



HAL
open science

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

Saskia Mugnier

► **To cite this version:**

Saskia Mugnier. Surdités, plurilinguisme et Ecole Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2.. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2006. Français. NNT: . tel-00270553

HAL Id: tel-00270553

<https://theses.hal.science/tel-00270553>

Submitted on 5 Apr 2008

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

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

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 1

Sous la direction de
Agnès MILLET
Université Stendhal – Grenoble 3

Composition du Jury:

Agnès MILLET

Daniel COSTE

Richard SABRIA

Diana-Lee SIMON

Université Stendhal - Grenoble 3

ENS Lettres et Sciences Humaines - Lyon

Université de Rouen

Université Stendhal - Grenoble 3

Juin 2006

Remerciements

L'élaboration de ce travail est le fruit de rencontres et d'échanges avec de nombreuses personnes, chacune d'elles ayant contribué, à sa manière, à constituer cette thèse.

Agnès Millet, tout d'abord, qui a assuré la direction de cette thèse avec clairvoyance, générosité et compréhension. Je tiens à la remercier pour la confiance et la liberté qu'elle m'a accordée dans mes trajectoires de recherches tout en me soutenant et me conseillant lorsque mes pas m'ont conduite trop loin. Ses encouragements et ses conseils, à chaque étape du parcours, ont contribué à enrichir cette recherche.

Je souhaite également remercier l'équipe du *Groupe de recherche sur la Langue des Signes et le bilinguisme sourd* pour m'avoir accueillie à plusieurs reprises à l'Université de Québec à Montréal (UQAM). Les rencontres, effectuées au sein de l'équipe de recherche et sur le terrain, ont permis de donner une dimension plus large à ce travail.

Je remercie également l'ensemble des enseignants et formateurs rencontrés lors de mes enquêtes pour m'avoir accordé de leur temps et pour m'avoir parlé de leurs expériences.

Un très grand merci pour ceux qui ont, jusqu'à la dernière minute, investi du temps, de l'énergie et de leur compétence : Jack Mucka, Céline Dugua, David Moiroud et Aurélie Nardy.

Pour leur soutien constant et l'aide qu'ils m'ont apporté à tous les niveaux, je remercie très chaleureusement ma famille, mes parents, mes frères et sœurs, ainsi que David pour ce qu'il m'a apporté tout au long de cette année.

Enfin, mes remerciements vont à toutes les personnes qui m'ont soutenue d'une manière ou d'une autre : Patricia Lambert pour les nombreux échanges scientifiques ; l'équipe des pauses café/magnésium pour ces moments de détente et d'échanges constructifs ; Claire pour son travail, Sylvia et Anna pour la version française, et à tous ceux que je ne mentionne pas mais qui ont été présents.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION(S)	1
<i>A. parti-pris théoriques et terminologiques</i>	6
I. L'oral et l'enfant sourd : de quoi parle-t-on ?	6
II. L'enfant sourd et la lecture : controverses	9
III. L'enfant sourd et la langue des signes	12
<i>B. Objectifs de la recherche</i>	16
PREMIERE PARTIE	19
OUTILS, OBJECTIFS DE RECHERCHES ET ENJEUX	19
PREAMBULE	21
CHAPITRE 1 SOCIOLINGUISTIQUE(S) – MAIS ENCORE ?	23
<i>A. Sociolinguistique : émergence et hétérogénéité</i>	23
I. La langue : un fait social.....	23
1. Une linguistique structurale discutée	23
2. Un changement général	25
II. Sociolinguistique(s) : situation de la recherche	26
<i>B. Au commencement de la sociolinguistique : Labov, Hymes et Gumperz</i>	31
I. Labov, la langue et le social	31
II. Ethnographie de la communication et sociolinguistique interactionnelle	34
1. Répertoire verbal et compétence de communication	36
a) Gumperz (1964) : le répertoire verbal.....	36
b) La notion de compétence en question chez Hymes (1973 ; 1984).....	37
c) Une communauté faite de diversité	38
CHAPITRE 2 SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DU CONTACT DES LANGUES	41
<i>A. Contact de langues, bilinguisme et diversité des approches</i>	42
I. Le bilinguisme social : contacts « consensuels » ou « conflictuels » ?	44
1. Une approche « conflictuelle » du contact de langues.....	45
a) Approches occitanes et catalanes	45
b) Approche diglossique de la surdité	47
2. Le contact des langues, le bilinguisme et la vision « consensuelle »	50
3. Vers une intégration des deux modèles	51
II. Le bilinguisme individuel : vers une re-définition.....	52
1. Les premiers travaux sur le bilinguisme individuel	52
2. D'une conception de la maîtrise à celle de l'usage des langues.....	54
<i>B. Répertoire verbal, bilinguisme et didactique</i>	57
I. « Etre bilingue » et pratiques bi-plurilingues	57
1. Le « parler bilingue » et la place des « observables formels » dans le discours	57
2. Le concept de Langue Maternelle « chahuté ».....	62
a) Une clarification nécessaire	62
b) Surdité et langues... maternelles/étrangères/de communication... et autres	65

II. Vers une vision bi-plurilinguisme du bilinguisme – Rôle des stratégies éducatives.....	69
1. Du « mono »-linguisme ou du « bi »-linguisme au « pluri »-linguisme ou au « bi-pluri »-linguisme.	69
2. Bi-plurilinguisme et enseignement/apprentissage : apports pour des travaux sur l’acquisition des langues	72
DEUXIEME PARTIE	79
EDUCATION, SURDITE ET REPRESENTATIONS SOCIALES	79
PREAMBULE	81
CHAPITRE 1 L’ECOLE ET LES ENFANTS SOURDS ? HANDICAP, INTEGRATION... QUELQUES ASPECTS INSTITUTIONNELS	83
A. <i>Évolution de la politique éducative générale</i>	83
I. Évolution de la prise en charge des personnes handicapées - Contours historiques.....	84
1. Politique éducative et <i>logique ségrégative</i>	85
2. Politique éducative et <i>logique d’adaptation</i>	86
3. Politique éducative et <i>logique d’intégration</i>	88
II. Dispositifs actuels	89
1. Un « éventail de services »	89
2. De quelques limites	94
a) Réflexions sur les faits : le quantitatif.....	94
b) Réflexion sur les dires.....	96
III. Évolution de la notion de handicap en parallèle avec l’intégration.....	99
1. Représentations sociales du handicap : l’impulsion internationale	99
a) L’OMS	99
b) Limites et propositions.....	101
c) Pédagogie, handicap et nouvelle terminologie.....	103
B. <i>Éducation des enfants sourds : dispositifs actuels en France</i>	105
I. Les « (choix) possibles » sur le terrain	107
1. Scolarisation relevant du Ministère de la Santé	107
2. Scolarisation relevant du ministère de l’Education Nationale et des Affaires sociales.....	108
II. Des chiffres... à titre indicatif.....	110
CHAPITRE 2 REPRESENTATIONS SOCIALES ET SURDITE	113
A. <i>Les représentations sociales d’un point de vue théorique</i>	113
I. Ancrage	113
1. Les représentations sociales, construction et fonctionnement.....	115
2. Rôles et fonctions des représentations sociales : fonction de cohésion sociale et fonction identitaire	117
II. Les représentations sociales, les attitudes et les langues	118
1. Contours sociolinguistiques de la notion de RS.....	118
2. Représentations, attitudes et comportements	121
B. <i>Jalons autour d’un débat : Représentations sociales et Surdité(s)</i>	124
I. Débat général : l’Abbé de l’Epée et les langues gestuelles – l’opposition des oralistes à la langue gestuelle et le Congrès de Milan	125

1. L'Abbé de l'Épée, le mythe de l'âge d'or	125
2. La nouvelle donne oraliste.....	126
II. Le tournant des années 1960 : revendications identitaire et linguistique et développement des appareillages et techniques d'oralisation.....	130
1. Le « réveil sourd » et l'émergence de la communauté sourde	130
2. Émergence « scientifique » de la LS.....	133
3. Développement en parallèle du courant « oraliste »	135
III. Vers une reconnaissance législative de la LSF.....	137
1. La LSF pour la première fois dans une circulaire EN	139
2. La liberté de choix dans la communication : la Loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 et ses décrets d'application	141
3. Une reconnaissance officielle de la LSF votée en 2005	144
C. <i>Une multiplicité de regards sur la surdité : que dévoilent les dénominations ?</i>	146
I. Au plan biologique et médical : des mesures « objectiv(é)es » (?).....	147
II. Au plan social : Histoire de dénomination... Histoire de représentations et d'attitudes.....	149
1. Histoire de dénomination, de sur-nomination, de dé-nomination.....	149
2. Surdité, langue, culture et communauté	153
CHAPITRE 3 L'EDUCATION DES ENFANTS SOURDS CE QUE LES ENSEIGNANTS ONT A EN DIRE	157
A. <i>Les acteurs de terrains : présentation générale</i>	157
I. Pratiques méthodologiques et présentation des sites	157
1. Recherche de terrain(s) et recherches sur le terrain	157
a) Recherches de terrain(s).....	157
b) Contours méthodologiques	159
c) Recueils des entretiens	161
2. Présentation générale des structures pédagogiques	164
a) Le « projet bilingue » (Province du Québec).....	165
b) L'�cole Orale (Province du Québec)	167
c) La classe d'intégration CLIS2 (France).....	168
3. Hétérogénéité/homogénéité du corpus et analyse discursive	169
B. <i>L'enseignement/apprentissage de la langue vocale : mise en mots – maux – par les enseignants</i>	173
I. Classe/groupe/individu : hétérogénéité des élèves entre chance et désarroi	173
1. Des hétérogénéités	173
2. �cart et mise à l'écart.....	174
3. Individualisation et homogénéisation	175
II. La langue vocale... un enseignement/apprentissage "extra-ordinaire"	178
1. La langue vocale et les enfants sourds : un rapport singulier au sens et au monde	178
a) Entendants.....	178
b) Le monde et le sens	179
c) Mettre en mots	180
d) Français et LSF : ami ou ennemi ?.....	182
2. L'enseignement/apprentissage de la langue vocale : diversité des dispositifs.....	185
a) Le « projet bilingue » : la langue des signes au cœur de l'apprentissage de la langue vocale	185

b) La CLIS : un enseignement systématisé étayé par la dimension visuelle de la langue française...	187
c) L'école orale : une approche essentiellement rééducative de la langue vocale.....	192
c1) La langue orale-vocale au cœur des apprentissages.....	193
3. Retour sur la langue vocale... entre objectif fort et objectif quasi-exclusif.....	197
<i>C. Que (dé-)voilent les discours sur l'enseignement / apprentissage de la langue vocale... ..</i>	<i>198</i>
I. Un Autre inommable.....	199
1. L'enfant sans nom : une <i>tabula rasa</i> ?.....	199
2. L'altérité est ailleurs	202
3. Un autre comme les autres.....	202
II. La commisération au service de la stigmatisation	204
1. Un enfant globalement négatif.....	204
2. De la figure de l'étrangeté.....	206
3. ... au vide abyssal	207
III. Le son et la vie.....	208
<i>D. Education et/ou Rééducation ?</i>	<i>211</i>
I. Un bain de langage... mais lequel ?.....	211
1. Bain ou désert ?.....	211
2. La construction des langues... où la métaphore de la langue et du Lego®	214
II. Education/Rééducation : LS, « adulte sourd » et orthophoniste.....	216
1. Groupe « CLIS » : oscillation entre éducation et rééducation.....	216
a) L'orthophoniste : un partenaire dans la conquête de la langue	216
b) La langue des signes et le formateur sourd : oui c'est important mais.....	218
2. Le « projet bilingue » : un travail éducatif menée par une équipe.....	222
a) Le réconfort du travail en équipe.....	222
b) LSQ et formateur sourd : dimension identitaire et culturelle.....	224
<i>E. Pour ne pas conclure... de quelques paradoxes</i>	<i>227</i>
TROISIEME PARTIE	233
ESPACE CLASSE, BILINGUISME ET INTERACTIONS.....	233
CHAPITRE 1 PRESENTATION GENERALE—ASPECTS METHODOLOGIQUES	235
A. Introduction	235
B. Hypothèses et méthodologie	237
I. Aspects généraux.....	237
1. Une hypothèse globale.....	237
2. Difficulté d'accès au terrain	238
3. La conjugaison des attentes.....	239
4. Protocole général d'observation.....	240
II. Corpus et démarches d'analyses	242
1. Le corpus filmé.....	242
a) Les séances	242
b) Analyse quantifiée ou « quantification du qualitatif ».....	243
c) Analyse qualitative.....	246

3. Le corpus <i>évaluations écrites</i>	246
a) Approche quantifiée des Tests	247
b) Approche qualitative de l'étude des productions des écrits	247
III. Le corps des hypothèses	247
C. <i>Présentation du contexte d'observation</i>	248
I. L'espace classe	248
II. Les enseignants	250
1. L'enseignante de l'éducation nationale	250
2. L'enseignant sourd	250
III. Les élèves	250
CHAPITRE 2 ANALYSES QUANTITATIVES DES PRATIQUES LANGAGIERES	257
A. <i>Analyse des environnements langagiers</i>	257
I. Environnement langagier général de la classe	257
1. Corpus filmé 8 séances : quels environnements langagiers ?	258
2. L'environnement langagier selon la variable « texte »	259
II. Environnement langagier selon chacune des séances	260
1. Les séances avec EEN	260
a) Répartition des langues dans les séances du Récit quotidien	261
b) Les séances du Conte : une redistribution des langues pour tous	263
2. Profil des séances avec PLS	266
III. Synthèse	268
B. <i>Analyse individuelle des pratiques : vers la construction de profils langagiers</i>	269
I. Analyse globale du corpus filmé – 8 séances	270
II. Profils langagiers dans la classe de l'enseignante EN	272
1. Analyse individuelle des séances du Récit quotidien	272
2. Analyse individuelle des séances du Conte	274
3. Profils individuels dans la classe de l'enseignant PLS	276
4. Synthèse	278
a) Des profils hétérogènes	280
b) Des pratiques linguistiques	283
C. <i>Analyse des usages linguistiques en fonction du type d'échange</i>	284
I. Préalables méthodologiques	284
1. Un premier inventaire « minutieux »	285
2. Un regroupement nécessaire	288
3. Limites de ces typologies	289
II. Analyses des séances des enseignants	290
1. Analyses des séances de l'enseignante EN	290
a) Présentation générale des séances : une redistribution de l'homogénéité	290
b) L'enseignante EN : des échanges autour d'un même « pôle fonctionnel »	291
2. Analyse des séances de l'enseignant de LSF : un glissement des pratiques	295
a) Présentation générale : une répartition relativement homogène des fonctions	295
b) Vers une redistribution des catégories d'échange selon le texte	296
3. Synthèse contrastive	297

III. Analyse du groupe classe	298
1. Une répartition des fonctions en écho aux orientations des enseignants	298
2. Une répartition des catégories qui dévoilent des séances distinctes	298
a) Les échanges avec EEN : des pratiques qui se font écho	299
b) Les séances avec l'enseignant sourd	300
3. Une utilisation non arbitraire des langues par les élèves	301
D. Synthèse	305
CHAPITRE 3 ANALYSE QUANTITATIVE DES EVALUATIONS	309
A. Préalables méthodologiques et démarche	309
I. Les tests d'évaluation : présentation	309
II. Les interprétations des résultats	311
B. Aspects généraux	312
1. "Photographie du groupe classe"	313
1. Moyenne des résultats du groupe classe	313
2. Moyenne des résultats du groupe classe selon les tests	314
3. Synthèse des premiers résultats généraux	315
II. Appréciation de la pertinence des variables sur les performances	316
1. Analyse des performances par types de tests en fonction des variables "texte" et "langue"	316
2. Analyse fine des variables croisées	319
C. Aspects individuels	321
I. Analyse des résultats individuels généraux	321
1. Résultats individuels sous l'angle collectif	321
2. Trajectoires individuelles de réussite : vers des profils multiples	323
II. Résultats aux tests	325
1. Le test de closure : sens ou « par cœur » ?	325
a) Analyse des résultats au Récit quotidien au test de closure	325
b) Analyse des résultats au Conte au test de closure	326
2. Le test de compréhension/mémorisation	327
a) Analyse des résultats au Récit quotidien au test de compréhension/mémorisation	328
b) Analyse des résultats au Conte au test de compréhension/mémorisation	328
3. Le test de compréhension globale (après leçon)	329
a) Analyse des résultats au Récit quotidien au test de compréhension globale (après leçon)	329
b) Analyse des résultats au Conte au test de compréhension globale (après leçon)	330
III. Analyse des productions écrites individuelles	331
1. Remarques préalables	331
2. Analyse qualitative des résumés : vers une autonomie langagière ?	332
D. Synthèse	335
CHAPITRE 4 INTERACTIONS ET CONTACTS DE LANGUES DANS L'ESPACE CLASSE ANALYSE QUALITATIVE	339
A. L'enseignante Education Nationale : des pratiques très ritualisées	341
I. Jeux et enjeux des pratiques langagières	342
1. Le français seul mais multiforme ... ou « du mythe de la transparence à l'impasse »	342

2. L'utilisation de la LSF par l'enseignante Education Nationale	346
a) La LSF : rarement seule, souvent accompagnée	346
b) La LSF et la norme : vers un « idéal normatif »... sous la légitimité de PLS	347
3. Interrelation écrit/oral ou « Quand l'écrit s'oralise... et que l'oral s'écrit... »	348
a) Quand l'écrit s'oralise.....	348
b) ... et que l'oral s'écrit	351
4. À mi-parcours de l'analyse, réflexions... sur la vision de l'activité de lecture ?	357
II. Le recours à l'extralinguistique.....	358
1. Le « montrer »	359
a) Le « montrer » en tant qu'activité de groupe.....	359
b) Le « montrer » en tant qu'activité sur la forme	360
c) Le « montrer » ludique	361
2. Le « faire »	362
a) Le « faire dessiner »	362
b) Le « faire faire », la mise en scène.....	371
Synthèse de l'orientation didactique générale de EEN.....	373
<i>B. L'enseignant de LSF : des activités similaires... aux contours différents</i>	<i>375</i>
I. Une démarche générale équilibrée	375
1. Un « style » d'enseignement différent	375
2. Des échanges qui interrogent le texte... et qui ouvrent la voie à l' « extra-texte »	376
a) Des explications qui sortent du texte.....	376
b) Une porte ouverte aux échanges... et à l'interprétation	378
II. Autonomie(s) langagière(s) et rencontre d'une norme linguistique	380
1. Autonomie(s) langagière(s) et texte	380
a) Le récit quotidien : une autonomie communicative renforcée	380
b) Le conte : un cours sur le vocabulaire français	382
2. Renforcement des langues	384
a) Renforcement des langues entre-elles.....	384
b) Renforcement des compétences discursives.....	386
c) Renforcement de la LSF, syntaxe, lexique... vers une production normée.....	388
III. La dimension extralinguistique.....	391
1. Le « montrer » : lien entre la langue des signes et la langue écrite	391
2. Le « faire »	393
a) Le dessin	393
b) Le « faire faire »	394
<i>C. Et les élèves ? – Convergence(s), autonomie(s) langagière(s) et pont(s) entre les langues</i>	<i>402</i>
I. Convergence et Autonomie(s) langagière(s)	402
1. Le français : avec outils ou sans outils	402
a) Quand les outils sont là... ..	403
b) Lorsque le français ne fait pas sens... des réponses « copier-coller ».....	405
c) Les séances avec PLS, apport d'outils et réinvestissement dans les séquences avec EEN.....	406
2. La LSF : entre besoin et convergences	408
a) Avec PLS : construction des capacités langagières	408

b) Usage de la LSF avec EEN entre nécessité et sollicitation	410
<i>D. Éléments de Synthèse : contact de langues et dynamique bilingue</i>	415
I. Deux langues pour deux discours.....	416
II. Deux langues pour un discours	419
III. Deux langues mais une seule reconnue.....	421
CONCLUSION	425
<i>A. Echos des terrain(s) et éducation bilingue</i>	427
<i>B. Penser le bilinguisme et didactiser l'alternance</i>	429
<i>C. Souhais programmatiques : ouverture à la pluralité linguistique</i>	434
BIBLIOGRAPHIE	437

Table des tableaux

TABLEAU 1 : SCOLARISATION DES JEUNES HANDICAPES 1 ^{ER} ET 2 ND DEGRES.....	95
TABLEAU 2 : SCOLARISATION EN CLIS	96
TABLEAU 3 : PRESENTATION GENERALE DES ENSEIGNANTS	164
TABLEAU 4 : PROTOCOLES DIDACTIQUES DE L'ETUDE	241
TABLEAU 5 : CORPUS – SEANCES « CONTE »	242
TABLEAU 6 : CORPUS – SEANCES « RECIT QUOTIDIEN»	243
TABLEAU 7 :CORPUS QUANTIFICATION DES INTERACTIONS.....	244
TABLEAU 8 : PROFIL DES ELEVES – S1 ; S2 , S3.....	253
TABLEAU 9 : PROFIL DES ELEVES – S4, S5, S6.....	254
TABLEAU 10 : PROFIL DES ELEVES – S7, S8	255
TABLEAU 11 : CORPUS GLOBAL - REPARTITION GENERALE « ENSEMBLE LANGUE ».....	258
TABLEAU 12 : CORPUS RECIT QUOTIDIEN REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE »	259
TABLEAU 13 : CORPUS CONTE REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE ».....	259
TABLEAU 14 : RQFR REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE ».....	261
TABLEAU 15 : RQFR REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES.....	261
TABLEAU 16 : QBIL REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE »	261
TABLEAU 17 : QBIL REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES	261
TABLEAU 18 : CFR REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE ».....	263
TABLEAU 19 : CFR REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES	263
TABLEAU 20 : CBIL REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE ».....	263
TABLEAU 21 : CBIL REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES.....	263
TABLEAU 22 :PARTICIPATION INDIVIDUELLE AUX SEANCES CONTE AVEC EEN	265
TABLEAU 23 : RQLSF - REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE ».....	267
TABLEAU 24 : RQLSF - REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES.....	267
TABLEAU 25 : CLSF - REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE »	267
TABLEAU 26 : CLSF - REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES	267
TABLEAU 27 : CORPUS GENERAL	270
TABLEAU 28 : CORPUS GENERAL REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES PAR ELEVE	270
TABLEAU 29 : RQFR REPARTITION « ENSEMBLE DE LANGUES » PAR ELEVE	272
TABLEAU 30 : RQFR REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES PAR ELEVE	272
TABLEAU 31 : QBIL REPARTITION « ENSEMBLE DE LANGUES » PAR ELEVE	272
TABLEAU 32 : QBIL REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES PAR ELEVE.....	272
TABLEAU 33 : CFR REPARTITION « ENS. LANGUES » PAR ELEVE	275
TABLEAU 34 : CFR REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES PAR ELEVE	275
TABLEAU 35 : CBIL REPARTITION « ENS. LANGUES » PAR ELEVE.....	275
TABLEAU 36 : CBIL REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES PAR ELEVE	275
TABLEAU 37 : RQLSF REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE » PAR ELEVE	277
TABLEAU 38 : RQLSF REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES PAR ELEVE	277
TABLEAU 39 : CLSF REPARTITION « ENSEMBLE LANGUE » PAR ELEVE	277
TABLEAU 40 : CLSF REPARTITION DETAILLEE DES LANGUES PAR ELEVE.....	277
TABLEAU 41 : CATEGORISATION DES FONCTIONS DES INTERVENTIONS.....	287
TABLEAU 42 : REGROUPEMENT DES CATEGORIES EN QUATRE FONCTIONS	288
TABLEAU 43 : REPARTITION DES FONCTIONS DES INTERVENTIONS DE ENN AUX 4 SEANCES	290
TABLEAU 44 : UTILISATION DU LPC.....	294

TABLEAU 45 : INTERVENTION, FONCTION ET UTILISATION DES LANGUES PLS	295
TABLEAU 46 : REPARTITION DES FONCTIONS DU GROUPE CLASSE AUX 6 SEANCES.....	298
TABLEAU 47 : REPARTITION DES FONCTIONS DU GROUPE CLASSE AUX 6 SEANCES.....	299
TABLEAU 48 : RESUME DU PROTOCOLE DES « TESTS »	310
TABLEAU 49 : RECIT QUOTIDIEN – RESULTATS INDIVIDUELS AU TEST DE CLOSURE	325
TABLEAU 50 : CONTE – RESULTATS INDIVIDUELS AU TEST DE CLOSURE.....	326
TABLEAU 51 : RECIT QUOTIDIEN – RESULTATS INDIVIDUELS AU TEST DE COMP/MEMORISATION.....	328
TABLEAU 52 : CONTE – RESULTATS INDIVIDUELS AU TEST DE COMPREHENSION/MEMORISATION	329
TABLEAU 53 : RECIT QUOTIDIEN – RESULTATS INDIVIDUELS AU TEST DE COMPREHENSION GLOBALE	330
TABLEAU 54 : CONTE – RESULTATS INDIVIDUELS AU TEST DE COMPREHENSION GLOBALE	330
TABLEAU 55 : RESUMES DE S4 EN CONTEXTES CFR ET CBIL	333
TABLEAU 56 : RESUMES DE S5 EN CONTEXTES CFR ET CBIL	334
TABLEAU 57 : RESUMES DE S7 EN CONTEXTES CFR ET CBIL	334
TABLEAU 58 : RESUMES DE S8 EN CONTEXTES CFR ET CBIL	334
TABLEAU 59 : RESUMES DE S2 EN CONTEXTES CFR ET CBIL	335
TABLEAU 60 : SYNTHESE DES ACTIVITES DES DEUX ENSEIGNANTS.....	398

Table des figures

FIGURE 1 : LES DOMAINES DE LA SOCIOLINGUISTIQUE.....	29
FIGURE 2 : CONTINUUM DES PRATIQUES LANGAGIERES.....	61
FIGURE 3 : ESPACE CLASSE	249
FIGURE 4 : CORPUS 8 SEANCES - CONTINUUM DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ELEVES.....	271
FIGURE 5 : RQFR - CONTINUUM DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ELEVES	272
FIGURE 6 : RQBIL - CONTINUUM DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ELEVES.....	272
FIGURE 7 : CFR - CONTINUUM DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ELEVES	275
FIGURE 8 : CFR - CONTINUUM DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ELEVES	275
FIGURE 9 : RQLSF - CONTINUUM DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ELEVES.....	277
FIGURE 11 : JEUX EN ENJEUX DES PRATIQUES LANGAGIERES DE EEN	345
FIGURE 12 : EVENTAIL DE MODALITES ORALES ET ECRITES.....	354
FIGURE 13 : EVENTAILS DES MODALITES ORALES/ECRITE ET LE "MONTRER"	362
FIGURE 14 : BOUCLE DIDACTIQUE INITIALE.....	375
FIGURE 15 : BOUCLE INITIALE ET INTERACTION AU RECIT QUOTIDIEN	382
FIGURE 16 : UNE BOUCLE DIDACTIQUE AUTOUR DU TEXTE	384
FIGURE 17 : LES ACTIVITES EXTRALINGUISTIQUES CHEZ PLS	397
FIGURE 18 : CIRCULATION DE LA PAROLE ET LSF.....	413
FIGURE 19 : CIRCULATION DE LA PAROLE SANS LSF	414
FIGURE 20:CONTINUUM DES "ACCUEILS" ET DYNAMIQUE BILINGUE.....	416
FIGURE 21 :DECALAGE INTERACTIONNEL A TROIS NIVEAUX.	418
FIGURE 22 :INTERACTIONS BILINGUES ET DYNAMIQUE INTERACTIVE.	420
FIGURE 23 :DEUX LANGUES MAIS UNE SEULE RECONNUE.....	421
FIGURE 24 : DYNAMIQUE DES PRINCIPAUX FREINS ET MOTEURS DANS L'EDUCATION BILINGUE.....	428
FIGURE 25 : ARTICULATION DES LANGUES SELON D. BOUVET.....	432
FIGURE 26 : BOUCLE DIDACTIQUE GENERALE	434
FIGURE 27 : UNE BOUCLE DIDACTIQUE "STRATEGIE LSF + ECRIT".....	435
FIGURE 28 :UNE BOUCLE DIDACTIQUE "STRATEGIE LSF + ORAL"	435
FIGURE 29: UNE BOUCLE DIDACTIQUE POUR UN "ETAYAGE MUTUEL DES LANGUES".....	435

Introduction(s)

Les mots sont une bizarrerie pour moi depuis mon enfance. Je dis bizarrerie, pour ce qu'il y eut d'abord d'étrange. Que voulaient dire ces mimiques des gens autour de moi, leurs bouches en cercle, ou étirées en grimaces différentes, leurs lèvres en curieuse position. (Laborit, 1994 : 8)

Cécile : (...) je n'ai pas appris la langue des signes, mais je crois que se serait la langue des signes si je l'avais apprise (...). Donc je pense que ça aurait été ma langue, sinon je n'aurais pas de langue ! (Jeune fille sourde profonde n'ayant fait qu'un stage de LSF, Mugnier, 2001 : 142)

Cette introduction poursuit un double objectif : présenter aux lecteurs, peu au fait des questions de surdité, un ensemble d'éléments fondamentaux et, de manière plus traditionnelle, exposer le parcours effectué tout au long de cette recherche.

Comme le titre de la thèse l'annonce, notre recherche explore la notion de « surdité » en lien avec celle de « bilinguisme » qui lui est souvent associée. L'approche se situe résolument au carrefour de la sociolinguistique et de la didactique du contact des langues et emprunte essentiellement aux derniers développements de ces deux disciplines, tentant ainsi de renouveler le questionnement sur l'enfant sourd et ses langues.

Ainsi, ce travail privilégie une approche sociolinguistique, en montrant, notamment, comment les récents travaux en didactiques, et spécialement ceux issus de la didactique du plurilinguisme, peuvent s'avérer opérationnels dans la situation des enfants sourds. Toutefois, il convient, avant de présenter de façon plus précise notre démarche théorique et méthodologique, de contextualiser brièvement cet objet qui s'inscrit dans un terrain « difficile » et encore « en friche » (Sabria et Madray-Lesigne, 1996 : 267).

En effet, traditionnellement définie en terme de handicap, la surdité nous interroge sur quelque chose de complexe, de fondamental, d'intime et de social, à savoir, le langage (Millet, 1988). Si la surdité est le handicap invisible par excellence – pas de fauteuil roulant, pas de canne blanche, pas de comportement spécifique la signalant *a priori* – elle est aussi celle qui perturbe sans doute le plus profondément les relations interpersonnelles, celle qui a les implications les plus fondamentales dans la relation au monde et aux autres puisqu'elle a des répercussions directes, et conséquentes, sur la communication. La surdité, autrement dit, implique le fondement de ceux qui y sont confrontés, les sourds, comme les entendants (Dethorre, 1997). Et si la surdité interroge plus spécialement les « spécialistes de la surdité », tous n'ont pas les mêmes réponses – ou peut être tous ne partent pas des mêmes interrogations. Dans ce champ complexe, il convient d'apporter des éléments de contextualisation de la problématique, ce qui permettra d'éclaircir notre positionnement.

La reconnaissance linguistique des langues des signes en tant que systèmes linguistiques utilisés par des sourds sur un territoire donné – par exemple en France, la Langue des Signes Française (LSF) – au côté de la, ou des, langue(s) présente(s) au sein d'une société – soit, pour la France, le français – est récente ; elle est le fait d'un linguiste américain William Stokoe et date des années soixante (Stokoe, 1960). Cette reconnaissance scientifique a permis, entre autres, de poser la question du bilinguisme sourd. D'une manière générale, les questions autour de la notion de bilinguisme, puisqu'elles font intervenir de nombreux facteurs (historiques, sociologiques, politiques, pédagogiques, affectifs, etc.), sont loin d'être simples. Elles se complexifient davantage encore lors de situations sociolinguistiques particulières ; les phénomènes de contacts de langues, les pratiques bilingues et le rapport aux langues étant, comme nous le verrons de façon plus détaillée dans la Partie 2 – Chap. 1, largement subordonnés aux attitudes et aux représentations :

Ceci est particulièrement vrai lorsque les individus qui pourraient être caractérisés de bilingues sont frappés du sceau du stigmatisé, soit que les langues parlées (et leurs locuteurs) soient dévalorisées, soit que les individus eux-mêmes soient crédités de déficits linguistiques, culturels et/ou « médicaux », comme c'est le cas des Sourds (Millet, 1999-a : 107).

Si cette complexité n'est absolument pas spécifique aux sourds et se retrouve dans d'autres situations sociolinguistiques, plusieurs aspects sont propres à la surdité. Il nous semble qu'une des particularités de la surdité est le télescopage qui s'effectue autour du terme « bilinguisme » avec d'une part, le bilinguisme posé comme **pratique linguistique** et d'autre part, le bilinguisme envisagé comme **modèle éducatif**. Ce télescopage trouve son origine dans un débat qui agite la France, mais aussi l'Europe et l'Amérique du Nord – Etats-Unis/Canada – depuis plus de deux siècles où s'opposent deux modèles éducatifs, à savoir l'« oralisme » et le « bilinguisme », correspondant à deux visions de la surdité.

Dans les faits¹, l'histoire de l'éducation des enfants sourds et celle de la reconnaissance sociale, culturelle et linguistique de la communauté sourde sont étroitement liées. Sur le territoire français, la possibilité d'offrir une éducation

¹ Nous présenterons ces dimensions de façon plus précise dans le corps de la thèse, notamment Partie 2 – Chapitre 2. L'Annexe 1 rappelle en outre quelques aspects de l'Histoire de l'éducation des enfants sourds en France et au Canada.

bilingue aux enfants sourds s'est construite petit à petit, à partir d'événements sociaux convergents. On citera ici pour mémoire ceux qui nous apparaissent comme les plus emblématiques : le développement des recherches sur les langues des signes, les revendications pour la reconnaissance sociale de la communauté sourde et de la LSF, les interrogations de parents et de professionnels sur les comportements linguistique, affectif, culturel, social et cognitif des enfants sourds. Ce à quoi on peut ajouter le constat d'échec, fait par certains chercheurs² d'une éducation reposant exclusivement sur des méthodes oralistes. L'émergence de la proposition éducative bilingue fait donc suite à une longue période d'interdiction de la LSF. En effet, depuis le XVII^e siècle, deux grands courants s'affrontent avec, d'un côté, des éducateurs qui s'appuient, dans le cadre d'une éducation bilingue, sur l'enseignement d'une langue gestuelle aux côtés de la langue vocale (LSF – français écrit/oral) et de l'autre côté, ceux qui excluent cette même langue gestuelle pour concentrer tous leurs efforts sur l'enseignement de la parole vocale. Comme si les enjeux du débat étaient des outils de type pédagogique alors qu'il s'agit d'une vision en profondeur, d'une manière d'appréhender la surdité et la personne sourde radicalement différente. Dans le premier cas, on dira que la vision est anthropologique : la surdité est perçue comme un mode particulier d'appréhension du monde et du langage. Dans le second cas, on parlera de vision médicale : la surdité est alors envisagée comme un handicap qui doit être rééduqué, réparé. Bien entendu, les conceptions ne sont pas si tranchées et il convient de parler d'un continuum de positionnements dont les deux visions précitées constitueraient chacun des pôles extrêmes. Ainsi, le terme de « bilinguisme », dans la sphère de la surdité recèle une certaine ambiguïté puisqu'il nous projette directement dans le champ éducatif, et nous inscrit, de fait, au centre d'un débat déjà ancien.

Le terrain de la surdité est donc un terrain difficile, croisé de tensions et de débats dans lesquels, on est par la force des choses, obligé de se situer. Un tel positionnement s'effectue bien souvent en fonction des choix de langues (langue française, langue des signes) – ainsi qu'en fonction du choix des modalités envisagées de la langue française (écrite ou orale) – par rapport au développement

² Entre autres : Mottez, [1977], 2006, [1978], 2006 ; Bouvet, 1989 ; Virole, 2000.

général et à l'éducation de l'enfant sourd. Nous proposons donc, en préambule, de présenter ces choix de langues.

A. PARTI-PRIS THEORIQUES ET TERMINOLOGIQUES

I. L'oral et l'enfant sourd : de quoi parle-t-on ?

Face à la surdité, du fait de la relation singulière à la langue française qu'elle implique, le terme « oral » semble défini consciemment, ou non, de façon extrêmement restrictive. Afin de clarifier la terminologie, d'une manière générale, dans cette recherche, nous adoptons une définition anthropologique de la notion d'oral, telle qu'a pu la développer Goody (1979, 1994), en l'opposant à l'écrit – « raison graphique » imposant ses propres modes de communication, de socialisation et de pensée. Les critères sur lesquels oralité et scripturalité se différencient sont nombreux (Millet, 1992). Nous en retiendrons trois, qui nous apparaissent fondamentaux :

- l'oral suppose une acquisition naturelle ;
- il s'inscrit d'entrée de jeu dans une situation de communication où le contexte participe très largement de la construction du sens ;
- enfin, la dimension interactive y est primordiale.

Cette définition de l'oralité appliquée chez l'enfant sourd soulève bien des réflexions par rapport à la langue française. En effet, parce que la dimension orale de cette langue n'est pas perçue et parce que le sujet ne s'entend pas lui-même, elle ne peut être acquise de façon naturelle (Bouvet, 1989 ; Millet, 1995 ; Virole, 1999). La barrière sensorielle interdit l'accès immédiat à cet oral-là et l'entrée naturelle dans l'interaction et la communication – et ce, tant au plan de la compréhension qu'à celui de l'expression. L'accès à cet oral, pour l'enfant sourd, passe par la mise en place d'une rééducation reposant sur un ensemble de techniques orthophoniques.

Il existe cependant des langues naturelles qui constituent une réponse linguistique à la surdité et à la question de l'oralité du sujet parlant sourd : les langues des signes. Si l'on s'en tient à la définition anthropologique de l'oral, il existe donc bien une communication orale en LSF, que l'enfant, n'ayant dans cette situation aucune barrière sensorielle à surmonter, peut acquérir naturellement dans l'interaction et

dans des situations de communications diverses, pour peu qu'il soit en contact avec cette langue.

Il y a ainsi, à ce premier niveau, nécessité de distinguer pour l'enfant sourd entre l'oral dans une langue vocale et l'oral dans une langue gestuelle. Cette deuxième acception n'est pas du tout prise en compte ni dans les textes, ni dans les classes. Ceci s'explique, selon nous, par deux phénomènes. Un premier phénomène est l'utilisation récurrente de l'expression « langue orale » pour référer à la dimension orale de la seule langue vocale – utilisation qui finit par aplatir dans une seule et même chose la dimension vocale de la langue – au sens de la substance d'une langue donnée – et la dimension orale de la communication – au sens anthropologique. Le second phénomène est directement lié à la question de l'éducation des enfants sourds puisque, dans le cadre de la pédagogie aux enfants sourds, le terme « oral » renvoie à une méthode d'éducation : la méthode « orale » ou « oralisme » qui s'oppose à la méthode « bilingue ».

Dans notre travail, nous utiliserons les termes « oral/vocal »³ pour parler de la modalité orale de la langue française, et, nous parlerons d'« oralité gestuelle » ou « oral/gestuel » lorsque nous évoquerons la dimension orale de la LSF.

Rappelons que la méthode orale actuelle, dite aussi « moderne », utilise un codage labial – la LPC⁴. Ce code, en utilisant des formes de mains (ou clés) autour des lèvres qui permettent de différencier les sosies labiaux, rend objectivement le message lisible/visible sur les lèvres, mais la question du sens et de l'entrée dans la communication n'est pas toujours posée⁵, et la LPC ne résout pas – *a priori* – non plus le problème de l'expression de l'enfant, ce que souligne une circulaire de l'Education Nationale. Cette technique ne permet donc pas – *a priori* – pour le sujet sourd une acquisition naturelle de la dimension orale de la langue vocale, quoi qu'il

³ Il convient de préciser que Danielle Bouvet dans *La parole de l'enfant* (1989) distinguait déjà la langue **vocale** qu'elle définissait par rapport à la langue des signes ; la dénomination langue **orale** étant conservée pour marquer l'opposition à l'écrit.

⁴ Actuellement, depuis une date récente, on parle de **la** LPC, renvoyant à la Langue Française Parlée Complétée. Nous utiliserons donc ce féminin, tout en soulignant les « téléscopages » de genre dans le texte puisqu' auparavant on parlait **du** LPC (Langage Parlé Complété).

⁵ Par ailleurs, la pratique de la LPC, qui oblige ses utilisateurs à se concentrer sur la mise en mouvement conjointe des lèvres et des mains, peut perturber le rythme de parole et l'intonation, et également priver l'interlocuteur de toute expression mimo-gestuelle (Sepulchre-Manteau, 1997).

en soit de son utilité par ailleurs. En fait, il semblerait que la méthode orale se focalise sur le fait vocal – qui dans ce cadre relève pour l'enfant sourd de la ré-éducation, et plus précisément du processus de démutisation côté expression, et du processus de lecture labiale, côté compréhension.

Ces réflexions nous conduisent à réfléchir sur les notions d'acquisition et d'apprentissage, mais aussi de remédiation : où se situent les frontières entre-elles ? Jusqu'où peut-on parler d'apprentissage et à partir de quand s'agit-il de remédiation ?

Dans le milieu professionnel (enseignement, orthophonie, etc.), comme nous le verrons, on parle de « montage linguistique » ; la langue vocale est « construite ». Bernard Mottez s'en fait l'écho en présentant la modalité orale/vocale comme un « montage artificiel » (Mottez, 1988), expression reprise dans plusieurs travaux sociolinguistiques sur la surdité. Soulignons que nous avons rencontré dans des entretiens⁶ une formulation proche, reposant sur une métaphore encore plus percutante/directe puisque dans le discours c'est « l'enfant » qui « est monté au LPC/à l'oral ». Ainsi un des enseignants sourds interrogés par Neele Claeys, évoque en ces termes le cas d'une élève qu'il suit au collège :

(...) Mais l'autre élève, finalement, la langue des signes, je m'en sers, mais en même temps elle veut l'oral. Mais c'est assez paradoxal, elle a été montée comme quelqu'un d'oral alors qu'elle est quand même sourde profonde (...).
(dans Claeys, 2005 : 5-6) ;

et c'est en parlant de lui-même, qu'un autre enseignant sourd interrogé par Neele Claeys, utilise la même expression :

En fait, moi je me suis monté naturellement, parce que j'étais à l'école... (dans Claeys, 2005 : 12).

Le recours à cette image – où l'enfant sourd finalement dans sa dimension langagière, s'apparente au jeu de Lego® – montre en creux, le côté artificiel, bricolé, mais aussi extérieur et abstrait de la langue vocale pour des enfants sourds (sévères/profonds). De plus, cette expression renvoie une dimension passive de l'enfant face à l'appropriation de cette langue. Le fait que ces deux enseignants sourds n'utilisent pas cette expression pour évoquer les cas des enfants ayant eu la

⁶ Neele Claeys, *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds*, Mémoire de Master 1, ss la dir. de A. Millet, Université Stendhal, Grenoble, 2005.

LSF comme première langue – soit parce que leurs parents sont sourds signants, soit parce que leurs parents entendants se sont investis dans la LSF – renforce cette perception.

Dans le contexte de la surdité, la question de l’oral s’avère donc complexe et est, par ailleurs, inextricablement reliée à la problématique de la lecture et de l’écriture, comme nous le verrons tout au long de cette recherche. Selon des croyances communes, il serait difficile voire impossible pour les sourds de parler, par contre la maîtrise de la lecture ne poserait aucun problème (Mugnier, 2001). En revanche, si l’on écoute la parole des « professionnels de la surdité », l’apprentissage du langage écrit chez l’enfant sourd est décrit depuis bien longtemps comme extrêmement problématique⁷. Ainsi, entre autres exemples, selon Lepot-Froment et Clerebaut le niveau moyen des habiletés en lecture et en écriture de personnes sourdes de 18 ans correspond à celui d’enfants entendants de 9 ou 10 ans (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996 : 86).

Face à ces enjeux cruciaux, même si cette recherche ne vise pas à rendre compte directement des compétences en lecture des enfants sourds, mais s’attache à l’observation de la construction de compétences liées à l’écrit, il nous a semblé intéressant d’évoquer un second débat concernant la surdité, celui de l’enfant sourd et de la lecture.

II. L’enfant sourd et la lecture : controverses

Comme le souligne Niederberger (2004), l’acquisition de la lecture/écriture est envisagée par les auteurs de deux façons, soit comme similaire à celle des entendants mais extrêmement retardée du fait du déficit – la population sourde est alors prise en tant que population atypique (Tuller, 2000) ; soit comme unique et offrant l’opportunité de découvrir des alternatives conduisant à la maîtrise de l’écrit (Padden, 1993). Dans cette seconde perspective, il s’agit alors de mettre à jour à la fois le développement de la lecture chez la population sourde et de recenser les variables qui entrent en jeu et qui peuvent influencer la compétence langagière :

⁷ Constat qui est partagé dans de nombreux pays. En effet, la situation décrite par les différents auteurs s’intéressant à la question de l’apprentissage/enseignement de la langue écrite est sombre. À ce sujet, voir notamment Dubuisson et Daigle. (1998 : 8-10), et la vaste revue documentaire Lepot-Froment et Clerebaut (1996).

terrain socio-économique, ethologie de la surdité, degré de surdité, type d'appareillage, maîtrise du langage, durée de scolarisation, type de scolarisation, modalité langagière développée au sein de la famille, prise en charge, troubles associés, etc. Où l'on voit que ces variables sont extrêmement nombreuses... et expliquent en partie les divergences notées dans certaines études (sans compter que les solutions possibles sont disputées et sont étroitement liées à la controverse entre les partisans d'une éducation orale et ceux qui optent pour une éducation bilingue français/LSF).

Dans l'entrée en lecture, et en écriture, l'idée que l'audition joue un rôle est communément partagée du fait notamment que l'enfant a, avant d'apprendre à lire, généralement développé un large lexique mental constitué de représentations phonologiques liées à des représentations sémantiques (Perfetti, 1989) ; l'acquisition de la lecture consistant alors à accéder de façon efficace à ces connaissances lexicales des mots écrits (Leybaert *et al.*, 1998). Cela n'est toutefois pas suffisant, un bon développement des connaissances sur le monde constitue par ailleurs un atout majeur. Une des difficultés rencontrées par les enfants sourds est que la lecture repose sur la langue vocale, ils ne peuvent pas alors s'appuyer sur leurs capacités langagières, largement déficitaires et instables. Ils doivent apprendre à lire et à écrire une langue qu'ils sont encore en train de construire et qu'ils maîtrisent souvent encore mal (Leybaert et Alégria, 1986).

L'importance de maîtriser le mieux possible la langue écrite, véhicule de la communication et de la connaissance, n'est contestée par personne; en revanche, les opinions sur les moyens d'y parvenir divergent. Deux grands courants apparaissent :

- Le premier courant privilégie, dans le processus de la lecture, l'aspect phonique et la relation aux graphèmes. Dans ce cas de figure, on peut se demander si les enfants sourds, ne bénéficiant pas du système de feed-back auditif que les entendants utilisent pour aborder phonétiquement les mots, peuvent accéder aux codes ou aux représentations phonologiques. Selon des chercheurs, la phonologie de la langue orale peut être acquise sans expérience acoustique (LaSasso et Metzger, 1998) toutefois il reste à déterminer de quelle manière cela est possible. Le décodage pourrait prendre sa source dans l'expérience articulatoire des sujets ou dans leur perception visuelle de la langue. Les arguments appuyant cette

position reposent largement sur des outils et des codes basés sur le français oral tels que l'oralisation, la lecture labiale, la dactylologie et surtout la LPC (Leybaert *et al.*, 1998; Alegria et Leybaert, 2005).

- Le second courant s'appuie davantage sur la « prise de sens ». L'idée est de suppléer à l'impossibilité d'avoir recours à certaines habiletés ou connaissances liées à l'audition en insistant sur d'autres habiletés, accessibles aux sourds, en particulier la reconnaissance directe et globale des mots, les stratégies d'anticipation sémantique et l'autogestion de la compréhension (Dubuisson et Vercaingne-Ménard, 1999-a; Mahé, 2000 ; Virole, 2000). L'ensemble de ces habiletés reposerait sur la maîtrise de la langue des signes qui, dans cette situation, est envisagée en tant que langue première/naturelle, dont la maîtrise solide permettrait de construire les apprentissages scolaires (Davies, 1994).

Ces deux courants, de par la place accordée à chacune des langues, s'inscrivent dans des modèles pédagogiques reflétant bien souvent les deux idéologies dominantes⁸.

Un ensemble récent d'études cherche à mettre en relation les habiletés des personnes sourdes en langue des signes (*ASL – American Sign Language*) – et/ou en langue signée (*MCE – Manually Coded English*) – et leur compétence en lecture (Chamberlain et Mayberry, 2005; Niederberger, 2004). Il s'agit majoritairement de travaux anglo-saxons, s'inscrivant dans une perspective psycholinguistique (études développementales et corrélatives réalisées à l'aide de batteries de tests, etc.), et dont les résultats ne convergent pas nécessairement. Un certain nombre de ces travaux ont mis en évidence l'existence d'une relation positive entre les habiletés en ASL et les habiletés en lecture, tout en précisant que la nature de cette relation n'était pas encore totalement connue (Chamberlain *et al.*, 2000; Padden et Ramsey, 2005). Ainsi, le développement d'habiletés langagières, en l'occurrence dans une langue des signes, s'avérerait nécessaire mais non suffisante. En effet, comme l'exposent Chamberlain et Mayberry (2005 : 287) :

⁸ Toutefois, les chiffres sont peut être à relativiser et certainement à prendre avec réserve ; les comparaisons sont difficiles puisque les groupes en question ne forment pas des groupe homogènes (degré de surdité, etc.). En outre les recherches sur la lecture des personnes sourdes se limitent selon Dubuisson *et al.* à la description de l'échec et ont des méthodologies contestables. (Dubuisson *et al.*, 1998)

Personne n'admettrait, cependant, que de bonnes habiletés langagières soient suffisantes pour un bon niveau de lecture, mais uniquement qu'elles sont nécessaires. Il est évident que d'autres habiletés sont requises pour que la lecture fluente se mette en place, comme la reconnaissance des mots et beaucoup de sous-composantes impliquées dans ces habiletés. Le point central ici est que si les habiletés langagières premières sont sous-développées, quelle que soit leur forme, les premiers pas du processus manquent.

Toutefois, il semblerait, et de nombreuses études sur des adultes sourds tendent à le confirmer, que les sourds « bon lecteurs » sont ceux qui ont développé une certaine maîtrise du système phonologique. Mais il n'est pas possible de dire, comme le soulignent Padden et Ramsey (2005), « jusqu'à quel point les lecteurs sourds maîtrisent cette habileté ». Les deux auteurs ajoutent par ailleurs que certains chercheurs font l'hypothèse que ces adultes sourds ne font pas initialement appel à cette habileté mais que celle-ci serait développée plus tardivement.

Les discussions autour des pratiques de lecture, des habiletés linguistiques requises ou encore sur la portée et les limites de certaines méthodes sont finalement autant de thèmes qui font débat dans les recherches s'intéressant aussi bien aux enfants entendants qu'aux sourds. Il nous semble, sans avoir de parti-pris *a priori*, que ces différentes habiletés doivent être développées ; ce travail s'inscrira dans une perspective où la langue des signes est une langue fondamentale pour l'enfant sourd.

III. L'enfant sourd et la langue des signes

En effet, la LSF est, comme nous l'avons préalablement qualifié, la réponse linguistique à la surdité. Les travaux sur le développement de la langue des signes (LS) par les enfants sourds sont largement issus des études anglo-saxonnes, ils sont récents et restent nettement insuffisants. Ce champ de recherche est donc, à l'heure actuelle, très parcellaire, il n'y a, par exemple, que très peu de travaux portant sur les aspects morphosyntaxiques et les capacités discursives des enfants (Niederberger, 2004). Par ailleurs, au sein d'une majorité de travaux, sont distinguées les situations concernant les enfants sourds de parents sourds et celles concernant les enfants sourds de parents entendants. Cependant, il nous paraît important de rappeler que chacun de ces deux groupes est caractérisé par une extrême hétérogénéité. De plus, même si les études montrent que les enfants sourds de parents sourds ont, d'une manière générale, la possibilité de développer de façon naturelle le langage, avec une

bonne maîtrise de la langue des signes, des enfants sourds de parents entendants, en contact précocement avec une langue des signes – même de façon imparfaite – peuvent également s’inscrire dans ce paradigme et accéder au même niveau de LSF – qualifié de « compétence de locuteur natif » (Niederberger, 2004 ; Mashie, 1995). Enfin, il semble qu’un programme d’éducation incluant véritablement l’enseignement de la langue des signes permette un développement des capacités langagières tout à fait solide (Dubuisson et Vercaingne-Ménard, 1997; Chamberlain et Mayberry, 2005).

Nous partons, dans ce travail, du postulat que les langues des signes sont les seules langues qu’un enfant sourd peut s’approprier sans retard et d’une façon « naturelle », c’est-à-dire dans un processus comparable à celui de l’appropriation d’une langue vocale par tout enfant entendant (Blondel, 2005 ; Courtin, 2003 ; Chamberlain et Mayberry, 2005). Les recherches dans ce domaine montrent que confrontés tôt à une langue gestuelle, les jeunes enfants sourds peuvent découvrir, expérimenter et éprouver dans des délais similaires à leurs pairs entendants, le langage et ses fonctions (Lepot-Froment, 2000). Soulignons que la construction du langage, si elle est retardée, peut avoir des répercussions importantes – voire dramatiques – tant au plan affectif que développemental et bien évidemment linguistique (Dolto, 1981 ; Meynard, 1995 ; Poizat, 1996). A ce sujet, on précisera que pendant longtemps, et parfois encore, les personnes sourdes ont été décrites comme colériques, anxieuses, rigides, etc. On mettait en avant leurs difficultés à accéder à l’abstraction, à la notion de temps, à aborder les notions de logiques, etc. Attributs posés tels des composantes universelles du trait de caractère lié à la surdité mais qui sont depuis peu appréhendés davantage comme des effets liés à la privation langagière et à la difficulté de communication, familiale et extra-familiale (Furth, 1972 cité dans Bouvet, 1989 ; Virole, 2000; Sépulchre-Manteau, 1997).

Or, comme nous le verrons, la place accordée à la LSF est en étroite relation avec celle dévolue à la langue vocale dans ses modalités orale et écrite. D’une manière générale, et pratiquement dans tous les pays occidentaux (et même aux Etats-Unis), à l’exception du Danemark et de la Suède, les enfants sourds ne sont que rarement mis en relation systématique avec une langue des signes, ils sont immergés dans – voire submergés par – la langue vocale. Or, les méthodes oralistes, qui dans le meilleur des

cas permettent effectivement à l'enfant une entrée dans le langage, ne le permettent que tardivement. À ce caractère tardif, souvent avéré, il nous semble que l'on peut ajouter le caractère parcellaire des acquisitions puisque certaines fonctions du langage ne seront que peu, voire jamais, investies par les sourds dans la modalité vocale. Ainsi on s'aperçoit que bien souvent c'est la fonction référentielle qui prédomine, fonction largement utilisée et présente dans la sphère éducative mais aussi rééducative, qui, même si elle est importante, développée seule, restreint la valeur intrinsèque du langage :

Le sujet sourd, dans l'effort produit pour se conformer à l'attente intégrative, a ainsi tendance à en rester au seul niveau d'une reproduction de l'énoncé magistral comme pour rendre ce qu'il a reçu. Il a du mal à se placer dans une position d'énonciation pour habiter ce qu'il dit. (Dorey, 2001 : 26).

Dans le même ordre d'idée, la fonction de représentation et de construction de l'espace mental qui constitue les fondements psychiques de l'énonciation est, pour Benoît Virole, trop souvent subordonnée, dans l'esprit des professionnels de la surdité, à la fonction de communication (Virole, 2000).

Par ailleurs, l'accueil des paroles des enfants sourds et les interactions, en classe, mais aussi dans la famille, s'inscrivent dans un paradigme particulier. Comme l'expliquent Lepot-Froment et Clerebaut (1996), le langage adressé à l'enfant sourd se caractérise, entre autres, par une longueur moyenne de production verbale réduite, un nombre plus restreint d'énoncés, l'emploi d'un lexique concret et peu diversifié ainsi que par le recours à des structures syntaxiques simples et souvent juxtaposées. Sur le plan de l'échange conversationnel, on trouve peu d'interprétations ou de reprises des productions, et on constate un recours à des thèmes concrets avec de nombreuses répétitions de l'énoncé, etc. Même dans le cas où les enfants ont reçu des implants cochléaires ce constat peut s'observer :

les relations langagières se rigidifient et deviennent pédagogiques. La conversation n'est plus établie pour dialoguer mais pour servir de véhicule à l'enseignement du langage et de l'articulation, à la découverte et à la mémorisation de nouveaux mots, de nouvelles formes syntaxiques (Dumont, 2003 : 23)

Après ce survol, il apparaît sans conteste que les capacités langagières des enfants sourds peuvent prendre des profils très différents selon la langue considérée et sa modalité.

Pour notre part, et en l'état de nos connaissances, nous partageons l'idée qu'une bonne connaissance en LS est nécessaire pour le développement général de l'enfant socio-affectif, cognitif, identitaire. La présence d'une langue, même reposant sur une autre modalité, va permettre de faciliter l'accès à la lecture, d'une part en permettant de développer un certain nombre d'habiletés langagières, mais aussi en développant les connaissances sur le monde. Par ailleurs, nous partageons le point de vue de Padden et Ramsey (2005) qui pensent que le développement de la lecture chez les personnes sourdes se fait de façon tout à fait spécifique, et qu'il ne s'agit pas d'appliquer uniquement des méthodes s'inscrivant dans le paradigme « remédiation » par rapport aux enfants entendants mais de s'appuyer sur une variété de stratégies découlant des conduites spécifiques des sourds. Ce sont très exactement ces stratégies langagières que nous nous proposons d'explorer.

Mais avant d'exposer, pour clore cette introduction, les grandes lignes de notre projet de recherche, une dernière précision s'impose afin que notre positionnement dans les débats soit clair.

En effet, au regard de ces nombreuses difficultés de l'enfant sourd face à l'apprentissage de la dimension orale de la langue vocale et compte tenu du temps que cela prend⁹, plusieurs projets bilingues excluent l'oral vocal de leur éducation et mettent de côté l'aspect grapho-phonologique de la langue écrite ; ils optent dès lors pour une découverte de type « global » de la lecture. Nous ne partageons pas cette position. En effet, plusieurs études montrent que la surdité ne conduit pas nécessairement à une absence de représentations phonologiques (Alegria *et al.*, 1999), et qu'une conscience phonologique performante favorise l'acquisition de la langue française. Il nous semble donc important de ne pas écarter la dimension orale de la langue vocale, en prenant bien soin que le développement de cette habileté ne devienne pas une fin en soi. Dans cette optique, la LPC, souvent rejetée par les systèmes bilingues car directement associée à l'éducation orale, peut avoir, en tant qu'outil, un rôle à jouer, notamment dans la découverte de la langue orale-vocale et du système alphabétique. Il s'agit rappelons-le, d'un outil et non pas d'une langue, et, à cet effet, ses fonctions et usages doivent être clairement définis dans le cadre de l'école.

⁹ Ce grief du temps passé à l'oral était déjà fait au XVII^e siècle (Bernard, 1999).

Ces questions, celles des langues (français/LSF) et des codes (LPC), de leurs places au sein de l'Institution scolaire mais aussi de leurs contacts, et de leurs usages en classe, seront largement discutées tout au long de ce travail, dont il nous reste à présenter, dans les grandes lignes, les objectifs.

B. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans cette thèse, nous envisagerons la question générale soulevée par le bilinguisme des enfants sourds, et spécialement dans l'espace scolaire, à travers ce que Billiez (2002 : 87) a nommé un « parcours socio-didactique ». En effet, c'est à travers un ensemble de regards croisés que nous aborderons cette question. Dans un premier temps, dans une perspective essentiellement sociolinguistique, il s'agira de prendre en compte :

- les dimensions sociales et institutionnelles de la surdité afin de cerner, diachroniquement et synchroniquement, la place accordée à chacune des langues (français/LSF) dans la scolarisation des enfants sourds ;
- les représentations sociales véhiculées par des discours d'enseignants travaillant auprès d'enfants sourds dans des classes spécialisées.

Dans un second temps, la perspective sera socio-didactique et présentera une étude micro-sociolinguistique des interactions de classe qui explorera plus particulièrement les jeux, et les enjeux, des langues et autres codes présents dans l'espace scolaire.

Ces différents angles d'attaque, tout en apportant des connaissances diversifiées sur l'objet, s'inscrivent dans une relation de complémentarité permettant d'envisager une vision globale de la surdité. La finalité de la recherche est double : faire avancer la connaissance d'une situation de bilinguisme particulière et encore mal connue, et contribuer à proposer des pistes de réflexions pour ouvrir des perspectives dans l'intervention éducative auprès des enfants sourds.

Pour atteindre les objectifs de recherche, la thèse s'organise en trois grandes parties. La première partie retrace la construction de notre positionnement théorique permettant d'inscrire l'objet de la recherche dans le champ général la sociolinguistique. Le premier chapitre permettra de dessiner les contours actuels de la sociolinguistique et de nous situer dans le champ. Le second chapitre présentera

les ancrages théoriques et conceptuels issus du champ de la didactique des langues et du plurilinguisme auxquels nous avons fait appel.

La seconde partie se propose d'inscrire les objets de notre recherche – surdité, éducation des enfants sourds, langue des signes, bilinguisme, etc. – dans l'espace social en faisant interagir trois niveaux d'analyses permettant de mettre en avant la question du regard sur les êtres et sur les langues. Le premier chapitre présentera l'évolution générale de la prise en compte des personnes handicapées en retraçant, dans les grandes lignes, les principales logiques qui ont gouverné les politiques éducatives françaises.   partir de la mise en lumière du cheminement terminologique observé autour de la notion de « handicap » et d'« intégration », nous montrerons que ces orientations s'inscrivent dans une évolution qui correspond à un glissement de la vision du handicap de la sphère médicale et individuelle à la sphère sociale. Avec le second chapitre, nous nous d placerons plus particulièrement sur le terrain de la surdité où nous verrons que cette question du handicap prend des résonances tout à fait singulières. Nous décrirons, en mobilisant la notion de représentations sociales, la dynamique « quadri-centenaire » autour de la perception de la surdité qui dessine des visions distinctes des personnes sourdes et de la langue des signes – les positions et les débats se répercutant dans les modèles éducatifs proposés aux jeunes sourds. Il s'agira alors de déterminer la façon dont l'Institution, au sein de l'espace scolaire, r glemente et gère ces positions *a priori* antagonistes. L'analyse thématique de discours d'enseignants travaillant auprès d'enfants sourds en classes spécialisées, présentée dans le troisième chapitre, compl tera ces « toiles de fond représentationnelles » esquissées dans les deux premiers chapitres, en inscrivant sur le terrain la question de l'enseignement/apprentissage aux jeunes sourds et celle de la présence des langues à l' cole.

La troisième partie sera entièrement consacrée à l'« espace-classe » et aux échanges qui s'y déroulent. Il s'agit là d'une étude exploratoire, avec la mise en place d'un protocole d'observation pour valider les apports du bilinguisme et observer ses effets en contexte d'apprentissage scolaire. Cette étude, qualitative, s'appuie sur trois corpus dont chacun des trois chapitres de la partie rendra compte. Le chapitre 1, présentera le protocole, les réflexions méthodologiques ainsi que le corps

d'hypothèses qui a gouverné la mise en œuvre du projet. Le chapitre 2, à partir de données quantifiées, permettra, en premier lieu, de « mesurer » la place de chacune des langues dans l'espace classe, et de cerner les pratiques langagières des différents interactants – à savoir un enseignant entendant, un enseignant sourd et huit enfants sourds d'un niveau CE2. En second lieu, les analyses extrairont l'architecture de la communication didactique des différentes séances de classes. Le chapitre 3 exposera les résultats des enfants obtenus aux évaluations effectuées à la suite des différentes étapes du protocole. Enfin, dans le chapitre 4, on s'attachera à déterminer pour chacun des protagonistes, enseignants et élèves, la place et le rôle assignés aux langues en présence, avec pour objectif de mettre à jour la dynamique entre les langues au sein même des interactions afin de décrire au mieux comment les deux langues peuvent s'étayer – ou non – et comment elles peuvent étayer – ou non – l'intégration des savoirs.

