ces phrases. On y va. « Elle l'avait ce matin, elle en est sûre. ». « Elle » <u>c'est qui elle ?</u>
321.	SSS	Sophie !
322.	EEN	C'est Sophie. Et ça ? <i>en pointant</i> « l' ».
323.	SSS	La clé !
324.	EEN	C'est la clé. Ça veut dire la clé. Elle l'avait ce matin. Ça veut dire <u>Sophie avait la clé</u> . Elle l'avait ce matin ça veut dire Sophie avait la clé. Ça c'est quoi S1 ? <i>en pointant</i> « l' ».
325.	S1	La clé.
326.	EEN	Elle en est sûre. Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que ça veut dire : elle en est sûre ? Tu sais pas ?
327.	S2	[SUCRE] <i>Oralisation</i> .
328.	EEN	Sucre ! Sucre ! Ah non attention ! Là on va... <i>EEN va écrire au tableau</i> .
329.	S7 à S8	[sûre]. Ça se fait comme ça sûre [sûre].
330.	S8	[sûre]
331.	EEN	<i>lit ce qu'elle a écrit au tableau</i> . Elle en est sûre. Du sucre. Regarde. C'est pareil ? <u>SURE, SUCRE. SUCRE ET SURE</u> . C'est pareil ?

332. SSS Non !
333. EEN Non non.
334. S ? Non c'est sur !
335. EEN Sur ? Ah non attention. Regarde ce que tu viens de faire. *EEN écrit « sur » au tableau.*
336. S ? S-U-R
337. EEN S-U-R. C'est pareil ? Non.
338. S2 Non [FILLE] [REEMPLACER] [?]
339. S5 [SURE] [SURE] [SURE]
340. EEN Féminin ? Qu'est-ce que ça veut dire : elle en est sûre ? Elle en est sûre ? C'est un nouveau mot.
341. --- S5 [SURE]
342. S4 [SURE]
343. EEN Quand on est sûr ça veut dire quoi ? Ça veut dire « c'est vrai » On le sait vraiment. *EEN écrit au tableau : « elle en est sûre = elle le sait vraiment ».* Ce matin Sophie avait la clé. S4 ce matin Sophie avait la clé. Elle le sait. C'est sûr, elle le sait vraiment. Elle avait la clé. Ça veut dire elle en est sûre. Ça veut dire elle ne se trompe pas. *EEN écrit au tableau « =elle ne se trompe pas ».* Elle ne se trompe pas. C'est vrai, elle avait la clé. D'accord ? [...]
- EEN [...] Après. *EEN montre une phrase au tableau et fait venir S5. Tu fais comme la phrase. EEN lit la phrase.* « Elle cherche dans les poches de son pantalon, toujours rien. » Vas-y comme la phrase. Comment elle fait ? Comment elle fait Sophie ?
344. S5 Elle cherche dans sa poche. [CHERCHER DANS UNE POCHE]
345. EEN Et puis ?
346. S5 Dans son pantalon, il y a toujours rien.
347. EEN Elle cherche là. Et puis où encore ? Là. *S5 continue à chercher dans ses poches.* Et alors qu'est-ce qui se passe ?
348. S5 Y'a rien.
349. EEN Elle a rien. Toujours rien. Toujours rien ça veut dire quoi ? Pas de clé.
350. S1 *sort une gomme de sa poche.* Ah elle est là la clé !
351. EEN *se dirige vers S4 et lui dit d'arrêter.*
352. S1 (*en regardant S4*) [PLEURER]
Oralisation
353. EEN (*lit au tableau*) Qu'est-ce que je vais faire si j'ai perdu ma clé ? Qu'est-ce que ça veut dire ça ?
354. S1 Qu'est-ce que je vais faire si j'ai perdu ma clé ?
[?] [FAIRE] [SI] [PERDRE] [MA] [CLÉ]
355. ---S2 J'ai perdu ma clé. Ma clé perdue
[PERDRE] [MA] [CLÉ] [CLÉ] [PERDRE]
356. EEN Mais qu'est-ce que ça veut dire qu'est-ce que je vais faire ? Ça veut dire je vais faire quoi. Ça veut dire si j'ai perdu ma clé, je vais faire quoi ?
357. S ? Chercher. Chercher.
358. EEN *écrit au tableau : « Si j'ai perdu ma clé je vais faire quoi ? »* Sophie est inquiète. Vous vous rappelez « inquiète » ? S4 Qu'est-ce que ça veut dire ? Inquiète tu te rappelles « inquiète » ? Tu connais le signe, c'est comment ?
359. S4 [NON] [TRISTE]
360. EEN Non presque c'est comment ? tu te rappelles ?
361. S2 Rien rien
[RIEN] [RIEN]
362. S4 [AVOIR DE LA PEINE]
363. EEN Non quand on a du souci.
364. S1 Un souci.
***[souci]
365. EEN [SOUCI] inquiète.
EEN Sophie est inquiète. Elle se dit si j'ai perdu ma clé je vais faire quoi ?
Comment entrer si la clé est perdue ?
366. S1 [IMPOSSIBLE] [OUVRIR]
367. EEN On peut pas !
368. S1 Sophie pleure.

- [SOPHIE] [PLEURE]
369. EEN Sophie pleure ? Tu crois ? Oui peut-être elle pleure. Peut-être
370. ---S1 Peut-être Sophie elle ouvre la fenêtre et elle entre.
[PEUT-ETRE] [SOPHIE] [ouvrir la fenêtre] [passer par la fenêtre]
371. EEN Peut-être elle passe par la fenêtre.
372. S6 Elle prend la fenêtre de la maison après elle casse après elle rentre.
373. EEN Oui mais c'est pas ce qu'elle fait. En premier qu'est-ce qu'elle fait ? Qu'est-ce elle fait ?
374. S8 Elle croit qu'elle est dans son cartable.
375. EEN Elle croit qu'elle est dans son cartable. Alors qu'est-ce qu'elle fait ?
376. S5 Elle cherche dans son cartable.
377. EEN Elle cherche dans le cartable. Très bien.
378. S7 C'est l'heure EEN.
379. EEN Encore une minute. Attention moi je regarde (EEN *pointe le texte*). Qu'est-ce que je vais faire ? Oulala qu'est-ce que ça veut bien dire ? Qu'est-ce que je vais faire ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
380. S6 je sais, je vais faire comment ?
381. EEN Oui, mais c'est quoi ça ? « Je vais », c'est quoi ?
382. S2 C'est le verbe
[FAIRE]
383. ---S6 [ALLER]
384. S4 [ALLER]
385. EEN C'est le verbe, oui, mais c'est aller... attention, vous vous rappelez, ça c'est...
386. S ? Attention peut pas le faire
387. EEN Oulala, non ! Ca veut dire quoi, là, quand on dit « là je vais le faire » ? Ca veut dire que c'est le futur. Vous vous rappelez de ça. C'est le futur.
388. S5 Oui c'est le futur, ça fait le passé.
389. EEN Je vais faire, c'est le futur ça veut dire tout de suite après. Qu'est-ce que je fais, qu'est-ce que je fais tout de suite après ? C'est le futur juste après, on l'avait vu ça déjà. Qu'est-ce que ça veut dire par exemple...
390. S ? EEN !
391. EEN Hé ! C'est l'heure de la récréation, je vais sortir. Ca veut dire dans un tout petit moment, tout de suite après, je sors. Vous vous rappelez de ça ? Alors maintenant, sortez.

CORPUS RqLSFA (récit quotidien, enseignant sourd, 27/04/98, 25 min)

1. PLS JE CROIS QUE LA SEMAINE DERNIERE, VOUS AVEZ VU LE TEXTE DE LA CLEF PERDUE. EXPLIQUEZ-MOI .
2. S5 *lève la main mais c'est S4 qui est interrogé.*
3. S4 *incompréhensible.*
4. PLS *interroge S7*
5. S7 [SOPHIE] [MAISON] [?] [PERSONNE] [IL N'Y A PAS] [MAISON] [?]
S7 [CLEF] [CLEF] [AVOIR]
S7 [APRES] [REGARDER] [POCHES] [IL N'Y A PAS] [CLEF] [APRES]
[REGARDER] [POCHES] *S7 tâte ses poches*
[IL N'Y A PAS] [XXXXXX] [PEUT] [ETRE] [CARTABLE] [DIRE] [SOPHIE]
6. PLS JUSTE .
PLS ELLE A RESUME, C'EST A PEU PRES JUSTE. ON CONTINUE, JE VAIS VOUS EXPLIQUER TOUT LE TEXTE D'ACCORD ? SOPHIE RENTRE DE L'ECOLE. A LA MAISON, IL N'Y A PERSONNE. SOPHIE A LA CLEF. ELLE MET LA MAIN DANS LA POCHE DE SON ANORAK. ELLE SE DEMANDE OU EST LA CLEF. CE MATIN, ELLE L'AVAIT, C'EST SUR. ELLE FOUILLE DANS SES POCHE : RIEN. ELLE REFLECHIT, JE N'AI PAS LA CLEF, QUE FAIRE ? PEUT-ETRE QU'ELLE L'A DANS LE CARTABLE. ELLE VIDE LE CARTABLE, ELLE OUVRE SA TROUSSE, ELLE ENLEVE TOUT : RIEN. ELLE TROUVE UN AUTO COLLANT, UN BONBON, UNE CORDE A SAUTER : PAS DE CLEF. SOPHIE RECOMMENCE A FOUILLER DANS SES POCHE. ELLE TATE LA DOUBLURE DE SON ANORAK ET ELLE SENT QUELQUE CHOSE. ELLE MET SA MAIN DANS LA POCHE, IL Y A UN TROU. ELLE MET SON DOIGT DANS LE TROU ET OUF LA CLEF EST LA.
7. SSS *incompréhensible*
8. S2 *s'exclame, se lève brutalement de la chaise [?] [BEAUCOUP]*
9. PLS OU EST LA CLEF ?
10. S5 *mime que la clef est dans la poche*
11. S1 *inaudible*
12. PLS à S1 TU DIS QU'ELLE EST PERDUE, QU'ELLE EST TOMBEE PAR TERRE .
13. SSS *disent « non » à l'oral*
14. PLS DANS LA POCHE, IL Y A UN TROU ET LA CLEF EST TOMBEE DANS LE TROU.
15. S1 (*oralise et signe*) [PARCE QUE] [CASSER] [PARCE QUE] [CASSER]
[HISTOIRE]
16. S2 [POCHE]
Glissement de la poche le long de la jambe
17. PLS EST CE QUE VOUS AVEZ DES ANORAKS ?
18. S4 [AVOIR]
***avoir
19. *Tous les élèves parlent en même temps pour dire qu'ils ont un anorak. S3 sort de la classe pour aller chercher son anorak. Il le donne à PLS. PLS montre ce qu'est une doublure et le signe. Il montre aux élèves que la poche de Sophie est trouée, que la clef n'est pas tombée par terre mais dans la doublure. Il demande à S3 d'aller raccrocher son anorak.*
20. PLS ON ATTEND QUE S3 REVIENTE.
PLS SOPHIE ARRIVE OU ?
21. S ? à la maison
22. S ? [ECOLE]
23. PLS A L'ECOLE ? ELLE REVIENT DE L'ECOLE ET ELLE ARRIVE A LA MAISON. QUANT ELLE ARRIVE A LA MAISON, NORMALEMENT ELLE A LA CLEF. MAIS ELLE NE L'A PAS.
24. S2 [SOPHIE] [SEULE]
***Sophie toute seule
25. PLS OUI, C'EST BIEN.
26. S1 [OU] [XXX]
27. PLS POURQUOI ?
PLS COMME SOPHIE EST GRANDE, SON PAPA LUI DONNE LA CLEF ET PAR EXEMPLE SI IL TRAVAILLE ET QUE SA MAMAN EST ALLEE CHERCHER SON PETIT FRERE A L'ECOLE ; IL N'Y A PERSONNE A LA MAISON QUAND SOPHIE RENTRE DE L'ECOLE. VOUS, QUAND VOUS

Annexe 5 : Interactions en classe

- RENTREZ A LA MAISON : COMMENT VOUS FAITES ? À PIED, EN TAXI EN BUS ? C'EST PAREIL QUE SOPHIE ?
28. S5 [neg] [MARCHER] [PARCE QUE] [neg] [PARTIR] [SA] [MAISON]
***non elle marche parce que c'est pas loin.
29. PLS PUISQUE CE N'EST PAS LOIN, CE N'EST PAS LA PEINE QUE SES PARENTS VIENNENT LA CHERCHER, ELLE PEUT RENTRER TOUTE SEULE, A PIED, A LA MAISON.
30. S1 *intervient mais il est caché par S3 qui fait le signe [AVION QUI VOLE].*
31. S2 *se lève en criant non !*
32. PLS QUAND SOPHIE ARRIVE A LA MAISON, ELLE A PERDU SA CLE, QUE FAIT-ELLE ?
33. S4 [COMMENT] [FAIRE] [ENTRER] [COMMENT] [FAIRE] [ENTRER]
***Comment faire
34. PLS ET OUI, COMMENT FAIT-ELLE ?
35. S2 [JE PENSE] [AVEC] [ENFONCER LA PORTE A COUPS DE POINGS]
36. PLS JE VAIS REPRENDRE TOUT LE TEXTE ET JE VAIS VOUS EXPLIQUER LE DEUXIEME PARAGRAPHE.
SOPHIE REGARDE DANS SON CARTABLE. ELLE SORT LE LIVRE, LA TROUSSE, ELLE REGARDE DANS LA TROUSSE, ELLE VIDE ENTIEREMENT LE CARTABLE. ELLE TROUVE QUOI ? (*les élèves font des suggestions*). LE BONBON, L'AUTOCOLLANT, LA CORDE A SAUTER. ET LA CLE ?
37. S4 [C'EST QUOI] [AUTOCOLLANT] [C' EST QUOI] [AUTOCOLLANT]
38. PLS ATTENDS. IL Y A QUELQU'UN QUI SAIT CE QUE C'EST « AUTOCOLLANT » ?
39. S5 [AUTOCOLLANT] [AFFICHE]
40. PLS NON, UNE AFFICHE, NON.
41. S3 [COLLE]
42. PLS OUI, IL Y A DE L'IDEE : UNE AFFICHE PLUS DE LA COLLE... ENSEMBLE ÇA FAIT UN AUTOCOLLANT.
43. S4 [DECOLLER LA FEUILLE] [COLLER L'AUTOCOLLANT]
44. S3 Ah, un truc jaune !
45. PLS *demande à S4 de redonner son exemple.*
46. S4 [DECOLLER LA FEUILLE] [APRES] [COLLER] [y'en a plein]
47. PLS VOILA. VOUS SAVEZ Y'EN A DES RONDS, DES RECTANGULAIRES, AVEC DES IMAGES. VOUS ENLEVEZ LA FEUILLE, VOUS LE COLLEZ ET ÇA COLLE TOUT SEUL ! ET LE NOM C'EST « AUTOCOLLANT ».
48. S5 [AVANT] [MOI] [AUTOCOLLANT] [AUTOCOLLANT] [AUTOCOLLANT]
[REGARDE] (*montre un autocollant sur sa trousse*).
49. PLS PERSONNE N'EN A ?
50. S5 *cherche dans son bureau.*
51. PLS T'EN AS AUSSI DANS TON BUREAU ?
52. S5 *sort un cahier avec un autocollant et PLS le montre au reste de la classe.*
53. PLS VOILA, C'EST UN AUTOCOLLANT !
54. S2 *semble dire qu'il en a un.*
55. PLS AH ! TOI AUSSI TU EN AS UN !
56. S5 *Moi aussi ! Montre un autre autocollant dans son cartable.*
57. S3 *se lève pour aller chercher le sien.*
58. PLS BON ASSEYEZ VOUS, C'EST MIEUX. MOI AUSSI J'EN AVAIS AVANT DES AUTOCOLLANTS MAIS MAINTENANT QUE JE SUIS ADULTE, JE LES AI JETES.
59. S2 [J AI] [MAISON] [LIVRE] [BEAUCOUP] [BEAUCOUP] [AUTOCOLLANTS]
60. PLS SI J'EN AI QU'EST-CE QUE J'EN FAIS ?...
61. S2 [OUI] [PLS] [OUI] [DIRE]
62. PLS JE LES DONNE A MES ENFANTS.
63. S2 [OUI] [DONNER] [MOI] [S' IL TE PLAIT]
64. S1 [POURQUOI] [AUTOCOLLANT] [SE DECOLLER] XXXXX
65. PLS OUI, C'EST VRAI LES VIEUX AUTOCOLLANTS ILS PEUVENT SE DECOLLER, MAIS D'HABITUDE ILS COLLENT BIEN, C'EST IMPOSSIBLE DE LES ENLEVER.
66. S1 [VRAI] [IMPOSSIBLE] [ENLEVER]
67. S6 elle s'appelle comment ta femme. [S'APPELER] elle s'appelle comment ta femme ?

Nous n'avons pu rendre compte des interactions suivantes (TP 68 à 74) car elles concernaient la famille de PLS et qu'il était impossible de les anonymiser.

68. PLS [...]

69. SSS [...]

70. PLS [...]

71. S2 [...]

72. PLS [...]

73. S2 [...]

74. SSS [...]

75. PLS [...] ATTENDEZ, ON VERRA ÇA APRES MAINTENANT ON TRAVAILLE LE TEXTE. [...]

PLS [...] BON, SOPHIE DANS SON CARTABLE, ELLE TROUVE : (*les enfants font des propositions*) LE BONBON, LA CORDE A SAUTER, L'AUTOCOLLANT, C'EST FINI ? ET LA CLE, ELLE LA TROUVE ?

76. S5 [NON]

77. S2 si !

78. PLS BON, SOPHIE CHERCHE DANS LES POCHE DE SON ANORAK, ELLE RECOMMENCE, ET DANS LA DOUBLURE ELLE SENT QUELQUE CHOSE, ELLE MET VITE SA MAIN DANS LA POCHE, ELLE ENFONCE SON DOIGT DANS LE TROU ET OUF ! LA CLE EST LA, D'ACCORD ? BON JE VAIS AFFICHER LE TEXTE. *Il affiche le texte en deux parties distinctes, au tableau.* BON, VOUS RELISEZ LE TEXTE, C'EST MIEUX SI VOUS RECOMMENCEZ DU DEBUT, MEME SI C'EST LE DEUXIEME PARAGRAPHE QUI EST IMPORTANT.

PLS C'EST BON, VOUS AVEZ FINI ? MAIS COMMENT ON SIGNE ÇA, LA PREMIERE PHRASE ?

79. SSS *Tous les élèves veulent répondre, les propositions fusent... On entend venant du fond de la classe S ? : Sophie arrive à l'école.*

80. S1 Non, je sais, arrive à la maison arrive à la maison

***[ARRIVER] [MAISON] [ARRIVER] [MAISON]

81. S6 [SOPHIE] [ARRIVER] [ECOLE]

82. S7 [REVENIR] [REVENIR] [REVENIR]

83. S5 Sophie arrive à la maison [SOPHIE] [ARRIVER] [MAISON]

84. S4 Moi, moi *en levant le doigt, puis il épelle Sophie* [S-O-P-H-I-E] [SOPHIE] [ECOLE] [SOPHIE] [ARRIVER]

85. S2 *lève le doigt en appelant PLS* [SOPHIE] [COMMENT] [ARRIVER] [ECOLE]

86. S8 Sophie arrive à l'école.

87. S7 [SOPHIE] [REVENIR] *fin invisible*

88. S5 non, Sophie retourne à la maison

***[SOPHIE] [REVENIR] [maison]

89. S6 [SOPHIE] [REVENIR] [REVENIR] [MAISON]

90. S2 ah, sais [JE SAIS] [SOPHIE] [ARRIVER][SOPHIE] [ENTRER] [ECOLE]

*** Sophie arrive, Sophie entre école.

91. PLS à S2 CHUT, JE T'AI VU, ATTENDS.

PLS *dessine sur le tableau deux maisons l'une représentant l'école à gauche, l'autre la maison de Sophie à droite. Puis il demande aux élèves : OU EST SOPHIE ?*

92. S5 *montre la maison sur le tableau*

93. S1 à la maison

94. S2 *vient au tableau* [SOPHIE] [ARRIVER][SOPHIE] [ENTRER] [ECOLE]

95. PLS ELLE A LA CLE DE L'ECOLE SOPHIE ? ELLE ENTRE A L'ECOLE ?

96. S1 *se lève et va au tableau moi, je sais, je sais. Puis il dessine un trait partant de l'école jusqu'à la maison. S2 et S1 retournent à leur place et S1 apostrophe S2 « alors ! ! ».*

97. PLS *dessine Sophie près de la maison, puis une flèche allant de l'école jusqu'à Sophie.*

PLS D'ACCORD ? SOPHIE VA DE L'ECOLE A LA MAISON. *Puis il efface la maison et écrit « arrive » à la place et demande aux élèves : COMMENT ON SIGNE ÇA ?*

98. SSS *Les élèves proposent* [ARRIVER]

99. PLS *leur explique alors qu'il est important de préciser d'où on part et où on arrive en localisant la maison à gauche pour arriver à l'école à droite.*

100. CAMERAMAN PLS mets leur le « de » avec « arrive » : « arrive de »

101. PLS OUI, JE VAIS FAIRE LA PHRASE *et il écrit au tableau « Sophie arrive de l'école. »*

PLS *il souligne le « de » et SOPHIE ARRIVE OU ? ELLE ARRIVE A LA MAISON. SOPHIE REVIENT DE L'ECOLE en insistant par signes sur les localisations et déplacements d'un endroit à un autre (de l'école à gauche à la maison à droite) ÇA VEUT DIRE QU'ELLE ARRIVE A LA MAISON*

- PLS écrit au tableau « Sophie arrive à la maison » puis rajoute le signe « = » entre les deux phrases.
- PLS IL FAUT FAIRE ATTENTION ! VOUS, VOUS SIGNEZ [SOPHIE] [ARRIVER] [ECOLE] (*Signe réalisé sans localisation ni déplacement latéral*)
NON, C'EST PAS BON, REGARDEZ ! L'ECOLE, ELLE EST LA *en la localisant à gauche* ET SOPHIE RETOURNE *en effectuant un déplacement de gauche à droite* ÇA VEUT DIRE QUE LA MAISON, ELLE EST LA *en la localisant à droite*.
- PLS efface le tableau. Il demande aux élèves si après ces explications ils sont capables de signer la première phrase du texte. Plusieurs élèves lèvent le doigt.
102. S4 [SOPHIE] [REVENIR] [MAISON]
A droite
103. PLS OUI MAIS IL MANQUE LE SIGNE « ECOLE ».
104. S5 [ECOLE] [SOPHIE] [REVENIR] [MAISON]
De gauche à droite
105. PLS *n'a pas encore l'air tout à fait satisfait. S4 essaie à son tour mais hors champ. De nouveau les élèves lèvent le doigt et tentent de répondre. PLS insiste à nouveau sur la localisation des deux lieux en distinguant bien l'emplacement gauche comme point de départ et l'emplacement droit comme point d'arrivée.*
106. S3 [SOPHIE] [CHERCHER] [CLE] [MAISON] *en oralisant* Sophie cherche la clé de la maison. [SOPHIE] [ARRIVER] [ECOLE] *en oralisant* Sophie arrive à l'école.
107. PLS [-A-]
108. S3 Sophie arrive de l'école.
109. PLS C'EST DIFFERENT !
110. S5 [REVENIR] [ECOLE] [MAISON]
De gauche à droite pointage à gauche à droite
* * * à la maison *en insistant sur le « à ».*
111. PLS C'EST PAS LA PEINE DE SIGNER « MAISON ». TU PARS DE L'ECOLE EN LA LOCALISANT A GAUCHE ET C'EST PAS LA PEINE DE REFAIRE LE SIGNE PUISQUE TU L'AS DEJA FAIT AVANT . IL SUFFIT D'ALLER D'UN EMBLACEMENT A L'AUTRE, TU FAIT LE SIGNE « REVENIR » EN PARTANT DE GAUCHE ET EN ALLANT A DROITE. CA VA ? [...]
- PLS [...] BON, ON A FAIT TOUTE CETTE PARTIE DU TEXTE (*en montrant le texte affiché au tableau*), ON A DU S'ARRETER LA. PLS leur montre un passage du texte et attend leurs réactions.
112. S5 [QUE FAIRE] [SOPHIE] [QUE FAIRE] [ECOLE] [CARTABLE]
113. S3 [DIRE] [SOPHIE] *en oralisant* se dit Sophie.
114. S7 [DIRE] [SOPHIE] [DIRE] [SOPHIE]
115. S6 et S2 [PERDRE] *en oralisant* perdue.
116. S6 [SI] [ÇA VEUT DIRE] [SA] [CLE] [PERDUE] [ELLE] [PEUT-ETRE] [CARTABLE]
117. PLS à S6 QUAND TU SIGNES, MOI JE VOIS QUE L'ORDRE DES MOTS EST LE MEME QU'EN FRANÇAIS.
118. S2 [SOPHIE] [QUE FAIRE] [CLE] [PERDUE] [MA] [QUE FAIRE] [DIRE] [PEUT-ETRE] [MON] [CARTABLE]
119. PLS C'EST VRAI, TU AS RAISON, ON PEUT DIRE LES DEUX :
SOIT SOPHIE SE DIT OU SE DEMANDE *pointage sur le corps* le verbe dire se fait alors sur l'intérieur du corps
SOIT SOPHIE SE DIT avec prise de rôle qui se traduit par un recul du corps du locuteur J'AI PERDU MA CLE, QU'EST-CE QUE JE FAIS ?
VOUS AVEZ LE CHOIX ENTRE PRECISER CE QUE SOPHIE PENSE, CE QU'ELLE SE DIT A L'INTERIEUR D'ELLE-MEME OU PRENDRE SON ROLE EN LA FAISANT PARLER : DANS CE CAS SOPHIE REFLECHIT : « OU EST MA CLE, QU'EST-CE QUE JE FAIS ? »
120. Les élèves effectuent le signe « se faire du souci »
121. PLS leur explique que « se dire » signifie « réfléchir, penser dans sa tête ». [...]
121. PLS [...]BON PEUT-ETRE QU'IL Y A QUELQUE CHOSE DANS LE CARTABLE, ON VA VOIR.
ATTENDEZ, ON TRAVAILLE AVEC PRECISION. Il leur montre une phrase au tableau en la suivant du doigt. COMME ELLE EST LONGUE CETTE PHRASE ! ELLE VA DE LA montre le début de la phrase JUSQU'A LA montre la fin de la phrase.
122. S6 [SOPHIE] [SORTIR] [LIVRE]
123. PLS SOPHIE ELLE SORT OU ?

124. S5 [NON] [CARTABLE] [VIDER]
125. PLS SOPHIE ELLE SORT, ELLE DIT AU REVOIR, ELLE PART ?
126. S5 *debout, en vivant intensément la scène* [CARTABLE] [VIDER]
127. PLS OH ! TU FAIS COMME ÇA CHEZ TOI ? TU BALANCES TOUT ?
128. S4 [SOPHIE] [LIVRE] [SORTIR DU SAC] [SORTIR DU SAC] [SORTIR DU SAC]
129. PLS OUI, C'EST MIEUX. MAIS QU'EST-CE QU'ELLE SORT DE SON CARTABLE ?
130. S2 [LIVRE]
oralise.
131. PLS VOILA ! SOPHIE PREND LES LIVRES ET ELLE LES ENLEVE DE SON CARTABLE.
132. S2 [TABLE]
***table
133. PLS OU PEUT-ETRE PAR TERRE. TOI TU PENSES QU'IL Y A UNE TABLE, POURQUOI ?
134. S5 [PARCE QUE] [DEHORS]
135. PLS BEN OUI, ELLE EST DEHORS, ELLE ARRIVE A LA MAISON, ELLE NE PEUT PAS RENTRER
PUISQU'ELLE A PERDU SA CLE DONC ELLE ATTEND DANS LA RUE.
par terre en montrant le sol
136. S2
137. PLS OUI, PAR TERRE, ELLE VIDE SES AFFAIRES PAR TERRE.
138. S6 [SOPHIE] [AVOIR] [PAS] [CLE] [APRES] [FAIT] [PORTE FERMEE]
[enfonce avec le poing]
139. S2 [JE PENSE] [OK] [SOPHIE] [COUPS DE POING DANS LA PORTE]
140. PLS ET DEDANS IL N'Y A PERSONNE ?
141. S5 [AVOIR] [CHAT]
*** il y a un chat
142. PLS ET ALORS C'EST LE CHAT QUI A FERME LA PORTE A CLE ? ALLONS.
143. S4 [SOPHIE] [ENLEVER] [LIVRES] [CLE] [TOMBER A TRAVERS UNE
GRILLE] [EAU QUI EMPORTE LA CLE] [EAU DES EGOUTS] [CLE]
[EMPORTEE]
144. PLS TU PEUX RECOMMENCER ? C'EST PAS CLAIR.
145. S4 [SI] [SOPHIE] [LIVRES] [VIDER] [CLE] [TOMBER] [EAU DES EGOUTS]
[CLE] [EMPORTEE] [PEUT ETRE]
146. PLS TOI TU DIS TOUJOURS N'IMPORTE QUOI...
147. S1 [SOPHIE] [?] [?] [?] [?]
148. PLS *Il montre le texte et le passage où Sophie vide son cartable.*
149. S2 Ouvre [?] [SA] [TROUSSE]
150. *Plusieurs signent en même temps, PLS demande à l'un d'eux de signer un mot du texte.*
151. PLS *montre S5 qui a la bonne réponse et reproduit le signe « ouvrir une trousse »
Il explique le signe avec une vraie trousse d'élève.*
152. S5 *interpelle PLS, montre sa trousse à PLS. Il lui demande le signe contraire.*
153. PLS *explique le signe « fermer une trousse ». Il prend la trousse de S2 et lui
demande de chercher sa gomme ; ce que fait S2. En même temps, un autre
élève (S4) hurle et montre ses gommages.*
- PLS *montre le texte au tableau.*
154. S2 [VIDE]
***vide
155. SSS [VIDE]
156. PLS *demande à S1 de prendre son cartable et de vider son cartable devant la
classe. S1 s'exécute et PLS demande aux autres élèves ce que S1 est en
train de faire.*
- PLS *écrit une phrase au tableau : « S1 vide son cartable ». Il prend le cartable
vide et montre le signe aux élèves.*
- PLS IL EST VIDE. REFLECHISSEZ, VOUS PENSEZ QU'IL EST VIDE ?
157. S4 [ENCORE] [?] [?]
158. PLS MAINTENANT, IL EST VRAIMENT VIDE. TU PEUX RANGER.
- PLS *confisque un jouet à S4. S5 s'inquiète de savoir ce que deviennent les objets
confisqués.*
- PLS QUAND LE CARTABLE EST VIDE, APRES IL EST VIDE.
- PLS *montre une phrase du texte. « y », POURQUOI « y », QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?*
159. S2 à S4 [-Y-] [CONTRAIRE] [QUOI] [-Y-] [CONTRAIRE]
160. S7 [CLE]
161. S2 [-Y-] [CONTRAIRE] [-I-]

162. PLS NON . « y », ÇA SIGNIFIE « DANS LE CARTABLE » . *Il écrit au tableau « y = dans le cartable »*. APRES VOUS VERREZ « DANS LE CARTABLE » C'EST LE MOT « y », C'EST TOUT. *S'adressant à S2 : DANS TON CARTABLE, QU'EST-CE QU'ON TROUVE ?*
163. S2 [LIVRE]
164. PLS BON, ÇA VA
165. S2 [TROUVER] [A MANGER]
166. PLS *revenant devant le texte affiché au tableau. ALORS QUE TROUVE T'ON ? en montrant un mot précis.*
167. S2 S6 S4 [BONBON] [BONBON] [BONBON] *tout en oralisant « bonbon »*.
168. PLS EN LSF ON SIGNE « BONBON » AVEC UN SEUL DOIGT SUR LE MENTON. (*en montrant le signe précisément*). *Il montre à nouveau un mot du texte: « autocollant »*.
169. *Les élèves le signent en même temps.*
170. PLS *montre à nouveau un mot du texte « corde à sauter »*. ET CE MOT LA ?
171. S ? Corde
172. PLS OUI, C'EST UN TOUT, ÇA FAIT PARTIE DE « CORDE A SAUTER ».
- PLS *Il montre « mais »*
173. *Les élèves oralisent « mais » en même temps.*
174. S2 [MAIS] [RIEN] [NEGATION] [CLE]
*** En oralisant « pas »
175. PLS MAIS IL N'Y A PAS DE CLE !
176. S5 [AVANT] [MON] [PAPA] [PERDRE] [CLE] [DANS GARAGE] XX [MAMAN]
[EN COLERE] XXXXXXXXXXXX [APRES] [RETROUVER] [CHANCE] XX
177. PLS *demande le silence, puis montre à nouveau une phrase du texte « Sophie cherche à nouveau dans ses poches »*.
178. S6 Sophie cherche nouveau poche.
179. S2 à [NOUVEAU]
180. PLS à S6 TU ME DIS QU'ELLE A UNE NOUVELLE POCHE ! ELLE A COUSU UNE NOUVELLE POCHE ? *En s'adressant à l'ensemble de la classe : IL ME DIT QUE SOPHIE CHERCHE DANS UNE POCHE NEUVE ! ELLE A UNE NOUVELLE POCHE ?*
181. S4 [NON] [RECOMMENCER] [RECOMMENCER] *Signes amples et appuyés pour insister*
182. PLS AH ! VOILA S4 A TROUVE !! SOPHIE CHERCHE DANS SES POCHE, ELLE CHERCHE, CHERCHE, CHERCHE ET COMME S4 L'A TROUVE, ELLE RECOMMENCE !
- PLS *retourne devant le texte au tableau et cherche le mot « à nouveau » du regard en demandant l'aide des élèves, qui eux pour l'aider oralisent « recommence »*.
- PLS *en montrant le mot « à nouveau », ÇA VEUT DIRE « RECOMMENCE »*. *Puis il écrit au tableau « à nouveau = recommence »*. VOUS VOYEZ « A NOUVEAU » C'EST DIFFERENT DE [NOUVEAU]. *Il cache le « à » au tableau*). ÇA VEUT DIRE RECOMMENCER.
183. S2 [COMMENCER] [COMMENCER] [ÇA VEUT DIRE] [RE]
***Ça veut dire re-
[COMMENCER] [R-E-C-O-M-M-E-N-C-E]
commence recommence
184. PLS *en montrant le tableau : RECOMMENCE, C'EST TOUT. PLS exécute le signe « recommencer » avec une main plate, paume tournée vers le ciel et l'index de l'autre main qui vient balayer la paume, de l'extérieur vers soi*. C'EST PAREIL QUE « COMMENCER ». AVANT ELLE A COMMENCE DEJA, C'EST FINI, MAINTENANT ELLE RECOMMENCE. [ENCORE] : ÇA VEUT DIRE « ENCORE ». MAIS ATTENTION EN FRANÇAIS... *s'apprête à écrire quelque chose au tableau*. VOUS CONNAISSEZ LES MOTS [RECOMMENCER] ET [COMMENCER]. *Il écrit « recommence » au tableau et souligne le « re- » puis, sous le mot « recommence », il écrit le mot « refaire »*. CE [R-E-] ON LE TROUVE AUSSI DANS [REFAIRE]. *Le signe « refaire » s'exécute comme le signe « recommencer »*. PAR EXEMPLE : [TOI, REFAIS TON TRAVAIL !]. ÇA VEUT DIRE ENCORE, REFAIRE LA FEUILLE.
- PLS *écrit le mot « relit » sous « recommence » et « refaire »*.
185. *On entend plusieurs élèves prononcer le mot.*
186. S4 [LIRE]
187. S6 [LIRE] [RECOMMENCER]
188. S2 [SI] [SI] [?] [?] [NE PAS COMPRENDRE] [RECOMMENCER] [ENCORE]
189. S4 [SI] [EFFACER] *montre son postérieur* [IL FAUT] [RECOMMENCER]

190. PLS ***Si efface les fesses recommence
 [ENCORE]
 encore
 TOI T'ES UN COCHON. BON, ON ARRETE, ON CONTINUERA DEMAIN.

CORPUS RqLSFB (récit quotidien, enseignant sourd, 28/04/98, 20 min)

1. PLS VOUS VOUS RAPPELEZ DU TEXTE DE LA CLEF PERDUE ? SOPHIE ARRIVE OU ?
2. SSS à l'école, à la maison...
3. PLS QUAND L'ÉCOLE EST FINIE, ELLE RENTRE A LA MAISON. *PLS insiste sur la localisation des signes.*
- PLS QUAND ELLE ARRIVE A LA MAISON, IL Y A QUELQU'UN A LA MAISON ?
4. SSS non
5. PLS NON IL N'Y A PERSONNE A LA MAISON. EST CE QU'IL Y A UN PROBLEME ? REFLECHISSEZ, VOUS PENSEZ QU'IL Y A UN PROBLEME, POURQUOI ? NON ÇA VA IL N'Y A PAS DE PROBLEME. VOUS PENSEZ QU'ELLE PREND LA CLEF DANS SA POCHE ? C'EST VRAI : ELLE A LA CLEF ?
6. SSS non, oui
7. PLS EN REALITE, ELLE EST OU LA CLE ?
8. SSS dans la poche
9. PLS DANS LA POCHE. ELLE CHERCHE DANS SA POCHE ? ELLE Y EST, DANS SA POCHE ?
10. S ? elle la trouve dans sa poche
11. PLS CHUT, ON NE SAIT PAS ENCORE ! SOPHIE ARRIVE, ET ELLE CHERCHE OU ?
12. SSS dans le manteau
13. PLS ELLE CHERCHE DANS LE MANTEAU, ET APRES, ELLE CHERCHE OU ?
14. SSS dans son manteau, dans son anorak, dans les poches
15. PLS OUI, ELLE CHERCHE DANS SON MANTEAU, DANS SES POCHEs, MAIS ELLE NE TROUVE PAS, ALORS ELLE CHERCHE OU ?
16. S ? dans le cartable
17. PLS DANS LES POCHEs, OUI, ET AUSSI DANS LE CARTABLE, MAIS CHERCHER DANS UN CARTABLE, C'EST FACILE ? ALORS, QU'EST-CE QU'ELLE FAIT ?
18. S5 [SECOUER]
19. PLS [SECOUER] *mimique désapprobatrice.* CA VEUT DIRE QUOI [SECOUER] ? [RENVERSER], POURQUOI ? [RENVERSER], ELLE RENVERSE LE CARTABLE, MAIS POURQUOI ?
20. S2 [PARCE QUE] [SOPHIE] [XXX] [SOPHIE] [XXX] [RENVERSER]
21. PLS ELLE VIDE SON CARTABLE, ET ALORS ?
22. S1 [SOPHIE] [XXX]
23. PLS EN PREMIER, ELLE SORT SON LIVRE, ELLE VIDE TOUT. LE CARTABLE EST TOUT VIDE
24. S1 [LIVRE] [APRES] [SOPHIE] [VIDER] [APRES] [BONBON] [APRES] [AUTOCOLLANT] [APRES] [CORDE A SAUTER]
25. PLS ELLE TROUVE DONC EN PREMIER UN BONBON, EN DEUXIEME AUTOCOLLANT, EN TROISIEME LA CORDE A SAUTER, C'EST BON ? LA CLE, ELLE EST LA ? NON IL N'Y A PAS DE CLE ! [...]
- PLS [...] *montre la partie du texte qui vient d'être expliquée et leur explique qu'il faut maintenant continuer la suite du texte. Il leur demande de lire jusqu'à un point précis.*
- PLS MAIS IL Y A UN PROBLEME ! IL Y A TROIS MOTs QUE JE N'AI PAS COMPRIS ! *et il en pointe un sur le texte* CE MOT LA, QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?
26. SSS [ANORAK]
***anorak
27. PLS [ANORAK] ANORAK ATTENDS ! *il va chercher une veste sur le porte-manteau.*
28. S4 [CONNAITRE] [CONNAITRE] [OUI] [CONNAITRE] [ANORAK]
29. PLS C'EST UN ANORAK ÇA ?
30. SSS non ! ! !
31. PLS UN ANORAK C'EST PLUS EPAIS, ET QU'EST-CE QU'ON RAJOUTE DERRIERE ? UN GROS COL
...
32. S5 [CAPUCHE]
33. PLS UN ANORAK ÇA SE FERME ET IL Y A UNE CAPUCHE. EST-CE QU'ON MET UN ANORAK L'ETE ?
34. S5 [non] [ETE] [T-SHIRT]
35. S1 [NON] [PLEUVOIR]
***quand il pleut

36. PLS SI PAR EXEMPLE L'ETE IL PLEUT, VOUS METTEZ UN ANORAK FERME AVEC UNE CAPUCHE, AH BON ! L'ANORAK, C'EST EPAIS, C'EST POUR AVOIR CHAUD ! MAIS EN ETE IL FAIT CHAUD DEHORS ALORS ON MET UNE PETITE VESTE QUAND IL PLEUT, ÇA GARDE PAS LA CHALEUR, C'EST PAS LA PEINE ! L'ANORAK, C'EST POUR LE FROID.
37. PLS [...] UN AUTRE MOT, MAINTENANT : *en montrant* « doublure » *sur le texte*
S ? *doit signer le mot correct et PLS acquiesce.*
38. PLS « DOUBLURE » C'EST A L'INTERIEUR, C'EST EPAIS ET ÇA S'APPELLE UNE [DOUBLURE].
S5, TU AS UNE DOUBLURE SUR TON T-SHIRT ? NON ! MAIS SUR LA VESTE DE SURVETEMENT IL Y EN A UNE, ELLE EST FINE MAIS IL Y A DEUX EPAISSEURS.
39. *Les élèves veulent tous savoir si sur les vêtements qu'ils portent il y a une doublure ou non !*
40. PLS *montre alors un autre mot sur le texte affiché au tableau.*
41. *Les élèves signent tous le verbe [RECOMMENCER].*
42. PLS *leur demande la différence entre « commencer » et « recommencer ».*
PLS Dans le texte, SOPHIE RECOMMENCE QUOI ?
43. *Les élèves répondent mais en dehors du champ de la caméra !*
44. PLS OU ? ELLE CHERCHE DANS LA CAPUCHE ?
45. SSS Non ! !
46. PLS OU ALORS ?
47. S4 [POCHE] *hésitation* [NON] [DANS] [DOUBLURE]
48. PLS EN PREMIER, ELLE CHERCHE EN PREMIER DANS SA DOUBLURE, TU ES SUR ? REGARDEZ, *et il leur remontre une partie du texte.* SOPHIE CHERCHE DANS SES POCHE, PUIS ELLE RECOMMENCE, ELLE CHERCHE ENCORE DANS SES POCHE, ELLE CHERCHE, ELLE CHERCHE.
49. S5 [TATER LES POCHE DU PANTALON]
50. PLS OUI, VOILA. *Montre une suite de mots dans le texte.* CA VEUT DIRE QUOI ? « SENTIR », MAIS SENTIR... *montre le sens de sentir* « renifler », *en reniflant l'air, puis en imitant Sophie reniflant sa poche.* C'EST ÇA ? SOPHIE SENT LA CLEF DANS SA POCHE COMME ÇA ? NON !
51. S ? la touche
52. S1 ah oui ! *se lève* [PALPER]
53. PLS OUI, IL Y A DEUX SENS : « SENTIR UNE ODEUR », ET « SENTIR » POUR « TOUCHER », « PALPER ». *Dessine une personne qui sent les odeurs d'un bol de café et signe [SENTIR],* C'EST UN MOT FRANÇAIS. MAIS IL Y A UN AUTRE SENS, SENTIR AVEC LES DOIGTS. SI J'AI LES YEUX BANDES, *ferme les yeux et va toucher le visage de S2,* JE RECONNAIS S2.
QU'EST-CE QUE SENT SOPHIE, QU'EST-CE QU'ELLE TOUCHE ?
54. S1 quelque chose dans la doublure
55. PLS OUI DANS LA DOUBLURE.
56. S1 [TROUVER] !
***trouver
57. PLS *interrompt l'histoire pour réprimander un élève.*
58. S1 *oralise « son anorak » plusieurs fois.*
59. PLS ELLE SENT LA CLEF DANS LA DOUBLURE DE SON ANORAK.
PLS *montre le mot « quelque chose » sur le texte affiché au tableau.*
60. S ? la clef
61. PLS ELLE IMAGINE QU'ELLE A QUOI DANS LA POCHE ?
62. S1 [TROU]
63. PLS JE NE SAIS PAS, QU'EST-CE QU'ELLE CHERCHE ? SOPHIE CHERCHE LA CLEF, QU'EST-CE QUI SE PASSE ?
64. S5, S1 et S2 *se lèvent pour montrer des réponses. S5 fait mine de chercher quelque chose dans sa poche.*
65. S1 [TROU]
66. PLS IL Y A UN TROU DANS LA POCHE. ELLE MET LE DOIGT DANS LE TROU. IL Y A QUELQUE CHOSE. OUF ! LA CLEF EST LA.
PLS *repréente un élève au sujet de [clef] [là] pour lui montrer l'emplacement de la poche.*
67. *Les élèves montrent leurs trous : chaussettes, chaussures...*
68. PLS TU ME DIS QUE LA CLEF PEUT TOMBER DE LA POCHE. DANS LE TEXTE, ELLE NE TOMBE PAS POURQUOI ?

Annexe 5 : Interactions en classe

69. S5 *invisible*
70. PLS SI IL Y A UN TROU SEULEMENT DANS LA DOUBLURE, LA CLEF NE TOMBE PAS. MAIS SI IL Y A UN TROU DANS LA DOUBLURE ET DANS L'ANORAK, LA CLEF PEUT TOMBER.
71. S2 *invisible*
72. PLS TU MARCHES, TU CHERCHES QUELQUE CHOSE, TU TROUVES.
C'EST ÇA. QUAND VOUS MARCHES, QUE VOUS TROUVEZ QUELQUE CHOSE VOUS LE DONNEZ A LA POLICE. SI UNE PERSONNE PERD SON PORTEFEUILLE, SA CLEF ELLE DEMANDE A LA POLICE SI ELLE L'A TROUVE.
73. S5 *signe mais on ne l'a voit pas. Elle oralise : « je le rends à la dame ».*
74. PLS PAR EXEMPLE, SI UNE PERSONNE PERD UNE CARTE DE TELEPHONE, C'EST PAS LA PEINE D'ALLER A LA POLICE ; TANT PIS, ELLE EST PERDUE. SI JE TROUVE DIX FRANCS, JE LES GARDE. PAR EXEMPLE SI UNE PERSONNE PERD SA CLEF ET QU'ELLE NE PEUT PAS RENTRER CHEZ ELLE
PLS POUR CHAQUE MAISON, IL Y A DES CLEFS DIFFERENTES. SI ON TROUVE DES CLEFS OU UN PORTEFEUILLE, IL FAUT LES RENDRE A LA POLICE PARCE QUE C'EST IMPORTANT MAIS UNE CARTE DE TELEPHONE C'EST PAS LA PEINE.
75. S5 *invisible*
76. PLS SI TU AS UN TROU DANS LA POCHE, IL FAUT LA COUDRE.
77. S1 [?] [ARGENT] [PRENDRE] [?] [PRENDRE] [TROUVER] [UN] [?]
78. PLS ESSAYEZ DE TRADUIRE UNE PHRASE. *Il montre la phrase au tableau.*
79. S2 *vient au tableau* [SOPHIE] [CHERCHER] [?]
80. PLS REFLECHIS, SOPHIE QU'EST-CE QU'ELLE FAIT ?
81. S2 [PALPER]
82. PLS AVANT
83. S2 [SOPHIE] [CHERCHER] [RECOMMENCER]
84. PLS CHERCHER OU ? DANS SES POCHE ?
85. S2 [DOUBLURE]
86. PLS RECOMMENCE
87. S2 *retourne s'asseoir. PLS appelle S4 au tableau, il lui montre une phrase au tableau.*
88. S4 *demande la signification d'un mot. PLS propose de demander aux autres élèves. Un élève (invisible) oralise : « moi je sais ».*
89. S4 [TROU]
90. PLS NON, PRECISE.
91. S2 [XXX] appelle PLS
92. PLS Elle palpe sa doublure et tout à coup elle sent quelque chose pourquoi ?
93. S2 [C- O-U-P- E] [CASSER] [gagner]
94. PLS NON, COUPE C'EST LE MOT. DIFFERENT. ON VERRA PLUS TARD. *Il dessine la coupe au tableau et marque le mot.*
95. S4 [SOPHIE] [PALPER] [QUELQUE CHOSE]
96. PLS Signe le mot doublure
97. S4 [SON] [ANORAK]
98. PLS Recommence, signe encore tu ne m'as pas regardé.
99. S4 [TOUT A COUP] [DOUBLURE] [SENTIR] [DE DANS] [CHOSE] [ANORAK]
100. PLS C'EST PAS LA PEINE DE DIRE « MANTEAU, DOUBLURE ». ELLE SENT QUELQUE CHOSE DANS SA DOUBLURE. [...]
PLS [...] *remontre une partie du texte au tableau* VOUS VOUS SOUVENEZ LE RESTE DU TEXTE EN SIGNES ?
101. S5 [CHOSE]
102. PLS SOPHIE PALPE LA DOUBLURE DE SON MANTEAU ET TOUT A COUP : SURPRISE ! ELLE SENT QUELQUE CHOSE.
103. S2 *pose une question, invisible.*
104. PLS OUI SI TU VEUX. PAR EXEMPLE MOI JE VOUS FAIS COURS ET TOUT A COUP, LA PORTE S'OUVRE ET UNE PERSONNE ENTRE SUBITEMENT. C'EST POSSIBLE ?
105. S1 [NON]
106. PLS POURQUOI PAS ? IMAGINEZ QUI PEUT LE FAIRE ? *Il énumère des personnes qui seraient susceptibles d'entrer subitement.*
107. S2 [INTERDIT] [?]
non elle a pas le droit

- S2 *se moque de PLS en lui disant qu'après il pleurera, il dira que ce n'est pas sa faute....*
108. PLS STOP STOP STOP ARRETE C'EST N'IMPORTE QUOI. ALLEZ S5, ON VA ESSAYER CETTE PHRASE. PLS *montre la dernière phrase du texte.*
109. S5 [TROU] [POCHE] [sentir un trou au fond de la poche] *S5 retourne à sa place.*
110. PLS *agacé demande à S2 si les signes de S5 sont justes.*
111. S5 *il a pas vu !*
112. PLS à S2 TU NE SAIS PAS PARCE QUE TU JOUES ARRETE DE JOUER !
113. S1 *moi je sais moi je sais*
114. PLS MONTRE NOUS
115. S1 *refait les signes mais invisible.*
116. PLS *remontre les signes précis. PLS remontre 2 mots du texte et demande la signification aux élèves.*
117. S1 *au fond*
118. PLS *montre le signe « au fond ». il envoie S1 au tableau. Il lui montre une partie du texte.*
119. S1 [OUF] [IL Y A] *S1 retourne à sa place.*
120. PLS ON S'ARRETE, C'EST LA RECRE.

CORPUS RQBIL (récit quotidien, enseignant entendant, 30/04/98, 45 min)

1. EEN Allez S4, et tu aimes cette histoire non pourquoi ?
2. S4 [NE PAS SAVOIR]
3. EEN pourquoi ? tu ne sais pas. Tu ne veux pas travailler ?
4. S4 [NE PAS AIMER] [TRAVAIL]
5. EEN t'aimes pas travailler.
6. S4 [MOI] [MATHEMATIQUES]
7. EEN Non après les mathématiques. Allez on fait un petit peu la lecture et après les mathématiques après la récréation. D'accord ?
8. S ? moi j'aime bien venir à l'école
9. S4 à S2 [TRAVAIL] [TOUT LES DEUX] [UN PEU]
10. EEN C'est bien. Allez vous voulez qu'on joue un peu pour commencer ? S4, S4 on joue ? un peu oui, tu es d'accord pour jouer alors on joue. On cherche les mots.
11. *Un élève demande quelque chose, invisible.*
12. EEN D'accord, d'accord, j'écris qui va gagner.
13. ---S2 [GENIAL] [IL FAUT] [REGARDER] [PRENDRE]
14. EEN mais attention hein on fait vite on fait vite
15. S4 [DEMANDER LA PERMISSION] [NE PAS DEMANDER LA PERMISSION] [TANT PIS] *Trad : si tu lèves pas la main c'est pas bon.*
16. EEN Allez, on y va. A nouveau
17. S5 *va au tableau mais ne trouve pas le mot. S8 va la remplacer et trouve le mot.*
18. EEN A nouveau très bien. Qui connaît le signe « à nouveau » ?
19. ---S4 [RECOMMENCER]
20. EEN Très bien alors S8 un point.
21. EEN doublure S7 ?
22. S7 *montre la bonne réponse au tableau.*
23. EEN très bien attends attends [SIGNE] [QUOI]
24. S7 [DOUBLURE]
25. EEN anorak ?
26. S1 *va au tableau*
27. EEN Très bien c'est quoi le signe ?
28. S1 [ANORAK]
29. EEN la poche ? S6
30. S6 *va au tableau. Il ne trouve pas, S3 le remplace. S3 trouve la bonne réponse*
31. EEN C'est comment en signes ?
32. S6 [ANORAK] [POCHE]
33. S8 *se lève et montre le mot écrit dans une autre phrase.*
34. EEN attention qu'est-ce c'est ça S8 ?
35. S8 ses poches
36. EEN Ses poches c'est différent.
- EEN Attention autocollant ?
37. S8 moi !
38. S7 *se lève et va au tableau, montre la bonne réponse.*
39. EEN c'est quoi le signe ? regarde tes camarades.
40. S7 [AUTOCOLLANT]
41. EEN vide ?
42. S4 *se lève, montre le mot au tableau [VIDE]*
43. EEN attention, maintenant : vide son cartable ? Attention, je recommence : vide son cartable ?
44. S1 il y a rien
45. EEN Si si on voit. On va dire vide complètement son cartable
46. S6 *va au tableau et montre la bonne réponse.*
47. EEN Allez signe montre à tes camarades.
48. S6 [VIDE]

49. EEN Non non non qui se rappelle ? le cartable
50. S6 [CARTABLE] [VIDE]
51. EEN Non non vous vous rappelez comment PLS faisait ? *Elle montre le signe*
[VIDER UN CARTABLE]
52. EEN qu'est-ce qu'on va dire. Trousse
53. S4 montre le mot au tableau [TROUSSE]
54. EEN à S2 allez tu cherches aussi. Elle sent ?
55. S2 *montre la réponse au tableau.* [SENTIR (Sur le nez)]
56. S4 [SENTIR (Tactile)]
57. EEN C'est comme ça elle sent (*en montrant son nez*) ou elle sent avec les
doigts ?
58. EEN le dernier : elle cherche.
59. S1 *montre le mot au tableau*
60. EEN Sophie cherche, oui, j'ai demandé elle cherche ?
61. S5 moi j'ai trouvé, moi j'ai trouvé !
62. EEN Tu l'aides S5
63. S5 *va au tableau et montre la bonne réponse.*
64. EEN C'est bien on regarde la phrase. « elle cherche dans les poches de son
pantalon ». On signe comment ?
65. S5 [CHERCHER] [POCHES]
66. EEN Bien alors qui a gagné ? S7 et S4. la prochaine fois, ce sera les autres.
Maintenant, vous relisez le texte, une fois. Relisez tout pour tout vous
rappelez. Même ça, tout.
67. S2 on lit ça [TOUT]
***tout
68. EEN Tout, une fois.
69. S4 [FINIR]
70. EEN Vous vous rappelez avant, on avait lu le texte jusque ici. Alors ici, qu'est-ce
qu'il se passe ?
71. S5 *inaudible*
72. EEN Sophie pense, Sophie cherche sa clef Sophie cherche sa clef. Elle pense
quoi ?
73. S2 [DANS] [POCHE]
74. S5 dans le cartable
75. EEN elle pense dans le cartable ? Non
76. S2 elle pense anorak
77. EEN Sophie pense peut être la clef est dans le cartable.
78. S3 moi je sais, elle pense que la clef est dans la poche de l'anorak.
79. EEN oui mais maintenant, on a dit on en est là S3. Donc Sophie pense peut être
la clef est dans le cartable. D'accord ?
- EEN Alors qu'est-ce qu'elle fait Sophie ? Qu'est-ce qu'elle fait ? S7 ?
80. S7 elle sort les [LIVRES]
***livre
81. EEN elle sort les livres et puis quoi encore ?
82. S5 [TROUSSE] elle vide
***trousse
83. EEN La trousse elle vide ? non on dit comment ? Elle vide sa trousse. Et après
elle vide complètement son cartable. Qu'est-ce que ça veut dire ?
84. S2 [VIDER] [LIVRES] [VIDER]
85. EEN Oui elle enlève les livres. Qu'est-ce que ça veut dire ?
86. ---S5 [VIDER]
87. EEN Elle vide complètement ça veut dire.
88. ---S2 [VIDER]
89. EEN Elle vide complètement son cartable.
90. S7 [VIDER]
91. S1 Elle vide vite fait.
92. EEN Elle vide vite fait ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Alors on regarde. S1 prends
ton cartable et viens. S1 va au tableau
EEN S1, vide un peu ton cartable. Tu as entendu ? Vide un peu ton cartable

93. S1 *vide son cartable.*
94. EEN
Regardez, il a vidé un peu. qu'est-ce que ça veut dire ?
Ca veut dire que dans le cartable il reste quelque chose. Il a vidé un peu son cartable mais dans le cartable, il reste quelque chose. Le cartable il est vide ?
95. S2
[CAHIER] [VIDE] [AVOIR] [PREMIER] [BONBON]
*** cahier vider
[SECOND] [CORDE A SAUTER] [AUTOCOLLANT]
96. EEN
Oui mais S1 ? *EEN écrit* : « S1 vide un peu son cartable ».
EEN
Et il a vidé quoi ?
97. S5, S1 et S2 *en profitent pour signer (invisible).*
98. S ?
il a enlevé ses cahiers.
99. EEN
écrit au tableau « il enlève ses cahiers, son livre » et dans le cartable il reste alors quoi ?
100. S5
une boule
101. EEN
ça s'appelle comment ? Une balle. D'accord. S1 vide un peu, alors maintenant S5 viens et vide complètement ton cartable. S5 *va au tableau*.
EEN *écrit* « S5 vide complètement son cartable ».
EEN
qu'est-ce que ça veut dire ? Regardez. *EEN retourne le cartable*. Dans le cartable, il n'y a plus rien. *Elle regarde dans les poches du cartable*. Oh il y a quelque chose.
102. S5
vide les poches
103. EEN
Cette fois, il n'y a plus rien. S5 a vidé complètement son cartable. Ça veut dire dans le cartable il n'y a plus rien. Et le cartable il est comment ?
104. S2
[VIDE]
***VIDE
105. EEN
Il est vide. *EEN écrit* : « dans le cartable, il n'y a plus rien. Le cartable est vide » qui lit ça ? S8 vas-y.
106. S8
lit ce qui est écrit au tableau.
107. S2
lit la suite.
108. EEN
alors Sophie elle vide son cartable comment : un peu ou complètement ?
109. SSS
complètement !
110. EEN
Hé, attention dans son cartable, Sophie trouve quoi ? alors S1, fais une phrase.
111. S1
S1
commence à signer et EEN l'interrompt.
Sophie [SORTIR].
*** sortir
112. EEN
Alors moi je dis Sophie elle trouve quoi ?
113. S2
[SOPHIE] [RESTER] [BONBON]
*** Sophie reste bonbon
114. S1
[TROUVER]
***trouver
115. EEN
Bien
116. S1
[BONBON]
***bonbon
117. EEN
Bien
118. S1
[AUTOCOLLANT]
119. EEN
Oui et ça se dit comment ça ?
120. S1
autocollant
121. EEN
oui
122. S1
[CORDE A SAUTER]
***Corde à sauter
123. EEN
D'accord. Donc elle trouve quoi ? un bonbon, un autocollant et sa corde à sauter. Alors c'est quoi ? S4 ?
124. S4
[AUTOCOLLANT] [BONBON]
125. EEN
S3 prends la boîte à autocollants et distribue un autocollant à chaque enfant.
126. S1
c'est un cadeau ?
127. EEN
Oui c'est un cadeau vous le gardez. Qu'est-ce que c'est ?
128. S1
un œuf

129. EEN Un œuf non ça s'appelle comment ?
130. S1 [AUTOCOLLANT]
131. EEN un autocollant recommence
132. S1 autocollant.
133. EEN à S5 qu'est-ce c'est ? c'est un autocollant.
134. ---S5 autocollant
135. EEN Eh S1 pourquoi on dit un autocollant ?
136. S ? on entend « o »
137. EEN on entend « o », et pourquoi on entend autocollant ?
138. S8 on entend colle.
139. EEN oui c'est un mot de la même famille que colle. Maintenant vous regardez, pourquoi on dit un autocollant ? regarde c'est écrit quoi ? mais pourquoi je dis un autocollant. Mais pourquoi je dis ça alors vous ne savez plus ?
140. EEN On écrit « autocollant » et on dit un « nautocollant » pourquoi ? pourquoi ? S1 regarde parce que tu as fait la même erreur tout à l'heure. C'est parce qu'en parlant, on fait la liaison
141. ---S8 la liaison !
142. EEN et voilà et on dit « n ». Ben alors réveillez vous. Bon les autocollants, dans les casiers maintenant vous les verrez tout à l'heure allez rangez !
- EEN Ah on regarde ici (*montre le tableau*). Elle y trouve. Ça, qu'est-ce que ça veut dire ? *montre le « y »*. (*des élèves oralisent la phrase que EEN leur montre*)
143. S ? C'est la clef ! c'est la clef !
144. EEN Et on relit regardez. Sophie vide complètement son cartable.
- EEN *s'interrompt pour aller vers un élève (S4) qui s'est levé. EEN écrit au tableau : « Sophie vide son cartable, elle y trouve »*
- EEN Qu'est-ce que ça veut dire : « Sophie ouvre son cartable, elle y trouve ... »
145. S4 [CARTABLE]
146. EEN Dans le cartable. Oui très bien. Viens l'écrire.
147. S4 *commence à écrire.*
148. EEN ça veut dire quoi ?
149. S4 *inaudible*
150. EEN non, non, le cartable. Très bien, ça veut dire dans le cartable, Sophie trouve d'accord. C'est pareil que. *EEN écrit la phrase au tableau « Dans le cartable elle trouve... »* D'accord ? oui bien.
- EEN Alors on regarde maintenant. Sophie cherche à nouveau. Qu'est-ce que ça veut dire ?
151. SSS [RECOMMENCER] Recommencer
***recommencer
152. EEN Alors on peut dire quoi pareil ?
153. SSS recommencer
154. EEN Oui alors quelle phrase ?
155. *Tous les élèves parlent en même temps.*
156. EEN *écrit la phrase au tableau « Elle cherche à nouveau », on peut dire quoi pour que ça soit pareil ? Vas-y S7.*
157. S7 Elle recommence
158. EEN Elle recommence quoi ?
159. S7 de regarder
160. EEN Oui mais elle recommence ...
161. S8 à chercher !
162. EEN à chercher viens l'écrire. C'est pareil que « elle recommence à chercher ». Ecris-le.
163. S7 *écrit la phrase au tableau*
164. EEN Très bien. Elle recommence attention qu'est-ce que tu as écrit ? c'est quoi ça ?
165. S ? Recommencer !
166. EEN Recommencer c'est quoi ?
167. S7 [RECOMMENCER]
168. EEN oui mais c'est quoi ? Quand il y a « E, R » c'est quoi ?
169. S8 *se lève et va au tableau* il faut enlever « E, R » c'est moi qui a raison

Annexe 5 : Interactions en classe

170. EEN Oui parce que tu as écrits quoi ? l'infinif tu te rappelles et ici, il faut conjuguer le verbe.
EEN Eh Eh et ça qu'est-ce que ça veut dire ? EEN *montre un mot au tableau.*
171. SSS Tout à coup
172. EEN Tout à coup qu'est-ce que ça veut dire ? En français, c'est pareil que quoi ça ? On l'avait vu l'autre jour, il y a longtemps. On avait vu un mot qui voulait dire pareil. Vous vous rappelez plus ?
173. S ? Non
174. EEN Tout à coup ou
175. S ? moi j'étais pas là si ?
176. EEN Non t'étais pas là encore.
177. S1 *n'arrête pas de répéter* « Tout à coup », « tout à coup »
178. EEN C'est pareil que « soudain » vous vous rappelez ? soudain. Soudain, d'un seul coup. Soudain qu'est-ce qui se passe, soudain
179. S ? *inaudible*
180. EEN Soudain Sophie sent quelque chose. EEN *montre la phrase au tableau* soudain Sophie sent quelque chose. Sent comme ça ? EEN *pointe son nez* non qu'est-ce que ça veut dire ? ça veut dire elle touche quelque chose elle touche ça veut pas dire que elle respire comme ça non ça veut pas dire ça elle sent avec les mains.
181. S2 elle sent avec les mains c'est bien elle touche quelque chose. Qu'est-ce que ça veut dire toucher ? Je te touche tu vois
183. S2 [CLEF]
*** clef
184. EEN elle touche la clef voilà elle la voit la clef ?
185. SSS non
186. EEN elle la touche elle est dans la doublure. Et alors qu'est-ce qu'elle fait ? qu'est-ce que ça veut dire ?
187. S ? elle glisse un doigt.
188. EEN Oui qu'est-ce que ça veut dire elle glisse un doigt dans le trou ?
189. S2 avec un doigt
190. EEN Oui oui. la poche trouée, qu'est-ce que ça veut dire ? la poche trouée qu'est-ce que ça veut dire ?
191. S1 [TROUVER]
*** elle a trouvé
192. EEN Trouver ? ! bon alors attention EEN *écrit au tableau* : « troué ≠ trouvé » qu'est-ce que ça veut dire troué ? Qu'est-ce qu'on voit dans troué ?
193. S ? Trou
194. EEN le trou qui sait le signer ?
195. S1 S2 [TROU]
196. EEN et ça c'est quoi S1 ?
197. S1 [TROUVER]
198. S2 [CHERCHER] [OUF] [CLEF] [LA]
...au niveau de la poche..... *** Clef là
199. EEN Ouf la clef est là
200. S1 elle est là la clef
201. EEN Attention eh eh on joue encore un peu moi je pose les questions et vous vous répondez d'accord ? Regardez bien où est la clef de Sophie ?
202. S2 [DANS] [POCHE]
*** Dans poche
203. EEN Dans la poche ?
204. SSS dans la poche dans le trou dans la doublure
205. EEN On écoute S7 et tu fais une phrase. Je répète la question où est la clef de Sophie ?
206. S7 la clef est dans la doublure.
207. EEN la clef est dans la doublure de l'anorak. D'accord ? la clef est dans la doublure de l'anorak.
EEN Dans le cartable de Sophie, il y a quoi ? attention vous dites tout ce qu'il y a dans le cartable de Sophie. S5 on écoute S5
208. S5 *inaudible* bonbon *inaudible*

209. EEN Non non regarde je recommence qui peut me dire tout ce qu'il y a dans le cartable de Sophie ? tu as compris ? *EEN écrit la question au tableau, et la répète. EEN interroge S8 mais c'est S4 qui répond.*
210. S4 [TROUVER] [BONBON] [AUTOCOLLANT] [CORDE A SAUTER]
*** trouver bonbon autocollant *inaudible*
211. S ? la trousse
212. SSS les livres
213. EEN Qui vient écrire la réponse ? S8 ?
S8 *va au tableau.*
214. EEN Qu'est-ce qu'on va dire pour faire une belle phrase ? On va dire quoi ?
215. S8 Dedans
216. EEN Dedans ou alors on dit quoi ? ben regarde ; *EEN montre la phrase au tableau.* Dans le cartable
217. S8 Dedans
218. EEN Dedans on écrit dedans si tu veux. Alors dedans
EEN Pendant que S8 écrit on regarde. Alors est ce que vous avez bien compris le texte. Vous avez tout compris ? Qui n'a pas compris quelque chose ?
219. S4 [HEURE]
220. EEN Oui bientôt. On pourra faire maintenant les questions, écrire les réponses
221. S6 [DEMAIN]
222. EEN Demain oui demain
223. S2 [COMPRENDRE] [TOUT]
*** comprendre
224. EEN à S8 comment tu as écrit un autocollant ? *EEN corrige le mot « la trousse ».* Et quoi encore ?
225. S8 ses livres
226. EEN Ses livres alors les livres, écris
EEN Les livres qu'est-ce qu'il faut à la fin
227. S8 *corrige.*
228. EEN Et puis quoi encore, il y a encore quoi ?
229. S8 et sa corde à sauter.
230. S ? et ses cahiers.
231. EEN Il y a des cahiers ?
EEN *En montrant le texte.* On voit des cahiers ?
232. S ? les livres
233. EEN les livres, elle l'a écrit et S2 dans le cartable il y a quoi encore ?
234. S2 [LIVRE]
235. EEN livre regarde. *EEN lui montre le mot au tableau.*
236. S1 [BONBON]
237. EEN le bonbon un bonbon
238. S2 [CORDE A SAUTER]
239. EEN et la corde à sauter
240. S1 autocollant
241. EEN elle l'a écrit déjà le bonbon et la corde à sauter très bien. S1 c'est la dernière chose alors on dit ET la corde à sauter
242. S8 oui toujours toujours
243. EEN toujours pour la dernière chose et la corde à sauter. Et là on pense hein. Là qu'est-ce c'est qu'est-ce qu'on met ? on pense aux virgules.
244. S2 *inaudible*
245. EEN Oui voilà pour le dernier mot « e, t »
246. S7 *se lève pour montrer quelque chose au tableau.*
247. S1 [PENSER] [POINT]
248. EEN Oui il faut penser au point. Dit Dit Dit comment c'est écrit la corde ? avec un « e » à sauter. *EEN lui montre le mot dans le texte*
249. S4 [HEURE] [HEURE] [HEURE]
*** heure heure
250. EEN c'est l'heure bientôt. *EEN montre « sauter » dans le texte.* Allez et tu penses au point. Un point et ça y est. c'est l'heure c'est la récréation

Annexe 6

CIRCULATION DE LA PAROLE

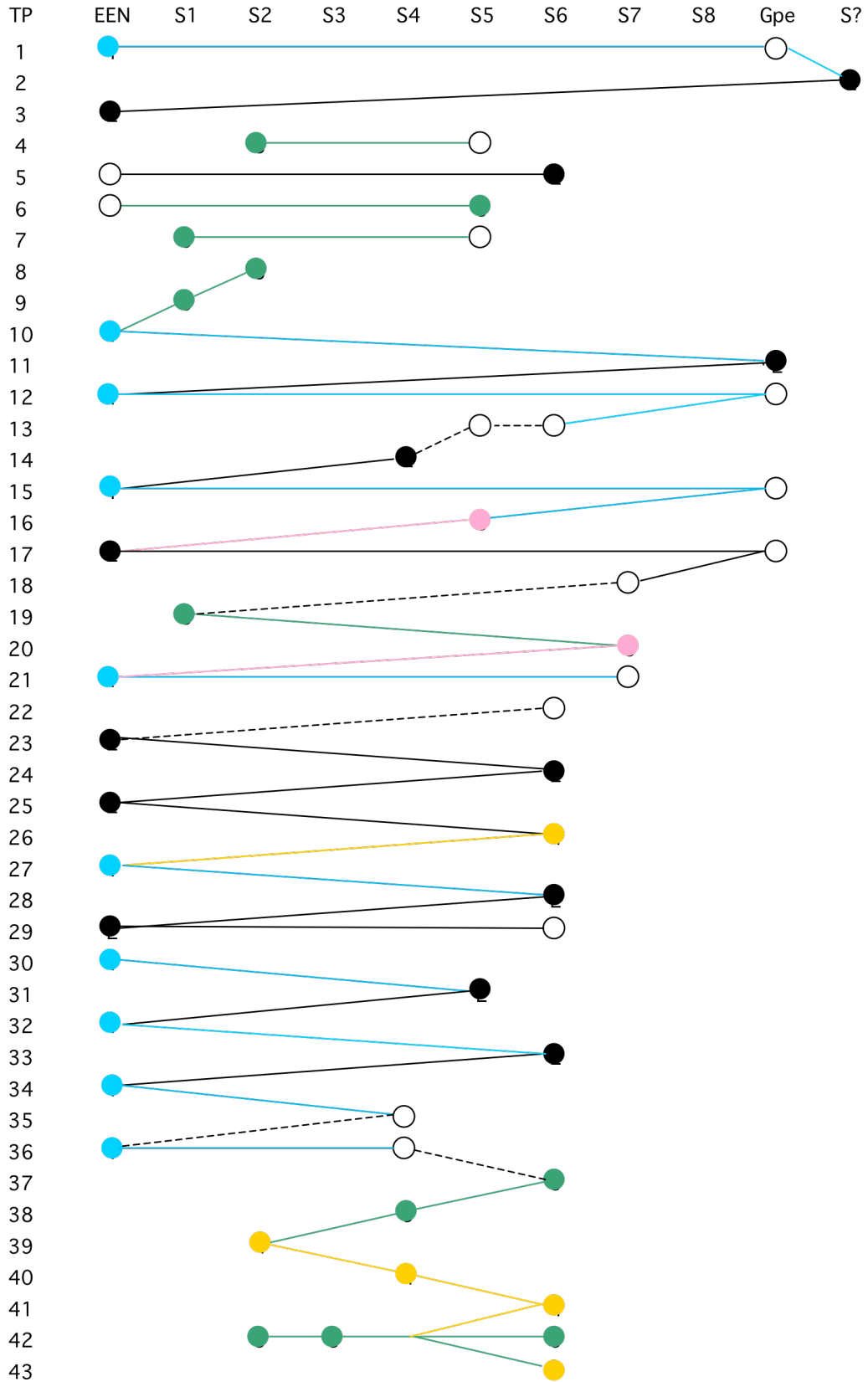
CIRCULATION DE LA PAROLE

CORPUS "8 SEANCES"

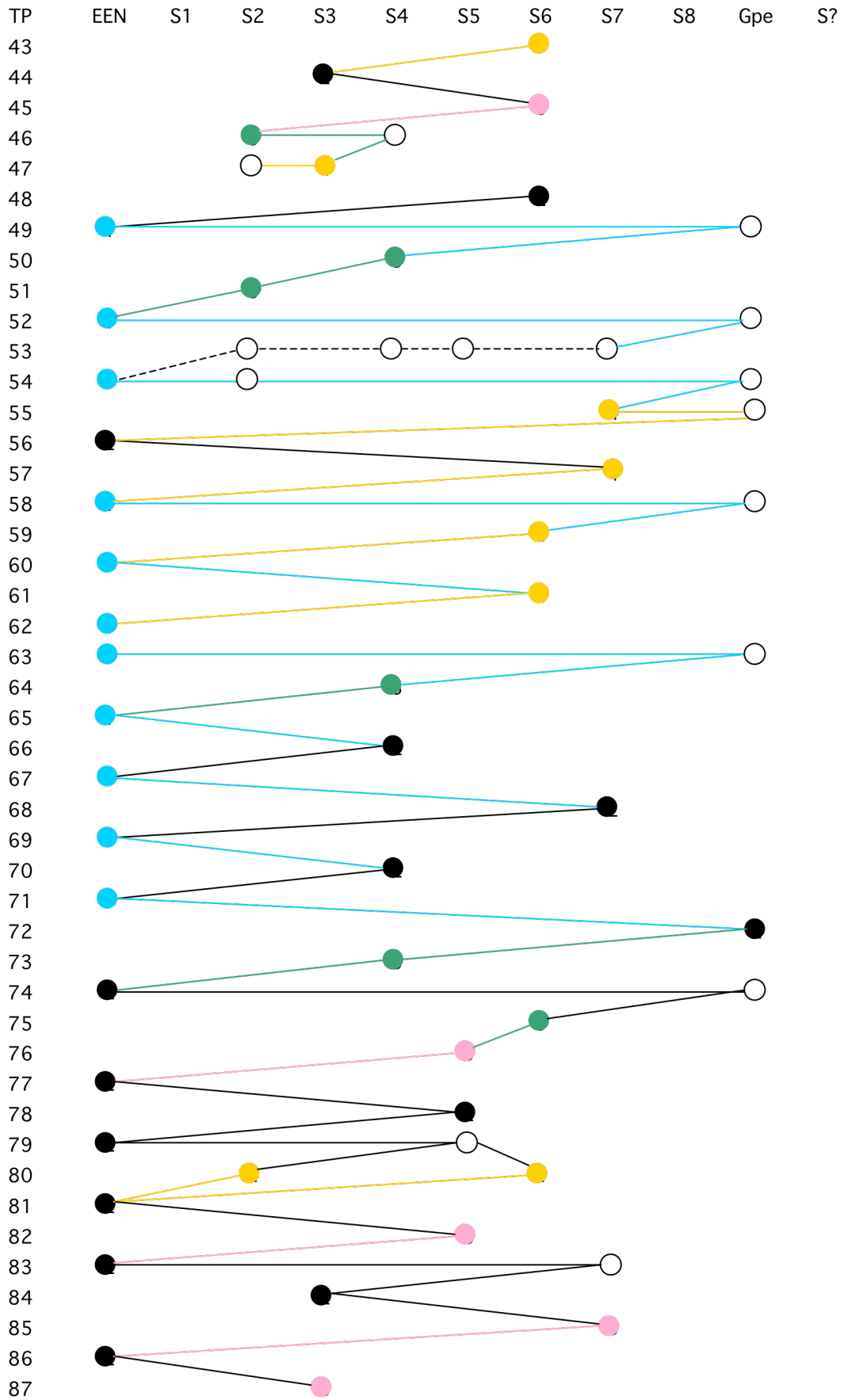
Légende :