L'objet de recherche est complexe et composite, chacun des axes abordés au sein des chapitres apporte un éclairage particulier à la problématique, l'ensemble formant une image kaléidoscopique, « multi-focale » et « multi-strate ».

Première partie

OUTILS, OBJECTIFS DE RECHERCHES ET ENJEUX

La didactique des langues fonde ses orientations et propositions, aussi rigoureusement que possible, sur les descriptions et les analyses qu'elle peut mener des phénomènes qui l'intéressent, sur des explications qu'elle peut avancer de ces phénomènes. Elle doit évidemment prendre en compte les hypothèses, observations et résultats dus à d'autres disciplines et de nature à intéresser son propre domaine. Mais cette démarche d'ensemble s'inscrit à un moment et dans une configuration épistémique donnés, en relation à un projet de recherche et d'action. (Coste, 2001 : 193)

PREAMBULE

L'objet abordé tout au long de ce texte se situe au carrefour de deux grands domaines de recherche délimités par des frontières plus ou moins perméables : la sociolinguistique – et plus particulièrement la problématique du contact des langues – et la didactique des langues, envisagée également dans la perspective du contact des langues. Par ailleurs, dans une moindre mesure, le projet intègre des aspects d'un troisième champ : la psycholinguistique, et notamment le rapport entre interaction et apprentissage. Chacun de ces champs est, du reste, complexe et multidimensionnel, offrant un vaste domaine de réflexions.

Cependant, dire que l'on s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique ne suffit pas pour être méthodologiquement « cadré », loin s'en faut. En effet, définir et surtout délimiter ce champ est loin d'être facile puisqu'il est traversé de part en part par des tendances nombreuses et diverses, parfois divergentes. Cet état de fait conduit bien souvent la réflexion dans des débats et enjeux plus ou moins récents qui reposent notamment sur les relations, parfois tendues, entre linguistique et sociolinguistique, mais aussi au sein même de la sociolinguistique, sur le rapport entre macro- et micro-sociolinguistique, sans oublier les liens qui se tissent entre sociolinguistique et didactique du contact des langues.

L'objectif de cette partie théorique est donc de dégager, de l'ensemble de ces disciplines qui interagissent, les courants qui constituent l'arrière-plan méthodologique et théorique de référence de la thèse – ce qui équivaut à contourner ou à dépasser les clivages traditionnels.

L'histoire de la sociolinguistique est « inévitablement » liée à celle de la linguistique et comme le déplorent certains (entre autres Eloy, 2003 ; Gasquet-Cyrus, 2003 ; Gadet, 2004), la plupart des thèses en sociolinguistique intègre un historique sur l'origine de la discipline avec comme point de départ Ferdinand de Saussure. Détour obligé ? Nécessaire ? Procédure purement formelle ? Un peu des trois... Il en sera de même ici... un peu pour ces trois raisons...

Il est important, pour mieux comprendre les positionnements et les concepts en jeu, de revenir – synthétiquement – sur les fondements même de la discipline. La linguistique structurale constitue en effet une référence épistémologique fondamentale pour la plupart des travaux en sciences du langage, que ceux-ci la valident ou l'invalident. Par ailleurs, c'est principalement aux travaux de trois « pères fondateurs » de la sociolinguistique, Labov, Hymes et Gumperz – par le biais de leurs principales orientations théoriques : la linguistique variationniste, l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique interactionnelle – que nous ferons appel.

CHAPITRE 1

SOCIOLINGUISTIQUE(S) – MAIS ENCORE ?

A. SOCIOLINGUISTIQUE : EMERGENCE ET HETEROGENEITE

I. La langue : un fait social

1. Une linguistique structurale discutée

La linguistique moderne a, longtemps et très largement, été influencée par la linguistique structurale développée par Saussure – le *Cours de linguistique générale* (CLG) étant considéré comme l'ouvrage fondateur de la linguistique moderne¹. En constituant la discipline, Saussure a articulé sa réflexion² autour d'un objet précis, la « langue » en refusant de prendre en compte tout ce qui est extérieur à cet objet comme l'illustre une série de formules « célèbres » – dont l'une des plus reprises est : « l'étude de la langue pour elle-même et par elle-même ». Le linguiste genevois revendique par-là l'autonomie de la linguistique en posant que le fonctionnement du langage est irréductible à tout autre ordre de la réalité. Toute allusion à la dimension sociale de la langue n'en est pas pour autant absente ; dans sa réflexion, langue et parole semblent entretenir une relation complexe et ambiguë où chacune d'elles se définit en quelque sorte par rapport à l'autre. En effet, pour Saussure, l'étude du langage comporte deux parties : une partie individuelle représentée par la parole, celle-ci précéderait la langue d'essence collective et permettrait son établissement. En retour, la langue, partie sociale du langage, serait nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets. À la dichotomie langue/parole, la théorie de Saussure fait correspondre une opposition sociale/individuelle où finalement l'aspect social de la langue peut s'étudier sur n'importe quel individu, en revanche, l'aspect individuel ne s'observe quant à lui que dans le contexte social (Saussure, [1974] 1995).

¹ L'ouvrage paraît à titre posthume, à l'initiative de deux élèves Bally et Sechehaye. C'est donc à travers un document publié sans l'aval de son auteur que l'on étudie la pensée de la linguistique moderne.

² Dans le CLG, Saussure distingue le langage de la langue, « au langage multiforme et ambigu, l'auteur oppose la langue, composante sociale du langage, imposant aux individus des conventions nécessaires à l'exercice de la parole, qui en est la manifestation individuelle et volontaire » (Dubois, 1994 : 286).

Ainsi, tout en s'interdisant une linguistique sociale, Saussure définit avec force la langue comme sociale... tout en tentant d'en évacuer les variations – puisque interprétées comme individuelles. Saussure effectue dans ce jeu de définitions croisées ce que l'on pourrait qualifier de « travail d'équilibriste » – voire « d'illusionniste ».

Son principe posant la langue en tant qu'institution sociale ne donne pas lieu à l'élaboration d'un volet théorique et/ou méthodologique comme cela aurait pu, ou dû, être le cas. Ce qui est alors considéré pour beaucoup comme un manque, est devenu ce que l'on pourrait appeler la « pierre d'achoppement » de la théorie saussurienne, comme l'illustre l'extrait³ ci-après de L.-J. Calvet (1993 : 7) :

Pour lui [Saussure], le fait que la langue soit une institution sociale est simplement un principe général, une sorte d'exhortation qu'après lui reprendront bien des linguistes structuralistes, sans jamais se donner les moyens heuristiques d'assumer une telle affirmation : on pose le caractère social de la langue et l'on passe à autre chose, une linguistique formelle, à la langue « en elle-même et pour elle-même ».

En situant hors champ le problème des relations sociales établies dans et par le langage, et en travaillant sur la langue comme système de normes objectives et extérieures aux sujets parlants, la linguistique s'est construite en tant que discipline autonome et scientifique « par excellence ». À la suite des travaux saussuriens, cette discipline, avec ses principes et ses outils d'analyses, est, en effet, considérée comme un modèle à suivre par et pour les autres disciplines (Laks, 1984 ; Baylon, 1991). Et nombre de ces principes ont sous-tendu la recherche linguistique européenne jusqu'au milieu du XX^e siècle :

Il fallait en quelque sorte s'y [à la linguistique] reporter puisqu'elle agissait comme science pivot : science des signes par excellence, elle ouvrait sur une sémiologie générale, susceptible d'embrasser l'ensemble des autres disciplines des sciences sociales dans sa mouvance (Ramognino, 1999 : 1).

³ Il nous semble néanmoins important de nuancer ces positions dans lesquelles la théorie de Saussure est présentée bien souvent de façon binaire. Ainsi, comme l'évoque Agnès Millet (1990 : 35), « on peut dire que si les choix théoriques de Saussure sont clairs – une linguistique de la langue et non de la parole, une linguistique interne et non une linguistique externe – ce qu'il exclut n'est pas rejeté dans les sphères de l'inutilité ». L'extrait suivant illustre notamment cette conception : « Il faut choisir entre deux routes qu'il est impossible de prendre en même temps ; elles doivent être suivies séparément. On peut à la rigueur conserver le nom de linguistique à chacune de ces disciplines et parler d'une linguistique de la parole. » (CLG, cité par Millet, 1990 : 35).

Des chercheurs d'orientations diverses, tels que Bloomfield, Martinet, Hjelmslev, Chomsky, ont suivi la perspective de Saussure. Les théories et approches de ces courants dominants de la linguistique moderne, bien que très différentes, délimitent un cadre d'étude axé sur la langue en tant que système autonome. Mais peu à peu, les théories et les méthodologies de ces linguistiques sont contestées et certains de leurs postulats fondamentaux, dont l'homogénéité du code et l'autonomie du linguistique par rapport à l'extralinguistique, sont repensés. En effet, les axes de recherches, considérés comme trop restreints, permettent certes de rendre compte d'un grand nombre de faits linguistiques et du fonctionnement des langues sous des aspects phonologiques, syntaxiques et sémantiques, mais jamais des pratiques langagières des locuteurs, de la variation dans la langue et de la place et du rôle des phénomènes langagiers dans la société.

En fait, la linguistique n'est pas parvenue à répondre à des interrogations que « la vie lui posait », selon la formule de Marcellesi (Marcellesi *et al.*, 2003). Or, dans les années soixante, on assiste à une préoccupation croissante de l'usage social de la langue et du langage pour répondre à des préoccupations pratiques des sociétés qui se trouvent confrontées à de nouveaux enjeux sociaux, tels que la massification et démocratisation de l'école ou les flux migratoires.

Ce changement s'inscrit dans une dynamique plus générale qui redessine les contours du champ des sciences humaines.

2. Un changement général

La remise en cause épistémologique de la linguistique « traditionnelle » accompagne une démarche qui touche – à des degrés divers – l'ensemble des sciences sociales, à savoir le décloisonnement des disciplines des sciences humaines et sociales et le développement des contacts entre elles. Le foisonnement des objets d'études, la diversité des apports et des influences d'autres disciplines, la collaboration entre spécialistes de différents horizons, la multiplicité des approches tant théoriques que méthodologiques sont autant d'éléments qui interviennent dans le développement des recherches à partir du milieu des années soixante. Des courants linguistiques se développant dans des cadres disciplinaires nouveaux font leur apparition, chacun ayant un objet, des références théoriques, une méthodologie spécifique. Et, si,

pendant des décennies, l'aspect social a été totalement écarté du champ de la linguistique traditionnelle, sa prise en compte et plus spécialement la nature du rapport entre langue et société, loin de constituer un seul objet de recherche, va se décliner sous une multitude de formes. Ainsi, sociologie du langage, sociolinguistique, ethnolinguistique, géolinguistique, linguistique sociale, ethnographie de la communication, ethnométhodologie, anthropologie linguistique sont quelques-uns des domaines qui rendent compte de la communication dans la société.

On assiste pour certains de ces domaines à l'atténuation des frontières disciplinaires, à l'interpénétration croissante des disciplines entre elles, voire à l'éclatement de disciplines traditionnelles (Baylon, 1991). Mais cette « dynamique » du champ, loin de faire l'unanimité, vient alimenter, si ce n'est durcir, la position de chercheurs quant à la relation plus particulière entre la linguistique scientifique/interne/dure et les sciences humaines. On trouve alors un ensemble de positions : pour certains, ces nouvelles orientations sont considérées comme des recherches « connexes », pour d'autres ces travaux relèvent de plein droit de la linguistique.

Les conflits et querelles et le jeu des résistances épistémologiques n'épargnent pas la sociolinguistique, tant dans sa constitution que dans son développement, et plus généralement, dans sa légitimation. Il convient alors de nous situer globalement dans ce champ.

II. Sociolinguistique(s) : situation de la recherche

La spécificité de la discipline qui semble unanimement partagée – que les chercheurs la considèrent, par ailleurs, comme une « discipline autonome », comme « une partie constitutive mais jusqu'alors négligée de la linguistique » ou encore comme une « tentative typique interdisciplinaire » – porte sur son caractère pluridisciplinaire (Laks, 1984 : 103, 111).

La sociolinguistique est une discipline relativement récente, ses domaines de recherches sont foisonnants et aux croisements d'influences et d'apports de disciplines diverses. On assiste à l'évolution de la sociolinguistique par une extension de son domaine de recherche, comme l'énonce Baylon,

[La sociolinguistique] s'est donnée primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une même communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales ; aujourd'hui, elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel (Baylon, 1991 : 35).

La pluridisciplinarité est constitutive du domaine même de recherche : « L'approche pluridisciplinaire est imposée par la nature même des problèmes en jeu » (Bachmann *et al.*, 1981 : 37).

Partant, la classification des domaines, ou champs à problématique dominante de la sociolinguistique, s'avère être une tâche difficile. Ainsi, pour ne citer que quelques exemples, Labov en recense douze (cités par Encrevé, 1997), Laks quatorze (Laks, 1984 : 108-110) et Boyer neuf (Boyer, 2003 : 18-21) ; selon les auteurs les recoupements des domaines ne coïncidant pas toujours.

Il est intéressant de s'arrêter sur la dynamique des champs développée et exposée par Bernard Laks (1984) lorsqu'il décrit, dans son article, « le champ de la sociolinguistique française de 1968 à 1983 » à travers sa « production » et son « fonctionnement ». Pour l'auteur, l'autonomie de la sociolinguistique n'est que très relative : « chaque groupe se définit et construit sa position en mettant en place des relations privilégiées avec des disciplines ou des problématiques connexes (linguistique, sociologique, ethnologique, psychologique, etc.) » (Laks, 1984 : 111). À partir d'un corpus (inventaire des équipes et des publications françaises d'alors – 1984), l'auteur distingue donc quatorze pôles⁴, qui sont, selon leurs orientations thématiques, regroupés en quatre grandes catégories : les travaux sociolinguistiques à orientation linguistique, les travaux sociolinguistiques à orientation descriptive, les analyses discursives et textuelles, les travaux sociolinguistiques à orientation critique, théorique, idéologique, pédagogique. À chacune de ces catégories, Laks fait correspondre une « définition idéaltypique » de la sociolinguistique qui rend compte de la dynamique des forces « répulsion/attraction » exercées par la linguistique, l'empirisme, la sociologie, etc., à la source des différences qui séparent les pôles. Ainsi, dans un champ « les forces antagonistes se combinent » et cette combinaison

⁴ La « linguistique sociale », la « sociolinguistique fonctionnelle », la « sociologie du langage », le pôle « variationniste générativiste », la « linguistique de l'oral », la « théorie du discours », l'« ethnographie de la communication », l'« ethno-linguistique », la « sociolinguistique descriptive appliquée », la « sociolinguistique occitane », « langage et société », la « dialectologie », les « pôles de référence » et les « hors pôles ».

dynamique va « structurer un espace et le constituer en champ » (Laks, 1984 : 113). Selon les forces privilégiées, ou récusées, on se situera à une certaine « distance des marges du champ » et on « entretiendra telle relation avec les champs connexes » (Laks, 1984 : 113).

Cette typologisation du champ permet de montrer la complexité et la structuration du domaine et de rendre compte de sa dimension éclatée. Toutefois, cette classification repose sur un corpus limité, et comme le souligne Henri Boyer, qui reconnaît par ailleurs que Bernard Laks pose un diagnostic pertinent, la « comptabilité utilisée est par trop rigide s'agissant d'un domaine considéré comme fondamentalement transdisciplinaire » (Boyer, 2001 : 15). Ainsi, pour Henri Boyer, cette proposition est trop statique, et la transversalité n'est pas suffisamment mise en évidence. Ce dernier délimite le « territoire de la sociolinguistique » de la façon suivante :

D'une certaine façon et pour schématiser, nous dirons que le territoire de la sociolinguistique au sein des Sciences du langage est un territoire perméable (comme celui des autres sciences du langage) aux champs disciplinaires connexes : psychologie, psychanalyse, philosophie, anthropologie, ethnologie, sociologie, histoire... Perméable évidemment à l'intérieur même des sciences du langage, aux autres linguistiques [...]. (Boyer, 1996 : 8)

Et il propose la définition suivante du champ de la sociolinguistique

La sociolinguistique (le pluriel serait peut-être plus adéquat) est bien une linguistique de la parole, c'est-à-dire une linguistique qui, sans négliger les acquis de l'approche structuraliste des phénomènes langagiers, situe son objet dans l'ordre du social et du quotidien, du privé et du politique, de l'action et de l'interaction, pour étudier aussi bien les variations dans l'usage des mots que les rituels de conversation, les situations de communication que les institutions de la langue, les pratiques singulières de langage que les phénomènes collectifs liés au plurilinguisme... (Boyer, 1996 : 6)

Henri Boyer fait correspondre à sa définition de la sociolinguistique une modélisation. Ce schéma, dont l'auteur précise qu'il ne peut s'agir d'un repérage exhaustif, tente de mettre à plat les interrelations entre les disciplines en jeu qui gravitent autour de l'étude du langage et des langues, en utilisant certaines dénominations en vigueur dans la sociolinguistique.

Nous avons décidé de reprendre ce schéma afin d'introduire et de visualiser la démarche entreprise ici.

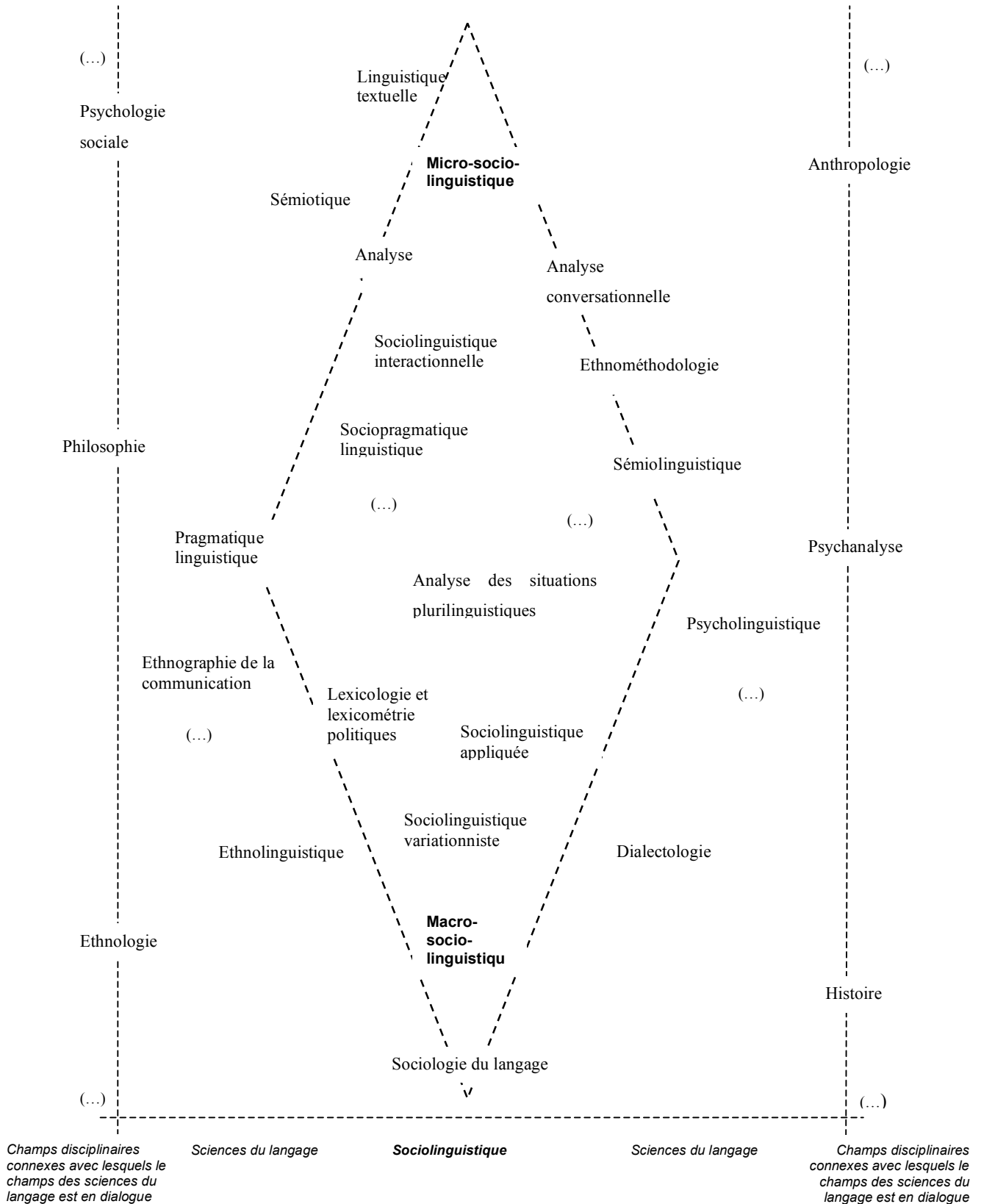


Figure 1 : Les domaines de la sociolinguistique⁵

⁵ Titre du schéma d'après Boyer, (1996 : 9). Soulignons que l'auteur propose un second modèle (Boyer, 2001 : 17). Cette seconde version se distingue à la fois par sa disposition, sa spatialisation, et par le recours à une dénomination qui ne repose plus sur les étiquettes qui circulent mais sur une appellation plus descriptive.

Ce schéma pose d'emblée le champ sociolinguistique comme hétérogène et une remarque concernant l'hétérogénéité de la discipline reste à faire. Si la pluridisciplinarité constitue assurément une force, cette caractéristique n'est pas toujours assumée. Plusieurs obstacles sont mis en avant : la difficulté de cerner les objets et les contours du champ, la diversité et l'hétérogénéité de ses sous-disciplines, etc., ensemble d'éléments qui conduit plus d'un détracteur à considérer la sociolinguistique comme une discipline « fourre tout ». Un des principaux reproches à l'encontre des sociolinguistes – venant par ailleurs bien souvent de la part même de sociolinguistes – est de ne pas suffisamment s'imposer et de rester notamment sous l'emprise du « structuralisme » (au sens large) qui a posé – pour les opposer – une linguistique « externe » et une linguistique « interne » (Gadet, 2004 ; Gasquet-Cyrus, 2003). Pour Jean-Michel Eloy, les sociolinguistes ne veulent pas « abandonner la linguistique aux tenants d'une étude seulement interne des formes linguistiques ». Pour autant, toujours selon lui, la sociolinguistique, actuellement encore, « n'a pas réussi à se donner une définition forte et [...] apparaît comme un agrégat de domaines faiblement cohérents ». Ce constat le conduit à la perspective suivante : « Ce qu'on reproche souvent à la sociolinguistique à savoir son caractère composite, foisonnant et sa relative absence de cohérence, est ainsi plutôt en réalité la marque du processus en cours de développement de la linguistique » (Eloy, 2003 : 174).

Même si cet aspect « éclaté » n'est effectivement pas toujours aisé à défendre, en envisageant certains cadres théoriques préalablement délimités et encore prégnants, il nous semble toutefois fondamental, au regard de notre propre démarche et de l'approche développée tout au long de cette thèse, d'affirmer – d'assumer – ce caractère composite et même de souligner ses possibles élargissements, notamment du côté de la didactique. Élargissements que l'on observe d'ailleurs depuis quelque temps avec le rapprochement de la didactique des langues et de la sociolinguistique sous l'appellation de *Sociolinguistique et didactique du contact de langues* – une articulation qui conduit à une *Didactique du plurilinguisme* (Dabène, 1994 ; Billiez, 1997 ; Moore, 2003).

Mais nous situer globalement dans le champ ne saurait suffire, et pour introduire notre démarche, nous nous proposons de présenter plus particulièrement les courants

dans lesquels nous avons puisé quelques-uns de nos outils, soit principalement la linguistique interactionnelle, en faisant un bref détour par la linguistique variationniste de Labov.

B. AU COMMENCEMENT DE LA SOCIOLINGUISTIQUE : LABOV, HYMES ET GUMPERZ

Initialement, le rapprochement entre langage et société s'est opéré dans les recherches anglo-saxonnes. Le mouvement est amorcé par deux rencontres, tenues en 1964⁶, où se côtoient des disciplines dont les traditions de recherches dépassent « les secteurs périphériques de la linguistique » (Bachmann *et al.*, 1981 : 29). Toutes ces disciplines ont en commun le refus d'une linguistique qui étudie la langue indépendamment du sujet qui la parle et de la situation dans laquelle elle est parlée. Ainsi, ces événements vont permettre de poser les premiers jalons, tant théoriques que méthodologiques, entre la langue et ses usages sociaux.

I. Labov, la langue et le social

Si Bernstein (1975)⁷, spécialiste anglais de la sociologie de l'éducation, est présenté comme l'un des premiers chercheurs à rendre compte, à la fois, des productions linguistiques et de la situation sociologique des locuteurs, c'est véritablement avec les travaux de l'américain William Labov que s'opère une rupture. Ce dernier, issu de la dialectologie sociale, se démarque tout d'abord par une critique en règle de l'étude de Bernstein où il adopte un point de vue diamétralement opposé puisqu'il inscrit la question de la description des variétés non standard dans une problématique de la différence et non plus dans celle de la déficience ou du handicap⁸.

C'est plus précisément à partir de ses travaux sur l'île de Martha's Vineyard et davantage encore à travers son enquête sur la stratification sociale à New York, que

⁶ Première réunion « May 1964, UCLA Center for Research in Language and linguistics » a organisé une rencontre sur le thème « Sociolinguistics » à Lake Arrowhead, Californie. Environ deux mois après, une seconde rencontre a lieu à Bloomington, Indiana. Il s'agit d'une période particulièrement féconde puisque deux ouvrages clés sortent : Hymes *Language in culture and society*, Gumperz et Hymes *The ethnography of communication*.

⁷ Bien que largement contesté pour la faiblesse de ses concepts (théorie du handicap linguistique, privation verbale), le flou de son cadre conceptuel et de sa démarche empirique ainsi que les conséquences pédagogiques qui en résultent (éducation compensatoire), il faut noter que son travail représente un tournant dans l'histoire de la sociolinguistique (Calvet, 1994 : 17). Par ailleurs, ses travaux ultérieurs ont moins été sujets à controverses.

⁸ Cette opposition handicap/différence est un axe qui a une résonance tout à fait particulière dans le champ de la surdité, comme nous le verrons.

Labov⁹ développe une théorie de la variation sociale et stylistique et se pose comme chef de file d'un nouveau courant qu'il organise sur la base d'une révision des postulats de la linguistique structurale et générativiste. Sans nier l'apport de ces dernières, il défait le lien entre structure et homogénéité ce qui lui permet de construire les outils nécessaires à l'étude de la variation inhérente à la communauté linguistique. L'approche et la démarche tracées par Labov, en saisissant le langage dans son contexte social, permettent notamment de modifier la conception de la communauté linguistique. Celle-ci, loin de constituer une entité homogène, s'organise selon un système hiérarchisé et structuré de normes sociales où les locuteurs ont conscience de partager non pas la même langue mais les mêmes « normes de référence » et les mêmes « attitudes sociales » envers la/les langue(s) et la/les variété(s) langagière(s). Ainsi la communauté linguistique est définie comme

Un groupe de locuteurs qui partagent un ensemble d'attitudes sociales envers la langue : non pas des individus qui parlent de la même façon, qui pratiquent les mêmes variantes, mais des gens qui ont les mêmes sentiments ou les mêmes attitudes linguistiques, qui jugent ces variantes de la même façon. (Ducrot et Todorov, 1972 :121)¹⁰

La tâche essentielle de la sociolinguistique est, selon Labov, « d'effectuer une description systématique de la covariance entre structure linguistique et structure sociale » (Bachmann *et al.*, 1981 : 30). Pour le sociolinguiste, les variations sont à envisager non pas comme des accidents mais comme des « phénomènes régis par des règles et des normes dictées par l'organisation sociale » (Labov, 1976 : 37).

Une des thèses centrales de la sociolinguistique labovienne est que l'analyse des pratiques linguistiques suppose le recours systématique à l'enquête et à l'observation *in situ*. Ce sont alors les énoncés, tels qu'ils sont produits dans une communauté et à partir de la confrontation des locuteurs, qui constituent la base de toute description de la langue et de la grammaire. Ainsi la sociolinguistique variationniste est intimement

⁹ Sans entrer dans une description détaillée, il est nécessaire de souligner que les travaux de W. Labov sont répartis selon deux périodes, et qu'entre ces deux périodes, on note une évolution de l'approche méthodologique – évolution qualifiée d'exemplaire dans Bachmann et al. : « partant des grandes enquêtes privilégiant les déterminismes macro-structurels sur les variables linguistiques, il en arrive progressivement à s'interroger sur la place du langage au sein des rapports sociaux. Son évolution méthodologique est parallèle : privilégiant tout d'abord les résultats bruts, déjà obtenus par les sociologues, il en vient progressivement, par une interrogation sur la mobilité sociale, à une démarche qui reconstitue, de l'intérieur, le comportement linguistique des groupes sociaux » (Bachmann et al., 1981 : 115).

¹⁰ Nous verrons dans quelle mesure nous pouvons, à partir de cette définition, envisager la situation des sourds et plus précisément parler de « communauté sourde ».

liée à une linguistique de terrain¹¹. En faisant ce choix, Labov réhabilite les études empiriques. Et, du fait même que la langue prise dans les interactions sociales est bien souvent difficile à saisir – *cf.* par exemple le « paradoxe de l'observateur » –, un ensemble de techniques d'enquêtes est développé et mis en place (observations, enregistrements, entretiens, etc.).

Les travaux développés par le courant variationniste, tant dans les domaines méthodologiques, théoriques ou encore dans la connaissance empirique, sont essentiels et ont largement contribué à impulser le champ de la sociolinguistique. Toutefois, cette approche macro-sociologique, en utilisant une méthode statistique, tend à nier, comme l'explique Cyril Trimaille, « le locuteur en tant que sujet socio-historique, et objectivé. Il n'est considéré qu'en tant que représentant moyen d'une catégorie définie *a priori* » (Trimaille 2003 : 26). Le risque est alors grand de tomber dans le déterminisme sociologique. Par ailleurs, en privilégiant le système linguistique comme entrée, Labov délaisse l'interaction en elle-même. Ce faisant, il écarte, spécialement dans ses premières études, tout ce qui a trait au contact des interlocuteurs et aux contacts des langues¹². Or, il s'agit là d'une problématique qui se situe au cœur de ce travail.

Parallèlement à l'émergence de la linguistique variationniste, un autre courant reposant sur une approche sociale et interculturelle du langage voit le jour. Cette branche s'est constituée à partir d'influences diverses dont notamment celui des ethnographes de la communication ; elle propose une nouvelle perspective de la vision de la communication et de la conversation.

¹¹ Ph. Blanchet (2000) parle de linguistique de terrain et non de sociolinguistique, choix qui entre dans une longue histoire sur la dénomination de la discipline. Nous aborderons cette problématique plus loin.

¹² Il est nécessaire d'apporter une nuance à ce propos puisque dans *Le parler ordinaire*, Labov évoque de façon détaillée l'évolution de sa pratique de recherche vers une approche plus ethnographique de la sociolinguistique en faisant référence au travail de John Gumperz (Labov, 1978). Ainsi l'étude sur les insultes rituelles d'une bande de jeunes – la bande des « Thunderbirds » – a montré la nécessité d'une approche ethnographique de la communication et de l'influence des paramètres situationnels dans l'interaction. Au fil de ses recherches, Labov, en sortant de la linguistique variationniste stricto-sensu, parvient à mettre en évidence que « la diversité linguistique est non seulement issue de la différenciation sociale, mais elle est aussi **un agent actif de cette différenciation** » (Bachmann et al., 1981 :115, souligné par les auteurs).

II. Ethnographie de la communication et sociolinguistique interactionnelle

L'ethnographie est un travail de terrain pratiqué d'abord dans le cadre de l'étude des peuples lointains et exotiques. Ce courant s'est vu, petit à petit, réintroduit dans le champ des sciences humaines comme une démarche d'enquête axée sur des groupes sociaux restreints.

Un des objectifs premiers de ce courant, désigné au départ sous le nom d'ethnographie de la parole, est de mettre au point une méthode qui identifie les normes et les règles qui régissent les actes de parole et qui rend compte de toutes les habitudes langagières. Il s'agit là d'un projet relativement ambitieux puisque les pères fondateurs, John Gumperz et Dell Hymes, en souhaitant « dresser un tableau comparatif des pratiques discursives de diverses sociétés », s'inscrivent dans une « perspective transculturelle et comparative » (Bachmann *et al.*, 1981 : 72).

Cette approche s'intéresse aux interactions se produisant à l'intérieur de petites unités sociales. Il s'agit de saisir le rôle que peut jouer le comportement verbal en liaison avec d'autres comportements et par rapport au contexte socioculturel global ; l'approche repose donc sur l'étude ethnographique de la communauté linguistique. Les deux chercheurs américains puisent les fondements de leur discipline au cœur de plusieurs courants. Ils empruntent, dans un premier temps, des notions à la fois aux champs de l'anthropologie – anthropologie fonctionnaliste, ethno-sémantique – et à celui de la linguistique – plus spécialement la théorie de la communication de Jakobson. Leur démarche est marquée à la fois par l'originalité et la diversité des « disciplines sources » auxquelles ils se réfèrent, et, par le fait qu'ils développent leur courant en réponse aux limites ou lacunes de ces mêmes disciplines¹³.

À la suite d'une période de collaboration avec d'autres chercheurs, le champ de recherche s'oriente vers de nouvelles sources et, en 1964, Hymes et Gumperz jettent

¹³ Ainsi, les ethnographes dont le domaine d'étude trouve son fondement dans l'ethnolinguistique – développée par Boas, Sapir et Whorf – rejettent une des idées maîtresses de cette dernière qui pose une correspondance entre langue et pensée. Par ailleurs, à partir du modèle de la communication de Jakobson, dans lequel la notion de contexte est très générale (situationnel et co-textuel), Hymes va formaliser le situationnel en proposant une septième composante, la situation et une fonction correspondante d'ordre contextuel ; de plus il défait la correspondance entre les composantes et les fonctions, établie par Jakobson. En effet, « Il convient de **définir les fonctions du langage à partir de l'examen empirique de la parole dans son contexte pragmatique** » (Hymes, cité par Bachmann *et al.*, 1981 : 62).

les bases de l'ethnographie de la communication. Le point de départ de leur théorie est l'activité de langage. Pour les deux chercheurs, ce dernier est ancré dans les interactions sociales qui caractérisent une société, aussi, l'approche associe ressources verbales et règles d'interactions et de communication au sein d'une communauté linguistique. Les différentes recherches inscrites dans ce paradigme ont mis en évidence que l'alternance linguistique constitue une stratégie communicative et non un simple mélange linguistique aléatoire et arbitraire, comme on a eu pendant longtemps tendance à le croire. Ainsi, Hymes montre que l'hétérogénéité et la variabilité des productions langagières dans une communauté linguistique sont systématiques et socialement significatives (Hymes, 1971). Dans le champ de la sociolinguistique, on oppose souvent les deux courants¹⁴ – linguistique variationniste et sociolinguistique interactionnelle. Les orientations distinctes des courants se répercutent dans les démarches méthodologiques. Hymes contestant l'approche corrélacionniste qui, selon lui, « ferait perdre de vue l'intégration des systèmes de parole dans la vie sociale » (Bachmann *et al.*, 1981 : 73), privilégie une approche proche de celle de l'ethnométhodologie où la part donnée à l'observation participante, notamment, permet d'aller au plus proche d'une « connaissance intime » du terrain (Bachmann *et al.*, 1981 : 63).

En prenant en compte la diversité des façons de parler dans des situations de communication variées, l'ethnographie de la communication pose la communication comme une entité qu'il faut saisir dans sa globalité. Cette position permet d'intégrer des paramètres autres qu'uniquement linguistiques, tels que le para-verbal et le non verbal : « La communication est un tout, qu'il faut d'abord saisir de façon globale » (Bachmann *et al.* : 78).

Chacun des deux chercheurs va alors développer la notion de communication dans une orientation à la fois spécifique et complémentaire de l'autre.

¹⁴ Notons qu'ils se rejoignent sur certaines dimensions dont la prise en compte dans leurs démarches, des discours des acteurs sociaux ; Labov (1976) dans une démarche variationniste montre l'écart entre ce que les locuteurs disent et ce qu'ils croient dire ; Hymes, également, avance l'importance de « prendre en compte le sens que les acteurs sociaux donnent eux-mêmes aux réalités langagières » (Billiez, 2004 : 253). Ces champs d'investigations constituent une dimension importante de la recherche sociolinguistique actuelle comme nous le verrons dans le chapitre consacré aux représentations sociales (chapitre 3).

1. Répertoire verbal et compétence de communication

a) Gumperz (1964) : le répertoire verbal

Pour Gumperz, un des pionniers dans l'analyse du bilinguisme, du bidialectalisme et du contact de langues, la communication est un processus social complexe qui comprend bien d'autres composantes qu'un émetteur et un récepteur. Dans les situations d'interactions verbales, les interlocuteurs choisissent des stratégies communicationnelles selon leurs présupposés respectifs et leur connaissance inégale de certains indices conversationnels nommés « indices de contextualisation ». Gumperz accorde une importance forte à la situation ou au contexte social, il estime que tout jeu de langage est en relation avec les circonstances extérieures. Cette vision de la situation de communication donne au contexte un aspect dynamique puisque soumis à un re-façonnage tout au long de l'interaction.

Par ailleurs, Gumperz pose le principe que chaque individu, ou groupe, dispose d'un répertoire verbal composé des variétés linguistiques, régionales ou sociales. Cette notion englobe l'ensemble des ressources communicatives mobilisées par un sujet pour communiquer dans des situations réelles, socialement et culturellement significatives. En prenant cette position, il dépasse la vision des langues et des registres cloisonnés, séparés les uns des autres.

La notion de répertoire verbal va être d'une importance majeure pour la sociolinguistique. En effet, elle va permettre aux chercheurs de considérer la totalité des « codes linguistiques » présents dans une communauté, peu importe si ceux-ci appartiennent ou non à une même langue. C'est notamment au sein des travaux sur les bilinguismes liés au courant migratoire que cette notion va se développer et devenir rapidement centrale. Elle est également au cœur de notre problématique.

L'analyse de la communication interpersonnelle a ouvert ses portes à une multiplicité et une diversité d'approches et de courants. Tous envisagent le langage dans son contexte et cherchent à dégager les spécificités de l'usage du langage. Gumperz va prolonger l'ethnographie de la communication en développant une « sociolinguistique interactionnelle », et va s'attacher à définir les normes d'interactions et les « stratégies conversationnelles ». Ce courant est caractérisé ici encore par la pluralité des sources théoriques puisqu'il s'inspire à la fois les travaux

de Goffman – sur les interactions, des études issues de l’analyse de la conversation dont les « Maximes conversationnelles » développées par Grice –, mais aussi de l’ethnométhodologie de Garfinkel.

Par ailleurs, parallèlement aux travaux de Gumperz, Hymes revisite la notion de compétence, notion d’origine chomskyenne.

b) La notion de compétence en question chez Hymes (1973 ; 1984)

En réaction au concept chomskyen jugé trop réducteur¹⁵, Hymes propose celui de compétence de communication selon lequel « il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s’en servir en fonction du contexte social » (Bachmann *et al.*, 1981 : 53). Les ressources communicatives ne se réduisent pas à un corpus linguistique ; elles comprennent des unités verbales et non verbales, la gestion et la construction des conversations (tours de parole, reprises, ponctuations, marqueurs, ouvertures et clôtures, etc.) et la construction de relations interpersonnelles – cette dimension relationnelle étant essentielle. Ainsi, à la maîtrise du code grammatical, s’ajoute une connaissance de normes, de règles d’emploi qui passe par la connaissance et la maîtrise de conventions et de règles sociales.

C’est dans le champ de la didactique des langues que l’on va voir se développer cette notion de compétence de communication, d’autant qu’avec l’essor des méthodes dites, en écho à ce concept, « communicatives¹⁶ », elle va se trouver au centre de la réflexion didactique, tant en ce qui concerne l’enseignement que l’apprentissage des langues. Ce concept est, à l’heure actuelle, opérationnel, spécialement au niveau des travaux réalisés par le Conseil de l’Europe.

Dans la mesure où l’ethnographie de la communication s’intéresse autant aux conditions des usages des langues qu’aux langues elles-mêmes, les normes communicatives et les pratiques discursives sont envisagées dans leur relation au contexte de l’interaction.

¹⁵ L’ouvrage *Vers la compétence de communication* est une réponse à la théorie de Chomsky : « mon intention est de convaincre les linguistes qu’un autre angle de vision est possible, complémentaire à certains égards de celui que Chomsky avait retenu mais, à d’autres égards, inéluctable et conflictuellement différent » (Hymes, 1984 : 18).

¹⁶ En didactique, en effet, la notion de compétence de communication va avoir un écho particulier en devenant une référence majeure de l’approche communicative introduite dans les années 70 (Germain, 2001).

Hymes propose, en 1967, un modèle d'analyse présenté sous le nom de SPEAKING. Ce modèle – sorte de grille pour l'observation et la description d'une situation de communication – décompose l'interaction selon huit composantes : le cadre (spatio-temporel ou psychologique), les participants, une finalité (but ou résultat de l'activité de communication), les actes (thème ou forme du message), la tonalité (axée sur les plans linguistique et paralinguistique de l'activité langagière), les instruments (canaux de communication), les normes (d'interaction et d'interprétation) et enfin le genre (type d'activité du langage)¹⁷.

Dans les faits, les notions de compétence de communication et de répertoire verbal se rejoignent, puisque la nature et la diversité interne des répertoires peuvent être marquées par des traits différentiels tels que l'âge, le sexe, le statut social, les relations interpersonnelles entre les locuteurs, leurs buts d'interaction, le cadre de l'interaction. Cette mise en évidence de la diversité inhérente à la communication a amené les ethnographes de la communication à modifier quelque peu la définition de communauté linguistique proposée par Labov.

c) Une communauté faite de diversité

Si la sociolinguistique interactionnelle partage avec la sociolinguistique variationniste le postulat de la diversité linguistique, la différence entre les deux courants est importante puisqu'ils se distinguent dans l'appréhension même de l'objet. Ainsi, pour les variationnistes, les pratiques langagières utilisées par les locuteurs sont marquées et stratifiées socialement. C'est cette mise en parallèle de deux sphères distinctes que contestent les ethnographes de la communication (Bachman *et al.*, 1981). En effet, pour eux « les caractéristiques essentielles d'un groupe sont à définir plutôt que spécifiées à l'avance par un modèle unique du changement ou de la variation » (Hymes, 1984 : 148).

Ainsi, dans la démarche interactionnelle, les locuteurs ne sont pas caractérisés par rapport à un statut social prédéfini mais selon la façon dont ils définissent leurs réseaux d'appartenances identitaire et sociale. L'activité langagière est donc montrée comme une activité essentiellement situationnelle et la communication est perçue

¹⁷ Nous nous référons dans une certaine mesure à ce modèle dans la partie consacrée à l'analyse des interactions (Troisième partie).

comme une construction collective et dynamique des interactants. Cette approche, sans pour autant nier l'existence des structures sociales qui peuvent modeler et influencer les comportements verbaux, permet d'aller au-delà des critères délimités par la stratification sociale, de tempérer en quelque sorte ce déterminisme porté par les facteurs sociologiques que l'on a évoqués plus haut. L'introduction de la notion de « répertoire verbal » offre ainsi la possibilité, dans cette démarche, de « ne pas préjuger des cohérences systémiques et d'appréhender les comportements langagiers des locuteurs et les significations sociales attachées au sein des « communautés de parole » » (Lambert, 2005 : 135). Pour Hymes donc « une communauté n'est pas une "reproduction de l'uniformité" mais une "organisation de la diversité" » (Hymes, 1984 : 42).

Il nous semble ainsi que les travaux de Hymes et de Gumperz loin de se cantonner à l'ethnologie, constituent un apport décisif tant dans le champ de la sociolinguistique que dans celui de la didactique des langues, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. En effet, la notion de « compétence communicative », en étant étroitement articulée à celle de « répertoire verbal », ouvre la voie à une prise en compte de l'ensemble des ressources communicatives des locuteurs, dans des situations réelles, socialement et culturellement significatives.

En examinant les pratiques bilingues à la lumière de la notion de « répertoire verbal », Gumperz offre un outil essentiel aux sociolinguistes permettant d'appréhender le bilinguisme, et les pratiques qui en découlent, dans une perspective originale, délaissant une vision normative des langues – en tant qu'entités homogènes et cloisonnées les unes des autres – et relativisant la vision normative associée à ses dernières.

Ces deux notions offrent un cadre ouvert pour envisager les ressources langagières bi-plurilingues des enfants sourds.

CHAPITRE 2

SOCIOLINGUISTIQUE

ET DIDACTIQUE DU CONTACT DES LANGUES

Comme nous venons de le voir, la sociolinguistique s'interroge, et interroge sur la façon dont se vivent, s'imaginent, parfois se fantasment – ou se nient – la diversité linguistique et les contacts de langues, sur le territoire, au sein de communautés, ou auprès des individus eux-mêmes. Mais il convient d'ajouter aussi le poids et le rôle des Institutions – spécialement à travers les politiques linguistiques ou l'école, lieu de circulation et de renforcement de certaines représentations des langues et de leur apprentissage (Billiez, 1997). Il s'agit là d'un intérêt commun que partage également la didactique des langues qui, depuis plusieurs années maintenant, porte une attention particulière aux questions de la diversité linguistique et du bi-plurilinguisme et qui, à travers la question de l'acquisition, s'est intéressée très tôt à chercher à comprendre les conduites spécifiques des apprenants dans leur démarche d'apprentissage (Dabène, 1990, 1994 ; Billiez, 1997).

Dans la sphère de la surdité, la question des Institutions est une dimension importante (*cf.* Partie 2, Chap. 1 et 2). De la prise en compte et de la définition de la surdité – par les sphères sociale, médicale, scolaire ou législative – vont découler un ensemble de représentations et d'attitudes, fixant en quelque sorte la place des sourds mais aussi de la langue des signes dans l'espace social : enfants, dans la scolarisation et les modalités éducatives ; adultes, dans leur insertion dans la vie sociale et le monde du travail (Mottez, 2006 ; Sabria, 1993).

Si l'on a, peu à peu, assisté à une reconnaissance linguistique et sociale de la surdité – même si celle-ci n'est pas uniformément partagée – il nous semble nécessaire d'interroger ce contexte spécifique – présenté dans ses grandes lignes de fracture dans l'introduction – à travers les outils de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Ainsi, afin de pouvoir penser la complexité des situations de contacts de langues, et du bilinguisme, dans la situation particulière qui est au cœur de notre recherche, il est apparu nécessaire de se doter d'outils efficaces – tant théoriques que

méthodologiques. Ces outils, permettant d'aborder les pratiques et les représentations dans les situations de contacts de langues, ont été essentiellement empruntés aux domaines de la sociolinguistique et de la psychologie sociale. Examiner quelques-uns de ces outils, nous conduira à les interroger mais aussi à les affiner, et éventuellement à les remettre en question. Ces outils seront précieux pour nos analyses effectuées dans le champ de la surdité.

A. CONTACT DE LANGUES, BILINGUISME ET DIVERSITE DES APPROCHES

Les situations de bilinguisme, longtemps considérées comme exceptionnelles, sont depuis quelque temps envisagées – à juste titre – comme majoritaires (Weinreich, 1953 ; Lüdi et Py, [1986] 2002) ; un Etat homogène linguistiquement n'existe pas – malgré toute la volonté qu'il peut investir pour atteindre ce but, qui relève du « mythe ». L'unilinguisme territorial a été la réponse dominante de nombreux Etats à la diversité linguistique au XIX^e siècle et, pendant longtemps, en France notamment, l'imposition d'un unilinguisme correspondait à une stratégie d'intégration nationale¹. Au XX^e siècle, cette hégémonie de l'Etat-nation unilingue est remise en cause ; elle est, effectivement, difficilement conciliable avec les idéaux mettant en avant la justice sociale et le principe démocratique, ainsi qu'avec la sensibilisation de plus en plus grande aux droits des minorités.

La massification de l'enseignement, la demande sociale, l'espace européen dans lequel les questions de politiques linguistiques et de plurilinguismes occupent des places importantes sont quelques uns des facteurs qui ont contribué à la prise en compte de la diversité (Springer, 1998). Le système éducatif, même s'il reste le principal outil de promotion de la langue dominante, ouvre peu à peu ses portes à d'autres langues et devient même parfois un instrument de sauvegarde, par exemple pour les « langues de France » considérées comme un patrimoine national qu'il s'agit de conserver. Dans de nombreux pays européens et aux Etats-Unis ou au Canada,

¹ La France est, à ce titre, un exemple en la matière, même si la politique étatique mise en œuvre n'a pas totalement réussi à faire disparaître l'ensemble des variétés linguistiques présentes sur son territoire. Comme l'énonce Christiane Perregaux, reprenant les termes de Balibar, la France est la « seule nation au monde dont la législation impose "l'emploi exclusif de la langue nationale dans tous les actes publics et privés" et ce pays représente le cas extrême "d'une nation totalement identifiée à une langue et qui, en outre, défend l'intégrité de cette personnalité linguistique dans toutes les branches de la vie sociale, contre tout empiètement des langages venus du dehors ou du dedans de ses frontières" » (Balibar, 1978 : 9, cité par Perregaux, 1994 : 17).

l'immigration, et la présence dans l'espace scolaire d'enfants issus de l'immigration, a ouvert la voie à des recherches en impulsant de nouvelles approches dans l'appréhension de certains phénomènes langagiers et dans l'interprétation du bilinguisme. L'introduction des langues régionales, et/ou de celles issues de migrations, permet, en outre, au plan symbolique, de revaloriser des langues longtemps dévalorisées/méprisées (les langues mais aussi leurs locuteurs) ; et au plan pratique de ré-instaurer une culture du pluralisme linguistique et culturel.

Si le phénomène du « bilinguisme » commence depuis quelque temps maintenant à investir le champ des études sociolinguistiques, « le parcours linguistique, culturel et historique du bilinguisme », pour reprendre les termes de Christiane Perregaux, « n'est pas encore tracé et nous sommes loin de disposer d'une définition simple et univoque » (Perregaux, 1994 : 24). Il s'agit, en effet, d'un domaine qui ne se laisse pas facilement circonscrire. La notion de contact de langues est complexe du fait qu'elle embrasse plusieurs dimensions – linguistique, sociologique, psycholinguistique – chacune d'elles privilégiant des orientations spécifiques (Mackey, 1976). Pour Josiane Hamers et Michel Blanc, le « contact de langues » regroupe « aussi bien un état psychologique de l'individu qui utilise plus d'une langue que l'utilisation de deux ou plusieurs codes dans les rapports entre les individus et entre les groupes » (Hamers et Blanc, 1983 : 21). Les deux auteurs opèrent une distinction entre le concept de « contact », référant « au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue » – ce qu'ils nomment « bilingualité² » – et qui relèverait alors « davantage de la psycholinguistique », de ceux de « bilinguisme et de multilinguisme, qui réfèrent davantage à un état de la société qu'à un état individuel » (Hamers, 1997 : 94-95 ; Hamers et Blanc, 1983). Il ne s'agit pas d'énumérer toutes les définitions et typologies établies à propos du contact de langues mais de présenter quelques-uns de leurs critères définitoires ou leur orientation. Nous allons appréhender dans un premier temps les dimensions sociales du bilinguisme pour nous attacher, ensuite, à ses dimensions individuelles. Tout au

² La bilingualité est définie comme « un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socio-culturel et linguistique » (Hamers, 1997 : 95 ; Hamers et Blanc, 1983). Le terme de bilingualité caractérise donc un état de bilinguisme qui implique, outre le plan de la communication, les dimensions affectives et psychosociales du bilingue.

long de la présentation, nous précisons les diverses facettes sous lesquelles le bilinguisme sourd est envisagé, tout en soulignant plus précisément notre ancrage.

I. Le bilinguisme social : contacts « consensuels » ou « conflictuels »³ ?

Pour traiter des situations de contact de langues où le bilinguisme est envisagé comme l'expression de la réalité sociale d'une communauté, Charles A. Ferguson⁴, en 1959, recourt au terme de *diglossie*. Ce terme, même s'il signifie « bilinguisme » en langue grecque, n'est pas équivalent au terme latin. En effet, son utilisation renvoie à des situations sociolinguistiques précises où deux variétés d'une même langue sont présentes au sein d'une même communauté ou Etat, mais chacune selon des modalités à la fois bien spécifiques et complémentaires. Ferguson propose à partir d'un nombre délimité de critères linguistiques et sociolinguistiques, une modélisation des distributions sociolinguistiques des usages des deux variétés pour quatre cas de figure : la Suisse alémanique, Haïti, la Grèce, les Pays arabes. Ainsi, brièvement⁵ :

L'une de ces variétés est considérée « haute » (*high*) donc valorisée, investie de prestige par la communauté : elle est essentiellement utilisée à l'écrit (dans la littérature en particulier) ou dans des situations d'oralité formelle, et elle est enseignée. L'autre, considérée comme « basse » (*low*), est celle des communications ordinaires, de la vie quotidienne, et réservée à l'oral. (Boyer, 2001 : 49)

Par ailleurs, cette distribution est considérée par Ferguson comme relativement stable, même si, toujours selon Ferguson, au fil des années, voire des siècles, sans poser de problème aux locuteurs, des évolutions sont possibles.

Le concept de diglossie va être repris par d'autres chercheurs pour rendre compte d'autres situations, sans forcément remplir la totalité des critères de Ferguson⁶,

³ Titre en référence à l'ouvrage de Boyer (1997) *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* L'Harmattan.

⁴ L'auteur dans son article « Diglossia », emprunte le terme à Psichari (1928), utilisé pour rendre compte de la situation sociolinguistique de la Grèce avec la présence du khatharevousa et du demotiki, tout en lui donnant une « teneur conceptuelle sensiblement différente » (Boyer, 2001 : 49).

⁵ Pour une définition plus exhaustive, voir notamment Lambert Félix Prudent (1981) « Diglossie et interlecte », *Langage*, n°61. Pour une relecture critique du concept voir notamment André Martinet, *Eléments de linguistique générale*, 1970 (1996) ; Louis-Jean Calvet, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, 1999.

⁶ Une des reprises les plus citées est celle du Nord-Américain, Joshua Fishman (1967-1971) qui introduit à la modélisation de Ferguson, l'étude des comportements langagiers des locuteurs, mettant en relation bilinguisme et

venant entretenir par là, un certain flou entre les deux notions : bilinguisme et diglossie (Beniamino, 1997). Il nous semble toutefois qu'en sociolinguistique, les termes de bilinguisme et de diglossie, malgré le flottement et l'ambiguïté de leur rapport, sont tous deux opératoires : la diglossie renvoie à une situation sociale bien définie et le bilinguisme renvoie aux comportements langagiers des individus dans ces situations particulières. Pour que cette utilisation soit opératoire, il faut s'en tenir à une définition du bilinguisme au niveau individuel, et adopter une définition restrictive de la diglossie telle qu'établie par Ferguson sinon le concept pourrait perdre son pouvoir discriminant par rapport à celui de bilinguisme.

Le terme de diglossie a été repris notamment en Europe, dans les années 1960-70, par les sociolinguistes occitans et catalans, modèle que nous avons choisi de reprendre, car, comme nous le verrons, il constitue le cadre de plusieurs travaux liés à la surdité.

1. Une approche « conflictuelle » du contact de langues

a) Approches occitanes et catalanes⁷

Les approches occitane et catalane de la diglossie, réinterprétées par Boyer en opposition aux descriptions initiales de Ferguson, modifient sensiblement le statut théorique en adoptant « une vision plus dynamique (et polémique) » du contact selon laquelle « il ne saurait être question de coexistence équilibrée entre deux langues concurrentes ». Ainsi, « il y a bien coexistence mais entre une langue dominante et une langue dominée. Et dans un contexte de domination, il y a forcément déséquilibre et instabilité [...] » (Boyer, 1996 : 92-93). La sociolinguistique occitane ou catalane se caractérise donc par une vision dynamique, diachronique et conflictuelle du contact (Matthey et de Pietro, 1997). Ce modèle diglossique, inscrit dans une approche macro-linguistique, pose une relation étroite entre la situation

diglossie. Fishman détermine ainsi quatre situations possibles : diglossie avec bilinguisme ; diglossie sans bilinguisme ; bilinguisme sans diglossie ; ni bilinguisme ni diglossie. (Lüdi et Py, [1986] 2002).

⁷ Il s'agit de la théorie du conflit linguistique introduite par Aracil (1965) et Ninyoles (1969).

Précisons que la théorisation des phénomènes de contacts de langues a également été enrichie par la sociolinguistique cr oliste, s'appuyant notamment sur le concept de continuum défini comme suit : « l'essentiel des productions linguistiques ne se situe pas à chacun des pôles de la diglossie (acrolecte vs basilecte) mais au contraire s'organise selon le spectre continu de productions « intermédiaires », difficiles à catégoriser linguistiquement et qui constituent le m soglecte, c'est-à-dire l'espace interlectal régi par le contact entre deux langues » (Beniamino, 1997 : 127)

sociale et la situation linguistique, la seconde étant fonction de la première. Si la coexistence équilibrée des deux langues est, dans ce modèle, impossible et leur distribution forcément « inégalitaire et inévitablement transitoire » (Boyer, 1996 : 92-93), deux issues linguistiques sont alors possibles : soit la *normalisation* « processus par lequel une variété régionale, sociale ou autre s'impose comme modèle prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler » (Baggioni, 1997 : 215), soit à l'inverse, la *substitution*, c'est à dire l'imposition totale de la langue dominante, et par conséquent la mort de la langue dominée. Notons par ailleurs que cette approche du contact des langues donne une part importante aux discours des locuteurs et aux représentations sociolinguistiques : les deux langues en contact sont perçues comme des langues inégales, et c'est le plus souvent la langue dominée qui est perçue, même par ceux qui la parlent, comme la moins valorisée (langue inutile, non-normée, langue du passé) (Boyer, 2001). Cette inégalité est compensée – contrebalancée – dans une certaine mesure par l'attribution à la langue dominée de qualités (langue du cœur, des racines, de l'authenticité, etc.), ce qui, selon nous, constitue une force d'idéalisation. Ces représentations qui sont à la base de l'idéologie diglossique, sont des moteurs puissants pour l'issue du conflit.

Ce modèle « conflictuel » est envisagé en tant qu'outil dans une conception interventionniste⁸ de la sociolinguistique. Aussi, la caractérisation de situations sociolinguistiques sous le prisme du conflit linguistique est considérée pour certains chercheurs, tel que Rodriguez-Yanez, comme « une prise de position aprioriste dont la nature est de servir en tant que stratégie politique, pour les revendications identitaires et, en général, comme appui dans les discours accompagnant le processus de *nation-building*. » (Rodriguez-Yanez, 1997 : 191). Pour ce spécialiste s'intéressant au cas de la Galice, ce sont avant tout « des recherches empiriques sur les usages linguistiques que doit se dégager un paradigme pour la théorisation sociologique à propos d'une situation sociolinguistique donnée [...] » et non l'inverse (*Ibid.*). En outre, il nous semble que dans le discours basé sur le conflit, la

⁸ Les deux écoles, occitane et catalane, sont en effet critiquées à cause notamment de leur engagement. Ce caractère militant est assumé : « Il n'y a pas de science innocente, surtout pas dans le cadre mal défini, parfois contesté des sciences humaines. Toute science contient une idéologie [...] Nous devons dire clairement pour nous comme pour les autres, que notre travail est imprégné d'une idéologie occitaniste [...]. Nous ne ferons pas une mauvaise science à cause de cela au contraire ». (cité par Blanchet, 2004 : 2),

présence de deux langues sur un même territoire contraint finalement à envisager une situation bilingue comme ne pouvant qu'être de nature problématique. L'issue souhaitée étant, à travers la *normalisation*, le renversement du conflit ; cette dimension rejoint alors le modèle du mythe d'un (idéal) « Etat monolingue ». Cependant, on soulignera qu'à côté de ce modèle « diglossique » (ou conflictuel), coexiste un modèle dit « bilinguiste » (ou consensuel) (Boyer, 2001 : 52), qui, dans le cadre de cette recherche, retiendra toute notre attention. Avant de le présenter, notons que la notion de diglossie est également présente dans le champ de la surdité.

b) Approche diglossique de la surdité

Même si la situation qui caractérise la relation français/LSF s'inscrit dans des paradigmes particuliers, on trouve dans l'histoire de la LSF un ensemble d'éléments – d'évènements historiques – qui apparaissent dans l'histoire de toutes les langues minoritaires (breton, basque, occitan, etc.) : même conjoncture politique, mêmes motifs, mêmes moyens mis en œuvre pour les faire disparaître. Le rapprochement de la situation des sourds, locuteurs de LSF, aux situations sociolinguistiques des minorités linguistiques s'est opéré, en France, dès les premiers travaux des (socio)linguistes français, comme le souligne Mottez ([1976] 2006 : 218) :

Leur combat [celui des sourds] se situant sur un terrain qui rend leurs luttes plus comparables à celles que mènent les minorités ethniques ou linguistiques opprimées qu'à celles que mènent pour leur reconnaissance d'autres catégories de handicapés, on est tenté d'attribuer une certaine importance aux linguistes.

Ainsi, la notion de diglossie a été introduite dans le champ de la surdité par William Stokoe, en 1970. Le linguiste américain a passé en revue l'ensemble des traits caractéristiques développés par Ferguson en montrant que cette notion caractérisait également la situation linguistique de la communauté des sourds américains. Sans entrer dans son analyse détaillée⁹, les deux variétés retenues par Stokoe sont l'anglais, mais pris sous sa forme signée ou manuelle ; cette forme signée de l'anglais constitue la Variété Haute (SE - Signed English, et les autres systèmes plus ou moins artificiels permettant de représenter la langue vocale) ; la langue des signes

⁹ Pour une description de ce travail et une application à la situation française se reporter notamment aux travaux de Mottez, [1976] 2006 et [1978] 2006 ; Markowicz, 1980. Pour une discussion et une vision renouvelée de la notion de diglossie voir notamment Sabria (2005).

américaine représente la Variété Basse qu'il nomme « Amslan ». Comme le souligne Mottez, « il n'y a pas entre ces deux variétés de barrière tranchée, et il serait plus exact de considérer l'Amslan et l'anglais signé comme les pôles extrêmes d'un continuum. » (Mottez, [1976] 2006 : 210), continuum linguistique¹⁰ sur lequel Stokoe a entrepris de repérer l'ensemble des variations linguistiques de la langue des signes.

Concernant les réserves de ce modèle, nous retiendrons celles émises par Richard Sabria (2005). Le sociolinguiste rouennais, tout en reconnaissant par ailleurs la contribution générale des travaux de Stokoe dans le débat scientifique sur les langues des signes, souligne trois faiblesses dans l'approche diglossique développée par ce dernier. Tout d'abord, et malgré le repérage des variations linguistiques à l'intérieur du continuum linguistique de la langue des signes, l'un des termes importants du continuum n'est pas présent : l'américain (sous sa forme oral/vocal) ; la seconde faiblesse est qu'un tel repérage favorise « une prolifération de termes pour décrire les différents usages de la langue des signes américaine », ce qui rend alors « difficile l'analyse des dynamiques qui permettent de comprendre la distribution des langues » (Sabria, 2005 : 21). Pour Sabria, l'ensemble de ces termes « perdent de leur pertinence dans la mesure où ils sont isolés du contexte glottopolitique envisagé hors présence de l'américain, langue officielle, en l'occurrence variété Haute » (Sabria, 2005 : 21). La dernière objection du sociolinguiste s'applique de façon plus générale

¹⁰ Moody a repris cette notion de continuum pour caractériser la situation française en proposant la modélisation suivante pour la situation des locuteurs sourds français (1983 : 170) :

LSF -----Français signé « élastique »-----Français signé « strict »

La LSF : la langue des signes telle qu'elle est vraiment pratiquée par ceux qui la maîtrisent vraiment bien, en général entre sourds.