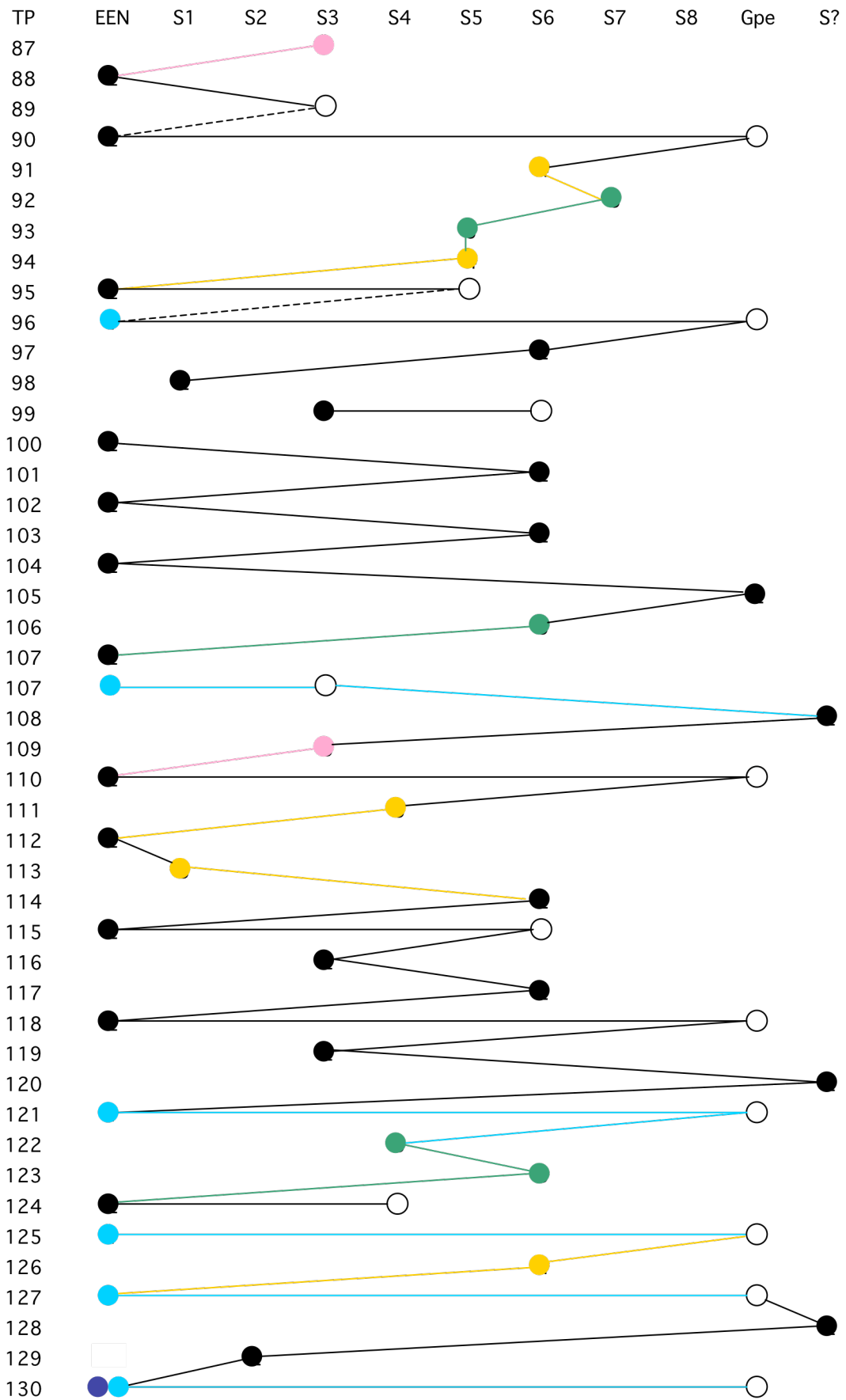
●	Oral / vocal
●	Oral / vocal + LPC
●	Bimodal
●	LSF
●	Ecriture
●	Non verbal
○	sollicitation sans réponse
—	circulation langagière
- - - - -	déplacement