Le français signé est un mélange linguistique entre le français oral et la LSF qui se met en place lors d'échanges entre un sourd et un entendant qui ne maîtrisent pas la langue de l'autre. En effet, le signeur suit la structure syntaxique de la langue orale avec les signes de la LSF qui traduisent le plus possible les idées de la phrase. L'auteur distingue le Français signé « élastique » (ou « souple ») : c'est un français signé plus proche de la LSF. On trouve encore des localisations dans l'espace, les expressions du visage requises, les classificateurs, etc. ; et le français signé « strict » : les signes suivent rigoureusement l'ordre des mots, presque plus de nuances d'utilisation de l'espace, d'expression du visage. Pour compenser ces manques, on sera amené à épeler en dactylographie, à créer des signes artificiels, pour les articles, les genres, les terminaisons de mots, etc.

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

au modèle anglo-saxon de la diglossie, qui, outre sa dimension statique, repose sur la conception d'une vision « harmonieuse », consensuelle des langues en contacts. Or cette dimension, toujours selon Sabria, est loin de s'appliquer à la sphère de la surdité. La relation entre LSF et français, mais aussi le contact entre sourds et entendants, relèveraient davantage du conflit. Pour le chercheur français, il conviendrait, pour qualifier la situation sociolinguistique de la communauté sourde, de recourir au modèle diglossique développé par les écoles catalane et occitane qui, comme nous l'avons vu, intègrent cette dimension conflictuelle.

Le modèle « conflictuel » du contact de langues dans le champ de la surdité s'inscrit dans une vision « implicationniste » du/des chercheurs. Rappelons que c'est à partir des mouvements revendicatifs développés dans les années 1980 (de la part de parents, de locuteurs, de professionnels et de quelques chercheurs) que la LSF, le droit à une éducation bilingue, les notions de communauté et de culture sourde ont été mis en avant. La situation sociolinguistique n'ayant pas véritablement changé, ou très peu, ces revendications restent d'actualité :

Un appel à la sociolinguistique permettrait de réactualiser la « vivacité » d'une revendication politique interrogeant les représentations, les usages, les comportements, l'imaginaire communautaire, à l'égard de la langue des signes, sa place dans les projets éducatifs pour enfants sourds. Si nous ne pouvons pas faire sans la « donnée conflictuelle » propre à toutes situations de bilinguisme (de diglossie), l'idéologisation du conflit par la communauté sourde ne devrait pas se figer seulement dans l'histoire douloureuse et construite sur le déni, elle pourrait se décliner dans des perspectives dynamiques pour les enfants sourds de demain (Lamothe, 2004 : 5)

Nous partageons la position générale de Lamothe, lorsqu'il avance que la sociolinguistique peut, à travers ses travaux et ses recherches, constituer un levier... où, tout du moins, elle peut permettre d'apporter du « grain à moulin ». Cependant, si nous ne pouvons – devons – pas faire abstraction de ces aspects conflictuels, il convient également de ne pas de s'y réduire. Nous retiendrons des études sur la diglossie, celle de Stokoe, comme celle de Markowicz qui a repris, dans les années 1980, la notion de diglossie pour l'appliquer à la situation des locuteurs sourds français en intégrant dans sa démarche la langue orale/vocale, le fait qu'elles ont permis de mettre en évidence les liens entre les usages linguistiques et les groupes d'appartenance des locuteurs sourds. Il nous semble qu'il convient de dépasser le

cadre strictement du conflit et spécialement grâce aux outils développés par les recherches adoptant une vision dite « consensuelle » du bilinguisme et du contact des langues. Modèle que nous proposons de présenter maintenant.

2. Le contact des langues, le bilinguisme et la vision « consensuelle »

Le modèle « consensuel », développé notamment par l'équipe suisse de Neuchâtel (dont entre autres, Lüdi et Py, [1982] 2002) s'appuie sur une configuration interactionniste, micro-sociolinguistique, du contact de langues. Ce modèle ne nie pas les dimensions économiques et politiques des langues, celles-ci se manifestant dans les situations de contacts, mais il s'agit, dans ce cadre, d'en saisir les traces linguistiques : « [...] les phénomènes de la réalité sociale qui sont pertinents pour les acteurs devraient laisser des traces, sous formes d'observables formels¹¹, aux niveaux de l'interaction et de la langue. » (Matthey et de Pietro, 1997 : 147).

Ainsi, tout en retenant que le bilinguisme peut être appréhendé dans une dimension sociale, ce courant s'inscrit dans la lignée d'Ureil Weinreich¹² – premier linguiste à avoir mené une enquête sur le bilinguisme individuel (1953) – pour qui :

c'est d'abord chez l'individu que le contact de langues a lieu, ou lorsque deux (ou plusieurs) personnes interagissent en utilisant plusieurs langues et en mettant en œuvre des procédés communicatifs qui contribuent en quelque sorte à un rapprochement des idiomes en présence. (Weinreich cité par Matthey et de Pietro, 1997 :135).

La notion de conflit n'est nullement exclue du modèle suisse, toutefois, on n'y entend pas ce terme, ou ceux de minorité¹³ ou de dominance, exactement de la même manière que dans le modèle du « conflit » (Boyer, 2001). Le conflit est considéré comme un « phénomène interactif parmi d'autres », il « met en jeu les langues en

¹¹ Les « observables formels » est le nom donné, entre autres par Matthey, à l'ensemble des marques transcodiques qui ont lieu dans le discours (Matthey, 2003, 2005 ; Matthey et de Pietro, 1997).

¹² Si, dans son ouvrage, Weinreich accorde une prépondérance à l'observation des phénomènes strictement linguistiques (notamment les interférences phonologiques, syntaxiques, lexicales), il consacre tout un chapitre aux aspects sociaux. C'est ce chapitre, et spécialement les dernières pages, qui constituent pour Calvet, « l'influence de Weinreich sur l'histoire de la sociolinguistique » (Calvet, 2003 :16). Soulignons que Calvet pointe un glissement de sens entre la notion originelle proposée par Weinreich « langages contacts », soit « langues en contact » et celle communément adoptée « contacts de langues » qui, selon lui, tendrait à neutraliser la singularité des situations de contacts qui est sous-entendue par la formule initiale. (Calvet, 2003)

¹³ Bernard Py distingue les concepts de « minorité » et « minorisation » : il envisage ce dernier comme plus dynamique et opératoire : « On peut en effet se demander si la minorisation est un épiphénomène, un comportement qui prend appui sur une situation sociale caractérisée par la mise en contact de groupes respectivement majoritaire et minoritaire, ou si – au contraire – c'est l'addition de comportements particuliers minorisants qui crée des groupes asymétriques » (Py, 1997-a : 6).

contact et il influence ces contacts, voire le statut des langues elles-mêmes, mais il est d'abord un phénomène concernant les acteurs sociaux et non les langues en tant que telles. » (Matthey et de Pietro, 1997 : 172). Par ailleurs, ce modèle, tout comme le modèle « diglossique », prend en compte le discours des locuteurs sur les langues, en considérant « que les usages et les pratiques sont habités par des représentations sociolinguistiques, des images, des attitudes » (Boyer, 2001 : 54).

Ainsi, dans cette perspective, c'est au niveau individuel qu'il convient d'observer le contact de langues ; ce qui nous renvoie à la définition individuelle du bilinguisme. Avant d'en arriver là, soulignons que ces deux modèles ne sont pas antinomiques.

3. Vers une intégration des deux modèles

Les deux dimensions du contact de langues – consensuel ou conflictuel – ne sont pas nécessairement exclusives, et « idéalement, les deux approches devraient parvenir à des résultats relativement semblables si elles étaient appliquées à un même contexte » (Matthey et de Pietro, 1997 : 179). En outre, les dimensions macro-sociolinguistique et micro-sociolinguistique doivent être envisagées dans une perspective complémentaire :

La complémentarité est évidente entre la macro-analyse environnementale dans laquelle a vécu ou vit la communauté bilingue et la micro-analyse qui s'arrête sur l'individu dans toute sa singularité. Les deux dimensions s'imposent si l'on veut essayer de mieux saisir le fonctionnement de monolingue et de bilingue d'une part, et les compétences des individus d'autre part. (Perregaux, 1994 : 38)

La prise en compte des pratiques langagières¹⁴ qui tient compte de la dimension des situations de communication, renvoie à l'opposition traditionnelle entre macro et micro que cherchent à dépasser les sociolinguistes, comme d'autres chercheurs en sciences humaines, en se posant la question de savoir comment les facteurs macro-sociaux agissent sur les comportements langagiers des individus. Et pour Billiez (1997 : 9)

la vérité des pratiques langagières et des représentations n'est pas entièrement contenue dans l'interaction puisqu'elle est aussi

¹⁴ Nous optons ici pour le concept de « pratiques langagières » et non de « pratiques linguistiques » parce qu'il permet de prendre en compte les dimensions liées aux situations de communication, c'est-à-dire, aux conditions de productions sociales des pratiques linguistiques (Billiez, 1997).

conditionnée par « toute l'épaisseur diachronique » de tout ce qui lui préexiste : les caractéristiques sociales et psychologiques des sujets sont liées à leur histoire, et les langues elles-mêmes avec leurs structures, leurs contraintes et leurs statuts sociaux.

Dans notre travail c'est bien cette double dimension qui est privilégiée. Ainsi, il s'agira, d'une part, de prendre en compte les dimensions sociales générales, et institutionnelles en particulier, de la surdité afin de cerner la place accordée à chacune des langues (Français, LSF), et de déceler les éventuelles tensions existant autour de la scolarisation des enfants sourds. D'autre part, l'analyse micro-sociolinguistique des interactions au sein d'une classe spécialisée montrera de façon plus précise le jeu, et les enjeux, des langues et autres codes présents dans l'espace scolaire. Même si de plus en plus d'études visent ce rapprochement épistémologique, comme l'indique Monica Heller, peu de travaux s'y attellent réellement et le travail de synthèse et de mise à jour reste encore à faire (Heller, 2002).

Ainsi, les pratiques langagières constituent un socle essentiel de notre approche, et il convient de voir comment le contact de langues est appréhendé au niveau individuel. Nous allons donc aborder la question du bilinguisme individuel en montrant plus spécialement l'évolution qu'a connue ce terme.   la fin de ce survol général du bilinguisme individuel, nous proposerons son application – implication – dans la situation qui nous intéresse.

II. Le bilinguisme individuel : vers une re-définition

1. Les premiers travaux sur le bilinguisme individuel

Soulignons préalablement que l'approche psychologique du bilinguisme précoce a suscité un certain nombre de recherches dans la première moitié du XX^e siècle. Ces recherches étaient principalement orientées sur deux axes, d'une part, l'observation d'études de cas – Hamers et Blanc (1983 : 115) citent notamment les études de Ronjat, (1913) et de Léopold, (1939-49) – et, d'autre part, sur la comparaison de résultats scolaires d'enfants monolingues et bilingues. Bien que les méthodes utilisées aient été remises en cause –  chantillonnage, définition du bilinguisme, etc. (Hamers et Blanc, 1983 : 90-91) –, les seconds types de recherches ont contribué à diffuser un certain nombre de préjugés sur le bilinguisme précoce en soulignant le retard des enfants bilingues sur leurs pairs monolingues et, en évoquant la présence

de handicaps linguistiques et intellectuels, en référence à Bernstein, chez des enfants bilingues¹⁵. Dans le milieu des années 1970, Skutnabb-Kangas et Toukomaa (1976) ont introduit le terme de « semi-linguisme » pour décrire l'état du développement langagier du bilingue qui n'atteint le niveau du locuteur natif dans aucune des deux langues des enfants finnois issus de l'immigration en Suède. Cet usage a toutefois été critiqué, notamment du fait que « le potentiel linguistique n'est pas défini ; le déficit est mesuré au moyen de tests psychométriques normatifs et de résultats scolaires » (Hamers, 1997 : 98). Les réserves pointaient également la question de la prise en compte des conditions socioculturelles des individus bilingues.

A l'intérieur de cette problématique, la proposition de Cummins (1979 ; 1981) sur les niveaux-seuils de compétence en L1 et en L2 et sur l'interdépendance entre le développement de capacités langagières en L1 et L2, peut être considérée comme un modèle intéressant dans la mesure où il cherche à rendre compte de l'interrelation des langues. Selon cette théorie, un premier seuil de compétence doit être atteint avant l'entrée dans le bilinguisme, puis un second seuil qui seul permet une compétence de bilingue « additif »¹⁶. Ce modèle rencontre néanmoins quelques limites puisque, d'une part, il repose sur une vision relativement restrictive du bilinguisme perçu comme l'addition des deux langues et, d'autre part, il ne permet pas de prendre en compte les facteurs socio-culturels ou les politiques linguistiques, dans lesquels les situations de bilinguisme s'actualisent (Dompmartin-Normand, 2003 ; Hamers et Blanc, 1983). Les travaux sur les interrelations entre la langue dominante et la langue minoritaire, ou minorée, sont extrêmement nombreux, et comme nous l'avons vu, s'inscrivent dans des prismes théoriques et méthodologiques divers qui, d'une manière générale, laissent entrevoir une réalité extrêmement complexe.

¹⁵ À l'opposé des préjugés diffusés par ces études comparatives, les études récentes démontrent quasi unanimement l'avantage intellectuel et cognitif des bilingues.

Historiquement c'est l'étude de Peal et Lambert (1962) qui ouvre la voie à « une nouvelle génération de recherches sur le bilinguisme et sur ses effets sur le développement cognitif » (Perregaux, 1994 :65). Cette étude marque un tournant méthodologique important : on s'attache à apparier les groupes sur le plus de variables possibles. Les résultats dès lors s'inversent puisqu'on attribue aux enfants bilingues une grande flexibilité des capacités mentales et une supériorité dans la formation de concepts (*Ibid.*).

¹⁶ Lambert (1974) est le premier à poser la distinction entre « bilinguisme additif » et « bilinguisme soustractif » et à parler de la place des langues dans le système de valeurs de l'enfant. « C'est le rapport entre les statuts respectifs des deux langues bien plus que le statut absolu de chacune d'elles qui déterminera l'évolution de la bilingualité » (Hamers et Blanc, 1983 : 101).

Suite aux premiers travaux sur le bilinguisme individuel, on assiste, dans le champ de la psycholinguistique notamment, à une typologisation du phénomène dont les différents critères retenus permettent d'apporter des éclairages sur la situation psycho-sociale des bilingues et de classer ce qui est perçu comme avantages ou inconvénients à l'accession du statut de bilingue. Les définitions du bilinguisme sont ainsi multiples et font appel à des paramètres variés : les conditions d'acquisition des deux langues, les rôles sociaux et les statuts relatifs qui leur sont attribués, les besoins à exprimer dans chacune des langues, l'intensité des pratiques, les paramètres personnels et affectifs sont autant de facteurs qui vont expliquer les différences qui peuvent exister entre les deux langues chez un même individu, mais aussi entre des individus bilingues¹⁷ (Baetens-Beardsmore, 1994 ; Hamers et Blanc, 1983 ; Mackey, 1976).

Ces quelques critères permettent, comme l'expliquent Lüdi et Py, de donner une idée du *prototype idéal* du bilinguisme et du bilingue, tout en sachant que « leurs combinaisons n'épuisent pas l'ensemble du phénomène » (Lüdi et Py, [1986] 2002 : 10).

Ces typologies conduisent à considérer la compétence bilingue « sous une forme cumulative, c'est-à-dire comme la simple superposition de plusieurs systèmes linguistiques à l'intérieur d'un même individu. Or la réalité est plus complexe [...] » (Dabène, 1994 : 85). Des recherches développées en sociolinguistique s'attachent plus spécialement à rendre compte de cette complexité.

2. D'une conception de la maîtrise à celle de l'usage des langues

Il faut rappeler que pendant très longtemps, et encore parfois, on trouve des définitions du bilinguisme, étayées de façon plus ou moins explicite sur une

¹⁷ Sont retenues dans ces classements les conditions qui permettent d'accéder au statut de bilingue tel que : **l'âge d'acquisition** des deux langues, on distingue le bilinguisme précoce (qui peut-être soit un bilinguisme simultané; soit un bilinguisme successif), le bilinguisme d'adolescence et le bilinguisme d'adulte ; **la compétence atteinte dans les deux langues** : le bilinguisme peut-être plus ou moins symétrique ou équilibré ; **la dimension cognitive** avec la relation entre langage et pensée : on parle de bilinguisme composé (deux systèmes de décodage pour une même réalité) ou de bilinguisme coordonné (organisation cognitive dans laquelle deux équivalents de traduction dans les deux codes correspondent chacun à une réalité sémantique distincte) ; et **la dimension socioculturelle** qui repose sur le rapport entre les langues et leur prestige au sein de la société : on parlera de bilinguisme additif si le milieu socioculturel de l'enfant valorise les deux langues et les deux cultures, l'enfant apprendra à manipuler deux langues et profitera de cet apport pour enrichir son développement cognitif. En revanche, si le milieu dévalorise ou exclut une langue au profit de l'autre considérée comme culturellement ou économiquement plus prestigieuse, le développement cognitif de l'enfant pourra être freiné. Dans cette situation, du fait que les deux langues sont concurrentes plus que complémentaires, on parle de bilinguisme soustractif.

comparaison du monolinguisme, c'est le cas de la fameuse définition de Bloomfield (1933) mais aussi, nous semble t-il de celle de MacNamara (1967). De façon schématique, le premier envisage le bilinguisme comme la possession d'une compétence de locuteur natif des deux langues (Bloomfield, 1933), et le second, qualifie de bilingue « quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques à savoir comprendre, parler, lire et écrire, dans une langue autre que sa langue maternelle » (MacNamara (1967) cité par Hamers et Blanc, 1983 : 22). En effet, bien que divergentes, ces définitions se rejoignent en tant qu'elles reposent fondamentalement sur la compétence linguistique du monolingue dans chacune des langues. On pourrait d'ailleurs inventorier d'autres positions qui se situeraient le long de ce « continuum des compétences » dont les deux définitions citées délimiteraient chacun des pôles. En se référant uniquement à la maîtrise des locuteurs dans chacune des langues, cette approche compare la compétence linguistique des personnes bilingues à celles des personnes monolingues. Ces dernières se voient ainsi attribuer le rôle d'étalon de comparaison, d'« étalon de mesure », et incarnent, en quelque sorte, la « norme de référence » à atteindre dans chacune des langues. Ces visions du bilinguisme ont largement contribué à diffuser la représentation mythique de l'être bilingue dans la société, qui présume, comme le souligne Grosjean, que « le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. » (Grosjean, 1984 : 2).

Au fil des années, la perception du bilinguisme individuel en raison de la multiplication des recherches et d'une meilleure compréhension de certains phénomènes inhérents au contact des langues, a évolué :

La polysémie récente de la définition dépend de plusieurs facteurs parmi lesquels il faut citer l'élargissement du champ de la linguistique à la pragmatique, à l'analyse du discours en situation d'énonciation, à la sociolinguistique, ou à la sociologie du langage (Fishman, 1971) et à l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1966). (Perregaux, 1994 : 26).

Ainsi, là où les linguistiques dominantes envisageaient la communauté linguistique homogène et constituée de « locuteurs idéaux », nous avons vu que Gumperz et Hymes adoptent le principe de la variation à l'intérieur d'une même communauté et plus encore chez un même locuteur, dont la notion de répertoire verbal permet de rendre compte. Peu à peu, les dimensions pragmatique et fonctionnelle des langues

sont prises en compte dans la définition du bilinguisme. À ce titre, l'ouvrage de François Grosjean (1982) constitue un tournant décisif puisque le bilinguisme est posé par l'auteur non plus comme la somme idéale de deux compétences monolingues mais comme un ensemble de compétences originales ajustées aux situations de communication auxquelles les sujets bilingues ont à faire face. Pour Grosjean (1984 : 16) :

est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de langues et le reste tant que le besoin se fait sentir.

Cette approche permet d'envisager le bilinguisme dans une réelle dynamique langagière mettant en avant le fait d'utiliser pour un individu deux, trois langues ou plus dans sa vie quotidienne, sans en référer à des typologies statiques, et souvent dichotomiques. Ainsi, le « parler bilingue » est considéré comme une entité originale et spécifique puisque comme l'explicitent Lüdi et Py (1986/2002 : 54) :

Il faut comprendre qu'il ne suffit pas d'additionner deux langues autonomes ou deux schématisations de la réalité pour caractériser la compétence bilingue – biculturelle. Au contact l'une de l'autre, elles se modifient à tel point qu'il en résulte quelque chose d'original, de nouveau [...]. Ceci nous amène à ne plus considérer le plurilinguisme et le pluriculturalisme uniquement dans la perspective des langues en question, mais à élaborer une vision autonome « bilinguale ».

L'être bilingue est donc, en reprenant la formule de François Grosjean, « un locuteur spécifique ayant atteint une compétence communicative égale à celle du monolingue, bien que différente » (Grosjean, 1993 : 71).

Les études s'inscrivant dans cette approche ont contribué à construire et à diffuser une conception renouvelée des langues et de leur apprentissage, en posant au centre de leur démarche la notion de *répertoire verbal* (ou « répertoire langagier »), en défendant une vision intégrant la *variation* et en visant la description d'une *compétence plurilingue* (Coste, 2001 ; Coste *et al.*, 1997 ; Dabène, 1994 ; Billiez, 2005). Il convient alors d'exposer de façon plus précise les principaux apports de ces travaux.

B. REPERTOIRE VERBAL, BILINGUISME ET DIDACTIQUE

I. « Etre bilingue »¹⁸ et pratiques bi-plurilingues

1. Le « parler bilingue » et la place des « observables formels » dans le discours

Toute situation de contacts de langues entraîne, à plus ou moins grande échelle, des mélanges entre les langues, mais selon le champ disciplinaire, ou la position théorique, ces contacts n'auront ni la même dénomination, ni la même acception. Par exemple, les recherches en acquisition dans les années 1950 à 1970 ont fait appel à la notion *d'interférence* pour désigner l'influence de la L1 sur la L2, notion alors appréhendée comme un phénomène individuel et négatif. Cette notion d'interférence renvoie, de façon plus large, à l'hypothèse contrastive, issue d'une conception mécaniste de l'acquisition des langues étrangères qui s'inscrit dans la lignée du courant behavioriste, dont l'auteur le plus connu est Skinner. Il s'agit, dans ces travaux¹⁹, non pas de décrire les processus d'acquisition ou d'analyser la langue de l'apprenant mais de délimiter les zones langagières qui peuvent poser des problèmes à un apprenant de langue étrangère d'une langue maternelle donnée. En sociolinguistique, par rapport à l'approche « bilinguiste » du contact des langues, l'approche « diglossique » va parler « d'hybridation linguistique », « d'interlecte » comme produit d'une situation conflictuelle d'assimilation (Boyer, 1996).

Ainsi, si ces mélanges ont été, pendant longtemps, envisagés comme les traces d'une mauvaise connaissance linguistique, les éclairages sociolinguistiques, notamment sur le bilinguisme, ont permis aux chercheurs de

se représenter le contact de langues non plus en termes de dépendance par rapport à des systèmes, mais en termes de création langagière c'est-à-dire d'activité discursive originale. Ceci ne signifie pas que les liens du locuteur avec les systèmes soient négligeables, mais qu'il les prend en charge et les intègre à une compétence nouvelle. (Lüdi et Py, 2002 : 114)

¹⁸ En référence au titre de l'ouvrage de Lüdi et Py ([1986] 2002) qui aborde les dimensions linguistiques et culturelles du bilinguisme en privilégiant une approche fonctionnelle.

¹⁹ Voir notamment Besse et Porquier (1984), Klein (1989), pour une discussion de ces apports.

Dans une approche « bilingue », qui identifie le répertoire langagier d'un locuteur comme unique et global, les marques transcodiques²⁰ désignent « toute forme linguistique qui, dans un segment de discours formulé dans une langue donnée, dénote la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des interlocuteurs » (Lüdi, 1987 : 2). Ces marques font « partie de la boîte à outil du locuteur bilingue et – lorsque certaines conditions sont réunies – elles enrichissent le discours beaucoup plus qu'elles ne l'obscurcissent²¹ » (Py, 1991 :151).

Dans le contexte d'une conversation entre bilingues, les marques transcodiques sont révélatrices du *parler bilingue* (Grosjean 1984, Lüdi et Py, [1986] 2002). François Grosjean (1993) situe les différents comportements linguistiques rencontrés chez le locuteur bilingue à différents points d'un continuum de situations qui exigent des comportements langagiers différents. Le locuteur bilingue possède deux modes de communication. Le premier est un mode monolingue, dans lequel le locuteur utilise la langue de l'interlocuteur avec désactivation maximale de l'autre langue ; des interférences avec la deuxième langue peuvent tout de même apparaître dans le discours, elles se situent à tous les niveaux linguistiques, dans toutes les modalités. Le second est un mode bilingue dans lequel le locuteur va choisir une langue de base, selon un certain nombre de facteurs comme la situation de communication, l'interlocuteur, le contenu, etc. ; toutefois, au cours de l'interaction, les locuteurs vont faire appel à l'autre langue à travers notamment l'apparition de marques transcodiques telles que l'alternance codique – « code switching » – ou le recours à l'emprunt de mots ou d'expressions.

Par rapport aux situations de bilinguisme, le bilinguisme des personnes sourdes est, à l'heure actuelle encore, moins bien compris et étudié. Dans un article de 1993 (1993-a) François Grosjean a entrepris de cerner le bilinguisme sourd en proposant de faire un parallèle entre le bilinguisme de la personne entendante et celui de la personne sourde. Dans sa définition du bilinguisme sourd, le linguiste suisse rapproche la

²⁰ Ce terme est utilisé à la suite de Lüdi (ed.) (1987) comme un hyperonyme d'alternance codique, d'emprunt, de calque, ou encore d'interférence (Gajo et al., 2004).

²¹ Sur le jeu de l'opposition « opaque vs clair » des pratiques plurilingues voir notamment l'article de Laurent Gajo (2003) « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours ».

situation des sourds, locuteurs de LSF, des autres minorités linguistiques. Pour lui, au sein de la communauté sourde,

le bilingue observé est un bilinguisme de minorité où les membres de la communauté acquièrent et utilisent à la fois la langue minoritaire (langue des signes), et la langue majoritaire dans sa forme écrite et quelques fois dans sa forme orale voire dans sa forme signée (Grosjean, 1993-a : 74)

Il énonce alors trois caractéristiques que partagent le bilinguisme des sourds et celui des entendants. Selon lui, tout comme pour les entendants, on observe, au niveau individuel, une grande diversité des locuteurs sourds dans leurs capacités langagières pour chacune des langues. Cette variation dans la connaissance et dans l'utilisation des langues s'explique par différents facteurs tels que le degré de surdité, la/les langue(s) de l'enfance, l'insertion sociale par le travail, etc. Ensuite, tout comme pour une large partie des bilingues entendants, la plupart des sourds ne se considèrent pas eux-mêmes comme bilingues. Cela s'explique, entre autres, par le fait qu'ils ne maîtrisent pas l'ensemble des compétences langagières dans chacune des langues, et spécialement dans la langue française. Parallèlement, il nous semble que l'on peut ajouter que les sourds ne sont que rarement considérés comme bilingues, la société a souvent tendance à les considérer comme monolingues de la langue minoritaire (soit la langue des signes) ou l'inverse monolingue français – surtout dans l'éducation. Enfin, les locuteurs sourds effectuent un choix de langue, et peuvent avoir recours à l'autre langue sous forme d'alternances codiques, en utilisant, par exemple, les signes, la dactylologie, les mouvements de lèvres avec ou sans production sonore. Le sourd bilingue se déplace aussi le long d'un continuum des modes de communication : il peut avoir, tout comme l'entendant, un comportement monolingue ou bilingue selon la situation de communication, l'interlocuteur, le sujet, etc.

Ainsi, si l'on regarde les rapports entre la langue des signes et la langue française, on retrouve au niveau des pratiques possibles des locuteurs sourds des configurations « classiques » que les travaux en sociolinguistique ont pu dégager²². Mais la problématique s'annonce un peu différemment puisque « la surdité n'est pas un choix, c'est un être, un mode de perception si l'on veut, qui fait tout de même que les

²² Au-delà des pratiques, les relations entre les langues s'inscrivent dans une boucle à laquelle on peut rattacher des attitudes similaires à celles observées face aux langues minoritaires (Millet, et al, 2002).

sourds sont physiquement étrangers à la langue qui les environne. » (Millet, 1988 :7). Pour des raisons d'ordre physiologique, les personnes sourdes n'ont pas d'accès direct à la langue vocale, il leur est plus difficile que pour toute autre communauté linguistique d'apprendre la langue dominante. Et, comme l'avancent de nombreux chercheurs à l'instar de F. Grosjean (1993 : 75) « certaines compétences linguistiques dans la langue majoritaire (surtout la perception et la production orale) peuvent ne jamais être acquises [...] ce qui n'exclut en rien une maîtrise parfaite de la lecture et de l'écriture ». De plus, l'éventuelle maîtrise du français par la personne sourde n'entraîne pas forcément la maîtrise de la conversation au sens de communication (Virole, 1996). En effet, la lecture labiale est un exercice difficile qui demande une concentration importante ainsi qu'une interaction réduite. De ce fait, de nombreuses situations de communication sont quasi impossibles à suivre comme les émissions télévisuelles, les dîners et réunions familiales, les conférences, etc.

Enfin, le fait que 90%²³ des enfants sourds naissent au sein d'une famille entendante fait que beaucoup d'enfants sourds se trouvent dans une situation particulière et comme le soulignent Dunant-Sauvin et Chavillaz, le bilinguisme des enfants sourds peut se réaliser de manière très différente selon les familles (Dunant-Sauvin et Chavillaz, 1993).

La situation est d'autant plus complexe que le contact entre la LSF et le français est tout à fait singulier puisqu'il est, *a priori*, possible d'utiliser ces deux langues simultanément, la langue des signes reposant sur une modalité visuo-corporelle et la langue française sur une modalité audio-vocale. Ainsi, et comme l'avaient souligné les premières études s'inscrivant dans une approche diglossique, on peut trouver un foisonnement de communications partant des deux langues de références, le français et la langue des signes (Markowicz, 1980). Il est possible de situer différents modes de communication (français signé, bimodal, français signé complété, communication totale) le long d'un continuum des pratiques avec d'un côté le français et de l'autre côté la LSF. En prenant comme base la proposition du continuum Moody (1983) – *cf.* note 10 de ce chapitre –, nous avons voulu mettre en évidence, visualiser les contacts entre la langue des signes et la langue française ainsi que les pratiques qui en

²³ Chiffre extrait du rapport Gillot (1998) *Le droit des sourds : 115 propositions*, accessible sur le site <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>.

découlent. Nous avons décidé de reporter dans ce tableau également une des techniques que l'on peut retrouver associée à la dimension orale de la langue française, à savoir la LPC.

LSF		FRANÇAIS			
Contacts de langues	Langue des signes	Interlangue français/LSF un français signé plus proche de la LSF.	Fçs Signé « commode » + ou - bimodal Un français signé plus proche du français.	Fçs Signé « strict » + bimodal Les signes suivent rigoureusement l'ordre des mots du français, peu de nuances d'utilisation de l'espace, d'expression du visage,	Français Ecrit, oral
Pratique(s)	LSF	LSF + emprunts et influence du français (syntaxe, lexicque, etc.)	Fçs + emprunts à la LSF (surtout lexicaux...) éventuellement invention de signes pour certains morphèmes de la langue française		Fçs Eventuellement Fçs + LPC
	Communication totale				

Figure 2 : Continuum des pratiques langagières

Ainsi, la situation linguistique particulière induite par la surdité amène un bilinguisme particulier caractérisé par la possibilité de la bimodalité (Millet, 1988, Dubuisson et al. 1998). Toutefois, il s'agit bien ici de phénomènes discursifs liés à des compétences bilingues et selon la situation de communication et en fonction des ressources langagières, les interlocuteurs vont se déplacer le long de ce continuum.

Si les pratiques bilingues et le parler bilingue caractérisent en quelque sorte le bilingue, les mécanismes à l'œuvre chez l'individu bilingue sont également présents chez les locuteurs monolingues – les pratiques langagières de ces derniers variant selon différents paramètres : géographique, social, situationnel (Lüdi et Py, [1986] 2002 ; Orioles, 2004 ; Dabène ; 1994). En effet, comme le souligne, entre autres, Laurent Gajo, « le discours plurilingue ne fait que rendre plus visibles et moins facilement contournables des caractéristiques fondamentales du discours », aussi pour lui, et, comme il l'énonce un peu par provocation, « les pratiques langagières ordinaires sont avant tout des pratiques plurilingues » (Gajo, 2003 : 49). Marinette Matthey et Jean-François de Pietro (1997 : 164) s'inscrivent dans cette approche lorsqu'ils écrivent : « La description et l'interprétation d'observables linguistiques et conversationnels en situation plurilingue exercent un effet loupe sur les situations unilingues endolingues [...] » – en montrant les aboutissants théoriques d'une telle perspective qui « [...] permet de dépasser des notions classiques en linguistique

comme celle de langue, parole ou code, notions statiques peu à même de saisir la dynamique – linguistique, sociale, psychique – des langues et du langage. » (Matthey et de Pietro, 1997 : 164). Cette approche vient donc bousculer des concepts familiers mais aussi fondamentaux dans le domaine de la didactique des langues tels que ceux de langue maternelle, étrangère, seconde, etc.

2. Le concept de Langue Maternelle « chahuté »

a) Une clarification nécessaire

D'une manière générale, les questions autour de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se sont posées en termes d'opposition binaire à travers le « *couple conceptuel "langue maternelle/langue étrangère"* » (Dabène, 1994 : 39). Couple qui, comme des (socio)linguistes et des didacticiens des langues l'ont montré, se révèle peu opératoire lorsqu'il s'agit de rendre compte de situations sociolinguistiques complexes (Lüdi et Py, [1986] 2002 ; Dabène, 1994 ; Cuq et Gruca, 2002 ; Castellotti, 2001 ; Mackey, 1997). Ainsi, depuis quelque temps déjà la pertinence de l'usage de la notion de *langue maternelle* est remise en cause. Par rapport à la perspective didactique qui nous intéresse ici, nous nous reporterons plus particulièrement à la discussion menée par Louise Dabène (1994) sur cette notion. Il existe, comme elle l'explique, un faisceau de critères qui « permettent d'attribuer à une langue le qualificatif de "langue maternelle" » (Dabène, 1994 : 10). Un des premiers critères généralement associé à la notion de langue maternelle se fonde sur l'étymologie de l'adjectif *maternelle* : « la langue maternelle est celle qui est parlée par la mère – ou par l'environnement parental immédiat » (Dabène, 1994 : 10). Liée à ce critère, la langue maternelle renvoie bien souvent à la langue qui, selon l'ordre d'appropriation, est la langue de première socialisation ; la langue maternelle est considérée comme la première langue acquise. Une autre caractéristique de la langue maternelle est son mode d'appropriation qu'on qualifie souvent de naturel opposé aux modes d'apprentissage plus formels tels qu'on peut les observer, par exemple, dans les classes ou cours de langues. Toutefois, à la suite de Bruner et Vygotsky, nous savons que ce n'est pas sans aide, par le simple contact que l'enfant va acquérir l'usage de sa langue ; l'entourage joue un rôle important, et, à travers les interactions qu'il offre (explication, demande d'informations, questions, etc.), l'enfant va petit à

petit structurer consciemment ou non son savoir. Un autre critère, étroitement corrélé à cette dimension d'antériorité, repose sur la compétence même de la langue qui, dans le cas d'une langue maternelle, implique « *un niveau supérieur de compétence* » (Dabène, 1994 : 11). Le « locuteur natif » est alors considéré comme le meilleur modèle de la langue en question. Mais cette définition comme le rappelle Renaud « du locuteur natif par *sa* langue *maternelle* et de celle-ci par le locuteur natif précisément » induit une certaine circularité (Renaud, 1998 : 258)

Ces critères s'étaient finalement les uns les autres et ils correspondent à une vision que l'on trouve au sein de sociétés à forte « idéologie monolingue ». Or, dans une majorité de sociétés, un individu peut, dès son plus jeune âge, être en contact avec plusieurs langues. Le concept de *langue maternelle* s'avère rapidement contraignant et réducteur dans une majorité de situations, et ce qui est désigné par « langue maternelle » réfère en définitive à des pratiques langagières extrêmement variées.

Le *locuteur natif*, support d'une idéologie indéfendable de locuteur omniscient garant de la *pure* langue (Rajagopalan, 1997) du *vrai et unique* groupe dont sa *nativité* le constitue représentant légitime n'est plus évidemment d'aucune utilité s'il s'agit de décrire et de rendre compte de l'émergence d'identités et de langues *mixtes* (Rampton 1995) (Renaud, 1998 : 258).

Ainsi, face à l'ambivalence qui gravite autour du concept de langue maternelle – ce dernier correspondant pour Dabène davantage à une *constellation de notions* qu'à un concept (Dabène, 1994 : 27) – chacun des chercheurs²⁴ va adopter une terminologie, ou un ensemble terminologique, permettant de circonscrire son objet d'étude (Lambert, 2005). Pour Dabène, il ne s'agit pas de chercher « un hypothétique terme de remplacement » mais de construire « les concepts de base nécessaires à la didactique des langues vivantes étrangères » (Dabène, 1994 : 18). Elle propose alors trois concepts permettant de désigner ce qu'elle nomme « les différentes réalités

²⁴ À titre d'exemple, Bernard Py et Georges Lüdi intitulent une partie de leur chapitre présentant les concepts de bases : « Plaidoyer pour l'abandon de la notion de « Langue Maternelle » dans la recherche sur le bilinguisme » (Lüdi et Py, [1986] 2002 : 45). Les deux auteurs, dans le cadre de leur étude sur les situations de migration, choisissent les termes de langue d'origine et langue d'accueil, qui permettent de classer les langues sur des critères extérieurs sans préjuger de la compétence et des modalités de contact psycholinguistique.

Entre autres exemples visant à contourner l'emploi de langue maternelle, nous citerons également la formulation de Cuq et Gruca, (2002 : 90) « Pour éviter ces connotations, les linguistes emploient souvent les lexies de langue source, qui désigne essentiellement le système idiomatique initial du sujet. Les didacticiens lui préfèrent généralement aujourd'hui celle de langue de départ, qui a l'avantage d'insister sur l'aspect dynamique de l'appropriation, ou mieux, celle de langue de référence ».

langagières constitutives de l'univers cognitif de l'apprenant en dehors de la ou des langue(s) objet(s) d'enseignement/apprentissage » (Dabène, 1994 : 18) :

- Le *parler vernaculaire*, qu'elle emprunte aux sociolinguistes américains, correspond au premier « parler » d'un individu – parler qui représente le premier contact avec le langage. Ce parler est généralement « acquis au sein d'un groupe primaire, lequel peut varier considérablement d'une culture à l'autre, non seulement quantitativement [...], mais aussi qualitativement par le type d'interrelation (verbales/non-verbales, etc.) qui régissent le groupe. » (Dabène, 1994 : 19).
- La *langue de référence* renvoie, en contexte d'enseignement/apprentissage, à « la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs. » (Dabène, 1994 : 21). Il s'agit de la langue qui sert de support à la construction des apprentissages fondamentaux, et c'est dans et à travers cette langue que le sujet a été amené « à intérioriser les outils heuristiques » qui constitueront « son bagage métalinguistique » (Dabène, 1994 : 21).
- La *langue d'appartenance*, qui intègre les fonctions symbolique, identitaire, emblématique :

la langue naturelle n'est pas seulement un moyen de communication entre un groupe d'hommes qui partagent la même langue naturelle : c'est aussi le symbole visible de l'appartenance au groupe et elle peut même devenir le symbole de l'identité du groupe. Dans cette perspective, connaître ou non une des langues en présence, l'utiliser dans des circonstances déterminées, l'adopter comme langue personnelle, revêt une valeur symbolique et morale d'intégration et de fidélité au groupe considéré [...] (Siguan et Mackey, 1986 :22, cités par Dabène, 1994 : 23)

Si dans une situation « monolingue » ces différents niveaux coïncident largement, cela est loin d'être le cas dans des situations sociolinguistiques d'enseignement/apprentissage plus complexes dans lesquelles il s'avère fondamental de pouvoir les distinguer. En effet, dans une situation où l'apprenant possède un répertoire monolingue, comme l'expose Castellotti, seule la langue de référence pourra servir de repère aux élèves pour leur permettre d'asseoir et d'articuler les nouveaux apprentissages. Dans ce cas, la relation qui s'instaure est une relation exclusive entre deux systèmes dont l'un d'eux joue le rôle « de modèle unique de

matrice d'appropriation » (Castellotti, 2001 : 11). En revanche, lorsque « plusieurs langues font partie du “déjà-là” des apprenants (répertoire “plurilingue”) », ces derniers ont la possibilité, pour construire de nouveaux apprentissages, de faire appel « de manière différenciée et sélective » à des (res-) sources et des repères multiples « en fonction de leur répertoire propre, des contextes d'appropriation et des objets à traiter » (Castellotti, 2001-a : 12).

Parallèlement à la notion de *langue maternelle*, celle de *langue étrangère* semble empreinte d'autant d'incertitudes et de variations que la première. En effet, Louise Dabène montre, en s'appuyant sur un ensemble de situations illustratives, qu'il n'est pas aisé de déterminer si une langue est ou n'est pas étrangère, pour un groupe ou une collectivité d'apprenants, « **il existe des degrés dans la xénité**²⁵ » (Dabène, 1994 : 34). Nous n'entrerons pas plus en avant dans les aléas terminologiques et retiendrons, à la suite de Dabène, qu'une langue étrangère est la « [...] langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut-être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre » ; la langue étrangère représente donc « un savoir encore ignoré [...] qui constitue par conséquent un objet potentiel d'apprentissage, et qui, comme tel, peut être érigée en discipline scolaire » pour un sujet ou un groupe (Dabène, 1994 : 29).

Si la définition de langue maternelle n'est pas appropriée dans des situations concernant des langues orales vocales, elle prend une dimension tout à fait singulière dans la situation des enfants sourds.

b) Surdité et langues... maternelles/étrangères/de communication... et autres

Dans le contexte de la surdité, au regard de la situation sociolinguistique, la problématique de la notion de langue maternelle est inévitablement posée et soulève, en outre, la question de l'acquisition de la langue première lorsque l'environnement ne fournit pas le modèle d'une langue à part entière (en effet, seuls les enfants sourds nés de parents sourds - à supposer que les parents possèdent la LSF et ne la relient

²⁵ La x nit  peut être la résultante de plusieurs sortes de distances : distance mati rielle ; distance culturelle ; distance linguistique (Dabène, 1994 : 35)

pas - possèdent véritablement une « langue maternelle » impliquant les trois dimensions de Dabène). Cette problématique en croise une autre tout aussi complexe, et éminemment symbolique dans le cadre de la surdité, la notion de langue maternelle renvoyant aux dimensions de transmission et de filiation où s'inscrit et se construit en filigrane la détermination de l'identité de l'enfant :

[...] les caractéristiques d'identification sont dépendantes de la vision qu'ont les parents de la déficience de leur enfant et des choix pédagogique-thérapeutiques sous-jacents proposés ; il peut y avoir d'emblée choix d'une rencontre avec la communauté sourde, mais cette rencontre n'est pas aisée. Cette communauté est souvent inconnue, méconnue et surtout non reconnue comme minorité linguistique ; la langue des signes y occupe une valeur centrale, mais au lieu de marquer la culture, aux yeux de l'entendant, elle marque avant tout la surdité (Dunot-Sauvin et Chavillaz, 1993 : 65)

Ainsi, comme l'énonçait Christian Cuxac en 1994 – mais le principe nous semble toujours être d'actualité –, « [...] l'existence de la langue des signes, dont les structures sont mal connues et dont le statut est, aujourd'hui encore, objet de litige, fait éclater le cadre habituel de définition d'une langue maternelle » (Cuxac, 1994 : 39).

Dans le cadre de la surdité, le choix du/des terme(s) attribué(s) à la langue, ou aux langues des enfants sourds n'est pas anodin et se dote souvent de résonances idéologiques. Plusieurs termes sont alors utilisés dans les textes des « spécialistes de la surdité » ; ils renvoient aux représentations sous-jacentes de la surdité.

On observe que, pour un large groupe de chercheurs, la question de la langue maternelle des enfants sourds est associée à la langue des parents – langue d'appartenance/familiale – soit, en France, la langue française dans le cas de parents entendants français. Ainsi, dans un certain nombre de cas, cette langue est envisagée comme la seule langue des enfants sourds et un ensemble de techniques est alors proposé et développé pour tenter de la construire. Cette approche s'inscrit dans une vision thérapeutique/médicalisée de la surdité (ACFOS, 2005).

On observe, par ailleurs, des chercheurs qui, tout en gardant le terme de langue maternelle pour la langue vocale de l'environnement, accordent une place à la langue

des signes²⁶ dans la vie de l'enfant sourd. Nous trouvons alors essentiellement deux termes pour catégoriser la langue des signes²⁷, soit « langue première/première langue », soit « langue naturelle ». Dans le premier cas, la langue des signes devient *la langue de référence*, en ne prenant pas l'ensemble de la définition proposée par Louise Dabène puisque, dans les faits, comme nous le verrons, ce n'est pas la langue de l'école ; il s'agit de la langue à travers laquelle les enfants sourds peuvent se constituer en tant que sujet parlant et avoir la possibilité de développer l'ensemble des habiletés cognitives et linguistiques et sur lesquelles peuvent se construire les autres apprentissages.

Pour certains enfants, eu égard aux mécanismes du langage s'intégrant dans des situations de communication, seule une langue visuelle-gestuelle peut avoir le statut de 1^{ère} langue [...]. Les seules qui pour des petits enfants sourds, peuvent être l'équivalent théorique d'une première langue sont des langues des signes. (Cuxac, 1998 : 212-213)

Les « langues naturelles » sont souvent définies comme étant les langues du monde qu'on oppose aux « langues artificielles » qui elles reposent sur des axiomes, des lois, des règles de formation énoncées (Dabène, 1994). Dans le cas de la surdité et de la langue des signes, on retrouve bien ce sens mais il nous semble que le caractère naturel véhicule aussi et surtout une valeur d'accessibilité²⁸. La LSF serait la langue naturelle des Sourds dans tous les sens du terme : il s'agit de leur *langue de référence*, c'est aussi la langue qu'ils acquièrent le plus facilement et le plus spontanément, c'est la langue qu'ils maîtrisent le mieux, c'est la langue avec laquelle ils s'identifient et par laquelle les autres les identifient (langue d'appartenance), dès lors qu'ils sont en contact avec elle. Cette valeur d'accessibilité souligne en creux l'inaccessibilité du français, on parle souvent de « langue construite artificiellement » :

²⁶ Nous verrons plus précisément la place – ou plutôt les places – attribuée à la LSF dans la sphère sociale dans la Partie 2. En effet, même si aujourd'hui la présence de la langue des signes est reconnue comme nécessaire à l'éducation, le débat consiste à savoir quelle est la première langue à apprendre à l'enfant sourd, ce qui repose la question de la langue maternelle.

²⁷ Si ces deux termes sont les plus courants, d'autres formes sont également présentes : langue des sourds, langue de communication...

²⁸ Le caractère naturel des langues des signes a aussi ses détracteurs. Selon Boroy, qui privilégie la langue française associée au LPC, l'argument voulant que le nouveau cliché « du sourd utilisant naturellement le signe puisqu'il est naturellement incapable de parler ou en grande difficulté avec la langue orale » est à combattre en tant que cliché. Car, si cette image correspond à une réalité tout à fait respectable, elle ne correspond qu'à une partie de la photographie ». (Boroy, 2001 : 167). Précisons à notre tour que les tenants d'une philosophie oral/vocal + LPC présentent cette technique comme offrant un bain de langue naturel aux enfants sourds.

Avec ou sans langue des signes, avec ou sans LPC, il semble qu'un sourd ne construira pas la langue orale de façon vraiment naturelle. Il y faut des moyens spécifiques qui tiennent compte, d'une part, de l'étrangeté irréductible de la langue orale pour un sourd, et d'autre part, du fait que la très grande majorité des enfants sourds n'a pas à proprement parler de langue maternelle (Millet, 1988 : 11).

Ainsi la langue des signes se définit aussi – voire surtout (?) – par rapport à la place donnée à la langue française, celle-ci pouvant être qualifiée de langue maternelle comme nous l'avons vu, mais aussi de langue seconde – voire de langue étrangère.

Dans le cadre de cette recherche, la langue des signes est envisagée comme la langue première et naturelle des enfants sourds, nous utiliserons le terme de **langue de référence**. La langue française qui même si elle nous paraît véritablement étrangère sera qualifiée de **langue de l'environnement familial et social**, dans le cas où les enfants ont des parents entendants. Dans le cadre didactique, la langue française sera considérée comme étant la **langue à apprendre**. Il nous semble que le couple **langue de référence/langue à apprendre** permet de dépasser la difficile question de la première langue ou de la langue cible, qui dans le cadre de la surdité renvoie à des situations éclectiques.

Notons que si dans les approches visant à appréhender les pratiques langagières et les répertoires verbaux des locuteurs dans leur globalité et complexité, le terme de *langue maternelle* tend à être abandonné, dans les situations complexes de bilinguisme, on assiste à l'émergence du vocable « pluri- ». La notion de *répertoire verbal*, introduite par Gumperz en 1964, offre la possibilité de contourner la notion plus générale de langue pensée jusqu'alors en tant que systèmes linguistiques indépendants les uns des autres, aux frontières closes et imperméables (Billiez, 1997, 2005). Néanmoins cette vision des langues « partitionnées » est largement présente et diffusée à l'heure actuelle dans le système éducatif.

II. Vers une vision bi-plurilinguisme du bilinguisme – Rôle des stratégies éducatives

1. Du « mono »-linguisme ou du « bi »-linguisme au « pluri »-linguisme ou au « bi-pluri »-linguisme.

Donc, depuis une quinzaine d'années, dans le champ de la didactique des langues, les termes « bilingue » et « bilinguisme » tendent à être remplacés par « plurilingue » et « plurilinguisme ». Comme l'exposent Coste, Moore et Zarate (1997), la particule « bi » « mobilise des images d'équilibre ou de déséquilibre, de communion ou de distinction, de dialogue ou d'opposition » (Coste *et al.*, 1997 : 11). En renvoyant à deux entités et à une relation binaire, bipolaire entre deux langues, cet usage vient finalement conforter, ou appuyer, la conception d'une compétence inatteignable d'un bilinguisme parfait. Il convient de renoncer au mythe de l'acquisition parfaite d'une seconde langue en faveur de « l'élargissement continu d'un répertoire multiple » (Lüdi, 2000). Cette « dé-bipolarisation » conduit à reconsidérer l'utilisation du terme bi-linguisme : peu à peu, face au modèle du natif monolingue et du bilingue parfait, celui du plurilingue émerge (Billiez, 2005). On observe ainsi dans les courants qui sont à l'origine de la réorientation de la conception du bilinguisme, le passage à une terminologie sur la base « pluri- » : plurilinguisme, répertoire plurilingue, etc. (Py (dir), 2000 ; Coste 2001, 2003 ; Castellotti (dir.), 2001 ; Billiez, 2004) – on note également la présence de la forme « bi-pluri- » : compétence bi-plurilingue, enseignement bi-plurilingue, etc. (Sabatier, 2004 ; Moore, 2003). Précisons alors qu'au sein des recherches sur le bilinguisme qui ne considèrent plus la compétence bilingue sous une forme cumulative (Moore, 2003), l'utilisation du terme « parler bilingue » n'implique pas nécessairement le recours alterné à deux langues seulement mais à deux langues au moins (Coste *et al.*, 1997). Ainsi dans ce paradigme plurilingue comme le précise parmi d'autres, Daniel Coste, le plurilinguisme ne doit pas être simplement considéré comme une démultiplication du bilinguisme, mais il convient de poser le bilinguisme comme un cas particulier de plurilinguisme (Coste, 2001-b) Suivant ce schème, Laurent Gajo propose de penser de la même façon, le monolingue comme un cas particulier du plurilinguisme (Gajo, 2003).

Cette notion de plurilinguisme est tout à fait opérationnelle dans le champ de la didactique, elle est d'ailleurs le « principe fondateur » des politiques linguistiques éducatives européennes (Coste *et al.*, 1997 ; Beacco et Byram, 2003²⁹). Le plurilinguisme n'est toutefois pas exempt d'ambiguïtés dans son interprétation, celles-ci se déclinent au pluriel selon les finalités que ce principe peut fonder. Beacco et Byram en énoncent plusieurs qu'ils regroupent en trois grandes classes sous les titres suivant : *Le plurilinguisme comme diversification des langues et de l'offre en langues étrangères des systèmes éducatifs ; Plurilinguisme et multilinguisme : une conception patrimoniale de la diversité linguistique ; Le plurilinguisme comme finalité partagée* (Beacco et Byram, 2003 : 36-37). Si les deux premières interprétations concernent les aspects qui touchent davantage aux aménagements des institutions politiques et éducatives, la troisième fait référence à la compétence plurilingue au niveau individuel. Ainsi, celle-ci est considérée « comme une compétence non exceptionnelle mais commune à tout locuteur [...] [elle] peut demeurer à l'état de potentialité ou n'être développée que pour des variétés très proches de la langue première. » (*Ibid.* : 37). Les auteurs soulignent plusieurs caractéristiques du plurilinguisme : celui-ci est considéré comme une compétence d'acquisition, un répertoire non nécessairement homogène, un répertoire de ressources communicatives, une compétence transversale aux langues maîtrisées, et comme comportant en outre un versant culturel.

Le Cadre européen de référence définit ainsi la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12) :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

²⁹ Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale, avril 2003, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Ces modifications terminologiques ne vont pas sans mal, l'usage courant et les représentations sociales s'inscrivant encore dans une vision traditionnelle du bilinguisme idéal – voire de l'idéal monolingue – spécialement au sein de l'Institution scolaire (Lambert, 2005). Précisons par ailleurs que si dans les études et travaux, la notion de langue maternelle est délaissée par certains (socio)linguistes et didacticiens, elle continue d'être utilisée par les locuteurs demeurant « encore souvent pour [eux] un puissant outil de description, d'entendement et de construction de leurs identités langagières » (Lambert, 2005 : 82).

La valorisation des marques transcodiques en tant que potentiel acquisitionnel et communicatif, la mise en avant d'une approche pluraliste des phénomènes linguistiques et langagiers, tout en visant des compétences partielles (des compétences orales ou écrites, de compréhension ou de production) qui tiennent compte des besoins réels des apprenants, viennent bousculer les pratiques et les représentations dans l'enseignement/apprentissage des langues (Castellotti, 2004 ; Matthey, 2005). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle si elle est au cœur de la littérature européenne « n'a guère actuellement de statut d'évidence dans la réflexion didactique, non plus que dans les mises en œuvre pédagogiques » (Coste *et al.*, 1997 : 12).

Ce constat, formulé en 1997, peut être aujourd'hui légèrement nuancé. En effet, ces grands principes se trouvent au cœur de plusieurs projets concrets dont les travaux européens autour du Référentiel de compétences européen (1998) mais aussi des démarches de type « recherche appliquée » tel que le projet connu en France sous l'appellation « éveils aux langues et au langage » ou « Evlang »³⁰. Par ailleurs, l'ouverture à la diversité permet, en donnant place à des langues qui ne sont pas

³⁰ Le projet « Evlang » s'inscrit dans le cadre d'un projet européen Socrates-Lingua (1997-2000) (Candelier, 2003). Ce projet ne consiste pas à enseigner les langues à proprement parler, il s'agit d'une propédeutique à l'apprentissage des langues. Cette démarche est inspirée de l'approche anglo-saxonne « language awarness » – implusée à l'origine par Hawkins, 1987 – qui consiste globalement à mettre en contact des enfants avec le plus grand nombre de langues possibles dans le but de : développer chez eux une attitude positive face à la diversité ; favoriser le développement de leurs compétences métalinguistiques susceptibles de soutenir l'approche des langues que ce soit la langue d'enseignement/apprentissage de l'école, que ce soit des langues étrangères, ou encore les langues d'un milieu plus restreint. Un troisième objectif consiste à favoriser le développement d'une culture langagière, culture pouvant constituer un socle de référence susceptible de les aider à mieux connaître et comprendre leur environnement langagier et leurs pratiques langagières. (Moore 1995 ; Candelier, 2003 ; de Pietro, 2005).

Notons que dans les années quatre-vingt-dix, des chercheurs suisses ont développé au sein de leurs travaux, des activités d'ouverture aux langues, projet connu sous le nom EOLE (Perregaux *et al.*, 2003).

forcément valorisées au sein de l'école, aux enfants locuteurs de cette langue une reconnaissance identitaire à la fois personnelle mais aussi sociale aux yeux de leurs camarades. La volonté est d'améliorer l'efficacité dans l'apprentissage de plusieurs langues tout en développant une véritable compétence interculturelle. Dans une optique sensiblement similaire, depuis la rentrée 2002, nous pouvons voir l'arrivée des langues vivantes dans les classes de l'école primaire, comme un signe d'ouverture ; ces dernières sont, en effet, inscrites dans les nouveaux programmes en tant que disciplines à part entière (MEN, 2003).

On soulignera que ces grands principes du plurilinguisme se trouvent déjà au centre des préoccupations des travaux de Gumperz et Hymes. Les ethnographes s'inscrivent, en effet, dans une démarche sociale puisqu'ils cherchent à extraire de leurs travaux des applications qui « se trouvent étroitement mêlées à la mise sur pied de programmes pédagogiques destinés à instaurer le bilinguisme, le bidialectalisme et le biculturalisme » (Bachmann *et al.* 1981 :199). On ne peut que mettre en lumière les quelques recommandations soulignées par Hymes, en 1972, dans l'introduction à un recueil (*Functions of language in the Classroom*, Cadzen, John et Gumperz, 1972, cité par Bachmann *et al.*, 1981 : 195) :

ce qui est crucial pour la pédagogie, « ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré, mais de mieux comprendre comment le langage est utilisé ». Il ne s'agit pas d'enseigner la forme de prestige, unique à l'intérieur de l'école, mais d'adopter une approche pédagogique fondée sur le relativisme culturel. Les principes en sont les suivants :

- « partir du point où en sont les enfants » [...];
- favoriser une stratégie d'enseignement qui fondée sur la notion de « compétence de communication », permettra à l'enfant d'acquérir un répertoire verbal varié s'adaptant aux circonstances de la situation. » (Bachmann *et al.*, 1981 : 196)...

Il convient enfin de préciser que les travaux menés sur le bi-plurilinguisme et les contacts de langues ont ouvert la voie à un recadrage théorique dont les enjeux et les questionnements influencent la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues.

2. Bi-plurilinguisme et enseignement/apprentissage : apports pour des travaux sur l'acquisition des langues

Bernard Py a cherché à croiser les recherches sur l'acquisition ou l'apprentissage des langues secondes ou étrangères et celles sur le bilinguisme afin de les traiter

ensemble et globalement³¹. Il a alors montré, à travers plusieurs travaux comment l'étude du bilinguisme et celle de l'acquisition sont complémentaires (1989, 1991) :

Considérer l'apprenant comme un bilingue revient à reconnaître la pertinence de l'enracinement de l'alloglotte dans un contexte social et discursif. Inversement, un éclairage « acquisitionniste » sur le bilinguisme met en relief certains aspects de la relation triangulaire qui unit l'alloglotte avec le natif et sa langue. La complémentarité des approches « bilingue » et « acquisitionniste » apparaît justement mieux si on fait intervenir la dimension interactionnelle. L'alloglotte et son partenaire agissent dans un espace dont les trois dimensions sont respectivement les axes [\pm bilinguisme], [\pm exolinguisme] et [\pm tension acquisitionnelle]. (Py, 1991 : 160).

Suite aux travaux de Lüdi, en 1989³², qui proposait un espace langagier bidimensionnel, Py ajoute donc une troisième dimension – la « tension acquisitionnelle » – qui permet de rendre compte des interactions en jeu dans la situation de communication. Dans cette perspective bi-plurilingue, les processus d'acquisition sont envisagés dans une optique largement constructiviste où le locuteur est un agent actif du développement de ses compétences langagières (Matthey, 1996).

Ainsi, comme le souligne Dabène, le « recadrage conceptuel proposé par Bernard Py a changé, de façon significative, le regard jeté sur l'appropriation d'une langue non-maternelle. » (Dabène, 2004 : 150).

Synthétiquement, dans les études sur le développement de la langue, et de la langue étrangère en particulier, on peut se concentrer sur le suivi des formes linguistiques et de leurs évolutions en les considérant comme témoins du travail cognitif d'acquisition. Une orientation différente, intervenue dans les années quatre-vingt sous l'influence des travaux de Vygotsky et de Bruner, entre autres, met en avant l'interaction sociale comme cadre et élément structurant de l'acquisition (Py, 1991 ;

³¹ Tout en soulignant que la mise en relation du bilinguisme et de l'acquisition n'est pas sans poser de problème épistémologique et terminologique, la recherche dans ces deux domaines ayant souvent suivi des voies très différentes (Lüdi et Py : 2002).

³² En effet, en réponse à la dichotomie « exolingue » vs « bilingue », Lüdi propose: « un espace bidimensionnel formé de deux axes allant d'une part de l'exolingue (situation définie par une asymétrie constitutive entre les compétences des interlocuteurs) à endolingue et, d'autre part, du bilingue (situation appropriée à l'emploi alternatif ou simultané de deux langues) à l'unilingue. Selon différents critères (formalité de la situation, répertoires des interlocuteurs, visée communicative, etc.), les interlocuteurs négocient et définissent la place de chaque interaction à l'intérieur de ce système de coordonnées. [...] Plus on se rapproche du pôle « unilingue », moins les marques transcodiques sont tolérées en situation endolingue [...] et moins elles sont communicativement efficaces en situation exolingue [...]. Près du pôle bilingue, au contraire, les deux langues sont activées – voire activables. » (Lüdi, 1989 : 27-28).

Matthey, 1996). Cette orientation cognitive croisée avec les apports des travaux d'ethnographes de la communication – notamment Gumperz – de psychologues des apprentissages, de didacticiens, a impulsé des analyses qui couplent les approches linguistiques et interactionnelles (Pekarek-Doehler et Martinez, 2000). Ces recherches se centrent sur le fonctionnement interactionnel même comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières (Py, 1989 ; de Pietro 1988 ; Arditty et Vasseur, 1990) – orientation qui ne va toutefois pas sans difficulté : « [...] étudier les rapports possibles entre mécanismes discursifs et opération cognitive est à l'évidence un objectif qui conduit à des difficultés méthodologiques et conceptuelles considérables » (Pekarek-Doehler et Martinez, 2000 : 192).

L'acquisition d'une langue seconde est donc envisagée, dans cette nouvelle approche, comme un processus sociocognitif largement dépendant des événements langagiers vécus par l'apprenant, et où les dimensions identitaires jouent également un rôle important. Ces perspectives donnent une dimension nouvelle aux différentes stratégies en place dans l'acquisition d'une langue étrangère et plus précisément sur la relation – voire la dichotomie opérée par un certain nombre de chercheurs – entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication puisque dans cette démarche, les objectifs communicationnels d'un apprenant ne sont pas assimilés à ces objectifs d'apprentissage mais « ces deux finalités sont intrinsèquement liées » (Py, 1991).