CFRA

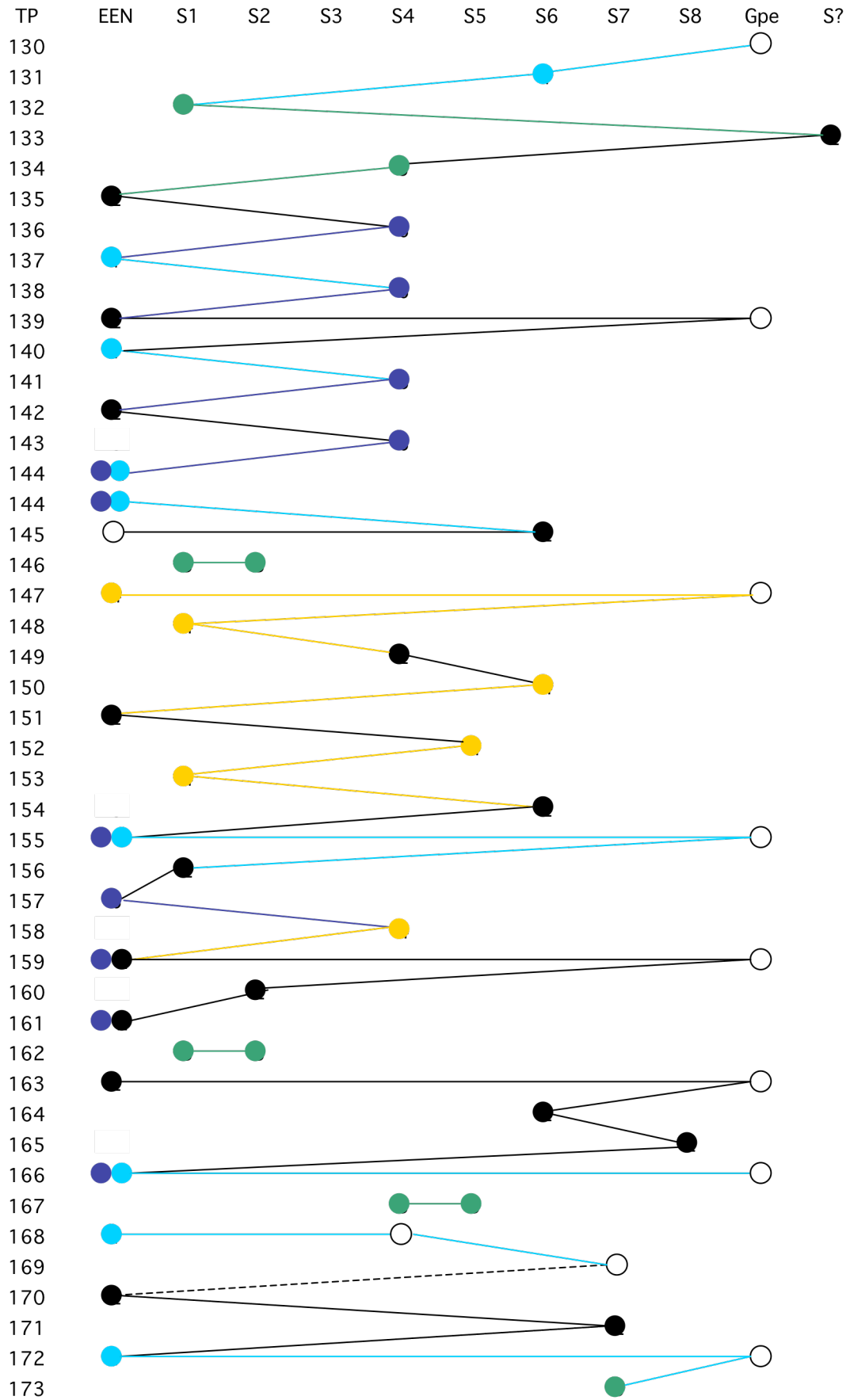


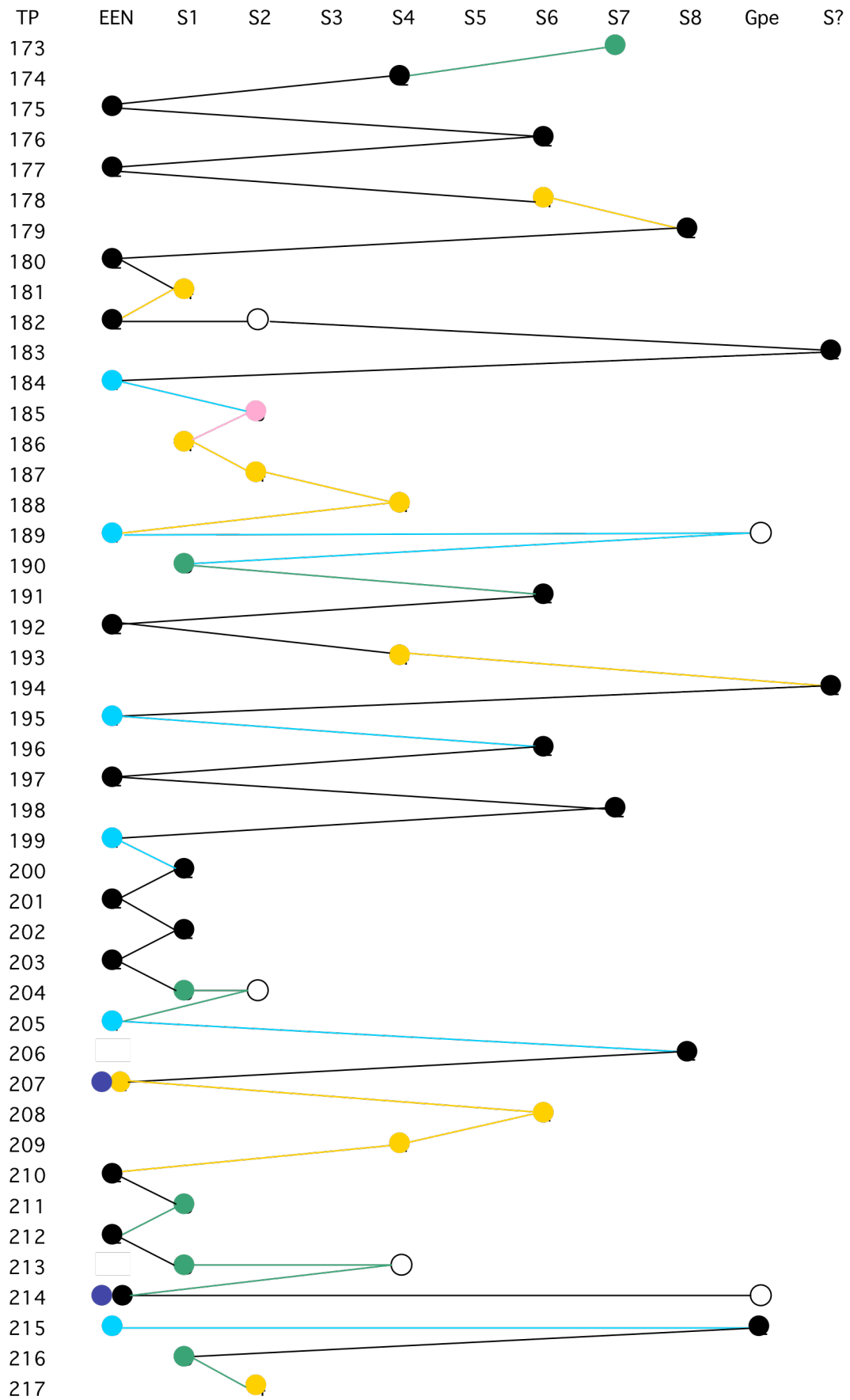
Annexe 6 : circulation de la parole



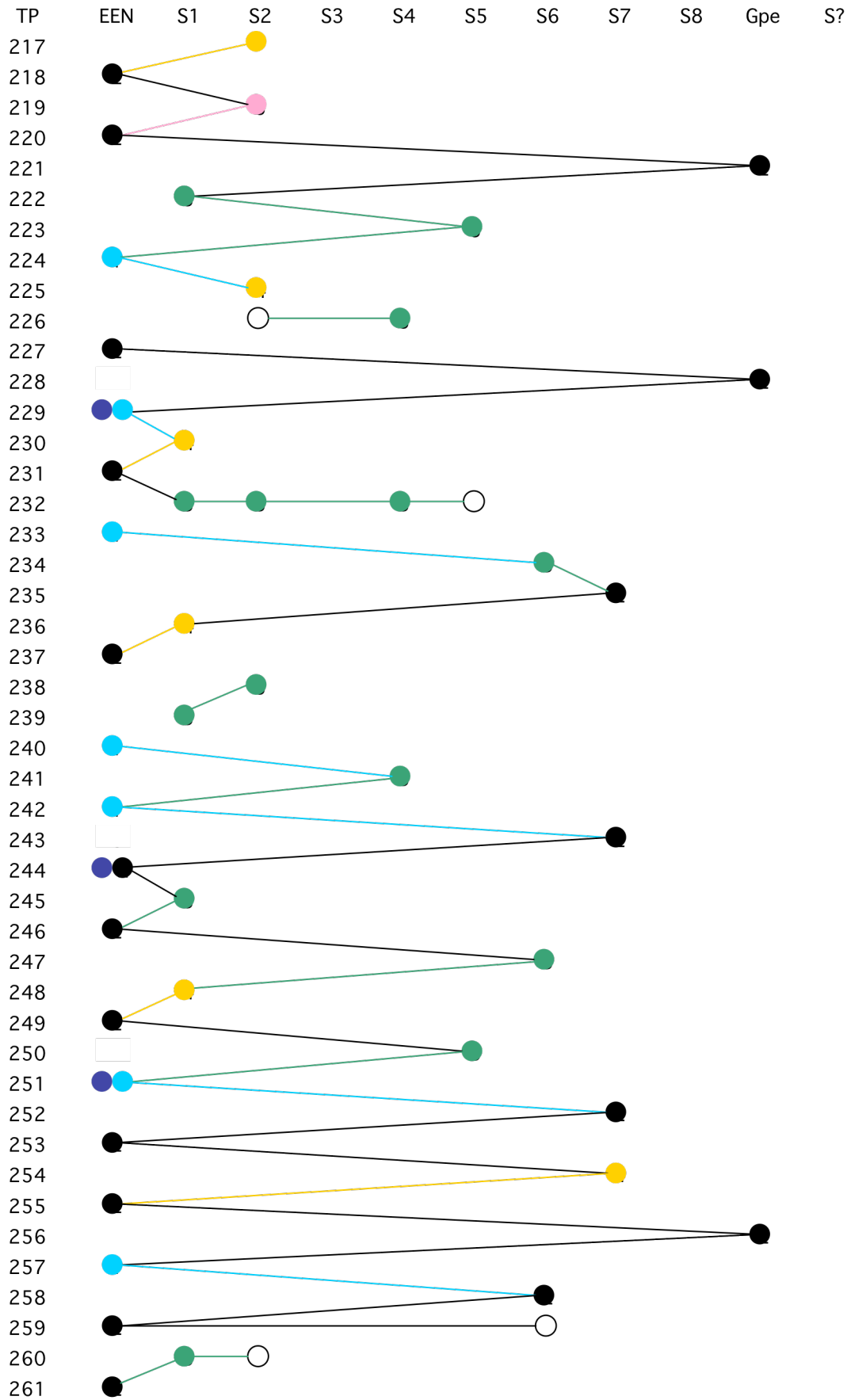


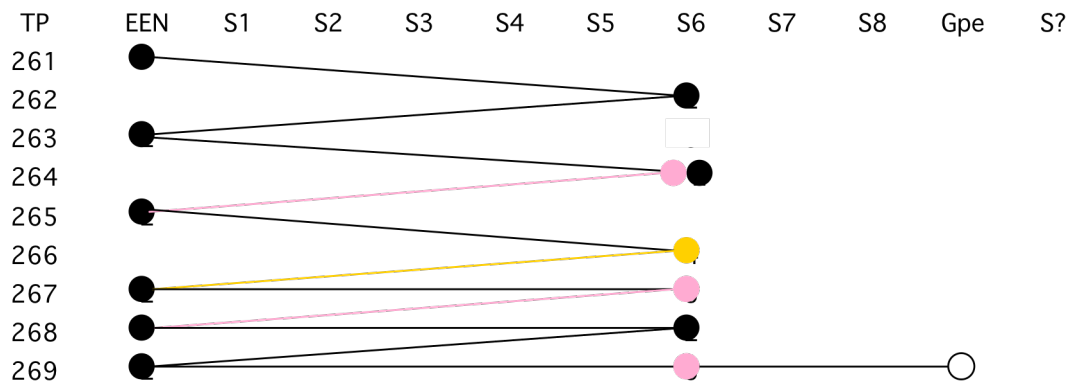
Annexe 6 : circulation de la parole



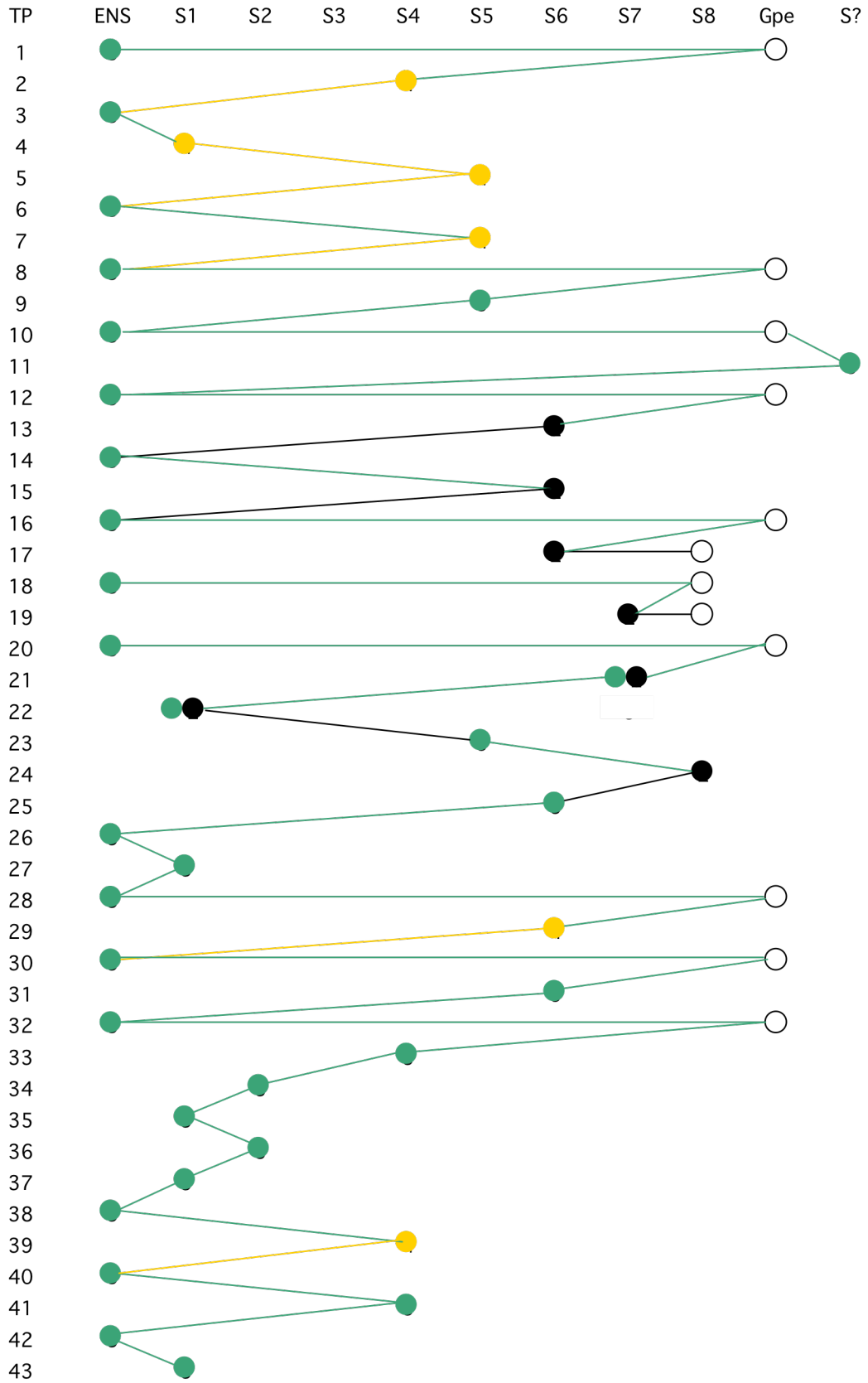


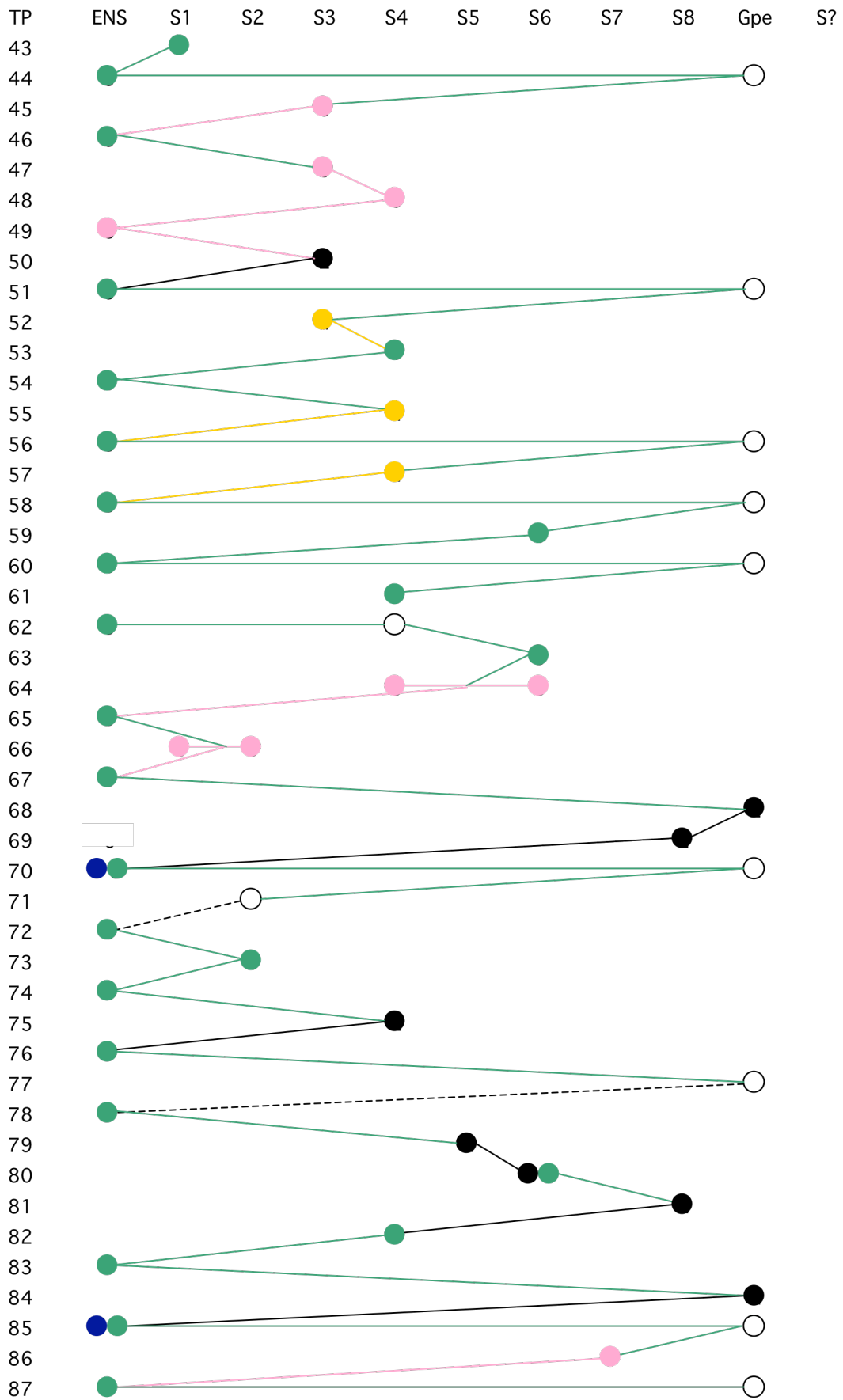
Annexe 6 : circulation de la parole



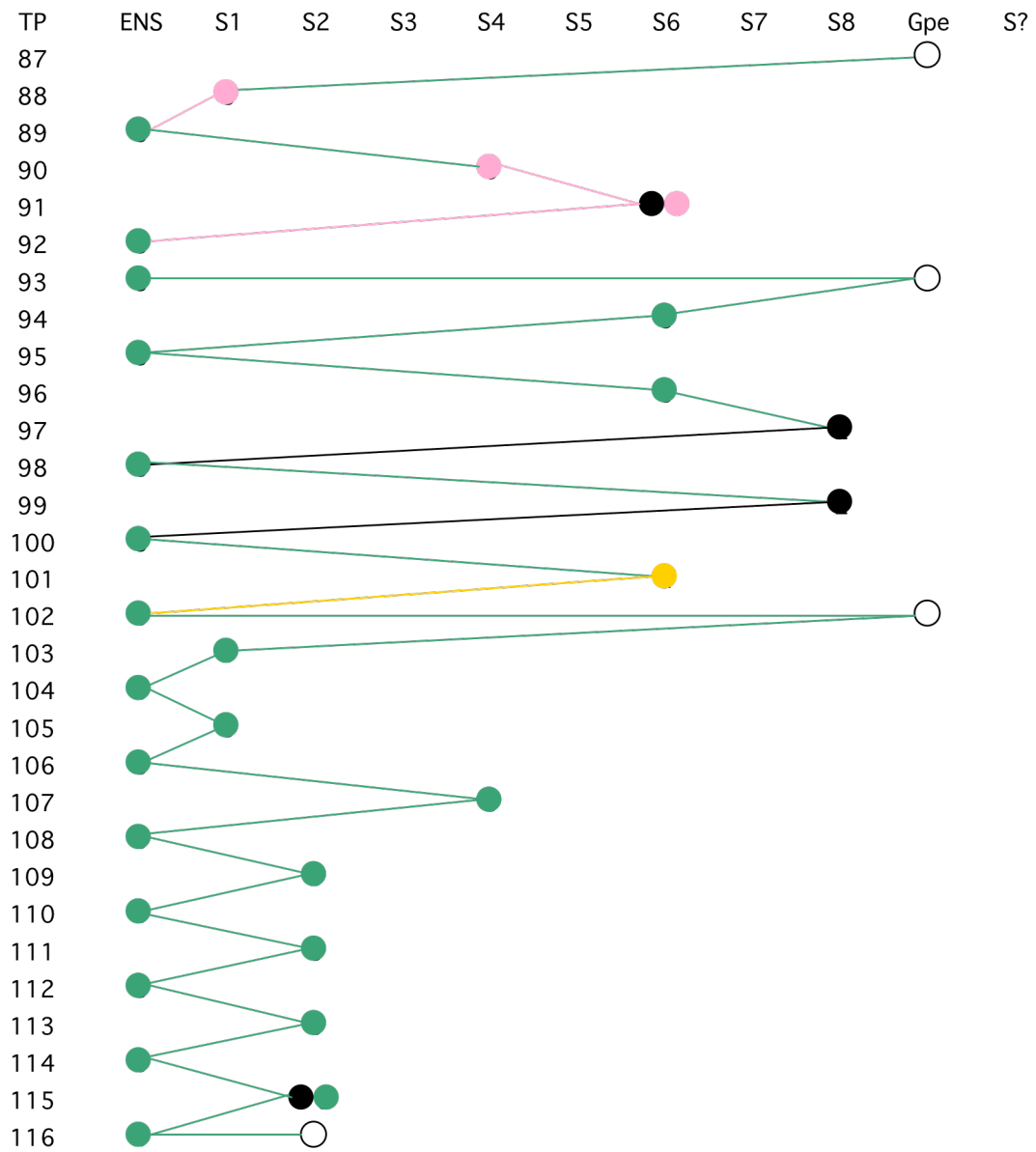


CLSFA

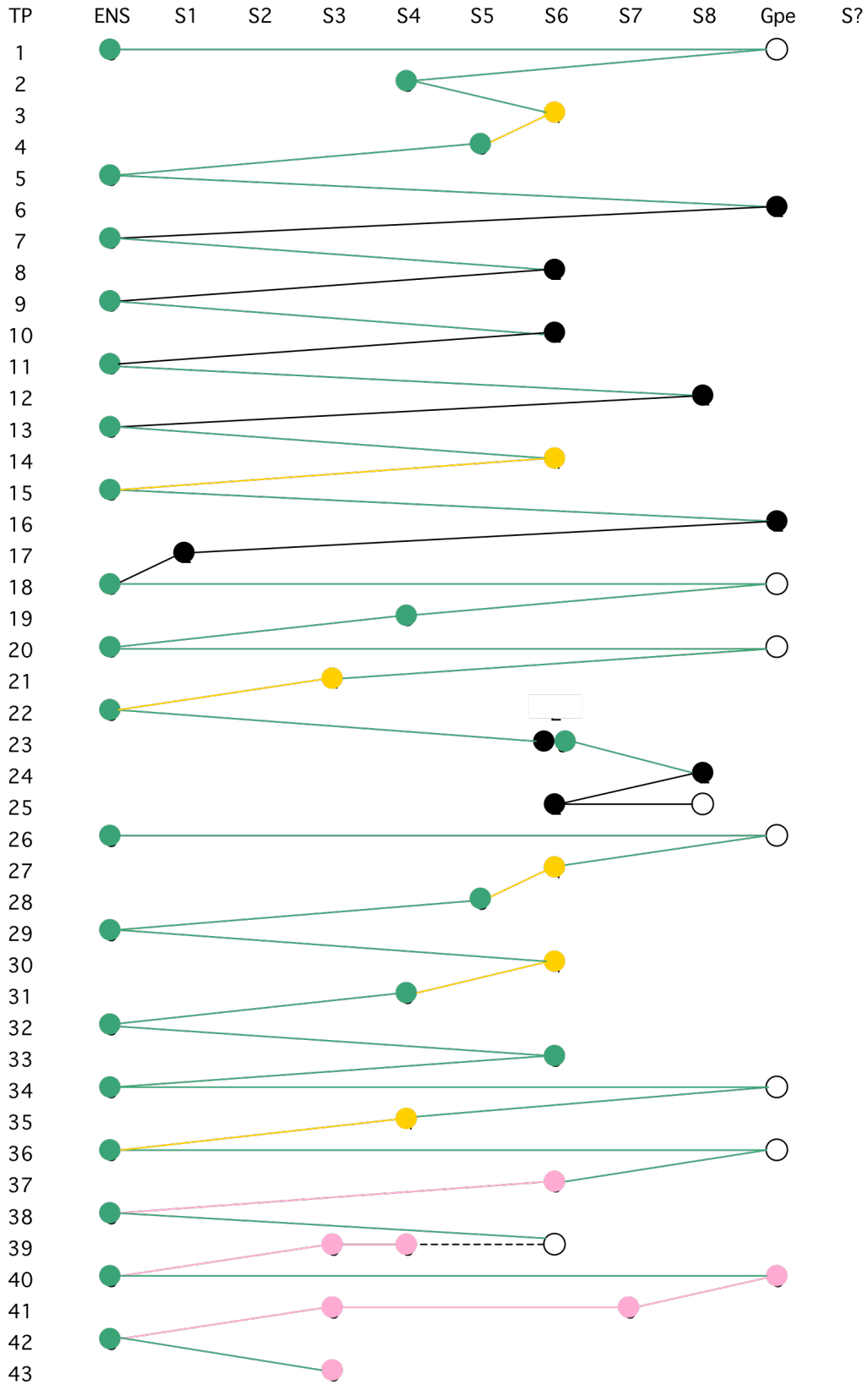




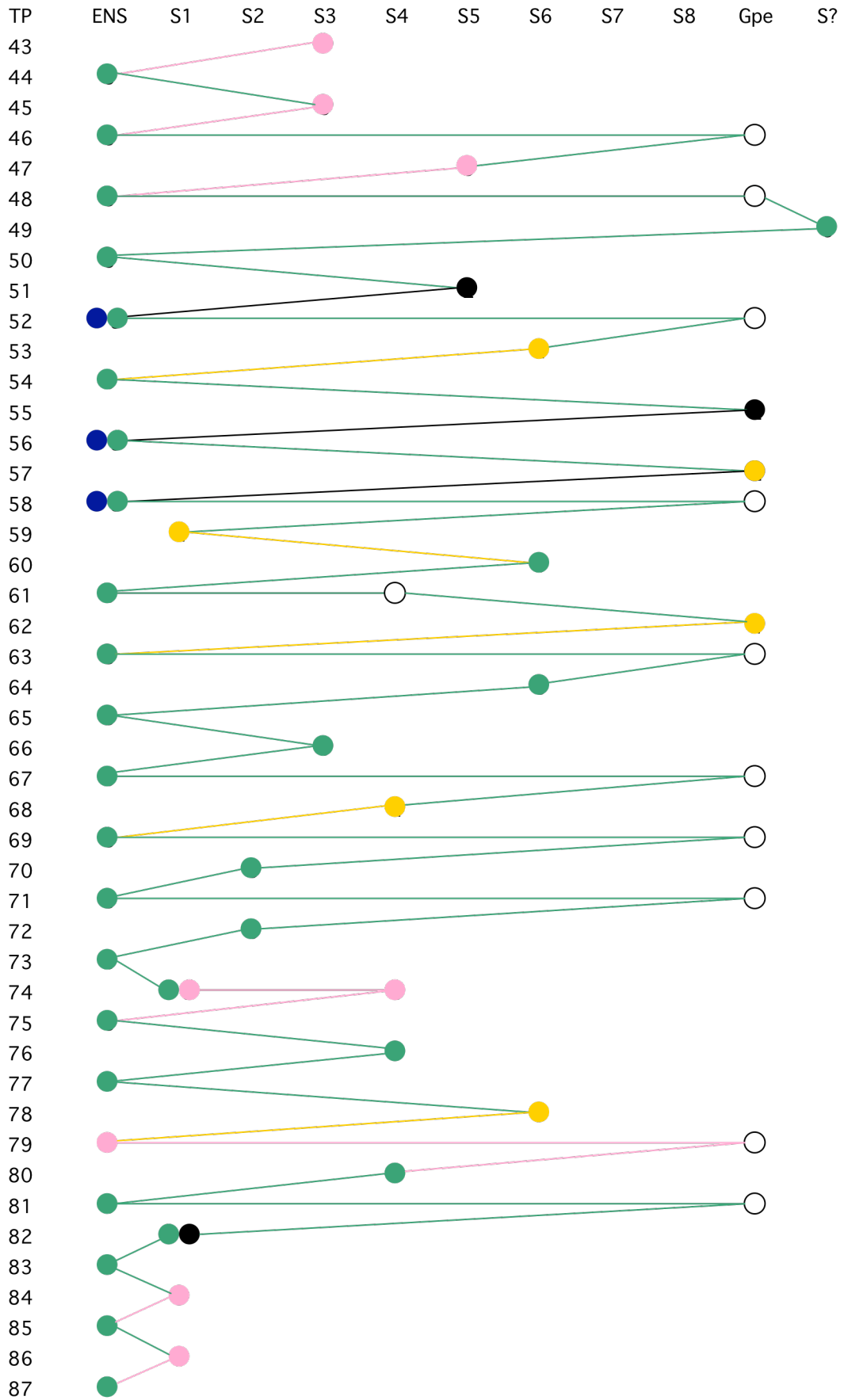
Annexe 6 : circulation de la parole

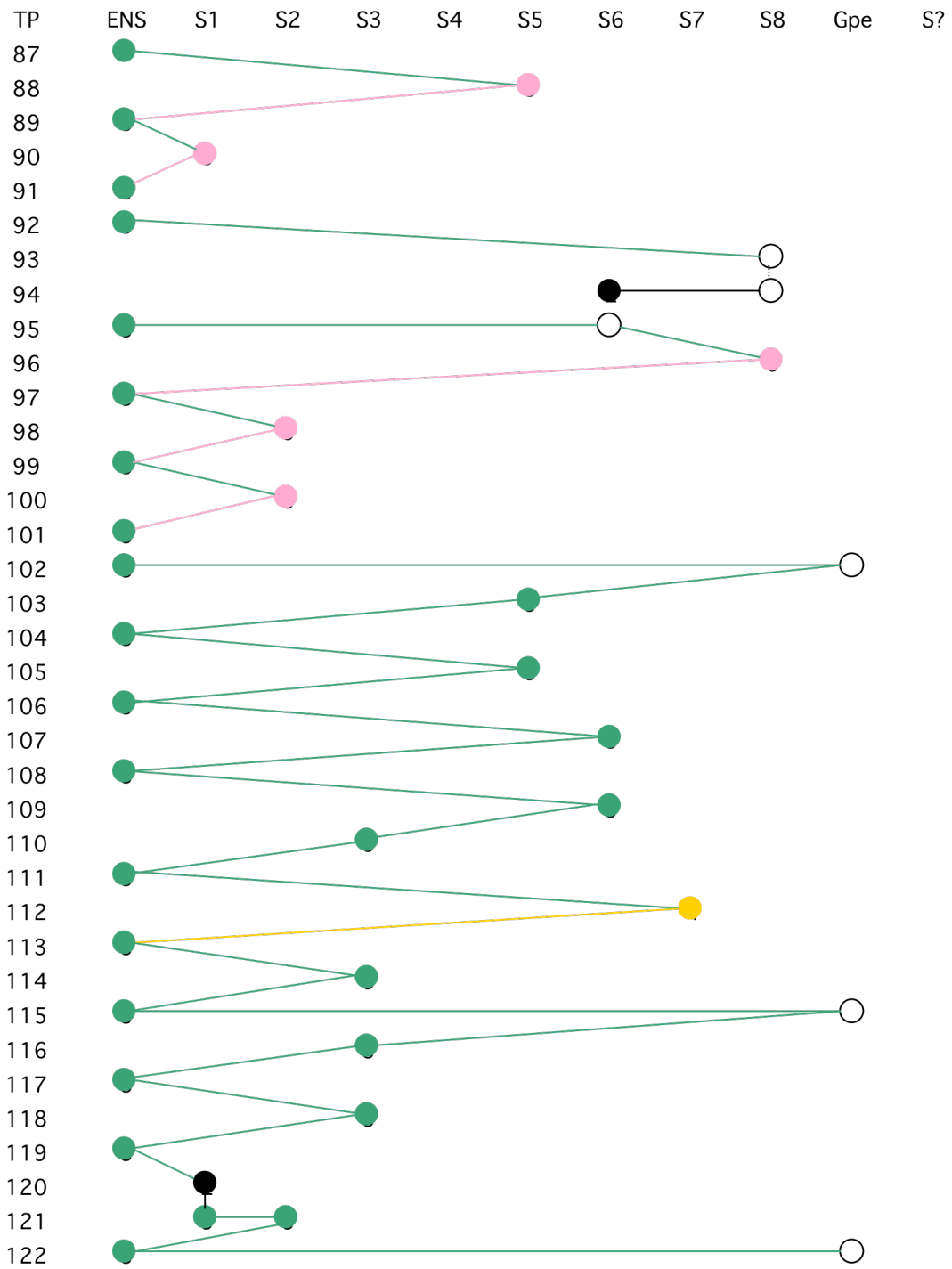


CLSFB

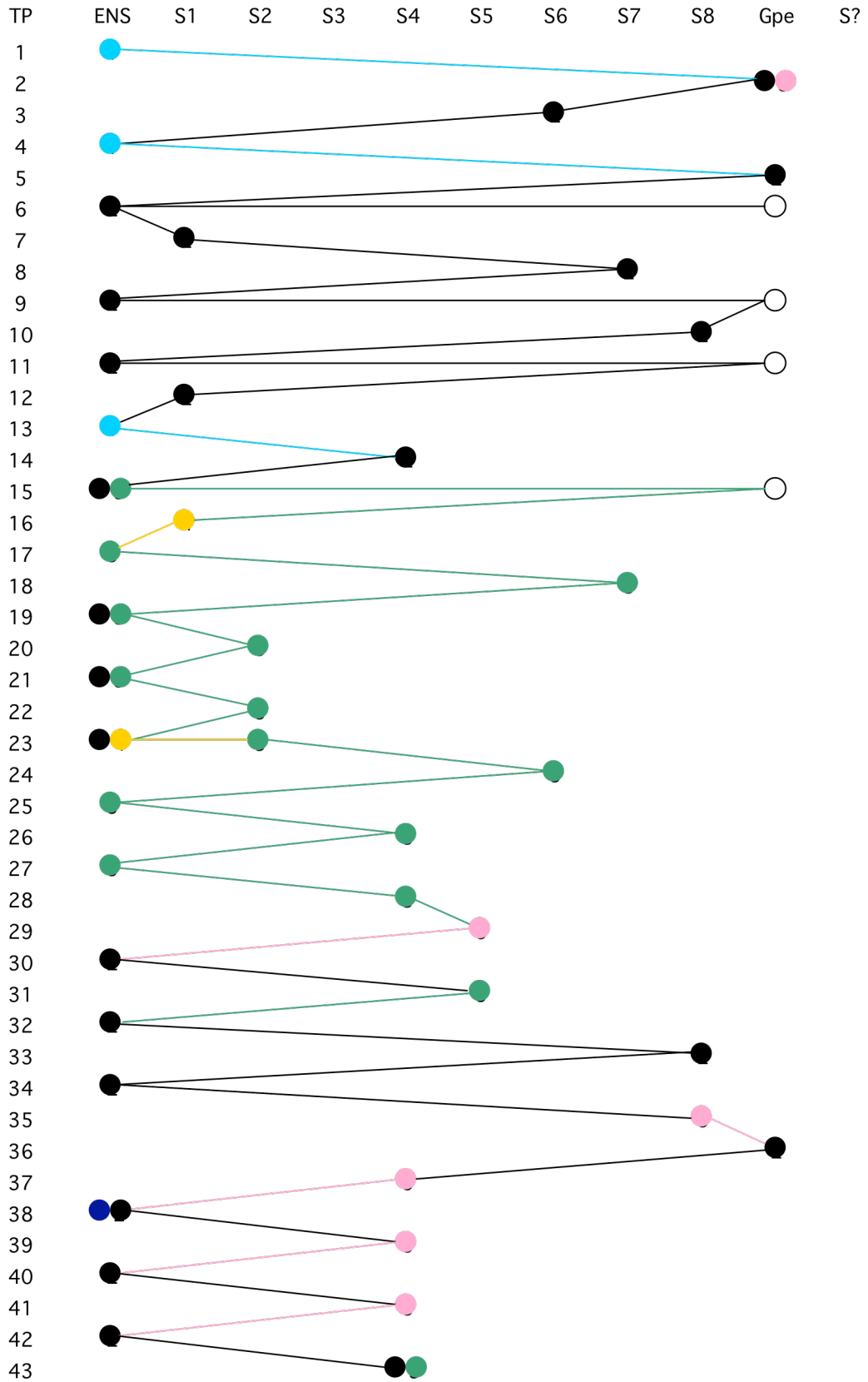


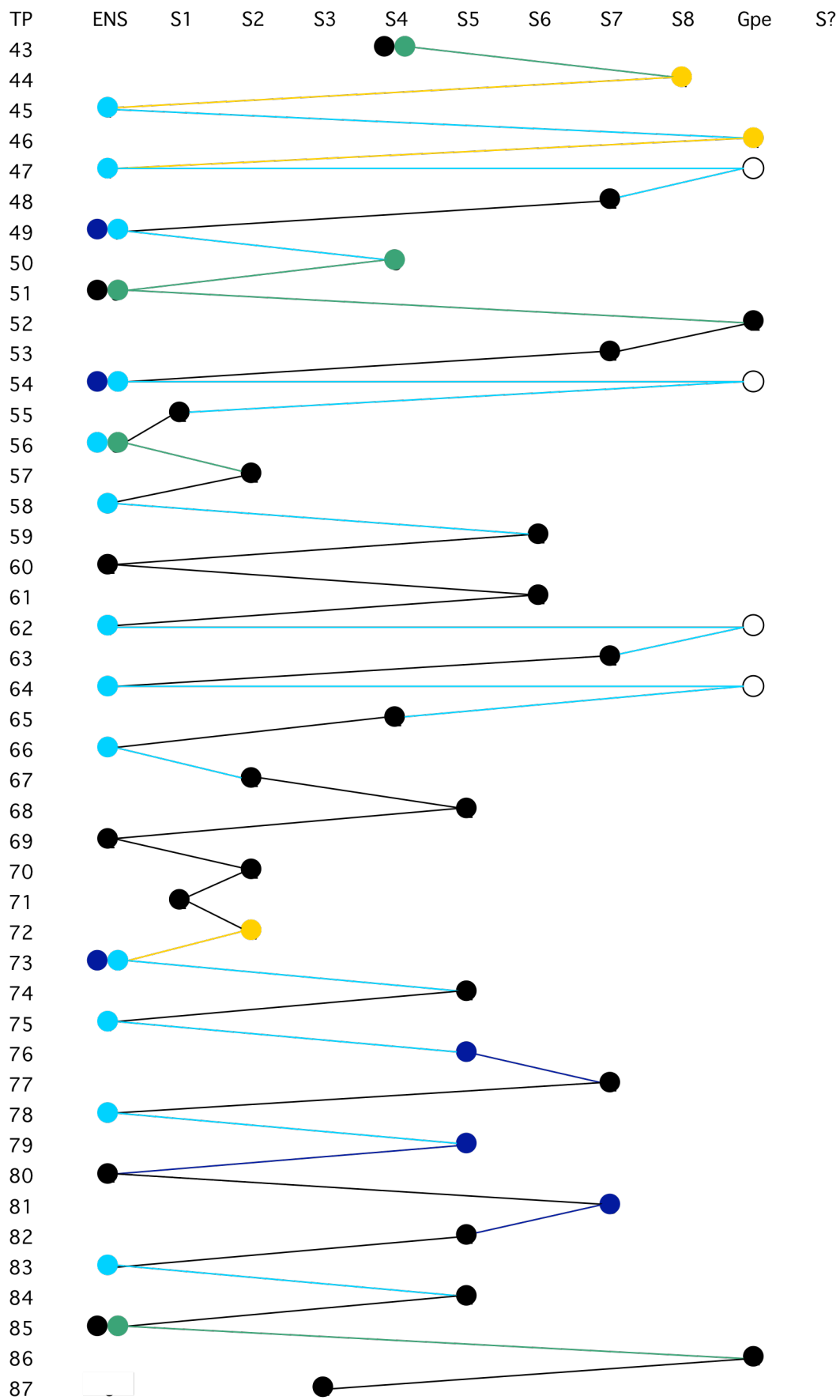
Annexe 6 : circulation de la parole



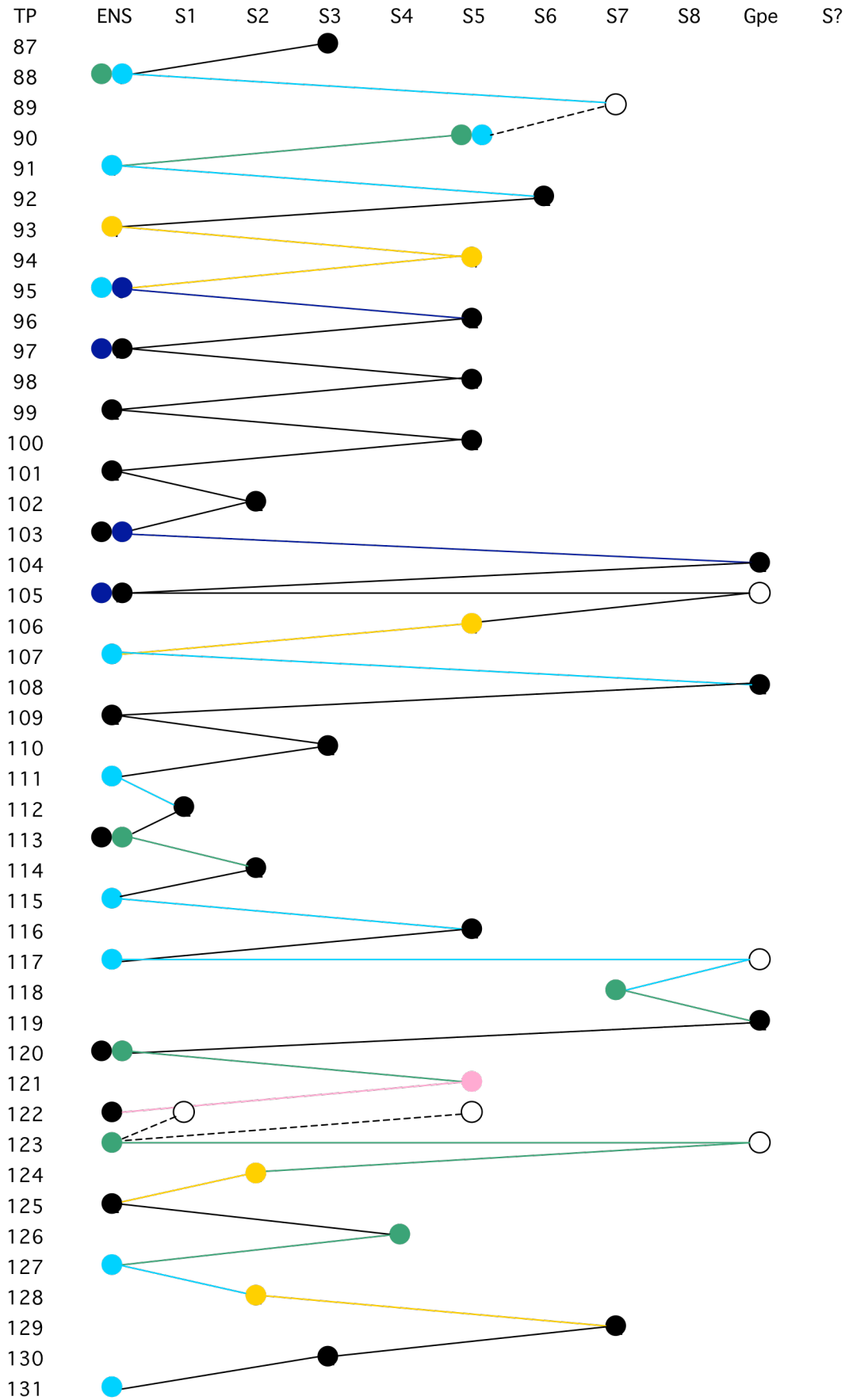


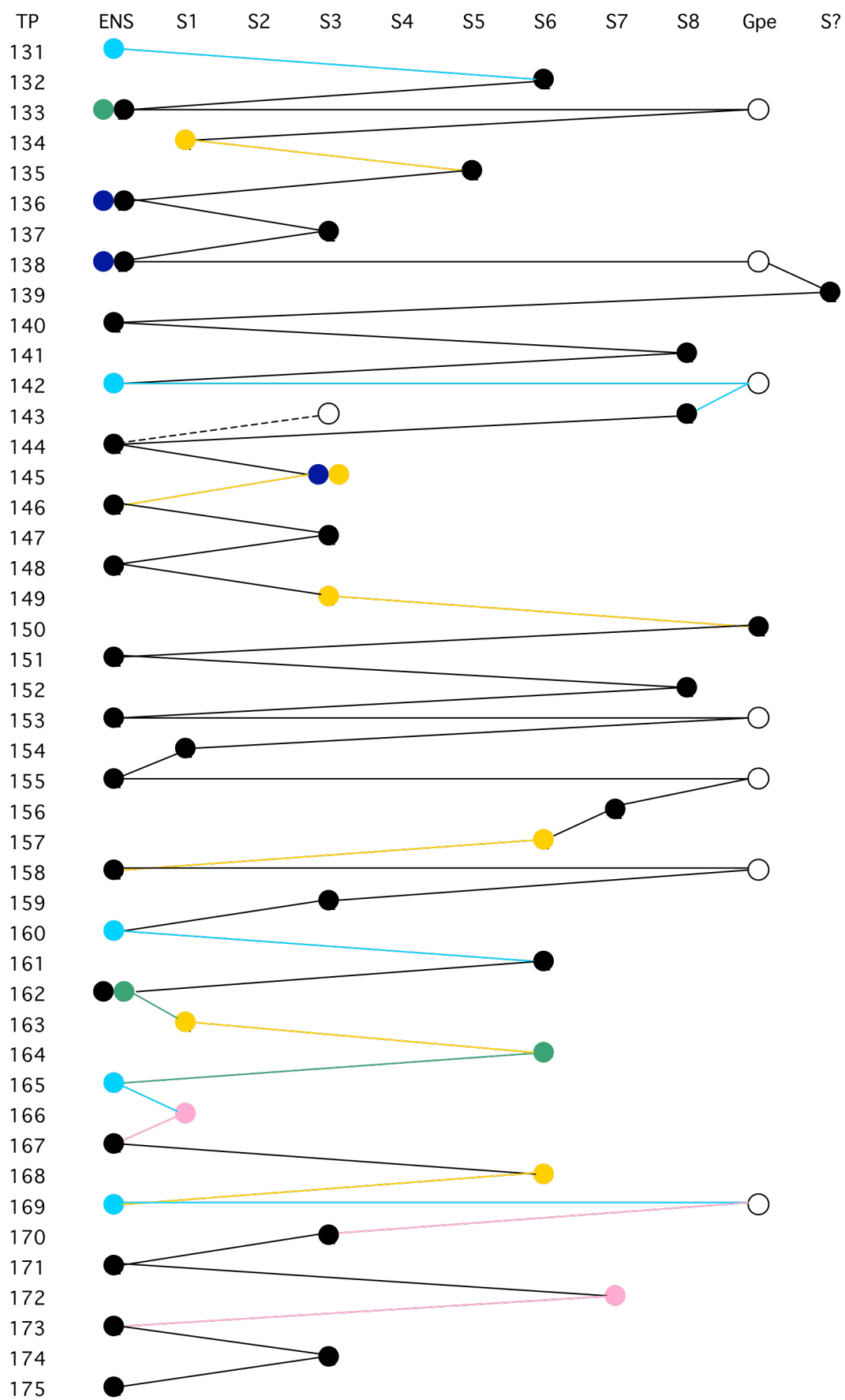
CBILA



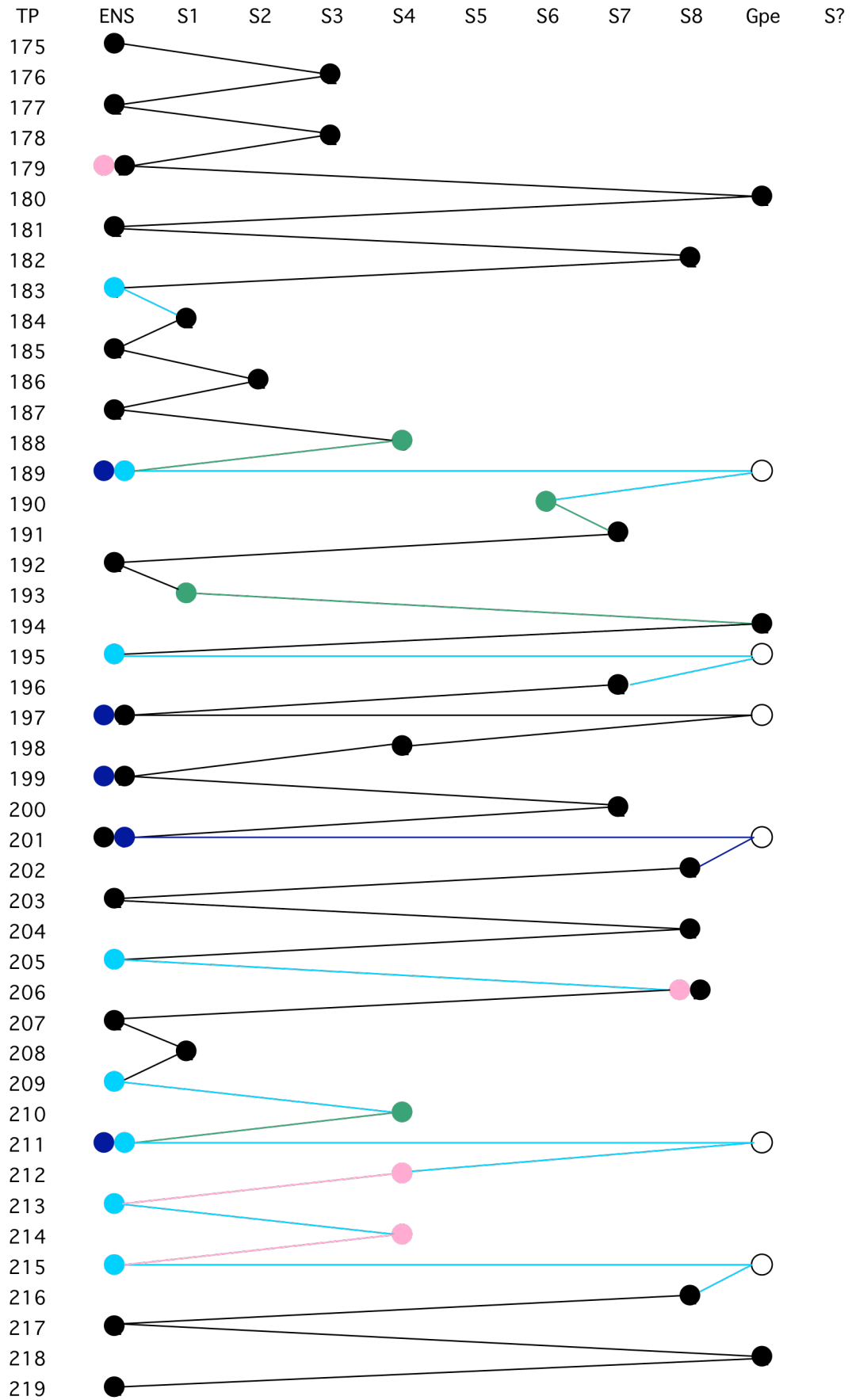


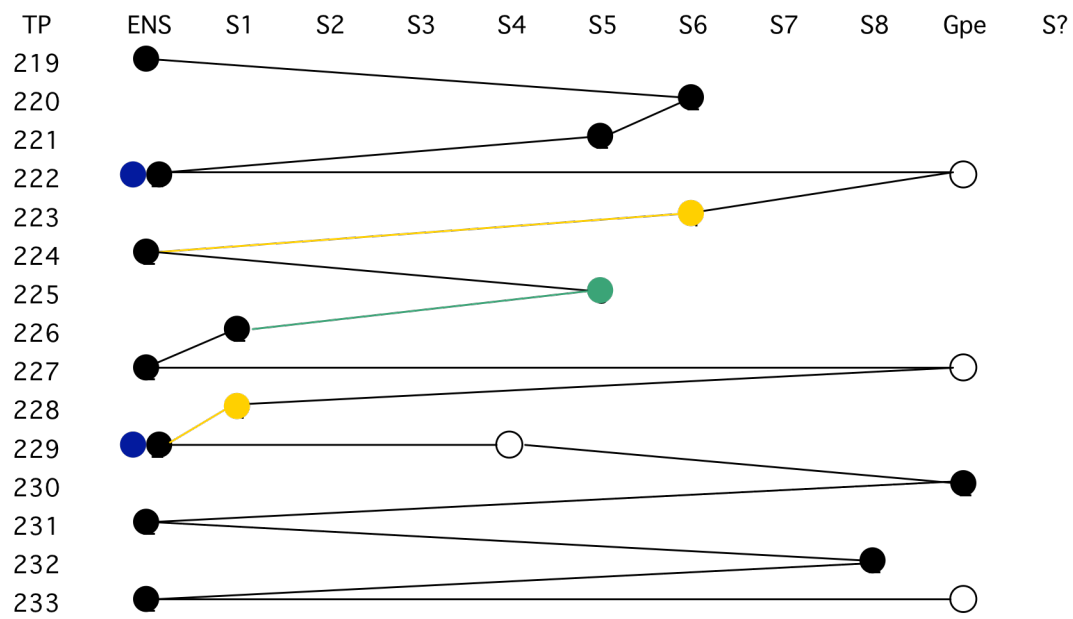
Annexe 6 : circulation de la parole



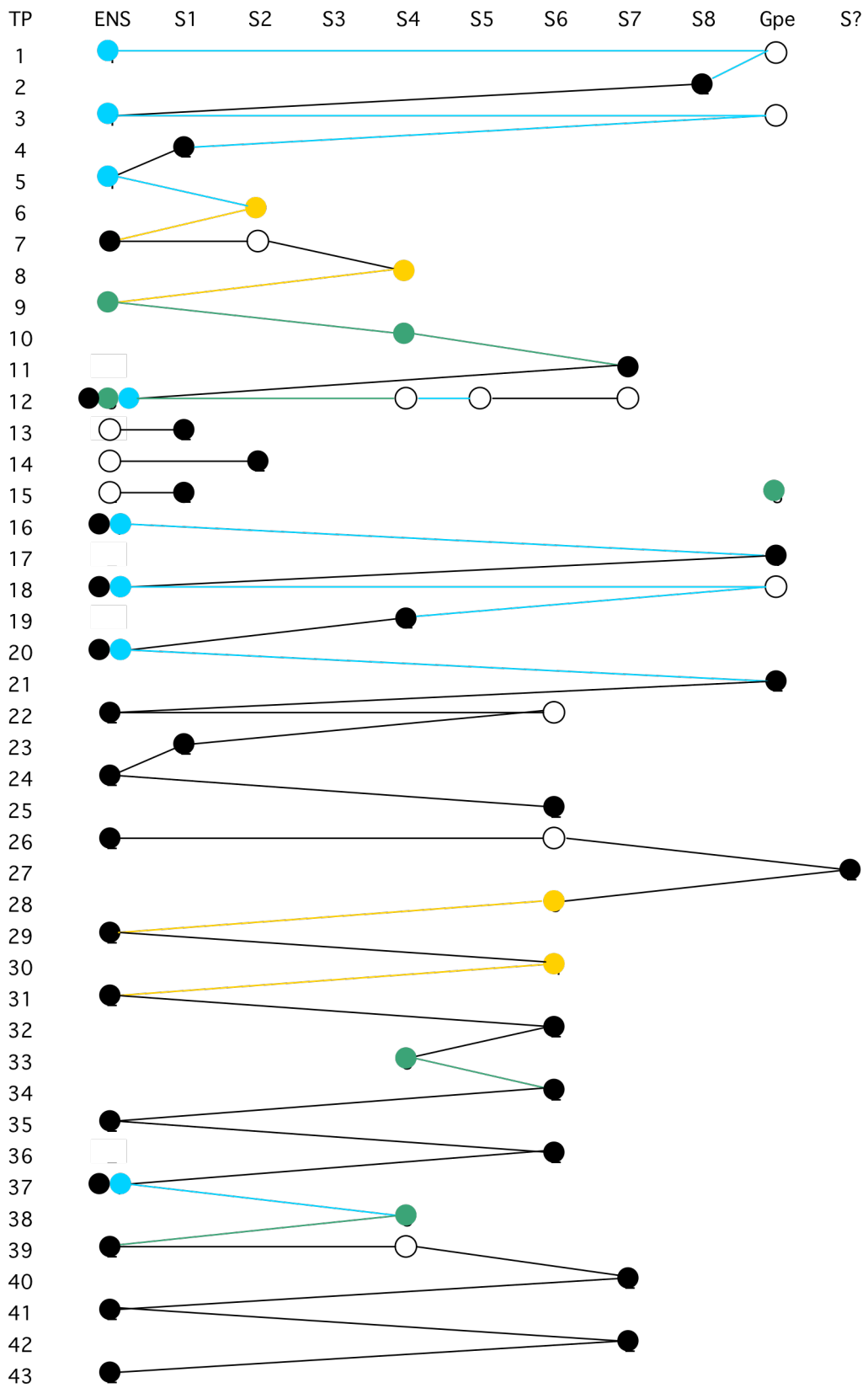


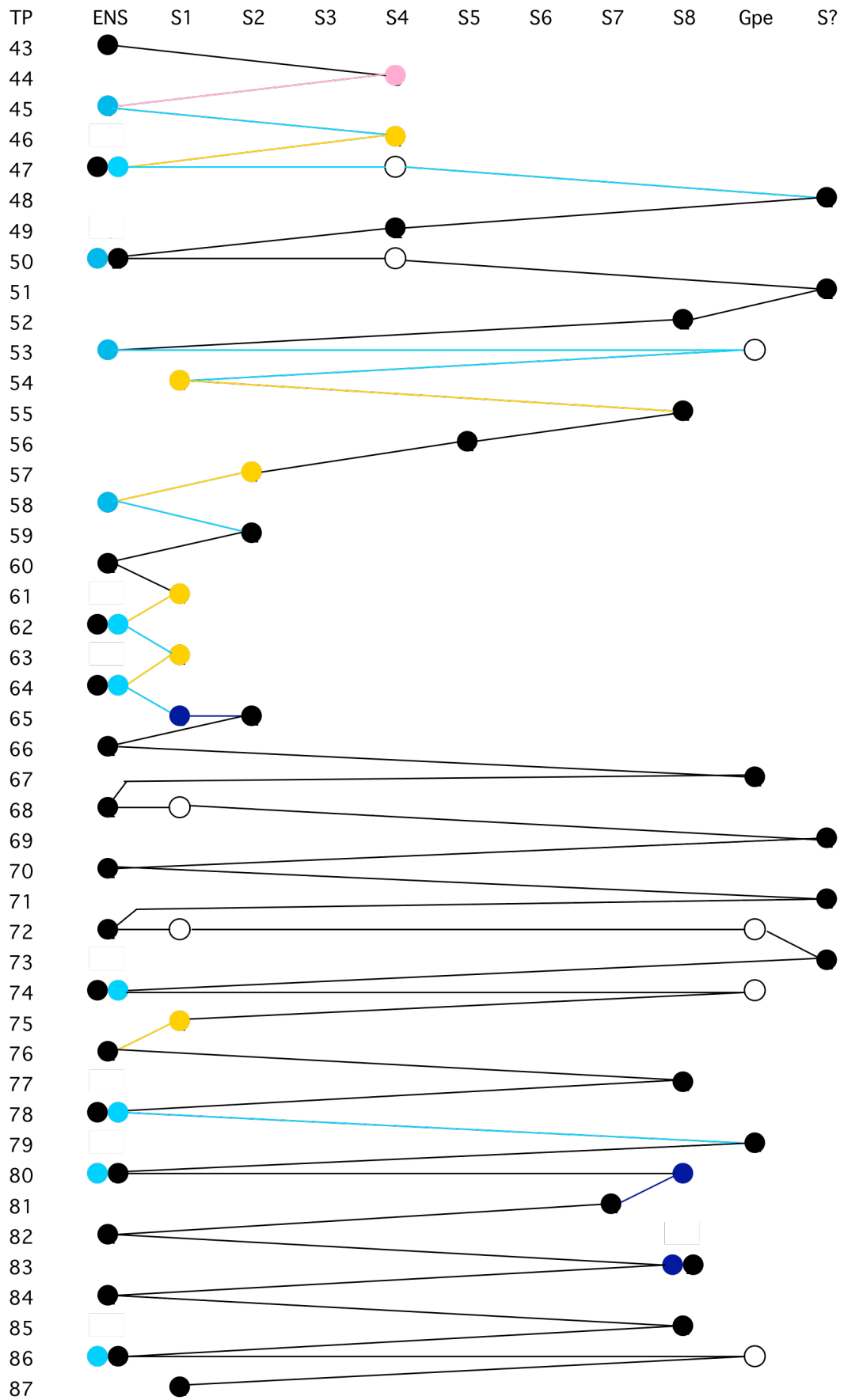
Annexe 6 : circulation de la parole



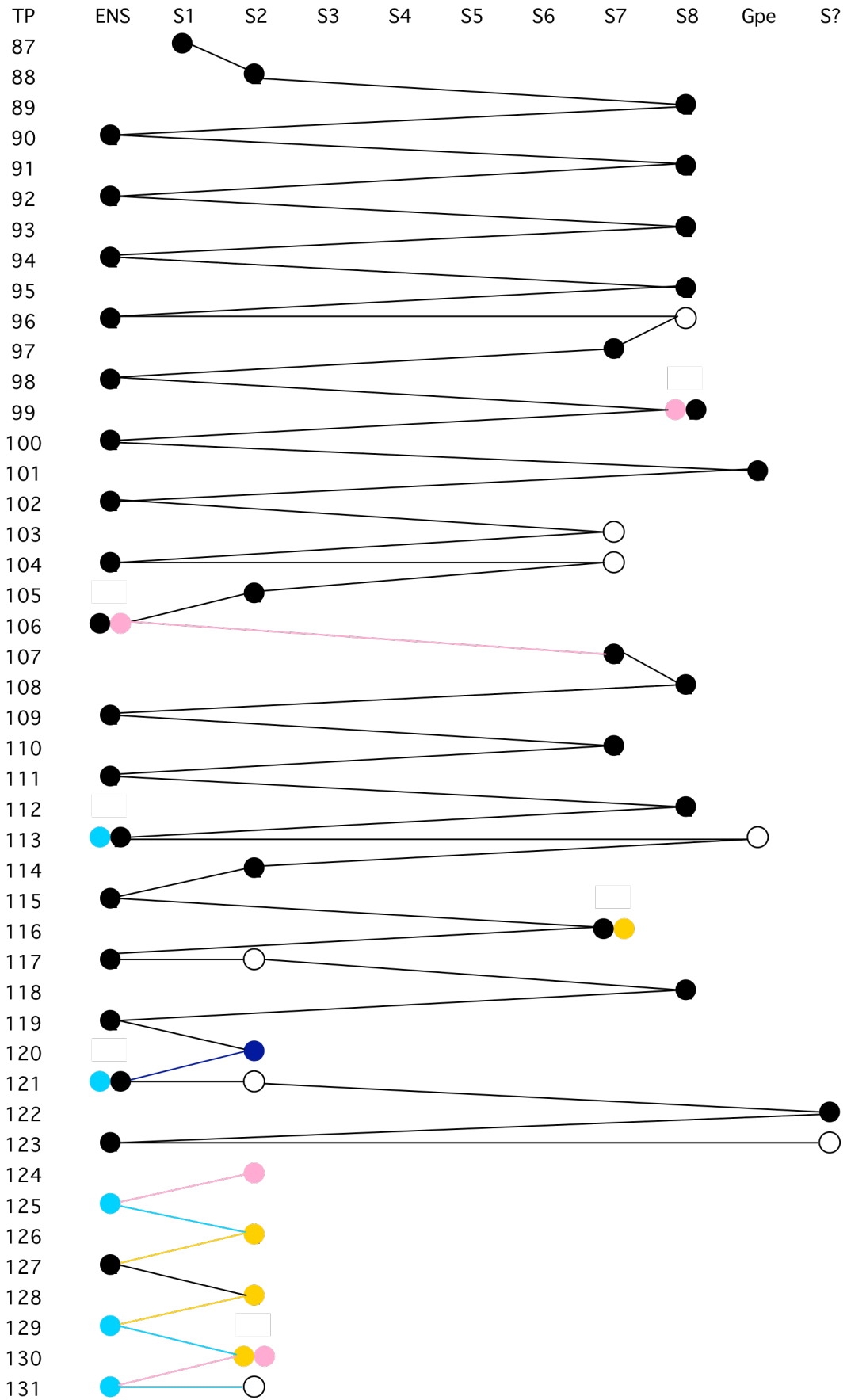


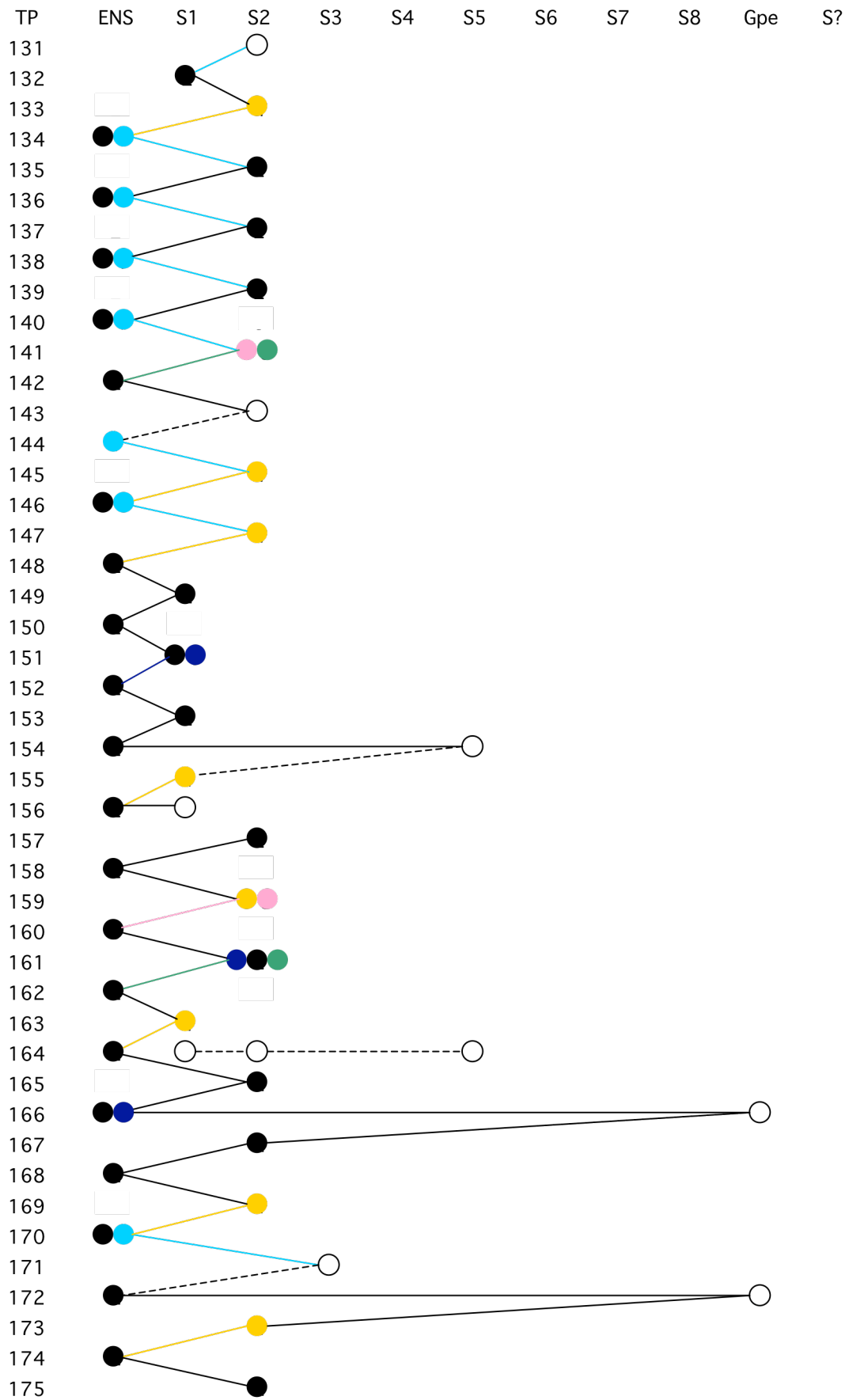
RqFRA



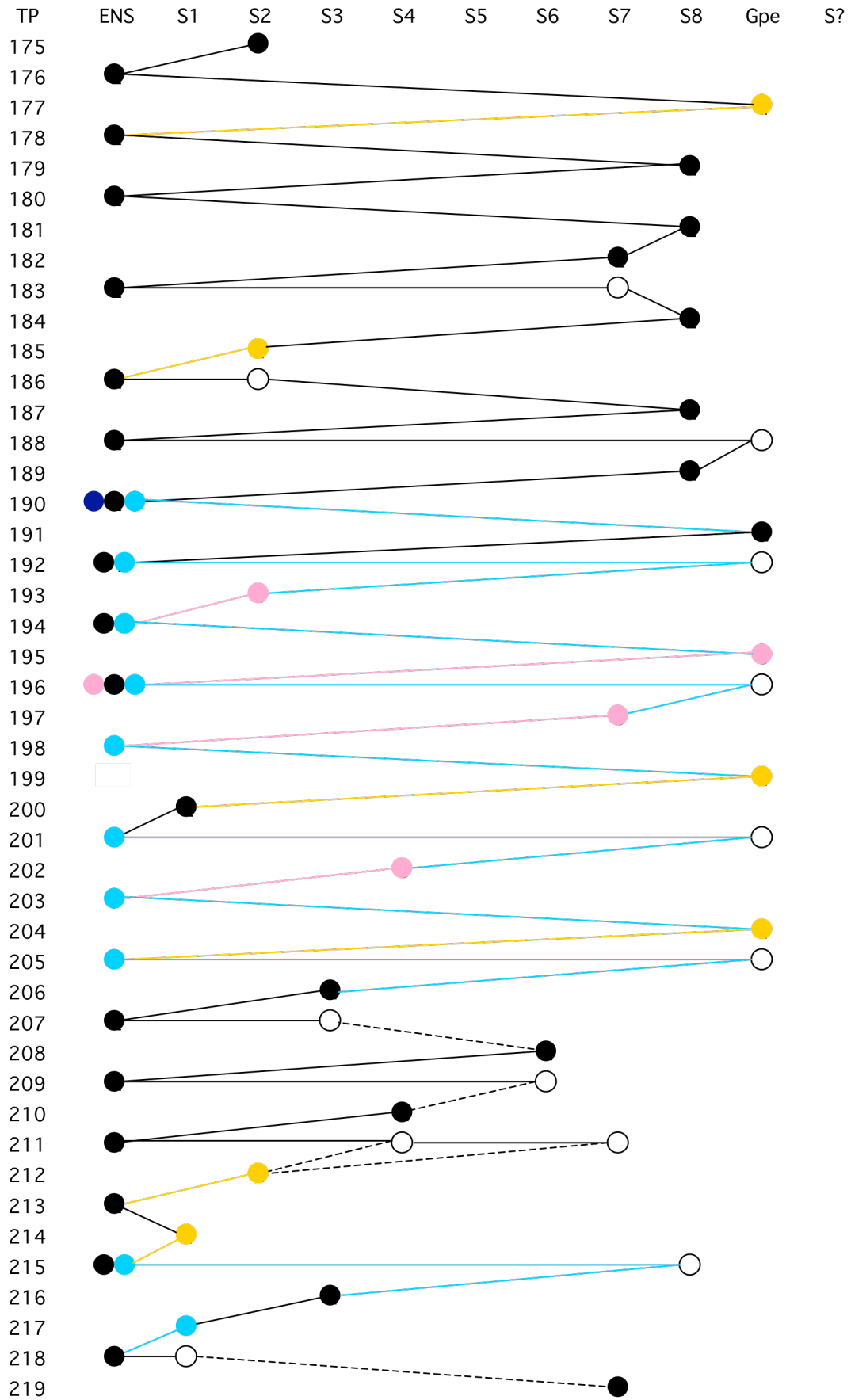


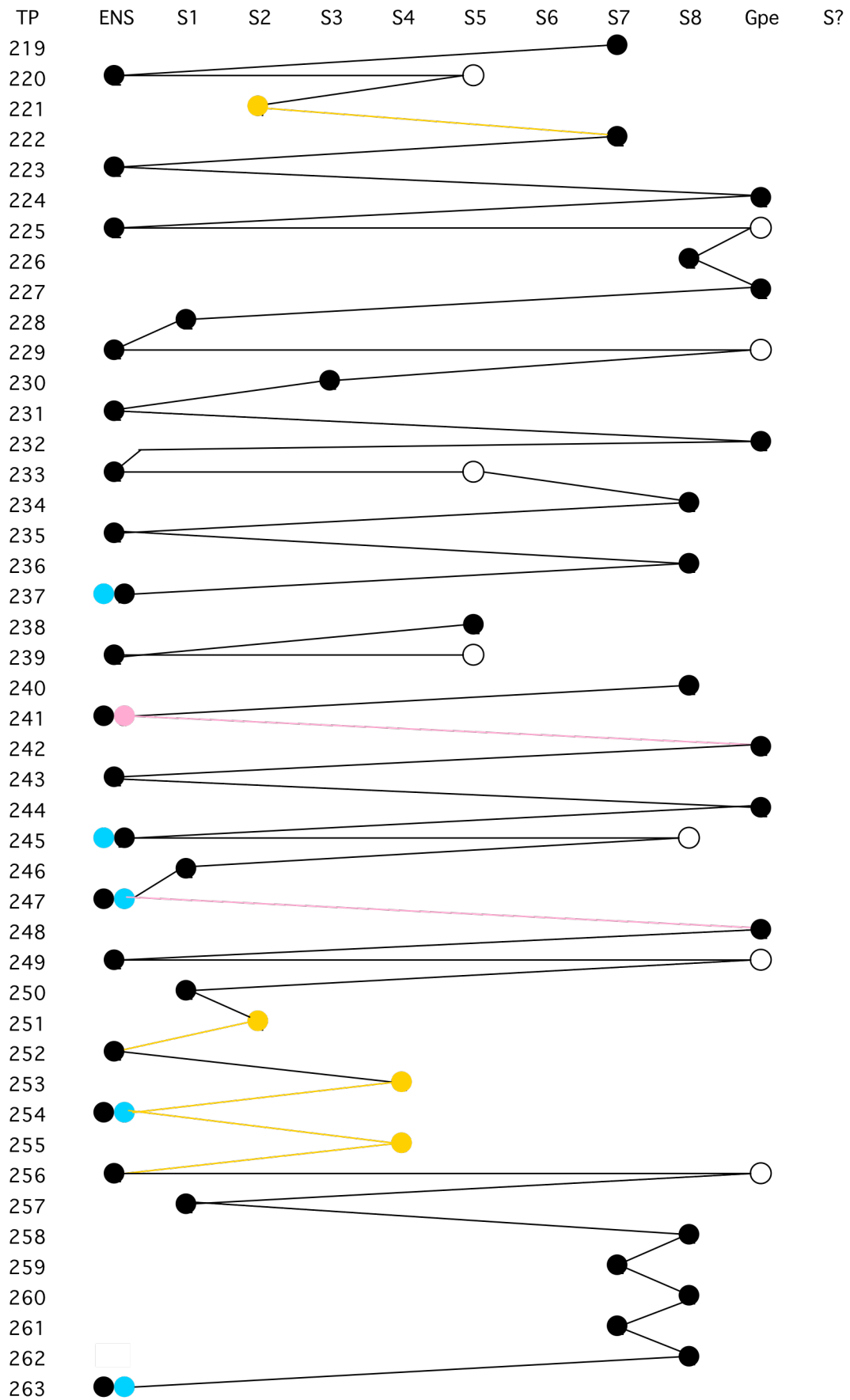
Annexe 6 : circulation de la parole



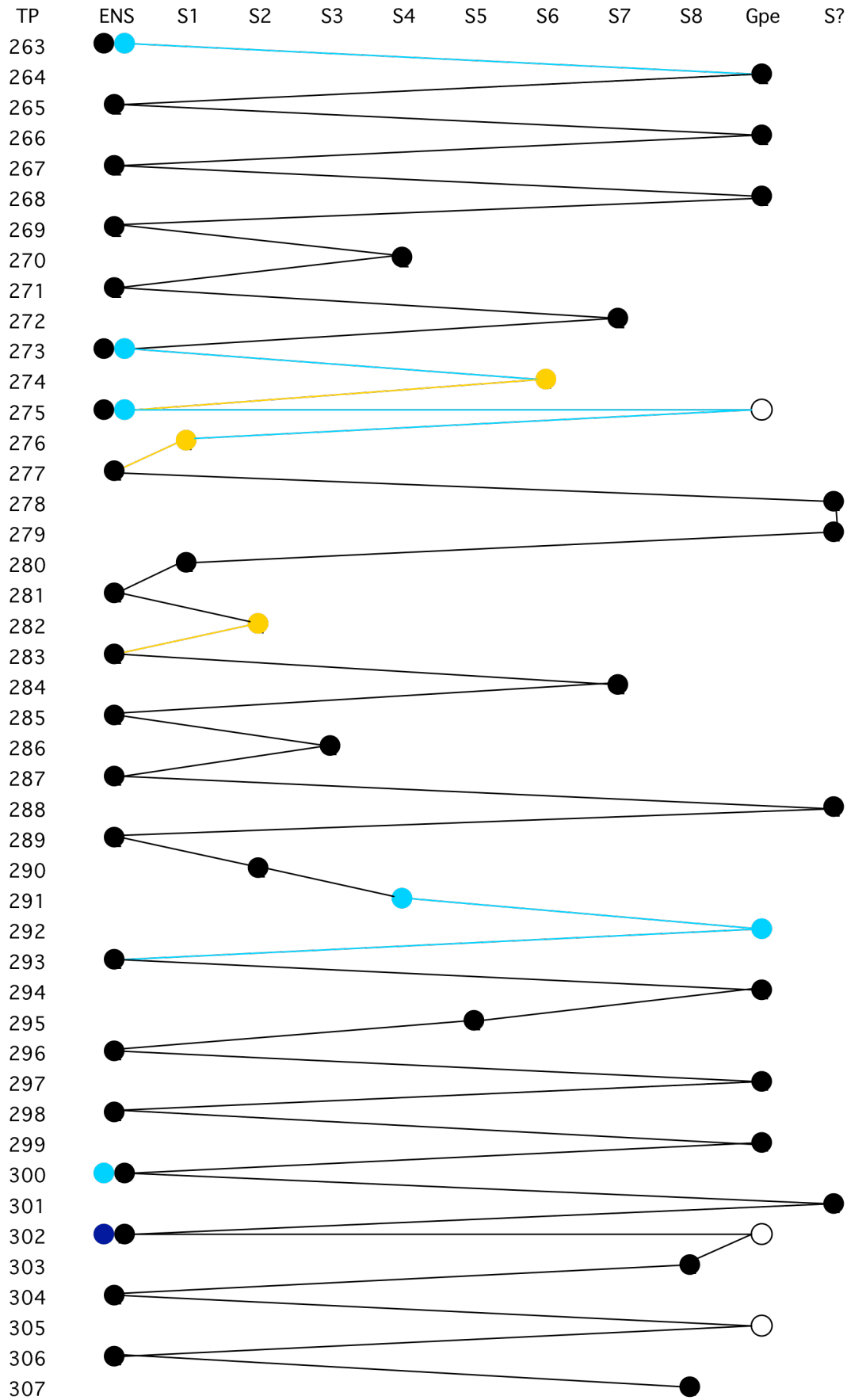


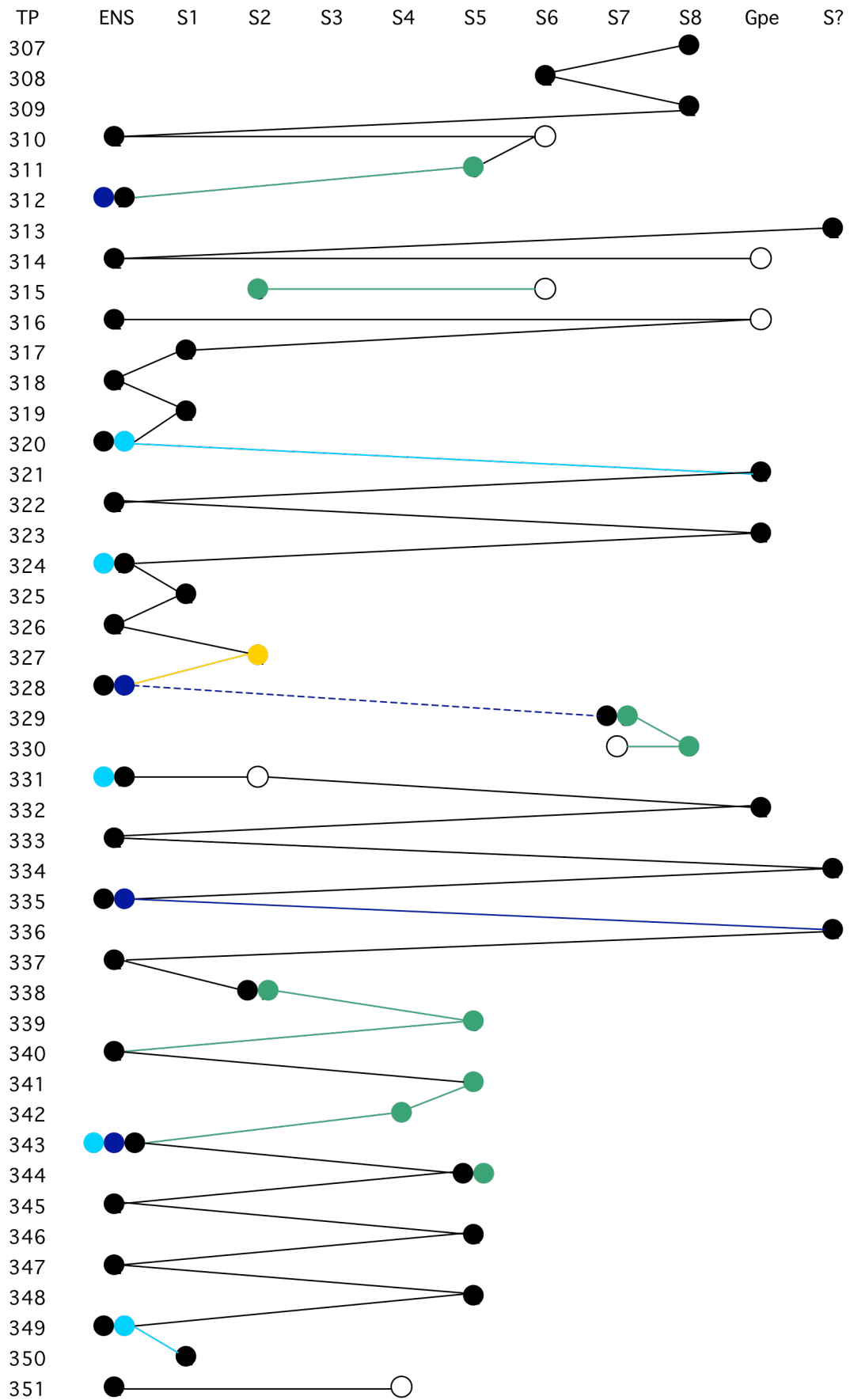
Annexe 6 : circulation de la parole



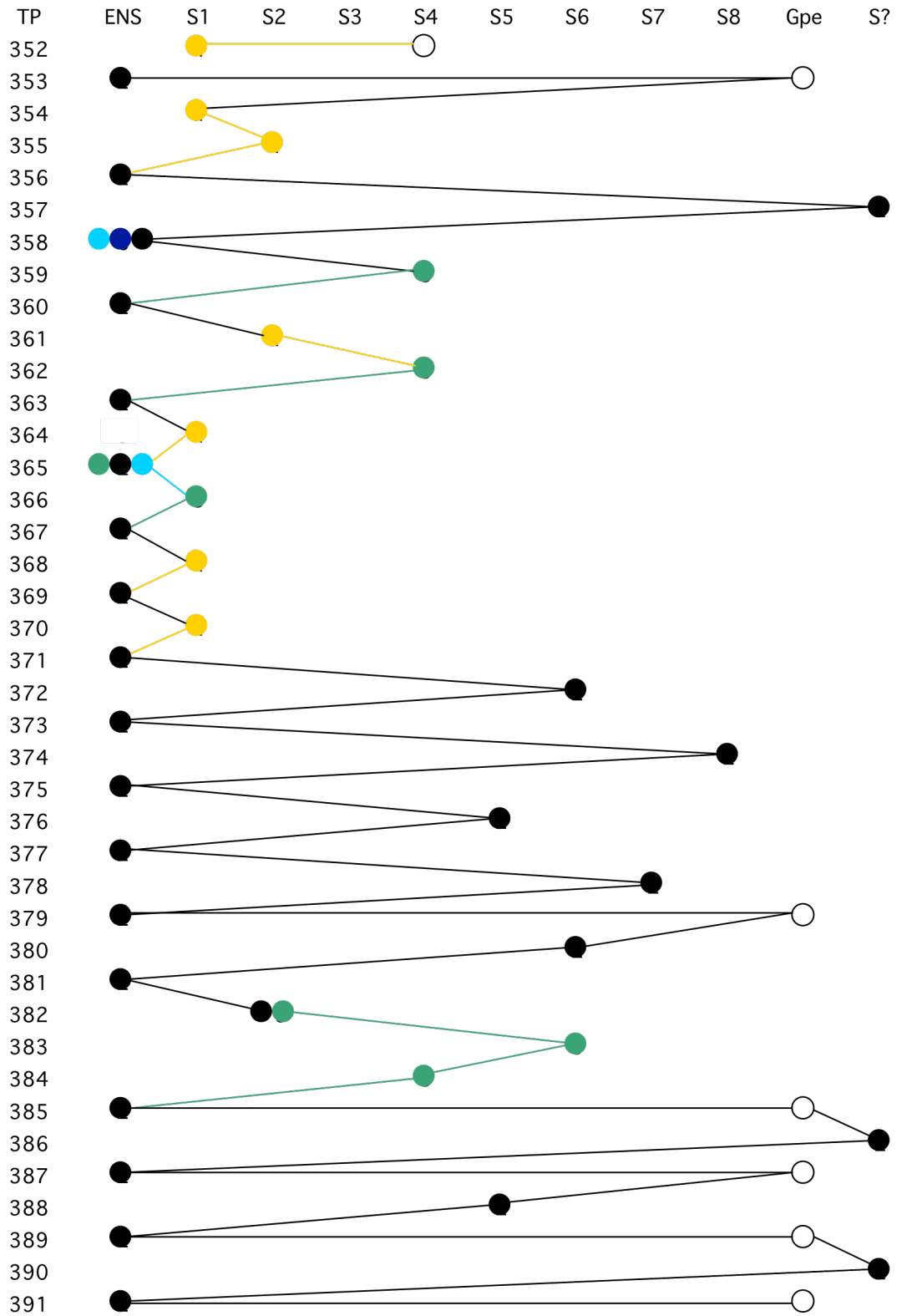


Annexe 6 : circulation de la parole

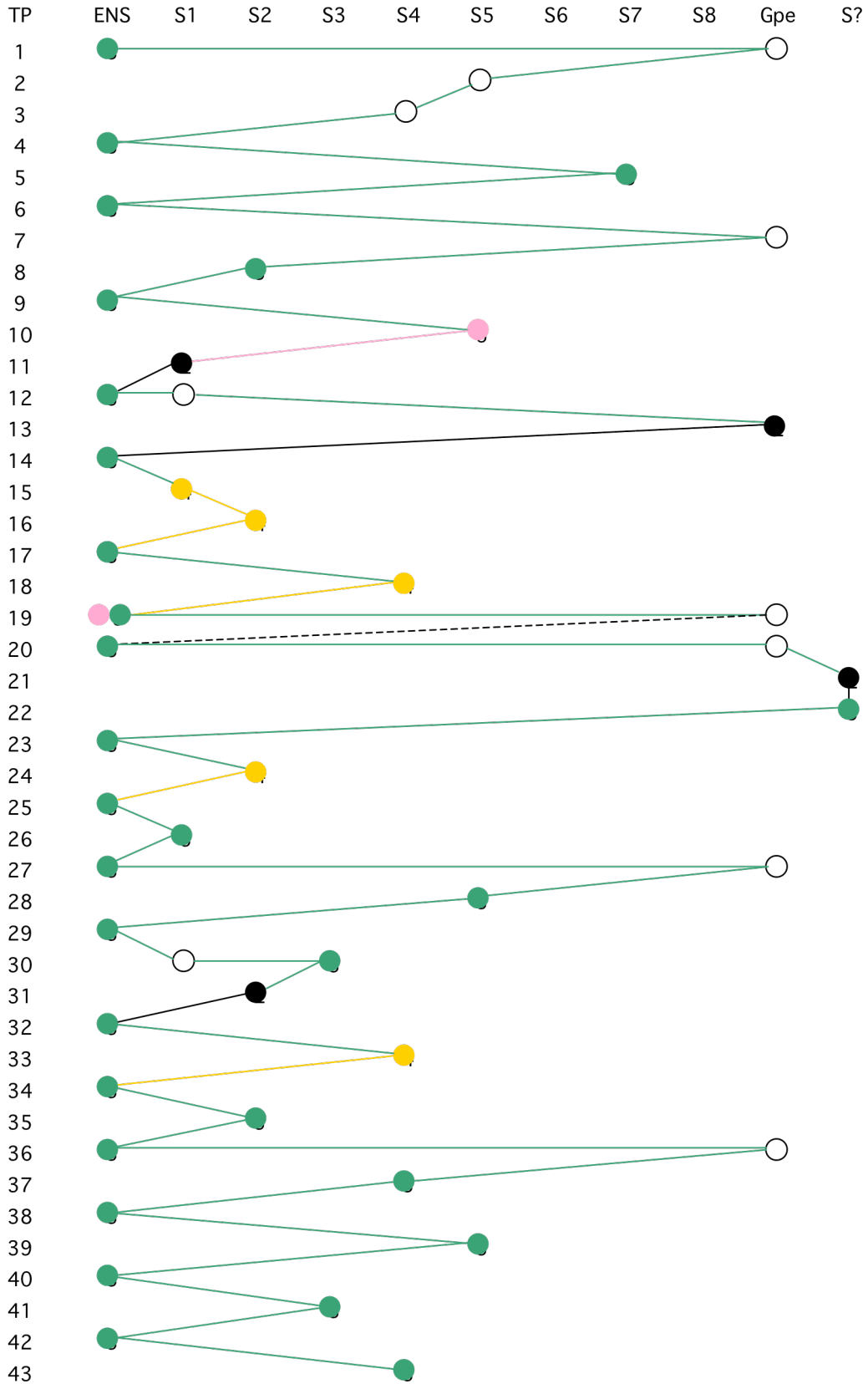




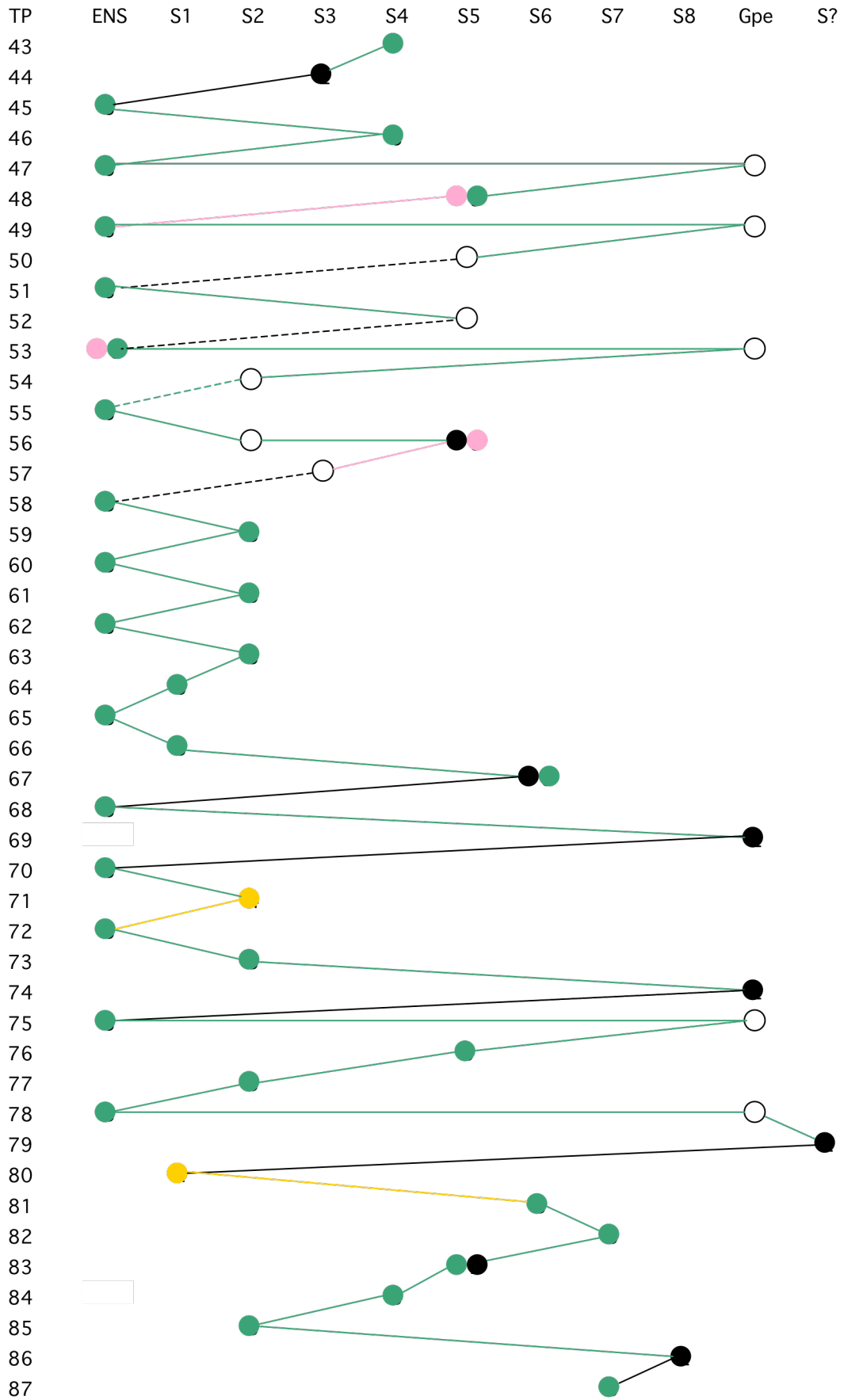
Annexe 6 : circulation de la parole

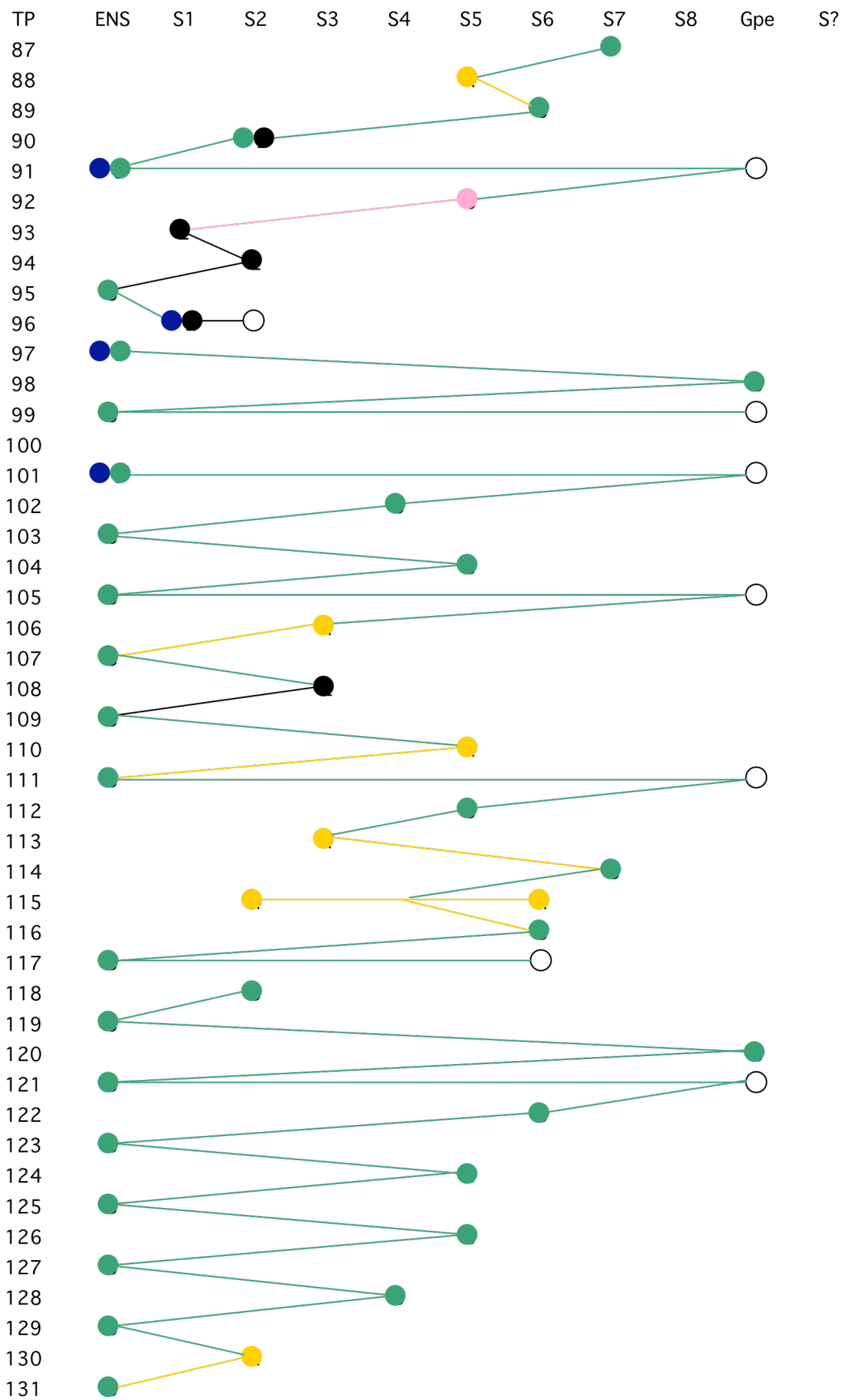


RqLSFA

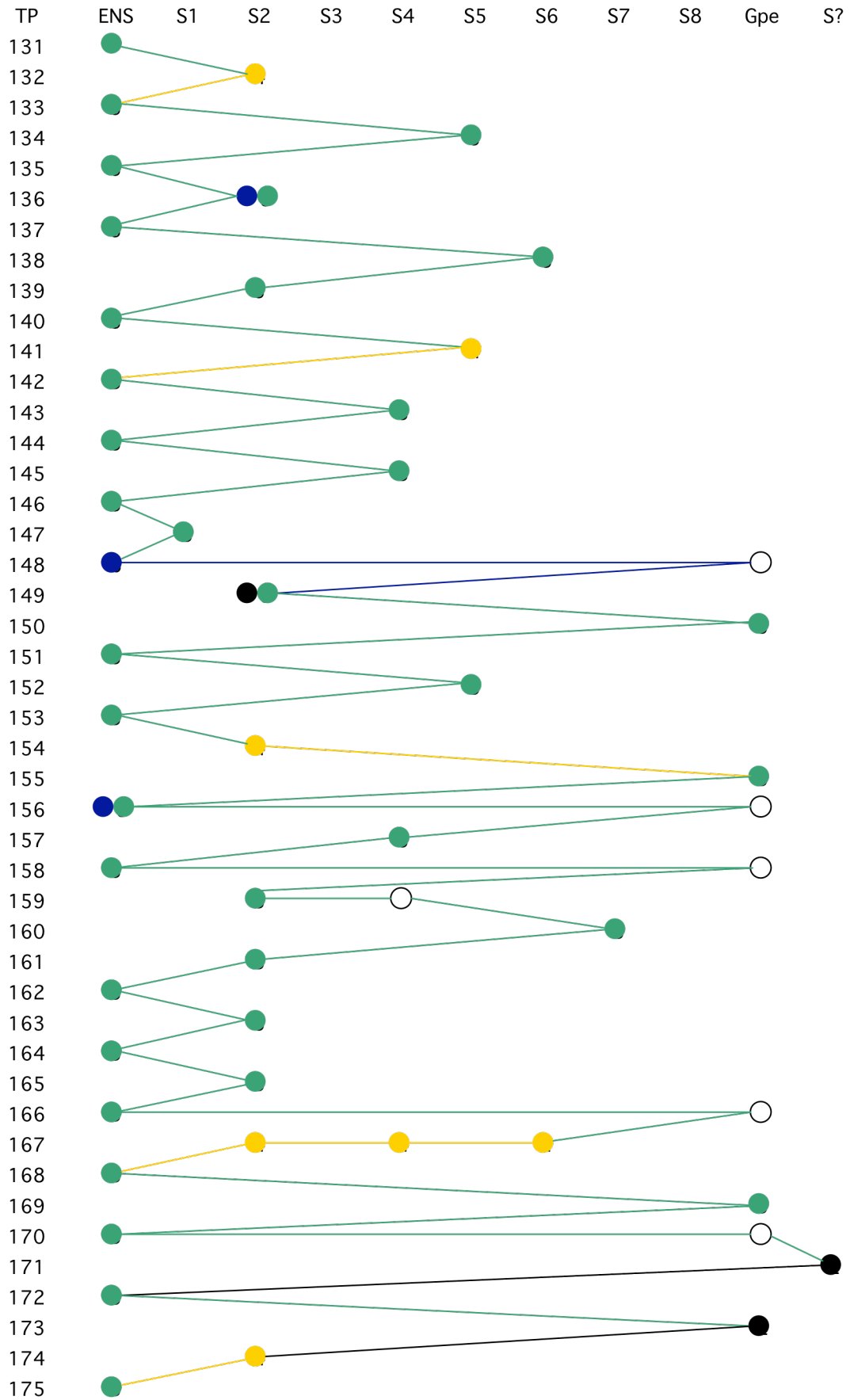


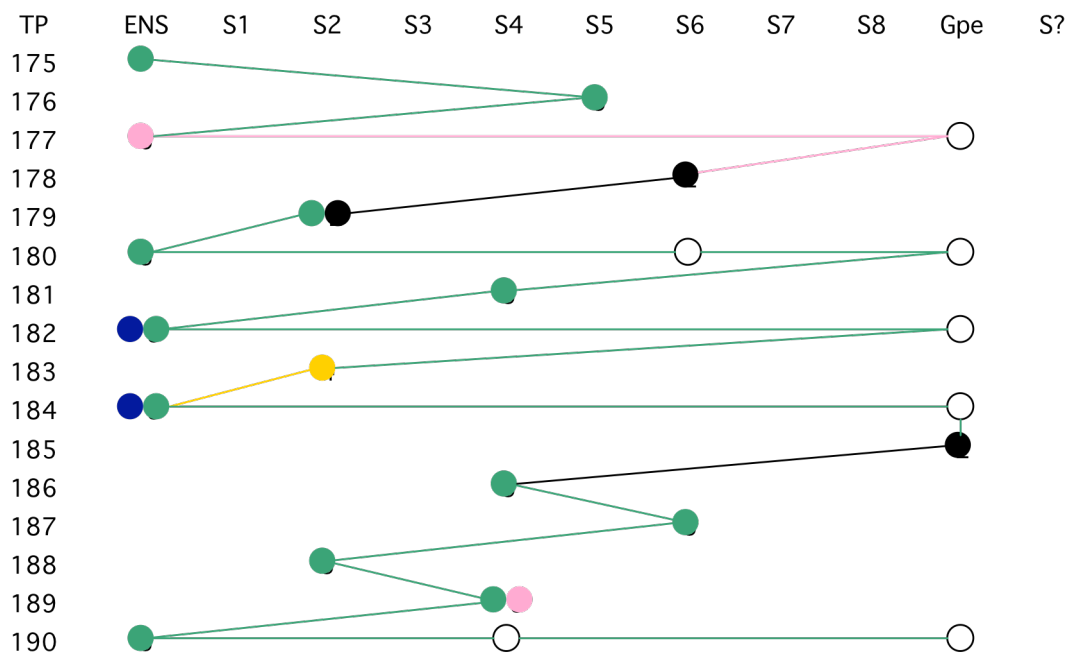
Annexe 6 : circulation de la parole



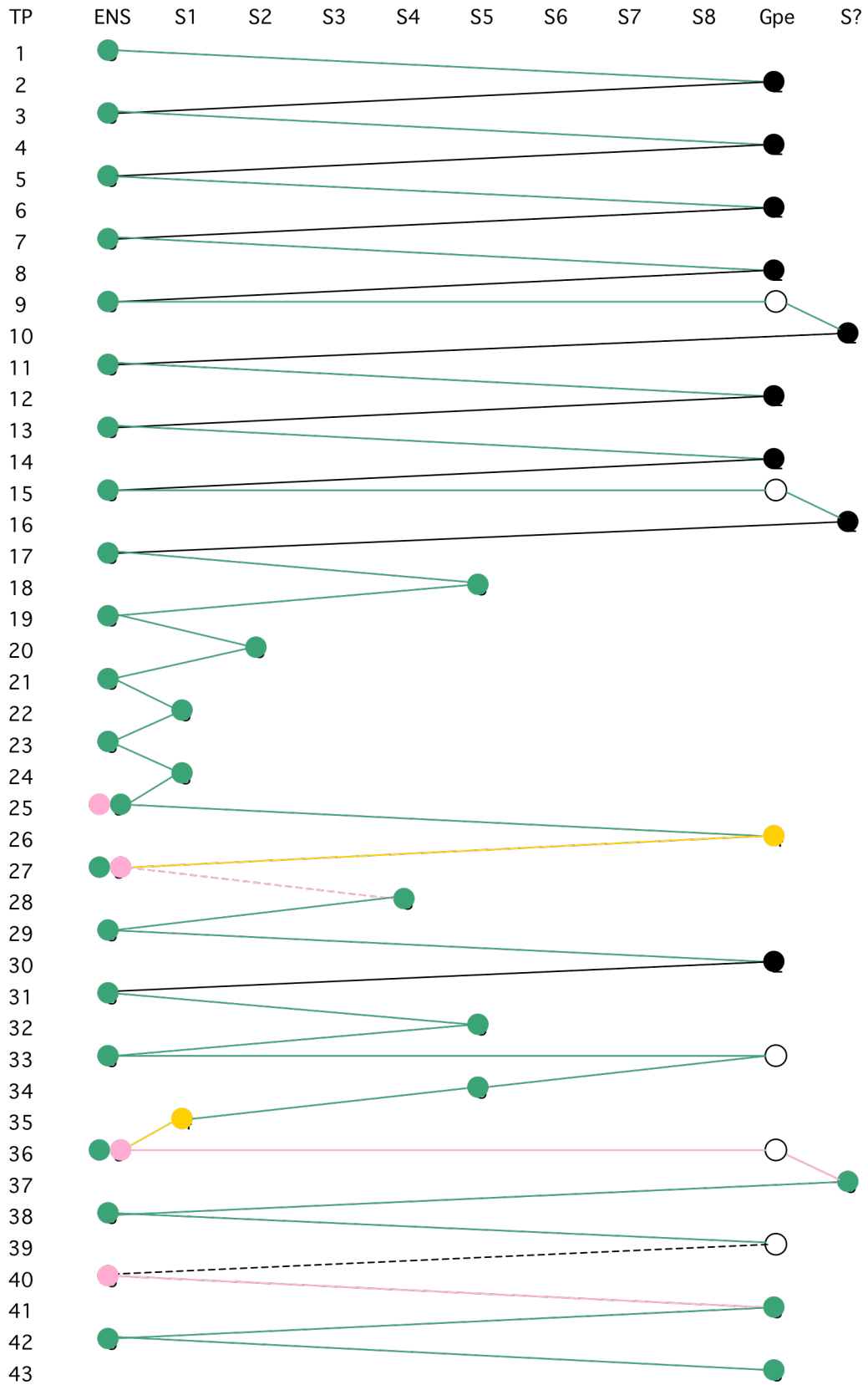


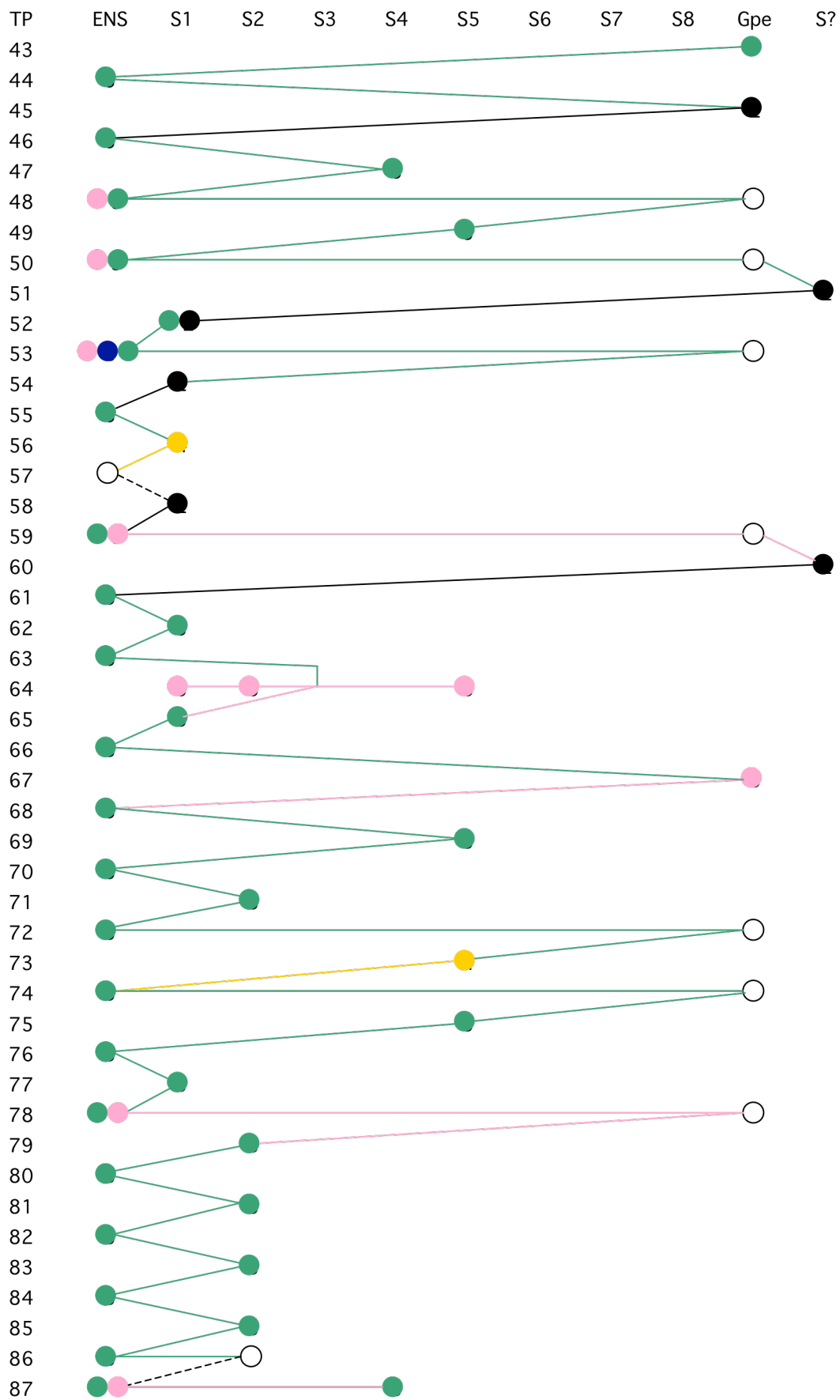
Annexe 6 : circulation de la parole



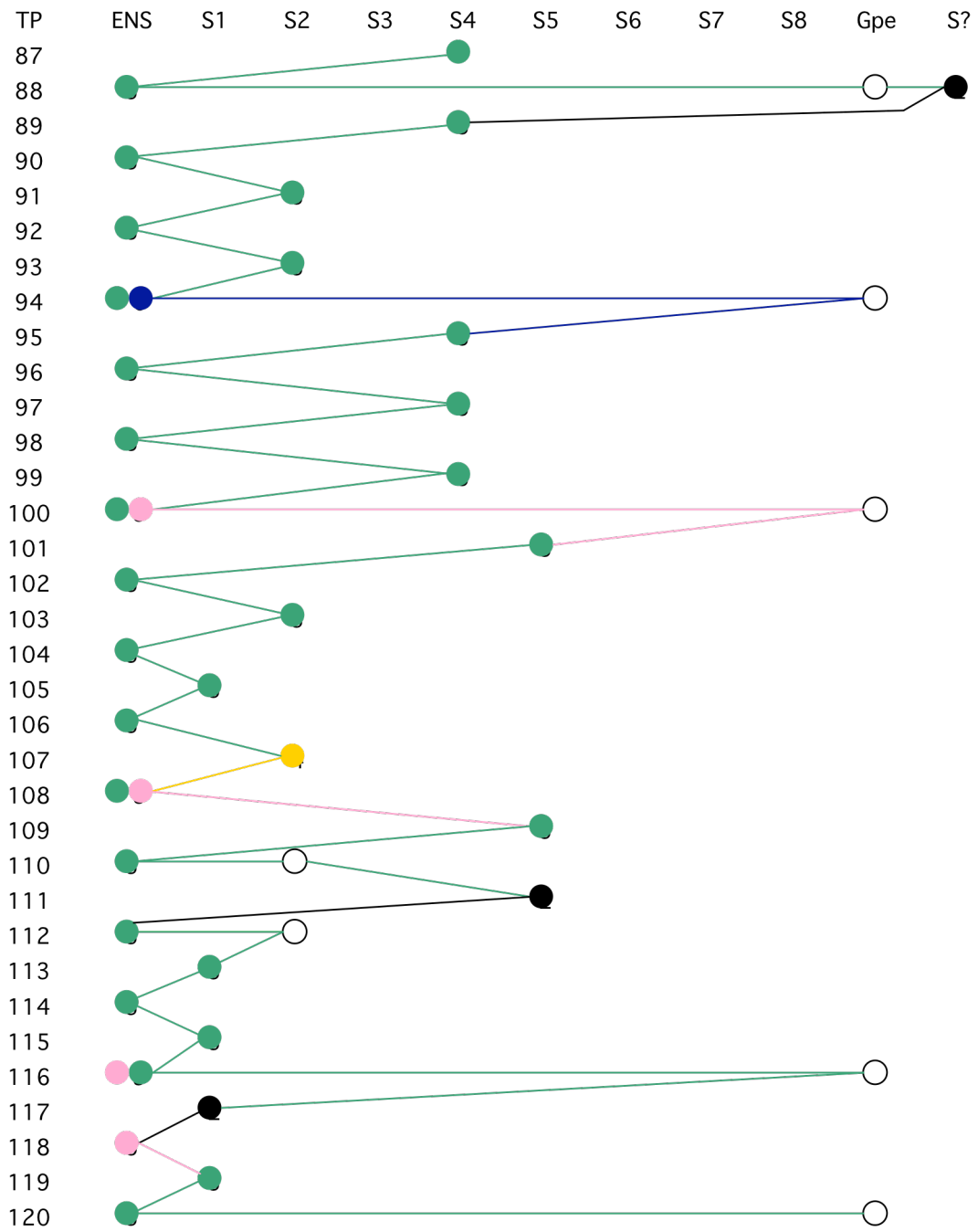


RqLSFB

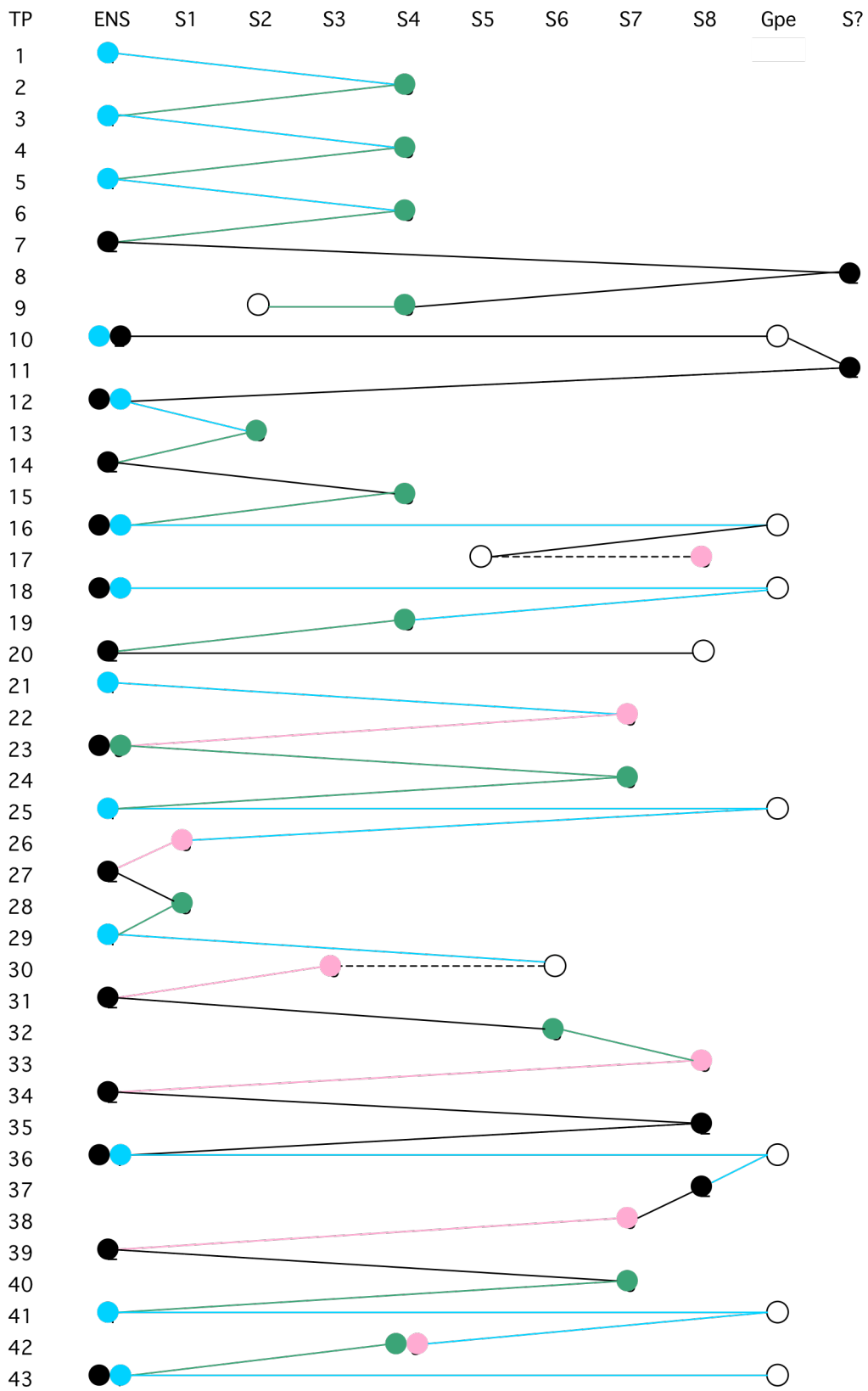




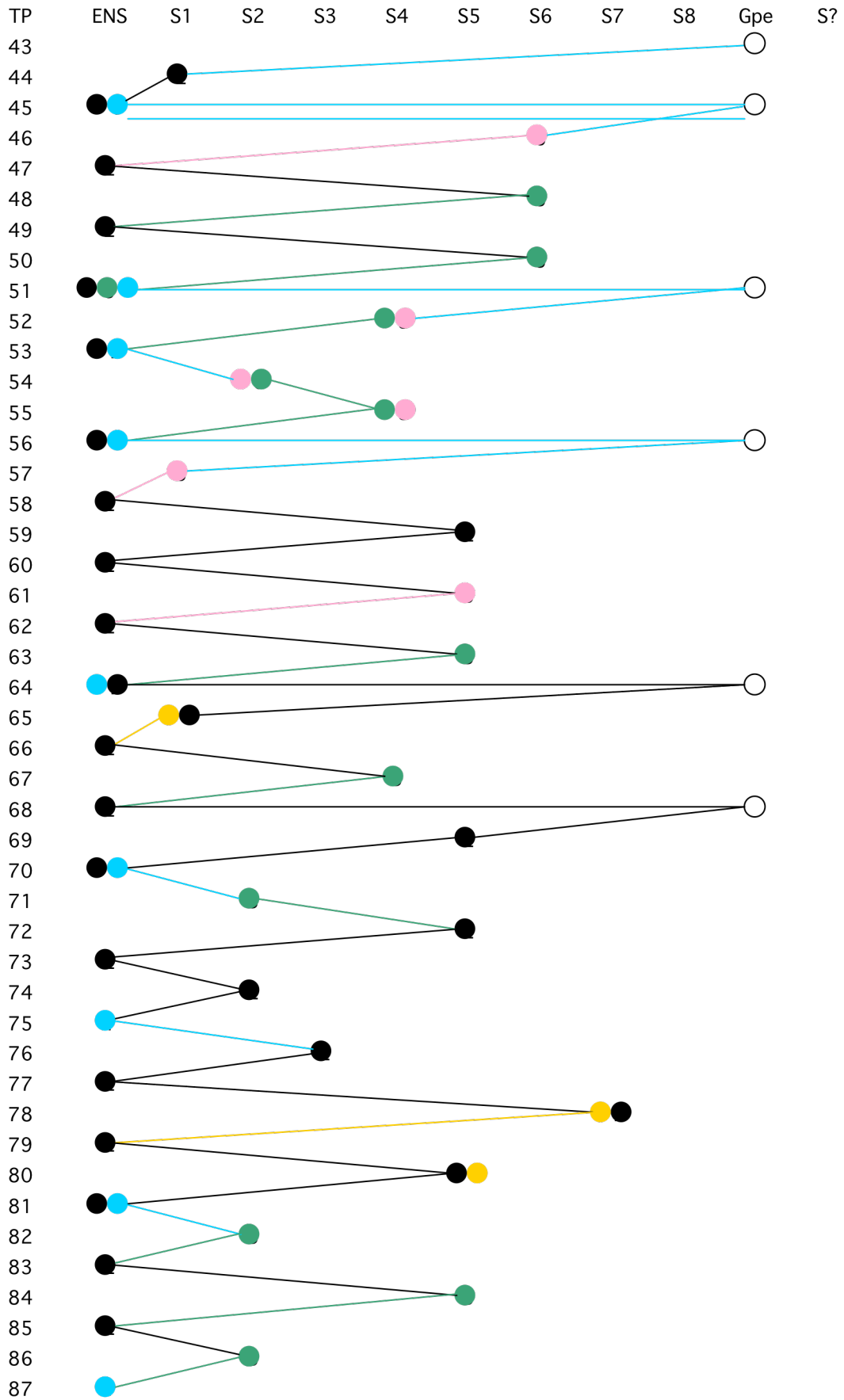
Annexe 6 : circulation de la parole

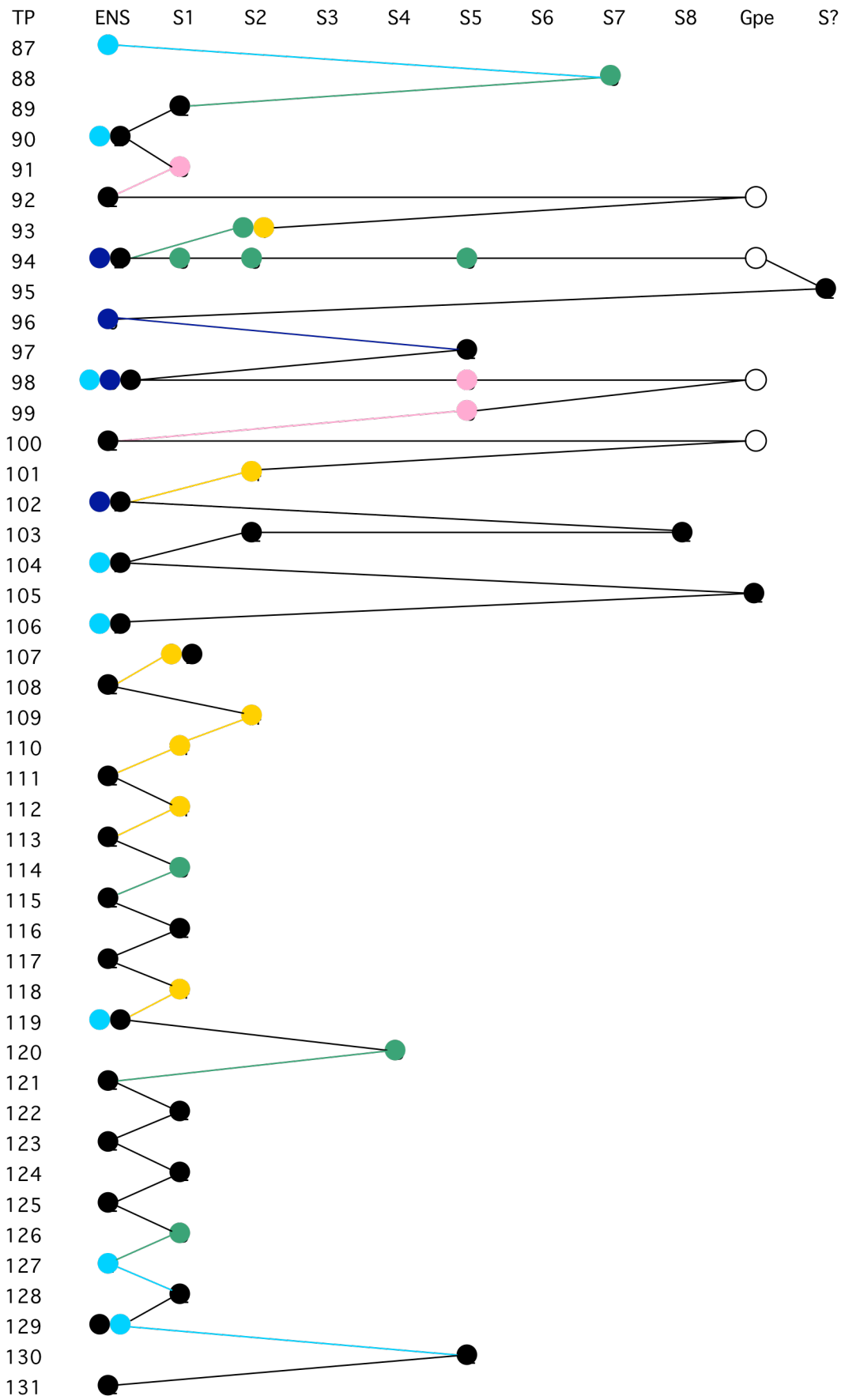


RQBILA

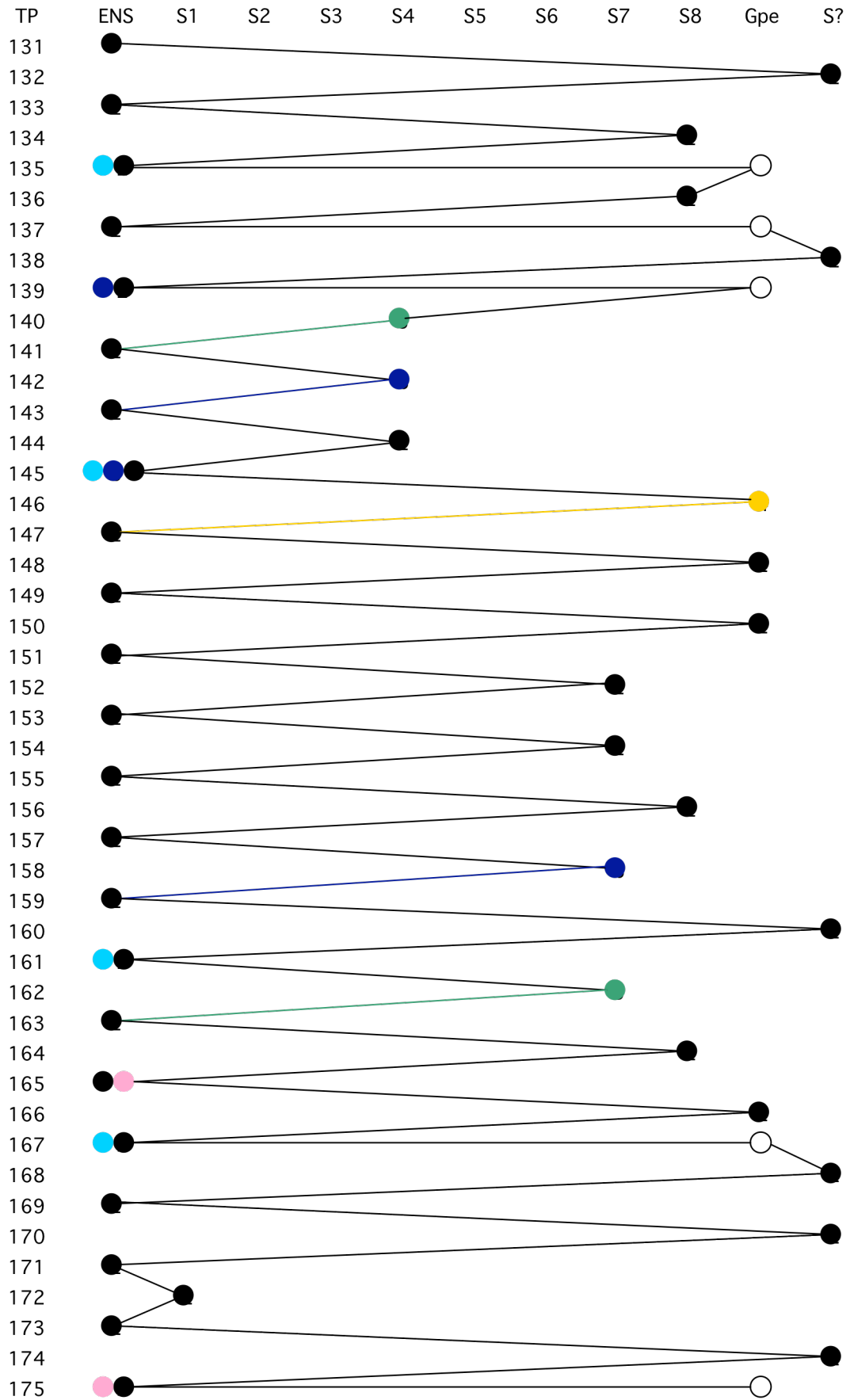


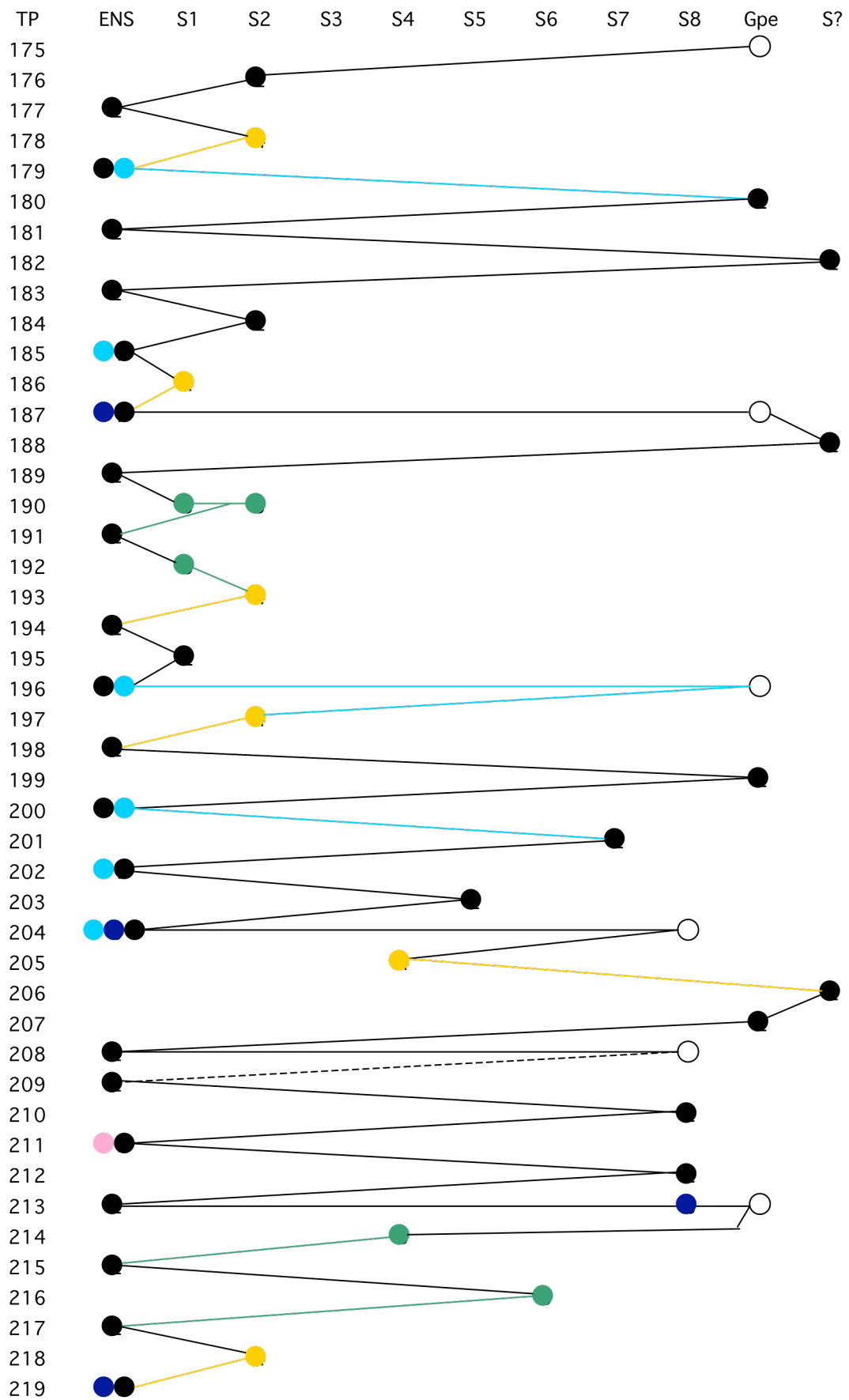
Annexe 6 : circulation de la parole



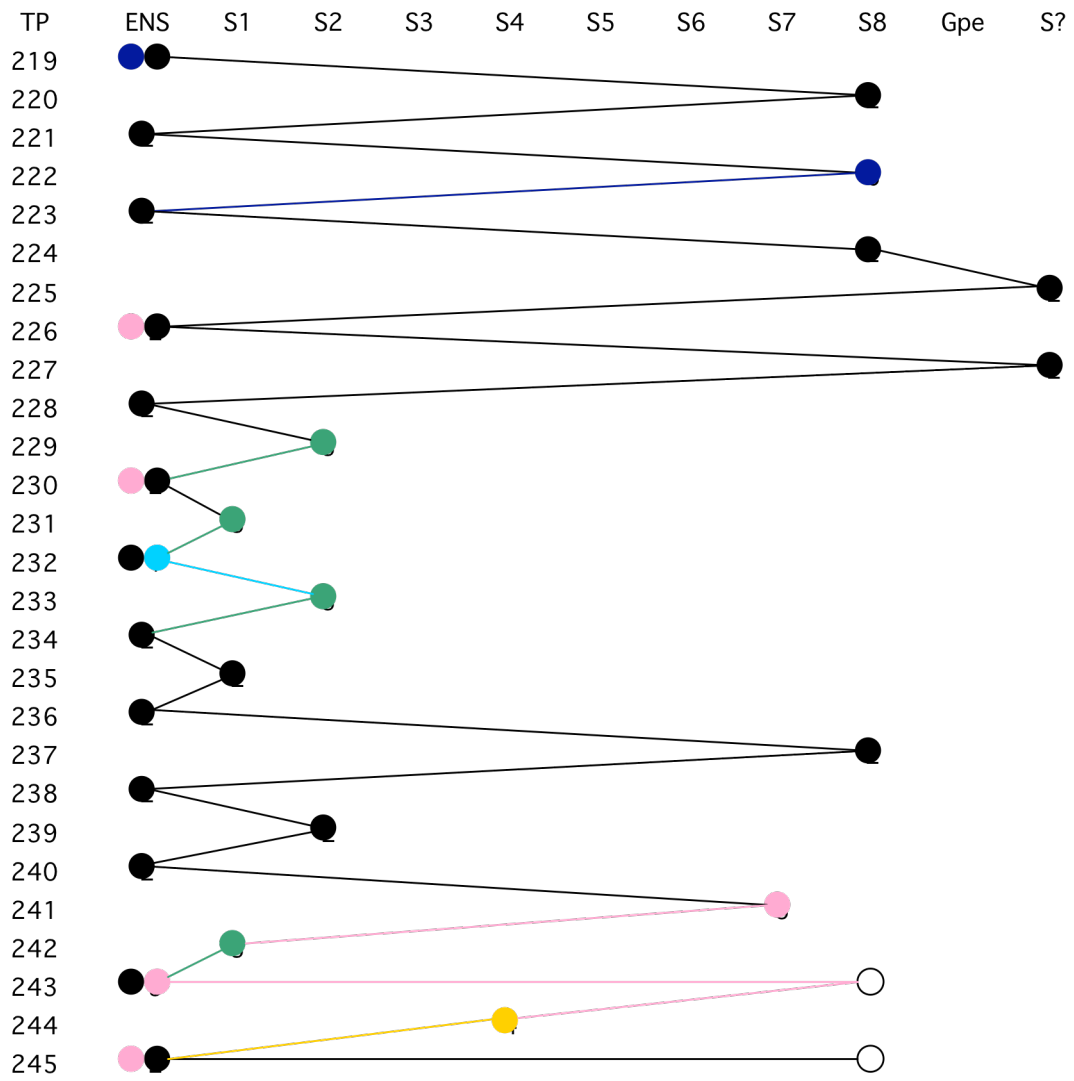


Annexe 6 : circulation de la parole





Annexe 6 : circulation de la parole



Annexe 7

LES TESTS

A. TEST PROPOSE DANS LE CADRE DE LA SITUATION CFR

Test A de compréhension globale après lecture individuelle

- Que dit la vieille femme ?
- Quelles sont les formules magiques ?
- La vieille femme donne quoi à la pauvre fille ?
- Que fait le pot quand on dit la 1^{ère} formule magique ?
- De quoi se remplit le pot ?
- Quand la petite fille dit-elle : « Arrête, petit pot, arrête ! » ?

Test B de compréhension globale après lecture individuelle

- La vieille femme dit quoi ?
- Dans le texte, les mots magiques, c'est quoi ?
- Quand la petite fille dit : « cuis, petit pot, cuis ! », le pot fait quoi ?
- Le pot se remplit de quoi ?
- Pourquoi la petite fille dit-elle : « Arrête, petit pot, arrête ! » ?

Test de compréhension globale après leçon

- Que dit la vieille femme ? (La vieille femme dit quoi ?)
- Quelles sont les formules magiques ? (=Les mots magiques, c'est quoi ?)
- La vieille femme donne quoi à la pauvre fille ?
- Que fait le pot quand on dit la 1^{ère} formule magique ? (=Quand la petite fille dit : « Cuis, petit pot, cuis ! », le pot fait quoi ?)
- De quoi se remplit le pot ? (le pot se remplit de quoi ?)
- Quand la petite fille dit-elle : « Arrête, petit pot, arrête ! » ? (Pourquoi la petite fille dit-elle : « arrête, petit pot, arrête ! » ?)

Test de closure

Voici une liste de mots. Ecris-les au bon endroit pour compléter le texte.

jamais – petite fille – pot – mûres – rencontra – vieille femme – bouillonner – assez – cueillir – fois – délicieuse – vit – couvercle – cuis – arrête – arrête – cuis.

Il était une une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Un jour, elle se rendit dans la forêt pour y des Elle une vieille femme qui tout de suite qu'elle était pauvre et avait faim.

« Prends ce, dit la vieille femme. Tu n'auras qu'à soulever le et dire : “....., petit pot, !”. Et quand tu auras mangé, il te suffira de dire “....., petit pot, !”. Et tu n'auras plus faim. »

La remercia la et emporta le pot chez elle. Sitôt rentrée, elle souleva le couvercle et dit : « Cuis, petit pot, cuis ! ». Immédiatement, le petit pot se mit à gonfler et à et à se remplir d'une soupe. Quand la petite fille eut assez mangé, elle dit : « Arrête, petit pot, arrête ! ». Le pot s'arrêta et elle remit le couvercle.

Test de compréhension/mémorisation

Complète les phrases avec les mots suivants :

cueillir – pots – cuit – délicieuses – mûres

Dimanche, nous avons mangé une tarte aux

Au mois de juin, Sophie et Julien vont des cerises dans le jardin de leur mamie.

Ce marchand vend des glaces

Je ne veux pas de jambon cru ; je préfère le jambon

EEN dit : « Prenez vos ciseaux et vos de colle. »

Dessine un pot avec son couvercle.

Ecris un mot de la même famille.

remercier →

Mets une croix pour la bonne réponse.

Immédiatement c'est pareil que

tout de suite

tout-à-l'heure

tous les jours

Elle se rendit dans la forêt, ça veut dire

elle se promena dans la forêt

elle alla dans la forêt

elle se sauva dans la forêt

Tu as assez mangé, ça veut dire

tu as encore faim

tu n'as pas faim

tu n'as plus faim

Raconte l'histoire de la soupe magique.

B. TEST PROPOSE DANS LE CADRE DE LA SITUATION CBIL

Test de compréhension globale avant leçon

- Quand la mère eut-elle envie de soupe ? (=La mère avait envie de soupe, quand ?)
- De quoi la mère eut-elle envie ? (=La mère eut envie de quoi ?)
- Quels sont les mots que la mère ne connaît pas ? (=La mère ne connaît pas quels mots ?)
- Quand la mère n'arrive pas à arrêter le pot, que fait la soupe ? (=Quand la mère n'arrive pas à arrêter le pot, la soupe fait quoi ?)
- A la fin de l'histoire, comment sont les maisons du village ?
- Pour se frayer un chemin jusqu'au village que doit-on faire ? (Pour aller au village, il faut faire quoi ?)

Test de compréhension globale après travail en LSF

- De quoi la mère a-t-elle envie quand sa fille n'est pas là ? (Quand sa fille n'est pas là, la mère a envie de quoi ?)
- Que fait la mère quand elle a envie de soupe ? (Quand elle a envie de soupe la mère fait quoi ?)
- Pourquoi la maison de la petite fille est-elle remplie de soupe ?
- Pourquoi une maison du village n'est pas remplie de soupe ?
- A partir de ce jour, pour aller au village il faut faire quoi ?

Test de closure après leçon en LSF

Voici une liste de mots. Ecris-les au bon endroit pour compléter le texte.