La prise en compte de l'aspect communicationnel du langage fait interagir plusieurs constituants dans l'acquisition d'une langue qui ne se résume plus uniquement à l'aspect linguistique de la langue. Dorénavant, à la compétence langagière s'ajoutent des savoirs encyclopédiques et des ressources socioculturelles et pragmatiques (Moirand, 1982 ; Canal et Swain, 1979). Par ailleurs, les travaux sur la classe de langue étrangère ne se centrent plus sur les produits de l'enseignement/apprentissage mais sur les processus même d'interactions ; ce n'est plus uniquement le discours de l'enseignant qui est au cœur de l'attention mais les interactions entre enseignant et élèves (Gajo, 2001 ; Pekarek-Doehler et Martinez, 2000). Les répercussions de ces perspectives apparaissent sur le terrain.

Tout d'abord, il convient de préciser que, dans cette réorientation, la « classe » retrouve ses lettres de noblesse en tant qu'espace social interactionnel à part entière

qui fonctionne selon un ensemble de règles spécifiques (Cicurel, 2002 ; Mondada, 1995 ; Gajo, 2001). L'espace classe n'est plus perçu comme un lieu fictif ou/et artificiel axé sur un apprentissage formel opposé aux discours « hors-classe » présentés comme des lieux naturels, authentiques, favorisant l'acquisition ; la classe est revalorisée comme lieu d'apprentissage (Bange, 1992 ; Coste, 2002 ; de Pietro, 2002).

Le rôle de l'apprenant change, il se voit attribuer un rôle plus actif puisque l'apprentissage nécessite la mise en place de stratégies et d'activités qui sont à la fois sociales, cognitives, métacognitives, linguistiques et métalinguistiques. D'autre part, les représentations des productions évoluent, et notamment la place de l'erreur, qui n'est plus perçue comme une interférence négative issue d'une mauvaise maîtrise de la langue cible, ou de l'influence négative de la langue première. La discussion qui s'est créée autour de la notion d' « interlangue » a ainsi montré que l'acquisition d'une langue consiste en une construction progressive des règles et non pas en l'intériorisation d'un système (Py, 1991).

Enfin, un des effets de la convergence entre le développement des approches bi-plurilingues et les recherches sur l'acquisition porte sur la vision du rôle et de la place de la L1 dans l'enseignement d'une L2. De fait, la L1 n'aura pas la même place ni le même statut selon que l'on vise l'acquisition par les élèves d'une double norme monolingue ou la construction d'un répertoire verbal bi-plurilingue permettant une organisation des ressources (entre autres Lüdi et Py, [1986] 2002 ; Grosjean, 1993). Dans cette perspective, les marques transcodiques sont envisagées comme relevant d'un acte communicatif à nature *pédagogico-communicationnelle* (Causa 1996 ; Moore, 1996 ; Castellotti, 2001).

Plusieurs études ont cherché à cerner plus précisément les stratégies de recours à la L1 dans la salle de classe de langue étrangère, du point de vue des enseignants ou/et du point de vue des élèves. Les travaux qui étudient les marques transcodiques produites par l'apprenant montrent que le recours à la L1 est loin d'exprimer uniquement un manque de maîtrise, mais que cet emploi reflète également la construction d'une compétence bilingue grâce à laquelle l'apprenant exploite l'ensemble de ses ressources disponibles au cours de son apprentissage (Lüdi, 1991) et/ou encore la volonté de faire passer un message, de ne pas couper court à la

communication. C'est sur une métaphore liée à la mer que Danièle Moore analyse les marques transcodiques des élèves : elle parle de *balises de dysfonctionnement* lorsque l'apprenant utilise sa langue quand il ne dispose pas de moyen linguistique en langue cible, signalant alors cet état à l'enseignant (Moore, 1996). Le passage à l'autre langue est un moyen pour l'apprenant de *rester à flot* (Moore, 1996 : 101).

À côté de ces stratégies tournées vers l'appropriation et la communication, certains passages d'une langue à l'autre peuvent s'interpréter comme une marque d'affirmation du sujet, « un moyen d'expression de l'apprenant de sa double identité, celle du “je” sujet personne et celle du “je” apprenant où l'alternance a une fonction plus personnelle, voire affective » (Moore et Simon, 2002 : 139 ; Cicurel, 1991).

Par ailleurs, les travaux orientés sur les pratiques des enseignants sont très nombreux et d'orientations diverses. Ils sont précieux et ont contribué notamment à mettre en avant des « profils ou styles d'enseignants » (Garabédian et Lerasle, 1997), à mettre en relief le type de communication en classe et/ou la nature des activités (Castellotti, 1984a ; 1984b ; Perrenoud, [1996] 1999), à cerner plus spécialement la place accordée à chacune des langues (Causa, 1996), etc. En outre, tout un pan de recherches s'est intéressé, conjointement à l'analyse des pratiques et des interactions, à la dimension discursive qu'ont les enseignants sur leurs pratiques³³ (Matthey 1997, Castellotti et De Carlo, 1995 ; Cambra et Nussbaum, 1997). Ces divers travaux mettent en évidence la complexité et la dynamique des interactions dans l'espace classe ainsi que l'imbrication entre les comportements des enseignants, des apprenants, et les discours.

S'agissant de l'enseignement/apprentissage des enfants sourds³⁴, ces pratiques bilingues s'avèrent à la fois bien établies – voire quasi institutionnalisées si l'on

³³ De telles démarches ont également été réalisées auprès de jeunes apprenants par exemple Moore et Castellotti (2001).

³⁴ Il convient de préciser que les recherches concernant la question de l'enseignement apprentissage des enfants sourds est récente ; à partir des années soixante, les études sur la surdité et sur le bilinguisme sourd, se sont petit à petit développées, et ce, dans des disciplines complémentaires – développement cognitif, psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique, etc. Soulignons qu'une large partie de ces travaux a tendance à s'appuyer sur des méthodes à caractère expérimental tournées essentiellement, voire exclusivement, vers l'évaluation des produits de l'apprenant, à l'aide de batteries de tests (évaluation de la langue nationale du pays, dans ses dimensions orale et vocale, et, depuis peu l'évaluation des productions de langues des signes). La majorité de ces études se donne pour objectifs de comparer les résultats d'apprenants – en production ou en réception – en fonction d'une série de variables telles que la pédagogie utilisée (méthodes oraliste vs communication totale vs LPC vs langue orale signée vs bilinguisme, etc.) ; l'exposition précoce aux langues (langue orale et/ou langue des signes) ou à d'autres systèmes rééducatifs (LCP, langue orale signée) ; ou encore le fait d'être, pour l'enfant sourd, issu de famille entendante ou sourde. Si ces travaux sont nécessaires et encore insuffisants pour mieux comprendre les facteurs

prend en référence les circulaires ministérielles³⁵ (E.N.) – et cependant totalement non-cadrées – non-pensées. Un des objectifs de ce travail vise à déterminer comment les deux langues en présence (LSF et français) cohabitent et entrent en contact. Pour ce faire, on retiendra trois angles d’approche répondant à nos objectifs sociolinguistiques et didactiques :

- Une approche politico-institutionnelle, dans laquelle il s’agira de cerner comment, à travers des textes législatifs, les Institutions envisagent ou réglementent le rapport entre les langues dans le cadre scolaire (*cf.* Partie 2, Chap. 1) ;
- Une approche représentationnelle où nous examinerons, entre autres, à partir d’un ensemble d’entretiens semi-directifs, la place donnée à chacune des langues par des enseignants évoluant dans des classes spécialisées accueillant des enfants sourds (*cf.* Partie 2, Chap. 3) ;
- Enfin une approche pragmatique au travers de laquelle nous étudierons, à partir d’une étude empirique, les pratiques des locuteurs en classe, enseignants (sourd et entendant) et élèves (*cf.* Partie3).

Cet objectif s’inscrit toutefois dans le cadre d’une démarche plus large qui vise à rendre compte, dans la mesure du possible, des phénomènes qui interviennent dans la situation sociolinguistique des sourds, et de mettre à plat les principaux facteurs influençant la question de l’éducation des enfants sourds. Ainsi, un pan important de notre projet s’articule autour de la notion de représentations sociales.

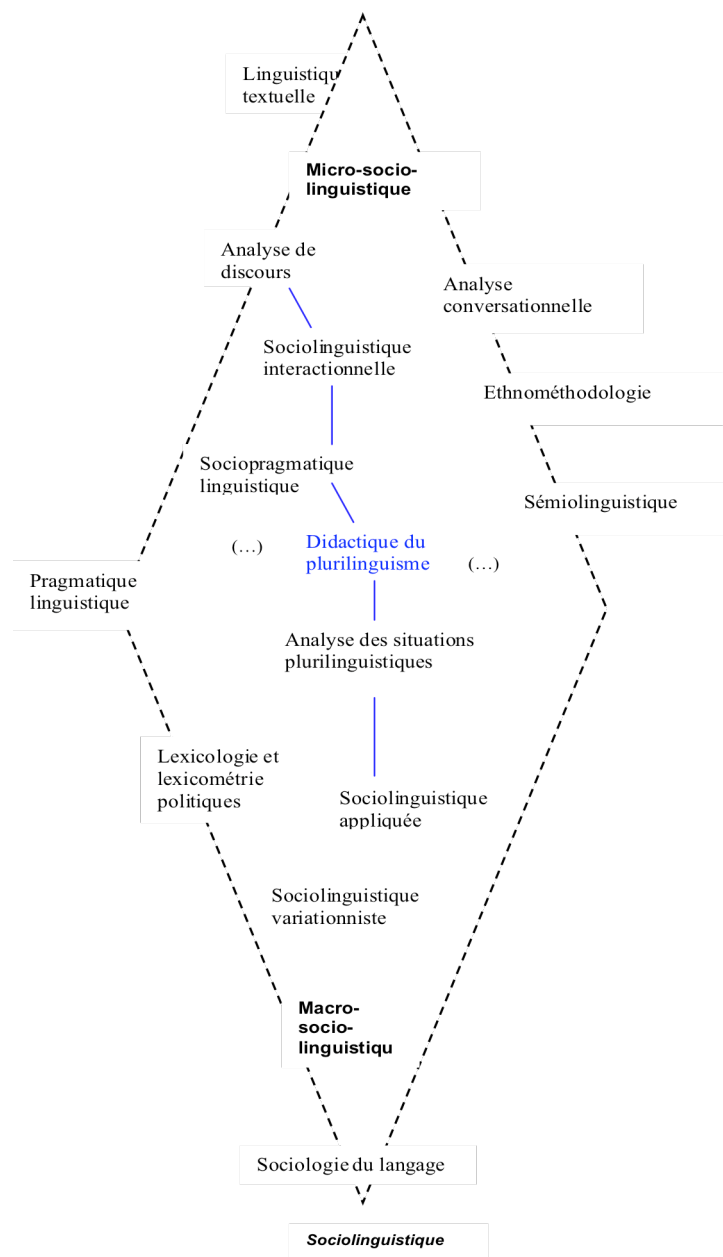
Cependant, avant de présenter cette notion et son ancrage théorique, nous avons pris le parti d’effectuer un « détour » présentant le développement de la prise en charge des enfants handicapés à travers les politiques éducatives générales. Ce détour permet de contextualiser l’évolution de la notion générale de handicap et l’émergence de la question de l’intégration, et de mesurer cette évolution dans le cas plus particulier de la surdité.

qui interviennent dans le cadre de la surdité et de l’acquisition du langage, on peut toutefois déplore le manque de travaux s’inscrivant dans une démarche qualitative, s’intéressant moins au « produit » qu’aux « processus ».

Pour un recueil de ces travaux en français voir notamment l’ouvrage de Lepot-Froment et Clerebaut (1996) ; Transler, Leybaert et Gombert (2005) ; Blondel et T ller (2000).

³⁵ La prise en compte des discours institutionnels sur les choix communicatifs possibles dans la scolarisation des enfants sourds sera abordée dans la partie suivante.

Tout au long de cette partie nous avons inscrit notre sujet dans un ensemble de paradigmes théoriques en rendant compte des champs disciplinaires dans lesquels nous avons puisé un ensemble d'outils précis. C'est à l'aide de ces outils que nous allons aborder les analyses de terrain(s). Nous illustrerons notre position générale dans le champ de la sociolinguistique, en reprenant le centre du schéma de Boyer présenté p.29. Les traits bleus, inscrits dans le centre du losange, indiquent les principaux courants adoptés dans ce travail de thèse auxquels nous avons ajouté en italique la Didactique du plurilinguisme qui constitue un pilier de ce travail.



Deuxième partie

EDUCATION, SURDITE ET REPRESENTATIONS SOCIALES

Dès lors qu'un élève présente une particularité, la relation qui s'instaure avec lui dans l'école est souvent établie à travers le prisme de la maladie ou de son handicap... Sa « différence » lui confère alors un statut « d'exception » peu propice à son investissement dans ce qui constitue l'essence même de l'école, c'est-à-dire l'accès aux apprentissages symboliques. Elle peut dans certains cas faire écran. (Mège-Courteix, 1999 : 56)

PREAMBULE

Aujourd'hui, la question de l'éducation des enfants sourds, et de manière plus générale celle des enfants handicapés, nous renvoie directement à la notion d'« intégration ». Mais cela n'a pas toujours été le cas. La première partie de ce chapitre est axée sur les dispositifs éducatifs, passés et présents ; nous chercherons à clarifier les contextes, les enjeux, les logiques qui prévalent dans l'évolution de la prise en charge générale des enfants handicapés, avec en filigrane la mise en évidence de l'émergence et de la transformation de la notion de handicap. Nous présenterons les dispositifs généraux et ceux plus particuliers à l'éducation des enfants sourds (Chap. 1).

Après avoir présenté les principes et les mécanismes qui gouvernent les représentations sociales nous verrons alors comment la politique éducative actuelle, menée auprès des enfants sourds, est étroitement liée, à la fois, à l'histoire de la reconnaissance sociale, culturelle et linguistique de la communauté sourde, et à la politique éducative générale menée par la France pour l'éducation des enfants handicapés – et des enfants sourds plus particulièrement et donc, *in fine*, l'évolution des représentations sociales (RS) (Chap. 2). Face aux enjeux, et aux problèmes que soulève d'une manière générale la question de la scolarisation des enfants handicapés ou en difficultés, les réflexions menées à ce sujet ont des résonances d'ordre politique, social, médical mais aussi éthique et philosophique. Les discours, qu'ils soient scientifiques ou non, ne sont jamais totalement neutres : ils sont souvent soutenus par des systèmes de valeurs et de représentations qui ne sont pas toujours rendus explicites.

Cette présentation constituera la toile de fond sur laquelle nous présenterons l'analyse discursive de douze enseignants entendants et sourds travaillant dans des classes spécialisées accueillant des enfants sourds. À partir de l'analyse d'entretiens semi-directifs, nous établirons les principales préoccupations, les difficultés et les effets facilitateurs qu'ils rencontrent ainsi que les grands principes éducatifs qu'ils suivent (place des langues, rôle et fonction des intervenants, etc.) (Chap. 3).

CHAPITRE 1

L'ÉCOLE ET LES ENFANTS SOURDS ?

HANDICAP, INTEGRATION... QUELQUES ASPECTS

INSTITUTIONNELS

A. ÉVOLUTION DE LA POLITIQUE EDUCATIVE GENERALE

La problématique de l'intégration est loin d'être une approche spécifique à la France, elle s'inscrit dans un contexte plus large. L'intégration scolaire des enfants handicapés est, en effet, un des thèmes prioritaires des actions menées au niveau international par l'Union Européenne¹, l'UNESCO, l'OCDE, etc. Sans proposer un état des lieux des politiques européennes, soulignons que la scolarisation et l'intégration des personnes handicapées figure de façon prioritaire à l'ordre du jour de presque tous les pays de l'Union européenne. « Universalité » de la problématique qui n'implique pas une uniformité des réponses des politiques éducatives puisque ces dernières varient, plus ou moins, selon les pays comme le notent les auteurs d'un rapport européen²: « Ces variations notables sont fortement liées aux différences dans les réglementations administratives, financières et procédurales entre les pays » (Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes ayant des Besoins Particuliers 2003 : 8). Ces auteurs regroupent les pays dans trois catégories selon leur politique d'intégration/d'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers :

Les pays composant la première catégorie suivent une « trajectoire unique (« one track approach ») » où la politique développée consiste en « l'inclusion de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire » ; la seconde catégorie est composée des pays ayant une « approche multiple de l'intégration (« multi track approach ») »

¹ L'année 2002 a été déclarée « année européenne des personnes handicapées ». Événement qui a été l'occasion pour les différents gouvernements d'aborder/d'amorcer des réflexions autour des notions d'intégration mais aussi d'accessibilité, de droit et de devoir.

² Pour une photographie détaillée des politiques européennes voir Les besoins éducatifs particuliers en Europe, janvier 2003, Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes ayant des Besoins Particuliers. Dossier disponible sur le site www.european-agency.org

et proposent un «  ventail de services entre les deux systèmes (i.e. l'éducation spéciale d'une part et l'éducation ordinaire d'autre part) ». Enfin, la troisième catégorie recensée rassemble les pays où cohabitent deux système éducatifs distincts (« two track approach ») où les élèves reconnus officiellement comme ayant des besoins particuliers sont placés dans les établissements spécialisés. (*Ibid.* : 7). La France étant recensée parmi la seconde approche : « multi track »³.

I.  volution de la prise en charge des personnes handicapées - Contours historiques

En France, pour des raisons historiques multiples, les réponses éducatives concernant la scolarisation des enfants présentant, selon l'époque, une anormalité, une inadaptation, une d ficiance, un handicap ou quelques autres difficultés ont été le plus souvent élaborées hors ou en contournement de l' cole de la République. Ce sont les établissements spécialisés, des structures principalement médicales (médico-éducatives ; médico-sociales, voire des établissements médicaux) qui en ont eu la charge. Or depuis plusieurs décennies déjà, l'éducation adaptée ou spécialisée connaît de profondes évolutions pour reprendre la formule imag e de Jean-Marc Lesain-Delabarre, on est passé « d'une logique de la pierre à une logique du maintien des liens sociaux, d'une ère des châteaux à une ère des réseaux, [...] d'une logique de la prise en charge en établissements spécialisés à une logique de soutien   l'intégration [...] » (Lesain-Delabarre, 2000 :11).

La volonté d'intégration n'est pas apparue soudainement, elle procède d'une longue – et lente – histoire jonchée de textes, d'amendements, de circulaires, d'avancées sociales et parfois de reculs... Histoire de l'éducation mais aussi histoire de la représentation du handicap et de la place accordée aux handicapés dans la société. L'image de la différence et les conséquences qu'on en a tirées, et qu'on en tire, interrogent. Images kaléidoscopiques qui font intervenir des questions – et des

³ Les pays « one track approach » cités sont l'Espagne, la Gr ce, l'Italie, le Portugal, la Suède, l'Islande, la Norvège et Chypre ;

Les pays mettant en avant une approche « multi track » sont le Danemark, la France, l'Irlande, le Luxembourg, l'Autriche, la Finlande, le Royaume-Uni, la Lettonie, le Liechtenstein, la République Tchèque, l'Estonie, Lituanie, la Pologne, la Slovaquie, et la Slovénie ;

Deux pays sont dénombrés comme pratiquant une politique « two track approach » : la Belgique et la Suisse. (Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes ayant des Besoins Particuliers, 2003 :7).

réponses – à la fois éthiques, humaines, sociales, philosophiques, anthropologiques... L'histoire révèle que les réponses ont bien plus souvent été celles du rejet instinctif et ségrégatif. Instinctif comme l'explique Roland Baudin parce que le handicap, quel qu'il soit, est associé à la maladie, et c'est au médecin que l'on s'adresse pour traiter les maladies ; ségrégatif parce que c'est l'image de soi que l'on accepte (Baudin, 1991), et celle de l'autre que l'on tend à appréhender avec difficulté.

Le principe d'intégration, loin de résulter exclusivement de l'histoire de l'éducation spécialisée ou adaptée, s'inscrit en effet dans une évolution plus large des mœurs de la société, sous-tendues par des restructurations et des modifications des représentations et attitudes vis-à-vis de l'altérité, vis-à-vis de l'*Autre* (Gardou, 2002). Les dispositions actuelles prises pour l'éducation des handicapés prennent leurs racines dans une histoire qui voit se succéder trois grandes logiques éducatives (Gateaux-Mennecier, 1990 ; Lesain-Delabarre, 2000 ; Gillig, 1996). Il convient de préciser que les frontières entre ces périodes sont nettes dans les textes, mais elles ne le sont pas dans les représentations sociales, et partant, sur le terrain.

Ces logiques sont exposées ici de façon synthétique⁴, et pour des raisons évidentes, nous n'avons pas pu prendre en compte l'ensemble des facteurs socio-historiques, politiques ou encore philosophiques dominants qui ont influencé ces grandes orientations. Les trois périodes délimitées répondent à des logiques éducatives distinctes : pour les appréhender, nous nous reposerons sur les trois grandes étapes proposées par Establet et Zaffran (Establet et Zaffran, 1993 : 8).

1. Politique éducative et logique ségrégative

La première période est basée sur une « *logique ségrégative* » (début du XX^e siècle jusqu'aux années 1940). A cette époque, les enfants atteints de handicaps ou en réelle difficulté relevaient de structures médicales – asiles, hospices. Bourneville, médecin aliéniste, demande dès 1886, aux pouvoirs publics d'ouvrir l'Instruction publique à des enfants de l'Asile. La loi du 15 avril 1909 répond à cette demande en créant les *classes et écoles de perfectionnement*, annexées aux écoles primaires pour les enfants qualifiés alors d'*anormaux*. Une distinction était posée entre les « anormaux d'écoles », enfants ou adolescents en situation d'échec scolaire mais néanmoins

⁴ Pour une analyse détaillée voir notamment Chauvière, 1980 ; Vial, 1990 ou Gateaux-Mennecier, 1990.

«  ducables » et les « anormaux médicaux », ceux-ci, n'étant pas considérés comme éducables, étaient orientés vers les hospices, les hôpitaux ou les asiles. Simon et Binet – Binet étant l'un des principaux instigateurs de la politique éducative alors – proposent les premiers « outils de diagnostic objectif » permettant de distinguer les différents cas – dont leur célèbre échelle métrique d'intelligence. L'espoir avancé par la loi est mis à mal par des questions politiques, techniques et financières : peu de classes de perfectionnement ouvrent. Au final, les enfants ayant des difficultés ou des handicaps restent exclus du système scolaire ordinaire (Chauvière, 1980).

Le discours dominant présente généralement la constitution de ces classes et écoles comme foncièrement ségrégative. Mais des auteurs discutent cette position, tel que J. M. Gillig, qui rappelle que Binet croyait aux possibilités de développement et au progrès de l'humanité. Il inscrit la création des classes de perfectionnement dans un souci intégratif (Gillig, 1996).

Il est exact, néanmoins, et personne ne le conteste, que les pratiques au sein de ces structures ainsi que les représentations sociales de l'époque ont le plus souvent abouti à transformer ces classes en filières de relégation et d'exclusion (Chauvière, 1980 ; Lesain-Delabarre, 2001). Par ailleurs, on soulignera que des mises en place par des associations ou instances religieuses, sont reconnues par la loi et rattachées au ministère de la Santé. La représentation du handicap en tant que maladie face à la norme émerge ; le « handicap » est du ressort de la médecine.

2. Politique éducative et *logique d'adaptation*

La seconde période, des années 1940 aux années 1970, est axée sur une « logique d'adaptation ». Cette période marque avant tout un changement dans le rapport que la société entretient avec les personnes handicapées. On parle désormais d'*enfance inadaptée*. Ce terme plus générique regroupe sous une même expression l'ensemble des désignations utilisées pour qualifier une réalité hétérogène puisque rassemblant tous les enfants en décalage par rapport à la norme sociale, familiale ou scolaire. Comme l'expose Plaisance, le handicap est défini, suite aux travaux notamment de Heuyers, Lagarde *et al.*, à partir de la notion d'*adaptabilité* – définition qui met l'accent sur les rapports entre l'individu et son environnement, en privilégiant les causes inhérentes à l'individu (Plaisance, 2003).

Cette période est également marquée par le développement et l'utilisation de « nouvelles descriptions psychométriques et mathématiques à côté des descriptions cliniques de type médical » dont l'objectif est de dépister l'inadaptation – et donc l'inadapté. En association, et/ou en réponse, à cette batterie de tests, on observe « la multiplication des structures et des personnels spécialisés, la création de nouvelles classes spéciales (d'adaptation, de réadaptation ou d'attente) et des institutions prenant en charge les enfants inadaptés » (Establet et Zaffran 1993 : 10). Ces changements, auxquels s'ajoute le dépistage massif et précoce, concourent au « tri » des enfants en situation de difficultés. Ces derniers seront répartis, en fonction de leurs résultats aux tests, entre les différentes structures, conçues pour répondre au mieux à leurs besoins. Ce choix favorise la constitution d'un vaste réseau d'établissements, de classes ou de sections, spécialisés dans la prise en charge globale des catégories particulières de handicaps (les soins, les rééducations et éducations, y compris scolaires) et incite à la formation de personnels spécialisés dans la prise en charge de ces déficiences.

La politique de l'inadaptation légitime davantage, voire quasi-exclusivement, l'action du ministère de la Santé que celle du ministère de l'Education Nationale. L'Annexe XXIV du 9 mars 1956 du ministère de la Santé, en apportant une réglementation à ces établissements vient asseoir encore un peu plus cette politique – politique qui privilégie une « éducation à part »⁵ – rejet instinctif (?), souci humaniste (?). Quoi qu'il en soit, une telle logique induisait un renoncement du pédagogique au profit du psycho-médical.

Peu après 1968, face à l'inflation de la prise en charge dans le champ spécialisé⁶, une pédagogie de rééducation commence à être envisagée dans et par le secteur de l'Education Nationale avec notamment le développement d'une « pédagogie d'adaptation ». Cette rééducation est assurée par des Groupes d'Aides Psycho-

⁵ Les risques liés à la ségrégation et à l'exclusion ont été largement exposés dans l'histoire de l'éducation spécialisée et comme le souligne Gillig « L'idée même d'un dépistage généralisé, tout en évoquant la prévention si ce dépistage intervient très tôt, contient en elle-même la tentation d'une systématique, d'une entreprise totalitaire » (Gillig, 1996 : 54). Nous pouvons voir des procédés semblables à l'heure actuelle dans un texte récent de l'Inserm « Les troubles de conduites chez les enfants » (septembre 06). Par ailleurs, le dépistage systématique de la surdité, en vue d'implantations précoces, vient d'être adopté.

⁶ Alors qu'en 1947, soit près de quarante ans après leur création, on compte « seulement » 400 classes de perfectionnement, en 1975 plus de 6000 sont recensées (Gillig, 1996 : 42).

Pédagogique (GAPP) et la création de *classes d'adaptation* – la circulaire de 1970 de l'Education Nationale restreint à deux ans maximum la prise en charge par ces dispositifs, l'enfant devant par la suite réintégrer l'enseignement ordinaire. Les limites posées par ces dispositifs apparaissent rapidement et conduisent l'Etat dans une nouvelle logique.

3. Politique éducative et *logique d'intégration*

La dernière période repose sur la « *logique d'intégration*⁷ » – logique actuellement en cours⁸. Cette politique, dont on observe les prémices d s 1970, est entérinée par la loi d'orientation générale de 1975 et précisée par la suite⁹. Elle ouvre la voie à une logique de l'action éducative par l'intégration scolaire. La loi de 1975 affirme l'obligation éducative pour tous les enfants :

Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit à défaut une éducation spécialisée, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux... Il est préconisé de laisser le jeune handicapé se développer dans son milieu de vie habituel...¹⁰.

Même si elle fait référence à l'éducation spécialisée « par défaut », celle-ci reste donc une possibilité reconnue par le législateur. L' ducation spécialisée doit néanmoins constituer un moyen supplémentaire pour l'enfant afin de pouvoir réintégrer le monde ordinaire et non une fin en soi. La question de la scolarisation des enfants handicapés repose donc sur la coexistence des deux réseaux, éducation nationale et établissements spécialisés, avec, le temps passant, des tentatives de passerelles entre les deux.

⁷ Notons que Gillig relève 4 périodes : la première débute avec la loi du 15 avril 1909 (création des classes et écoles de perfectionnement) et se termine en 1944. La seconde période va de 1944 et prend fin officiellement en 1970. Période de l'enfance inadaptée et âge d'or de l'éducation spécialisée en France. La troisième période se situe entre 1970 et 1975. Il s'agit de découvrir de nouvelles voies à l'inadaptation, réponses développées sous le sigle de l'AES (Adaptation et éducation spécialisée). Enfin, la quatrième période est lancée avec la loi d'orientation de 1975 et voit se développer la politique de l'intégration scolaire, l'AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) (Gillig, 1996 : 6). Actuellement on est entré dans une autre ère éducative ; la formation CAPSAIS est devenue CAPA-SH, et la récente Loi sur le handicap 2005 redessine comme nous le verrons un contour éducatif.

⁸ Logique en cours dans les textes, toutefois, on peut émettre des réserves sur le terrain.

⁹ Les circulaires suivantes 1976, 1982, 1983, 1989, 1991, déclinent le principe selon lequel la « solution à privilégier » est le maintien du jeune handicapé dans un établissement scolaire ordinaire.

¹⁰ Extrait de la loi n 75-534 du 30 juin 1975, art.4. Comme le souligne Eric Plaisance, les formulations explicites en faveur de l'intégration ne sont pas contenues dans la loi d'orientation 1975 mais dans des textes plus tardifs notamment ceux de 1982 et 1983.

On compte à partir de cette date un nombre impressionnant de circulaires, lois et autres décrets d'application émanant du ministère de l'Education ou de celui des Affaires sociales, parfois des deux, venant asseoir cette logique d'intégration et permettre d'établir et/ou de consolider les passerelles entre les deux environnements scolaires dédiées aux « handicapés »/« élèves en difficultés ».

II. Dispositifs actuels

1. Un « éventail de services »¹¹

Depuis quelque temps donc, l'Etat, à grand renfort de textes législatifs et réglementaires, cherche à organiser au sein de l'école ordinaire, les aides spéciales à apporter aux élèves en difficulté d'une part, et à l'intégration scolaire des élèves handicapés d'autre part. Pour reprendre les propos métaphoriques de Lesain-Delabarre, ces deux chantiers bien que corrélés « correspondent à des édifices institutionnels qui ne sont pas superposables, et ne dépendent ni des mêmes architectes, ni des mêmes maîtres d'œuvre » (Lesain-Delabarre, 2000 : 11). En effet, les réseaux d'aides, dans le cas de l'enfant en difficulté, relèvent uniquement du Ministère de l'Education Nationale ; l'intégration scolaire fait intervenir des partenaires issus de plusieurs ministères de tutelle. Nous nous centrerons essentiellement sur le second chantier : l'intégration des jeunes handicapés.

Schématiquement, voici les dispositifs offerts actuellement aux enfants handicapés – l'orientation vers l'une ou l'autre structure dépendant de la commission départementale d'éducation spéciale¹² (CDES).

Dans la situation visant « l'éducation ordinaire » – c'est-à-dire l'intégration scolaire en milieu ordinaire – deux dispositifs sont aménagés par l'Education Nationale :

¹¹ Termes empruntés à l'Agence Européenne pour le développement de l'Education des Personnes ayant des besoins Particuliers (2003).

¹² Cette commission est placée sous la double tutelle de l'Education Nationale et du ministère des affaires sanitaires et sociales. Elle est composée de 12 membres désignés par le préfet pour trois ans : 3 personnes représentent l'éducation nationale, 3 le service des affaires sanitaires et sociales, 2 les organismes d'assurance maladie, 1 les établissements privés qui accueillent des enfants ou adolescents handicapés, 1 la caisse d'allocations familiales, 1 les associations de parents d'élèves et 1 les associations de familles d'enfants et d'adolescents handicapés. La CDES peut déléguer certaines de ses compétences à des commissions de circonscriptions : la commission de circonscription de l'enseignement préélémentaire et élémentaire (CCPE) et la commission de circonscription du second degré (CCSD).

- une *intégration individuelle* dans une classe « ordinaire », avec d'autres enfants ou adolescents du même âge, avec la possibilité d'un soutien spécifique qui peut être fourni par les *réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED)* ou les *services* de type *SESSAD* (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile, dont nous expliquerons le rôle ci-après), voire par des auxiliaires d'intégration scolaire ou par des enseignants spécialisés itinérants ;

- une *intégration collective* dans une classe spéciale intégrée à un établissement scolaire ordinaire. Il s'agit ici des *classes d'intégration scolaire (CLIS¹³)* à l'école élémentaire et des *unités pédagogiques d'intégration (UPI)* au collège. Les enfants et adolescents handicapés suivent un enseignement adapté à leurs capacités et délivré, en principe, par des enseignants spécialisés. Parallèlement, ils participent également à des activités communes à l'ensemble des élèves de l'établissement. Dans ce dispositif, ils peuvent bénéficier des mêmes soutiens qu'en cas d'intégration individuelle – RASED, SESSAD, interventions de professionnels. Notons que dans certains collèges, les *sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)* accueillent les enfants et les adolescents handicapés, dans le but qu'ils atteignent le niveau du certificat d'aptitude professionnelle.

Face à l'éducation ordinaire, l'éducation spécialisée reste une « possibilité », elle relève historiquement du ministère de la Santé. Soulignons néanmoins l'existence des *établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA)* chargés d'assurer un enseignement adapté au type de handicap, en proposant si nécessaire des internats éducatifs qui eux relèvent du ministère de l'Éducation Nationale ainsi que certains *centres de formation d'apprentis spécialisés (CFAS)*.

À l'exception de ces deux structures, l'éducation spéciale dépend quasi-exclusivement du ministère de la Santé au travers des établissements médico-sociaux régis par les « Annexes XXIV ». Ces annexes se déclinent par type de handicap (pour

¹³ Les CLIS ont été définies par la circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991 pour permettre la scolarisation au sein de l'école d'un grand nombre d'enfants présentant des handicaps reconnus par la CDES. Elles sont conçues de manière à ce que les soins nécessaires puissent être effectués. Il existe quatre types de CLIS qui correspondent à des besoins pédagogiques spécifiques : La CLIS1 accueille des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives ; la CLIS2 les enfants présentant une déficience auditive ou surdité ; la CLIS3 prend en charge les enfants présentant une déficience visuelle grave ou cécité ; la CLIS4 accueille des élèves présentant une déficience motrice.

la déficience auditive il s'agit de l'« annexe XXIV quater ») et ont vocation à organiser une prise en charge globale de l'enfant ou de l'adolescent. Plusieurs types d'établissements sont concernés : les *instituts médico-éducatifs* ; les *établissements pour enfants et adolescents polyhandicapés* ; les *instituts de rééducation* ; les *établissements d'éducation spéciale pour enfants déficients moteurs* ; les *instituts d'éducation sensorielle pour enfants atteints de déficiences visuelles* ; les *instituts d'éducation sensorielle pour enfants atteints de déficiences auditives* ; les *instituts d'éducation sensorielle pour sourds-aveugles*.

Les SSESAD, évoqués précédemment comme service d'aide à l'intégration, sont également régis par les « Annexes XXIV ». Ces structures sont des services médico-sociaux, autonomes ou rattachés aux établissements d'éducation spéciale, qui permettent le maintien d'enfants handicapés en milieu scolaire en assurant, en liaison avec les familles, un soutien à l'intégration scolaire ou à l'acquisition de l'autonomie. Ils relèvent de la tutelle du Ministère des Affaires sociales et de la Santé et leur action est régie par des textes de loi¹⁴. Le SSESAD se décline en différents services selon l'âge et le handicap en question¹⁵ - on parle du SSEFIS (Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire) pour les déficiences auditives graves des enfants de plus de 3 ans.

On notera que ces SSESAD sont une illustration manifeste de la volonté d'établir des passerelles entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée. Ainsi, des enfants ou adolescents accueillis comme internes ou demi-pensionnaires dans un établissement spécialisé peuvent suivre une scolarité, à temps plein ou à temps partiel, dans un établissement scolaire ordinaire.

¹⁴ Le SSESAD est un projet ancien, la Loi du 11 juillet 1975 sur l'enseignement envisageait déjà que "des spécialistes extérieurs à l'école" puissent intervenir en milieu scolaire. Les circulaires relatives à l'intégration scolaire des 29 janvier 1982 et 1983 en invitant les institutions spécialisées et leurs personnels à favoriser l'intégration scolaire par le moyen, notamment, des services de soins et d'éducation spécialisés à domicile énoncent déjà les principes fondamentaux de l'intégration scolaire. Néanmoins, il a fallu attendre le décret du 27 octobre 1989, modifiant les Annexes XXIV (décret n° 89-798) et ses circulaires d'application pour qu'ils reçoivent enfin un statut juridique.

¹⁵ -SSESAD pour les déficiences intellectuelles et motrices ainsi que pour les troubles du caractère et du comportement. ; -SSAD (Service de soins et d'aide à domicile) pour le polyhandicap qui associe une déficience motrice et une déficience mentale sévère ou profonde ; -SAFEP (Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce) pour les déficiences auditives et visuelles graves des enfants de 0 à 3 ans. ; -SAAAIS (Service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire) pour les déficiences visuelles graves des enfants de plus de 3 ans.

L'aspect particulièrement souple de l'ensemble du dispositif est lié à un choix constitutionnel, celui de la « souplesse dans les formes et les modalités de l'intégration scolaire » (Circulaire n° 30-04-2002) ; souplesse qui nécessite d'autres encadrements administratifs, d'autres accords puisque le partage institutionnel appelle une « logique de convergence des actions conduites » (Lesain-Delabarre, 2000 : 81). Dès lors, la convergence des actions repose sur des pratiques de partenariat entre les différentes instances et les professionnels¹⁶.

Dans le cadre du *projet d'intégration*, une convention est signée entre le directeur de l'école (ou l'inspecteur de la circonscription) et le responsable du SESSAD pour déterminer les modalités pratiques des interventions. La signature de cette convention d'intégration contractualise en quelque sorte l'accueil de l'enfant et règle les rapports entre les différentes institutions. Elle constitue un élément capital dans la démarche de l'intégration (Vérillon et Belmont, 2003). L'ensemble des mesures adoptées est inscrit dans le *projet individuel d'intégration scolaire* (ou *projet d'accueil individualisé*). En quelques lignes, il recense les acteurs participant à l'intégration, y compris la famille ; il fixe, dans une démarche commune, les objectifs pédagogiques et éducatifs ainsi que thérapeutiques de la scolarité de chaque enfant ; enfin, il précise les mesures particulières mises en œuvre dans, ou à l'extérieur, de l'école. Soulignons que ce projet est fonction de l'évolution et des développements de l'enfant, et qu'il reste ouvert à d'éventuels changements (Gillig, 1996 ; Lesain-Delabarre, 2000).

Ce projet individuel lui-même s'inscrit dans un *projet d'école ou d'établissement*¹⁷. Ce dernier, comme l'expose la circulaire du 15 février 1990, « concrétise la volonté de placer l'enfant au centre du système éducatif, en prenant en compte la diversité des situations dans lesquelles il évolue ». Il constitue alors un cadre privilégié pour proposer des réponses aux besoins divers que présentent les élèves. Ce projet s'élabore donc en concertation avec l'ensemble des partenaires et, comme le précise

¹⁶ Pour une définition et une contextualisation des notions de projet et de partenariat ainsi que les limites et effets qui en découlent voir Lesain-Delabarre, 2000 (et plus spécialement : 81-114) et Belmont et al., 1999.

¹⁷ La loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à chaque école d'élaborer un projet qui définit « les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ». La circulaire du 15 février 1990 a pour objet d'aider à construire ce projet, en précisant certaines modalités et en définissant des procédures. Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990, BO. n° 9 du 1er mars 1990 et spécial n° 9 du 3 octobre 1991.

à nouveau la circulaire 2002, il définit « les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux » et prévoit « les dispositifs par lesquels l'équipe pédagogique se propose d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves et de suivre leurs parcours individuels, dans la perspective pluriannuelle instituée par les cycles pédagogiques »¹⁸.

Par rapport à la problématique qui nous intéresse, c'est dans ce projet d'école que l'on trouvera la politique de l'établissement visant les moyens mis en place pour le(s) mode(s) de communication retenu(s) auprès des enfants sourds intégrés. En d'autres termes, ce texte indiquera si la communication avec l'enfant intégré individuellement, ou celle admise dans la classe spécialisée, repose sur le français uniquement ou si elle fait intervenir, en plus du français, la langue des signes et/ou d'éventuels codes et outils ainsi que l'organisation générale de cette communication – langue des signes comme langue enseignée ou langue d'enseignement, etc.

Ces quelques pages retracent de façon synthétique l'organisation générale et les propositions politiques relatives à la prise en charge des enfants handicapés. Leur lecture peut laisser transparaître une vision bien lisse de cette histoire encore en cours au regard de la réalité de terrain. Il n'est pas question de s'attarder sur les résultats et les applications des différentes mesures, néanmoins il est nécessaire de relativiser la portée de ces dispositifs, de soupeser leur réalité effective. En effet, tous les indices convergent pour souligner les efforts de la France en matière d'intégration, mais comme le soulignent Establet et Zaffran, il faut, pour apprécier véritablement la situation, se tourner vers le terrain.

Mais au-delà d'une simple connaissance juridique du phénomène, une réflexion plus spécifiquement sociologique peut-être entreprise lorsque celle-ci ne se focalise plus sur la possibilité légalement admise d'accès libre de l'enfant handicapé à l'enseignement ordinaire mais sur les aspects à la fois quantitatif et qualitatif de l'intégration scolaire. (Establet et Zaffran 1993 : 2).

Or justement, lorsque l'on se penche sur ces aspects, aussi bien quantitatifs que qualitatifs, les premiers maux apparaissent.

¹⁸ Circulaire n°2002-113, BO de l'EN n°19 du 9 mars 2002

2. De quelques limites ...

a) *Réflexions sur les faits : le quantitatif*

a1) *L' ducation des enfants handicapés en chiffres : une comptabilité délicate...*

Les chiffres concernant l'éducation des enfants handicapés posent de sérieuses difficultés.

Le *dossier documentaire*¹⁹ concernant la scolarisation des élèves handicapés diffusé sur le site officiel du Ministère de l'Education Nationale indique immédiatement la difficulté sous l'en-tête « *avertissement* » : « Il n'est pas aisé d'évaluer le nombre d'élèves "handicapés" scolarisés à temps plein ou à temps partiel dans les établissements scolaires ». Plusieurs explications sont avancées :

La difficulté tient en premier lieu à la notion même de handicap, et à sa reconnaissance. La difficulté tient également à la diversité des modes de scolarisation [...]. Les enquêtes « traditionnelles » qui recensaient les élèves des classes spécialisées ne permettent pas de prendre en compte des évolutions très rapides des modalités de scolarisation. Cette situation rend difficile les comparaisons dans le temps. (Site MEN)

Ce n'est pas tant qu'il n'existe pas d'études, au contraire quatre études nationales sont administrées de façon régulière par les services d'études et de statistiques du ministère de l'Emploi et de la Solidarité et du ministère de l'éducation nationale²⁰. Mais ces études sont très cloisonnées et incomplètes - voire même divergentes. Selon Gossot et Mollo :

Ces divergences statistiques sont en elles-mêmes regrettables ; elles traduisent aussi la coexistence de deux logiques administratives parallèles au niveau des administrations centrales qui gèrent ces enquêtes et contribuent à maintenir deux approches distinctes en matière d'intégration scolaire. (Gossot et Mollo, 1999 : 16)

Les  tudes²¹ réalisées, après le rapport Gossot et Mollo sur la scolarisation des enfants handicapés, constatent la persistance des difficultés d'appréciation

¹⁹ La scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques

<http://www.education.gouv.fr/thema/special/default.htm>

²⁰ Pour une description de l'ensemble de ces enquêtes, de leurs portées et limites ainsi que des tentatives mises en place pour pallier les lacunes du dispositif statistique de mesure de l'intégration scolaire, voir le rapport Gossot et Mollo, 1999 p. 10-28.

²¹ Entre autres : La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Note d'information 03-11, Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche <http://www.education.gouv.fr/dpd>; Intégration des enfants

statistique. Ainsi, en 2003, Yvan Lachaud²² expose en ces termes la difficulté de l'enquête statistique :

Son retour a montré que localement les données n'étaient pas immédiatement disponibles : elles sont souvent incomplètes, parfois incohérentes. [...] Cela souligne l'absence d'observatoire fiable de la scolarisation des jeunes handicapés, à tous les niveaux (Lachaud, 2003 : 10).

Pour l'auteur, ces lacunes ou faiblesses, d'un système d'information établissant la réalité des dispositifs est « à la fois un symptôme et un frein au bon développement de l'intégration scolaire ». Ce qui le conduit dès les premières pages du rapport, à émettre une évaluation critique à l'encontre de l'EN : « L'Education Nationale dispose d'un "secteur" appelé AIS [Adaptation et Intégration Scolaire] où elle ne semble pas s'investir en tant qu'Institution, même si elle apporte à ce secteur d'importants moyens » (Lachaud, 2003 : 10).

Cette absence de chiffres laisse pour le moins perplexe quant à la coordination et la gestion de la politique d'intégration.

a2) Quelques chiffres....malgré tout ?!

Lorsque l'on est en présence de données sur le handicap, il est donc nécessaire de les prendre avec précaution et de nuancer leur interprétation. Dans ces conditions, nous avons décidé de ne donner que deux tableaux, à titre avant tout indicatif.

Le premier tableau indique, le nombre de jeunes handicapés scolarisés au premier degré et au second degré, tous handicaps confondus.

Intégration individuelle 1 ^{er} degré	Intégration collective 1 ^{er} degré	Total 1^{er} degré	Intégration individuelle 2 nd degré	Intégration collective 2 nd degré	Total 2nd degré	<i>TOTAL</i>
29732	36737 (CLIS) 3975 (Classes perf.)	66469	15152	4042 (UPI) 1800 (EREA spé.+ autre dispos.)	19194	85663

Tableau 1 : Scolarisation des jeunes handicapés 1^{er} et 2nd degrés, (Rapport Lachaud, 2003 :10)

handicapés en milieu scolaire, octobre 2003, Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche, Rapport, Yvan Lachaud ; Le handicap en chiffre, février 2004, CNERHI, Drees, Direction Générale de l'Action Sociale, Ministère des Affaires sociales, du travail et de la solidarité, Ministère de la Santé, de la famille et des personnes handicapées. Document intégralement en ligne sur les sites suivants : <http://www.cnterhi.com.fr>; <http://www.sante.gouv.fr> ou <http://www.handicap.gouv.fr>

²² Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire, octobre 2003, Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche, Rapport, Yvan Lachaud.

Le rapporteur, Yvan Lachaud, souligne le nombre encore élevé des classes de perfectionnement « douze années après la parution du texte demandant leur disparition “dans un délai raisonnable” »

Le tableau suivant souligne plus précisément les effectifs relatifs aux CLIS.

	CLIS 1 (fonctionnement cognitifs)	CLIS 2 (auditifs)	CLIS 3 (visuels)	CLIS 4 (déficients moteurs)
Nombre	3294	144	91	145
Effectifs	34019	898	645	1183

Tableau 2 : Scolarisation en CLIS (Rapport Lachaud, 2003 :11)

Ainsi et c'est sans doute aussi ce que révèle cette difficulté d'apprécier quantitativement l'intégration, malgré l'acharnement législatif, l'intégration scolaire n'a pas une « trajectoire rectiligne », elle se ferait plutôt par « soubresauts avec des brusques avancées et reculs » (Establet et Zaffran²³, 1993 : 19), la tendance étant depuis quelque temps à la stabilisation.

b) Réflexion sur les dires

Une première réflexion porte sur l'utilisation du terme « intégration ». Un élément saisissant est la diversité – qui sans doute pour les acteurs et les usagers est une forme de complexité – du dispositif général – alors même que nous n'avons fait qu'effleurer l'immensité des possibilités offertes par des textes réglementaires. Face à ce « champ des possibles », on parle souvent d'une « politique d'intégration », voire de la « politique d'intégration en milieu ordinaire », (etc.) formule unique, voire lisse, alors que, comme on vient de le voir, et pour reprendre la formule d'Eric Plaisance, l'intégration est « une notion qui se conjugue au pluriel » (Plaisance, 1999). Cette utilisation du singulier, en uniformisant et masquant la réalité, véhicule alors davantage une logique, un grand principe – une idée politique – et beaucoup moins les moyens qui en découlent. Au bout du compte, le terme neutralise la complexité du terrain.

²³ Les auteurs proposent une étude sur l'intégration scolaire des élèves handicapés dans l'école primaire ordinaire. A travers une analyse précise des données chiffrées entre les années scolaires 1982-1983 et 1992-1993, ils soulignent les carences statistiques et les « regroupements, forcément arbitraires » qu'ils ont dû effectuer, du fait notamment de la diversité des classifications des handicaps utilisées alors (Establet et Zaffran, 1993 :21).

Par ailleurs, à travers l'élaboration concertée de ces projets, régis par des directives ministérielles, la politique cherche d'une part à établir une complémentarité entre les différentes actions – éducative, pédagogique et thérapeutique – et à rendre effective la collaboration où les responsabilités de chacun sont définies (Belmont *et al.*, 1999). Personnels « santé » et personnels « éducation nationale » sont donc amenés à travailler dans les mêmes établissements, quel qu'en soit le Ministère de tutelle. Or, bien souvent, la culture et les objectifs de chacun des partenaires sont distincts – les uns ne connaissant pas réellement ceux des autres. La multiplicité des acteurs et la pluridisciplinarité des équipes – la famille, l'équipe enseignante, les services de soins, les psychologues, les médecins, les ré-éducateurs, les aides médico-pédagogiques, les représentants des commissions de l'éducation spéciale, les représentants d'associations apportant des moyens de compensation, etc. – sont pointées comme étant l'un des principaux obstacles au projet d'intégration (Chauvière et Plaisance, 2000). Ce facteur est souligné par l'ensemble des rapports, missions ou études. Comme nous le verrons de façon plus précise, le milieu éducatif de la surdité n'est pas exempt de cette double-tutellisation, et la collaboration n'est pas toujours évidente d'autant que le SSEFIS et l'Ecole peuvent parfois avoir des positions différentes quant aux choix communicatifs. La surdité, parce qu'elle investit le champ de la communication, rend difficile le fait de décider ce qui relèverait du « soin », et donc des compétences des personnels « santé », et ce qui relève de l'éducation.

La troisième observation concerne le décalage entre les besoins, les textes, les dispositifs et... la réalité. Les textes, et cela personne ne peut le nier, dégagent une véritable « bonne volonté »... Mais la volonté, toute bonne soit elle, est certes nécessaire mais non suffisante. Ainsi, par exemple, dans la circulaire de 1991 – soit quinze années donc après la première loi d'intégration – on peut lire « ... les conditions sont désormais réunies pour que l'intégration scolaire ne soit plus le reflet d'actions ponctuelles mais la mise en œuvre d'une politique convergente assurant à l'enfant [...] handicapé le droit à [...] une scolarisation en milieu ordinaire. ». En partant de l'hypothèse que cette déclaration soit avérée, on ne peut que constater que le délai que s'accorde la France pour assurer et garantir les moyens de sa politique est particulièrement long. De plus, à la lecture des rapports d'inspection, notamment,

et d'ouvrages sur l'éducation spécialisée, il apparaît que, même plusieurs décennies après, cette déclaration positive relève le plus souvent du mythe que de la réalité. Le décalage entre la loi, les moyens et les pratiques, s'apparente à un foss ²⁴ – pour ne pas parler, au risque d'être tax e de démesure, de gouffre.

Nous ne pouvons en effet que souligner le pessimisme qui accompagne les conclusions de nombreuses missions, statuant sur la scolarisation et l'intégration des enfants handicapés. Ainsi en 1999, le rapport Gossot et Mollo d'inspection conjointe à l'Education Nationale et aux Affaires sociales, dresse un bilan sans appel de la politique éducative menée jusqu'alors. En bref, l'ensemble des mesures développées, quelles que soient leurs modalités, a rencontré de nombreux obstacles. La politique d'intégration n'est pas uniformément répandue dans l'ensemble des établissements et dans les pratiques, l'intégration n'apparaît pas comme un droit, mais plutôt comme une tolérance. Malgré un cadre législatif et r glementaire conséquent, peu d'enfants handicapés bénéficient effectivement de l'intégration en milieu scolaire ordinaire et pour les familles, l'intégration scolaire de leur enfant relève toujours du parcours du combattant :

Les textes prévus pour leur application ne sont pas toujours mis en oeuvre. Cette défaillance est certainement à imputer, pour une partie, aux dysfonctionnements institutionnels, pour une autre partie, aux acteurs de terrain, mais aussi à l'accumulation de textes publiés depuis vingt ans, en introduisant parfois certaines contradictions. (Gossot et Mollo, 1999 : 83)

Nous en resterons là pour les dispositifs généraux. Il ne s'agit pas non plus de dramatiser la situation ou de tomber dans un catastrophisme généralisé, ponctuellement, des intégrations se font sans trop de difficultés, des structures se mettent en place, des expériences fonctionnent et parviennent à proposer une éducation de qualité.

²⁴ Voir notamment l'ouvrage de Jean-Marc Lesain-Delabarre L'adaptation et l'Intégration scolaires. Innovations et résistance institutionnelles, ESF  diteur, Issy-les-Moulineaux, 2000.

III. Évolution de la notion de handicap en parallèle avec l'intégration

1. Représentations sociales du handicap : l'impulsion internationale

La notion de handicap a reçu, comme on l'a évoqué plus haut, à différentes époques des dénominations différentes : infirmité, déficience, inadaptation. Ces termes ont été supplantés par celui de « handicap » introduit par la Loi de 1975. Dans cette loi de 1975, le handicap est spécifié comme physique, moteur ou mental, mais sans plus de précision. À cette période aucune définition précise du handicap ne sera donnée par les membres du gouvernement qui renvoient cette question au travail des commissions spéciales : « sera désormais considérée comme handicapé toute personne reconnue comme telle pas les commissions départementales²⁵ » (Simone Veil, ministre de la Santé, intervention au Sénat, 3 avril 75, citée par Plaisance, 2003 : 24). Ainsi, le handicap se trouve dans un flou notionnel qui tout en restant une « évidence non questionnée » constitue « un nouvel axe de l'action publique » (Plaisance, 2003 : 24.).

a) L'OMS

Dès les années 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose une « Classification Internationale des Handicaps » (CIH)²⁶. Cette classification a été établie sur la base des travaux de l'Anglais Philip Wood. L'objectif de cette classification est alors d'envisager le concept de handicap à un niveau théorique qui soit capable de le libérer du flou des définitions d'usage courant. Mais, plus encore, il semble marquer « une autre perspective dans la manière traditionnelle de considérer le handicap, qui dès lors ne peut se limiter ni à une catégorisation, ni à une réalité clinique objectivable » (Gillig, 1996 : 110). Un des enjeux de la classification est alors de permettre un changement dans le regard porté sur le handicap-(é). L'outil conceptuel apporté par Wood va venir morceler la notion de handicap en isolant trois concepts distincts : la déficience, l'incapacité, le désavantage (Plaisance, 2003). Ces

²⁵ Ces commissions sont directement créées par la loi de 1975 et sont placées sous la tutelle de l'éducation nationale et du ministère des affaires sanitaires et sociales.

²⁶ En France, cette classification est reconnue dans un premier temps par le ministère de la Santé. Il propose, dans son Arrêté du 4 mai 1988, une version simplifiée sous le titre de Nomenclature des handicaps. Version reprise l'année suivante par le ministère de l'Éducation Nationale, sous le nom : Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages (Arrêté du 9 janvier 1989).

trois axes contribuent à séparer ce qui est du domaine de la pathologie, réalité mesurable et objectivable, purement médicale, et ce qui est une conséquence sociale de cette pathologie. Ainsi, selon la nomenclature du ministère de l'Éducation Nationale²⁷ :

- *La déficience* caractérise : « toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ». La déficience renvoie à l'aspect lésionnel du handicap, elle affecte l'intégrité physique ou mentale, et surtout elle est repérable et mesurable. Par exemple, pour la surdité, les déficiences de l'appareil auditif sont mesurées par des pertes en décibels.
- *L'incapacité* est définie ainsi : « toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain ». Cet axe correspond à l'aspect fonctionnel du handicap, et tout comme la déficience, il est mesurable et repérable.
- Enfin, le *désavantage* (handicap au sens restreint) « résulte pour un individu donné d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels) ».

Le handicap ne s'identifie pas à la déficience considérée en tant que telle, et, de la même façon, ne se limite pas à l'incapacité, ni même au désavantage. L'intérêt de cette classification est donc, avant tout d'introduire la dimension sociale dans l'analyse du handicap²⁸ en ce qu'elle permet de considérer le rôle des normes sociales qui pèsent de tout leur poids sur l'éventuelle reconnaissance d'une personne comme « handicapée » non pas en soi, mais en rapport avec un environnement donné et des attentes de l'entourage » (Plaisance, 2003 : 29). D'une définition basée sur la description et la liste des catégories de maladies, on passe à une notion qui vient relativiser la notion de handicap au niveau d'une *situation*.

²⁷ cité par Gillig, 1996 : 111-112.

²⁸ Wood n'est pas le premier auteur à envisager la dimension sociale ; Georges Canguilhem est en effet considéré comme un des pionniers au travers de ses analyses sur le normal et le pathologique – *Le normal et le pathologique*, 1966, Paris, PUF. Voir notamment S. Ebersold, *L'invention du handicap*, CNTERHI, 1992.

b) Limites et propositions

Changement de regard, changement de et dans l'action ? L'analyse des rapports entre déficience, incapacité et désavantage participe en effet à cerner, avec davantage de précision, l'action ou les actions à entreprendre. Néanmoins, le handicap, à travers cette classification, se trouve tout de même étroitement rattaché, dans sa définition, aux conséquences des maladies. Aussi, même si elle prend la mesure de l'importance des facteurs sociaux, on note une tendance persistante à considérer le désavantage principalement sous l'angle d'une possible action médico-sociale.

La notion de handicap, malgré cet « axe trilogique », ne permet finalement pas de poser une définition claire et dont l'application ne soulève aucune controverse.

Les trois axes développés par Wood semblent s'articuler entre eux, ils pourraient même s'interpréter sur une chaîne causale : la déficience, perte ou altération par rapport à la norme va avoir pour effet de déterminer une incapacité, laquelle est comprise comme une diminution des possibilités d'action du sujet, qui, finalement, entraîne le désavantage. Mais cette relation de cause à effet, n'est, nous semble-t-il, pas si évidente et l'on peut se demander si la déficience entraîne forcément une incapacité ? Et si celle-ci engendre toujours un désavantage ?

Cette classification a été l'objet de critiques – les termes adoptés sont considérés comme dénotant une vision générale négative portée sur les personnes ; l'analyse des caractéristiques des personnes elles-mêmes jugée excessive en regard de la faiblesse des descriptions portant sur l'environnement. Ces critiques ont amené des révisions qui ont abouti à la proposition d'une nouvelle classification en 2001 (Plaisance, 2003). Cette proposition est également une réponse à la volonté d'égalisation des chances des personnes handicapées. Ainsi, elle

propose un nouveau schéma à la fois plus complexe (et plus ambitieux) que le précédent et qui n'est pas centré sur le handicap [...] schéma interactif qui met en valeur les trois niveaux des fonctions organiques (et des structures anatomiques), des activités et de la participation sociale. Ainsi, c'est le fonctionnement global de la personne, quelle qu'elle soit, et à ces trois niveaux, qui est mis en relation avec des facteurs contextuels, environnementaux et personnels. (Plaisance, 2003 : 30)

Où l'on voit donc l'évolution qui tend à substituer un raisonnement positif, basé sur les aptitudes et les capacités, à une approche privilégiant les incapacités et les

limitations. Dans cet ordre d'idée, la redéfinition internationale du handicap veut « éviter toute connotation négative ou stigmatisante ou dépréciative en substituant le terme d'activité à celui d'incapacité » (Bruneau, 2001 : 56).

Le concept de handicap oscille donc entre un concept d'usage courant – où la représentation véhiculée est profondément associée à la déficience, phénomène relevant du médico-social – et un concept issu des débats autour des classifications internationales, lequel est présenté comme un phénomène interactif puisque construit dans une situation donnée, largement conditionnée par les exigences de l'environnement. Basée sur la notion de « situation de handicap » (expression attribuée à Minaire, 1983 cité par Plaisance, 2003 : 30), le handicap est alors inscrit dans une démarche dynamique et interactive, où chacun, étant intégré dans l'environnement, est amené à jouer un rôle²⁹.

Bien que nous aborderons ces questions plus en détail dans le chapitre consacré aux représentations sociales et à la surdité, il nous semble important de souligner que ces réflexions autour de la notion de handicap sont également présentes dans la sphère de la surdité. Bernard Mottez, sociologue français, s'est particulièrement attaché à comprendre, au début des années soixante-dix, les mécanismes en place autour de la condition sociale des personnes sourdes³⁰. Pour le sociologue, (Mottez, [1984] 2005 : 38) « la déficience et le handicap sont les deux faces d'une même réalité. La première renvoie à son aspect physique, et la deuxième à son aspect social. ». La déficience, comme l'explique Mottez, est l'ensemble des rôles sociaux interdits à un individu en raison justement d'une déficience ; le handicap peut être réduit par une action sur l'individu visant à diminuer sa déficience (optique thérapeutique), et/ou par une action en direction de la société (Mottez, [1984], 2005). À l'aide de cette distinction, le sociologue a cherché à mieux cerner – et montrer – les orientations de deux logiques co-existantes dans la surdité : la lutte contre la surdité et le combat

²⁹ Cette notion, et les principes qui en découlent, ont plus particulièrement été développés par Assante (2002) dans une *Missions d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*, Rapport remis à Ségolène Royal, alors Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées.

³⁰ Un de ses premiers articles avait pour titre : « A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap » (Mottez, 1977, 1984, 2005).

pour les Sourds – qui, loin d'être toujours complémentaires, peuvent être violents parfois³¹.

c) Pédagogie, handicap et nouvelle terminologie

Comme nous l'avons décrit, la constitution d'un champ de l'éducation spécialisée fait l'objet « d'une lutte de prééminence entre l'inscription pédagogique de l'anormalité et son inscription psychomédicale » (Dubreil, 2001 : 7). Malgré les efforts politiques et les nouvelles orientations de la logique éducative de ces dernières années, cette conception médicale reste bien souvent prégnante dans l'éducation des enfants handicapés. Aussi, de plus en plus de propositions tentent de faire éclater le concept médical du « handicap » pour le remplacer par une approche plus pédagogique. Cette volonté de changer, de faire basculer les choses s'accompagne d'un changement dans la terminologie. Dans les textes européens, on parle maintenant d'« élèves ayant des besoins éducatifs particuliers » et de « politique inclusive ».

c1) Les élèves à besoins spécifiques

Dans ce changement terminologique, l'adoption de la formule « élèves à besoins spécifiques » se veut une issue au risque de stigmatisation « en prônant un regard positif sur ces élèves, exigeant de l'école qu'elle s'attache à leurs besoins au lieu de les caractériser par leurs manques » (Mège-Courteix, 1999 : 56). Néanmoins, cette notion de « scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques » est peu stabilisée en France, et elle varie aussi d'un pays européen à l'autre. Cette notion concerne, sur l'hexagone, une vaste population d'élèves : les élèves ayant un handicap physique, sensoriel ou mental ; mais aussi les élèves dits en « grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation » ; et enfin un ensemble de publics particuliers : tels que les enfants précoces, les enfants malades, les mineurs en milieu carcéral, les enfants de migrants, les enfants du voyage... Les réponses apportées par l'Institution sont à l'image de l'hétérogénéité des publics suscités : très diverses.