prononcer – soulevant – bouillait – se frayer un chemin – à l'exception – bouillonner – dévalait – en mangeant – plus j'aimais – soupe – assez mangé – quiconque – arrêter – couvercle – entière – à l'écart - voisine

La petite fille et sa mère n'avait, et tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là.

"Cuis, petit pot, cuis!" dit elle en le couvercle du pot qui se mit à et à se remplir de

Quand elle eut, la mère essaya d'..... le pot. Mais elle ne savait pas quels mots Elle remit le en place, mais le petit pot continuait à bouillir et la soupe se mit à Le petit pot toujours: la maison fut remplie de soupe, puis la maison, et la suivante, et toutes les maisons du village d'une maison qui se trouvait un peu

C'est alors que la petite fille rentra chez elle. "Arrête, petit pot, arrête!" dit-elle en voyant la soupe qui devant la porte de la dernière maison. La soupe arrêta de bouillir et de gonfler et le petit pot s'arrêta de cuire. Mais, à partir de ce jour, voulait se rendre au village devait ende la soupe!

Test de compréhension/mémorisation après leçon en LSF

Complète les phrases avec les mots suivants :

à l'exception de – prononcer – déborder – bouillonne – remettre en place

EEN a dit: « Il est bientôt l'heure des taxis, il faut tous les livres avant de partir ».

Tous les élèves de l'école ont été punis, des enfants de la classe 4.

Quand on arrose les plantes de la classe, il faut faire attention de ne pas faire l'eau.

Quand on fait chauffer de l'eau, elle

Isabelle nous apprend à bien les mots difficiles.

Mets une croix pour la bonne réponse.

à l'exception de, c'est pareil que

à l'écart

sauf

tous les jours

Elle remet le couvercle en place, c'est pareil que

elle ferma le couvercle

elle souleva le couvercle

elle posa le couvercle sur une chaise

La soupe arrêta de bouillir, ça veut dire

La soupe se mit à bouillonner

La soupe commença à bouillir

La soupe arrêta de bouillonner

Ecris ce que je signe:

EEN [CL-POT CL-COUVERCLE - SOULEVER]

EEN [CL-POT CL-- BOULLLONNER]

EEN [CL-POT CL-DEBORDER]

C. TEST PROPOSE DANS LE CADRE DE LA SITUATION RQFRA

Test de compréhension globale après leçon

- D'où arrive Sophie ? (Sophie arrive d'où ?)
- Où va Sophie ?
- Qui y-a-t-il à la maison ? (A la maison, il y a qui ?)
- De quoi Sophie est-elle sûre ? (Sophie est sûre de quoi ?)
- Qu'a perdu Sophie ? (Sophie a perdu quoi ?)
- Sophie cherche sa clé à trois endroits. Ecris les :
- Que se dit Sophie ? (Sophie se dit quoi ?)

Dessine les phrases suivantes.

- Sophie arrive à l'école.
- Sophie arrive de l'école.

Test de closure

Voici une liste de mots. Ecris-les au bon endroit pour compléter le test

poche – cartable – perdue – rien – clé – passée – entrer – école – poches – maison – met
– sûre – vais – dit – mais – si

La clé

Sophie arrive de l'..... . Il n'y a personne à la, elle a la clé
pour

Elle la main dans la de son anorak : pas de ! Où est-elle
..... ?

Elle l'avait ce matin, elle en est

Elle cherche dans les de son pantalon, toujours

« Qu'est-ce que je faire j'ai perdu ma clé ? Elle est peut-être
dans mon », se Sophie.

Test de compréhension/mémorisation

Complète les phrases avec les mots suivants

Où – vais – perdu – poche – sûre

J'ai toujours un mouchoir dans ma

C'est l'heure du goûter, je manger un pain au chocolat.

Je ne trouve plus mon stylo, est-il passé ?

Mina ne trouve plus sa brosse à dents ; pourtant, elle l'avait rangée dans le tiroir
de l'armoire, elle en est

Mamie a ses lunettes, hier. Elle les cherche partout.