³¹ Il expose ce conflit en ces termes : « On ne peut qu'être frappé de la violence avec laquelle en viennent souvent à s'opposer les personnes concernées à un titre ou à un autre – médecins, éducateurs, proches, handicapés eux-mêmes – par un même handicap, ceux qui, en quelque sorte, sont engagés sur le même bateau. [...] Ces oppositions ne viennent pas de ce que la position des uns serait et pourrait être jugée d'un point de vue absolu plus logique et plus rationnelle que celles des autres. Il y a seulement plusieurs logiques et il est des points où ces logiques s'opposent. » (Mottez, [1981] 2005 : 57).

L' ducation spéciale ne concerne plus uniquement les enfants handicapés :

C'est dire que les questions que pose aujourd'hui à l' cole la diversité des publics scolaires en risque d'exclusion incluent naturellement celles des modes de scolarisation qu'elle peut proposer aux élèves porteurs de maladies ou de handicaps mais au sein d'une problématique plus vaste (M ge-Courteix, 1999 : 55).

c2) L' ducation inclusive

Le second concept «  ducation inclusive » a été développé en Angleterre – « inclusive education » (Plaisance, 1999 ; Chauvière et Plaisance, 2000 ; V rillon et Belmont, 2003). Il semblerait que le processus d' « intégration scolaire » soit perçu comme trop restrictif, l'objectif des systèmes éducatifs devant plutôt être celui d'une  cole « inclusive ». L'inclusion, comme l'explicité Eric Plaisance, reprenant les propos de Felicity Armstrong (1998), ne se limite pas à un problème technique pour faciliter l'accès dans les écoles (outils, locaux, personnels). L' ducation *inclusive*, est une « position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur les bases d'un droit égal » (Armstrong, cité par Plaisance, 1999 : 66). Pour Plaisance, cette notion est, en d'autres termes, un « plaidoyer en faveur de l'éducation pour tous, une réponse à la diversité ». Une telle position implique alors « une vision plus large que celle de l' cole et repose sur des engagements en faveur d'une société elle-même inclusive » (*Ibid.* : 67).

La notion d'éducation « inclusive » s'appuie donc sur un principe fondamental selon lequel l' cole doit accueillir tous les enfants, et cette insertion scolaire repose entièrement sur la capacité de l' cole à s'ajuster et à se transformer pour prendre en compte tous les enfants – et non l'inverse (Belmont *et al.*, 1999). Position et volonté qui, à défaut d'arriver au changement radical sous-jacent, ouvrent la voie vers de nouvelles réflexions dans la perspective d'intégration. Pour Le Capitaine, l'ensemble de ces évolutions est particulièrement significatif, et plus spécialement les nouvelles lois – telles que la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 « rénovant l'action sociale renouvelle de manière importante la philosophie des dispositifs relatifs aux droits des personnes en situation de handicap » (Le Capitaine, 2004 : 26). La récente loi sur le handicap, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi n 2005/102 du 11 février 2005), s'inscrit dans cette

approche générale en posant des principes fondamentaux de droit des personnes en situation de handicap.

Néanmoins, le passage de la philosophie à la pratique reste très complexe, et comme l'exposent les auteurs d'un rapport européen :

Les pays tentent de passer du modèle psycho-médical à une approche plus interactive ou éducative des besoins particuliers. Toutefois, cette évolution s'est limitée actuellement à une modification des concepts et à un changement des opinions : l'application de ces idées nouvelles reste à faire dans la pratique de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers (Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes ayant des Besoins Particuliers, 2003 :16).

Précisons enfin que la quasi-totalité des pays européens agit donc actuellement pour passer de cette philosophie à la pratique. Mais ceci n'est pas évident, et peut-être encore moins lorsque, comme en France, l'éducation des enfants handicapés se trouve sous une double tutelle, dont l'une n'est autre que celle du ministère des Affaires Sociales et de la Santé. Ainsi, malgré les volontés politiques, visant à un changement de regard – de représentation sociale – instaurant de nouvelles terminologies à ces fins, l'ambivalence des positions, des représentations et des dispositifs pédagogiques demeure. Cette ambivalence est très présente dans l'espace – dans les espaces sociaux – de la surdité ce que nous allons maintenant voir en présentant les dispositifs mis en place par la France pour l'éducation des enfants sourds.

B. ÉDUCATION DES ENFANTS SOURDS : DISPOSITIFS ACTUELS EN FRANCE³²

Avant toute chose et sans entrer dans la polémique, il convient de souligner que les réponses éducatives pour les enfants sourds sont des réponses à un conflit idéologique qui, malgré les efforts législatifs, persiste en France, avec violence parfois, depuis près de trois siècles. Au cœur des querelles se confrontent les deux visions de la surdité et du sujet sourd que l'on a déjà évoquées : une vision médicale

³² Pour un balisage historique de la prise en compte de l'éducation des enfants sourds cf Annexe 1. 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 pas actuellement de tels ouvrages pour la période du XX^e siècle.

(la surdité comme handicap qui doit être réparé, r duqu ), et une vision anthropologique (la surdité comme un mode particulier d'appréhension du monde et du langage). La loi de 1991³³, soucieuse d'apaiser ce conflit a donné aux parents le libre choix³⁴ de l'éducation, chacun des modèles éducatifs reposant sur une philosophie de communication spécifique : un modèle dit oraliste et un modèle dit bilingue, où la frontière entre les deux est moins marquée que par le passé. Au delà des positions antagonistes, la scolarisation des enfants sourds est marquée par l'organisation extrêmement complexe des dispositifs éducatifs qui répond à la complexité générale des dispositifs d'intégration que l'on vient de voir. Les textes concernant l'intégration scolaire sont extrêmement nombreux³⁵. Certains, plus que d'autres, servent de « référence ». Ils organisent les dispositifs scolaires, sociaux et médico-sociaux, dessinent, au cours du temps, les politiques suivies dans ce domaine. Le législateur cadre et accompagne la scolarisation des enfants sourds et porte une attention toute particulière aux modes de communication.

Dès l'âge de l'entrée à la maternelle, on trouve un espace éducatif disparate et complexe qui accueille près de 12000³⁶ enfants et adolescents sourds, soit dans les établissements de l'Education Nationale, soit dans des établissements spécialisés relevant du ministère de la Santé – la décision de l'admission d'un enfant sourd dans l'une de ces structures étant subordonnée, comme pour tous les handicaps, à la décision de la commission départementale d'éducation spéciale (CDES). Voyons ce que chacun de ces choix implique au niveau institutionnel.

³³ Article 33 de la loi n 91-73 du 18 janvier 1991 de l'Education Nationale, dite « loi Fabius ».

Notons que la Loi sur l'égalité des chances de 2005 (n 2005/102 du 11 février 2005) reconduit ce principe de choix dans son Art. 19 (L. 112-2-2) : « Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, et d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix. ».

³⁴ Concernant la dimension de la « liberté de choix », voir notamment Sabria, 2005 ainsi que les travaux de l' cole rouennaise.

Nous pouvons avancer que les parents sont bien souvent dans l'incapacité de faire – en toute connaissance de cause – un tel choix : leur désir d'un enfant « comme les autres » prime et, dans la très grande majorité des cas, les pousse à se raccrocher au discours médical dominant : celui de la voie/x ré-éducative à l'exclusion de la LSF.

³⁵ Pour des raisons de fluidité dans la lecture, nous avons préféré mettre les textes ayant plus particulièrement marqués l'évolution de la scolarisation des enfants sourds en annexe (cf. Annexe 1)

³⁶ L'ensemble des chiffres donnés dans ce paragraphe ainsi que les aspects administratifs sont issus du site du ministère de la Santé www.handicap.gouv.fr

I. Les « (choix) possibles » sur le terrain

1. Scolarisation relevant du Ministère de la Santé

Historiquement, ce sont les établissements relevant du ministère de la Santé qui ont eu la charge des enfants handicapés. Actuellement, il existe deux types d'établissements accueillant des enfants sourds relèvent uniquement de la tutelle du ministère de la Santé (environ 120 établissements au total) :

- Les Instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) qui sont au nombre de quatre sur toute la France (Bordeaux, Cognin-Chambéry, Metz, Paris). Ces établissements ne sont pas régis par l'« annexe XXIV quater ». Pour les établissements à caractère administratif, le budget est pris en charge par l'Etat pour le financement des dépenses d'enseignement et par la sécurité sociale pour le reste. Les enseignants (environ 450) de ces structures suivent, à Bac + 3, une formation de deux ans gérée par le Ministère de la Santé. Cette formation, également ouverte aux étudiants sourds, est sanctionnée par le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds (CAPEJ).
- Les autres établissements médico-sociaux sont privés et gérés par des collectivités – on compte cinq établissements locaux (Saint-Brieuc, Nantes, Rodez, Clermont-Ferrand, Asnières) dont le budget est pris en charge par les départements et par l'assurance maladie – ou par des associations régies par la loi de 1901. Contrairement aux INJS qui relèvent entièrement du ministère de la Santé, ces établissements sont budgétairement sous la tutelle des Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale et sont soumis au contrôle pédagogique assuré par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité³⁷.

³⁷ Le constat de Dominique Gillot sur l'encadrement pédagogique de ces établissements est particulièrement sévère, compte tenu de l'absence de réels moyens et de personnels (deux personnes pour 120 établissements, employant environ 1200 enseignants et 800 éducateurs...). Ainsi « de par son manque chronique de personnel qui entraîne un fonctionnement bureaucratique, centralisé et obligatoirement inefficace, l'inspection des établissements des jeunes sourds est pratiquement inexistante, et ne peut pas assurer les fonctions de régulation, de prospective et d'évaluation pédagogique qu'on est en droit d'attendre d'elle (administration de tutelle, professionnels et parents) » (Gillot, 1998 : 60). La répartition inégale de ces établissements sur le territoire, une attribution anarchique des agréments, la primauté de la tutelle budgétaire, l'absence de dogme pédagogique sont autant de facteurs soulignés dans le rapport Gillot, venant entraver la mise en place d'une éducation coordonnée et de qualité.

Avant la Loi d'orientation générale de 1975, les instituts de jeunes sourds étaient quasiment les seuls lieux d'accueil des enfants sourds ; avoir été dans tel ou tel établissement marquait ainsi, selon Delaporte (2002), l'identité de la personne sourde. En intégrant « de préférence » dans des classes ordinaires l'éducation de tous les enfants et adolescents « susceptibles d'y être admis malgré leur handicap », la loi de 1975 marque un profond changement dans la structuration et l'organisation des établissements spécialisés qui voient ainsi leur place et leurs fonctions redéfinies. Les lois et circulaires suivantes s'inscrivent dans cette même perspective et viennent asseoir le principe général d'intégration. Cette logique d'intégration se retrouve dans les textes portant sur l'organisation des établissements et en particulier « sur la refonte des annexes XXIV qui substituent (en partie, car d'autres dispositifs demeurent)   la logique des établissements spécialisés des logiques de services, ceux-ci étant adossés aux premiers. » (Le Capitaine, 2004 : 22).

L'intégration dans ces structures est, par ailleurs, majoritairement souhaitée par les parents³⁸, une orientation en milieu spécialisé relève alors bien souvent d'un choix « par défaut ». Ainsi, face à cette politique affichée, l'éducation en milieu spécialisé ne va concerner, au fil du temps, au fil des textes, que les enfants qui n'arrivent pas «   suivre » dans les dispositifs proposés par l'Education Nationale.

2. Scolarisation relevant du ministère de l'Education Nationale et des Affaires sociales...

Concernant la scolarisation des enfants sourds dans le primaire, le dispositif d'intégration offert par l'EN peut prendre trois formes :

- *L'intégration individuelle dite « sauvage »* - rendue possible par la loi de 1975. Dans cette situation, l'enfant sourd est scolarisé dans l' cole de son quartier avec les autres enfants entendants, sans aucune aide spécifique.
- *L'intégration individuelle « encadrée »*. L'enfant sourd est scolarisé dans l' cole de son quartier avec les autres enfants entendants, tout en bénéficiant du

³⁸En effet, la volonté de rapprocher les familles de l' cole est un thème récurrent de la politique éducative. La volonté institutionnelle d'associer les parents au fonctionnement de l' cole et d'en faire des partenaires à part entière de la communauté éducative a été introduite dans la circulaire n  85-246 du 11 juillet 1985, et affirmée dans la loi d'orientation de 1989. La place de la famille se trouve directement modifiée par les directives officielles qui les associent notamment au choix d'orientation et aux différents projets éducatifs (ainsi, par exemple, ils co-signent le projet individuel d'intégration).

soutien et de l'intervention de personnels appartenant au Ministère de la Santé (SSEFIS).

- *L'intégration collective.* L'enfant sourd est intégré dans une école « ordinaire » mais dans une classe spéciale – Classe d'Intégration Scolaire (CLIS). L'objectif ultime de la CLIS est d'accueillir de façon différenciée des élèves en situation de handicaps afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. Les enseignants chargés de CLIS sont titulaires du Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH³⁹ ex CAPSAIS) – option A pour la prise en charge d'enfants présentant une déficience auditive ou une surdité. Dans cette structure, des intervenants appartenant au Ministère de la Santé sont présents (SSEFIS).

La politique d'intégration d'enfants handicapés actuellement en place a donc été rendue possible grâce à la création de services d'éducation spéciale ou service d'intégration scolaire (SSESAD) ainsi qu'à l'élaboration concertée des partenaires concernés par les projets d'intégrations – projet d'école et projet individuel.

Les SSEFIS, services pour les enfants sourds, suivent les enfants sourds intégrés dans des classes ordinaires ou spécialisées – les CLIS2 – et proposent à la fois un service éducatif et pédagogique (enseignants CAPEJ, adultes sourds employés avec un statut d'éducateur, etc.) et un service médico-social (médecins ORL, orthophonistes, psychologues, psycho-motriciens, etc.) qui évoluent le plus souvent au sein des établissements scolaires.

Au niveau de l'intervention des professionnels, les tenants d'une idéologie de la culture sourde pointent l'ampleur de l'intervention professionnelle, qui est essentiellement tournée du côté de l'audition c'est-à-dire orientée vers le versant médical de la surdité :

Les établissements et les services spécialisés travaillent en différentes équipes pluridisciplinaires : médecin qualifié en oto-rhino-laryngologie (compétent en phoniatrie), pédiatre, psychologue, assistant social, rééducateurs divers, audioprothésiste chargé de la surveillance technique

³⁹Un récent décret (n° 2004-13 du 5-01-2004) et les arrêtés qui l'accompagnent instaurent un changement significatif pour la formation et la certification des enseignants spécialisés en aménageant : un nouveau certificat se substituant au CAPSAIS, (le CAPA- SH) ; une modalité unique de formation en cours d'emploi et l'ouverture des formations aux enseignants du second degré – et d'une diminution de moitié des temps de formation...

de l'adaptation prothétique, professeurs de sourds titulaires du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS), enseignants déjà en exercice dans ces établissements lors de la création de ce nouveau diplôme, orthophonistes, interprètes en langue des signes française (LSF), des codeurs en langage parlé complété (LPC), des intervenants sourds pour favoriser l'acquisition et le développement de la communication gestuelle, audioprothésistes. (Ministère de l'Education Nationale, 2001)

Delaporte compte, pour la France, trois professionnels de la surdité pour quatre enfants (Delaporte, 2002 : 359) ; il taxe les personnes entendantes d'« audiocentrisme » (*Ibid.* : 361) en les accusant de poursuivre avant tout leurs propres intérêts, sans jamais prendre en compte l'intérêt des personnes sourdes.

II. Des chiffres...   titre indicatif

Nous avons précédemment souligné la difficulté de recueillir des données quant à la scolarisation des enfants handicapés d'une manière générale et il en va de même pour la situation des enfants sourds. Une étude menée en 1998 au sein de l'Education Nationale mentionne 3226 élèves déficients auditifs intégrés (dont 673 à temps partiel). Les statistiques du ministère des Affaires Sociales en répertorient 2290 (dont 1029 à temps partiel) (Dubreuil, 2001 : 16).

Le rapport de Dominique Gillot (1998) propose des chiffres quelque peu différents. Tout en soulignant la difficulté de recueillir des données fiables, le rapport indique que le ministère des Affaires Sociales scolarise près de quatre fois plus d'enfants sourds que l'Education Nationale. D'autres données révèlent que la prise en charge en internat diminue sensiblement. Un tel mode de scolarisation est en effet de moins en moins adopté notamment pour les jeunes enfants. On opte alors plus souvent pour une intégration collective au sein de structure type CLIS.

Comme nous l'avons décrit tout au long de ce chapitre les approches sociales traditionnelles des personnes handicapées, marquées par le choix d'approches classificatrices et d'actions réparatrices, sont aujourd'hui remises en cause et appuyées par les nouvelles classifications internationales du handicap. Dans cette nouvelle vision, la situation de handicap, vécue au quotidien par les handicapés, n'est pas liée aux seules déficiences ou maladies dont elles sont porteuses mais aussi à un environnement – matériel et humain – inadapté qui contribue à accroître leur handicap. La politique affichée de la France, et tout spécialement la Loi de 2005,

s'inscrit clairement dans cette nouvelle appréhension du handicap, reconnaissant aux personnes handicapées un ensemble de droits et de devoirs. Cette évolution générale qui concerne l'ensemble des déficiences/handicaps, touche également la surdité, traditionnellement définie comme une défiance. Toutefois cette dernière possède une spécificité par rapport aux autres déficiences : il existe une langue qui est une réponse linguistique à cette défiance. Selon l'attention et la reconnaissance portées ou non à cette langue, les discours sur la surdité peuvent se construire autour de représentations sociales prenant leur racine dans des sphères sociales distinctes : soit essentiellement, voire uniquement, dans une sphère médicale, thérapeutique, soit, dans une sphère anthropologique⁴⁰. Ainsi, le débat, même s'il est sans doute revu à la lumière de toutes ces évolutions conceptuelles et représentationnelles, n'est pas résolu... Il perdure puisque, parallèlement à la reconnaissance des LS, les progrès techniques et médicaux se sont poursuivis. Dans le contexte législatif et institutionnel que l'on vient de décrire, nous souhaitons maintenant nous pencher sur ces représentations sociales, en nous focalisant plus spécialement sur celles des enseignants. Auparavant, il nous paraît essentiel de définir cette délicate notion.

⁴⁰ Dans l'article déjà cité : A s'obstiner contre les déficiences on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds, B. Mottez souligne que : « L'oralisme accroît le handicap du sourd en ce sens qu'il est le refus de lui donner ce qu'il est en droit de recevoir, du moment que ça ne passe pas par la langue orale » (Mottez, 1977/1984 : 14).

CHAPITRE 2

REPRESENTATIONS SOCIALES ET SURDITE

Lüdi et Py, dans leur ouvrage *Etre bilingue* (1986, 2^o éd. 2002), introduisent ainsi leur chapitre sur les attitudes et les représentations sociales :

Au premier abord, il peut paraître étonnant de rencontrer ici, dans un ouvrage rédigé par deux linguistes, un chapitre sur les *attitudes* et les *représentations sociales*, ces notions étant traitées généralement par la psychologie sociale ou la sociologie. Pourtant, on devine aisément le rapport qu'elles entretiennent avec le bilinguisme, par exemple avec le thème du choix de langue [...]. (Lüdi et Py, [1986] 2002 : 85)

Rares sont les études sociolinguistiques actuelles qui ne recourent pas à la notion de représentation sociale. Elle est, en effet, de plus en plus présente dans les recherches portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission (Castellotti et Moore, 2002). Concernant cette étude, elles sont, nous semble-t-il, essentielles, dans la mesure où elles permettent de comprendre l'inscription sociale de la relation (spécialement pédagogique) à l'enfant sourd.

A. LES REPRESENTATIONS SOCIALES D'UN POINT DE VUE THEORIQUE

I. Ancrage

La théorie des représentations sociales (RS) est devenue l'une des grandes théories de la psychologie sociale moderne. Originaires de la sociologie de Durkheim à la fin du XIX^e siècle, les représentations sociales ont, depuis, nourri tout un courant de recherches porté notamment par Moscovici, Herzlich, Abric et Jodelet. Aujourd'hui cette notion a largement dépassé le cadre de la psychologie sociale et est fréquemment utilisée en sciences humaines et sociales. On retrouve effectivement ce concept au carrefour de plusieurs disciplines : la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, etc. Il résulte de cette extension une relative diversité au niveau des interprétations, et il est difficile de dégager une définition

précise commune à tous les auteurs¹, d'autant que le recueil et l'analyse des représentations sociales s'appuient sur un éventail de techniques et que le choix d'une méthodologie de recueil par rapport à une autre est infléchi par la théorie à laquelle le chercheur recourt (Pfeuti, 1996). Néanmoins, comme le relève Jodelet, l'ensemble de la communauté scientifique s'accorde pour dire qu'une RS est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994 : 36).

L'idée fondamentale de la théorie est donc celle d'un mode spécifique de connaissance du réel partagée par une communauté d'individus. D'après Serge Moscovici, ce qui fait la spécificité de la représentation sociale est le fait qu'elle soit « collectivement produite et engendrée » (Moscovici, 1961). Les représentations sont sociales :

- par définition (activités du sujet social) ;
- par leur origine (déterminées par la base sociale) ;
- par leur extension (elles sont partagées collectivement ; elles constituent des grilles de lecture qui expriment le groupe en son contour, le définissent dans sa spécificité) ;
- par leur fonction (elles organisent l'environnement, les communications et les conduites) (Jodelet, 1984).

Les représentations s'observent aisément puisqu'elles « circulent dans le discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 1989 : 32). Elles s'élaborent dans et par la communication (Trognon et Larrue, 1988, cités par Moore, 2001).

Le caractère social des représentations est donc un trait définitoire essentiel, autour duquel les auteurs modulent leurs appréhensions du concept. Nous n'avons pas l'ambition de proposer une nouvelle définition, ni de recenser l'ensemble des définitions issues des divers courants, une majorité d'auteurs reconnaissant la complexité de la tâche intrinsèquement liée à la complexité même de la notion. Cette difficulté tiendrait «   sa position « mixte » au carrefour d'une série de concepts

¹ Comme l'expose Pfeuti, il n'y a pas de consensus sur la nature exacte de la représentation, ainsi par exemple Abric y voit « un processus d'activité mentale » ; Jodelet « une forme de pensée générale » et Moscovici « des systèmes cognitifs qui ont une logique, et un langage particulier. » (Pfeuti, 1996 : 3).

sociologiques et d'une série de concepts psychologiques » (Moscovici, 1976, cité par Pfeuti, 1996 : 3). Nous donnerons néanmoins quelques éléments permettant de saisir la notion, telle que nous l'avons envisagée, dans ses contours essentiels.

1. Les représentations sociales, construction et fonctionnement

Moscovici, en 1961, insiste sur deux principaux processus à l'œuvre dans la formation et le fonctionnement des RS : l'objectivation et l'ancrage. Le premier – l'objectivation – tend à opérer le passage d'un élément abstrait théorique à des images concrètes ; le second – l'ancrage – va permettre d'intégrer l'objet représenté dans un système de pensée préexistant. Ces deux processus « montrent d'une part comment le social transforme un objet, une information, un  v nement en représentation et d'autre part, la façon dont cette représentation transforme le social » (Pfeuti, 1996 : 6). Ce sont ces deux processus qui expliquent la relation dialectique entre la représentation et le social.

Cette relation à l'objet par les groupes sociaux n'est pas neutre, elle se fait d'une part, à travers une dimension descriptive, et, d'autre part, à travers une dimension évaluative. Les sujets adoptent et développent des attitudes vis à vis de l'objet qu'ils évaluent :

[...] lorsque des individus mettent en œuvre des structures cognitives dépendantes d'une représentation sociale (stéréotypes, scripts, etc.) c'est bien sûr pour interpréter l'environnement social, mais c'est aussi pour en faire une évaluation. (Moliner, 1996 : 80)

Les RS se situent donc au cœur des interactions sociales et suscitent le positionnement d'un groupe – et/ou d'un individu – par rapport à un objet précis ; de ce fait, elles jouent un rôle dans les rapports sociaux des différents groupes.

Les représentations sociales procèdent donc d'une dimension à la fois individuelle et sociale. Elles proviennent d'une dynamique individuelle dans la mesure où elles sont issues, comme l'explique Jodelet (1984), de la symbolisation de l'objet et de son interprétation par le sujet, établissant aussi un lien entre l'individu et l'objet. Mais elles procèdent également d'une dynamique sociale dans la mesure où elles sont partagées par un même groupe, contribuant ainsi à la constitution du lien social. Elles sont donc les représentations d'un groupe à propos d'un objet donné mais également la représentation de ce groupe par rapport à un autre groupe :

[...] à la différence d'une théorie scientifique ou d'un système idéologique, une représentation sociale n'est pas le fruit d'une minorité d'individus proposant leur propre vision de certains aspects du monde. Il s'agit bien d'une élaboration collective qui, d'une certaine manière, va définir un consensus au sein d'un groupe social. (Moliner, 1996 : 10)

En outre, les représentations ne sont pas construites sur des données objectives, elles se fondent à partir de sentiments d'évidence et se caractérisent par un savoir commun, une « connaissance naïve ». Le fait qu'elles proviennent d'un consensus leur assure une certaine stabilité ainsi qu'une légitimité, toutefois, cela ne garantit en rien l'exactitude de leur contenu « [...] elles semblent issues du mouvement d'une pensée plus spontanée et plus naturelle que la pensée philosophique ou scientifique, et qui vivrait son rapport au monde sans obsession d'exactitude ou de conformité » (Mannoni, 1998 : 4).

Une autre caractéristique des représentations est qu'elles ne sont pas statiques, elles sont mobiles et dynamiques. Les RS évoluent, se construisent et se transforment avec le temps au sein des groupes et de leurs relations plus ou moins conflictuelles. Jean-Claude Abric aborde la question de l'organisation de la représentation sociale, et en filigrane celle de la stabilité des représentations et de leurs modulations, individuelle et/ou collective, en développant la théorie du noyau central et des éléments périphériques (Abric, 1994). Le noyau central, composant fondamental de la représentation, est consensuel, collectivement partagé, et se caractérise par une cohérence et une stabilité qui lui permet de résister au changement ; le système périphérique est composé d'éléments plus instables, susceptibles de variations individuelle ou collective.

[...] la transformation des éléments périphériques présente un double avantage : d'une part, elle permet à la signification centrale de la représentation de se maintenir ; et d'autre part, elle autorise l'intégration de nouvelles informations dans la représentation sans faire apparaître des bouleversements dans l'organisation du champ. (Abric, 1994, cité par Moore, 2001 : 17)

Les processus de transformation, à travers l'approche du noyau central, apparaissent fortement liés à la situation dans laquelle les nouvelles pratiques sociales appellent des changements. Ainsi, schématiquement, selon l'écart entre la représentation initiale et les nouveaux éléments « schèmes », on peut aboutir soit à une restructuration progressive du noyau initial, soit à une désintégration de celui-ci. La

dynamique des RS est sans doute reliée aux fonctions qu'elles assument et spécialement aux fonctions qu'on pourrait, de manière large, appeler « cognitives ».

2. Rôles et fonctions des représentations sociales : fonction de cohésion sociale et fonction identitaire

Les RS ont plusieurs fonctions et, à la suite entre autres de Jodelet, Sandra Pfeuti les glose de la manière suivante (1996 : 9) :

La représentation :

- a une fonction d'organisation signifiante du réel ;
- a une fonction cognitive d'intégration de la nouveauté ;
- en tant que mode de connaissance, fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité ;
- assure une orientation des conduites et des comportements ;
- justifie les comportements et les prises de position ;
- constitue et renforce l'identité des groupes.

La finalité sociale des représentations sociales concerne de très près l'identité, elles sont un des éléments qui la façonne. Les fonctions identitaires² des représentations sociales sont mentionnées ainsi par Baugnet (1998 : 107) :

- assurer la définition et l'expression de l'identité des individus et des groupes puisqu'elles organisent l'environnement, les communications et les conduites sociales, les RS permettent aux individus et aux groupes de s'exprimer et d'agir (Jodelet, 1984, 1989) ;
- exprimer le groupe en son contour, le définir dans sa spécificité ; les représentations étant partagées, collectives, elles caractérisent le groupe extérieur (Jodelet 1984, 1989) et situent les individus et les groupes dans le champ social ;
- rendre compte de l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec le système de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminées (Mugny, Curagati, 1983).

Les représentations sociales sont donc des outils de compréhension et d'interprétation du monde qui permettent, en outre, d'identifier, d'expliquer et de comprendre l'environnement. Elles servent de guide d'action, elles orientent le rapport au monde et aux autres. Tout objet ne génère pas de représentation, mais

² L'approche de l'identité sociale comme phénomène lié aux représentations sociales a été notamment abordée par Serge Moscovici. Pour lui, l'identité sociale serait un ensemble d'éléments, propre à un acteur ou à un groupe d'acteurs et comprenant des stratégies, des opinions et des représentations sociales. Dans chaque communauté donnée, on trouvera en effet, une vision similaire sur un certain nombre d'objets.

pour qu'il y ait une représentation, il est nécessaire d'avoir un objet – incluant le plus souvent, selon Moscovici, une dimension de « tension », voire de « conflit », sociale. Plus un objet sera perçu comme complexe plus le besoin de l'interpréter et de le maîtriser se fera sentir. La langue – sujet éminemment complexe car à la fois personnel, culturel et social – génère toute sorte de représentations et de prises de positions³ ; d'autant que pour un grand nombre d'individus, la langue est l'un des paramètres qui définit l'identité d'une personne ou d'une communauté.

II. Les représentations sociales, les attitudes et les langues

1. Contours sociolinguistiques de la notion de RS

Les interrogations autour de la place et du statut des différentes langues, les réflexions sur les pratiques langagières, les siennes mais aussi et surtout celles des autres, les façons dont sont perçus, jugés, évalués les langues et leurs locuteurs, le désir de comprendre les possibles enjeux identitaires que revêtent – que dévoilent – certains comportements langagiers, sont quelques-unes des pistes de réflexions soulevées par les recherches en sociolinguistique comme nous avons pu l'esquisser lors de la présentation de la partie théorique (Billiez et Millet, 2001). Ce sont ces champs d'investigations qui sont à l'origine de la sociolinguistique ; Labov (1976) dans une démarche variationniste, montre l'écart entre ce que les locuteurs disent et ce qu'ils croient dire, et tente de cerner « ces aspects subjectifs articulés aux comportements des locuteurs » (Billiez et Millet, 2001 : 34). Hymes, également, avance l'importance de « prendre en compte le sens que les acteurs sociaux donnent eux-mêmes aux réalités langagières » qu'il étudiait :

les ressources de la communauté – ses moyens de paroles – et son organisation, sa structure quant à l'utilisation de ces ressources – son économie de parole – sont toutes autant de composantes majeures, sollicitant comme telle notre attention. Qui plus est, il est souhaitable de faire ressortir clairement la place qu'ont, dans une communauté, les attitudes, les valeurs et les opinions relatives à la parole et à la langue. Ces facteurs interviennent sans doute pour beaucoup dans l'utilisation de la parole et sont peut-être essentiels à une explication des

³ On verra alors comment la langue des signes a été interdite plus de cent ans et a souffert de stigmatisation de la part des sociétés. La LS est à la fois objet de fascination et de répulsion. En effet, les RS générées autour de cette langue ont été, et sont encore parfois, virulentes et ambiguës puisque celle-ci est caractérisée à la fois par son esthétisme, sa beauté et perçue comme une simple pantomime – c'est à dire exclue de la sphère linguistique et la mise en question de sa fonctionnalité linguistique (Millet et Barrero, 1994).

caractéristiques de la compétence, des moyens de la parole et de l'économie de la parole. (Hymes, 1984 cité par Lambert, 2005 : 140)

Le recours à la notion de représentation sociale s'effectue alors de façon graduelle dans le champ de la sociolinguistique. Le déplacement dans l'appréhension même des phénomènes de contact de langues, en intégrant dans les travaux la prise en compte des discours  pilinguistiques⁴, a largement contribué à ancrer cette nouvelle dimension comme objet de recherche.

C'est tout au long des discours que vont s'actualiser les représentations et les attitudes des locuteurs. Notons que la prise en compte de tels discours sur les pratiques des locuteurs requiert ce que Billiez et Millet nomment le « premier principe de précaution méthodologique » (Billiez et Millet, 2001 : 13). En effet, il existe un décalage entre ce que les personnes interrogées, dans les entretiens ou les questionnaires, disent faire et ce qu'elles font réellement en situation. Il convient donc de ne pas confondre les déclarations – les « dire » – et les usages eux-mêmes – les « faire » ; toutefois, s'il est nécessaire de dissocier ces deux aspects, les deux sociolinguistes grenobloises soulignent l'importance de ne pas en occulter leur complémentarité : complémentarité, en effet, entre représentations et comportements. Cette précaution soulignée, une précision sur le lien entre les représentations et la langue/le langage s'avère nécessaire.

En effet, si les représentations sociales sont intrinsèquement liées au langage puisqu'elles émergent dans le discours, elles sont en outre cristallisées par le langage et ce dernier les transforme ; le langage permet ainsi certes d'accéder aux représentations, mais il en est également le lieu même d'existence et de structuration, ce qui est peut-être moins fréquemment pris en compte⁵ (Moore, 2001 ; Py, 2000). Or, il existe des recherches qui donnent une place prépondérante à la dimension situationnelle et interactionnelle : la linguistique conversationnelle de l'analyse des RS propose, en effet, de suivre « l'élaboration progressive et collaborative de la co-construction des représentations dans l'interaction, en en suivant les reformulations,

⁴ Nous ne rentrerons pas dans les débats qui tentent de distinguer entre  pi- et méta- linguistique, savoir savant et savoir commun, nous utiliserons ce terme dans le sens donné par Dubois : « ce terme qualifie les jugements de valeur que les locuteurs portent sur la langue utilisée et les autres langues » (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994 : 184).

⁵ La dimension situationnelle a été prise en compte dans la théorie de l'accommodation de Giles, Bourhis et Taylor, 1977. Les travaux plus récents mettent en avant la place de l'interaction verbale au cœur des phénomènes représentationnels Berthoud, 1996 ; Mondada, 1998, 2000 ; Gajo, 2000.

le travail d'ajustement et de mises en intelligibilité, au fil des discours. » (Moore, 2001 : 18). Dans cette perspective, comme le souligne Py⁶, les RS sont sociales « en tant que croyances diffusées par un groupe, disponibles à tous et à tout moment et en tant que processus de constructions interactionnelles » (Py, 2000 : 12).

Tous les travaux sociolinguistiques ne remettent pas en cause la nature cognitive de la représentation sociale, certains se centrent sur la notion de représentation sociale telle qu'elle apparaît en psychologie sociale, tout en s'appuyant sur les apports de l'analyse discursive (Matthey, 2000). Cette implication dans le discours constitue la dimension de notre approche.   la suite de Cavalli *et al.*, nous dirons que :

les RS nous intéressent dans la mesure où elles donnent du sens à certains  v nements, phénomènes ou expériences auxquels les acteurs sociaux sont confrontés, et qu'ils vivent comme plus ou moins problématiques ou peu compréhensibles, ou encore qu'ils sont contraints à agir et à prendre des décisions, ou enfin lorsqu'ils sont engagés dans des interactions verbales relatives à un objet particulier, et qu'ils sont amenés à prendre position, raconter ou à argumenter. (Cavalli *et al.*, 2001 : 69).

Ainsi, les représentations sociales que nous nous proposons d'étudier, comme nous l'avons ponctuellement et préalablement souligné, apportent des informations sur l'enseignement/apprentissage auprès d'un public d'enfants sourds, et sur le fonctionnement des systèmes pédagogiques auxquels les informateurs rencontrés sont confrontés/intégrés. Plus précisément, nous partons de l'hypothèse que les représentations sociales des acteurs – ici les enseignants et les éducateurs – médiatisent les relations qu'ils entretiennent avec leurs pratiques.

Si la notion de RS est une notion particulièrement riche mais difficile à cerner, la difficulté théorique est encore accentuée par la présence de notions voisines, les attitudes, les préjugés, les stéréotypes, les images – positives ou négatives. Il n'est pas aisé d'appréhender ces notions les unes par rapport aux autres, d'autant que,

⁶ Bernad Py (2000) distingue les représentations de référence, qui sont en mémoire et servent en quelque sorte de référents communs aux participants, que ceux-ci y adh rent ou pas, elles constituent le noyau relativement stable et invariable des RS, elles s'apparentent souvent à des manifestations verbales préfabriquées (clichés, stéréotypes, etc.) ; et les représentations en usage qui sont déterminées par le contexte, elles s'élaborent dans l'interaction, elles renferment les aspects des représentations que l'individu a repris et intégrés dans son système de croyance.

  travers cette distinction, Py propose donc une articulation entre les dimensions stable et collective, d'une part, et évolutive et individuelle d'autre part, éléments indispensables et interdépendants des représentations sociales.

selon les théories, certaines participent à des degrés divers à la définition de la représentation.

2. Représentations, attitudes et comportements

Tout comme la notion de représentations sociales, celle d'attitude est issue de la psychologie sociale. Ces deux notions ont longtemps été confondues et utilisées l'une à la place de l'autre. Bien que complémentaires, il convient « dans la mesure du possible » de distinguer ces deux notions (Lüdi et Py, [1986] 2002 : 88). Les attitudes se présentent, selon Lüdi et Py, « comme des dispositions psychiques d'attrance ou de répulsion face à des objets sociaux », objets qu'elles contribuent d'ailleurs à constituer ; croyances, et attitudes s'alimentant mutuellement (Lüdi et Py, [1986] 2002 : 97). Les attitudes ne sont pas directement observables, mais elles « organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables [...]. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. » (Castellotti et Moore, 2002 : 8).

Un des points de rencontre entre attitudes et représentations est le fait de « préexister aux comportements » (Billiez et Millet, 2001 : 36). Si certaines positions, notamment en psychologie sociale, considèrent la relation entre ces deux notions sous la forme de l'interaction, nous suivrons la position adoptée par Billiez et Millet (2001) reposant sur le modèle « bidimensionnel des représentations sociales » introduit par Moliner (1996). Dans ce modèle, certaines cognitions jouent un rôle descriptif et d'autres un rôle évaluatif : « Les cognitions descriptives permettent de saisir la nature de l'objet, d'en donner une définition, alors que les cognitions évaluatives saisissent la qualité de l'objet et consistent en jugements positifs ou négatifs à son égard. » (Billiez et Millet, 2001 : 37). Cette position met en évidence l'imbrication des deux dimensions dans les discours où les attitudes et les représentations se voient étroitement reliées. Les comportements sont alors considérés comme la partie la plus visible, observable des attitudes, celles-ci constituant la partie évaluative des représentations. Toutefois, les relations entre représentations, attitudes et comportements sont loin d'être faciles à identifier et ne s'inscrivent pas dans une perspective mécanique, bien au contraire :

(...) représentations et comportements sont sans aucun doute liés mais de façon très complexe puisque toutes les représentations sont

mobilisées dans les échanges : représentations des langues en contact, représentations de la situation de communication, représentations de soi et de l'autre. (Billiez et Millet, 2001 : 37-38)

Ces notions, entretenant d'étroites relations les unes aux autres, constituent une dimension tout à fait centrale dans le champ de la sociolinguistique où de nombreux travaux ont été menés sur les attitudes et les représentations des locuteurs envers les langues, leur statut ou encore leurs usages (Matthey, 1997).

Pour terminer, nous tenons à souligner que si, à travers de nombreux travaux portant sur les discours – ou les personnes – bilingues, la recherche a réorienté son angle d'approche, les mises à jour de ces recherches ne sont pas encore diffusées à l'ensemble de la sphère sociale, et, les représentations sociales les plus stéréotypées sont encore bien présentes. Or, chacun s'accorde à dire que ces représentations jouent « un rôle évidemment décisif dans les comportements quotidiens des personnes confrontées d'une manière ou d'une autre aux contacts de langues. » (Cavalli *et al.*, 2001 : 61). Comme le soulignent si justement Lüdi et Py :

Il semble bien que certaines représentations soient plus favorables que d'autres au développement d'une compétence bilingue, mais il ne s'agit pour nous que de pr sumptions. On imaginera sans peine que le purisme, c'est-à-dire le refus de reconnaître toute légitimité à la variation libre, soit un handicap. (Lüdi et Py, [1986] 2002 : 100).

De plus, la question des représentations et des notions environnantes se pose sous une forme tout à fait particulière dans la recherche en didactique des langues. Les attitudes et les représentations de l'apprenant constituent un facteur important de succès ou d'échec dans le processus même d'apprentissage⁷ ; il peut s'agir d'attitudes et de représentations « par rapport à la langue cible et à ses usagers, par rapport aussi à l'apprentissage, à la communication endo- ou exolingue au bilinguisme et plus généralement au langage » (Py, 2000). La prise en compte des éléments représentationnels, qui, comme on l'a vu, sont à la fois statiques et dynamiques, constitue pour les didacticiens « un enjeu de taille », d'une part « pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues », et, d'autre part, « pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées » (Castellotti

⁷ De nombreux travaux ont souligné la relation entre les représentations et l'enseignement/apprentissage. Les travaux de Gardner et Lambert, en 1972, sont considérés comme les premiers. Ils cherchent en effet à mettre en évidence dans le cadre du bilinguisme, les effets des attitudes vis-à-vis des langues sur le développement langagier des jeunes enfants.

et Moore, 2002 : 10). Les travaux sur l'ouverture à la pluralité linguistique (EOLE, EVLANG) et les préconisations des politiques linguistiques éducatives élaborées récemment par le Conseil de l'Europe, déjà évoquées, montrent que l'introduction et/ou l'apprentissage d'autres langues dans l'espace scolaire nécessite la mise en place préalable et parallèle d'une culture du plurilinguisme (Beacco et Byram, 2003). Les objectifs formulés dans une perspective de mise en place de compétences plurilingues fonctionnelles (Coste *et al.*, 1997) – des répertoires pluriels, dynamiques, asymétriques, et instables (Lüdi, 2000) – impliquent de donner aux acteurs de terrains les moyens de s'engager dans une telle voie. Et plus précisément, dans ce vaste chantier, le plus urgent concerne tout à la fois le développement de supports et d'outils didactiques et de *curricula* adossés aux approches plurielles des langues et des cultures, ainsi que le développement des éléments de compréhension, d'interprétation, de formation tant pour les enseignants que pour les apprenants (de Pietro, 2005).

Les projets de scolarisation des enfants sourds sont intimement liés à la place accordée à la langue, ou aux langues des enfants sourds, elle(s)–même(s)  tant précisément en étroite relation avec la représentation de la surdité. De façon générale, la place consentie aux sourds est conditionnée par celle accordée au corps et aux gestes –   la langue des signes – au sein de la société. Mécanique complexe inscrivant une certaine circularité, d'autant plus complexe que l'histoire des sourds et de la langue des signes est marquée par des représentations qui oscillent entre fascination et répulsion.

Si les rapports sont difficiles, c'est que la question des origines des hommes et de chacun en tant qu'être humain doué de parole et « donc » d'humanité, est posée à travers la transmission de la langue et ce qu'elle représente. (Dethorre, 1997 : 17)

Au regard de l'histoire de la surdité et de sa prise en compte, la réflexion suivante⁸ illustre adroitement la situation : « l'histoire des sourds et des entendants est celle d'une relation dans laquelle chacun est défini par le regard de l'autre » (Dethorre, 1993 : 39). Ce regard porté sur la surdité et les sourds est précisément fluctuant, dans

⁸ Réflexion partagée de façon quasi-unanime par les « chercheurs de la surdité » entre autres Mottez, 1977, 1981, 1993 ; Virole, 2000 ; Delaporte, 2002, Dagron, 1996, 1999, Gruson, 1999, Dulong, 1999 ; Lane, 1976, 1993, Millet, 1999-a, Sabria, 2003.

le temps et dans l'espace, d'une culture à une autre, pouvant aller de la honte à la bienveillance en passant par l'exclusion. La surdité ne laisse pas indifférent, elle génère une réaction, une action. Cette prise de position, nous la retrouvons autour de la question de l'éducation des enfants sourds qui depuis près de quatre siècles maintenant fait débat.

B. JALONS AUTOUR D'UN DEBAT : REPRESENTATIONS SOCIALES ET SURDITE(S).

Les débats – et donc les RS – entre les partisans de l'oral et ceux privilégiant les « gestes » s'inscrivent telle une histoire dans l'Histoire des sourds. Mais une histoire particulière en ce sens qu'elle cristallise, dans le domaine de l'éducation, des conflits idéologiques qui transcendent la « simple » problématique éducative.

En effet, sous couvert de la recherche de la meilleure pédagogie à adopter auprès des sourds, les méthodes pédagogiques ont été ajustées, remaniées, développées ; mais, au final, elles s'articulent autour de deux pôles : oralité vocale (français oral) – oralité gestuelle (langue des signes française).

La controverse pédagogique entre le signe et l'oral et les représentations du sourd qui s'y attachent s'inscrit dans un débat anthropologique fondamental sur le langage en ce qu'il distingue l'homme de l'animal. (Dubreuil, 2001 : 13)

Et cela se complique davantage encore puisque « le caractère profondément humain de l'expression langagière est en général lié de façon indissociable et inconsciente à celui de la parole et des mots sous leurs diverses facettes : voix, organisation phonétique, [...] » (Dethorre, 1993 : 32).

Malgré la philosophie des Lumières, qui a permis d'envisager le langage gestuel comme relevant d'une expression de la pensée humaine, la représentation très largement majoritaire qui se développera au XIX^e siècle, ré-affirmera l'idée ancienne, puisque issue de la pensée d'Aristote, que seul le « langage articulé » est considéré comme humain, le signe gestuel prenant racine dans l'origine animale de l'homme.

Les débats idéologiques apparaissent véritablement avec l'arrivée des premiers « gestes » dans l'enseignement et ne font que s'amplifier au fil du XIX^e siècle. Même si, pour les « spécialistes de la surdité », ces éléments sont connus, il convient d'en retracer les contours historiques pour les lecteurs qui ne seraient pas au fait de cette

histoire. Nous partageons la vision de Michel Poizat lorsqu'il dit, à propos de l'histoire de la surdité, et plus spécialement de l'éducation des enfants sourds, que

l'histoire de l'éducation des sourds ne saurait être décrite selon une évolution linéaire – comme on a tendance à le faire généralement – mais selon un mouvement pendulaire, oscillatoire passant alternativement d'une phase où la tendance oraliste est dominante à une phase où la tendance gestualiste devient à son tour dominante pour ensuite revenir à une phase oraliste et ainsi de suite. (Poizat, 2001 : 107)

Si, pour des raisons pratiques, la présentation qui suit se fait globalement de façon linéaire, il est nécessaire que le lecteur garde cette dimension oscillatoire en mémoire.

I. Débat général : l'Abbé de l'Épée et les langues gestuelles – l'opposition des oralistes à la langue gestuelle et le Congrès de Milan

1. L'Abbé de l'Épée, le mythe de l'âge d'or

La période qui succède à l'Abbé de l'Épée – 1712-1789 – est souvent qualifiée d'« âge d'or de la communauté sourde ». On assiste, en effet, à cette période, à une reconnaissance – anthropologique (Delaporte, 2002) – de la surdité, participant à l'épanouissement de la culture et de la communauté sourde, tant sur le plan social qu'intellectuel. Sourds et entendants se mélangent, participent conjointement à l'éducation. Les jeunes sourds résident alors principalement dans les internats – mode de scolarisation souvent associé au « berceau de la culture sourde » voire au lieu de naissance du « monde sourd » (Delaporte, 2002). Cette scolarisation participe à l'imprégnation de la langue des signes transmise par des adultes sourds présents dans l'enseignement, et adoptée dans les échanges entre élèves. Cette transmission trans-générationnelle permet à la langue des signes de se perfectionner et de s'enrichir. Les adultes sourds ont un rôle direct dans l'enseignement, certains sont en charge d'enseignement et quelques-uns sont à la tête d'écoles (Massieu à Lille, Comberry à St Etienne puis à Lyon, Bertrand à Limoges et Plantin au Puy) (Lamothe, 2001 : 42).

« Age d'or » qu'il convient néanmoins de relativiser, comme le suggère Sero-Guillaume (1995) pour qui cette période est trop facilement qualifiée d'idyllique. Il ne s'agit aucunement de contester les faits mais de nuancer certains propos. Ainsi,

contrairement à ce qui a souvent été avancé : les professionnels sourds de la surdité « n'ont jamais été, sauf exception, des professeurs d'enseignement général », par ailleurs, « les adultes sourds furent en fait peu nombreux dans les institutions spécialisées » (Sero-Guillaume, 1995 : 32). Concernant l'accès à de nombreux et divers emplois, il convient de re-contextualiser la situation socio-économique de l'époque qui, en reposant davantage sur un travail de type manuel, offrait aux sourds « des possibilités sans commune mesure avec celles qui leur étaient offertes au XIX^e siècle » (*Ibid.*).

Toute nuance faite, cette période est pour les sourds, et dans la relation qu'ils entretiennent avec les entendants, une période relativement bienveillante.

Avec l'extension du « peuple sourd », comme ils se définissent alors eux-mêmes, (Dethorre, 1997 : 26) et la place privilégiée accordée alors à la langue des signes, l'enseignement oral est plus ou moins mis de côté.

La pratique de la langue des signes ne fait pas l'unanimité et les défenseurs d'une philosophie basée sur « la parole » et sa rééducation poursuivent leur pédagogie. Les débats vont s'inscrire, à la fin du siècle, dans un contexte socio-historique particulier et plusieurs raisons vont précipiter la victoire des oralistes.

2. La nouvelle donne oraliste

Parmi les raisons qui ont précipité la victoire des oralistes, on peut citer, d'une part, la politique générale développée par Jules Ferry et ses Lois sur l'éducation qui instaurent au nom de la laïcité et de l'égalité, l'instruction obligatoire, son uniformisation sur tout le territoire et la seule utilisation du français (avec l'interdiction des langues minoritaires, menant à terme à leur suppression⁹) ; d'autre part, des progrès techniques et médicaux qui ouvrent la voie à l'appareillage et au regard clinique.

Le développement de la médecine permet au demeurant de dresser les premières classifications des types de surdité et leurs mesures audiométriques¹⁰. Quantification

⁹ La politique linguistique de l'époque pourrait se résumer en l'équation « une nation = une langue » comme dans de nombreux autres pays.

¹⁰ En France, Itard et Mesnières, tous deux médecins à l'Institut des sourds, ont participé à la naissance de la physiologie auditive. Ils sont notamment connus pour leur rôle dans la construction de modèles physiologiques de l'audition pour le premier et dans la description de syndromes audiolinguistiques pour le second. Ils sont également « réputés » pour les traitements expérimentaux qu'ils ont fait subir aux enfants sourds (Lane, 1993 ; Virole,

d'un trait, jusqu'alors existentiel, qui fait basculer la question de la surdité dans le domaine de la maladie (Delaporte, 2002).

Les petites écoles sont les premières à être touchées par la vague de l'oralisme. Une des explications, s'ajoutant aux deux précédées, est que face à l'augmentation du nombre d'établissements pour enfants sourds, les nouvelles écoles n'ont pas le temps de former des enseignants en langues des signes. Ce serait donc plus par défaut que certaines d'entre elles adoptent des méthodes orales (Dubreuil, 2001).   cette époque, la méthode de l'Abbé de l'Epée était déjà en net recul, certaines écoles avaient rallié l'oralisme le plus strict, et d'autres utilisaient ce qu'on appelait alors la méthode mixte ou combinée qui intégrait encore quelques « gestes » dans l'enseignement.

Suite au Congrès International pour les Sourds, tenu en 1880 à Milan, les grandes institutions doivent s'incliner. Ce congrès, en quelques mots, est organisé par des professionnels réunis pour débattre des méthodes d'éducation des enfants sourds, il convient de préciser qu'ils sont pour la quasi-totalité entendants (sur les cent soixante-quatre congressistes, un seul est sourd) et pour majorité des religieux¹¹.

L'extrait suivant révèle la toile de fond idéologique construite au fil du temps, où l'on observe que la dévaluation de la « mimique » découle du fait que la gestualit  est confondue avec les manifestations physiologiques du corps.

La parole est la seule force qui puisse rallumer la lumière que Dieu a donnée à l'homme quand, en le dotant d'une  me dans une enveloppe corporelle, il lui a aussi donné un moyen de comprendre, de concevoir et de s'exprimer [...]. Alors que d'une part, les signes mimiques ne suffisent pas à exprimer la plénitude de la pensée, de l'autre, ils favorisent et glorifient l'imagination et toutes les facultés de ce sens [...]. La fantastique langue des signes exalte les sens et engendre les passions, tandis que la parole élève l'esprit, avec calme, prudence et vérité et évite le risque d'exagérer le sentiment exprimé et d'entraîner des impressions mentales préjudiciables. Lorsqu'un sourd confesse un acte injuste en langue des signes, il éprouve de nouveau les sensations

2000). Benoît Virole, en parlant des rapports entre la surdité et la médecine, marqués par l'échec, pose l'interprétation suivante : « Sans vouloir généraliser à l'ensemble des pratiques ORL, il semble que la surdité serve de révélateur des motivations normatrices inconscientes de certains comportements médicaux » (Virole, 2000 : 34).

¹¹ D'autres raisons que celles citées ici sont invoquées pour expliquer les conclusions du congrès, en bref « les rivalités entre professeurs sourds et entendants, mainmise des structures étatiques, apologie de la pédagogie scientifique et de la réinsertion de la déviance dans l'éducation collective » (Virole, 2000 : 26). Ce congrès est l'un des  v nements le plus décrit et exposé, nous ne développerons pas davantage, de nombreux auteurs l'ont fait avec précision et minutie. Voir notamment Cuxac (1993) et les travaux d'Harlane Lane (1976, 1992).

qui ont accompagné cet acte. Ainsi, quand le sourd confesse en signe qu'il s'est fâché, cette détestable passion lui revient, ce qui ne l'aide certainement pas à s'amender. Avec la parole, en revanche, le sourd-muet, repentant, réfléchit au mal qu'il a commis et rien n'existe à nouveau de sa passion. (Abbé Tarra, discours tenu lors du congrès de Milan, 1880, extrait de *L'intégration d'élèves sourds dans l'enseignement secondaire*, Stage national 7-11 février 1994, collège des Buclos Meylan, MEN, exemplaire photocopié : 25).

À la fin du congrès, à travers la première résolution adoptée, ce n'est pas tant le choix d'une méthode qui est donné mais l'affirmation claire des objectifs assignés à l'éducation : *la parole* autrefois outil entre les autres est devenue une fin en soi, le but unique (Mottez, 1977/1984) :

Le congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre les sourds à la vie sociale et leur donner une plus grande aptitude d'expression, déclare que la méthode de l'articulation doit avoir la préférence sur celle de la langue des signes dans l'instruction et l'éducation des sourds et muets. (extrait cité dans *L'intégration d'élèves sourds dans l'enseignement secondaire*, Stage national 7-11 février 1994, collège des Buclos Meylan, MEN, exemplaire photocopié : 25).

L'après-Milan est synonyme d'un grand retournement de situation pour les communautés sourdes de nombreux pays.

Le retour triomphant de l'oralisme va s'accompagner d'une vague de « scientisme » au cours de laquelle tout sera mis en œuvre pour normaliser les sourds. En rupture avec la philosophie naturaliste des Lumières, la pensée positive classera la gestualité dans le registre de l'« expression inarticulée et dans celui d'une sensualité encore animale » et cherchera à établir « "scientifiquement" le primat de l'essence phonique et articulée de la parole sur le langage gestuel » (Virole, 2000 : 31). Plus la connaissance biologique du langage se développe au travers d'expériences cliniques, plus l'absence de parole des sourds sera assimilée à une pathologie plus vaste.

Un des objectifs est donc de faire reculer les gestes afin de favoriser la parole : les classes d'âges sont séparées afin que la langue ne soit pas transmise par les aînés, les enfants sont surveillés et punis en cas de production de gestes, les manuels des méthodes gestualistes sont brûlés, les enseignants sourds renvoyés.

Plusieurs congrès suivent celui de Milan, dont celui tenu à Paris en 1900¹². La volonté demeura la même et l'objectif est clairement affiché : la méthode orale reste la pédagogie à adopter, il ne faut plus aucune trace de langue des signes dans l'enseignement ni, si possible, dans les échanges quotidiens et privés des personnes sourdes.

Soulignons que c'est à cette période que l'Education Nationale fait ses premiers pas dans la mise en place d'une pédagogie spécialisée, instituant plus ou moins indirectement la recherche du pathologique et de la déviance, renforçant l'assimilation du handicap   la maladie, développant des stratégies dites s gr gatives¹³. Les sourds, étant déjà « pris en charge » en établissements spécialisés, restent hors champ de l'Education Nationale, et ce pour longtemps.

La volonté est de fondre les sourds dans la société entendant  : de faire des sourds, des entendants, grâce aux moyens techniques et à la démutisation. Les efforts sont axés sur la démutisation et la r education. Mais, comme le relève Delaporte :

Comment peut-on « r duquer » quelque chose qui n'a jamais été éduqué ? Mystère du vocabulaire psycho-médico-p dagogico-administratif, ou impossibilité de concevoir que la surdité puisse être autre chose qu'une déviance transitoire par rapport à la normalité ? La terminologie propre au milieu professionnel de la surdité se caractérise par son confusionnisme... (Delaporte, 2002 : 78)

Ainsi comme l'explique Moody :

(...) au XIX^e comme au XX^e siècle, c'est la même confusion entre la « d fici nce » dont il appartient à la science de venir à bout si elle le peut, et la « différence » constituée par une originalité culturelle et socio-linguistique dont tout mode d'éducation devrait tenir compte. (Moody, 1983 : 33).

¹² En 1900, à l'initiative des sourds et en association avec les pouvoirs publics, le Congrès international pour l'étude des questions d'Assistance et d'Education des Sourds-muets se tient à Paris. Un grand nombre de questions porte sur la méthode orale – ses résultats, les différentes applications, etc. Mais, le premier sujet   l'ordre du jour est de portée plus large, il interroge la fonction même des établissements de sourds et, par là même, leur ministère de rattachement.

Le congrès se déroulera en deux sections : celle des entendants et celle des sourds.   l'intérieur de chacune de ces sections, les débats sont passionnés. Les entendants ont éludé la question de la responsabilité ministérielle des établissements, la laissant de fait au Ministère de l'Intérieur. Par ailleurs, ils sont unanimes quant à la poursuite de la pédagogie oraliste. La section des sourds aborde la question de la tutelle, qui est une problématique importante voire symbolique comme l'illustre un extrait cité par Michel Lamothe : « le classement de ces institutions parmi les établissements de bienfaisance est irrégulier, humiliant et injurieux... » (Lamothe, 2001: 45).

¹³ La seconde partie de ce chapitre traite plus particulièrement de l'histoire des positions et des politiques développées par l'Education Nationale.

La politique oraliste est appliquée pendant près de cent ans. Les premiers bilans ont été dressés dans les années 1970, c'est plus particulièrement aux psycholinguistes, psychologues, psychothérapeutes que l'on doit les critiques les plus farouches et les constats sans appels (Mottez, 1977 ; 1984). Les conséquences de cette interdiction sont avant tout d'ordre social pour les sourds et spécialement au plan éducatif puisque plus de 90% de l'éducation oraliste a été un échec pour les enfants sourds qui ont souffert d'une sous-éducation massive (Cuxac, 1993 : 98). D'autre part, cette politique constitue également un échec patent au niveau de l'intégration, tant pour le travail que dans relations sociales établies au sein de la société.

Si l'ambition première des oralistes – faire parler vocalement tous les sourds – a échoué, il n'en est pas de même de la diffusion de leur message. En effet, la chasse aux signes, la stigmatisation de la langue des signes ont eu une réelle répercussion dans le temps. La vision oraliste a pénétré en profondeur les représentations de la langue des signes, et corrélativement celles attachées à la personne sourde – dans l'esprit de tout un chacun, mais aussi chez les enseignants et les autres professionnels travaillant auprès de publics sourds, ainsi qu'au sein même des membres de la communauté sourde¹⁴.

II. Le tournant des années 1960 : revendications identitaire et linguistique et développement des appareillages et techniques d'oralisation

1. Le « réveil sourd »¹⁵ et l'émergence de la communauté sourde

Le xx^e siècle est le siècle des hésitations : d'un côté la France sort peu à peu d'un oralisme très dur, mais de l'autre côté, aucune politique éducative réelle n'est mise en place, la langue des signes réussit difficilement et lentement – en 2005 –   parvenir au statut de langue – et ce, il convient de le préciser, dans le cadre d'une loi sur le handicap.

¹⁴ Autour de ces questions voir notamment Millet et Barrero, 1994 ; Millet, 1995.

¹⁵ Période du changement baptisée ainsi en LSF (Delaporte, 2002 : 24).

En 1960, aux Etats-Unis, la naissance d'un mouvement pour la reconnaissance des minorités, va permettre aux sourds américains de revendiquer le droit à la différence par la langue et la culture. Mouvement qui va arriver en Europe.

En France, c'est mai 1968 qui a contribué à la prise de conscience des cultures minoritaires présentes sur le territoire (bretonne, basque...). Les sourds revendiquent, eux aussi, leur langue et se posent comme minorité linguistique, mais la reconnaissance par l'Etat prendra plus de temps.

En 1971 a lieu le Sixième Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds   Paris. Malgré le contexte oraliste, on assiste chez quelques professionnels de la surdité à une prise de conscience de la richesse et de l'efficacité de la langue des signes. La question de la réintégration de la LSF dans l'enseignement apparait timidement. Un des  v nements déclencheur sera le Septième Congrès Mondial des Sourds   Washington, en 1975. Les participants français sont confrontés aux méthodes et aux résultats élaborés aux Etats-Unis : l'usage de la langue des signes a contribué au développement de la communauté sourde tant sur le plan social qu'intellectuel, les moyens mis en place tels que les interprètes professionnels favorisent l'intégration. A leur retour en France, une partie de ces participants va se constituer en association pour promouvoir une nouvelle vision dans l'enseignement des enfants sourds.

Au plan national, l'impulsion est donc donnée par le déploiement d'une vie associative active – parfois violente – dont la volonté est d'obtenir le droit de participer aux propositions et aux solutions concernant l'éducation des enfants sourds et dont l'objectif général est de (re)donner aux sourds un statut et, *a fortiori*, le droit à la parole. Ces associations militantes vont notamment mettre en évidence la médiocrité mais aussi souvent l'échec du système d'éducation pour les sourds. Il s'agit là d'une focalisation sur un point de vue émergent qui masque cependant une réalité bien plus complexe et très hétérogène. En effet, toutes les associations n'ont pas les mêmes visées, et au centre des antagonismes, on retrouve la place accordée à chacune des langues (LS/français), et la représentation du sourd. Certains militants vont s'opposer frontalement aux associations de parents d'enfants sourds notamment sur la place de l'oral qu'ils interprètent comme le « diktat de la parole », en proposant un enseignement bilingue avec l'utilisation de la LS comme moyen unique d' ducation.

Néanmoins, et par delà les querelles, on ne peut pas nier, qu'à partir des années 1970, à partir de ces nouvelles représentations de la surdité et des sourds, et, venant les renforcer, on assiste, dans le domaine culturel et social, à un foisonnement d'initiatives : un centre culturel sourd est fondé à Vincennes – IVT ; l'Académie de la Langue des Signes est créée à Paris ; des centres de promotion sociale commencent à se développer et mettent en place des actions de formations continues ; des stages de formations à la LSF s'ouvrent ; au niveau éducatif, des parents revendiquent le droit à un enseignement de qualité répondant aux besoins de leurs enfants sourds. Le mouvement « 2 langues pour une Education » (2LPE) réclame, à ce titre, la réintroduction de la LSF dans l'enseignement. Des expériences bilingues émergent : Danièle Bouvet, en collaboration avec Marie-Thérèse Abbou, enseignante sourde, ouvre la première classe bilingue¹⁶ ; le premier centre d'éducation bilingue précoce ouvre ses portes avec le soutien du ministère des Affaires sociales.

En lien avec ces phénomènes, en France, la reconnaissance sociologique des Sourds date du milieu des années soixante-dix ; elle est le fait de sociologues (Mottez, Markowitch) et de linguistes universitaires (Cuxac). Les sourds sont présentés en tant que minorité linguistique et entrent, à ce titre, dans le schéma sociolinguistique général privilégié alors qui inscrit les liens entre les minorités et la culture dominante dans un rapport de force conflictuel – (à travers une vision diglossique. cf. Partie 1, chapitre 2). Ainsi, alors même que s'élaborait sur le territoire français une politique d'intégration ouvrant aux enfants sourds la possibilité d'étudier au sein d'établissements ordinaires, une part importante d'adultes sourds et de professionnels vont, dans une approche sociologique des minorités linguistiques, militer pour le droit à la différence, qui passe, entre autres, par le droit à utiliser une langue différente dans l'enseignement, rejetant du même coup l'approche médicale imposée depuis près d'un siècle, ainsi que les RS qui lui sont intimement liées et qui font du Sourd un handicapé.

¹⁶ Expérience relatée dans son ouvrage *La parole de l'enfant sourd. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, 1982 (2nd édition, 1989), Editions PUF.

Nous pouvons d'ores et déjà avancer que, dans ce contexte social, le mouvement scolaire intégratif lancé au niveau national est donc ressenti très différemment selon que l'on appartient ou non à la communauté Sourde : ce mouvement est largement soutenu par les parents entendants qui souhaiteraient que leur enfant « parle » – qu'il soit à leur image – et les défenseurs d'une culture sourde qui voient en l'intégration un nouveau moyen pour faire disparaître les sourds :

Le danger n'est plus un grand congrès totalitaire comme celui de Milan, mais des filières de santé qui canalisent et isolent les enfants sourds en fonction des convictions des médecins, premiers professionnels que les parents rencontrent. (Dagron, 1999 : 84-85)

La politique éducative venant en quelque sorte définir – circonscrire – un nouvel espace de confrontations de RS antagonistes.

Le changement s'inscrit dans une évolution sociale/sociétale générale qui s'accompagne de nouvelles orientations des recherches en sciences humaines. Ainsi, en 1960, dans le champ de la linguistique, l'américain Stokoe applique aux signes gestuels la méthode d'analyse structurale¹⁷ du langage développée alors pour mettre en évidence les unités minimales distinctives constitutives du signe linguistique de Saussure, et pose les bases scientifiques d'une reconnaissance des langues des signes (LS) en tant que langue.

2. Émergence « scientifique » de la LS

Dans son étude, Stokoe met en évidence que la permutation de certaines caractéristiques du signe gestuel aboutit à la constitution de paires minimales. Il démontre que les gestes sont également organisés selon le processus de *la double articulation*, et met en évidence trois classes d'unités minimales différentes qui entrent en jeu dans la constitution d'un signe, ces trois classes regroupant 55 types d'unités minimales : 12 « designator » (DEZ) pour la *configuration de la main* ; 19 « tabula » (TAB) pour la *localisation, l'emplacement de la main* et 24 « signation » (SIG) pour *le mouvement de la main* (Virole, 2000 : 170). Certains chercheurs ont

¹⁷ Il faut rappeler que tous les travaux jusqu'alors étudiaient des langues basées sur un canal audio vocal. La langue des signes est une langue fondamentalement différente puisque reposant sur une modalité visuo-corporelle. La linguistique contemporaine s'est développée autour de grands concepts – le signe et l'arbitrarité de Saussure ; la linéarité et la double articulation de Martinet. En se basant et en imposant ces critères définitoires, la linguistique structurale va rendre difficile la reconnaissance des langues des signes en tant que langues, les axiomes fondamentaux étant liés au caractère vocal du langage qui entraîne la linéarité.

continué – et continuent – à se pencher sur l'étude « phonologique » des langues gestuelles. Ils ont constaté que d'autres classes d'unités minimales jouent un rôle dans la constitution du signe : Battisson a ainsi rajouté *l'orientation de la paume* et Moody propose comme nouveau paramètre, *l'expression du visage*. Actuellement, la configuration, l'emplacement, l'orientation et le mouvement de la main sont les quatre paramètres retenus par les chercheurs en linguistique – excepté certains qui considèrent que les LS ne sont pas doublement articulées comme Cuxac¹⁸ (2000).

Ces premiers travaux impulsent la reconnaissance du caractère linguistique des LS – statut jusqu'alors plus ou moins ouvertement nié. Les études portant sur différents aspects linguistiques de la langue des signes (syntaxique, morphologique, phonologique), ainsi que les études neurologiques, éthologiques, etc., entreprises alors tendent à renforcer l'idée que la langue des signes est bel et bien une langue. Par ailleurs, les avancées et les découvertes dans les domaines de la psychologie et de la psycholinguistique (dans les années 1970, émergence des travaux sur la communication entre le bébé et sa mère et le rôle du non-verbal) mais aussi les connaissances développées de manière générale sur le langage et son apprentissage ainsi que les travaux sur l'apprentissage de la langue des signes et le développement de l'enfant ont permis de reconsidérer petit à petit les *a priori* liés à l'apprentissage de la langue des signes chez les jeunes sourds.

L'émergence scientifique de la langue des signes, et par ricochet, la prise en compte d'une minorité linguistique, n'impliquent cependant pas directement leur

¹⁸ Comme l'aborde Cuxac, la description phonologique de Stokoe « constituait une stratégie adéquate à l'exclusion théorique qu'elles [les langues des signes] subissaient alors. Aujourd'hui le recours épistémologique de la linguistique ne nécessite plus un recours à cette stratégie » (Cuxac, 1993 : 107). Le linguiste propose une linguistique qui parte de la langue des signes pour retrouver ensuite les langues vocales comme cas particulier. Position relativement radicale qui n'est pas partagée par tous.

Ainsi les modèles développés ne résolvent pas l'ensemble des questions posées par la langue des signes en linguistique, ils ne rendent pas suffisamment compte du fonctionnement singulier de la LS notamment la question de l'iconicité. (Virole, 1993 ; 2000). Question qui, actuellement en France, donne lieu à des positions différentes, comme l'explique A. Millet : « les dissensions entre les chercheurs « en gestualité » se jouent d'une part sur la notion d'iconicité et de double articulation [...] et d'autre part et souvent en conséquence, sur les pans de langue décrite, avec en filigrane la question de savoir quels contours on peut donner à la LSF » (Millet, 2002 : 29).

De façon très concise, les questions et les différences portent sur la distinction et la relation entre les unités distinctives et les unités significatives et englobent plus largement les réflexions sur les rapports entre sémantique et phonologie. Pour la syntaxe, comme pour la phonologie, deux courants se font face. D'un côté, des chercheurs pour qui le caractère iconique de la langue serait le « principe organisateur » même de la langue. Ainsi la syntaxe serait, en quelque sorte, imbriquée dans le message lui-même système qui aurait une « sémantico-syntaxe » (C. Cuxac). De l'autre côté, des chercheurs comme A. Millet pour lesquels la LSF aurait une « organisation syntaxique stricte » (Blondel et Tuller, 2000).

reconnaissance sociale. D'autant que parallèlement à ce que l'on pourrait appeler « l'émergence sociale de la surdité », le courant « oraliste » continue à se développer.

3. Développement en parallèle du courant « oraliste »

Parallèlement au renouvellement du mouvement articulé autour de la langue des signes, on assiste au développement de nouvelles techniques médicales – naissance et développement de l'orthophonie – et audio-prothétiques – avec la prothèse numérique, puis quelques temps après, l'arrivée des premiers implants cochléaires.

À cela s'ajoutent deux nouvelles techniques qui, associées en tant que complément aux appareillages, vont largement se diffuser dans le champ de l'éducation/rééducation : la méthode « verbo-tonale » et le LPC.

La méthode « verbo-tonale » a été mise au point par le Professeur Petar Gubérina qui, partant de l'apprentissage des langues étrangères et des recherches en phonétique et phonologie notamment, s'est penché sur la prise en charge de l'enfant sourd. Cette méthode « tire son originalité du fait qu'elle inscrit la parole sans la globalité. Son apprentissage se faisant à partir d'une réception globale, auditive, corporelle et visuelle conduit à travers une perception multisensorielle » (Rapport Gillot, 1998 : 21). Cette méthode, qui « appelle à une restitution de la parole dans sa substance phonique » (Virole, 2000 : 418), s'articule autour de deux grands principes. D'une part, la rééducation précoce doit se faire par l'éducation auditive et non par un travail de position articulaire dans la zone bucco-labiale (démarches de démutisation analytique). Ensuite, la macro-motricité du corps favoriserait la micro-motricité de la parole. Ainsi les mouvements de l'ensemble du corps – mouvements synchronisés et corrélés avec l'émission vocale – favoriseraient l'apparition des phonèmes, puis des mots et des phrases chez l'enfant sourd bénéficiant d'une amplification au casque.

Il s'agit donc d'une approche pluridisciplinaire où les rythmes phonétiques constituent une des bases de la prise en charge de l'enfant sourd : rythme corporel et rythme musical, le graphico-phonétique, le tactilo-phonétique, etc. En revanche, tous les gestes significatifs sont bannis. La « verbo-tonale » est une méthode qui s'est rapidement répandue, et qui est toujours utilisée plus spécialement dans les établissements à objectifs oralistes.

Dans l'application pédagogique, cette méthode semble avant tout dresser une progression pour rentrer dans le langage (12-24 mois : la vocalisation ; 2 ans à 4 ans : la syllabation ; de 4 à 8 ans : la verbalisation ; dès 8 ans : la structuration) (Actes, 1993). Mais la question du sens de la communication n'est pas posée en tant que telle, l'interaction proposée se caractérisant par la répétition – comme c'est le cas de beaucoup de méthodes oralistes – au risque alors que l'enfant ne rentre pas dans la communication, n'en comprenne pas le sens.

Le Langage Parlé Complété – LPC (ou *cued-speech*) – inventé en 1967 par Cornett aux Etats-Unis, et importé en France en 1975, est une technique de codage syllabique et manuel dont le but est de rendre plus efficace la lecture labiale en palliant les insuffisances du fait des sosies labiaux. Le LPC va mettre l'accent sur la transmission des informations distinctives grâce à l'utilisation de signes manuels, « des clés », non signifiants :

La méthode utilise 5 positions de la main pour les voyelles et 7 configurations des doigts pour les consonnes. Leur combinaison permet de constituer 35 signes différents ce qui est largement suffisant pour éviter les confusions de la lecture labiale liées à l'existence de phonèmes possédant les mêmes lieux d'articulation ou dont les modes d'articulation ne sont pas visibles (la nasalité, le voisement, le trait continu vs le discontinu). (Virole, 2000 : 416)

La LPC a, dès son apparition, remporté rapidement un grand succès auprès des différents acteurs de la surdité (parents, enseignants, etc.). Réussite que l'on peut attribuer, d'une part, à la relative facilité d'apprentissage et d'utilisation du système par les entendants¹⁹, et d'autre part, au fait que cette technique repose sur la langue vocale du pays.

Durant la seconde moitié du XX^e siècle, les méthodes oralistes se développent donc au rythme des avancées et des découvertes de techniques nouvelles tant dans le domaine médical que technologique. Néanmoins, c'est au moment où le courant oraliste a les moyens (concrets) de son discours que l'on sort petit à petit d'un oralisme « pur » ou plutôt « intransigeant » puisque des moyens gestuels sont

¹⁹ Petit bémol souligné par Benoit Virole qui rappelle que la maîtrise de la LPC repose sur une capacité de nature métalinguistique puisqu'il faut être « capable d'analyser sa propre parole en terme de phonèmes [...] » (Virole, 2000 : 416).

davantage acceptés et incorporés dans la prise en charge des enfants sourds. Ce qui pourrait presque paraître paradoxal, ou même prêter à sourire, si les raisons qui ont motivé cette indulgence n'étaient pas liées à une prise de conscience des conséquences des « méthodes pures ». Toutefois, ces méthodes oralistes dites « modernes » viennent accréditer les espoirs formulés par les défenseurs de l'oralisation et entretenus par le discours médical sur la parole « r duquable », en ravivant par là-même les débats sur la surdité « maladie » ou « différence anthropologique » (Dethorre, 1993).

Ainsi la vision de la surdité véhiculée par deux courants – oralistes/bilingues – ne s'ancré donc pas sur les mêmes espaces sociaux. Et ce conflit, qui, par ricochet, fixe les méthodes et les objectifs éducatifs trouve des résonances au niveau politico-institutionnel. Si les Institutions sont pourvoyeuses de RS, on va voir qu'en s'appuyant sur certaines sphères plutôt que d'autres, elles en renforcent certaines et tendent à marginaliser d'autres.

III. Vers une reconnaissance législative de la LSF

Historiquement, comme on l'a vu, les réponses éducatives concernant la scolarisation des enfants sourds ont été élaborées hors du cadre de l' cole de la République. La loi d'orientation générale de 1975 intègre cependant l'éducation des enfants sourds dans le giron de l'Education Nationale. Cependant, l'ancien ministère qui en avait depuis toujours la responsabilité –   savoir le ministère de la Santé – n'a pas été déchargé. Institutionnellement, nous avons donc une hésitation quant à la prise en charge de la scolarisation et de l'éducation des sourds, ce qui n'est pas sans enjeux symboliques.

Dans l'étude des textes qui suit, nous allons essentiellement nous centrer sur les aspects communicatifs, la gestion et l'organisation « officielles » des langues, dont l'incidence se manifeste directement sur le terrain. Plus particulièrement, il s'agit de déterminer la part faite à la langue des signes ainsi qu'aux autres modes de communication et techniques présentes – montrer ce qui est prescrit et ce qui est proscrit.

Depuis toujours, la volonté de « normaliser linguistiquement » les enfants sourds s'est accompagnée d'un développement technologique des appareils auditifs, et plus récemment des implants cochléaires, mais aussi d'inventions de techniques

rééducatives particulières comme la méthode verbo-tonale, la LPC. Ces dernières ont largement franchi les murs des instances médicales et se retrouvent au sein de l'Institution scolaire, entretenant par là-même la confusion entre éducation et rééducation.

La LSF, quant à elle, est mentionnée au niveau institutionnel pour la première fois dans la circulaire E.N. de 1987.

Si la première circulaire à parler de la langue des signes est celle de 1987, soulignons préalablement que la LSF n'est pas pour autant totalement absente des discours d'hommes politiques puisqu'en 1982, Alain Savary²⁰ en réponse à une question écrite au Parlement tient ces propos :

Le langage des signes est soit un langage mimique, soit un langage analytique qui reconstitue les mots à partir d'un alphabet dactylogique. La méthode audio-orale, malgré les difficultés de son enseignement, permet l'acquisition du langage oral, de la lecture et de l'écriture.

En 1982, on a donc une méconnaissance totale de ce qu'est la LSF, elle est considérée soit comme du simple mime, soit comme une transposition de la langue orale ; elle est une non-langue, un système sans normes et non autonome. Où l'on retrouve en filigrane les représentations sociales du XIXe siècle. Cette méconnaissance nous semble-t-il est un terreau sur lequel se cultive une méfiance envers la langue des signes.

Autre ministre, Jean-Pierre Chevènement, autre année, 1985, mais même méconnaissance de la LSF... :

Je vois très difficilement comment pourrait se réaliser une politique d'intégration scolaire qui reposerait simultanément sur l'utilisation du langage et sur celle des signes.

Dans ces propos, on retrouve le manque de connaissance sur la langue des signes – les « signes » sont opposés au langage, et donc n'en seraient pas. Mais aussi se dégage une méfiance liée au fait que la langue des signes serait un frein à l'intégration, celle-ci est donc envisagée de façon normative. Le clivage langue française/intégration–langue des signes/exclusion, qui s'ancre de façon générale dans les discours institutionnels, se dessine aussi dans les discours de certains acteurs de

²⁰ Cité dans Vivre ensemble, n°11, avril 1986 : 9.

terrains, comme nous le verrons.

1. La LSF pour la première fois dans une circulaire EN²¹

Ce texte illustre la position générale éducative d'une part, par la prédominance donnée au français oral et à la parole, et d'autre part, par la méfiance vis-à-vis de la langue des signes :

Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l'éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle. [...] Mais la pédagogie des jeunes enfants pourra aussi inclure un apport signé, langue des signes française ou français signé [...] sans abandonner l'exigence de l'oralisation. [...] La démutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus.

Ainsi, les objectifs sont des objectifs qui visent essentiellement la r ducation (démutisation), et, dans ce cadre précis, la LSF ne serait qu'un outil, qu'un support pour atteindre cet objectif. Ce texte reconnaît bien la coexistence de deux méthodes « bilingue » et « orale modernisé », mais si la méthode bilingue implique bien deux langues, on insiste avant tout sur la place de la langue française « parlé et écrit » qui doit rester centrale :

Dans la pratique, le choix existe donc entre une méthode bilingue et une méthode orale modernisée. En ce qui concerne la première, il ne saurait être question de remplacer des méthodes oralistes, qui n'aboutiraient pas   de réelles possibilités de communication pour les enfants, par le bilinguisme d'adolescents qui seraient inaptes à accroître leur culture en raison de leur incapacité à lire le français. **Le bilinguisme doit conserver une place primordiale au français parlé et écrit.** [...] Le [choix d'une pédagogie bilingue] nécessite que ce choix n'entrave pas mais au contraire favorise l'apprentissage et l'utilisation efficace de la langue orale et écrite dans la communication spontanée et pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires.

Vis-à-vis de la LSF, l'Institution adopte une attitude proche de la méfiance. Elle est certes mentionnée, parfois sous les labels « langage des signes » ou « communication gestuelle » lui étant tout crédit linguistique, mais il semble que l'on craigne que la LSF ne nuise à l'apprentissage du français et spécialement oral. Ainsi, l'exigence d'oralisation est maintes fois soulignée, tout comme le caractère « primordial » de la langue française. S'inscrivent également dans cette circulaire, en filigrane et à demi-

²¹ Circulaire EN n  87-273 et 87-08 du 7 septembre 1987.

mots les difficultés – et les échecs – de l’oralisme de Milan, tout en invoquant un renouvellement de la méthode orale – on parle alors de « méthode orale moderne ». Cette vision renouvelée se veut plus scientifique et prend en compte des apports de nouvelles théories sur le langage (Piaget et Furth sont cités), ou encore des avancées de la médecine quant au dépistage précoce.

Cette méfiance est d’autant plus flagrante que sont mentionnées, dans les textes, d’autres techniques reposant sur le canal visuel, celles-ci étant systématiquement présentées en écho à la langue des signes. La LPC est ainsi évoquée :

Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l’éducation auditive doivent rester une préoccupation essentielle. D’autant plus qu’une technique, vieille d’une vingtaine d’années mais encore trop peu employée dans les écoles, le langage parlé complété (LPC) permet, dans la majorité des cas, une réception fiable de la parole lue sur les lèvres [...]. Cependant, le LPC, complément à la labiolecture, ne facilite pas suffisamment l’expression. Dans l’échange langagier, il pourrait subsister un déséquilibre en faveur de la réception si on ne mettait pas tout en œuvre, le plus tôt possible, pour procéder à l’apprentissage de la parole.

La LPC semble pleinement répondre, au regard d’une telle présentation, aux exigences scolaires qui sont ici, circonscrites à l’acquisition du français et de l’oral. Par ailleurs, même si des limites au niveau de l’expression sont évoquées, ce n’est que pour mieux asseoir la nécessité d’une rééducation précoce de la parole.

Au côté de la parole, il est explicitement affirmé que la pédagogie des jeunes enfants « pourra aussi inclure un apport signé, langue des signes française ou français signé [...] », où le français signé proposé comme alternative à la LSF, montre bien que, même si l’on admet implicitement que l’on peut avoir besoin d’une communication gestuelle, on souhaite au maximum qu’il s’agisse... de quelque chose autre que la LSF en s’appuyant plutôt sur une visualisation du français. En effet, si, comme on l’a vu, la LSF est une langue à part entière, le français signé lui est, comme le définit la circulaire une « visualisation de la langue française par emprunt du lexique de la langue des signes combiné selon les règles de la syntaxe du français ». Et l’on comprend bien que le terme important dans *français signé*, c’est bien sûr *français*.

On ne peut nier que cette circulaire, en inscrivant officiellement la LSF dans un texte de loi, marque un tournant... on ne saurait dire de façon claire si celui-ci est

réellement positif. On ne peut, en effet, que rester perplexe au vu de l'orientation générale et de l'équilibre exprimé dans la circulaire où, au final, la langue des signes est inscrite dans les textes mais dans un souhait latent de la reléguer hors de l'Institution.

Il n'est pas si loin finalement le temps des discours où l'on prétendait que l'utilisation de gestes pouvait nuire à l'apprentissage du langage oral et où la r education précoce du jeune enfant sourd devait lui permettre de développer le langage en suivant le chemin de la majorité, de la norme.

2. La liberté de choix dans la communication : la Loi n  91-73 du 18 janvier 1991 et ses décrets d'application

La question du bilinguisme français/LSF est explicitement abordée dans la Loi de 1991, dite loi Fabius. Cette loi, dans un « souci d'apaiser le conflit entre les deux courants pédagogiques », reconnaît en tant que droit « aux jeunes sourds et à leurs familles la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale ». Ainsi, pour la première fois, la LSF jouit d'une reconnaissance de droit. Un décret (décret n 92-1132 du 8 octobre 1992) fixera les conditions d'exercice de ce choix d'une part, et les dispositions à prendre par les établissements et services afin de garantir l'application de ce choix, d'autre part.

En 1993, suite à cette loi et ce décret, la circulaire de Education Nationale est réactualisée (circulaire n 93-201 du 25 mars 1993).

Cette circulaire donne donc les indications nécessaires à la mise en œuvre de la loi de 1991. Cependant, malgré une volonté méliorative, les textes reflètent les éternelles hésitations et les ambivalences encore nombreuses au sein de l'Institution. Ainsi tout en autorisant une éducation basée sur la langue des signes, ils ne prévoient aucune disposition pour l'enseignement de et en LSF. De même, elle n'expose aucun plan de formation adapté pour permettre notamment à des sourds d'intervenir dans cette éducation, ni même de former véritablement des enseignants entendants. Par ailleurs, on notera, que cette circulaire laisse aux équipes pédagogiques le soin de préciser :

- la place réservée à l'appropriation des deux modes de communication (orale et gestuelle) [...]
- le temps réservé à l'enseignement de chacune des deux langues [...]
- les modalités d'utilisation et le rôle de chacune des deux langues dans les temps scolaires, éducatifs et familiaux.

Vaste latitude dans le champ communicatif et dans les dispositifs qui conduisent inévitablement au développement de pratiques disparates à l'échelle nationale. Dans ce texte, l'Institution est prise... en flagrant délit de désengagement. Mais où l'on voit, par ailleurs, avec le dernier point, que la problématique soulevée par la surdité dépasse les murs de l' cole puisque les établissements et services en plus de leur propre cadre sont amenés à gérer les interactions et les modes de communication au sein de la famille.

La circulaire délègue finalement aux établissements et aux services pédagogiques le soin d'organiser les modalités d'éducation dans leur projet éducatif, tout en leur laissant une ouverture, sorte de sortie de secours :

En ce qui concerne la communication bilingue, **ce choix sera**, dans un premier temps, **conditionné par la possibilité d'organisation des structures d'accueil et d'enseignement** prévoyant des équipes pédagogiques bilingues à la compétence reconnue.

En outre, la circulaire de 1993 ne modifie en rien le coeur des représentations sous-jacentes dans la circulaire de 1987 :

La **communication bilingue** se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française **en association au français**. Elle **inclut la communication orale** (langage, parole, lecture labiale)  l ment essentiel d'une **bonne acquisition de la langue française**, parlée, lue et écrite, **d'un accès à la culture**, d'une **insertion sociale et professionnelle** réussie. L'apprentissage et l'utilisation de la **communication orale** visent à la **pleine maîtrise de la langue française** en s'appuyant sur un **ensemble d'aides** techniques, technologiques et pédagogiques [...] : prothèses auditives, LPC, méthode verbo-tonale et **français signé**.

La formule choisie par le législateur – « en association au français » – est extrêmement ambiguë, et fait de la LSF une langue dont l'utilisation ne peut se faire pour elle-même, celle-ci étant subordonnée à la langue française.

Par ailleurs, la circulaire attribue la socialisation et la culture à la seule langue française, la LSF est donc envisagée dans comme une langue instrumentalisée en quelque sorte, d -socialisée, d -culturalis e. Cette langue devient une technique parmi d'autres et n'est évaluée qu'à l'aune de sa capacité à amener le jeune sourd vers la langue française. Où l'on voit bien que la LSF n'est conçue que comme ce

qu'Agnès Millet²² a appelé une « langue tremplin », voire une « langue prothèse » (selon l'expression de J. Dagron²³).

Ces textes sont des textes de référence, dans lesquels les politiques et les différents protagonistes vont pouvoir puiser pour justifier leurs choix et leurs actions – ou leurs non-choix et non-action. Ainsi, on va retrouver un renvoi explicite à quelques-unes de ces lignes dans la réponse de Claude Allègre, alors Ministre de l'Education Nationale, à une question écrite relative à l'enseignement bilingue et à la reconnaissance de la LSF, posée à l'Assemblée Nationale en 1998²⁴ :

[...] la démutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les enfants sourds sont des impératifs pédagogiques absolus. **La langue des signes est toujours utilisée associée au français et ne peut être étudiée pour son seul objet.**[...] Il n'est pas envisagé actuellement de reconnaître la langue des signes française comme une langue vivante.

C'est donc à partir des termes des textes pr cited – 1987 et 1993 – qu'il va légitimer sa position, reconduisant des représentations empreintes de méfiance vis-à-vis de la LSF qui se trouve subordonnée au français. Claude Allègre conforte ses propos en faisant appel à des arguments issus d'une certaine partie de la population :

En outre il apparaît que cette demande ne reflète pas la position de l'ensemble du mouvement associatif regroupant des personnes atteintes de handicap auditif. Nombre de familles sont convaincues que l'intégration impose l'apprentissage et la maîtrise des techniques de lecture labiale, de la méthode verbo-tonale, du français signé ou du langage parlé complété.

Position qui va à l'encontre de la loi de 1991 qui, rappelons-le, fixait en tant que droit le choix du bilinguisme par les familles, où le droit permet l'équité et l'égalité précisément lorsque les rapports de forces sont inégalitaires.

Certes, un pas vers la reconnaissance a été fait en France par J. Lang, Ministre de l'éducation alors, qui a plaidé en faveur du développement de la LSF en présentant

²² Nous verrons plus précisément les différents statuts que peut prendre la LS à travers l'étude discursive des discours enseignants (*cf.* Chapitre 3). Consulter en outre, Millet (1999) sur la question des différents statuts que peut prendre la LSF et Cuxac (ed.), 2003.

²³ Jean Dagron, 1996 : 235

²⁴ Le 27 juillet 1998, en réponse à Monsieur Christian Bergelin, député de Haute Saône qui lui avait adressé une question sur l'enseignement bilingue et sur la reconnaissance de la LSF Claude Allègre, Ministre de l' ducation Nationale, de la recherche et de la technologie. <http://www.visuf.com/lectLegiFev99.php>.

le 13 février 2002, un « référentiel de compétence » et une formation à la LSF dans les IUFM²⁵. L'objectif du référentiel est de contribuer à donner à la LSF un statut analogue à celui des 43 autres langues européennes pour lesquelles ce référentiel de compétences a été validé par la Commission européenne. « Nous réparons ainsi symboliquement et concrètement une injustice ancienne faite à la langue des signes. Nous reconnaissons sa légitimité éducative et culturelle et nous nous donnons les moyens de l'enseigner au haut niveau qu'elle mérite », a déclaré le ministre en pr sant ainsi la LSF : « Oui, cette langue gestuelle a une dimension esthétique, elle a une beauté plastique, chorégraphique indéniable ». Si Jack Lang proposait des mesures concrètes vis-à-vis de la LSF, on peut néanmoins entrevoir que les termes de son discours sont davantage attachés à la fascination qu'à une représentation plus scientifique/linguistique de la langue des signes.

3. Une reconnaissance officielle de la LSF votée en 2005

Nous terminerons ce balayage des textes de loi par la dernière loi du 11 février 2005, sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Cette loi reconnaît officiellement la langue des signes dans l'article 75 (Art. L. 312-9-1.) :

La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée.

Il est important de souligner l'importance et l'avancée de cette Loi en regard des longues hésitations et nombreux débats relatifs à cette question, tout en regrettant qu'elle concerne uniquement le code de l' ducation. Cette reconnaissance officielle permet l'enseignement **de** la langue des signes au même titre qu'une langue

²⁵ Extrait du discours de Jack Lang : « La langue des signes doit être reconnue comme une langue à part entière et comme telle, faire l'objet d'un référentiel [...]. Je crois qu'il ne peut y avoir de reconnaissance à moitié : ou bien on accorde plein droit de cité à la langue des signes dans notre système d'éducation, et à ce moment-là il faut prendre les mesures nécessaires, techniques, scientifiques, intellectuelles. C'est ce que j'ai demandé. De même j'ai demandé que dans nos IUFM, la langue des signes puisse, enfin, occuper une vraie place ».

Soulignons que les avancées proposées par J. Lang n'ont pas, pour l'heure, été reprises par les gouvernements suivants.

 trang re, mais elle n'implique pas un enseignement en LSF²⁶, le français restant pour tous les enfants de l' cole de la République la langue d'enseignement. Concernant le mode de communication des sourds, l'article 19 de la loi de 2005 réaffirme la possibilité de choix établie par la loi de 1991²⁷.

Dans l'éducation et le parcours des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit.

En regard de ce survol qui ne concerne que les discours sur le choix de communication – un balayage des textes portant sur la politique d'intégration construit parallèlement venant conforter voire renforcer ces discours²⁸ – on pourrait considérer que le pouvoir public a rempli sa mission : des textes existent, ne préconisant, officiellement, aucune méthode. Pour Fournier, Sero-Guillaume et Delhom « il ne faut pas attendre des textes plus que ce qui est de leur ressort : fournir un cadre administratif et les grandes directions éducatives à l'adresse des professionnels qui auront à les appliquer » (Fournier *et al.*, 1994 : 64). C'est un avis que nous ne partageons pas entièrement, au vu notamment des représentations véhiculées dans le discours, mais aussi du flou législatif, de l'absence de directives claires au plan pédagogique et du manque de clarification sociolinguistique qui constituent autant de facteurs qui viennent expliquer qu'actuellement il est très difficile de construire des programmes pédagogiques bilingues. L'absence de politique claire constitue en soi un choix politique. Ainsi, comme nous l'avons souligné (Millet et Mugnier, *  paraître*) :

Si les Institutions sont pourvoyeuses de représentations, elles s'appuient néanmoins sur des représentations développées dans différentes sphères sociales. Et choisir de s'appuyer sur les représentations d'une sphère

²⁶ Soulignons que la possibilité d'un enseignement en LSF était prévue dans les premières versions du texte, elle a été supprimé du texte final.

²⁷ Soulignons que la loi de 1991 posait la liberté de choix entre « une communication bilingue – langue des signes et langue française – et une communication orale » ; celle de 2005 entre « une communication bilingue – langue des signes et langue française – et une communication en langue française ».

²⁸ On assiste en effet à une (sur-)valorisation des dispositifs d'intégration scolaire qui finissent par développer une image extrêmement négative des structures spécialisées : « L'ensemble des textes organisant aujourd'hui ces dispositifs s'inscrivent tous dans une même dynamique : mettre un terme à une logique de filiere qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme « différents » dans des classes ou sections « spéciales » sans qu'il aient de réelles chances de rejoindre un cursus commun, concevoir une logique de parcours accompagnés selon les besoins des élèves des mesures d'aides adaptées, variables par leur nature et leur intensité [...]. La CLIS constitue dans une  cole un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même. » (Circulaire n 2002-112 du 30 avril 2002, extrait repris dans Hugouneq, 2005 : 231).

plutôt que d'une autre n'est pas anodin mais relève d'un choix politique. En ce qui concerne la LSF, l'Institution scolaire s'appuie bien davantage sur les représentations des milieux professionnels — et spécialement médicaux — que sur celles développées au sein de la communauté des Sourds. Par là-même, l'Institution fait le choix de conforter les premières en marginalisant socialement les secondes.

Des pays adoptent une position claire et se donnent les moyens de leur politique, la Suède ou le Danemark sont souvent cités comme exemples. Ainsi, au Danemark, dans les années 1980, les signes de la langue des signes danoise sont utilisés en tant que soutien nécessaire – les enseignants utilisaient le danois signé. En 1990, la Langue des Signes Danoise est officialisée comme langue autonome et le gouvernement oblige les enseignants à apprendre la langue des signes et d s 1993, toute la pédagogique est bilingue (Kjeldsen, 1994).

Si l'orientation générale de la réglementation, les politiques affichées, s'inscrivent dans le changement, les quelques textes et les discours présentés ici semblent toutefois faire appel essentiellement et majoritairement au discours médical, mettant en avant une vision thérapeutique de la surdité. Les recherches, les expériences sur le territoire mais surtout dans les pays voisins, les discours anthropologiques expliquant, démontrant les possibilités offertes par la LSF... ne trouvent à l'heure actuelle que peu de résonances.

C. UNE MULTIPLICITE DE REGARDS SUR LA SURDITE : QUE DEVOIENT LES DENOMINATIONS ?

La surdité, par ses dimensions multiples, renvoie à des questions – et, partant, des enjeux – d'une grande complexité (identitaire, éthique, etc.) imbriquées les unes aux autres de manière inextricable. Quelle que soit la dimension abordée, seront inévitablement associées des considérations d'ordre psycholinguistique, médical, cognitif, socio-économique, éducatif, linguistique, culturel, identitaire, etc. Les travaux et les recherches sur la surdité se trouvent confrontés à la diversité de la réalité de la surdité – il faudrait parler des surdités – au difficile choix des mots, à la fois à un « trop de termes » et   un « manque de termes ». Mais à travers le choix des mots, on entrevoit une prise de position.

Ainsi, la surdité, sur le plan biologique et médical, est définie comme un trouble sensoriel dont il est possible de compenser, dans une certaine mesure, les limites

qu'il induit. Sur le plan social, *quid* ? Face à l'objectif d'assimilation de la vision médicale de la surdité le mouvement de réveil désigné par la formule « revendication sourde », défend l'idée que la surdité se caractérise par la différence notamment culturelle et linguistique. L'objectif visé est le droit à la différence reposant sur des principes anthropologiques comme la langue ou la culture. La surdité n'est pas perçue comme un handicap ou comme un déficit mais comme une manière autre de s'inscrire dans le monde. Cette vision refuse la vision établie par les entendants, renforcée et radicalisée par les discours médicaux où la surdité est saisie exclusivement comme une maladie ou une d fici nce qu'il faudrait, en recourant à de nombreux moyens et instruments, corriger et soigner afin de tendre vers la « norme » – la norm-alité (?). Cette vision est essentiellement le fait de Sourds, de certains professionnels de la surdité et de quelques parents. La dénomination des sourds au niveau social est étroitement liée à ces deux visions.

I. Au plan biologique et médical : des mesures « objectiv es » (?)

Au plan médical, on dispose de classifications qui reposent sur des mesures observables. Les « typologies » de la surdité classent les surdités selon leurs aspects cliniques et audiologiques, soulignons que les terminologies désignant les différentes formes de surdité sont encore l'objet de débats contradictoires²⁹. Nous reprendrons la typologie proposée par Benoît Virole, ainsi que les précisions de l'auteur sur les conséquences sur les plans social, psychologique et éducatif (Virole, 2000 : 83-100). Virole présente trois grandes classifications : une *classification clinique* qui cerne l'étiologie de la surdit ³⁰ ; une *classification selon la date d'acquisition* où l'on distingue notamment si la surdité est arrivée avant ou après une acquisition linguistique³¹ et enfin la *classification audiométrique*. Nous présenterons plus en

²⁹ Pour une clarification, Benoît Virole conseille de se reporter à deux modèles : le système proposé par M. Périer 1987, ou celui utilisé par M. François, 1991 (Virole, 2000 : 83).

³⁰ Classification clinique : on discerne trois types de d fici nces : Les d fici nces auditives de transmission. Elle touche l'oreille moyenne, tympan et chaîne ossiculaire. Elles sont dans la plupart des cas accessibles aux traitements médicaux et la perte auditive dépasse rarement les 60 décibels ; Les d fici nces auditives de perception. Elles atteignent l'oreille interne, la cochlée. Elles entravent le développement spontané du langage et sont irréversibles – implants cochléaires ; Et la d fici nce auditive rétro-cochléaire (Virole, 2000 : 83-100).

³¹ Classification selon la date d'acquisition : on parle de : d fici nce auditive précoce ; d fici nce auditive acquise postnatale et prélinguistique ; d fici nce auditive linguistique ; d fici nce auditive postlinguistique (« devenu sourd ») ; et de la presbycusie (vieillissement de la fonction auditive, processus normal) (Virole, 2000 : 83-100).

détail cette classification puisqu'on la retrouve souvent dans les discours. Il s'agit d'un calcul, « mesuré en perte de décibels » par rapport au seuil liminaire d'audition » (Virole, 2000 : 89) – seuil qui correspond à une *audition normale* (un seuil auditif inférieur à vingt décibels sur la moyenne des fréquences est nécessaire à la perception de la parole). Cette classification classe la surdité en cinq catégories :

La déficience auditive légère (seuil d'audition compris entre 20 et 40 décibels) – peu de réels problèmes dans l'apprentissage de la parole mais on note des répercussions sur l'intelligibilité phonétique et une perturbation de la reconnaissance de certains indices acoustiques ;

La déficience auditive moyenne (seuil d'audition compris entre 40 et 60 décibels) – les voix et les sons graves sont perçus quoique considérablement affaiblis, mais de nombreux éléments phonétiques ne le sont pas, l'appareillage audioprothétique peut aider. L'apprentissage de la parole se fait avec un soutien orthophonique ;

La déficience auditive sévère (seuil d'audition compris entre 70 et 90 décibels) – la parole criée est perçue mais de façon tronquée, la plupart des bruits de la nature ne le sont plus. Avec un appareillage prothétique, les personnes atteintes de ce niveau de déficience peuvent percevoir la voix et la parole. Toutefois, l'apprentissage de la parole ne peut se faire sans la mise en place d'une rééducation.³² ;

La déficience auditive profonde (seuil d'audition supérieur à 90 décibels) – aucune parole n'est perçue – ce qui ne signifie pas un monde silencieux. Les rares perceptions auditives sont mêlées avec les perceptions vibratoires labyrinthiques. Une distinction au sein de ce type de surdité est faite en fonction des capacités d'intelligibilité de la parole et des résultats de l'appareillage : *surdité profonde de premier degré, surdité profonde du deuxième degré, surdité profonde de troisième degré* distinction importante au niveau du pronostic de réhabilitation audiophonologique.

Le critère objectivé des chiffres a une résonance dans la sphère sociale (Sabria, 1993). En effet, dans notre société, à majorité entendante³³, la norme est d'entendre ; les sourds sont alors définis par rapport à cette norme, et selon une échelle qui quantifie la perte, le manque. Avec la possibilité de mesurer de façon objective la déficience auditive (en décibels), l'écart à la norme se quantifie ; et conjointement, les projections et les attentes associées à une personne « sourde profonde » ou à une personne « sourde légère » vont être bien différentes. En effet, ce classement est

³² Concernant l'apprentissage de la parole, en parlant de la parole vocale, Benoît Virole souligne que « [l'apprentissage de la parole] ne préjuge pas de l'apprentissage du langage, qui est d'un autre ordre et qui peut s'appuyer sur la langue des signes dans le même temps que la rééducation de la parole. Ce fait est dû à la nécessité pour le développement du langage d'un appui sur une communication qui soit aisée, naturelle et totalement opératoire pour l'enfant » (Virole, 2000 : 93).

³³ En France, les chiffres concernant la surdité sont difficiles à obtenir et l'on trouve peu de statistiques officielles mises à jour régulièrement. Selon le Ministère de la Santé (1992), la déficience auditive touche plus de 7% de la population française – toutes surdités confondues (les personnes devenues sourdes, ou malentendantes, représentent près de 88% des cas). En ce qui concerne les usagers de la LSF, aucune enquête n'a été conduite, le chiffre qui circule est de près de 600 000 sourds gestuels. (Rapport Gillot, 1998).

largement présent dans la sphère scolaire et va largement conditionner les projets r educatifs et éducatifs des enfants.

II. Au plan social : Histoire de dénomination... Histoire de représentations et d'attitudes.

1. Histoire de dénomination, de sur-nomination, de d -nomination³⁴

L'ensemble des désignations révèle à la fois la nature de la prise en charge de l'enfant sourd et la vision de la surdité. Quand on nomme, on fait exister, cependant ce n'est jamais de façon neutre, comme l'explique Michel Lamothe (2001 : 47) :

Le processus de désignation porte la marque de ceux qui désignent, de leurs désirs, de leurs projets, mais en imprimant une étiquette à la réalité des autres, ils engendrent très vite des représentations collectives et des réponses sociales adaptées à leurs modes de désignation.

Ainsi, au XIX^e siècle, on appelait *sourds-muets*, les sourds de naissance qui ne parlaient pas et l'on désignait par le seul terme de *sourd*, ceux qui parlaient (devenus-sourds ou malentendants) (Sabria, 1994, 2005 ; Delaporte, 2002 ; Lamothe, 2001). Avec l'évolution des méthodes et la place de l'oralisation, le terme « sourds-parlants » qualifiera les sourds d mutis s. Dans les années 1950, avec le développement des prothèses mais aussi la naissance de l'orthophonie, cet usage est jugé inexact et méprisant. Il est alors banni du vocabulaire officiel à la fin des années 1960, pour être remplacé par celui de *sourd*. En 1967, suite aux travaux de classification des handicaps, la terminologie est uniformisée pour l'ensemble des handicaps, le terme officiel devient alors *déficient auditif*. Cette formule, pourtant choisie dans une volonté d'euphémisation, est accueillie hostilement par une partie des sourds du fait qu'elle est avant tout le reflet d'une vision médicale qui vient souligner un aspect négatif, une défaillance. Cet emploi fait du handicap un attribut caractérisant la personne. Le décret du 27 octobre 1986 rétablit l'usage du terme *sourd*, jugé plus neutre. Soulignons toutefois, que le terme de *sourd-muet* persiste encore de nos jours, on le retrouve notamment chez les journalistes ainsi que chez une large partie de la population. Delaporte voit dans l'utilisation récurrente et

³⁴ En référence à la formule de Bernard Mottez (1996) « Une entreprise de d -nomination : les avatars du vocabulaire pour désigner les sourds aux XIX^e et XX^e siècles ».

spontanée de ce terme « sourd-muet » ou « sourd et muet » non pas « un archaïsme mais un moyen de marquer une différence dans la représentation générale entre les surdités – ceux qui parlent d'un côté et ceux qui ne parlent pas et qui utilisent la langue des signes. » (Delaporte, 2002 : 26).

L'évolution de la dénomination se retrouve également dans les dispositifs d'accueil des enfants sourds (Delaporte, 2002 ; Lamothe, 2001). Ainsi, au fil du temps, les premières *Ecoles de sourds-muets* deviennent des *Instituts nationaux pour jeunes sourds (INJS)*, puis des *Centres d'éducation spécialisée pour déficients auditifs (CESDA)*, certains prendront le nom de *Centre d'éducation de l'ouïe et de la parole (CROP)*. Le diplôme sanctionnant l'enseignement des sourds suit le mouvement, le *Certificat d'aptitude pour l'enseignement des jeunes sourds et muets* devient en 1964 le *Certificat d'aptitude à l'enseignement des jeunes sourds et muets*, et en 1974, le *Certificat d'aptitude à l'enseignement des jeunes déficients auditifs*. Actuellement il s'agit du *Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPASH)* (Sabria, 2005).

Le choix relatif aux appellations d'associations culturelles repose sur une même démarche, et, à leur lecture, il est bien souvent possible de déduire leur « philosophie ». En effet, les Sourds se regroupant en association vont, dans le choix de la dénomination, faire référence à ce qui les inscrit dans le langage gestuel « L'œil et la main, Mes mains ont la parole, Théâtre visuel international... ». En revanche, les associations créées par des entendants vont, dans le choix de l'appellation, mettre en avant ce qui fait défaut « L'oreille d'OR, Entendre, Ecoute-moi, Entendons nous... » (Delaporte, 2002 : 36).

Il convient enfin de souligner qu'on observe le même procédé pour les grandes associations regroupant des parents d'enfants sourds. Notons que celles-ci majoritairement dirigées par des parents entendants, utilisent le terme de *déficients auditifs* : *Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs (ANPEDA)* ; *Fédération Nationale des Parents d'Elèves d'Institutions de Déficiants Auditifs (FNAPEDIDA)* ; *Union Nationale pour l'Insertion des Déficiants Auditifs (UNISDA)*.

Actuellement, on utilise le terme *sourd*, sans vraiment prendre acte de la diversité des situations et des vécus qu'il implique puisqu'il désigne uniformément toutes les personnes ayant un trouble auditif. Soulignons également l'émergence de *malentendant* – utilisé au même titre que *personnes du troisième âge* ou *personne défavorisée* dans un souci de masquer et d'atténuer une réalité jugée déplaisante – qui lui aussi tend, dans un usage abusif, à couvrir l'ensemble de la population sourde. Or la personne n e sourde, celle devenue sourde ou encore la personne entendant mal, mais entendant tout de même, sont loin de partager la même vision de la surdité et ont un rapport au monde entendant bien différent. Les extraits suivants, issus d'entretiens semi-directifs effectués par Neele Claeys³⁵ auprès de deux adultes sourds (enseignants spécialisés), sont particulièrement représentatifs de cette situation. Ils permettent, en effet, d'illustrer à la fois la difficulté que certaines personnes sourdes ont, eux-mêmes, à se situer identitairement – entre la sphère « entendant » et la sphère « sourde » – et la façon dont elles sont définies par les autres, parfois contre leur propre « ressenti identitaire ».

Dans le premier extrait, la personne est devenue sourde à 2 ans et demi, et a suivi une scolarisation en intégration, tout en étant en contact avec la LSF :

Prof1 :« Je suis devenu sourd profond à deux ans et demi. Donc, moi, dès l'âge de deux ans et demi, **je me suis identifié comme sourd**. Mes parents m'ont dit « tu es sourd, on va s'adapter à toi, on va utiliser le LPC ». **Donc j'étais clairement sourd**. Puis après je me suis clairement identifié à  a [...] **Néanmoins, c'était un peu le problème de l'écartèlement** parce que les entendants sont dans une illusion, ils disaient «  a marche à l' cole, on te comprend ». [...] Et en même temps, **même si je pratique la LSF, ce n'est pas ma manière de découper le réel**. [...] Par rapport à la LSF, plus spécifiquement, je dirai que j'ai du plaisir à la pratiquer... Mais je me demande si... avant je disais comme Prof2 que j'étais **culturellement entendant mais physiquement sourd** mais je suis en train de me demander si je suis pas **culturellement entendant mais aussi un peu culturellement sourd** parce que je me surprends à signer avec une spontanéité, une réactivité qui est celle des sourds. Même si je ne suis **pas culturellement sourd complètement**, c'est un petit glissement. » (Claeys, 2005 : 14-16)

³⁵ Il s'agit d'entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre d'un Master: Neele Claeys, La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds, Mémoire de Master 1, sous la direction de A. Millet, 2005.

Le second professeur est devenu « non-entendant » (*sic*), il a été appareillé au Lycée, et a rencontré la LSF tardivement (28 ans) :

Prof2 ; « Moi je sais que quand je suis arrivé à l'institut X, ça m'est revenu dans la figure, c'est **qu'on m'a dit que j'étais pas sourd. Y'a vrai sourd, faux sourd, pas sourd, ...** ça a été pendant les années de formation beaucoup de travail, **c'est la crise d'identité, ça a été vraiment un moment difficile.** [...] Moi je suis culturellement entendant donc je réagis comme un entendant et pour autant, physiquement je suis sourd [...] **Alors la difficulté c'est d'être à la fois sourd physiquement et pas sourd au sens où on l'entend culturellement.** [...] La problématique du sourd oral c'est qu'il peut avoir une réussite linguistique, scolaire, professionnelle mais à chaque fois où il est avec des entendants, il est dans une situation où il a la langue mais la mise en échange réclame une attention. [...] **C'est-à-dire on a beau parler très très bien, on reste sourd.** [...] Moi je ne suis pas sourd quand je suis tout seul, je me pose pas la question non plus si je suis entendant **mais dès qu'il y a quelqu'un je deviens sourd.** » (Claeys, 2005 : 15-16)

De la même façon, toutes les personnes sourdes de naissance ne partagent pas forcément ou systématiquement l'idée d'appartenir à une communauté et se sentent plus proches de la société entendants ; et inversement, une personne malentendante, devenue sourde ou entendants peut se sentir proche de la communauté sourde – on peut notamment penser aux enfants entendants de parents sourds, ou à d'autres membres de la famille³⁶ (Mottez, 2000 ; Bull, 2000).

Afin d'établir une certaine distinction entre les différentes surdités et les réalités qu'elles couvrent, James Woodward propose l'utilisation du mot avec un S majuscule – Sourd – afin de distinguer l'utilisation de « sourd » au sens physiologique du terme, et celle de « Sourd » qui désigne les sourds en tant que réalité sociologique ou anthropologique (Mottez, 1993). Cette proposition a été reprise au niveau international par un grand nombre de chercheurs. Cependant, cette distinction ne s'applique qu'à l'écrit et son utilisation, loin d'être toujours évidente, peut conduire à certaines contradictions au sein d'un même texte. Par ailleurs, il est

³⁶ Se sentir proche ne signifie toutefois pas appartenir à cette communauté, puisque comme l'avance Delaporte « un entendant ne saurait être un sourd. Pour cela, il lui manquera toujours quelque chose d'essentiel, qui est l'expérience de l'altérité. [...] Un entendant peut bien être, sous certains rapports, « plus sourd qu'un sourd », comme certains s'en sont vus décerner l'étiquette élogieuse, il n'en reste pas moins un entendant. Non pas quelqu'un qui entend ; mais qui, parce qu'il entend, est chez lui dans le monde des entendants. » (Delaporte, 2002 : 68)

difficile d'effectuer un choix de cet ordre lorsqu'il s'agit d'enfants sourds profonds, et plus spécialement de parents entendants³⁷.

Ces quelques réflexions, sur le choix et le poids des dénominations reflétant les RS sous-jacentes, mettent bien en relief les enjeux liés à l'inscription sociale – et partant scolaire – de la surdité.

Nous en profitons pour préciser notre propre choix de dénominations : nous utiliserons le terme « sourd » pour désigner les personnes dont le trouble de l'audition ne leur permet pas de distinguer la parole vocale. Lorsque nous parlerons des enfants sourds, ce sera toujours avec une minuscule. Le terme « malentendant » renverra aux personnes dont la perte d'audition n'entrave pas outre mesure l'accès à la parole vocale. Nous utiliserons « Sourd », lorsque nous évoquerons les personnes se référant explicitement à la culture et la communauté sourde.

2. Surdité, langue, culture et communauté

La notion de communauté n'est pas anodine, elle revêt un ensemble d'enjeux, de marques symboliques puisqu'elle touche de près l'individu – le caractérise dans son être, dans son existence, dans son identité. Une partie des sourds se définissent comme membres d'une communauté linguistiquement, culturellement et socialement identifiable. La langue, qui est l'un des premiers éléments dans la construction et la définition d'un groupe – mais pas uniquement (Blanchet, 2000) – constitue dans le cas de la surdité le ciment de la communauté sourde. Le fait d'employer la langue des signes construit un lien identitaire.

Comme nous l'avons évoqué, la norme est pour les entendants d'entendre, et les sourds sont définis par les entendants, par rapport à cette norme. Dans une telle approche où la surdité est avant tout une marque de déviance par rapport à une norme, le fait de pouvoir se représenter une communauté, et plus encore une culture sourde, est quasiment exclu³⁸. Cependant, comme l'explique Delaporte, « les sourds ont une toute autre manière de se représenter. Il n'y a pas une norme mais deux :  tre

³⁷ Voir à ce propos notamment l'article de Douet et Ponserre « Prise de conscience de la surdité et conséquences chez l'enfant. Opinion des enfants, des parents et des professionnels », Handicaps et Inadaptation – les Cahiers du CTNERHI, n 71, 1996.

³⁸ cf. Chouard (1994) : « La culture sourde est une foutaise. La LSF est utile au plan thérapeutique, elle transforme chez certains la notion de handicap en un complexe de supériorité ».

sourd et être entendant ». L'ethnologue propose la formule suivante pour résumer ce clivage « *être sourd est ontologique, parler avec le corps et comprendre avec les yeux est définitoire, ne pas entendre est de l'ordre du commentaire pédagogique.* » (Delaporte, 2002 : 55). Dans cette perspective, la culture sourde et les pratiques culturelles³⁹ ne sont pas pensées en tant qu'« adaptation à l'environnement langagier », comme l'explique Nathalie Lachance, ajoutant que « s'il est vrai qu'une partie des pratiques reliées à la culture sourde est déterminée par le fait que l'on n'entend pas, n'y voir que cela a pour conséquence de réduire la description sourde à une forme de déterminisme physiologique » (Lachance, 2001 : 115). Toujours selon elle, à retenir une telle conception, on néglige la prise en compte de « tous les facteurs entrant en jeu comme, entre autres, l'identification et la création d'une idéologie en réponse au regard stigmatisé provenant du groupe dominant » (Lachance, 2001 : 115). Ainsi, l'identification en tant que Sourd se construit autant dans l'expérience, souvent négative et douloureuse, vécue avec les personnes entendants, qu'à travers une expérience partagée – l'utilisation de la langue des signes et dans le contact entre Sourds – à l'intérieur de la communauté (Delaporte, 2002 ; Mottez, 1979, 1993).

Les Sourds rejettent les étiquettes de handicap, historiquement associées aux personnes sourdes en mettant en avant un système de valeurs et une culture à part entière, où la surdité est considérée comme un élément identitaire et non une déficience – où l'on voit que les RS sont à l'origine de la catégorisation/qualification des sourds/Sourds. Les entendants perçoivent ces derniers selon le prisme de la norme auditive qui focalise son attention sur l'audition déficiente ; les seconds en revanche s'auto-définissent avant tout par rapport à une langue, leur langue : *être sourd* et *parler la langue des signes* étant « les deux facettes d'une même pièce qui constitue un tout. » (Delaporte, 2002 : 62). On peut rapprocher ces propos de Delaporte de ceux de Lüdi et O Riagáin (2003 : 19) « la langue joue un rôle majeur pour définir ou symboliser l'identité et l'appartenance communautaires ou régionales » soulignant en outre que « le sentiment que chacun a de la valeur de sa

³⁹ Mottez présente ainsi le rapport des Sourds au monde « Les façons d'être, de sentir, de se comporter, communes aux Sourds paraissent si étonnamment adéquates à leur état qu'on est tenté dans un premier temps de les qualifier de naturelles : elles découleraient directement en quelque sorte du fait qu'ils n'entendent pas. Mais si l'opposition nature-culture a un sens, c'est à l'évidence du côté de la culture qu'on se trouve. » (Mottez, 1987 : 165).

langue est une dimension fondamentale de la conscience de la place qu'il occupe dans l'espace social » La notion de communauté sourde, mais aussi celle de culture sourde, est étroitement liée aux demandes de reconnaissance de la langue des signes, celle-ci étant le ciment identitaire des Sourds. Pour certains chercheurs (dont Lane, Delaporte⁴⁰, Mottez, Markowicz) les sourds constituent un groupe « ethnique » comparable à d'autres groupes ethnolinguistiques, qui s'inscrivent dans une relation de dominé/dominant dans laquelle les Sourds forment un groupe dominé par le groupe des entendants.

Il convient de prendre en compte l'ensemble de ces revendications – d'en comprendre le sens – pour pouvoir aborder et reconnaître le sujet sourd dans toutes ses dimensions, et dans ce qui fait sa spécificité. De plus, à travers ce qui a été énoncé, il semble important de souligner qu'il faut se garder d'adopter un point de vue uniformisant – uniformisateur – des sourds et des Sourds.

On l'a vu, l'histoire des sourds, de la communauté sourde, est multiforme ; elle est le reflet des relations – des conflits multiples – entre les sourds et les entendants (Delaporte, 2002). Dans la sphère de la surdité, les discours, sous-tendus par des systèmes de valeurs et de représentations, prennent une dimension tout à fait particulière puisque la surdité pose la question de l'Autre et de la différence dans une dimension qui engage la communication. Les questions autour de l'éducation s'inscrivent alors dans des débats portés par de véritables enjeux – jeu de pouvoir ? – où s'entremêlent des dimensions à la fois philosophiques, idéologiques et symboliques (Gruson et Dulong, 1999).

Malgré les évolutions récentes – développements des recherches sur la LS, sur la surdité, visibilité de la langue des signes (médias, cours de LSF), etc. – les représentations sociales qui gravitent dans la sphère de la surdité reconduisent certaines marques de ce passé. Pourquoi une telle résistance envers les sourds et leur image ? Envers leur langue ? La difficile reconnaissance de la LSF illustre ce fait de

⁴⁰ Delaporte commence son paragraphe « Un groupe ethnique ? » avec la phrase suivante « Il y a chez les Sourds une conception de ce qu'ils sont que l'on ne peut guère baptiser autrement qu'ethnique. » (Delaporte, 2002 : 69). Par ailleurs, on notera que les implants cochléaires sont perçus par une majorité de Sourds comme une volonté d'ethnocide de la part des entendants.

façon exemplaire : au niveau officiel, d'une part, au niveau de tout un chacun ensuite (Mugnier, 2001), et enfin, au niveau des sourds eux-mêmes (Millet, 1994).

Cette histoire n'est jamais vraiment devenu « un passé », et pèse encore lourdement sur les débats actuels relatifs à l'éducation des enfants sourds où les deux positions – « oraliste » ou « bilingue » – se développent inlassablement comme deux mouvements, deux forces évoluant, au mieux en parallèle, au pire en « guerre », et où les progrès et les avancées de l'une sont reçus comme autant de recul pour l'autre.

CHAPITRE 3

L'EDUCATION DES ENFANTS SOURDS

CE QUE LES ENSEIGNANTS ONT A EN DIRE

Si jusqu'ici nous avons mis en relief l'évolution générale de la prise en compte – et de la définition – de la notion de « handicap », puis celle de la surdité au sein de la société et plus particulièrement sous l'angle des Institutions (socio-)éducatives ; si nous avons pu, à travers l'étude de ces discours institutionnels, mettre en évidence la force des RS en jeu pour la mise en place d'une politique éducatrice auprès des publics sourds, il convient maintenant d'investir en quelque sorte le terrain en nous intéressant aux discours de « professionnels » de la surdité, à savoir d'enseignants. A travers l'analyse d'entretiens, il s'agit de recentrer/resserrer notre regard en passant du niveau des Institutions à l'espace classe. Notons qu'il s'agit là d'un palier intermédiaire puisque la troisième partie concernera l'analyse des interactions dans cette même classe, autrement dit, les pratiques et non plus les représentations.

A. LES ACTEURS DE TERRAINS : PRESENTATION GENERALE

I. Pratiques méthodologiques et présentation des sites

1. Recherche de terrain(s) et recherches sur le terrain

a) Recherches de terrain(s)

Pour ce volet du travail de thèse, nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux discours que des enseignants travaillant auprès de jeunes enfants sourds construisent/produisent autour de l'éducation des enfants sourds. Des entretiens semi-directifs avec des enseignants entendants (huit) et sourds (deux) (*cf Annexe 3*) ont été menés à partir d'un guide d'entretien (*cf. Annexes 2*). L'objectif était de solliciter des discours ayant pour but de permettre :

- d'observer la position des enseignants sur le bilinguisme et la LS ;

- de cerner les moyens et les méthodes mis en œuvre dans l'apprentissage du français et de la LS (les différences et leurs impacts) ;
- de mieux comprendre les difficultés rencontrées de la part des enseignants et celles, selon eux, rencontrées par les enfants.

Il s'agit, à travers ces entretiens, en outre de comprendre les différents mécanismes en jeu dans l'éducation des enfants sourds.

Cette partie de notre recherche s'inscrit dans une perspective d'analyse qualitative avec une orientation interculturelle. En effet, le corpus, dont seront extraites les analyses, est constitué d'entretiens recueillis auprès d'enseignants français et québécois. Il convient de préciser que, s'il s'agit d'une étude contrastive, celle-ci a moins pour but d'étudier les différences entre les deux pays que d'étudier les représentations sociales qui ont lieu **au sein des structures pédagogiques des établissements**. Les aléas du terrain, dont notamment les non-réponses à nos (nombreuses et récurrentes) demandes, nous ont conduite à orienter quelque peu les choix du terrain... outre-atlantique, et plus précisément dans la province de Québec. L'approche de terrain, en France surtout, reste en effet, un obstacle. Grâce à Agnès Millet, un contact a pu se faire relativement tardivement (en 2003) auprès d'enseignants français évoluant au sein d'une classe d'intégration CLIS2, relevant de l'Education Nationale. En revanche, les portes des établissements développant une éducation « bilingue » sont restées fermées à nos sollicitations. Il est vrai, à leur décharge, qu'il n'existe que trois établissements officiellement « bilingue » sur le territoire et qu'ils font office de « projets pilotes ». Les demandes de stages provenant de l'étranger et de France sont donc beaucoup plus nombreuses que l'offre.

Par ailleurs, lors de notre travail de DEA¹, nous avons eu l'opportunité d'entrer en contact avec Astrid Vercaingne-Ménard, directrice alors du *Groupe de recherche sur la Langue des Signes et le bilinguisme sourd* à l'Université de Québec à Montréal (UQAM). Suite à une demande de notre part, nous avons été accueillie² en tant que

¹ Il s'agissait, selon une méthodologie similaire à celle qui sous-tend ce présent travail, d'une étude comparative des représentations sociales entre un groupe d'étudiants français et un groupe d'étudiants québécois autour de la surdité (Mugnier, 2001).

² L'équipe de recherche m'a encadrée et appuyée de manière considérable, tant sur le plan « matériel » par la mise à disposition de bureaux, l'accès au centre de documentation, (j'ai eu accès au centre de documentation

stagiaire de recherche, à deux reprises au *Centre de Recherche sur la Langue des Signes Québécoises (LSQ) et le bilinguisme sourd*.

Soulignons qu'un second élément a motivé le choix du stage : le groupe de recherche est à la base d'un projet d'expérimentation d'une approche bilingue à l'école primaire (*cf. infra*). Il a ainsi été possible d'avoir un contact direct avec les protocoles d'une expérience en cours, et d'aller à la rencontre d'un certain nombre d'enseignants liés, de près ou de loin, à ce projet. Analyser les RS de ces enseignants évoluant, ou ayant évolué, au sein d'un projet porté par l'approche bilingue, encadrée et suivie par une équipe de recherche, apporte, nous semble-t-il, une dimension tout à fait précieuse – leurs discours étant susceptibles d'être marqués par des prises de positions et des références directement liées à cette expérience professionnelle, qui reste encore très peu développée.

De plus, plusieurs démarches personnelles effectuées auprès d'une seconde structure scolaire de la province du Québec accueillant de jeunes enfants sourds nous a permis de rencontrer deux enseignants de cet établissement, dont la pédagogie est, elle, ancrée dans une approche résolument oraliste.

Travailler dans une perspective internationale a donc véritablement enrichi ce travail par la multiplicité des expériences de terrains auxquelles nous avons pu être confrontée. Une étude s'ancrant dans deux réalités socio-culturelles permet, en outre, de relativiser et de recadrer les discours recueillis tant dans la société québécoise qu'au sein de sa propre société.

b) Contours méthodologiques

L'un des objectifs qui nous a conduite à mener des entretiens est la volonté d'accéder à une meilleure compréhension sur la façon dont ces acteurs de terrain appréhendent leur situation d'enseignement/apprentissage auprès d'un public d'enfants sourds, dans leur rapport à leurs propres pratiques mais aussi – en creux – dans leur rapport à la surdité.

spécialisé dans la surdité – éducation, LS, bilinguisme, etc. – qui regroupe une multitude d'ouvrages, de revues spécialisées et de travaux internationaux récents venant de Suède, du Danemark, du Québec, de l'Ontario, de Grande-Bretagne, des États-Unis, de Suisse, etc.) que « social » avec la rencontre et les discussions, auprès d'enseignants et de chercheurs s'intéressant à la surdité.