Mets une croix pour indiquer la bonne réponse

Un anorak, c'est :

- un aliment
- un vêtement
- un métier

Met, c'est :

- un mois
- le verbe mettre
- le contraire

Elle en est sûre, ça veut dire :

- elle se trompe
- elle croit
- elle sait vraiment

Relis le texte et dessine Sophie. Fais bien attention à ses habits et à ce qu'elle porte.

Raconte l'histoire.

D. TEST PROPOSE DANS LE CADRE RQBIL

Test de compréhension globale après leçon

Réponds aux questions suivantes :

- Pourquoi Sophie vide-t-elle son cartable ?
- Ecris ce qu'il y a dans le cartable de Sophie.
- Où est la clé de Sophie ?
- Pourquoi la clé est-elle dans la doublure ?
- A la fin de l'histoire, que fait Sophie pour trouver sa clé ?

Test de closure

Voici une liste de mots. Ecris-les au bon endroit pour compléter le texte.

au fond de – mais – à nouveau – complètement – y – ses – sa – son – tout à coup

« Qu'est-ce que je vais faire si j'ai perdu ma clé ? elle est peut-être dans mon cartable », se dit Sophie.

Elle sort livres, ouvre trousse, vide cartable : elle trouve un bonbon, un autocollant, sa corde à sauter... mais pas sa clé. Sophie cherche dans ses poches et,, elle sent quelque chose dans la doublure de son anorak. Vite, elle glisse un doigt la poche trouée. Ouf ! La clé est là !

Test de compréhension/mémorisation

Ecris ce que je signe :

- (autocollant)
- (la poche trouée)
- (sa corde)

Mets une croix dans le carré qui correspond à la bonne réponse.

Sophie vide un peu son cartable
 remplit complètement son cartable
 vide complètement son cartable

Sophie sent quelque chose dans la poche de son anorak
 dans la doublure de son anorak
 dans la fermeture de son anorak

La clé est au fond de la poche trouée
 au long de la poche trouée
 au rond de la poche trouée

Par quels mots peux-tu remplacer les mots entourés (en gras : NDLR) ? Ecris-les dans les bulles.

Sophie vide son cartable : elle **y** trouve.....

Sophie cherche à **nouveau** dans ses poches.

Elle vide **complètement** son cartable.

Raconte l'histoire à partir de :

« Qu'est-ce que je vais faire si j'ai perdu ma clé ? Elle est peut-être dans mon cartable », se dit Sophie.

Annexe 8

LES RESULTATS AUX TESTS

A. EVALUATION 1 – SITUATION CFR

Test n°1 : Test de compréhension globale avant la leçon

Questions	S1	S2	S3	S4
1-a. Que dit la vieille femme ? 1-b. La vieille femme dit quoi ?	1-a. NNN 1-b. NNN	1-a. NNN 1-b.	1-a. Prends ce pot, dit la vieille femme 1-b. NNN	1-a. NNN 1-b. Prends ce pot
2-a. Quelles sont les formules magiques ? 2-b. Dans le test, les mots magiques, c'est quoi ?	2-a. NNN 2-b. NNN	2-a. NNN 2-b. NNN	2-a. NNN 2-b. la soupe magiques	2-a. NNN 2-b. NNN
3-a. La vieille femme donne quoi à la pauvre fille ?	3-a. NNN	3-a. NNN	3-a. NNN	3-a. NNN
4-a. Que fait le pot quand on dit la première formule magique ? 4-b. Quand la petite fille dit : « Cuis, petit pot, cuis ! », le pot fait quoi ?	4-a. NNN 4-b. Quand la petite fille eut assez mangé.	4-a. NNN 4-b. Prends ce pot, dit la vieille femme.	4-a. NNN 4-b. et quand tu auras assez	4-a. 4-b. Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire : « Arrête, petit pot, arrête. Et tu n'auras plus faim.
5-a. De quoi se remplit le pot ? 5-b. Le pot se remplit de quoi ?	5-a. NNN 5-b. NNN	5-a. NNN 5-b. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire Cuis, petit pot, cuis.	5-a. NNN 5-b. NNN	5-a. NNN 5-b. NNN
6-a. Quand la petite fille dit-elle : « arrête, petit pot, arrête » ? 6-b. Pourquoi la petite fille dit-elle : « arrête, petit pot, arrête » ?	6-a. NNN 6-b. NNN	6-a. NNN 6-b. Et tu n'auras plus jamais faim.	6-a. NNN 6-b. NNN	6-a. Et tu n'auras plus jamais faim. 6-b. Et tu n'auras plus jamais faim.

Questions	S5	S6	S7	S8
1-a. Que dit la vieille femme ? 1-b. La vieille femme dit quoi ?	1-a. Prends ce pot, dit la vieille femme. 1-b. Prends ce pot, dit la vieille femme	1-a. Prends ce pot tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire « Cuis, petit pot, cuis ! ». Et quand tu auras assez mangé il te suffira de dire : « Arrête, petit pot, arrête ! ». Et tu n'auras plus jamais faim » 1-b. idem	1-a. La vieille dame dit "Prends ce pot Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire "Cuis, petit pot, cuis!" 1-b. Idem une virgule derrière "dit", une derrière le second "pot"	1-a. Prends ce pot, dit la vieille femme Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire "Cuis!" Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire: Arrête, petit pot, arrête!. Et tu n'auras plus jamais faim. 1-b. "Prends ce pot, dit la vieille femme. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire, "Cuis, pot cuis!" Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire: "Arrête, petit pot, arrête!"
2-a. Quelles sont les formules magiques ? 2-b. Dans le teste, les mots magiques, c'est quoi ?	2-a. NNN 2-b. La soupe magiques	2-a. NNN 2-b. NNN	2-a. NNN 2-b. NNN	2-a. NNN 2-b. NNN
3-a. La vieille femme donne quoi à la pauvre fille ?	3-a. NNN	3-a. La vieille dame donne le pot à la pauvre fille.	3-a. NNN	3-a. NNN
4-a. Que fait le pot quand on dit la première formule magique ? 4-b. Quand la petite fille dit : « Cuis, petit pot, cuis ! », le pot fait quoi ?	4-a. NNN 4-b. Immédiatement, le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe	4-a. NNN 4-b. Quand la petite fille dit "cuis, petit pot, cuis!" Le pot fait de la soupe magique.	4-a. NNN 4-b. Le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe.	4-a. NNN 4-b. NNN
5-a. De quoi se remplit le pot ? 5-b. Le pot se remplit de quoi ?	5-a. NNN 5-b. d'une délicieuse soupe.	5-a. Le pot se remplit de soupe magique. 5-b. NNN	5-a. NNN 5-b. NNN	5-a. NNN 5-b. NNN
6-a. Quand la petite fille dit-elle : « arrête, petit pot, arrête » ? 6-b. Pourquoi la petite fille dit-elle : « arrête, petit pot, arrête » ?	6-a. NNN 6-b. Le pot s'arrêta et elle remit le couvercle.	6-a. NNN 6-b. NNN	6-a. NNN 6-b. NNN	6-a. NNN 6-b. NNN

Test n°2 : Test de compréhension globale après la leçon

Questions	S1	S2	S3	S4
1. Que dit la vieille femme? (La vieille femme dit quoi?)	NNN	Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire: Cuis, petit pot, cuis!	Cui petit pot cui dit la vieille femme	"Prends ce pot. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire "Cuis, petit pot, cuis" Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire: "Arrête, petit pot, arrête!" Et tu n'auras plus jamais faim."
2. Quelles sont les formules magiques? (Dans le texte, les mots magiques, c'est quoi?)	NNN	NNN	NNN	NNN
3. La vieille femme donne quoi à la pauvre fille?	Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère.	NNN	elle donne un pot à la pauvre fille	Un pot.
4. Que fait le pot quand on dit la première formule? (Quand la petite fille dit: "Cuis, petit pot, cuis!", le pot fait quoi?)	NNN	NNN	Le pot fait bouillonner et a se remplir	NNN
5. De quoi se remplit le pot? (Le pot se remplit de quoi?)	Un jour elle se rendit dans la forêt pour y cueillir	NNN	de bouillonner	"Cuit, petit pot, cuit!", "Arrête, petit pot; arrête"
6. Quand la petite fille dit-elle: "arrête, petit pot, arrête!" ? (Pourquoi la petite fille dit-elle: "arrête, petit pot, arrête!" ?	NNN	Le pot s'arrête et elle remet le couvercle.	arrête petit pot arrête et tu n'auras plus jamais faim	NNN

Questions	S5	S6	S7	S8
1. Que dit la vieille femme? (La vieille femme dit quoi?)	Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dit: "cuis, petit pot, cuis!" Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire: "Arrête, le petit pot, arrête!" Et tu auras plus jamais faim.	Prends ce pot tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire "Cuis, petit pot, cuis!" Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire: "Arrête, petit pot, arrête!" Et tu n'auras plus jamais faim."	"Prends ce pot. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire "Cuis, petit pot, cuis!" Et quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire: "Arrête petit pot Arrête!" Et tu n'auras plus jamais faim.	Prends ce pot, dit la vieille femme tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire: "Cuis, petit pot, cuis!" Et Quand tu auras assez mangé, il te suffira de dire: "Arrête petit pot, arrête!" Et tu n'auras plus jamais faim.
2. Quelles sont les formules magiques? (Dans le texte, les mots magiques, c'est quoi?)	NNN	NNN	"Cuis, petit pot, cuis! Arrête, petit pot, arrête!"	C'est le pot.
3. La vieille femme donne quoi à la pauvre fille?	La vieille femme a donné le pot à la pauvre fille.	La vieille femme donne à la pauvre fille le pot.	La vieille femme donne un pot à la pauvre fille.	La vieille femme donne un pot à la pauvre fille
4. Que fait le pot quand on dit la première formule? (Quand la petite fille dit: "Cuis, petit pot, cuis!", le pot fait quoi?)	Arrête le pot arrête.	NNN	NNN	NNN
5. De quoi se remplit le pot? (Le pot se remplit de quoi?)	NNN	Le pot se remplit de la soupe magique.	Immédiatement Le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe.	NNN
6. Quand la petite fille dit-elle: "arrête, petit pot, arrête!" ? (Pourquoi la petite fille dit-elle: "arrête, petit pot, arrête!" ?	NNN	Quand la petite fille dit "Arrête, petit pot, arrête!" le pot fait plus de la soupe.	NNN	NNN

Test n°3 : Test de closure après explication

Questions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
1. (il était une) fois	fois	fois	fois	fois	fois	fois	fois	fois
2. (pour y) cueillir				vit		cueillir	cueillir	cueillir
3. (des) mûres				mûres		mûres	mûres	mûres
4. (Elle) rencontra				rencontra	rencontra	<i>racontra</i>	rencontra	rencontra
5. (qui) vit				couvercle		vit	vit	vit
6. (Prends ce) pot				pot	pot	pot	pot	pot
7. (soulever le) couvercle				bouillonner		couvercle	couvercle	couvercle
8. (et dire) cuis...	arrête	cuis		cuis	cuis	cuis	arrête	arrête
9. ...(petit pot) cuis	arrête	cuis		cuis	cuis	cuis	arrête	arrête
10.(tu auras) assez (mangé)				assez	<i>plus</i>	assez	assez	assez
11.(suffira de dire) arrête...		cuis		arrête	arrête	arrête	cuis	arrête
12. ...(petit pot) arrête		cuis		arrête	arrête	arrête	cuis	arrête
13.(auras plus) jamais	jamais			jamais		jamais	jamais	jamais
14.(La) petite fille...				petite fille	vieille	petit fille	petite fille	petit fille
15. ...(remercia la) vieille femme				vieille femme	pauvre fille	vieille femme	vieille femme	vieille femme
16.(à gonfler et à) bouillonner				cueillir		bouillonner	bouillonner	bouillonner
17.(se remplir d'une) délicieuse		magique		délicieuse		délicieuse	délicieuse	délicieuse

Test n°4 : compréhension / mémorisation de la leçon

Questions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
I. Test de closure dans un autre contexte (les mots sont donnés)								
1.(une tarte aux) mûres	<i>dimanch</i>	<i>dimanche</i>	mûres	mûres		mûres	mûres	mûres
2.(vont) cueillir (des cerises)		mangé	cueillir	cuit	<i>une tarte aux</i>	cueillire	cueillir	cueillir
3.(des glaces) délicieuses			délicieuses	délicieuses	<i>dimanche</i>	délicieuse	cuit	<i>dimanche</i>
4.(le jambon) cuit			cuit	cueillir	cuit	cuit	délicieuse	délicieuses
5.(vos) pots (de colle)			pot	pots	<i>nous avons</i>	pot	pots	cuit
II. Dessine un pot avec son couvercle – A= visible B = pot et couvercle confondus C = ??? (difficile à déterminer) D= faux								
	B	C??(glace?)	A	C???	D(tapis)	NNN	B	C???
III. Mots de la même famille que "remercier"								
	NNN	NNN	remercie	NNN	NNN	remercia	merci	merci
IV. Mets une croix pour indiquer la bonne réponse								
1. Immédiatement								
a) tout de suite								
b) tout-à l'heure	C	A – C	B	C	A – C	A	A	A
c) tous les jours								
2. Elle se rendit dans la								
a) elle se promena	C	A	A	C	A-B-C	A	A	A
b) elle alla								
c) elle se sauva								
3. Tu as assez mangé								
a) tu as encore faim								
b) tu n'as pas faim	C	C	B	C	A-B-C	C	A	C
c) tu n'as plus faim								

Test n°5 : narration écrite après leçon

S1	S2	S3	S4
NNN	Il était une fois la petite fille la pauvre avec sa mère. Prends un pot dire la vieille femme. s'arrête le pot s'arrête.	Il est une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Un jour, elle	Il était une fois une pauvre fille avec la mère prends ce pot dit la vieille femme. La fille remerciera la femme vieille. Elle timer le comvele

S5	S6	S7	S8
NNN	Il était une fois une pauvre fille tous seule avec sa mère. Un jour la petit fille y cueillire des mûres. Elle raontra à une vieille femme. "Prends ce pot, dit la vieille femme. Et tu n'auras qu'à soulever le couvercle et dire "Cuis, petit pot cuis!" Et il te suffira de dire "Arrête, petit pot, arrête!". Et tu n'auras plus jamais faim."	Il était une fois la pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. Elle va dans la forêt. La vieille femme dit Prends ce pot. Tu n'auras plus jamais faim. Elle dit arrête petit pot arrête petit pot arrête. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle.	Il était une fois une pauvre fille. Elle alla dans la forêt. La vieille femme donne un pot à la petit fille Elle rencontra une vieille femme.

B. EVALUATION 2 – SITUATION CBIL

Test n°1 : Compréhension globale avant leçon

Questions :

1. Quand la mère eut-elle envie de soupe ? (= La mère avait envie de soupe, quand ?)
2. De quoi la mère eut-elle envie ? (= La mère eut envie de quoi ?)
3. Quels sont les mots que la mère ne connaît pas ? (= La mère ne connaît pas quels mots ?)
4. Quand la mère n'arrive pas à arrêter le pot, que fait la soupe ? (= Quand la mère n'arrive pas à arrêter le pot, la soupe fait quoi ?)
5. A la fin de l'histoire, comment sont les maisons du village ?
6. Pour se frayer un chemin jusqu'au village que doit on faire ? (= Pour aller au village il faut faire quoi ?)

Q.	S1	S2	S3	S4
1.	La petite fille et la mère n'avaient plus jamais fin, et tout alla	La petite fille et la mère n'avaient plus jamais faim	NNN	NNN
2.	NNN	NNN	de donné la soupe a la pauvre fille	NNN
3.	NNN	NNN	la mère ne connaît pas que la fille vivait seule dans la forêt	NNN
4.	NNN	NNN	la soupe conflét lentement	NNN
5.	NNN	NNN	il a a vait pas de maison il y a vait la forêt	Mais, à partir de ce jour, quiconque voulait se rendre au village devait se frayer un chemin en mangeant de la soupe.
6.	NNN	NNN	NNN	NNN

Q.	S5	S6	S7	S8
1.	Alors que sa fille n'était pas là.	NNN	Quand la fille n'était pas là.	d'arrêter le pot Quand elle eut assez mangé, la mère essaya d'arrêter le pot.
2.	elle envie de la soupe	La mère voulait de la soupe.	La mère eut envie de soupe que sa fille n'était pas là.	Eut envi de soupe alors que sa fille n'était pas là.
3.	NNN	La mère ne connaît pas le mot « Arrête, petit pot, arrête ! »	La mère ne savait pas quels mots prononcer.	NNN
4.	Arrête le petit pot	NNN	NNN	NNN
5.	NNN	NNN	Les village devait se frayer un chemin en mangeant de la soupe !	Au village devai
6.	NNN	NNN	NNN	NNN

Test n°2 : compréhension globale après travail en LSF

Questions :

1. De quoi la mère a-t-elle envie quand sa fille n'est pas là ? (Quand sa fille n'est pas là, la mère à envie de quoi ?)
2. Que fait la mère quand elle a envie de soupe ? (Quand elle a envie de soupe la mère fait quoi ?)
3. Pourquoi la maison de la petite fille est-elle remplie de soupe ?
4. Pourquoi une maison du village n'est pas remplie de soupe ?
5. A partir de ce jour, pour aller au village il faut faire quoi ?

Q.	S1	S2	S3	S4
1.	La mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là.	la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là.	de dit "Arête petit pot Arête	La mère eut envie de soupe
2.	NNN	Dit-elle en soulevant le couvercle du pot.	NNN	Elle mit le couvercle du pot
3.	NNN	Quand elle eut assez mangé la mère essaya d'arrêter le pot.	NNN	elle dit "Cuis, petit pot, cuis!"
4.	NNN	NNN	NNN	La maison entière fut remplie de soupe, puis la maison voisine et la suivante, et toutes les maisons
5.	NNN	NNN	NNN	Il faut faire en mangeant de la soupe

Q.	S5	S6	S7	S8
1.	La mère envie de la soupe	La mère elle veut de la soupe.	La mère a envie de la soupe quand la fille n'était pas là	Eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là.
2.	La mère dit "cuis petits pot cuis". La soupe monte elle mange.	La mère prend le pot et elle dit "Cuis, petit pot, cuis!"	Elle soulève le couvercle. "Cuis petit pot, cuis!"	"Elle dit Cuis petit pot, cuis!" en soulevant le couvercle du pot qui se mit à bouillonner et à se remplir de soupe.
3.	Parce que la petite fille a dit "arrête petit pot arrête.	Parce que la mère ne savait plus le mot "arrête, petit pot, arrête!"	Parce que la mère ne savait pas quels mots prononcer	Elle remit le couvercle en place, mais le petit pot continuait à bouillir et la soupe se mit à déborder.
4.	Le petit pot bouillait toujours: la maison entière fut remplie de la soupe	Parce qu'elle est un peu à l'écart	Parce que il est a l'écart.	NNN
5.	Les gens manges de la soupe	Il faut suivre le chemin en mangeant de la soupe.	Il faut dire "arrête petit pot, arrête"	NNN

Test n° 3 : Tests de closure après leçon en LSF

Questions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
1. (n'avaient) plus jamais faim	plus jamais faim	plus jamais faim	NNN	plus jamais faim	plus jamais faim	plus jamais faim	plus jamais faim	plus jamais faim
2. (dit elle en) soulevant (le couvercle)	soulevant	soulevant	NNN	soulevant	soulevant	en soulevant	soulevant	soulevant
3. (se mit à) bouillonner	NNN	bouillonner	NNN	prononcer	bouillonner	bouillonner	bouillonner	bouillonner
4. (à se remplir de) soupe	NNN	soupe	NNN	couvercle	la soupe	soupe	soupe	soupe
5. (elle eut) assez mangé	NNN	envie assez mangé	NNN	assez mangé	assez mangé	assez mangé	assez mangé	assez mangé
6. (essaya d') arrêter (le pot)	NNN	arrêter	NNN	bouillonner	arrêter	arrêter	arrêter	arrêter
7. (quels mots) prononcer	NNN	prononcer	NNN	dévalait	à l'exception	prononcer	prononcer	prononcer
8. (remit le) couvercle (en place)	couvercle	couvercle	NNN	déborder	couvercle	couvercle	couvercle	couvercle
9. (la soupe se mit à) déborder.	déborder	remplie	NNN	à l'exception	déborder	déborder	déborder	deborder
10. (pot) bouillait (toujours)	NNN	déborder	NNN	bouillait	bouillait	bouillait	se bouillait	bouillait
11. (la maison) entière (fut remplie)	à l'écart	NNN	NNN	voisine	entière	entière	entière	voisine
12. (la maison) voisine	NNN	NNN	NNN	entière	voisine	voisine	voisine	entière
13. à l'exception (d'une maison)	NNN	NNN	NNN	quiconque	se frayer un chemin	à l'exception	à l'exception	à l'exception
14. (qui se trouvait une peu) à l'écart	NNN	à l'écart	NNN	à l'écart	à l'écart	à l'écart	à l'écart	à l'écart
15. (la soupe qui) dévalait	NNN	NNN	NNN	arrête	dévalait	dévalait	dévalait	dévalai

Annexe 8 : Les résultats aux tests

Questions	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
16. quiconque (voulait)	NNN	NNN	NNN	soupe	quiconque	quiconque	quiconque	quiconque
17. (devait) se frayer un chemin	NNN	NNN	NNN	se frayer un chemin	en mangeant	se frayer un chemin	se frayer un chemin	se frayer un chemin
18. (en) mangeant (de la soupe)	NNN	un chemin	NNN	mangeant	NNN	mangeant	mangeant	mangeant

Test n° 4 : Test de compréhension / mémorisation après leçon en LSF

Q	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
I. Complète les phrases avec les mots suivants								
1. (il faut) remettre en place (tous les livres)	à l'exception	NNN	Abs	déborder	à l'exception	remettre en place	remettre en place	remettre en place
2. à l'exception (des enfants)	NNN	à l'exception	Abs	à l'exception	remettre en place	à l'exception	à l'exception	à l'exception
3. (ne pas faire) déborder (l'eau)	NNN	NNN	Abs	bouillonne	déborder	déborder	déborder	déborder
4. (elle) bouillonne	bouillonne	NNN	Abs	NNN	bouillonne	bouillonne	bouillonne	bouillonne
5. (bien) prononcer (les mots difficiles)	prononcer	prononcer	Abs	prononcer	prononcer	prononcer	prononcer	prononcer
III. Mets une croix pour la bonne réponse								
1. à l'exception c'est pareil que: a) à l'écart b) sauf c) tous les jours	C	A	Abs	A	A	Abs	A	A
2. Elle remet le couvercle en place : a) elle ferma le c. b) elle souleva le c. c) elle posa le c.	B	B	Abs	B	C	Abs	C	A
3. la soupe arrêta de bouillir : a) se mit à bouillonner b) commença à bouillir c) arrêta de bouillonner	C	C	Abs	C	C	Abs	C	C
IV. Ecris ce que je signe:								
1.	le pot soulevon	le pot couvercle	le pot ouvre couvercle	Le pot couvrole	Le pot a couvercle	Abs	Le pot soulève	le pot enlève
2.	le pot cuic.	le pot bouillonner	cuis petit pot cuis	Le pot brouillonner	Le pot a bouillonner	Abs	Le pot cuis	le pot bouillonne
3.	le pot soupe déborder	le pot la soupe déborder	Le pot mznge la soupe dégouline	Le pot soupe	Le pot a déborder	Abs	Le pot se mit à déborder	le pot déborde

Test n° 5 : Evaluation de la production individuelle

Raconte l'histoire après leçon en LSF

S1	S2	S3	S4
<p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. Cuic petite pot cuic ? le petit pot cuic contunu tout de place mais. Il est déboter contuire la maison</p>	<p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. la mère faire bouillonner de la soupe! la fille n'était pas là. le pot déborder de la soupe la maison monte de la soupe du village aussi la maison monte de la soupe la personne mange la soupe</p>	<p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envi de soupe alors que sa fille n'était pas là. La mère apportr la soupe à la fille mais la fille n'est pas là. La soupe dégouline. La mère dit arrête petit pot arrête. La soupe rempli de soupe dans la maison. Pour aller dans la ville il faut manger la soupe. Il y a une maison écar</p>	<p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. "Cuis, petit pot, cuis" dit-elle soupe rempli le pot. Elle mange de soupe Soupe des borde. "Arrête, petit pot, arrête!" dit-elle. ils mangeant de soupe Dehors de la soupe.</p>

S5	S6	S7	S8
<p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. La mère envie de la soupe. Elle dit "cuis petit pot cuis". Elle ne sait pas dit arrête. Elle débordé, la soupe monte à la maison aussi les voisines la soupe et sauf la maison cart. En viglard des gens mangent de la soupe.</p>	<p>Abs</p>	<p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. La maman soulève le couvercle "Cuis petit pot, cuis" Elle mange la soupe. LA soupe se met à déborder parce que la mère ne sait pas quel mots prononcer. La fille est revenue dans sa maison. Elle dit "Arrête petit pot, arrête". Le petit pot arrête. Mais la soupe a rempli la maison. La soupe monte de tout les villages il y a un maison qui est à l'écart. Il faut mangez de la soupe pour aller au village.</p>	<p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. Elle enlève le couvercle Elle dit " Cuis petit pot cuis" ! Elle ne sa vais ne pas Quel mot prononcer pour arrêter le pot Ell dit: "arête petit pos arête ". Le pot continuai tous jour la soupe déborde entier il y a de la soupe dans le village la fille voit la soupe devan la porte</p>

C. EVALUATION 3 – SITUATION RQFRA

Test n°1 : Test de compréhension globale après la leçon

Questions	S 1	S 2	S 3	S 4
1. D'où arrive Sophie ? (Sophie arrive d'où ?)	sophie arrive de l'école	Sophie arrive de l'école	de l'école	Sophie arrive à l'école
2. Où va Sophie ?	NNN	Il n'y a personne à la maison	Sophie va à l'école	Sophie va à l'école
3. Qui y-a-t-il à la maison ? (A la maison, il y a qui ?)	A la maison il y a sophie	Elle a la clé pour entrer	à la maison il n'y a personne à la maison	il n'y a personne à la maison
4. De quoi Sophie est-elle sûre ? (Sophie est sûre de quoi ?)	NNN	Elle en est sûr	de regarder dans son anorak	Sophie a perdu la clé
5. Qu'a perdu Sophie ? (Sophie a perdu quoi ?)	Sophie à perdue ma clé	Si j'ai perdu ma clé	Sophie a perdu la clé de la maison	NNN
6. Sophie cherche sa clé à trois endroits. Ecrivez les :	NNN	Elle est peut-être dans mon cartable	dans son anorak dans son cartable	NNN
7. Que se dit Sophie ? (Sophie se dit quoi ?)	Se dit Sophie	Il dit sophie	elle a perdu la clé de la maison	« Qu'est-ce que je vais faire si j'ai perdu ma clé. Elle est peut-être dans mon cartable » se dit Sophie
Questions	S 5	S 6	S 7	S 8
1. D'où arrive Sophie ? (Sophie arrive d'où ?)	elle arrive de l'école.	Sophie arrive à la maison.	Sophie arrive à l'école.	Sophie arrive à l'école
2. Où va Sophie ?	à la maison.	Sophie va à la maison.	Sophie va à la maison.	à la maison
3. Qui y-a-t-il à la maison ? (A la maison, il y a qui ?)	il n'y a personne a la maison.	A la maison il n'y a personne.	A la maison il n'y a personne.	il n'y a personne à la maison
4. De quoi Sophie est-elle sûre ? (Sophie est sûre de quoi ?)	elle l'avait ce matin, elle en est sûre.	Sophie est sûre d'avoir la clé.	Sophie est sûre que le matin avait la clé.	Elle l'avait ce matin, elle en est sûre
5. Qu'a perdu Sophie ? (Sophie a perdu quoi ?)	elle a perdu la clé	Sophie à perdu la clé.	Sophie a perdu la clé.	Elle à perdu ca clé
6. Sophie cherche sa clé à trois endroits. Ecrivez les :	dans la poche et dans un cartable	Sophie cherche la clé dans la poche de son anorak, de son pantalon, et dans son cartable.	Dans sa poche de son anorak, dans la poche de pantalon et dans son cartable.	dans la poche de sont anorak, dans la poche de sont pantalon. Et puis Elle croi que la clé dans la cartable
7. Que se dit Sophie ? (Sophie se dit quoi ?)	peut-être dans son cartable	Sophie se dit elle est peut-être dans mon cartable.	Sophie dit que elle est peut être dans mon cartable.	Elle croit que sa clé Et dans son cartable

Test n° 2 : Test de closure après explication

Questions	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
1. Titre : (la clé) perdue	perdue	perdue	entrer	perdue	perdu	perdu	perdue	perdu
2. (Sophie arrive de l') école	école	école	école	école	école	école	école	école
3. (personne à la) maison	maison	maison	maison	maison	maison	maison	maison	maison
4. mais (elle a)	NNN	mais	NNN	mais	mais	mais	mais	mais
5. (à la clé pour) entrer	entrer	entrer	NNN	entrer	entrer	entrer	entrer	entrer
6. (Elle) met	NNN	met	NNN	met	clé	met	met	met
7. (dans la) poche	NNN	poche	NNN	poche	poche	poche	poche	poche
8. (pas de) clé	NNN	clé	NNN	clé	mais	clé	clé	clé
7. (où est-elle) passée	NNN	passée	NNN	passée	passé	passé	passée	passé
9. (elle en est) sûre	NNN	sûre	NNN	sûre	sûre	sûre	sûre	sûre
10. (cherche dans les) poches (de son pantalon)	NNN	NNN	NNN	poches	poche	poche	poches	poche
11. (toujours) rien !	rien	rien	NNN	rien	rien	rien	rien	rien
12. (qu'est-ce-que je) vais (faire)	NNN	vais	NNN	vais	vais	vais	faire	vais
13. (faire) si (j'ai perdu)	NNN	si	NNN	si	met	si	si	si
14. (dans mon) cartable	cartable	cartable	NNN	cartable	cartable	cartable	cartable	cartable
15. (se) dit (Sophie)	NNN	dit	NNN	dit	dit	dit	dit	dit

Test n° 3 : Test de compréhension / mémorisation de la leçon

Questions	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
I. Test de closure dans un autre contexte (les mots sont donnés)								
1. (dans ma) poche	poche	poche	poche	poche	poche	poche	poche	poche
2. (je) vais (manger)	vais	vais	vais	vais	vais	vais	vais	vais
3. où (est-il passé ?)	perdue	perdu	perdu	où	où	où	où	ou
4. (elle en est) sûre	où	sûre	sûre	sûre	sûre	sûre	sûre	sûre
5. (mamie a) perdue (ses lunettes)	sûre	ou	où	perdu	perdu	perdu	perdu	perdu
II. Dessine les phrases suivantes* – A= juste B = confondu C = ??? (difficile à déterminer) D= faux								
1. Sophie arrive à l'école	NNN	C	c	C	A	A	A	A
2. Sophie arrive de l'école	A (+ phrase <i>sophie va pas a l'école</i>)	C	D	C	A	A	A	A
III. Relis le texte et dessine Sophie. Fait bien attention à ses habits et à ce qu'elle porte.*								
Éléments dessiné	- Une fille en jupe - Une maison - Une école	- Une fille en jupe - Une maison (ou une école ?)	- Une fille en jupe tenant une clé - Une école	- Une clé - Une fille en pantalon - Un sac - Une maison	- Une fille en jupe - Une robe sur un cintre - Une porte	- Une fille en manteau portant un cartable - Une maison	- Une fille en manteau - Un cartable	- Une fille en pantalon portant un sac (?)
IV. Mets une croix pour indiquer la bonne réponse								
1. Un anorak c'est a) un aliment b) un vêtement c) un métier	A	B	B	B	B	B	B	A-B-C
2. Met c'est a) un mois b) le verbe mettre c) le contraire	A	A	A	A	C	C	B	A-C
3. Elle en est sûre veut dire a) elle se trompe b) elle croit c) elle sait vraiment	A	A	NNN	C	C	C	C	C

* Nb : les questions II et III qui reposent toutes les deux sur un dessin n'ont pas été prises en compte du fait de la difficulté de les évaluer.

Test n° 4 : Evaluation de la production individuelle

Raconte l'histoire...

S 1	S 2	S 3	S 4
sophie arrive de l'école. Il n'y a pas personne à la maison. sophie perdue ma clé. sophie chercher ma clé	Sophie arrive de l'école. Il n'y a personne à la maison. Mais elle a la clé pour entrer. Elle main dans la poche.	Sophie a perdu la clé de la maison. Elle regarde dans sa poche ou dans son anorak. Ou dans son cartable. Sophie va à l'école	Sophie arrive à l'école. Il n'y a pas personne à la maison. Elle cherche ma clé. Elle a perdu ma clé. Elle est peut-être dans mon cartable.

S 5	S 6	S 7	S 8
Sophie arrive de l'école. Il n'y a personne a la maison. Sophie cherche la clé pour entrer. Il l'avait ce matin, sûre. Dans mon cartable dit Sophie.	Sophie arrive de l'école. il n'y a personne mais elle à la clé pour entrer. Elle cherche dans les poches de son anorak il y a rien dans les poches de son pantalon elle est peut-être dans mon cartable.	Sophie arrive de l'école. Il y a personne à la maison, mais Elle a de clé pour entrer. Elle met dans sa poche de son anorak. pas de clé où est t-elle passée je l'avais ce matin je suis sûre. Elle cherche dans les poches de pantalon toujours rien. peut être elle est dans ma cartable se dit Sophie.	Sophie arrive de l'école Elle va à la maison il y a personne a la maison Elle a perdu ca clé Elle cherche dans sont anorak dans sont pantalon Elle en est sûre Eil avai la clé Ce matin Elle croit que sa clé est dan le cartable dit Sophie.

EVALUATION 4 – SITUATION RQBIL

Test n°1 : Test de la compréhension globale après leçon LSF

Questions	S 1	S 2	S 3	S 4
1. Pourquoi Sophie vide-t-elle son cartable ?	NNN	Elle sort ses livres	Sophie vide son cartable pour chercher sa clé	Elle sort ses livres, ouvre sa trousse, vide complètement son cartable.
2. Ecris tout ce qu'il y a dans le cartable de Sophie.	sophie cherche à nouveau dans poche et tout à coup elle sent quelque chose dans la doublure de son anorak	NNN	Il y a des bonbons une trousse un livre	Elle trouve un bonbon, un autocollant, sa corde à sauter.
3. Où est la clé de Sophie ?	NNN	dans son anorak	La clé de Sophie est dans la poche de son anorak	Dans la doublure de son anorak.
4. Pourquoi la clé est-elle dans la doublure ?	NNN	Pas(r)ce le anorak est un doublure	parce	Parce qu'il y a au fond de la poche trouée
5. A la fin de l'histoire, que fait Sophie pour trouver sa clé ?	NNN	ouf la clé est là	NNN	Ouf ! La clé est là.

Questions	S 5	S 6	S 7	S 8
1. Pourquoi Sophie vide-t-elle son cartable ?	elle sort ses livres, ouvre sa trousse vide complètement son cartable.	Parce-que elle cherche sa clé.	Parce que la clé est peut être dans son cartable	Elle cherche
2. Ecris tout ce qu'il y a dans le cartable de Sophie.	il y a vide dans le cartable.	Dans le cartable de Sophie il y a des livres, la trousse, un bonbon, un autocollant et sa corde à sauter.	Dans le cartable il y a les livres, sa trousse, un bonbon, un autocollant et sa corde à sauter.	ses livres, ouvre sa trousse, un bonbon, un autocollant et sa corde à sauter
3. Où est la clé de Sophie ?	elle est dans le(a) anorak.	La clé de Sophie est dans une poche trouée.	La clé de Sophie est dans la doublure de son anorak.	Dans la doublure de son anorak
4. Pourquoi la clé est-elle dans la doublure ?	parce-que il y a un trou.	Parce que sa poche était trouée.	Parce que la clé est tombée dans la doublure de son anorak	Ce matin elle la vé
5. A la fin de l'histoire, que fait Sophie pour trouver sa clé ?	ouf ! la clé est là !	Sophie cherche dans sa doublure.		Elle dit Ouf ! La clé est là !

Test n° 2 : Test de closure après explication en LSF

Questions	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
1. (elle sort) ses (livres)	NNN	NNNs	ses	ses	ses	ses	ses	ses
2. (ouvre) sa (trousse)	NNN	NNN	sa	sa	sa	sa	sa	sa
3. (vide) complètement	cardable	NNN	complè- tement	complè- tement	complè- tement	complè- tement	complè- tement	complè- tement
4. son (cartable)	mais	NNN	son	son	son	son	son	son
5. (elle) y (trouve)	Tout à coup	NNN	y	y	NNN	y	y	y
6. (cherche) à nouveau	à nouveau	NNN	poche	à nouveau	NNN	à nouveau	à nouveau	tout
7. (et,) tout à coup (, elle)	NNN	NNN	ton	à coup	NNN	tout à coup	tout à coup	à coup
8. (glisse un doigt) au fond de (la poche)	NNN	NNN	NNN	au fond (de)	au fond de	au fond de	au fond (de)	au fond (de)

Test n°3 : Test de compréhension / mémorisation de la leçon LSF

Questions	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
I. Ecris ce que je signe :								
1.	autocollant	un autocollant	NNN	un autocollant	autocollant	un autocollant	un autocollant	complètement
2.	la poche trouée	trouée	dans la poche de anorak	la poche trouée	la poche trouée	La poche trouée	la doublure	poche
3.	sa corde	cord	la cordasoté	sa corde à sauter	sa cord	La corde à sauter	la corde à sauter	cord à sauter
II. Mets une croix dans le carré qui correspond à la bonne réponse								
Sophie a) vide un peu son cartable b) remplit complètement son cartable c) vide complètement son cartable	A	B	C	C	C	C	C	C
Sophie sent qqchose a) dans la poche de son anorak b) dans la doublure de son anorak c) dans la fermeture de son anorak	A	B	B	B	B	B	B	B
La clé est a) au rond de la poche trouée b) au fond de la poche trouée c) au long de la poche trouée	C	B	A	B	B	B	B	B
II. Par quels mots peux-tu remplacer les mots entourés ? Ecris-les dans les bulles.								
a) elle y trouve	la clé	NNN	???	dans la cartable	un bonbon un autocollant sa cord	dans le cartable	le cartable	NNN
b) cherche à nouveau dans	anorak	recomence	???	remoce	recomnan ce	rocomencé	recomencer	NNN
c) vide complètement son cartable	cartable	NNN	???	tout	Ses livres, sa trouse	vidé	dans le cartable est tout vide	NNN

Test n° 4 : Test de production individuelle « dirigée » après la leçon LSF

Raconte l'histoire à partir de : « qu'est-ce que je vais faire si j'ai perdu ma clé ? Elle est peut-être dans mon cartable », se dit Sophie.