Le choix des méthodes de recueil de données est étroitement lié au type de recherche (Blanchet, 2000) ; ce travail reposant sur une recherche empirique de type qualitatif, nous avons opté pour *l'entretien semi-directif compréhensif* (Kaufmann, 1996). L'entretien de recherche apparait pour de nombreux chercheurs comme un des cadres discursifs les plus appropriés pour l'étude des représentations sociales³. En effet, comme nous l'avons développé dans la partie présentant la notion de représentations sociales, il est admis que ces dernières, « en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 1989 : 36). Dans ce volet de notre recherche, c'est la dimension discursive des représentations que nous avons privilégiée. Nous partageons, par ailleurs, le point de vue adopté par Marinette Matthey lorsqu'elle avance que « les représentations s'inscrivent dans un ensemble de rapports sociaux entre différents groupes et (...) les pratiques professionnelles contribuent fortement à former le positionnement identitaire de ces groupes. » (Matthey, 2000 : 23). Ainsi, sans postuler *a priori* des différences de nature entre les représentations sociales de ces groupes d'acteurs, l'hypothèse de départ est que les discours des enseignants évoluant dans le projet bilingue se distingueraient peut-être de ceux travaillant dans une structure CLIS et que les discours de ces derniers ne seraient vraisemblablement pas les mêmes que les discours des enseignants de l' cole oraliste car « leur ancrage social est différent et leurs besoins, leurs attentes, leurs intérêts et leurs expériences par rapport à l'enseignement-apprentissage (...) ne sont pas forcément les mêmes » (Matthey, 2000 : 23).

Comme le rappellent de nombreuses méthodologies sur les enquêtes de terrain, l'entretien est un instant « formel » où l'intervieweur doit s'effacer, où il ne doit pas poser trop de question au risque de voir la conversation tourner à l'interrogatoire, et/ou d'introduire des biais en orientant les réponses – l'interviewé devant toutefois

³ « L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits exp rienc s) » (Blanchet et Gotman, 1992 : 25).

Toutefois comme le note Jacqueline Billiez, « Si l'entretien de recherche m'apparaît comme le cadre discursif le plus approprié pour ce type d'étude [les représentations sociales de l'objet « langue »], cela ne signifie nullement que les discours non-sollicités ne seraient pas à même de servir les mêmes objectifs puisqu'en effet ces représentations sociales se construisent, se perpétuent ou se transforment dans et par la communication dont la conversation ordinaire fait partie. » (Billiez, 2004 : 256).

se sentir suffisamment en confiance pour, sans trop d'aide, développer ses propres pensées. Il nous semble cependant que les principes et les techniques à mettre en place sont propres à chacune des situations et sont étroitement liées à l'objet même de recherche. Le traitement méthodologique de l'outil de travail que sont les entretiens, sous une forme essentiellement technique, peut nous faire perdre de vue « que les entretiens tendent à se rapprocher un maximum de la conversation. C'est probablement une bonne stratégie que de laisser l'entretien aussi près que possible des formes naturelles d'interlocution courante (...) » (Olivier de Sardan, 2001 : 71). Les entretiens doivent donc osciller entre discussion formelle et conversation, c'est à l'intervieweur de trouver l'équilibre.

Tout en étant très descriptif et en menant le jeu, l'enquêteur doit savoir rester modeste et discret : c'est l'informateur qui en est vedette, et il doit le comprendre à l'attitude de celui qu'il a en face de lui, faite d'écoute attentive, de concentration montrant l'importance accordée à l'entretien, d'extrême intérêt pour les opinions exprimées, y compris pour les plus anodines ou étranges, de sympathie manifeste pour la personne interrogée. (Kaufmann, 1996 : 51)

Dans notre situation, les enseignants interviewés combinaient le statut de « consultant » et « récitant »⁴ puisqu'ils étaient amenés en tant qu'experts, à décrire le projet pédagogique dans lequel ils évoluent tant au niveau des principes généraux (philosophie/idéologie) que de leurs propres pratiques mais, étant plus « experts » que l'intervieweur, les échanges se situent à un niveau particulier :

Lorsque le thème est familier à l'interviewé, celui-ci tend à se poser comme expert et à diminuer sa dépendance thématique à l'égard de l'intervieweur : les représentations et raisonnements qu'il communique à l'intervieweur font appel à une pensée déjà élaborée et à une mémorisation active. Le discours pré-construit est alors peu sensible aux mécanismes de l'interlocution. (Blanchet et Gotman, 1992 : 76).

c) Recueils des entretiens

Dix entretiens ont donc été conduits, ils ont été enregistrés avec l'accord des participant(e)s. Ces entretiens ont fait l'objet d'une transcription intégrale et littérale,

⁴ Termes empruntés à Olivier de Sardan (2001 : 71). Il utilise le terme de « consultant » lorsque, dans un entretien, l'interlocuteur est pris comme « un expert » (ou une « personne ressource »), c'est-à-dire, lorsqu'on lui demande de parler de son groupe, de sa société, de sa culture, etc. Si l'on demande à l'interlocuteur de témoigner sur un fait vécu, si l'on fait appel à une séquence biographique, alors l'interlocuteur est pris comme « récitant » ; « Le travail d'entretien combine le fait de prendre les gens comme consultants et comme récitants » (2001 : 71).

utilisant les signes conventionnels de la ponctuation pour traduire la parole orale en texte écrit (cf *Annexe 3*). Ils ont duré⁵ variablement de 26 à 50 minutes. Les sujets sont totalement anonymés, nous avons établi des codes spécifiant des indices qui nous semblent pertinents, apportant des informations nécessaires à l'analyse, soit :

- *le pays* : soit F pour la France et Q pour le Québec
- *le type de structure dans laquelle l'intervenant évolue* : B pour projet Bilingue ; EN pour Education Nationale ; O pour école Orale
- *un numéro distinctif* permettant de distinguer les participants. Ce chiffre – réinitialisé pour chacun des groupes – correspond à l'ordre dans lequel se sont effectués les entretiens
- un S pour les sourds interrogés.

Le recueil de ces entretiens s'est effectué en trois étapes.

Une première série d'entretiens a été effectuée lors du premier stage au Canada, dans les premiers mois de la thèse (10 février - 10 avril 2002). Période au cours de laquelle nous avons recueilli trois entretiens d'enseignants de l'école bilingue et un de l'école oraliste. Dans la structure bilingue, les rendez-vous ont été pris par l'intermédiaire de la directrice du groupe de recherche qui m'a présentée comme une stagiaire française venue faire un état des lieux des différentes méthodes en place dans l'apprentissage du français chez les enfants sourds⁶. Les entretiens des enseignants entendants de l'école bilingue (EQB1, EQB2 et EQB3) se sont déroulés la même journée au sein de l'établissement, dans la salle de classe respective des enseignants, lors d'une période libre. Les entretiens se sont réalisés en tête à tête.

Concernant l'entretien de l'enseignante travaillant dans une école oraliste (EQO1), nous avons directement pris contact avec l'école qui nous a dirigée vers cette personne. L'entrevue s'est passée chez cette elle, en anglais ; la même présentation du sujet et le même guide d'entretien ont été utilisés.

La seconde série d'entretiens outre-atlantique correspond à la seconde période de stage (22 octobre - 30 décembre 2002) ; trois entretiens ont été effectués. Il nous a

⁵ Si la durée impartie aux entretiens n'était pas a priori fixée, les contraintes liées notamment à la reprise des cours respectifs des enseignants, a conduit à devoir mener des entretiens sur une courte durée, sans pouvoir approfondir certains points, alors que pour d'autres la gestion du temps était moins à prendre en compte.

⁶ Nous avons choisi cette consigne relativement neutre afin de ne pas orienter les discours des enseignants quant à notre propre position par rapport au sujet.

semblé nécessaire de compléter les premiers entretiens de l'école bilingue avec ceux des d'enseignants/formateurs sourds (EQBS1 et EQBS2) – ce qui n'avait pas pu se faire lors de la première visite. La présentation de mon travail était similaire à celle utilisée auprès de leurs collègues entendants. Nous avons gardé la trame générale du guide d'entretien, toutefois des interrogations plus spécifiques ont été ajoutées au fil de l'entretien. Les entretiens se sont déroulés dans l'établissement bilingue, dans une des salles de classe, lors d'une période libre. En revanche, il ne s'agissait pas d'une entrevue en dyade puisque l'enseignante responsable de l'équipe pédagogique a tenu à assister aux entretiens. Par ailleurs, une interprète⁷ assurait la traduction entre l'intervieweur et l'enseignant/formateur sourd, s'exprimant en langue des signes québécoise (LSQ).

Durant ce second stage, un second entretien a pu être mené auprès d'une enseignante de primaire de la structure oraliste (EQO2).

La dernière série d'entretiens correspond aux trois entretiens réalisés auprès d'enseignants entendants français évoluant dans des CLIS2, intégrées à une école publique de quartier. Ils se sont déroulés en fin de seconde année de thèse (mars - avril 2003). L'enregistrement des entretiens a eu lieu en tête à tête, dans l'établissement scolaire, plus précisément dans la salle de travail de chacun des enseignants, soit à la pause de midi (EFEN2), soit après la classe (EFEN1 et EFEN3).

L'ensemble du corpus peut se résumer sous la forme du tableau suivant⁸

⁷ Plusieurs éléments sont à souligner à propos de la présence de l'interprète. Tout d'abord il convient de préciser que sa présence a été rendue possible grâce à l'équipe du projet bilingue et que sans cette interprète, il aurait été vraiment difficile de mener à bien ces entretiens.

Nous partageons tout à fait l'avis de Olivier de Sardan lorsqu'il avance que la non connaissance linguistique ou mauvaise connaissance linguistique peut être un problème « c'est une des formes par lesquelles peuvent se glisser différents biais sur-interprétatifs ». Mais comme il le dit lui-même, en nuancant ses propos « (...) parfois on peut travailler bien avec un interprète, parfois même on est obligé de le faire, et il ne faut pas non plus tomber dans un intégrisme de la compétence linguistique. » (Olivier de Sardan, 2001 : 75)..

Par ailleurs, le recours à un interprète modifie très certainement la situation même de la discussion, il nous semble toutefois que les interviewés étaient coutumiers d'une telle situation et que celle-ci a davantage eu un effet, au moins dans les premiers tours de parole, sur l'intervieweur qui a dû s'habituer à cette conversation dyadique à trois. En outre, notons que la présence du responsable pédagogique lors des deux entretiens avec les enseignants/formateurs sourds est un élément à prendre en compte notamment au niveau de l'émergence d'une « parole libérée ».

⁸ Le tableau a été complété à partir d'une fiche de représentation remplie par les enseignants et des informations recueillies lors des entretiens (Cf Annexe 3).

Sujet Age/sexe	Structure	Profession/ <i>diplômes</i>	Durée de l'entretien	Remarques
EQB1 41 ans / F	Projet Bilingue	Enseignante (enseignante ressource) <i>Bac en enseignement</i>	44 min	Travaille dans l'�cole depuis toujours (1984). Est enseignante ressource depuis le début du projet.
EQB2 27 ans / F	�cole spécialisé e/ Projet Bilingue	Enseignante <i>Bac. en enseignement en adaptation scolaire et social ; certificat en interprétation gestuelle</i>	26 min	A fait partie une année du projet, continue à travailler dans l'�cole mais plus dans le « projet ».
EQB3 38 ans / F	Projet Bilingue	Enseignante <i>Bac en adaptation scolaire</i>	36 min	Travaille dans l'�cole depuis 15 ans ; dans le projet bilingue depuis le début. A les enfants les plus âgés du projet.
EQBS4 32 ans / M	Projet Bilingue	Formateur sourd <i>Bac en linguistique, MA en �ducation, Dess en enseignement</i>	48 min	Travaille depuis toujours dans cet établissement, depuis 5 ans dans le projet
EQBS5 31 ans / F	Projet Bilingue	Formatrice sourde <i>Arts plastiques ; bac en enseignement préscolaire et primaire ; formation en linguistique et histoire des sourds, brevet en « culture ».</i>	40 min	Travaille dans le projet bilingue. Mais également en charge des enfants avec des troubles autres que la surdité.
EQO1 47 ANS / F	Ecole Orale (classe fermée)	Auditory-Oral Rehabilitation Bav (<i>psychology</i>) ; <i>bac.education ; MSc. Auditory- Oral Rehabilitation</i>	45 min	Grande expérience, formation spécifique dans une optique r�educative. S'occupe des jeunes enfants (maternelle et grade 1 et 2).
EQO2 53 ans / F	Ecole Orale (classe fermée)	Teacher of the deaf (Oral)	40 min	Longue expérience d'enseignement auprès d'enfants sourds. S'occupe des enfants plus grands (grade 3-4) Intégrations partielles.
EFEN1 57 ans / F	CLIS2 (+ SSEFIS)	Institutrice spécialisée <i>Licence d'anglais ; maîtrise de linguistique ; �cole Normale ; CAPSAIS</i>	45 min	Grande expérience d'enseignement auprès d'enfants sourds, a tenté de mettre en place un projet bilingue. Lors de l'entretien, directrice de l'�cole élémentaire.
EFEN2 54 ans / F	CLIS2 (+ SSEFIS)	Professeur des écoles <i>�cole Normale d'Institutrice + spécialisation pour enseignement enfants sourds</i>	42 min	Enseignante maternelle spécialisée, grande expérience d'enseignement auprès d'enfants sourds. Intégration partielle des enfants dans d'autres classes.
EFEN3 27 ans / F	CLIS2 (+ SSEFIS)	Professeur des écoles <i>Deug lettres modernes ; licence de Sciences du langage</i>	50 min	Première expérience d'enseignement..

Tableau 3 : Présentation générale des enseignants

2. Présentation générale des structures pédagogiques

Concernant l'histoire et la situation actuelle de la surdité en France et au Québec on peut avancer que les deux pays sont relativement similaires dans la manière de traiter et de reconnaître la surdit ⁹. Quelques points différent comme par exemple les services et aides qui sont plus nombreux et plus adaptés au Québec, mais restent

⁹ Un bref contour historique concernant le Québec et la France est proposé en Annexe (Cf Annexe 1).

insuffisants par rapport à la demande et à ce que proposent par exemple les États-Unis. En revanche, le statut de la langue des signes est aussi flou dans les deux pays.

a) Le « projet bilingue » (Province du Québec)¹⁰

L'école est selon les termes officiels « une école spéciale en déficience auditive ». L'établissement appartient à la Commission Scolaire de la ville, elle accueille au total plus d'une centaine d'enfants de quatre à treize ans, venant de différentes régions de la province de Québec. Les élèves accueillis présentent une surdité allant de « légère » à « profonde ». Parmi ces élèves, certains ont, en plus de la surdité, des handicaps associés (handicap sensoriel, physique, ou intellectuel, troubles de l'apprentissage et du comportement). La plupart d'entre eux portent des appareils auditifs ou ont un implant cochléaire. Au niveau du choix de la communication, l'école s'inscrit dans une approche de « communication totale », avec pour argument principal la grande diversité des types de surdités. Les enseignants utilisent, d'une manière générale, simultanément la langue gestuelle et la langue vocale lorsqu'ils s'adressent aux groupes, il est précisé par ailleurs, qu'en situation individuelle, la communication est adaptée aux capacités de l'enfant. Au niveau de l'enseignement, l'école applique et adapte les programmes officiels du ministère de l'Éducation. Si les programmes sont adaptés du fait des difficultés de communication et d'apprentissage que rencontrent les élèves, ils doivent néanmoins tendre à s'approcher au maximum des objectifs prescrits par les différents programmes d'études du ministère de l'Éducation. Cet objectif pédagogique conduit les enseignants à utiliser différentes approches pédagogiques (pédagogie par projet, enseignement coopératif, enseignement stratégique, travail individualisé, enseignement bilingue, etc.), à concevoir et à adapter le matériel didactique susceptible de les aider à développer les habiletés des élèves.

¹⁰ Système scolaire au Canada :

Éducation préscolaire (enfant de 4 et 5 ans) pré-maternelle et maternelle : Kindergarten.

L'enseignement primaire (enfant de 6 à 11 ans) depuis une réforme récente est composée de trois cycles d'étude, comportant chacun 2 années d'études : **Premier cycle**: première année et deuxième année du premier cycle ; **Deuxième cycle**: première année et deuxième année du deuxième cycle ; **Troisième cycle**: première année et deuxième année du troisième cycle.

Toutefois les enseignants du corpus continuent à parler en « niveau » ou « grade » (de 1 à 6) en référence à l'ancien découpage.

Au sein de cet établissement, un projet bilingue, financé par le ministère de l'Education de la province¹¹, a été amorcé à la fin des années quatre-vingt-dix. Ce projet bilingue comporte un volet pédagogique et un volet scientifique puisque – on l'a vu – une équipe de recherche universitaire est associée au projet. Trente-trois personnes encadrent ce projet : enseignants, formateurs, orthophonistes, chercheurs universitaires ; deux enseignantes entendantes à temps plein, un formateur sourd, une enseignante-ressource et une consultante de l'université sont impliqués de façon plus permanente. Le projet bilingue concernait initialement une cohorte de huit élèves sourds fréquentant l' cole. En 2002-2003, vingt élèves font partie des classes bilingues, correspondant à chacun des niveaux scolaires du primaire. Au plan pratique, dans la grille horaire des élèves, deux périodes de français sont remplacées par des périodes d'activités en LSQ. Toutes les matières prévues au programme de primaire 1  année sont enseignées.

La mise en place du « projet bilingue » est tout particulièrement axée sur le travail autour des langues, la LSQ et la langue française, et notamment la lecture/écriture. Toutes les activités de lecture sont planifiées par le chercheur universitaire et l'enseignante-ressource de l'établissement. Le modèle éducatif bilingue choisi à l' cole suppose une séparation des deux langues (signée et orale) de manière à ce que les élèves distinguent bien ce qui appartient à chacune des langues. La façon de réaliser cette séparation est d'associer chaque langue à une personne. Ces deux personnes interviennent distinctement au moment de la lecture : la personne sourde en LSQ et l'enseignante entendant en français avec la voix articulant clairement.   mesure que les élèves deviennent plus autonomes dans leur lecture, les rôles de l'enseignante et du formateur sourd se modifient. Ainsi, par exemple au début de

¹¹ Dans la demande déposée auprès du ministère de l'Education, à laquelle nous avons eu accès, le projet était présenté comme suit :

« En lien avec l'élaboration d'une recherche-action qui utiliserait la langue des signes québécoise (LSQ) dans un contexte d'éducation préscolaire ou primaire pour en arriver à l'approche bilingue LSQ-français:

- produire une étude longitudinale portant sur les modalités d'apprentissage de deux langues : langue signée (LSQ) et langue française ;

- entreprendre l'élaboration d'activités et de matériel pédagogique pour des élèves sourds gestuels de l'ordre préscolaire ou primaire. Ces activités et ce matériel seraient élaborés en lien avec l'utilisation de la langue des signes québécoise comme outil complémentaire pour l'apprentissage du français et ce pour les trois volets (oral, lecture et écriture). »

Ainsi, les enfants concernés « effectuent leurs apprentissages scolaires dans un cadre de **bilinguisme simultané** c'est-à-dire l'utilisation conjointe du français comme langue écrite et de la LSQ comme langue de communication ».

l'année scolaire, le formateur sourd expliquait abondamment le contenu des lectures ; avec le temps, il vérifie la compréhension des élèves et intervient lors d'une incompréhension.

b) L'école Orale (Province du Québec)

La présentation de l'établissement et de sa philosophie repose essentiellement sur le site internet et autres documents/prospectus rédigés par les services de communication de l'établissement. Au niveau du choix communicatif, l'approche privilégiée consiste en une stimulation intense de l'audition et de la parole au cours des toutes premières années de l'enfance ; « ces années critiques constituant la période idéale pour le développement de la communication parlée ». Ainsi, seule la parole vocale est permise, plusieurs techniques/appareillages peuvent venir en support à l'audition (implants cochléaires, contours d'oreille, systèmes FM) mais aucun geste (langue des signes ou langue vocale signée) ou technique à base visuelle (langage parlé complété, cued Speech, ou autres inventions) n'est utilisé.

Par ailleurs, l'objectif ultime est l'intégration des jeunes au système scolaire « ordinaire » : celle-ci est perçue comme l'aboutissement d'un processus graduel qui débute à la prénatale, avec le programme d'intégration à rebours (inversée), et qui se poursuit avec l'intégration partielle ou complète au cours des années du cours primaire. Ainsi, l'établissement propose différentes options¹² éducatives aux jeunes enfants sourds et à leurs parents, allant de la naissance (programme parents-enfants – jusqu'à 3 ans) au secondaire ; ces différentes options – intégration totale, partielle ou classes fermées – étant fonction des possibilités des enfants. On notera enfin que cette structure accorde une place importante aux parents, ces derniers bénéficiant d'un large soutien et d'un accompagnement individuel et collectif.

¹² La classe de ressources spécialisées : pour les élèves intégrés pendant une grande partie de la journée mais rencontrés quotidiennement par un enseignant de l'établissement ; Enseignement en équipe : un enseignant de l'école de quartier et un enseignant de l'établissement s'occupent ensemble d'un groupe incluant des élèves malentendants et des élèves entendants ; Classe fermée où les élèves sont intégrés à des activités parascolaires, comme la gymnastique et la musique ; Intégration à rebours : des élèves entendants se joignent à des classes de l'établissement pour certaines matières scolaires ou activités parascolaires.

c) La classe d'intégration CLIS2 (France)

L'établissement français accueille des enfants entendants et des enfants sourds soit en intégration individuelle soit en intégration collective. Les trois enseignants entendants français interrogés travaillent dans des classes d'intégrations - CLIS2 ; ces classes sont rattachées à une  cole ordinaire et relèvent de l'Education Nationale. Ayant largement abordé les dispositifs français dans le chapitre 2 de cette partie, nous ne reviendrons pas dessus de façon détaillée, rappelons pour mémoire que le principe des CLIS est d'accueillir de façon différenciée un groupe d'«  l ves en situation de handicap afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire »¹³.

Une des enseignante, EFEN2, est en charge d'une CLIS de maternelle (moyenne et grande section), sa classe est intégrée dans le bâtiment de l' cole maternelle ordinaire. Des périodes d'intégration partielle sont organisées dans les classes d'enfants entendants lors d'activités telles que le sport. Les enfants sourds et entendants partagent les moments de récréations et ceux du repas scolaire.

Les CLIS accueillant les enfants sourds de primaire sont toutes regroupées dans un bâtiment jouxtant l' cole de quartier. Il faut préciser qu'une quinzaine d'années auparavant, ce bâtiment était labellisé CROP (Centre de r education de l'ou ie et de la parole). Il s'agissait d'une structure fermée accueillant les enfants sourds, aucun contact ne se faisait ni entre les enfants, ni entre les enseignants. Il faut savoir que le bâtiment « des enfants sourds » donne sur la même cour que l' cole ordinaire, et à l'époque du CROP, un mur, qui est tombé bien après le mur de Berlin, séparait les enfants entendants des enfants sourds

Actuellement, les élèves sourds de primaire sont toujours accueillis dans cette partie du bâtiment, mais ils partagent des périodes d'intégration « physique » et « sociale » avec leurs pairs entendants (récréations, repas, activités extra-scolaires) et le mur dans la cour de récréation n'existe plus.

L'établissement a signé une convention avec le ministère de la Santé – SSEFIS – assurant ainsi la coordination des accompagnements éducatifs, r educatifs ou thérapeutiques par la mise à disposition de personnel de santé dont des

¹³ Circulaire n 30-04-2002; BO N 19 du 09-05-2002.

orthophonistes, des psychomotriciens, des ATSEM spécialisées, des médecins phoniatries, des codeurs LPC, un enseignant/éducateur LSF.

D'une manière générale, l'enseignement est dispensé en français oral/écrit, avec l'utilisation soit de la LPC soit de la LSF, soit du français signé. L'objectif est de suivre les programmes de l'Education Nationale. Enfin, soulignons que l'équipe pédagogique a tenté une pédagogie bilingue – de 1997 à 2000 – où l'enseignant/éducateur sourd travaillait au côté de l'enseignant entendant de la classe, plus spécialement sur des plages horaires réservées au français. Cette pédagogie a été suspendue suite à un changement d'orientation éducative – ce qui illustre bien l'extrême fragilité des dispositifs pédagogiques évoquée précédemment. À l'heure actuelle, les enfants ont des contacts avec la LSF, grâce à la présence d'un « adulte sourd » uniquement lors de cours de LSF.

Au regard de cette présentation, nous pouvons avancer que ces trois « terrains » dont est issu le corpus représentent, sans valeur statistique, un panel relativement large de ce qui peut se faire au niveau éducatif. Ainsi, l'analyse des entretiens des enseignants, que nous proposons cherchera à rendre compte de discours sur des pratiques d'enseignement/apprentissage auprès de jeunes enfants sourds ayant cours dans les années deux mille.

3. Hétérogénéité/homogénéité du corpus et analyse discursive

Ainsi le corpus est de prime abord hétérogène...

Concernant l'homogénéité/hétérogénéité des groupes, il convient de faire quelques remarques préliminaires, le corpus étant caractérisé par une relative hétérogénéité, la taille réduite du corpus par ailleurs amplifiant les individualités.

Le contenu des entretiens diffère, comme on s'y attendait, en fonction des structures au sein desquelles les enseignants évoluent ; la philosophie générale qui guide la pédagogie, et, partant, les objectifs et les chemins privilégiés dessinent des contours particuliers pour chacun des groupes et constituent les discours intergroupe. Toutefois, au sein d'un même groupe, en fonction des individualités, les discours peuvent s'inscrire dans des démarches sensiblement différentes. Ainsi, le niveau de classe, la formation, l'expérience de l'intervenant ainsi que sa position idéologique/philosophique, etc., sont autant de facteurs qui peuvent aboutir à des

variations intragroupe. Nous pouvons d'ores et déjà souligner que les discours des enseignants « écoles oralistes » et « projet bilingue » partagent le fait d'être, à l'intérieur de leur groupe respectif, relativement monophonique/concordant, et, à une exception près, on remarque une certaine harmonie/« ligne de conduite » dans le discours. Les enseignants du groupe « CLIS » en revanche construisent des discours plus disparates les uns des autres et l'on peut relever des ambivalences, à l'intérieur même de deux des entretiens. L'explication majeure que l'on peut donner face à ce constat est, nous semble-t-il, que, contrairement aux deux autres groupes, les enseignants français interrogés ne sont pas intégrés dans une structure qui chapeaute de façon claire et précise leur travail (cf flou politique et ambivalence institutionnelle), tandis que les groupes « oraliste » et « projet bilingue » sont au centre d'une infrastructure qui inscrit et intègre les enseignants dans des processus de concertation et de réflexion, autour d'un travail d'équipe.

Par ailleurs, pour préciser davantage, on soulignera que le statut des intervenants, tout comme leur bagage professionnel, n'est pas le même, mais que, cependant, on observe plusieurs points communs entre des intervenants des trois groupes. Deux des enseignantes interrogées, EFEN1 et EQB1, ne sont pas – plus – en charge directement de classe, mais elles sont amenées à des degrés divers à coordonner, organiser l'enseignement/apprentissage. Elles construisent un discours qui ne concerne pas directement ou uniquement leur expérience de terrain en tant qu'enseignante, elles apportent également des éléments d'information qui touchent à l'organisation générale... Pour EQB1, il s'agit de réflexion pédagogique au sein du « projet bilingue » ; quant à EFEN1, elle est directrice de l'établissement, toutefois son expérience comme nous le verrons l'a conduite à réfléchir à des projets et à établir des outils et des méthodes, sur lesquels d'autres enseignantes se reposent.

Par ailleurs, les enseignantes EFEN3 et EQB2 qui enseignent au niveau CP sont toutes deux de jeunes enseignantes. Aux moments des entretiens EFEN3 était en charge de sa première classe d'enfants sourds ; EQB2 a un peu plus d'expérience mais surtout elle a suivi une formation spécifique, il s'agissait de sa deuxième année auprès de jeunes enfants, elle avait toutefois déjà enseigné à des enfants sourds du secondaire (qui correspond au niveau « collègue »).

En outre, le corpus comporte deux enseignantes de maternelle, EFEN2 et EQO1. Etant confrontées à de très jeunes enfants, les dires concernant les pratiques et les besoins des enfants sont alors plus spécifiques que ceux concernant des enfants qui seraient, par exemple, déjà entrés dans la langue écrite.

Enfin, deux des intervenants sont sourds, EQBS4 et EQBS5. Leur travail au sein de l'établissement est défini de façon précise. Ils interviennent dans plusieurs classes, leur statut est celui de « formateur ». Ils sont tous les deux impliqués dans le « projet bilingue », EQBS4 y est intégré depuis le début, il suit la première cohorte des élèves.

L'ensemble des transcriptions a été analysé avec comme objectif d'extraire les discours sur les pratiques de classe des entretiens recueillis. Nous avons utilisé l'analyse thématique qui consiste à découper transversalement l'ensemble du corpus. Cette analyse a pour but de faire ressortir une cohérence thématique inter-entretiens et de repérer les variations au sein des groupes. Toutefois nous nous arrêterons également sur des singularités de certains discours en précisant alors qu'il s'agit de la part « monophonique » de tel ou tel discours (Sabria et Madray Lesigne, 1996).

La perception des entretiens par les enseignants, leur rôle dans cette situation de communication joue également un rôle dans la construction du discours. Ils étaient conviés à parler de leurs pratiques quotidiennes, certains ont investi leurs discours « méta-professionnels » par des dimensions plus personnelles, plus émotionnelles quand d'autres sont restés dans une dimension plus descriptive de leur travail ; certains ont mis en avant leurs difficultés de façon explicite quand d'autres les ont enrobées dans le discours général. Les dires qui constituent le support de l'analyse sont riches par leur variété...

Le découpage de l'analyse s'est opéré autour de trois thèmes principaux, à savoir :

- Discours autour de l'enseignement/apprentissage de la langue audiovocale ; on verra alors que si sa mise en mot – maux – est somme toute assez proche pour les enseignants des trois structures, les dispositifs qui sont proposés sont quant à eux bien distincts et semblent répondre à des objectifs différenciés selon les structures.
- Le second thème est étroitement lié au premier puisque la réflexion soulevée autour de l'enseignement/apprentissage fait apparaître un ensemble de discours –

au niveau monophonique, sur l'enfant sourd. Comment se dit la surdité de cet enfant ? se dit-elle ? et si oui, dans quels mots ?

- Enfin, nous terminerons cette analyse autour d'une interrogation que la lecture de ces entretiens soulève : la prise en charge des enfants sourds décrite par les enseignants des trois groupes, relève-t-elle de **l'éducation** ou de la **r education** ?

On soulignera que, dans notre esprit, les discours constituent un tout : les difficultés rencontrées, les outils utilisés, les méthodes en place, les langues présentes dans l'encontre scolaire ou dans la classe, etc., sont, pour les sujets, en étroite relation – voire imbriqués. Et, ces pratiques sont guidées par les RS sous-jacentes de la surdité et de la personne sourde. L'analyse nous contraint à « d -globaliser » ce schème complexe.

Précisons enfin que dans cette analyse, la parole est avant tout donnée aux enquêtés ; ils sont, dans notre approche, les acteurs du discours. Le texte sera donc alimenté de nombreuses citations, qui pour certaines seront relativement longues afin de restituer la dynamique engagée dans le propos.

Enfin, comme nous l'avons dit, les entretiens ont été transcrits dans leur intégralité avec les quelques nécessaires conventions suivantes :

- (XXX): Le mot n'est pas compris
- ... : Hésitation et/ou pause relativement longue
- / : Changement d'idée, interruption nette de la phrase
- partie soulignée : Chevauchement des discours

Toutes les précisions factuelles et méthodologiques utiles à la compréhension et à l'appréciation de l'exposé des résultats ayant été portées à la connaissance du lecteur, nous pouvons maintenant développer notre analyse thématique, en soulignant, préalablement à tout commentaire, que chaque enseignant inscrit sa démarche dans la volonté de proposer ce qu'il estime être le mieux pour les enfants sourds. Chacun est convaincu de ce qu'il fait et assume pleinement ses pratiques ; mais chacun évolue, du fait de notre choix de structures différenciées, dans des prismes et des représentations qui divergent parfois de façon radicale ; au bout du compte, chacun porte des lunettes différentes.

B. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LANGUE VOCALE : MISE EN MOTS – MAUX – PAR LES ENSEIGNANTS

Tout d'abord, et pour l'ensemble des enseignants, l'enseignement auprès des enfants sourds est un travail dont la démarche semble se conjuguer au singulier ou autrement dit, se fractionner en fonction, quasiment, de chaque enfant.

I. Classe/groupe/individu : hétérogénéité des élèves entre chance et désarroi

1. Des hétérogénéités

Au regard de l'ensemble du corpus, la surdité soulève la question de la diversité du public d'apprenants au sein du groupe classe, et l'on s'aperçoit que les enseignants doivent faire face à des besoins spécifiques de chaque enfant :

EqB1 : Les classes ne sont pas uniformes, c'est-à-dire (...) 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... (TP6)

La question de l'hétérogénéité des élèves est présente dans le discours des enseignantes du groupe « CLIS », elle est abordée par EFEN1 sous l'angle de la diversité des bagages langagiers des enfants, dont l'expérience, avant la scolarisation, est bien différente :

EFEN1 : 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 L.P.C**, c'est-à-dire qui avaient 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... (TP12)

L'effectif des classes relativement réduit pour toutes les enseignantes du corpus (les classes des enseignantes interrogées sont composées de moins de dix enfants) amplifie plus encore les disparités au sein du groupe classe comme le souligne

EqO3 : 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...(TP22)

Si l'hétérogénéité est bien présente, on va voir qu'elle conditionne largement la constitution de la classe mais aussi et surtout la pratique des enseignants.

2. Écart et mise à l'écart

Ainsi, et d'une manière générale, les classes se forment moins à partir de l'âge qu'en fonction des niveaux des enfants, comme l'explique EFEN3 :

EFEN3 : (...) **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 fonction 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 (...) (TP30)

Selon des enseignantes des groupes « CLIS » et « projet bilingue », l'hétérogénéité au sein de la classe correspond à l'entrée dans la langue écrite, et à l'approche de la lecture ; à la fin du CP, ou de la première année, se profile en quelque sorte une ligne de démarcation entre les élèves qui vont « évoluer » et ceux qui vont « stagner » :

EQB1 : (...) au niveau de la scolarité, la 1^{ère} année, la première moitié de cette année les enfants se suivent assez bien, la deuxième partie de cette 1^{ère} année, **il y a un écart qui se crée et qui s'agrandit de plus en plus.** Au début de la 2^{ème} 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... (TP74)

EFEN1 dresse le même constat quant à l'obstacle que crée la fin de CP :

EFEN1 : **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 (...) (TP20)

Par ailleurs, plus les compétences à acquérir dans la langue vocale vont être complexes plus la différence entre les enfants va se creuser :

EQB3 : Quand tu arrives en 3^{ème}, **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^{er} 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. (TP24)

Ce constat s'applique selon l'enseignante-ressource québécoise à toutes les classes d'enfants sourds qu'il s'agisse des classes spécialisées – c'est-à-dire les classes qui ne font pas partie du « projet bilingue » – ou des classes du « projet bilingue ». Un faisceau de raisons est mis en avant par EFEN3 pour expliquer ce constat tel que l'environnement familial avec « la stimulation à la maison (...) la stimulation précoce (...) l'aide aux devoirs et des choses comme ça (EQB3 TP24) » mais aussi des facteurs liés aux enfants eux-mêmes « par rapport à l'attention, au comportement (...) à leurs capacités, leur potentiel, leur handicap, leurs niveaux... (EQB3 TP24) », mais dont aucun n'est, selon elle, plus en cause, « on ne peut pas dire que c'est la

faute à un tel ou à un autre. Je pense que c'est l'ensemble de tout ça qui fait que un enfant réussit (EQB3: TP24) ». Dans les discours des enseignantes, on remarque alors que ces disparités les obligent à recourir soit à un travail auprès de petits groupes de même niveau au sein de leur « groupe classe », soit à un travail individuel.

3. Individualisation et homogénéisation

Pour les enseignantes de l'école orale, l'enseignement adapté et personnalisé est présenté par EFO1 dans des termes positifs, la démarche étant justement de proposer un travail individualisé autour de la langue vocale au regard des capacités langagières individuelles des enfants qui apparaissent comme très hétérogènes :

Eq01 : 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 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. (...) Some read, the low-language kids did some non-speaking things and then they learn some songs. (TP48)¹⁴

Ainsi le fait d'avoir de petits groupes et de nombreux professionnels est souvent considéré comme un atout pour les enfants :

Eq01 : 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.(TP60)¹⁵

Dans le même ordre d'idée, l'enseignante maternelle française EFEN2 évoque un travail « à la carte » selon le niveau de chaque enfant, en faisant appel à la notion de « préceptorat » :

EFEN2 : Donc c'est vrai que **c'est plus un préceptorat qu'une école** (TP28). (...) 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**. (TP80)

¹⁴ EQ01: J'adapte l'histoire au niveau des enfants, alors ceux qui n'ont absolument pas de langue peuvent suivre: nous avons mis en scène l'histoire, nous utilisons divers supports et après nous apprenons des mots simples [...]. Je choisis une histoire, je l'adapte au niveau qui convient à mes enfants en tant qu'histoire racontée et cette histoire sera différente pour la classe 2, elle sera différente pour la classe 1 et elle sera différente pour nos enfants d'un niveau très, très bas, ceux qui seront au niveau de deux-mots ou au niveau d'un mot. [...] les enfants avec un niveau de langage bas font des activités qui ne nécessitent pas de parole, ils apprennent quelques chansons.(TP48)

¹⁵ EQ01: Mais l'avantage de notre structure est que nous sommes un petit groupe, avec beaucoup de professionnels alors cela devient très rassurant pour eux et très... / Et ils ont la possibilité de prendre toutes sortes de risques, et nous pouvons aussi adapter l'enseignement aux enfants, individualiser l'enseignement XXX [TP60].

Si ce travail individualisé offre un certain nombre d'avantages, en permettant comme l'explique EFEN2 d'effectuer un travail au plus près des besoins et des capacités des élèves : « 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 (EFEN2 TP78) », il a aussi selon elle, des inconvénients, dont celui, pour les enfants, « de prendre l'habitude d'être vraiment assisté (EFEN2 TP28) ».

Le travail en groupe et de groupe semble pouvoir s'envisager que lorsque les enfants ont déjà atteint un certain niveau scolaire mais et peut être surtout linguistique. Par ailleurs, cet « espace-groupe » ne semble pas évident à mettre en place comme le montre le discours de la jeune enseignante française EFEN3 chez qui on relève une réelle volonté « d'homogénéiser » le niveau de ses élèves, ou du moins de ne pas laisser l'écart se creuser encore plus entre eux :

EFEN3 : Donc c'est vrai, on essaye un maximum de réduire ce genre de niveau parce que sinon ce n'est que du travail individualisé (...). 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 niveaux si vous voulez XXX.(TP30).

Il nous semble que ce fractionnement du groupe classe – huit élèves et deux niveaux – est loin d'être vécu comme une chance par EFEN3, malgré ce qu'elle annonce. Il s'agit d'une situation qui ne paraît pas correspondre à ce qu'elle pense être une « vie de classe » avec tout ce que cela comporte, dont les échanges : « (...) on essaie le plus possible d'homogénéiser, (...) 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)... (EFEN3 TP30) ». La dynamique de groupe, de classe semble faire défaut et cette situation semble peser à l'enseignante même si elle complète sa réponse en avançant que ce sont les élèves qui en pâtissent le plus « 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... (EFEN3 TP30) ».

Malgré sa volonté affichée « moi je les fais travailler tous ensemble... (...) on fait toutes les mêmes notions en même temps (EFEN3 TP68) », la réalité du terrain et la conscience de l'hétérogénéité des connaissances des enfants « Je sais qu'ils ont un niveau différent (TP68) » font que le travail prend finalement, et malgré tout, des contours distincts : les notions travaillées sont proposées sous différentes formes « je vais modifier quelques exercices avec du vocabulaire plus simple, des phrases plus

simples (EFEN3 TP68) », et elles sont travaillées dans des modalités différenciées « il y en a qui auront quatre exercices, d'autres que deux ... (TP68) »...et l'écart se creuse... Ainsi, il semblerait que le travail de groupe s'effectue effectivement sur un même espace-temps, mais qu'il reste individualisé. Il nous semble que ce phénomène s'inscrit dans une sorte de circularité : la difficulté entraîne une individualisation du travail ; cette mise à l'écart tend à réduire les possibilités de socialisation ; sans dynamique et échange de groupe, les écarts continuent à se creuser et appellent à nouveau un travail spécifique.

On soulignera que dans la classe de EQB3, les différences de niveaux entre les enfants selon les disciplines peuvent donner lieu à des « échanges de classes » favorisant, nous semble-t-il, une socialisation des enfants tout en répondant à leurs besoins :

EQB3 : (...) 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 (TP12)

Cette réponse est permise grâce à une souplesse institutionnalisée, qui sans doute n'a pu l'être que grâce à la volonté ou l'adhésion de la part des enseignants¹⁶.

Ces quelques extraits mettent en relief la notion d'individualité, d'individualisation, qui peut s'opérer – ce qui semble être souvent le cas – du fait de la diversité des élèves et de leurs besoins. Si l'hétérogénéité des élèves peut être liée à la diversité des pratiques langagières auxquelles ils ont été confrontés au cours de leur première socialisation, il apparaît que l'abord de la langue vocale vient renforcer et creuser les différences. En effet, et comme nous allons le présenter, cette langue qui est au centre des discours, s'inscrit dans une dimension « extra-ordinaire » dans les discours des enseignants, qu'il s'agisse de la relation entre cette langue et l'enfant sourd et des dispositifs mis en place pour son enseignement/apprentissage.

¹⁶ Sur la nécessaire adhésion des enseignants à un projet institutionnel pour qu'il « prenne corps » cf. le mémoire de M.A Druette (2003).

II. La langue vocale... un enseignement/apprentissage "extra-ordinaire"

1. La langue vocale et les enfants sourds : un rapport singulier au sens et au monde

a) *Entendants*

Un des consensus du corpus repose sur l'étrangeté que représente la langue vocale pour des enfants sourds. EQB2 l'exprime à l'aide d'un exemple réel survenu en classe :

EQB2 : 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....(TP40)

Soulignons, qu'un tel échange peut s'observer auprès d'un jeune enfant entendant, mais pas dans la même tranche d'âge – rappelons qu'EQB2 est en charge d'une classe multi – niveaux regroupant des enfants de niveaux CE2 et CM2.

Plusieurs enseignantes rappellent, alors qu'elles expliquent les difficultés des enfants sourds, que ces enfants n'ont pas un accès « spontané » à la langue vocale parce... qu'ils ne l'ont jamais entendue « Pour les enfants... (...) en fait c'est une langue qu'ils n'ont jamais entendue (EQB2 TP44) ». À travers cette association, se dessine en creux la question de la « conscience langagière du locuteur natif » qui n'est pas présente chez ces enfants du fait de leur surdité. On voit apparaître dans les discours la dimension d'un apprentissage formel opposée à une acquisition plus naturelle qui repose sur la comparaison des enfants sourds et des enfants entendants ; cette comparaison est véritablement présente dans tous les entretiens. Elle concerne la richesse du vocabulaire :

EQB1 : 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...(TP38)

La compréhension :

EQ01 : 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. (TP16)¹⁷

La mémoire :

EFEN2 : (...) 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 placé dessus. (...) 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...** (TP18)

Cette absence d'expérience linguistique auditive a une influence considérable sur les savoirs généraux des élèves, leurs connaissances du monde.

b) Le monde et le sens

Cependant, cette question des connaissances générales, de l'ancrage sémantique des élèves ne se pose pas dans les mêmes termes pour les enseignants et semble liée à la structure pédagogique.

En effet, au sein des entretiens du groupe « CLIS », on relève un ensemble de discours autour de la question du « sens » ou plutôt de l'absence d'ancrage sémantique de l'enfant qui complexifie davantage encore l'enseignement/apprentissage :

EFEN1 : (...) 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...** (TP22)

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. (TP10)

La question du sens est étroitement liée à la langue vocale, où finalement, même si les élèves accèdent à la langue au niveau formel, ce que EFEN1 nomme « la matérialité de la langue », faute de pouvoir faire sens, celle-ci peut s'apparenter alors à une **coquille-vide**.

S'agissant du groupe « projet bilingue », la dimension du « vide sémantique » n'est pas aussi prégnante. Ceci est certainement lié au fait que l'enseignement/apprentissage des enfants sourds se fait à l'aide de la langue des

¹⁷ EQO1 : Les enfants en grade 2 maintenant résolvent des problèmes, résolvent des problèmes liés aux mots et donc, tu sais, comme « j'ai cinq chats et mon frère a six chats et puis quelqu'un arrive à la maison avec deux autres chats. Combien de chats arrivent en tout ? ». Nos enfants n'amorcent pas sur le mot « en tout », les enfants entendants comprennent ces mots immédiatement « en tout » signifie « additionne-le », ils comprennent ce que ça veut dire, nos enfants non, donc c'est un fait de langage [TP10].

signes, ou de la communication bimodale, et le développement langagier de l'enfant est pensé en LSQ. Cet aspect est d'ailleurs mis en mots par le formateur sourd :

EQB54 : J'interviens au niveau du développement langagier tout d'abord, au niveau de la LSQ et j'aide à la lecture en français. (...) **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. (TP6)

La question du lien entre les apprentissages à travers la lecture, et la langue qui est ici une langue accessible est perçue comme un travail nécessaire à effectuer en amont des autres apprentissages.

Enfin, pour le groupe « école orale », la dimension du sens n'est que très peu abordée, ce qui peut laisser quelque peu perplexe notamment face à l'omniprésence des discours sur la mise en place ou la construction de la langue vocale. Elle est toutefois soulignée par EQ01 lorsqu'elle évoque le « pré-apprentissage/enseignement » qui est à effectuer autour des concepts sous-tendus par la langue :

EQ01 : 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 under-lying concepts and the language of those concepts. (...) **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. (TP16)¹⁸

Pour les trois groupes, on s'aperçoit que l'enseignement/apprentissage de la langue vocale ne s'ancre pas sur une même « base » ou « socle de connaissances ». S'agissant maintenant de la question de l'enseignement/apprentissage de la langue vocale à proprement parler, pour les trois groupes, tout semble à faire et tout est à construire ; de la mise en « mot », à la production de « phrase ».

c) Mettre en mots

Les propos des deux enseignantes de maternelle – EFEN2 et EQ01 - mettent davantage en évidence cette dimension puisque, dans leurs entretiens, on voit que certains des enfants arrivent en maternelle en étant au stade du mot, ou de deux mots – quand ce n'est pas « sans mot » :

EQ01 : Ce sont des enfants¹⁹ 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

¹⁸ EQ01 : Alors nous devons travailler beaucoup à partir du préapprentissage et non seulement à partir d'un apprentissage de la démarche logique de l'addition et de la soustraction, mais il s'agit plutôt d'enseigner les concepts sous-jacents et le langage de ces concepts (...). Tu dois leur enseigner de repérer les mots-clés ; tu dois leur enseigner leur signification. Et puis quand tu fais des exercices de résolution de problèmes des mots ; il s'agit plus que de comprendre les mots, c'est le concept sous le mot, donc... c'est beaucoup [TP].

¹⁹ Il s'agit d'enfants âgés de cinq, six ou sept ans (cf. Entretien EQ01, TP10).

developing language, maybe there are some who are just at the two-word stage, or maybe some have no language at all (...) (TP10)²⁰

EFEN2 : 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 trimballe 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. (TP8)

C'est avec le primaire quand s'annonce l'entrée dans la lecture et l'écriture que se pose la question de l'appropriation de la « phrase ». Autour de cette notion, l'ensemble des discours souligne la difficulté des enfants sourds à entrer dans la structure syntaxique de la langue vocale. Cette difficulté est d'ailleurs glosée par le formateur sourd, avec un certain humour teinté d'une sorte de fatalisme, dans les termes suivants :

EQB54 : Le plus difficile, pour le français, c'est de penser comme un entendant (rires). Ça c'est le summum...(TP31)

Si cette réponse donnée prend la forme d'une boutade/plaisanterie, à la lecture des entretiens du corpus, cette formule se dote d'une véritable consistance.

Ainsi, lorsque les enseignants parlent des écrits – ou de la langue vocale pour EQO2 – des enfants sourds, ils parlent de structure « toute mélangée », « erronée », « pas dans le bon ordre » tout à fait spécifique aux sourds²¹ :

EQB2 : la plus grosse difficulté serait, selon moi, la structure. Ça, je pense que c'est propre aux enfants sourds. (...) quand je dis ça c'est vraiment qu'ils commencent à écrire le temps puis l'objet et le verbe à la fin... (TP40)

EQO2 : (...) you can see them trying to put the right words in the right order. (...) 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. (TP14)²²

La problématique soulevée par l'accès et la maîtrise de la langue vocale, exception faite de la question de la prononciation vocale propre aux enseignantes du groupe « école orale », se pose dans les mêmes termes : difficulté dans l'ordre des mots,

²⁰ EQO1: ... ils développent tout juste le langage, peut-être il y en a quelques-uns qui sont juste au niveau de deux-mots, ou peut-être certains n'ont pas de langage du tout [...] [TP10]

²¹ Des chercheurs s'intéressant plus particulièrement aux écrits des personnes sourdes recourent à l'expression « français sourd » (Dubuisson et al., 1994).

²² EQO2: [...] tu peux voir qu'ils essayent de mettre le mot juste au bon endroit [...] Mais j'ai deux enfants [...] Ils se souciaient peu de leur écriture, ils gribouillaient n'importe quoi et ils répétaient la même phrase tout le temps, ou ils oubliaient ce qu'ils avaient écrit, alors il n'y a pas de structure, il n'y a pas d'ordre, il n'y a pas d'ordre dans ce qu'ils essayent de vous dire, ils ne prennent pas en considération les temps et verbes et les "when-phrases", ils ne prennent pas en considération qu'un groupe nominal est pluriel et que le verbe doit correspondre. [TP14]

L'omission du sujet, l'absence de conjugaison avec le verbe, etc., quel que soit l'établissement dans lequel les enseignants interrogés évoluent. Ce constat est également formulé par les deux formateurs sourds, en termes cependant moins négatifs, nous semble-t-il, impliquant, avec les traditionnels termes « erreurs » et « fautes », un cheminement pédagogique plutôt qu'un constat de carence.

EQB54 : 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 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.** (TP8)

Si les enseignants disent cette difficulté, on notera que les enfants sourds, selon les enseignants, également la disent ou plutôt la vivent, comme l'illustrent les extraits suivants :

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.** (TP36)

EFEN3 : 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 ? ».** (TP82)

Au regard de plusieurs entretiens, on remarque que dans les discours un lien, plus ou moins explicite, se tisse entre les écrits « extraordinaires » des enfants et la structure de la langue des signes.

d) Français et LSF : ami ou ennemi ?

Ce lien n'est pas formulé par toutes les enseignantes, et quand il l'est, il ne l'est pas de la même façon selon l'enseignant. Ce sont quatre enseignantes en charge de classe de primaire qui font le rapprochement, EFEN2, EQO2, EQB3 et EQB2. Si le lien entre la formulation écrite ou orale de la langue vocale des élèves et la structure de langue des signes est **énoncé** par les unes, EQB3 et EQB2 ;

EQB3 : 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...(TP36)

Il semble plutôt **dénoncé** par les autres, EFEN3 et EQO1 :

EQ02 : **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.** (TP36)²³

On observe que cette position énonciation/dénonciation prend un contour particulier lorsque l'on regarde les propos des deux jeunes enseignantes, EQB2 et EFEN3. Face à l'énonciation de ce lien somme toute assez neutre chez EQB2, on relève chez EFEN3 ce que l'on pourrait qualifier de « discours de la dénonciation » et l'on ne peut que remarquer la façon dont ces deux discours issus pourtant de deux structures différentes semblent se faire échos. En effet, elles relèvent les mêmes « symptômes » : la structure des deux langues est totalement différente, les enfants comprennent ce qu'ils écrivent pas nous, c'est de la LS... mais elles ne posent pas le même regard sur leur « diagnostic » :

EQB2 : 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 ». (TP24) (...) **pour moi la structure est tellement différente.** (...) 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 dé clic pour comprendre que la structure c'est presque le contraire de la LSQ....(TP26)

EFEN3 : 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. (TP10) (...) 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 -. Mais eux, ils ne comprennent pas pourquoi leurs phrases ne veulent rien dire...(...) Donc oui, je pense qu'il y a le « phénomène LSF » parce qu'en LSF il n'y a pas/ (TP78)

La distinction entre les deux enseignantes porte donc sur la tonalité du discours. En effet, si le discours de EQB2 est descriptif, EFEN3 recourt à des tournures négatives percutantes « pour eux c'est correct quoi alors que ça ne veut strictement rien dire (TP78) », elle utilise en outre le style direct, pour formuler une pensée attribuée aux enfants sur la façon dont elle pense qu'ils s'y prennent pour écrire « 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" (TP78) » pour ensuite la déconstruire « Et bien non, il n'y a aucune structuration de la langue qui est faite » (TP78). Enfin, en voulant préciser ses propos sur ce qu'elle nomme le « phénomène LSF (TP78) », EFEN3 part dans une description stigmatisante et réductrice de la langue des signes, et partant, de ses locuteurs, soit ses élèves : « **Alors ils vont parler tout le temps au**

²³ EQ02: le petit garçon qui utilise l'ASL, son écrit est très confus et son langage oral initial était très confus avec moi, parce qu'il parlait comme il l'aurait fait en signe, ce qui n'est pas de l'anglais [TP36]...

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. » (TP10).

Il convient de préciser que, d'une manière plus générale, l'ensemble du discours de EFEN3 s'inscrit dans un paradigme tout à fait singulier, qui correspond à ce que l'on peut qualifier de discours **prototypique de commisération** – nous y reviendrons plus précisément.

Si la surdité rend l'enseignement/apprentissage auprès des enfants sourds tout à fait singulier, et notamment celui de la langue vocale, on s'aperçoit à travers l'ensemble du corpus, qu'il n'existe pas de matériel didactique ou pédagogique spécifique pour ces élèves (pourtant) « à besoins spécifiques ». Pour les enseignantes des groupes « CLIS » et « projet bilingue », les méthodes, mais aussi les programmes de références cités sont ceux émanant des ministères de l'Éducation, français ou québécois, ils ne sont toutefois pas repris tels quels, ils sont adaptés par les enseignants :

EFEN1 : Ce sont des méthodes adaptées, enfin, ce sont les mêmes méthodes que pour les classes ordinaires **mais adaptées à la surdité.**(TP12)

EFEN3 : Et bien pour le programme en fait, je prends le programme de l'Éducation Nationale classique de CE1-CE2 et en fait **j'aménage tout par rapport à leur handicap** (TP10)

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... (...) (TP6)
Le programme de français suggéré par le ministère, comme tous les programmes : sciences, maths, etc. C'est ceux du ministère. (TP8)

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...** (TP18)

La question de l'adaptation est posée au fil des entretiens, à travers ces extraits il s'agit des contenus mais plus généralement la notion de l'adaptation s'insère de façon plus large dans l'ensemble des pratiques éducatives. Si les douze enseignantes mettent en lumière des difficultés proches dans ce qu'elles disent rencontrées dans leurs pratiques, on verra que les réponses adoptées ne sont quant à elles pas tout à fait similaires selon que les enseignantes appartiennent au groupe « école orale », au groupe « CLIS » ou au groupe « projet bilingue ». Chacune de ces trois structures va en effet, par rapport à l'ensemble de ses objectifs – scolaires, linguistiques et

communicatifs – développer son curriculum et recourir à des démarches et/ou des outils spécifiques.

2. L'enseignement/apprentissage de la langue vocale : diversité des dispositifs

On remarque que les difficultés rencontrées par les enfants sourds dans la construction de la langue vocale conduisent les enseignants à aborder son enseignement/apprentissage en recourant à une démarche adaptée qui repose sur deux principes : un travail progressif et explicite. Bien entendu, ces principes s'articulent à la philosophie plus générale développée au sein des trois groupes en fonction des techniques adoptées. Ainsi nous pouvons dessiner, à partir de notre corpus les contours de trois méthodes bien distinctes, qui reflètent, nous semble-t-il les tendances actuelles de l'enseignement aux enfants sourds.

a) Le « projet bilingue » : la langue des signes au cœur de l'apprentissage de la langue vocale

Si tous les enseignants s'accordent à dire qu'il est nécessaire de passer par un enseignement explicite de la langue française, pour les enseignants du « projet bilingue », ce travail s'effectue par l'utilisation de la langue des signes. En effet, la philosophie du projet repose sur le principe « d'enseigner le français à travers la LSQ (EQB2 TP10) » dont les grandes étapes sont présentées par l'enseignante-ressource :

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 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. (TP14)

Dans cette perspective, il convient d'enseigner la LSQ en amont, et, d'enseigner en LSQ aux élèves afin de développer à la fois tout ce qui est connaissance du monde comme on l'a présenté, mais aussi le fonctionnement syntaxique de la langue des signes. Ce que le formateur sourd expose en ces termes :

EQB4 : 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...** (...) 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.** (TP10)

Lorsque l'on regarde les entretiens des enseignants, on relève que cet enseignement/apprentissage s'inscrit dans « un tout », dans « une boucle » où les deux langues en présence acquièrent un statut pédagogique différencié, la langue des signes, selon la terminologie que l'on a proposée précédemment, sert de **langue de référence** et la langue française est ici la **langue à apprendre** :

EQB3 : 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 [LS], écrit et lu. C'est un tout finalement (TP18)

Le formateur sourd, tout en corroborant l'ensemble de ces éléments dans son propre discours, apporte un point de réflexion, portant sur un élargissement du principe consistant à passer par la LSQ pour aller au français :

EQBS4 : Oui, au début, au tout début on voulait que les enfants fassent toujours le transfert de la LSQ vers le français.  a voulait dire un élément / de développer la LSQ en fait pour développer le français.  a 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 connaissaient 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. (TP14)

Ainsi dans son propos, le formateur donne au principe bilingue, une dynamique bidirectionnelle ; dès lors que les élèves ont atteint un certain niveau (scolaire et linguistique) un étayage entre les deux langues est réalisable.

Dans son extrait, le formateur recourt à la forme pluriel « on s'est rendu compte... » pourtant cette dimension n'est pas présente dans les autres discours ; les enseignantes du groupe « projet bilingue » évoquent exclusivement des transferts allant de la langue des signes vers la langue française. On peut émettre l'hypothèse que le formateur sourd dont le travail est plus particulièrement axé sur le fait d'établir, de créer, d'ancrer des ponts entre les deux langues, est plus sensible à ces phénomènes. On peut aussi penser que le principe fondamental de la « philosophie bilingue » – partir de la LSQ – fait perdre de vue les autres éléments qui se jouent en situation ; les enseignants ont une difficulté à penser les langues autrement que dans cette relation uni-directionnelle lorsqu'il s'agit de décrire cette philosophie, peut-être à cause de la volonté d'affirmer le caractère systématisé de la démarche.

Notons qu'un des objectifs du projet bilingue, comme l'enseignante-ressource l'expose, consiste à « hiérarchiser les difficultés de français pour faire une sorte de programme adapté pour les sourds (TP46) » dans le but d'établir un curriculum de progression adapté aux enfants sourds :

EFEN1 : laisser tomber les choses pour lesquelles ils ne sont pas prêts à apprendre, leurs enseigner ce qu'on n'enseigne pas aux entendants, parce qu'à eux, ça leur manque. Et puis peut-être devancer certains apprentissages. (TP46)

La spécificité du « projet bilingue », par rapport aux autres groupes qui composent le corpus, mais aussi au sein de l'établissement québécois, est donc de procéder à un enseignement explicite et comparatif **entre deux langues**.

Ces notions d'explicitation et de systématisation se retrouvent au centre de la démarche des enseignantes du primaire du groupe « CLIS » :

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... (TP56),

s'inscrivant toutefois, comme on va le voir, dans une autre approche.

b) La CLIS : un enseignement systématisé étayé par la dimension visuelle de la langue française

b1) Un travail progressif et intellectualisé

Il convient de souligner préalablement que l'enseignante EFEN1 s'inscrit véritablement dans une démarche réflexive « même si je n'y suis plus vraiment dans le truc, j'ai encore plein d'idées (...). Et les CP, moi ça me passionne justement ces recherches : Comment pouvoir faire progresser les enfants le plus vite possible ? (EFEN1 TP62) ». Ainsi, si les enseignantes françaises ne font pas partie d'un « projet » tel que celui mis en place dans l'établissement québécois, on s'aperçoit que les réflexions pédagogiques et les supports développés par EFEN1 circulent au sein de l'école ; EFEN2 y fait référence (EFEN2 TP86) tout comme la jeune enseignante de primaire EFEN3, pour qui EFEN1 a d'ailleurs été la principale source de formation : « je me forme par mes propres moyens, avec l'aide bien sûr de EFEN1 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... (EFEN3 TP4) ».

Ainsi, le livre de lecture utilisé en classes de CP est celui choisi quelques années auparavant par EFEN1 qui avait opté pour un ouvrage dont la « progression

linguistique [est] la plus progressive (...). 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 (EFEN1 TP26)». Elle a, parallèlement à ce livre, établi une « méthode maison » à partir de laquelle elle organise l'entrée dans la langue écrite mais aussi la progression générale de l'enseignement/apprentissage de la langue vocale. Comme elle l'explique, au cours de la journée de classe, l'apprentissage de la lecture s'articule autour de « 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. (EFEN1 TP 24) ». Les explications apportées concernant cet apprentissage portent essentiellement sur la leçon de phonologie, qui est expliquée en ces termes :

EFEN1 : Dans la leçon de phonologie, **on travaille systématiquement chaque phonème et chaque graphème selon un plan qui est toujours le même**, (...): « 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 ? », (...). 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. (...) (TP24)

Dans cette situation, l'enseignement/apprentissage de la langue vocale se construit de façon progressive et méthodique, les deux enseignantes de primaire font référence à plusieurs reprises à un « travail de fond ». C'est ce travail qui permet petit à petit de construire la langue française, à divers niveaux et dans une approche spiralaire, en réservant une large place au développement du vocabulaire.

EFEN1 : **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. (...) En plus il y a toujours du langage (...) : « où est la pie ? » - on répond... Les expressions : « un pot de quatre marguerites, un pot de cinq stylos ... » pour / (...) On travaille l'affirmatif et le négatif toujours pareil, et il y a en même temps une progression linguistique. (...) et il y a l'ordre, etc. ; Les pr sentatifs : «voici, c'est, il y a, etc. » (...) 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 r apprendront 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 (TP30).