S 1	S 2	S 3	S 4
sophie cherche la clé son anorak. Sophie cherche partout son anorak. elle est trouvée son anorak. ouf est la clé	Elle sort ses livres, ouvre sa trousse sophie trouvé un bonbon, autocollant et sa cord à sauter	Sophie arive à l'école. Il n'y a personne à la maison. Sophie à perdu la clé de la maison Sophie vide son cartable. Sophie trouve un bonbon.	Elle sort ses livres, ouvre sa trousse, vide complètement son cartable. Elle y trouve un bonbon, un autocollant, sa corde à saute. Mais pas de clé ! Elle cherche à nouveau, à coup, la dans quelque chose, elle sent. Ouf, il y a la clé !

S 5	S 6	S 7	S 8
Sophie arrive de l'école. il y a personne a la maison. elle cherche la clé dan la poche. il poche dans le pantalon il y a rien. Pete être dans le cartable se dit Sophie ouf ! la clé est là !	Elle vide complètement son cartable elle y trouve un autocollant, un bonbon et sa corde à sauter elle est pas là la clé. Elle cherche à nouveau dans ses poche elle cherche dans sa doublure mais elle sent quel que chose dans la poche trouée. Ouf ! la clé est là.	Elle sort les livres, la trousse elle y trouve un autocollant, un bonbon et sa corde à sauter mais pas de clé. Mais Elle sent quelque chose dans la doublure de son anorak. Vite un doigt trouée. Ouf la clé est là.	Elle vide complètement dans le cartable il y a une corde à sauter, ses livre et un bonbon. Elle sent que la clé est dans la doublure de son anorak Ouf ! La clé est là !

Annexe 9

REPARTITION DES LANGUES ET DES FONCTIONS

CONTE ENSEIGNANTE EEN CFR

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle		44,9	23,2	66,7		32,1
fonction métalinguistique		4,1	11,0			8,2
fonction conative/phatique		46,9	59,8	33,3		54,5
Fonction émotive		4,1	6,1			5,2
Effectifs		49	82	3		134

Tableau 1 : Intervention, fonction et utilisation des langues EEN Cfrl

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle		51,2	44,2	4,7		43
fonction métalinguistique		18,2	81,8			11
fonction conative/phatique		31,5	67,1	1,4		73
Fonction émotive		28,6	71,4			7
TOTAL		36,6	61,2	2,2		134

Tableau 2 : Intervention, fonction et utilisation des langues EEN Cfrl

(% Colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Répétition						
Métalinguistique descriptif		4,1	11,0			8,2
Métalinguistique ludique		44,9	23,2	66,7		32,1
Question texte		4,1	4,9			4,5
Question		16,3	13,4	33,3		14,9
Guidage		4,1	6,1			5,2
Evaluation			1,2			0,7
Digression			8,5			5,2
Aspects disciplinaires		12,2	3,7			6,7
Organisation de tâche péda		4,1	3,7			3,7
Régulation de tour de parole		6,1	15,9			11,9
Confirmation		4,1	8,5			6,7

Tableau 3 : Types d'échanges et utilisation des langues EEN Cfr

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Répétition						
Métalinguistique descriptif		18,2	81,8			11
Métalinguistique ludique		51,2	44,2	4,7		43
Question texte		33,3	66,7			6
Question		40,0	55,0	5,0		20
Guidage		28,6	71,4			7
Evaluation			100,0			1
Digression						
Echange personnel			100,0			7
Aspects disciplinaires		66,7	33,3			9
Organisation de tâche péda		40,0	60,0			5
Régulation de tour de parole		18,8	81,3			9
Confirmation		22,2	77,8			16
Demande de confirmation		36,6	61,2	2,2		134

Tableau 4 : Types d'échanges et utilisation des langues EEN Cfr

ENSEIGNANTE EEN CBIL

(% Colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	TOTAL
fonction référentielle	21,4	25,6	13,7	50,0	19,0
fonction métalinguistique	7,1	18,6	17,6	33,3	18,0
fonction conative/phatique	64,3	55,8	67,9	8,3	61,5
Fonction émotive	7,1		,8	8,3	1,5
Effectifs	14	43	131	12	200

Tableau 1 : Intervention, fonction et utilisation des langues EEN Cbil

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Effectifs
fonction référentielle	7,9	28,9	47,4	15,8	38
fonction métalinguistique	2,8	22,2	63,9	11,1	36
fonction conative/phatique	7,3	19,5	72,4	,8	123
Fonction émotive	33,3		33,3	33,3	3
TOTAL	7,0	21,5	65,5	6,0	200

Tableau 2 : Intervention, fonction et utilisation des langues EEN Cbil

(% Colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Répétition	7,1	9,3	5,9	8,3		6,9
Métalinguistique descriptif	7,1	16,3	16,3	33,3		16,7
Métalinguistique ludique		2,3	,7			1,0
Question texte	14,3	16,3	7,4	41,7		11,8
Question	7,1					,5
Guidage	21,4	39,5	11,9	8,3		18,1
Evaluation	21,4		11,1			8,8
Digression				8,3		0,5
Echange personnel			,7			,5
Aspects disciplinaires		4,7	8,1			6,4
Organisation de tâche péda	7,1	7,0	11,1			9,3
Régulation de tour de parole	7,1	2,3	8,9			6,9
Confirmation		2,3	12,6			8,8
Demande de confirmation	7,1		5,2			3,9

Tableau 3 : Types d'échanges et utilisation des langues EEN Cbil

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Répétition	7,1	28,6	57,1	7,1		14
Métalinguistique descriptif	2,9	20,6	64,7	11,8		34
Métalinguistique ludique		50,0	50,0			2
Question texte	8,3	29,2	41,7	20,8		24
Question	100,0					1
Guidage	8,1	45,9	43,2	2,7		37
Evaluation	16,7		83,3			18
Digression				100,0		1
Echange personnel			100,0			1
Aspects disciplinaires		15,4	84,6			13
Organisation de tâche péda	5,3	15,8	78,9			19
Régulation de tour de parole	7,1	7,1	85,7			14
Confirmation		5,6	94,4			18
Demande de confirmation	12,5		87,5			8
TOTAL	6,9	21,1	66,2	5,9		

Tableau 4 : Types d'échanges et utilisation des langues EEN Cbil

GROUPE CLASSE RQFR

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	36,8		76,1	69,6		69,9
fonction métalinguistique	36,8		6,0	13,0		10,9
fonction conative/pratique	5,3		14,5	10,9	100,0	13,1
Fonction émotive	21,1		3,4	6,5		6,0
Effectifs	19		117	46	1	183

Tableau 1 : Langue et fonction du groupe classe Rqfr

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle	5,5		69,5	25,0		128
fonction métalinguistique	35,0		35,0	30,0		20
fonction conative/pratique	4,2		70,8	20,8	4,2	24
Fonction émotive	36,4		36,4	27,3		11
TOTAL	10,4		63,9	25,1	,5	

Tableau 2 : Langue et fonction du groupe classe Rqfr

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Réponse mot			34,2	23,9		27,9
Réponse phrase	10,5		27,4	34,8		27,3
Réponse "par cœur"			2,6	2,2		2,2
Hésitation	5,3		1,7	2,2		2,2
Répétition	21,1		10,3	6,5		10,4
Métalinguistique descriptif	36,8		6	13		10,9
Métalinguistique ludique						
Question texte						
Question				2,2		,5
Guidage						
Evaluation					100	,5
Digression			1,7	4,3		2,2
Echange personnel	21,1		1,7			3,3
Aspects disciplinaires			1,7			1,1
Organisation de tâche péda						
Régulation de tour de parole			3,4			2,2
Confirmation	5,3		5,1	6,5		5,5
Demande de confirmation			4,3	4,3		3,8

Tableau 3 : Langue et fonction du groupe classe Rqfr

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Réponse mot			78,4	21,6		51
Réponse phrase	4,0		64,0	32,0		50
Réponse "par cœur"			75,0	25,0		4
Hésitation	25,0		50,0	25,0		4
Répétition	21,1		63,2	15,8		19
Métalinguistique descriptif	35,0		35,0	30,0		20
Métalinguistique ludique						
Question texte						
Question				100,0		1
Guidage						
Evaluation					100,0	1
Digression			50,0	50,0		4
Echange personnel	66,7		33,3			6
Aspects disciplinaires			100,0			2
Organisation de tâche péda						
Régulation de tour de parole			100,0			4
Confirmation	10,0		60,0	30,0		10
Demande de confirmation			71,4	28,6		7
TOTAL	10,4		63,9	25,1	,5	183

Tableau 4 : Langue et fonction du groupe classe Rqfr

GROUPE CLASSE RQBIL

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	38,5		82,5	83,3		64,9
fonction métalinguistique	30,8		5,0			14,4
fonction conative/phatique	10,3		7,5	5,6		8,2
Fonction émotive	20,5		5,0	11,1		12,4
Effectifs	39		40	18		97

Tableau 1 : Langue et fonction du groupe classe Rqbil

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle	23,8		52,4	23,8		63
fonction métalinguistique	85,7		14,3			14
fonction conative/phatique	50,0		37,5	12,5		8
Fonction émotive	66,7		16,7	16,7		12
TOTAL	40,2		41,2	18,6		

Tableau 2 : Langue et fonction du groupe classe Rqbil

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Réponse mot	23,1		31,7	33,3		28,6
Réponse phrase	5,1		26,8	27,8		18,4
Réponse "par cœur"	2,6			11,1		3,1
Hésitation			2,4			1,0
Répétition	7,7		22,0	11,1		14,3
Métalinguistique descriptif	28,2		4,9			13,3
Métalinguistique ludique	2,6					1,0
Question texte						
Question						
Guidage						
Evaluation	2,6					1,0
Digression						
Echange personnel	20,5		4,9	11,1		12,2
Aspects disciplinaires						
Organisation de tâche péda	7,7					3,1
Régulation de tour de parole			4,9			2,0
Confirmation			2,4			1,0
Demande de confirmation				5,6		1,0

Tableau 3 : Langue et fonction du groupe classe Rqbil

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Réponse mot	32,1		46,4	21,4		28
Réponse phrase	11,1		61,1	27,8		18
Réponse "par cœur"	33,3			66,7		3
Hésitation			100,0			1
Répétition	21,4		64,3	14,3		14
Métalinguistique descriptif	84,6		15,4			13
Métalinguistique ludique	100,0					1
Question texte						
Question						
Guidage						
Evaluation	100,0					1
Digression						
Echange personnel	66,7		16,7	16,7		12
Aspects disciplinaires						
Organisation de tâche péda	100,0					3
Régulation de tour de parole			100,0			2
Confirmation			100,0			1
Demande de confirmation				100,0		1
TOTAL	39,8		41,8	18,4		97

Tableau 4 : Langue et fonction du groupe classe Rqbil

GROUPE CLASSE CONTE FR

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	48,8	50,0	75,5	84,8	100,0	69,5
fonction métalinguistique	7,3		3,8	6,1		5,3
fonction conative/phatique	4,9	50,0	20,8	3,0		11,5
Fonction émotive	39,0			6,1		13,7
Effectifs	41	2	53	33	2	131

Tableau 1 : Langue et fonction du groupe classe Cfr

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle	22,0	1,1	44,0	30,8	2,2	91
fonction métalinguistique	42,9		28,6	28,6		7
fonction conative/phatique	13,3	6,7	73,3	6,7		15
Fonction émotive	88,9			11,1		18
TOTAL	31,3	1,5	40,5	25,2	1,5	131

Tableau 2 : Langue et fonction du groupe classe Cfr

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Réponse mot	17,1		18,9	12,1		16,0
Réponse phrase	9,8		30,2	51,5		28,2
Réponse "par cœur"	2,4		11,3	3		6,1
Hésitation			7,5			3,1
Répétition	19,5	50	5,7	15,2	100	14,5
Métalinguistique descriptif	7,3		3,8	6,1		5,3
Métalinguistique ludique						
Question texte			1,9	3		1,5
Question	2,4					,8
Guidage						
Evaluation						
Digression				3		,8
Echange personnel	36,6			3		12,2
Aspects disciplinaires			3,8	3		2,3
Organisation de tâche péda		50				,8
Régulation de tour de parole			9,4			3,8
Confirmation	2,4		1,9			1,5
Demande de confirmation	2,4		5,7			3,1

Tableau 3 : Langue et fonction du groupe classe Cfr

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Réponse mot	33,3		47,6	19,0		21
Réponse phrase	10,8		43,2	45,9		37
Réponse "par cœur"	12,5		75,0	12,5		8
Hésitation			100,0			4
Répétition	42,1	5,3	15,8	26,3	10,5	19
Métalinguistique descriptif	42,9		28,6	28,6		7
Métalinguistique ludique						
Question texte			50,0	50,0		2
Question	100,0					1
Guidage						
Evaluation						
Digression				100,0		1
Echange personnel	93,8			6,3		16
Aspects disciplinaires			66,7	33,3		3
Organisation de tâche péda		100,0				1
Régulation de tour de parole			100,0			5
Confirmation	50,0		50,0			2
Demande de confirmation	25,0		75,0			4
TOTAL	31,3	1,5	40,5	25,2	1,5	131

Tableau 4 : Langue et fonction du groupe classe Cfr

GROUPE CLASSE CBIL

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	77,8		48,1	87,5		57,4
fonction métalinguistique	11,1	100,0	21,5	12,5		19,1
fonction conative/phatique	11,1		20,3		100,0	16,5
Fonction émotive			10,1			7,0
Effectifs	18	1	79	16	1	115

Tableau 1 : Langue et fonction du groupe classe Cbil

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle	21,2		57,6	21,2		66
fonction métalinguistique	9,1	4,5	77,3	9,1		22
fonction conative/phatique	10,5		84,2		5,3	19
Fonction émotive			100,0			8
TOTAL	15,7	,9	68,7	13,9	,9	115

Tableau 2 : Langue et fonction du groupe classe Cbil

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Réponse mot	38,9		13,8	25,0		19,0
Réponse phrase	33,3		26,3	56,3		31,0
Réponse "par cœur"			2,5			1,7
Hésitation			2,5	6,3		2,6
Répétition	5,6		2,5			2,6
Métalinguistique descriptif	11,1	100,0	21,3	12,5		19,0
Métalinguistique ludique						
Question texte						
Question						
Guidage						
Evaluation	11,1		5,0			5,2
Digression			5,0			3,4
Echange personnel			5,0			3,4
Aspects disciplinaires			1,3			,9
Organisation de tâche péda			1,3			,9
Régulation de tour de parole			5,0			3,4
Confirmation			6,3			4,3
Demande de confirmation			2,5		100,0	2,6

Tableau 3 : Langue et fonction du groupe classe Cbil

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Réponse mot	31,8		50,0	18,2		22
Réponse phrase	16,7		58,3	25,0		36
Réponse "par cœur"			100,0			2
Hésitation			66,7	33,3		3
Répétition	33,3		66,7			3
Métalinguistique descriptif	9,1	4,5	77,3	9,1		22
Métalinguistique ludique						
Question texte						
Question						
Guidage						
Evaluation	33,3		66,7			6
Digression			100,0			4
Echange personnel			100,0			4
Aspects disciplinaires			100,0			1
Organisation de tâche péda			100,0			1
Régulation de tour de parole			100,0			4
Confirmation			100,0			5
Demande de confirmation			66,7		33,3	3
TOTAL	15,5	,9	69,0	13,8	,9	116

Tableau 4 : Langue et fonction du groupe classe Cbil

ENSEIGNANT LSF - PLS

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	22					22
fonction métalinguistique	21,9					21,1
fonction conative/phatique	42,9					41,3
Fonction émotive	13,3				100	15,6
Effectifs	106				3	109

Tableau 1 : Intervention, fonction et utilisation des langues PLS RqLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle	100		0			24
fonction métalinguistique	100					23
fonction conative/phatique	100					45
Fonction émotive	82,4				17,6	17
TOTAL	97,2				2,8	109

Tableau 2 : Intervention, fonction et utilisation des langues PLS RqLSF

(% Colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Répétition						
Métalinguistique descriptif	21,9					20,9
Question texte	21,8					21,8
Question	6,7					6,4
Guidage	9,5					9,1
Evaluation	10,5					10,0
Digression	2,9					2,7
Echange personnel	3,8				100	6,4
Aspects disciplinaires	4,8					4,5
Organisation de tâche péda	7,6					8,2
Régulation de tour de parole	1,9					1,8
Confirmation	5,7					5,5
Demande de confirmation	2,9					2,7

Tableau 3 : Types d'échanges et utilisation des langues PLS RqLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Répétition						
Métalinguistique descriptif	100,0					23
Métalinguistique ludique						
Question texte	100,0					24
Question	100,0					7
Guidage	100,0					10
Evaluation	100,0					11
Digression	100,0					3
Echange personnel	57,1				42,9	7
Aspects disciplinaires	100,0					5
Organisation de tâche péda	100,0					8
Régulation de tour de parole	100,0					2
Confirmation	100,0					6
Demande de confirmation	100,0					3
TOTAL	97,2				2,8	109

Tableau 4 : Types d'échanges et utilisation des langues PLS RqLSF

ENSEIGNANT LSF

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	TOTAL
fonction référentielle	16,1				15,3
fonction métalinguistique	21,1			55,6	22,9
fonction conative/phatique	47,8			44,4	47,6
fonction émotive	14,9				14,1
Effectifs	161			9	170

Tableau 1 : Intervention, fonction et utilisation des langues PLS CLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Effectifs
fonction référentielle	100,0				26
fonction métalinguistique	87,2			12,8	39
fonction conative/phatique	95,1			4,9	81
fonction émotive	100,0				24
TOTAL	94,7			5,3	170

Tableau 2 : Intervention, fonction et utilisation des langues PLS CLSF

(% Colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Répétition	1,3					1,2
Métalinguistique descriptif	18,8			44,4		20,1
Métalinguistique ludique	2,5			11,1		3,0
Question texte	14,4					13,6
Question	5,6					5,3
Guidage	16,9			44,4		18,3
Evaluation	6,9					6,5
Digression	8,8					8,3
Echange personnel	.6					.6
Aspects disciplinaires	2,5					2,4
Organisation de tâche péda	9,4					8,9
Régulation de tour de parole	1,3					1,2
Confirmation	8,8					8,3
Demande de confirmation	2,5					2,4

Tableau 3 : Types d'échanges et utilisation des langues PLS CLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Répétition	100,0					2
Métalinguistique descriptif	88,2			11,8		34
Métalinguistique ludique	80,0			20,0		5
Question texte	100,0					23
Question	100,0					9
Guidage	87,1			12,9		31
Evaluation	100,0					11
Digression	100,0					14
Echange personnel	100,0					1
Aspects disciplinaires	100,0					4
Organisation de tâche péda	100,0					15
Régulation de tour de parole	100,0					2
Confirmation	100,0					14
Demande de confirmation	100,0					4
TOTAL	94,7			5,3		100,0

Tableau 4 : Types d'échanges et utilisation des langues PLS CLSF

GROUPE CLASSE RQLSF

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	67,9	100,0	60,0	80,0	100,0	70,4
fonction métalinguistique	7,1		6,7	8,0		7,1
fonction conative/phatique	7,1		20,0			7,1
Fonction émotive	17,9		13,3	12,0		15,3
Effectifs	56	1	15	25	1	98

Tableau 1 : Langue et fonction du groupe classe RqLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle	55,1	1,4	13,0	29,0	1,4	69
fonction métalinguistique	57,1		14,3	28,6		7
fonction conative/phatique	57,1		42,9			7
Fonction émotive	66,7		13,3	20,0		15
TOTAL	57,1	1,0	15,3	25,5	1,0	98

Tableau 2 : Langue et fonction du groupe classe RqLSF

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Réponse mot	16,1		20,0	28,0	100,0	20,4
Réponse phrase	39,3	100,0	40,0	40,0		39,8
Réponse "par cœur"				4,0		1,0
Hésitation	1,8					1,0
Répétition	1,8			8,0		3,1
Métalinguistique descriptif	7,1		6,7	8,0		7,1
Métalinguistique ludique						
Question texte	8,9					5,1
Question	1,8					1,0
Guidage						
Evaluation						
Digression	5,4					3,1
Echange personnel	10,7		13,3	12,0		11,2
Aspects disciplinaires						
Organisation de tâche péda						
Régulation de tour de parole	1,8		13,3			3,1
Confirmation	5,4					3,1
Demande de confirmation			6,7			1,0

Tableau 3 : Langue et fonction du groupe classe RqLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Réponse mot	45,0		15,0	35,0	5,0	20
Réponse phrase	56,4	2,6	15,4	25,6		39
Réponse "par cœur"				100,0		1
Hésitation	100,0					1
Répétition	33,3			66,7		3
Métalinguistique descriptif	57,1		14,3	28,6		7
Métalinguistique ludique						
Question texte	100,0					5
Question	100,0					1
Guidage						
Evaluation						
Digression	100,0					3
Echange personnel	54,5		18,2	27,3		11
Aspects disciplinaires						
Organisation de tâche péda						
Régulation de tour de parole	33,3		66,7			3
Confirmation	100,0					3
Demande de confirmation			100,0			1
TOTAL	57,1	1,0	15,3	25,5	1,0	98

Tableau 4 : Langue et fonction du groupe classe RqLSF

GROUPE CLASSE CLSF

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	67,4		37,9	69,6	20,0	57,0
fonction métalinguistique	14,0		6,9	13,0	80,0	15,0
fonction conative/phatique	4,7		37,9	13,0		16,0
Fonction émotive	14,0		17,2	4,3		12,0
Effectifs	43		29	23	5	100

Tableau 1 : Langue et fonction du groupe classe CLSF

(% colonnes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Réponse mot	7,0		3,4	17,4		8,0
Réponse phrase	55,8		20,7	47,8		41,0
Réponse "par cœur"						
Hésitation	2,3			4,3	20,0	3,0
Répétition	2,3		10,3			4,0
Métalinguistique descriptif	14,0		6,9	13,0	80,0	15,0
Métalinguistique ludique						
Question texte			3,4			1,0
Question						
Guidage			6,9			2,0
Evaluation			3,4	4,3		2,0
Digression	14,0		13,8	4,3		11,0
Echange personnel			3,4			1,0
Aspects disciplinaires			3,4			1,0
Organisation de tâche péda			3,4			1,0
Régulation de tour de parole	2,3		13,8	4,3		6,0
Confirmation			3,4			1,0
Demande de confirmation	2,3		3,4	4,3		3,0

Tableau 3 : Langue et fonction du groupe classe CLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
fonction référentielle	50,9		19,3	28,1	1,8	57
fonction métalinguistique	40,0		13,3	20,0	26,7	15
fonction conative/phatique	12,5		68,8	18,8		16
Fonction émotive	50,0		41,7	8,3		12
TOTAL	43,0		29,0	23,0	5,0	100

Tableau 2 : Langue et fonction du groupe classe CLSF

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Réponse mot	37,5		12,5	50,0		8
Réponse phrase	58,5		14,6	26,8		41
Réponse "par cœur"						
Hésitation	33,3			33,3	33,3	3
Répétition	25,0		75,0			4
Métalinguistique descriptif	40,0		13,3	20,0	26,7	15
Métalinguistique ludique						
Question texte			100,0			1
Question						
Guidage			100,0			2
Evaluation			50,0	50,0		2
Digression	54,5		36,4	9,1		11
Echange personnel			100,0			1
Aspects disciplinaires			100,0			1
Organisation de tâche péda			100,0			1
Régulation de tour de parole	16,7		66,7	16,7		6
Confirmation			100,0			1
Demande de confirmation	33,3		33,3	33,3		3
TOTAL	43,0		29,0	23,0	5,0	100

Tableau 4 : Langue et fonction du groupe classe CLS

CORPUS GENERAL.....

ENSEIGNANTS

(% colonne)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	18,4	37,3	20,6	32,1		23,7
fonction métalinguistique	20,6	16,3	13,1	42,9		16,6
fonction conative/phatique	47,2	41,6	61,1	21,4	25,0	52,1
Fonction émotive	13,8	4,8	5,2	3,6	75,0	7,7
Effectifs	281	209	509	28	4	1031

Tableau 1 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS Enseignant

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
fonction référentielle	21,4	32,1	42,8	3,7	
fonction métalinguistique	34,1	20,0	38,8	7,1	
fonction conative/phatique	24,9	16,3	57,6	1,1	2
Fonction émotive	49,4	12,7	32,9	1,3	3,8
TOTAL	27,5	20,4	49,1	2,7	4

Tableau 2 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS Enseignant

(% colonne)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Répétition	1,1	1,9	1,8	3,6		1,6
Métalinguistique descriptif	19,2	10,0	12,2	39,3		14,4
Métalinguistique ludique	1,4	6,2	8	3,6		2,1
Question texte	17,1	35,4	18,7	28,6		21,8
Question	6,0	1,9	2,4			3,2
Guidage	14,2	21,1	18,1	21,4	25,0	17,7
Evaluation	8,9	2,4	7,3			6,5
Digression	6,0	1,4	2,2	3,6		3,1
Echange personnel	1,8	1,4	8		75,0	1,5
Aspects disciplinaires	3,6	4,3	9,4			6,5
Organisation de tâche péda	8,5	6,2	5,9			6,5
Régulation de tour de parole	1,8	2,9	4,1			3,1
Confirmation	7,1	2,4	10,8			7,8
Demande de confirmation	3,2	2,4	5,7			4,2

Tableau 3 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS Enseignant

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Répétition	17,6	23,5	52,9	5,9		17
Métalinguistique descriptif	36,5	14,2	41,9	7,4		148
Métalinguistique ludique	18,2	59,1	18,2	4,5		22
Question texte	21,3	32,9	42,2	3,6		225
Question	51,5	12,1	36,4			33
Guidage	21,9	24,0	50,3	3,3	5	183
Evaluation	37,3	7,5	55,2			67
Digression	53,1	9,4	34,4	3,1		32
Echange personnel	33,3	20,0	26,7		20,0	15
Aspects disciplinaires	14,9	13,4	71,6			67
Organisation de tâche péda	35,8	19,4	44,8			67
Régulation de tour de parole	15,6	18,8	65,6			32
Confirmation	25,0	6,3	68,8			80
Demande de confirmation	20,9	11,6	67,4			43
TOTAL	27,3	20,3	49,4	2,7	4	1031

Tableau 4 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS Enseignant

GROUPE CLASSE

(% colonne)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
fonction référentielle	56,9	50,0	66,1	77,6	40,0	65,5
fonction métalinguistique	15,7	25,0	9,3	9,3	40,0	11,7
fonction conative/phatique	6,9	25,0	18,3	6,2	20,0	12,3
Fonction émotive	20,4		6,3	6,8		10,5
Effectifs	216	4	335	161	10	726

Tableau 1 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS groupe classe

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
fonction référentielle	25,9	4	46,4	26,4	,8
fonction métalinguistique	40,0	1,2	36,5	17,6	4,7
fonction conative/phatique	16,9	1,1	68,5	11,2	2,2
Fonction émotive	57,9		27,6	14,5	
TOTAL	298	,6	46,0	22,2	1,4

Tableau 2 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS groupe classe

(% colonne)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	TOTAL
Réponse mot	16,2		23,3	22,4	10,0	20,7
Réponse phrase	27,8	25,0	27,5	42,2		30,4
Réponse "par cœur"	,9		3,3	3,1		2,5
Hésitation	1,4		2,7	1,9	10,0	2,2
Répétition	8,3	25,0	8,7	7,5	20,0	8,5
Métalinguistique descriptif	15,3	25,0	9,3	9,3	40,0	11,6
Métalinguistique ludique	,5					,1
Question texte	2,3		,6	,6		1,1
Question	,9			,6		,4
Guidage			,6			,3
Evaluation	1,4		1,5	,6	10,0	1,4
Digression	4,2		3,0	2,5		3,2
Echange personnel	15,3		3,3	3,7		6,9
Aspects disciplinaires			1,8	,6		1,0
Organisation de tâche péda	1,4	25,0	,6			,8
Régulation de tour de parole	,9		6,3	,6		3,3
Confirmation	2,3		4,2	1,9		3,0
Demande de confirmation	,9		3,6	2,5	10,0	2,6

Tableau 3 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS groupe classe

(% lignes)

	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo	Effectifs
Réponse mot	23,3		52,0	24,0	,7	150
Réponse phrase	27,1	,5	41,6	30,8		221
Réponse "par cœur"	11,1		61,1	27,8		18
Hésitation	18,8		56,3	18,8	6,3	16
Répétition	29,0	1,6	46,8	19,4	3,2	62
Métalinguistique descriptif	39,3	1,2	36,9	17,9	4,8	84
Métalinguistique ludique	100,0					1
Question texte	62,5		25,0	12,5		8
Question	66,7			33,3		3
Guidage			100,0			2
Evaluation	30,0		50,0	10,0	10,0	10
Digression	39,1		43,5	17,4		23
Echange personnel	66,0		22,0	12,0		50
Aspects disciplinaires			85,7	14,3		7
Organisation de tâche péda	50,0	16,7	33,3			6
Régulation de tour de parole	8,3		87,5	4,2		24
Confirmation	22,7		63,6	13,6		22
Demande de confirmation	10,5		63,2	21,1	5,3	19
TOTAL	298	,6	46,1	22,2	1,4	726

Tableau 4 : Intervention, fonction et utilisation des langues ENS groupe classe

(% colonnes)

	Rqfr			Rqbil			Cfr					Cbil				
	LSF	FRA	Mixte	LSF	FRA	Mixte	LSF	LPC	FRA	Mixte	Dacty	LSF	LPC	FRA	Mixte	Dacty
Réponse mot		34,2	23,9	23,1	31,7	33,3	17,1		18,9	12,1		38,9		13,8	25	
Réponse phrase	10,5	27,4	34,8	5,1	26,8	27,8	9,8		30,2	51,5		33,3		26,3	56,3	
Réponse "par cœur"		2,6	2,2	2,6		11,1	2,4		11,3	3,0				2,5		
Hésitation	5,3	1,7	2,2		2,4				7,5					2,5	6,3	
Répétition	21,1	10,3	6,5	7,7	22	11,1	19,5	50	5,7	15,2	100	5,6		2,5		
Métalinguistique descriptif	36,8	6,0	13	28,2	4,9		7,3		3,8	6,1		11,1	100	21,3	12,5	
Métalinguistique ludique				2,6												
Question texte									1,9	3						
Question			2,2				2,4									
Evaluation				2,6								11,1		5		
Digression		1,7	4,3							3				5		
Echange personnel	21,1	1,7		20,5	4,9	11,1	36,6			3				5		
Aspects disciplinaires		1,7							3,8	3				1,3		
Organisation tâche péda				7,7				50						1,3		
Régulation de TP		3,4			4,9				9,4					5		
Confirmation	5,3	5,1	6,5		2,4		2,4		1,9					6,3		
Demande confirmation		4,3	4,3			5,6	2,4		5,7					2,5		100

Tableau 1 : Répartition des fonctions pour chacune des langues – Groupe classe

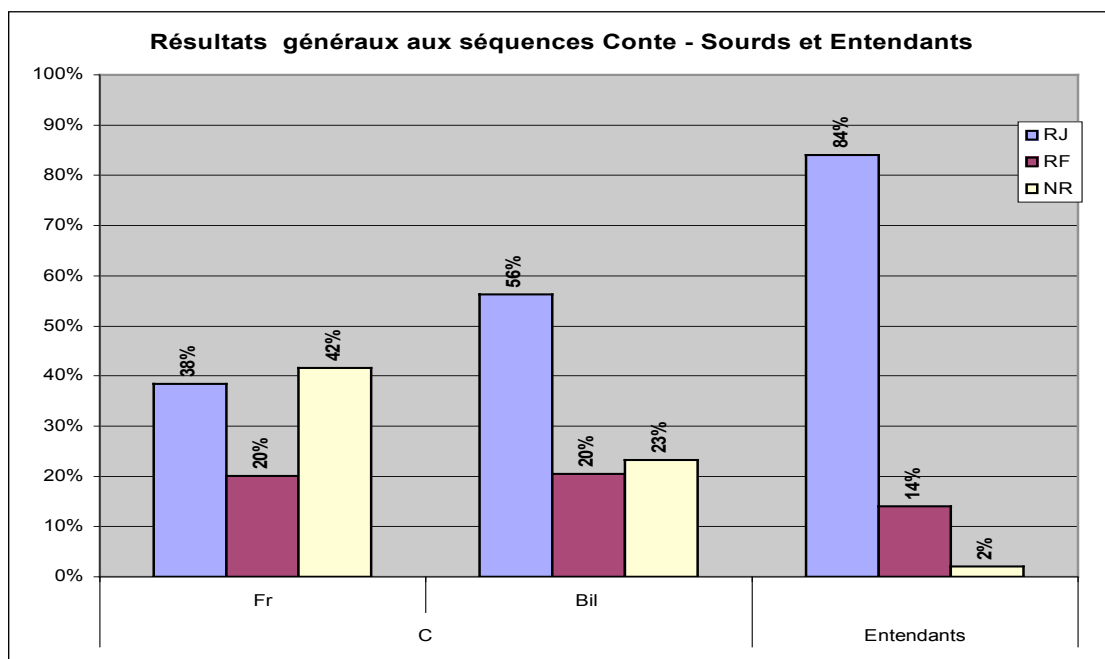
(% lignes)

	Rqfr			Rqbil			Cfr					Cbil					
	LSF	FRA	Mixte	Dacty	LSF	FRA	Mixte	LSF	LPC	FRA	Mixte	Dacty	LSF	LPC	FRA	Mixte	Dactylo
Réponse mot		78,4	21,6		32,1	46,4	21,4	33,3		47,6	19		31,8		50	18,2	
Réponse phrase	4	64	32		11,1	61,1	27,8	10,8		43,2	45,9		16,7		58,3	25	
Réponse "par cœur"		75	25		33,3		66,7	12,5		75	12,5				100		
Hésitation	25	50	25			100				100					66,7	33,3	
Répétition	21,1	63,2	15,8		21,4	64,3	14,3	42,1	5,3	15,8	26,3	10,5	33,3		66,7		
Métalinguistique descriptif	35	35	30		84,6	15,4		42,9		28,6	28,6		9,1	4,5	77,3	9,1	
Métalinguistique ludique					100												
Question texte										50	50						
Question			100					100									
Evaluation				100	100								33,3		66,7		
Digression		50	50								100				100		
Echange personnel	66,7	33,3			66,7	16,7	16,7	93,8			6,3				100		
Aspects disciplinaires		100								66,7	33,3				100		
Organisation tâche péda					100				100						100		
Régulation de TP		100				100				100					100		
Confirmation	10	60	30			100		50		50					100		
Demande confirmation		71,4	28,6				100	25		75					66,7		33,3

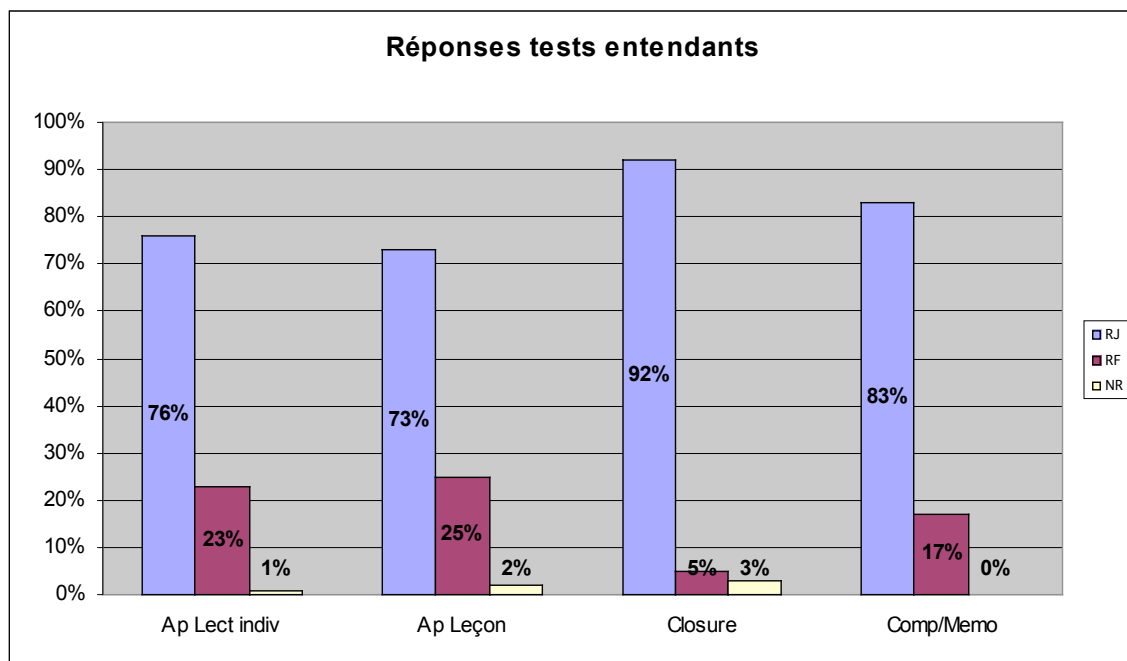
Tableau 1 : Répartition des langues pour chacune des fonctions- Groupe classe

	Rqfr	Rqbil	Cfr	Cbil	RqLSF	CLSF
Réponse mot	27,9	28,6	16	19	20,4	8
Réponse phrase	27,3	18,4	28,2	31	39,8	41
Réponse "par cœur"	2,2	3,1	6,1	1,7	1	
Hésitation	2,2	1	3,1	2,6	1	3
Répétition	10,4	14,3	14,5	2,6	3,1	4
Métalinguistique descriptif	10,9	13,3	5,3	19	7,1	15
Métalinguistique ludique		1				
Question texte			1,5		5,1	1
Question	0,5		0,8		1	
Guidage						2
Evaluation	0,5	1		5,2		2
Digression	2,2		0,8	3,4	3,1	11
Echange personnel	3,3	12,2	12,2	3,4	11,2	1
Aspects disciplinaires	1,1		2,3	0,9		1
Organisation de tâche péda		3,1	0,8	0,9		1
Régulation de tour de parole	2,2	2,	3,8	3,4	3,1	6
Confirmation	5,5	1	1,5	4,3	3,1	1
Demande de confirmation	3,8	1	3,1	2,6	1	3

Annexe 10
RESULTATS DES ENTENDANTS
AUX TESTS D'EVALUATION CONTE



Graphique 1 : « Photos de classes » Conte : enfant entendant et sourds



Graphique 2 : Résultats du groupe Entendant aux tests du Conte