On retrouve dans les propos de EFEN1 l'idée que la langue vocale n'est pas spontanée, naturelle, mais qu'elle requiert la mise en place d'un travail systématique et explicite. C'est d'ailleurs à partir de ce travail explicite que les enseignantes du

groupe « CLIS » EFEN1 et EFEN3 disent aborder la « phrase ». Elles s'appuient sur un « cadre métalinguistique » dont le but est de permettre aux élèves de repérer des groupes fonctionnels de la phrase :

EFEN1 : (...) **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....(TP58)

EFEN3 : 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. (...) 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. (...) Et comme ça on arrive à avoir une sorte de chaîne qui nous permet de structurer quoi. (TP80)

Ainsi, tout comme pour le « projet bilingue », les enfants sourds sont amenés à développer une démarche réflexive et intellectualisée pour entrer dans la langue vocale. Toutefois cette approche se fait à partir de la langue audio-vocale, alors même que cette langue, du fait de la barrière sensorielle, leur pose des difficultés. Au fur et à mesure de la présentation de la méthode du « classeur », on s'aperçoit, pour reprendre l'idée énoncée par EQB3, qu'ici aussi la démarche repose sur « un tout ». Il s'agit d'un tout dont « la boucle » ne fait pas interagir deux langues, mais **deux modalités d'une langue unique à savoir l'oral (vocal) et la lecture/écriture.**

Dans cette situation d'enseignement/apprentissage, **la langue française est la langue de référence et la langue à apprendre**, et pour faire face à la difficulté que cela constitue, les enseignants plongent les enfants dans une intellectualisation de la langue. Cette démarche, si elle s'appuie sur la langue vocale, n'en écarte pas moins le recours à la dimension visuelle.

b2) Visualisation et... répétition

En effet, si la LSF n'est pas au centre de l'enseignement, il convient de souligner la place accordée à la dimension visuelle par EFEN1 (TP30): « on regarde l'image labiale » – précisant d'ailleurs que les enfants étant sourds « on ne va pas dire "vous entendez ?" » ; les enfants doivent « décomposer des syllabes pour repérer où apparaît ce phonème dans le mot écrit » ; ils sont confrontés visuellement aux différentes formes conjuguées de verbes pour qu'ils « aient un bain visuel » avant d'effectuer, ultérieurement, un travail plus systématique.

Dans cette perspective, le recours à la technique de la LPC, énoncée par EFEN1 comme point de départ dans la « leçon de phonologie » pour l'image labiale, participe de cette dimension visuelle. En outre, si cette technique permet de désambiguïser la lecture labiale « et c'est surtout le décodage après en dictée, ils apprennent à bien faire la différence. (EFEN1 TP34) » ; elle permet également, selon EFEN1, une visualisation de la langue :

EFEN1 : [la syntaxe] 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. (TP52)

Ainsi l'enseignante EFEN1 voit dans la LPC, tout comme dans l'écrit, des outils privilégiés du fait qu'ils s'appuient sur le canal « visuel » ; la dimension « auditive » de la langue n'étant que peu exploitée/exploitable.

Dans le discours de la jeune enseignante EFEN3, on observe que ces deux outils sont largement évoqués pour la construction de la langue française. Ils paraissent complémentaires dans son discours et sont d'ailleurs souvent abordés dans un même tour de parole. La LPC est définie par EFEN2 comme une aide à la lecture labiale et comme un moyen permettant aux enfants d'« écrire les mots correctement parce que comme ils ne les entendent pas, ils retranscrivent ce qu'ils entendent donc tout est transformé (EFEN3 TP10) ».

Cette technique est parfois avancée comme servant « énormément à l'apprentissage de la lecture (EFEN3 TP10) » sans pour autant mettre derrière ces mots d'information plus précise. A la lecture de l'entretien de la jeune enseignante, on remarque la place tout à fait centrale donnée à l'écrit. En effet, les textes écrits sont ce sur quoi va s'articuler l'ensemble des activités de français « Je fais les notions du programme classique mais je vois ça à travers un texte... (EFEN3 TP68) », texte sur lequel vont se greffer « des questions de compréhension, des exercices de conjugaison, des exercices de grammaire, des exercices d'expression écrite... (EFEN3 TP68) ».

Dans ces extraits, mais de façon plus générale, on s'aperçoit que pour EFEN3, c'est par la pratique de la langue que celle-ci va s'acquérir... « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Ici la notion de travail systématique se charge d'une dimension répétitive, automatique voire automatisée :

EFEN3 : 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" (...) Là, toute la journée,

ils écrivent quoi, ils écrivent des phrases, ils remettent les mots dans l'ordre.
(TP86)

L'activité de « faire écrire » est envisagée, actuellement du moins, comme la solution la plus adaptée pour que « ça rentre », c'est également dans cette perspective qu'est présentée la dictée, « 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. (EFEN3 : TP32) ». La dictée qui est un outil au service de la norme – et notamment pour sanctionner les variations – est présentée comme un moyen « pour apprendre ».

La récurrence du terme « il faut » semble s'inscrire dans une modalité déontique qui renvoie à une définition du devoir et qui exprime la nécessité. Si le discours de EFEN3 se veut convaincu/convainquant, « il n'y a pas de solution miracle », il nous semble que les hésitations et les phrases inachevées « je ne vois pas, pour l'instant, je n'ai... n'ai pas du tout tout XXX je ne sais pas si... il y en a.../ (EFEN3 TP86) », qui font suite, peuvent être interprétées comme le signe d'une certaine impuissance ou désarroi – voire d'un fatalisme.

Nous terminerons cette exploration des pratiques par la question du sens qui semble adopter des voies visuelles. Ainsi en parlant de l'ouvrage de lecture, EFEN1 explique qu'un de ses (nombreux) avantages est le fait d'introduire des dialogues :

EFEN1 : c'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. (TP61)

On peut penser que le recours à la « mise en scène », qui permet une visualisation de l'histoire, s'effectue dans le but de favoriser la construction du sens chez les enfants. La jeune enseignante n'évoque pas les playmobile[®], mais le dessin, « on est obligé tout le temps de passer par le dessin » nous dit-elle en parlant du travail de maths qui pose des difficultés aux enfants :

EFEN3 : 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...(TP98)

Soulignons enfin que la langue des signes peut être utilisée dans la classe comme l'énoncent les deux enseignantes :

EFEN1: ils [les enseignants] 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. (TP16)

EFEN3: (est-ce que l'utilisation de la LS est choix personnel ?) Non je pense que c'est une nécessité (...) 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....(TP48)

On relève, dans ces deux extraits, que la langue des signes, que l'on abordera de façon plus précise dans la troisième partie, s'inscrit dans le rôle d'une « bouée transcodique » pour reprendre l'expression de Danièle Moore (Moore, 1996) permettant véritablement de (re-)mettre les enfants à flot.

Ainsi, au regard des deux entretiens d'enseignantes du primaire mais de façon plus large à travers des observations menées au sein de formations d'enseignants²⁴, on s'aperçoit que l'absence d'outils pédagogiques adaptés pousse les enseignants à expérimenter des cheminements « extra-ordinaires », sans cesse réinventés, mais sans véritable « latitude » pédagogique ; les chemins empruntés s'inscrivent essentiellement au centre d'un parcours métalinguistique autour de la **langue à apprendre**.

On en vient à présent à exposer la démarche générale des enseignantes du groupe « école orale », qui s'articule, sans grande surprise, essentiellement autour de la construction de la langue vocale.

c) L'école orale : une approche essentiellement rééducative de la langue vocale

Une des grandes différences avec les discours que nous venons d'étudier repose sur la place donnée à la dimension orale de la langue vocale. En effet, cette dimension est peu présente dans les discours des groupes « CLIS » et « projet bilingue » ; dans le cas du groupe « CLIS », la langue orale-vocale tient une place importante dans la leçon phonologique, toutefois sa maîtrise ne constitue pas une fin en soi, elle n'est d'ailleurs pas abordée seule, elle est développée parallèlement à l'écrit et à l'aide de la LPC. Pour les enseignants du groupe « projet bilingue », la dimension orale-vocale de la langue est prise en compte en fonction des habiletés des enfants, elle est alors considérée comme une stratégie supplémentaire pouvant intervenir dans l'accès à la langue vocale, elle ne donne pas lieu à un travail en classe :

EQB1 : **Pour la parole, c'est selon la capacité des enfants. (...) 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. (...) **Donc**

²⁴ Nous avons eu la possibilité de participer à plusieurs formations d'enseignants à Lyon en 2004 (environ 60h).

la stratégie orale est utilisée selon les enfants, c'est appliquée en individuel, là-aussi c'est à la carte...(TP34)

En revanche, la construction de la dimension orale-vocale dans la situation du groupe « école orale » est une dimension largement privilégiée.

c1) La langue orale-vocale au cœur des apprentissages...

On observe que la maîtrise de la dimension orale de la langue vocale constitue dans les discours des enseignantes le préalable nécessaire à tout autre travail, qu'il s'agisse de la dimension écrite de la langue ou des disciplines scolaires :

EQ01 : 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.** (TP16)²⁵

Mais, la construction de la langue orale-vocale n'est pas chose facile :

EQ01 : 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 soupir)... (...) **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...(TP28)²⁶

Précisons que cet aspect est plus particulièrement développé par EQ01 qui s'occupe des plus jeunes enfants « les enfants de cinq, six, sept ans, maternelle, première année, deuxième année. (TP10)», dont le niveau langagier est très bas « very low language level », voire totalement absent, puisqu'à plusieurs reprises, elle parle d'enfants « with no language ».

Pour aborder la langue vocale – la construire, pour reprendre l'expression de EQ01 – les deux enseignantes du groupe oral, qui sont des enseignantes spécialisées, se reposent sur la formation qu'elles ont suivie. L'enseignante maternelle l'expose de façon très précise ; elle évoque le terme de philosophie pour en parler « EQ01: (...) you know you are trained in a sort of basic philosophy of an auditory-verbal therapy. (TP14) ». Notons que EQ01 recourt, pour parler de la démarche de son enseignement/apprentissage ou encore des pratiques de classes ainsi que de la formation, à la troisième personne du pluriel. Cet usage ancre le discours dans une

²⁵ EQ01 : l'intérêt principal est de construire leur langue et de développer leur écoute et la discrimination auditive, pour commencer, pour ensuite qu'ils puissent aborder un travail scolaire. [TP16]

²⁶ EQ01 : Avant toute chose, la lecture est basée sur la langue orale et après l'écriture aussi, est basée sur l'oral, donc c'est un vrai problème, un vrai problème. Comment on fait, (rires et grand soupirs)...(...). C'est un travail très difficile, c'est une chose très difficile à faire. A la base tu travailles en t'intéressant qu'à la langue orale, tu dois la construire, tu dois vraiment la construire. Dans notre unité nous travaillons avec des enfants qui ont un niveau langagier très bas, tu ne dois pas l'oublier...alors l'écriture que tu vas obtenir n'est pas d'un niveau très élevé. [TP28]

dimension plus large, plus institutionnelle, soulignant une philosophie, une formation, des pratiques qui ne sont pas individuelles mais intégrées et partagées au sein d'un travail d'équipe.

Sans doute en conformité avec cette philosophie, les enseignements proposés dans cette formation portent sur le développement général du langage et la parole « language development », et plus spécialement sur tout ce qui a trait à l'audition (habileté auditive, l'acoustique, l'audiologie,...) « We took courses in acoustics and we took courses about hearing, the anatomy of the ear. 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, (...). (EQ01 TP14) » et moins sur les aspects didactiques et pédagogiques.

On se trouve donc dans une approche véritablement thérapeutique o  le développement du langage de l'enfant entendant, à travers ses différentes facettes, auditives, vocales, etc., est pris comme référence ; le développement langagier de l'enfant sourd devant alors suivre ces mêmes grandes étapes générales.

EQ01: 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, 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, (...) 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.** (TP14)²⁷

Il s'agit donc pour les deux enseignantes d'étudier et d'évaluer, pour chacun des enfants, leurs compétences, en production et en réception, afin d'élaborer et d'appliquer une progression générale permettant de développer la langue vocale.

c2) Mot et phrase : immersion et répétition

Les deux enseignantes travaillent auprès d'enfants ayant un niveau différent, leur travail n'est donc pas le même. L'enseignante EQ01 se charge des plus jeunes, elle travaille l'entrée dans le langage. Concrètement, le travail de EQ01 s'articule autour

²⁷ EQ01: On sait à peu près comment le langage des enfants se développe et tu sais ce que tu dois faire/ tu sais quelles sont les étapes qu'il faut suivre, la discrimination auditive, développer l'écoute, l'ensemble de habiletés qui révèlent des habiletés auditives. Ainsi, de façon pragmatique, tu vas suivre toutes les habiletés auditives à travers différents niveaux; tu vas travailler pour prendre conscience du son, la discrimination auditive, [...] Alors il faut travailler en passant par les différents niveaux de la discrimination, en commençant avec/ travailler la façon et la manière de placer sa voix, les habiletés vocales et ... tout simplement monter les niveaux . [TP14]

d'un thème (« it's a "theme based" learn ») qui, durant un mois, sera à la base de l'ensemble des activités de la classe :

EQ01 : (...) 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. (...) (TP48)²⁸

Ainsi on s'aperçoit que les enfants apprennent la langue en immersion dans un thème qui inonde toutes les activités scolaires ; cette immersion thématique est sans aucun doute au service de la répétition. En effet, et, d'une manière plus générale, tout au long de l'entretien de EQ01, l'enseignement/apprentissage de la langue passe par des phases de travail systématique dans lesquelles les enfants sont avant tout amenés à répéter des séquences de mots et/ou des phrases « 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. (...) (EQ01 TP48) ».

EQ01 aborde également l'entrée dans de la lecture. Tout comme la « leçon de phonologie » exposée précédemment par l'enseignante française EFEN1, il s'agit dans cette situation d'enseignement/apprentissage de partir du mot, puis trouver les syllabes et enfin d'arriver au niveau des lettres :

Eq01: 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.(TP28)²⁹

Mais contrairement à la situation décrite par les enseignantes françaises et plus particulièrement EFEN1 qui privilégiait des outils visuels, pour l'enseignante du groupe « école orale » les enfants sont avant tout sollicités pour utiliser et développer le « canal auditif ».

Cette focalisation sur l'oral-vocal que l'on vient de commenter se déplace sur les structures syntaxiques lorsque les enfants sont plus grands. En effet, au centre du

²⁸ EQ01: [...] alors nous travaillons sur des thèmes, par exemple maintenant nous faisons le thème "chats". Alors ce thème sera présent dans la lecture, alors le programme de lecture sera basé sur ce thème. Je choisis quelques histoires sur un "chat sauvage" et cela devient notre thème de science, notre lecture, cela devient nos mathématiques quand nous commençons à résoudre des problèmes basés sur la langue, et tous les problèmes feront intervenir les chats, et tu sais.... tout devient intégré ...[...] [TP48]

²⁹ EQ01: Pour les enfants de niveau 2, nous travaillons sur la reconnaissance phonologique, ça c'est le premier pas, alors nous avons un programme avec lequel nous travaillons pour les amener à un niveau de mots, après à un niveau de syllabes et après on redescend sur le niveau des lettres. Alors on fait ça et après nous avons un programme phonétique pour les aider à décoder mais aussi en espérant que si ça fonctionne ça va aussi les aider à écrire. [TP28].

discours de l'enseignante oraliste EQO2, qui travaille auprès d'enfants âgés de dix et onze ans, on trouve la question de la structure de la phrase simple.

EQO2: I started from the very basic : noun and verb, and noun verb noun, and noun verb adjective...(...). And then expanded that to "noun verb where", and "noun verb noun where and when phrases" and then the introduction of the tenses (Eqo2 TP6)³⁰.

Si, comme on l'a vu pour la jeune enseignante française EFEN3, l'apprentissage/enseignement s'articulait autour du fait d'écrire beaucoup, pour l'enseignante EQO2, c'est à travers un « bain oral-vocal » que l'apprentissage de la langue vocale est pensé :

EQO2: 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 think it's through experience and hearing, and more and more hearing. (TP16)³¹.

L'écoute et la sollicitation de production de la part des enfants sont donc au centre de la démarche de EQO2, o  l'enseignement/apprentissage semble pens  dans une perspective finalement proche d'une acquisition « naturelle », malgré ses contours imitatifs :

EQO2: I (...) 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.** (TP16)³²

La fin de cet extrait est particulièrement frappante dans la façon de ne pas percevoir la surdité, et vient renforcer cette idée. Parallèlement à cette « illusion que l'enfant entend », à travers la question du réemploi des phrases par les élèves, on observe une « illusion que l'enfant comprend ». En effet, la question du sens semble étroitement liée à l'utilisation des mots dans la structure de la phrase simple.

EQO2 : 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 (TP18)³³

³⁰ EQO2 : J'ai commencé avec l'essentiel: nom et verbe, et nom verbe nom, et nom verbe adjectif [...]. Et après j'élargis à "nom verbe complément de lieu", et "nom verbe nom lieu et when-phrases" et après c'est l'introduction des temps [TP6].

³¹ EQO2 : Je pense vraiment que ça se passe à travers l'expérience, plus ils entendent la langue, plus ils l'entendent à travers un phrasé naturel, plus ça va leur venir (...) Je pense que c'est à travers l'expérience et l'écoute, beaucoup d'écoute [TP6].

³² EQO2 : (...) je crois que la plupart du temps mes enfants ne sont pas découragés quand je leur demande de répéter ou réessayer. Et peut-être après ce sera moi qui leur r p terai pour qu'ils puissent entendre la fluidité de la langue et le bon rythme de l'anglais en utilisant le mot qu'ils ont choisi pour qu'ils puissent l'entendre à nouveau. [TP16].

³³ EQO2 : ils n'assimilaient pas le nouveau vocabulaire dans la structure même si je les utilisais dans une structure, dans cette même struture qui aiderait à la compréhension du sens (TP18).

On peut penser que la production par les enfants d'une phrase utilisant une formulation syntaxique cohérente est associée à l'idée de la compréhension de cette phrase par les enfants. Or, d'une manière générale, les pratiques décrites semblent reposer pour beaucoup sur la répétition et la mise en place d'automatismes... ainsi dans cette approche, la problématique du sens est effectivement résolue par la démarche adoptée.

Nous souhaitons conclure ce paragraphe sur l'enseignement/apprentissage de la langue vocale, qui est une préoccupation partagée par l'ensemble des enseignants, mais selon des principes différents, en ouvrant un autre nous permettant de caractériser la place de cet enseignement au sein de ces dispositifs.

3. Retour sur la langue vocale... entre objectif fort et objectif quasi-exclusif

La question de la langue vocale est présente dans les entretiens des enseignantes du groupe « projet bilingue », il s'agit d'un **objectif fort** qui toutefois semble laisser du temps pour d'autres disciplines

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.** (TP28)

En revanche, pour les enseignants des deux autres groupes « CLIS » et « école orale », l'enseignement/apprentissage de la langue vocale semble neutraliser la quasi totalité du temps scolaire, même si pour chacun des groupes les pratiques de classe qui en découlent ainsi que les objectifs respectifs sont distincts, parfois radicalement comme nous avons pu le montrer. Pour les enseignantes de l'« école orale », la langue vocale est un **objectif ultime et quasi exclusif**, le but étant de pouvoir intégrer ces enfants à un moment ou à un autre dans une école ordinaire :

EqO1 : 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, (TP10)³⁴

Concernant le groupe « CLIS », l'enseignement du français, nous semble-t-il, est un objectif qui oscille entre fort et exclusif en fonction des enseignantes et des objectifs

³⁴ EqO1 : peut-être il y en a certains qui sont au stade de deux mots ou bien peut-être ils n'ont pas de langue du tout et notre tâche serait de les remettre à un niveau qui leur permettrait d'être intégrés dans les écoles régulières, et cette remise à niveau peut prendre plusieurs années parfois (...) Au niveau 6, ils sont à l'école « ordinaire ». De toute façon, c'est après niveau 6, parce que c'est l'école supérieure ici (TP10).

liés à chacun des cycles scolaires. En effet, en maternelle, l'objectif affiché de l'enseignante parait avant tout « d'asseoir ces petits dans la communication (EFEN2 TP24) », en revanche, pour les enseignantes du primaire l'enseignement/apprentissage de la langue phagocyte l'ensemble des pratiques des enseignantes où seules les mathématiques semblent survivre à ce régime drastique/forcé. Les propos de EFEN1 illustrent la situation en ces termes :

EFEN 1: On essaie de suivre les programmes de l'Education 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.**(TP22)

Aux côtés, mais tout de même un peu « derrière (EFEN1 TP22) » ce que l'enseignante désigne par la formule « outils fondamentaux (EFEN1 TP22) », subsiste un travail sur le développement de « l'éveil (EFEN1 TP22) ». Cette dimension, qualifiée d'indispensable par l'enseignante, semble toutefois subordonnée à l'enseignement/apprentissage de la langue vocale puisque derrière cette nécessité, c'est moins le développement et la construction des savoirs des élèves qui sont avancés que l'étayage des activités de lecture « 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 (EFEN1 TP22) ».

La difficulté de la langue vocale constitue donc un thème commun aux enseignants, et si les symptômes relevés chez eux sont les mêmes, on a vu que les solutions apportées étaient différentes pour chacun des groupes ; on va maintenant voir que la façon de dire cette difficulté – de « vivre » – est également différente selon les groupes mais aussi et peut-être surtout au niveau individuel.

C. QUE (DE-)VOIENT LES DISCOURS SUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA LANGUE VOCALE...

Il nous semble, à la lecture des entretiens, qu'autour de la question de l'enseignement/apprentissage de la langue vocale qui s'effectue par la mise en mots de difficultés parfois extrêmes, se dessine tout un discours sous-jacent révélant des RS de la surdité, de l'enfant sourd et de l'adulte en devenir. Il s'agit d'un thème où l'on observe une variation inter-groupe assez attendue, mais aussi – et peut être surtout – une variation intra-groupe importante, comme si le rapport à la surdité

engageait non plus le « professionnel » mais la personne en tant qu'individu face à un autre différent. Trois discours du corpus se distinguent par des RS fortes, que nous avons choisis d'explorer ici comme trois études de cas singuliers.

I. Un Autre inommable

Un élément frappant est l'absence dans les discours des enseignantes du groupe « école orale », de la surdité, comme si elle ne pouvait pas se nommer ou se dire. Si le terme « deaf » est employé – une fois pour EQO1 et sept pour EQO2 – son usage correspond soit à la classification de la surdité « profoundly deaf (EQO1 TP24) », soit à la formation « school for the deafs (EQO2 TP2) ». Les deux enseignantes recourent encore plus ponctuellement au terme « hearing impaired » pour parler des enfants dont elles ont la charge, EQO1 l'utilise trois fois et EQO2 deux fois. D'une manière générale, elles emploient les génériques « children » et « child », que l'on dénombre près d'une centaine de fois pour chacune d'elles.

La surdité n'est donc pas nommée dans les discours³⁵ des deux enseignantes de l'« école orale », alors même que les discours sont une mise en mots des « symptômes » et l'expression de la lutte entreprise contre ces symptômes, qui prennent, comme on vient de le voir, des contours différents en fonction de l'âge des enfants.

1. L'enfant sans nom : une *tabula rasa* ?

Ainsi EQO1, qui, rappelons-le, est en charge des plus jeunes enfants évoque la complexité de son travail de manière récurrente. Elle emploie plus d'une vingtaine de fois les termes « difficult », « problem » et « hard ». Sa réaction à une question portant sur ce qu'elle considérerait comme le plus difficile dans son travail illustre tout à fait cette dimension « Oh my god ! (pires). Oh I don't know ... I don't know what to say ...(EQO1 TP58) ».

Au fil de l'entretien, on se rend compte que si l'objectif ultime est véritablement de construire la langue chez l'enfant (« to built that up ») son travail est plus vaste ; il ne s'agit pas uniquement d'amener les enfants vers la langue mais bien plus encore,

³⁵ Dans les deux autres groupes, les enseignantes utilisent toutes le terme « sourd » ou « enfants » à peu près dans les mêmes proportions (notons que l'association « enfants sourds » est bien plus rare) ; notons que EFEN1 utilise dans ses premiers TP « déficients auditifs » qu'elle abandonne rapidement pour garder le terme sourd.

puisqu'en amont, il est nécessaire d'enseigner aux enfants les concepts sous-jacents à la langue... et, bien plus encore, puisqu'il s'agit d'amener l'enfant à la faculté de « penser par le langage », de mettre en place chez l'enfant le langage interne, comme elle l'annonce :

EQ01: **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). (TP16)³⁶

On peut alors se demander comment l'enseignante se représente l'enfant sourd, est-il possible qu'une certaine forme de « pensée » soit présente chez ces enfants entre le moment où ils naissent et celui où on leur apprend à apprendre/à penser ? Est-ce que seule la langue vocale permet l'accès à la pensée ? Quelle serait la valeur d'une pensée qui ne soit pas articulée par la langue vocale ?

Par ailleurs, le fait de dire se sentir comme un des principaux acteurs du développement même de la pensée et du langage chez un être, ce qui ne constitue pas moins que les fondements de l'homme, revient à s'interroger également sur la représentation de son statut et de son rôle auprès de ces enfants. Où l'on peut voir se dessiner ce qui relèverait d'un défi d'autant plus important que les enfants sont relativement âgés :

EQ01 : **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.(TP58)³⁷

L'enfant sourd apparaît au fil de l'entretien avec EQ01 comme totalement vierge, sans langue et sans langage – ni intérieur ni extérieur – sans pensée...« tabula rasa », où finalement tout est à apprendre pour ces enfants ce qui rend les débuts de leur scolarisation difficile (EQ01 TP60). L'apprentissage formel – dont on a vu qu'il est le socle de l'apprentissage de la langue – semble investir – envahir – toute la sphère de l'enfant et de l'enfance, même le fait de jouer :

EQ01: 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

³⁶ EQ01 : Tu dois aller chercher au niveau du concept, ils ne l'ont pas/ leur pensée n'est pas guidée par la langue alors il faut leur apprendre la langue et il faut leur apprendre comment avoir cette voix interne à l'intérieur de leur tête pour que les habiletés de la pensée soient guidées par la langue (TP16).

³⁷ EQ01 : parce que quand tu as les enfants âgés de sept et huit ans, il faut qu'ils arrivent à un certain niveau mais s'ils n'ont pas le langage nécessaire pour y arriver, tu sens une certaine pression [rires] pour les amener à ce niveau. [TP58]

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. (TP60)³⁸

Tout est à construire pour les enfants, et rien ne semble se faire de façon spontanée et facile, l'enseignante termine d'ailleurs son explication par la formule suivante - « So when you say "what is the most difficult ?"³⁹... (rires).(TP60) » – discutant la pertinence même de la question portant sur ce qui, selon elle, est difficile pour les enfants.

Étonnant et déconcertant discours – effrayant parfois – où les enfants semblent en position de dépendance quasi-totale... Précisons que, pour l'enseignante maternelle du groupe « CLIS », même si son discours laisse apparaître de réelles difficultés communicatives, le portrait dressé prend des contours moins « terribles » :

EFEN2 : 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 rudiments - 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. (TP66)

Dans le discours de l'enseignante EQO2 la dimension de labeur, de complexité qu'il s'agisse de son travail ou du travail des enfants est beaucoup moins prégnante.

Elle reconnaît que, lorsqu'elle a eu ses élèves trois ans auparavant (ils avaient donc entre sept et huit ans), ceux-ci rencontraient des difficultés « 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 discipline⁴⁰ (EQO2 TP30) ». Mais après les premiers mois de travail, ces difficultés se sont largement atténuées: « 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. (EQO2 TP30) ». On remarque que le travail accompli portait sur l'enseignement de quatre types de phrases qui correspondent à l'expression fondamentale du langage, permettant à l'enfant d'exprimer rien moins que ce qu'il désire et ses sentiments ;

³⁸ EQO1 : Ils sont confrontés à tout ce qui touche à la socialisation, nos enfants ont vraiment des problèmes avec ça car ils ne savent pas comment jouer. Des enfants entendants apprennent à jouer inconsciemment, ils le voient à la TV, ils l'entendent, tu sais... Nos enfants ne l'apprennent pas comme ça, il faut leur apprendre : il faut leur apprendre à jouer au base-ball, il faut leur apprendre comment faire des jeux de patins, il faut leur apprendre comment jouer au Fox-Box, il faut leur apprendre comment se présenter à quelqu'un, il faut leur apprendre comment dire "est-ce que je peux aller jouer ?" Ils ne savent pas. [TP60]

³⁹ EQO1 : Alors, quand vous dites « qu'est-ce qui est le plus difficile ? »

⁴⁰ EQO2 : En leur donnant la structure et en leur donnant ces phrases « j'ai besoin, je veux, j'ai, j'aime bien », ils étaient capables de s'exprimer d'une manière plus appropriée.

mais il semble qu'une fois ce socle communicatif « construit », les difficultés s'aplanissent.

2. L'altérité est ailleurs

De fait, pour EQO2 la difficulté que constitue l'accès à la langue orale pour un enfant sourd est peu abordée et lorsqu'elle l'est cette dimension n'est pas directement imputée ou liée à la surdité. Ainsi, quand l'enseignante évoque le retard de la langue « they are language delayed (EQO2 TP6) », elle souligne deux causes. D'une part, une prise en charge et un soutien tardif dans la mise en place de la rééducation auditive « 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 (EQO2 TP6) ». D'autre part, l'origine des familles des enfants (Pakistan, Bengladesh, Chine, Grèce...) qui implique que l'environnement langagier à la maison est différent de celui de l'école « English is not the language at home (EQO2 TP6) ». Ce second aspect, qui est souligné à plusieurs reprises (TP6, TP10, TP12) « So that's one of the drabacks that we have in this kind of situation and it seems to be more and more common (TP12) », semble être considéré comme un des principaux inconvénients du fait de la place donnée dans cette situation d'enseignement/apprentissage à l'exposition à la langue vocale dans le développement langagier de l'enfant.

3. Un autre comme les autres

Outre le retard langagier, l'enseignante EQO2 évoque de façon plus large, le manque de connaissance générale des enfants. Si comme nous l'avons vu, cet aspect est mis en évidence par d'autres enseignantes des deux autres groupes en lien avec le fait que l'enfant sourd n'enregistre que ce qui lui est personnellement adressé, dans le discours de EQO2 cet aspect semble s'inscrire dans le paradigme de l'étonnement : « I'm often surprised that these children lack simple general knowledge, and I don't know why that is so ... (EQO2 TP30) ». En outre, le manque de culture générale n'est pas senti comme spécifique aux enfants sourds mais concerne tous les enfants, l'enseignante renvoie aux dires de l'ensemble des enseignants : « 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. (EQO2 TP32) ». L'explication proposée alors repose sur les changements de la société actuelle – où plutôt les maux de la société industrielle : évolution du mode de vie, désinvestissement des parents, éducation et valeurs différentes. L'enseignante EQO2 compare par rapport à l'éducation qu'elle a elle-même reçue (« In my time...TP30 ») :

EQO2 : 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 dining-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.... (TP32)⁴¹

Par ailleurs, cette situation de « pauvreté culturelle » est également liée à situation socio-économique des familles des enfants scolarisés dans cette école, l'établissement étant dans un quartier défavorisé « It's a school with a poor and immigrant population (EQO2 TP32) », ce qui finalement semble constituer un avantage pour les enfants sourds « I realize that my kids are not as far behind as many as the hearing kids.(...) So in that way, this school was an excellent school to be part of (EQO2 TP32) ».

Ainsi, à travers son discours, l'enseignante EQO2, associe les difficultés de ses élèves à ce qui semble être propre à la situation du plus grand nombre... Les enfants sourds rencontrent les mêmes problèmes que les autres, les différences entre les enfants sont réduites à leur maximum. La surdité n'est pas non plus explicitement reconnue... elle est tout simplement niée dans un discours qui fait écho au discours sur le « handicap culturel et social ». Face à cette négation de la surdité, on observe chez la jeune enseignante du groupe CLIS, EFEN3, un discours de la stigmatisation.

⁴¹ EQO2 : Peut-être que les parents sont concernés,... les enfants rentrent à la maison et regardent la TV ou jouent à d'ordinateur, ils ne lisent pas vraiment beaucoup, les parents ne prennent pas le temps de faire des jeux de société avec leurs enfants... Il n'y a pas une conversation ordinaire autour de la table car les parents servent à manger ou XXX ou la babysitter ou n'importe qui... Alors il y a un manque d'information générale et spécialement dans le domaine des sciences... J'ai des enfants qui vivent dans un appartement et qui n'ont pas de fleurs ou de plantes du tout, alors ils arrivent sans aucune expérience. Comme des enfants qui ont des pères qui n'ont pas de boîte à outils, des mères qui ne font pas de biscuits ou de gâteaux, là où tout sort de boîtes en carton et de boîtes de conserves et où cuisiner ne signifie rien. Ces petites choses toutes simples font que les enfants de dix ou onze ans ne savent pas ce que c'est une cuillère à mesure ou une petite cuillère. Mais il y a deux générations entre nous, je pourrais être la grand-mère de l'un de mes enfants, c'est deux générations avant et j'ai été élevée très différemment. [TP 32]

II. La commisération au service de la stigmatisation

L'enseignante EFEN3 tient un discours tout à fait singulier que l'on a qualifié plus haut de « protoyrique de commisération », qui trouve son origine, nous semble-t-il, dans la difficulté que constitue l'accès à la langue vocale et sa maîtrise pour les enfants sourds. L'ensemble de son discours s'articule en effet, autour de ce que cette enseignante perçoit des compétences et des capacités de ses élèves. Ainsi, dans les premiers tours de parole, la jeune enseignante établit clairement le diagnostic :

EFEN3 : 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.** (TP10)

et formule la solution :

EFEN3 : Donc il faut essayer de rattraper un maximum ce retard de langage pour **qu'un jour, ils puissent rattraper leur retard scolaire.** (TP10)

Précisons qu'une fois les retards – langagiers et scolaires – rattrapés, l'enseignante évoque la possibilité de penser l'intégration individuelle, qui « entérine » la réussite des enfants :

EFEN3 : 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  au B. [collège qui accueille des enfants sourds]. (TP8)

La langue française est décrite chez ces enfants, comme lacunaire, et face à l'absence de langue, la réponse est plus de langue ; parallèlement, plus on propose de travail à l'enfant sur la langue et plus il y a d'attente pour une progression de l'enfant... le point d'achoppement d'un tel raisonnement, qui s'inscrit dans une certaine circularité, est que l'enfant sourd, et la surdité, ne sont pas vraiment pensés, où plutôt ils sont pensés en termes d'étrangeté.

1. Un enfant globalement négatif

Si comme on a pu le montrer l'enseignement/apprentissage appelle un travail de fond « un travail de fourmi ». « 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 fourmi et vraiment un travail en profondeur (EFEN3 TP10) », visant à rendre les choses accessibles aux élèves, la tâche, selon l'enseignante, est loin d'être évidente. En effet, on voit se dresser dans son discours tout un pan de réflexion autour des représentations des capacités et des difficultés des élèves qui font écho à ses pratiques :

(...) **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** (TP10)

C'est vraiment parce **qu'ils travaillent tellement lentement** (TP14)

C'est très lent, je veux dire leur apprentissage dans tout est très lent, mais on y arrive...(TP28)

Ils ont de très gros problèmes de structurations de temps et d'espace (...) 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/ (TP14)

(...) **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 (TP78)

Parce que même au niveau "culture littéraire", **c'est ras les pâquerettes** quoi...(TP58)

(...) **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... 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.(TP18)

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, essaye, 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 petits 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...(TP92)

(...) 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.-(TP82)

(..) 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.** (TP38)

À travers ces extraits, et d'une manière générale, l'enseignante met en avant la non-capacité des élèves - cet effet est redoublé par son utilisation d'adjectifs et d'adverbes négatifs ainsi que par les nombreuses répétitions qui semblent faire écho au « labeur répétitif » - le sien et celui des élèves – à l'œuvre en classe. La jeune enseignante dresse un portrait assez stigmatisant où les difficultés/incompétences des enfants semblent résonner à tous les niveaux : le français bien sûr mais aussi les

mathématiques, la structuration dans le temps et dans l'espace, le niveau littéraire et même la langue des signes.

Ainsi les difficultés sont directement attribuées aux élèves eux-mêmes, sans vraiment passer par la case « surdité » et sans remettre en cause ou simplement en réflexion la pédagogie adoptée.

2. De la figure de l'étrangeté...

Lorsque l'enseignante renvoie explicitement à la surdité, celle-ci se dote du trait de l'étrangeté et de l'altérité irréductible :

EFEN3 : (...) 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, c'est "oh ! qu'est-ce que c'est ?" "Ça veut dire quoi ? D'où il sort ?". (TP78)

On retrouve le même type de discours lorsque l'enseignante parle de la LSF ou plutôt lorsqu'elle stigmatise, comme on l'a vu plus haut, ce qu'elle nomme le « phénomène LSF » (TP78), où finalement les traits caractéristiques que l'enseignante attribue à la langue des signes sont transposés sur les enfants :

EFEN3 : 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 (...) 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 (TP78).

Et au côté du « phénomène LSF », l'enseignante parle de « mode de pensée LSF (EFEN3 TP96) où elle s'interroge sur la question de la relation entre la pensée et le langage « mais si le langage et la pensée sont liés et si eux ont un langage différent, est-ce que leur pensée est différente ? (EFEN3 TP98) ». Ce qui motive ces interrogations, c'est la difficulté des enfants en maths, « ils ont beaucoup de mal à conceptualiser. En maths c'est ... parfois je m'arrache les cheveux quoi (TP98) ». Cette difficulté l'oblige, comme nous l'avons vu dans la première partie, à passer par le dessin mais cette étape semble accentuer un peu plus le handicap des enfants « 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 (...) 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 (EFEN3 TP98) ». Ainsi, la difficulté des enfants, liée à l'origine à l'accès à la langue vocale, mais qui par voie de fait se répercute dans d'autres domaines, prend une dimension plus large dans le discours de la jeune enseignante où petit à petit les difficultés face au français mais aussi l'existence d'une langue des signes « singulière », font émerger la figure de l'étrangeté, qui prend parfois l'allure d'un puits sans fond.

3. ... au vide abyssal

Peu à peu, la surdité marque le manque, le vide « il n'y a rien » :

EFEN3 : 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 ou 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.** (TP78)

La surdité est vécue comme un manque et lorsque l'enseignante EFEN3 évoque les pratiques de classe, le travail s'apparente à un déficit à combler « bourre le crâne (TP18) », « imprégnation bête et méchante (TP80) », « répéter (TP86) », « refaire (TP86) ». Les enfants ne sont pas présentés comme des acteurs de leur apprentissage, mais ils semblent être en position de « réceptacle ».

Parallèlement, le fait que les enfants sourds n'ont pas, selon l'enseignante, conscience de leurs erreurs « 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/ (TP78) » la déstabilise et, finalement, la « commisération » semble bien plus dédiée à elle et à son travail qu'aux élèves et à leurs difficultés.

EFEN3 : (...) 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). (TP78)

  la fin de l'entretien, à la question des souhaits possibles pour l'enseignement/apprentissage des enfants sourds, elle évoque le besoin d'avoir une méthode adaptée aux enfants sourds « Carrément avoir une méthode sur laquelle je m'accroche » en énonçant comme une révélation « Une méthode d'apprentissage comme si, pour certains, oui pour certains c'est comme si le français était une langue étrangère... (TP96) » – l'enseignante a suivi une formation de licence de Sciences du Langage mention FLE. On peut penser que le prisme déformant de la différence et de l'étrangeté interfère avec un discours plus « professionnalisant » plus « p dagogis  ».

La jeune enseignante construit donc un discours sur des représentations sociales extrêmement stigmatisantes de la surdité et des enfants sourds. Au regard de l'ensemble de ses dires et de ses pratiques, ces propos soulignent la difficulté de penser la surdité, ses principes, ses causes, les enjeux éducatifs. Il nous semble que le manque de formation de cette jeune enseignante est un des facteurs qui influence en large partie ses propos.

EFEN3: Donc ma formation, ça a été... avant d'arriver ici j'ai fait 60 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) (TP6)

Ainsi, elle est projetée dans un environnement singulier sans le moindre bagage pédagogique, linguistique, etc. et est amenée à construire un discours défensif, où la difficulté est imputée à la différence. Cette question de la formation est cruciale et soulève, selon EFEN1, justement le problème... d'une non-formation :

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 L.P.C mais qui n'ont pas passé le Certificat d'Aptitude à l'enseignement pour les enfants handicapés. (TP10)

Nous terminerons cette présentation des RS particulières par un détour concernant le discours de l'enseignante maternelle, qui est une enseignante spécialisée mais qui, surtout, a une longue expérience d'enseignement auprès d'enfants sourds. À travers son discours qui fait l'éloge de la diversité, il nous semble en effet que se dessine, en filigrane, une représentation de la surdité teintée d'une visée assimilatrice, qu'on ne retrouve pas dans les autres discours.

III. Le son et la vie

Dans le discours de l'enseignante maternelle EFEN2, on relève en effet une certaine ambiguïté : les enfants sont reconnus dans leur surdité, la langue des signes est précieuse mais... ils vivent dans un monde d'entendants où l'intégration des personnes sourdes paraît être pensée en terme d'assimilation. C'est à travers la représentation des langues que la position de EFEN2 se dessine.

L'enseignante dit adapter sa pratique communicative en fonction des enfants :

EFEN2: parce que j'ai des enfants qui sont signant et des enfants qui sont oralisant
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. (TP22)

Elle met au centre de cette adaptation la nécessité communicative « l'important, c'est de communiquer avec eux ». On s'aperçoit toutefois que la dimension vocale tiens une place importante dans son discours – et dans sa classe – puisque plusieurs tours de parole plus loin, elle précise « On parle tout le temps, on parle même aux enfants signants (EFEN1 TP42) ».

L'enseignante part du principe que son rôle consiste à offrir aux enfants un maximum d'outils :

EFEN2: 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(...). 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... (TP54)

Son principe repose sur l'idée que le monde environnant est entendant, « un monde entendant, d'entendants. (EFEN2 TP42) », et dans sa logique, ce sont, selon ses termes, aux minorités à s'adapter aux majorités, l'adaptation n'étant d'ailleurs envisagée que dans ce sens « il faudra qu'ils fassent un maximum d'efforts pour pouvoir être acceptés et accepter les autres. (EFEN2 TP42) ». Dans son raisonnement, on remarque que l'enseignante fait s'opposer les deux sphères, le monde entendant et le monde sourd, où il semblerait que les sourds aient à choisir et à se positionner soit pour l'un, le monde entendant qui nécessite des efforts, soit pour l'autre, qui ne demande pas tant d'efforts mais qui ne représente pas, pour l'enseignante l'idée qu'elle se fait de ce qu'est la vie : « Alors bien sûr qu'ils peuvent vivre repliés dans leur monde de sourds (EFEN2 TP42) ». En effet, à cette frontière nette qui sépare ces deux mondes, l'enseignante fait correspondre une opposition extrêmement symbolique, la vie associée aux bruits et aux sons et, l'absence de vie liée au silence. Cette dimension transparait lorsque l'enseignante évoque l'ancien fonctionnement de l'école, le CROP qui, comme on l'a présenté, était une structure autonome et indépendante :

EFEN2 : on était entre nous. **Mais moi j'étouffais 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, (...). 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...(TP64)

La surdité, qui est envisagée comme l'absence de sons, est associée au vide, au manque, à l'absence de vie et d'épanouissement. Même avec la langue des signes,

l'enseignante a du mal à projeter l'idée d'une vie épanouie qui ne soit pas reliée à l'audition et à la perception du monde sonore.

EFEN2 : 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 (...) (TP44).

Ainsi, même si l'enseignante met en avant la place essentielle de la langue des signes dans le développement des enfants, on observe sa difficulté de penser l'adulte sourd bilingue heureux et épanoui.

Afin de clore cette analyse nous soulignerons que l'on ne trouve pas, au sein de l' cole bilingue, de discours aussi « extrêmes ». Ainsi, la question de l'intégration des sourds à la société entendante est abordée sans envisager d'assimilation, par la formatrice sourde qui ne parle pas de société entendante mais de « monde », posant la question de la place des sourds à un autre niveau : il y a certes une nécessité pour l'enfant sourd   connaître la langue vocale, mais l'intégration ne peut se faire qu'à travers un bilinguisme où chacune des langues est nécessaire :

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 // (TP34).

Par ailleurs, les entretiens du groupe « Projet bilingue » paraissent neutres et pos s⁴². Les enfants sourds sont présentés comme des... enfants sourds et, nous le développerons plus largement, des adultes bilingues en devenir. Il nous semble que cette vision est étroitement liée au principe selon lequel la langue vocale est enseignée dans une perspective de langue étrangère – et est perçue et affirmée comme telle – qui fait que l'enfant est alors accueilli pour ce qu'il est, sans que l'on se focalise sur ce qu'il n'a pas ou qu'il n'est pas... On s'aperçoit que, dans le cas contraire, le risque est grand que l'enfant sourd reste pour beaucoup un enfant étrange et étranger... Dans ces approches différentes de l'enfant sourd et de la surdité, se joue l'articulation entre éducation et ré- ducation.

⁴² On notera que c'est également le cas de EFEN1.

D. EDUCATION ET/OU REEDUCATION ?

La surdité implique, comme nous l'avons présenté, une adaptation générale de l'enseignement, ainsi que l'aménagement de supports et de méthodes. Si, comme on l'a présenté en introduction, cet enseignement appelle un travail individuel, on observe que l'enseignement/apprentissage des enfants sourds se réalise à travers un **noyau de professionnels**. Et, en prenant l'ensemble des discours, on peut recenser les intervenants suivants : assistante maternelle ; orthophoniste ; psychomotricien ; psychologue ; clinicien ; enseignant de LS ; codeuse LPC ; enseignant spécialisé Education Nationale ; enseignant spécialisé en technique rééducative ; enseignant ordinaire ; enseignant-ressource ; chercheur universitaire.

Ces intervenants, qui soit participent directement en classe, soit interviennent dans l'établissement, appartiennent à deux sphères distinctes : « Santé » et « Education ». La surdité, puisqu'elle touche la communication, rend la frontière entre ces deux sphères difficilement délimitable. On observe, d'ailleurs, que cette frontière se déplace, selon les trois structures, en fonction du choix des intervenants mais aussi, et peut-être surtout, de la place et de leur rôle dans l'enseignement/apprentissage des enfants sourds.

I. Un bain de langage... mais lequel ?

1. Bain ou désert ?

Pour l'enseignante maternelle de l'« école orale », la maternelle est un lieu de socialisation « 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 (...) (TP16) », toutefois et comme nous l'avons présenté, elle n'en est pas moins un espace au sein duquel s'effectue un important travail de fond sur le langage et la langue. Il s'agit d'un espace très encadré puisque EQ01 indique que cinq personnes, elle incluse, interviennent dans sa classe pour quatorze enfants :

EQ01: (...) 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 children⁴³. (TP12)

⁴³ EQ01 : dans notre structure nous avons deux enseignants spécialisés pour les déficients auditifs. Ce sont les spécialistes et puis nous avons un enseignant ordinaire et deux assistants pour les 14 enfants. [TP12]

Chacun de ces intervenants a un rôle spécifique auprès des enfants. L'enseignante EQ01 en tant qu'une des enseignantes spécialisées, du fait de sa formation, intervient de façon très précise dans la construction de la langue. Si tout un travail autour de la langue s'effectue en classe (« teaching reading or language related to things (EQ01 TP12) »), les enseignantes spécialistes vont en effet effectuer des sessions individuelles, appelées « one-on-one basis », qui consistent à travailler de façon plus précise et personnalisée sur les habilités et les besoins des enfants « developing their specific skills, the language, the speaking and hearing skills. (EQ01 TP12) ». L'enseignante EQ01 propose des exemples de ces séances en ces termes :

Eq01 : 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 (...). 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. (TP42)⁴⁴

  travers cet extrait, on s'aperçoit que le travail de l'enseignante EQ01, tout comme pour EQ02 qui elle aussi réalise de telles séances, est proche de celui qu'on pourrait assigner à un orthophoniste. Les deux enseignantes du groupe «  cole orale » se démarquent des autres du fait de la formation qu'elles ont suivie qui fait d'elles des « enseignantes spécialisées dans des techniques r educatives » - où finalement elles incarnent à elle seule les deux pôles ; **les pôles éducatif et r educatif dans cette situation d'enseignement/apprentissage se superposent largement.**

S'agissant des intervenants présents dans la classe, une enseignante « ordinaire » est également présente – c'est-à-dire qu'elle n'a pas suivi la formation de type « r education ». Son travail porte, d'après les explications de EQ01, plus précisément sur le développement des connaissances générales des enfants :

⁴⁴ EQ01 : Je veux dire, tu peux travailler sur les habilités de production de la parole, tu peux travailler sur la discrimination de certains sons. Cela dépend du niveau auquel ils sont.../ un exemple sur la conceptualisation de la pensée pourrait être proposé à un niveau inférieur. Ou catégoriser, travailler sur les catégories, donc comprendre les catégories d'ameublement ou de nourriture, et les noms pour ceux-là et être capable de les mettre en catégories [...]. Avec des enfants plus âgés, travailler l'écoute pour trouver l'élément clef dans une phrase ; relever les mots importants et résumer ; développer la mémoire auditive :  couter des morceaux d'information de plus en plus longs ; chercher des informations ; m'écouter lire quelque chose et après me le répéter, des phrases de plus en plus longues ; classer les informations ; écouter des histoires et les mettre dans l'ordre ; écouter des histoires et poser des questions. Le tout sur le canal auditif.[TP42]

EQ01 : 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. (TP50)⁴⁵

Le travail de cette enseignante se situe plus du côté « éducatif », que nous pouvons interpréter comme des activités d'éveils en soulignant que EQ01 ne parle pas d'enseignement à proprement parler mais de « some sort of contact ». On notera que EQ01 emploie l'imparfait dans la description du rôle de l'enseignante ordinaire, puisque au fil des années, son rôle semble évoluer vers des activités plus orientées autour de la langue : « She is working with us to gain the experience; she is doing the reading program with the very low, low level (EQ01 TP50) ».

Concernant les deux assistantes présentes dans la classe, elles aident les enseignantes dans l'organisation générale de la classe « They support, they just give support.(EQ01 TP20) ». Par ailleurs, par leur présence au sein de la classe, les assistantes, servent de « modèles linguistiques » aux jeunes enfants, comme le montre l'échange suivant :

EQ01 : 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...(TP54)

Obs : A model

EQ01 : 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 ... (rires). (TP56)⁴⁶.

Les intervenants semblent donc totalement impliqués dans le développement langagier des enfants, par leur soutien et leur présence. On s'aperçoit que les voies d'accès empruntées à l'enseignement/apprentissage de la **langue vocale reposent sur le mimétisme, la répétition et l'imitation**. Les enfants sont véritablement immergés dans un monde oral. Le dispositif fait écho aux termes que l'on trouve dans la littérature sur l'enseignement des langues étrangères. Cependant dans la situation décrite par EQ01, au regard du niveau langagier des enfants et de

⁴⁵ EQ01 : Avant, son travail consistait à établir un premier contact autour de ce qu'on pourrait appeler "culture générale". Elle organisait beaucoup de travail à thèmes ce qu'on pourrait appeler "Science" ou "Etudes sociales", c'est ça ce qu'elle faisait.

⁴⁶ EQ01 : Ils soutiennent, ils font seulement du soutien. Souvent tu as besoin de quelqu'un dans un groupe d'enfants qui n'a pas de langue, tu as besoin que quelqu'un soit un modèle linguistique pour ces enfants... [TP54]
Obs : un modèle

EQ01 : Si tu leur poses une question et qu'ils ne la comprennent pas l'assistant va répondre, et après, eux, ils savent : oh, c'est comme ça que tu réponds à une question. Alors elle va jouer le rôle de modèle pour qu'ils puissent répondre.... (rires). (TP56).

l'ensemble des analyses précédentes, ces expressions, pourtant fortes, semblent inadéquates du fait de l'absence de langue chez l'enfant et du difficile accès à cette langue liée à la barrière physiologique. Ainsi dans ce contexte, la langue vocale – ici la langue anglaise – se donne comme **langue à apprendre que l'on voudrait langue à acquérir**. Finalement plutôt que d'immersion, la situation décrite renvoie plutôt à la métaphore inverse et l'on pourrait parler plutôt de **désert langagier, d'aridité communicative**.

Face à la cette illusion entretenue d'une acquisition possible de la langue vocale, on constate le plus souvent à l'opposé, la nécessité déclarée d'un « montage linguistique » - artificiel par définition.

2. La construction des langues... où la métaphore de la langue et du Lego®

Ainsi dans son discours, l'enseignante EFEN2 raccroche la question de l'apprentissage de la langue à la notion de « montage⁴⁷ », qu'il s'agisse de la langue française, ou de la langue des signes comme dans l'exemple suivant lorsqu'elle décrit le rôle de l'enseignant sourd :

EFEN3: 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... (TP20)

Cette dimension est très présente dans les premiers tours de parole où EFEN2 décrit le déroulement d'une activité qui semble ritualisée. Tous les matins, il y a ce qu'elle nomme une « période bilingue » au cours de laquelle l'enseignant de LSF intervient à ses côtés. EFEN2 explique que l'objectif est :

EFEN2: de donner [aux élèves] 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  a sous forme d'un jeu. (TP6)

Ces activités peuvent se faire soit en français « alors ça je l'ai fait en français oral avec la codeuse   côté de moi, pour faire quelque chose d'assez strict si tu veux.

⁴⁷ Notons que l'équivalent anglais de l'expression « monter la langue » est d'ailleurs utilisé à plusieurs reprises par EQ01 (« build that up »).

(EFEN2 TP8) », soit en LSF « Ça se fait aussi en LS, PLS peut faire ça tout seul ou avec moi, ça dépend. (EFEN2 TP8) ». Il nous semble que l'emploi récurrent du terme « monter », s'il souligne l'urgence et la nécessité de donner aux enfants une langue, révèle une dimension tout à fait particulière de la perception chez l'enseignante du rapport à la langue des élèves, où finalement, ces derniers reçoivent des « petits bouts de langues » (française ou LSF) – corpus thématiques, éléments de grammaire, thèmes génériques – qui s'ajoutent, s'assemblent les uns aux autres, telle une construction Lego[®], pour au final, constituer une langue ou des langues.

Les deux langues semblent suivre le même principe d'apprentissage par montage et apprentissage formel : la LSF par les cours avec PLS, et le français avec l'association de la LPC, qui comme on l'a vu dans l'extrait cité, contribue à faire un travail « assez strict ».

L'enseignante joue la carte de la diversité et ne semble pas vouloir se cantonner à un type de philosophie soit tout LPC, soit tout LSF comme cela peut être le cas dans d'autres discours. Il s'agit d'une position qu'elle assume et qu'elle revendique comme nous l'avons décrit dans la première partie. L'éloge de la diversité donne à son discours un contour assez difficile à suivre. En effet, on remarque que les deux langues sont bien souvent associées dans un même tout de parole ; si elle parle de l'une, elle rajoute tout de suite la seconde. Et on s'aperçoit que la relation des deux langues n'est pas pensée, elle n'est pas envisagée de façon formelle :

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 a dit tel mot après » ou quelque chose comme ça. (TP48)

Ou plutôt, cette relation est pensée comme se faisant « naturellement » et « intuitivement » par les enfants :

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).(TP50)

Ainsi, l'éloge de la diversité que l'on a pu montrer s'inscrit toutefois dans l'unicité, unicité dans la façon de concevoir l'enseignement/apprentissage des deux langues, unicité dans la façon de penser les langues... Le discours de l'enseignante EFE2 contraste donc par rapport au discours de l'enseignante EQ01, mais aussi avec les

autres discours du fait qu'elle dit ne pas aborder l'enseignement des langues dans une dimension intellectualisée et réflexive. On peut penser que cette enseignante privilégie le « pôle éducation » tout en précisant que son discours est travers  par une vision dont le centre de gravité est plutôt la langue vocale.

II. Education/R education : LS, « adulte sourd » et orthophoniste

1. Groupe « CLIS » : oscillation entre éducation et r education

L'établissement dans lequel travaillent les enseignantes des classes primaires du « groupe CLIS » a signé une convention avec le SSEFIS qui est un service rattaché à l'établissement et qui encadre l'intervention des personnels extérieurs et spécialement les « personnels de santé ». Cette convention établit une prise en charge individuelle globale des enfants tant du côté de la scolarisation que du côté des soins :

EFEN1: 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. (TP20)

  travers cet extrait, on s'aperçoit que le projet individuel est fonction des besoins des enfants ainsi, il est modulable dans le temps, « en fonction un peu des résultats scolaires de l'enfant (TP20) ». Cette révision touche plus précisément le nombre de prises en charge individuelles – « quand l'enfant fonctionne très bien on peut diminuer les leçons d'orthophonies par exemple puisque c'est pris sur le temps scolaire (EFEN1 TP20) ». La formule « leçons d'orthophonie », employée par EFEN1, en unissant deux termes qui renvoient aux deux sphères présentes dans la prise en charge de la scolarisation des enfants sourds «  ducation » et « santé », reflète la conciliation qui s'opère sur le terrain. Ce que l'on se propose de présenter.

a) L'orthophoniste : un partenaire dans la conquête de la langue

On remarque tout d'abord que la prise en charge individuelle des enfants est relativement importante ; elle comprend outre l'orthophonie, la psychomotricité, qui se fait sur le temps scolaire, qu'il s'agisse de la maternelle « 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. (EFEN2 TP28) » ou du primaire. Ce qui ne va pas sans perturber le cours de la classe comme on peut le voir dans l'entretien de EFEN3 :

EFEN3: Il y a beaucoup de prises 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...(TP74)

Notons que cette situation fait réagir « un peu » les enseignants pour ce qui est de la « mise en place des emplois du temps (EFEN1 TP64) » où ils doivent se « bagarrer un peu, entre guillemets, pour pouvoir avoir assez de temps quand même dans la classe, de temps en commun...(EFEN1 TP64) ». Cette organisation participe en effet largement à l'individualisation de l'enseignement où les enfants sourds finalement ne sont que très peu confrontés à une socialisation de groupe, comme on l'a déjà noté. Toutefois aucun des enseignants ne relève dans ce dispositif la part faite à la dimension rééducative, or il convient nous semble-t-il de s'interroger sur l'aspect symbolique d'une telle organisation où se dessine en creux l'influence du pôle « rééducation » au sein d'une structure labellisée « éducation » et où la frontière entre les deux semble bien fine.

D'ailleurs, la discussion des va-et-vient dans la classe est rapidement relativisée du fait notamment du rôle privilégié des orthophonistes dans le développement de la langue vocale, et plus spécialement dans sa dimension orale. En effet, pour les deux enseignantes de primaire⁴⁸ le travail de l'orthophoniste est exposé comme complémentaire au leur, comme le montrent les extraits de EFEN3 :

(...) **avec le travail des orthophonistes bon et bien en cinq ans on progresse** (TP52) ;

(...) 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, (...)(TP80) ;

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.... (TP86).

⁴⁸ L'enseignante de maternelle EFEN2 évoque des collaborations ponctuelles avec les orthophonistes « 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/.. EFEN2 TP56).» Il ne s'agit pas d'un travail systématique qui est perçu comme une charge supplémentaire de travail « on a essayé le travail d'équipe avec des réunions, mais on n'y arrive pas (...) ça demanderait encore énormément de temps, de réunions (EFEN2 TP56) ». Pour EFEN2, un tel travail est à privilégier au primaire, avec l'entrée dans l'écrit.

Si, à travers ces extraits, l'enseignante EFEN3 évoque la complémentarité du travail, nous n'avons toutefois pas noté dans son discours d'indice soulignant un travail concerté. Cette position se trouve dans le discours de EFEN1, qui évoque la nécessité d'une collaboration étroite avec l'orthophoniste, elle parle de « couple enseignant-orthophoniste » :

EFEN1 : Surtout au démarrage pour la phase de démutisation. Moi je suis convaincue qu'il faut vraiment que le couple enseignant-orthophoniste soit très.../ait 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...(TP40)

Le travail effectué par – ou avec – l'orthophoniste est donc très présent dans les discours des enseignantes du primaire, ce professionnel est perçu comme un co-constructeur de la langue vocale. Voyons maintenant ce qu'il en est du second intervenant principal présent dans l'éducation des enfants sourds, l'adulte ou l'éducateur sourd.

b) La langue des signes et le formateur sourd : oui c'est important mais...

Il est important de souligner préalablement que les trois enseignantes reconnaissent que la langue des signes est la langue des enfants sourds.

EFEN1 : (...) 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 signe dans la cour, dès qu'il voyait l'adulte et bien il captait cette langue à une vitesse grand-V...(TP12)

Malgré ce caractère naturel, voire magico-inné, on s'aperçoit que la LS est davantage encore la langue des enfants les « plus sourds ». En effet, dans le projet individuel mis en place, tout comme pour les « leçons d'orthophonie », le nombre de cours de langue des signes est fonction des enfants et de leurs besoins, et cette évaluation des besoins s'établit au regard de leur degré de surdité puisque, administrativement, la place de la LS dans l'établissement n'est pas du ressort des enseignants, mais dépend du SSEFIS :

EFEN1 : 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.(TP18).

b1) De l'inconvénient d'une LS au statut de soin

Lors de la réalisation des entretiens, la langue des signes est donc du côté « Santé », et plus précisément, comme nous l'explique EFEN1, elle est apportée par le SSEFIS, « en tant que moyen de communication, en tant que moyen de découverte du monde mais pas en tant que langue d'enseignement (EFEN1 TP12) ». Ce que l'enseignante EFEN1 semble d'ailleurs déplorer, puisque quelques années auparavant, elle a mené une réflexion, avec son équipe pédagogique d'alors, autour du projet linguistique des classes accueillant des enfants sourds. Au vu de la diversité des pratiques langagières des élèves, à la question formulée par l'équipe « 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 (EFEN1 TP12) », la réponse avait été la langue des signes. À partir de là, s'était mis en place ce que l'enseignante EFEN1 qualifie de « balbutiement de cette pédagogie bilingue » (EFEN1 TP12) ». Il s'agissait plus précisément d'un projet bilingue « LS – français oral/français écrit », où comme elle l'explique, « tout en continuant à développer la démutisation et le travail du français écrit, la découverte du français écrit pour tous les enfants. (EFEN1 TP12) », la langue des signes était proposée aux enfants. Dans ce projet, l'enseignant sourd – appelé « adulte sourd » par EFEN1 – intervenait aux côtés des enseignants « sur certaines matières : en lecture, en activité d'éveil et parfois en mathématiques (...) les enfants avaient en même temps et la LS et le français. (EFEN1 TP12) ». Pour l'enseignante, pendant les trois à quatre années durant lesquelles ce projet pédagogique et linguistique a eu court « 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 (EFEN1 TP12) ». Ce projet a dû s'interrompre suite à « un problème de convention entre l'Education Nationale et la tutelle, le SSEFIS (...) qui emploie l'adulte sourd (EFEN1 TP12) ». On observe que dans le discours de l'enseignante EFEN1, même si la langue des signes est reconnue en tant que langue à part entière et langue naturelle des enfants, lorsqu'elle évoque la situation post-projet, les retombées négatives mises en mots portent sur l'« efficacité », « la souplesse » que ce projet apportait dans à l'enseignement/apprentissage de la langue française, les éventuels besoins et apports pour l'enfant sourd et son développement ne sont pas évoqués.

EFEN1: (..) 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.(TP12) Et cette souplesse de fonctionnement a disparu, malheureusement, depuis deux ans. (TP14)

La langue des signes avec la fin du projet bilingue, a donc perdu son futur statut de langue d'enseignement. Et, du fait justement que c'est le service de soin qui l'introduit – la LSF est circonscrite comme nous l'avons vu au statut de **langue d'éveil et d'ouverture sur le monde** :

EFEN1 : 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'éveil » pour l'école élémentaire (TP12)

Toutefois, dans les discours, on remarque que la LS se dote de statuts divers.

D'une manière générale, dans le discours des enseignantes primaires, il nous semble que la langue des signes est envisagée avant tout comme une langue passerelle pour le français. En effet, elle est perçue comme nécessaire dans l'enseignement de la langue française, et plus encore lorsque l'enfant rencontre des difficultés, ce principe était présent également lors du projet bilingue :

EFEN1 : 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.(TP14) ».

Si l'enseignement bilingue ne consiste effectivement pas en l'utilisation systématique et permanente de la LSF, on peut toutefois s'interroger de façon plus générale sur la place et le rôle de la LS mais aussi de « l'adulte sourd » comme le nomme EFEN1.

b2) LSF et Adultes sourds : pas de statut officiel, des statuts multiples

C'est essentiellement dans l'entretien de EFEN3 que le travail de l'adulte sourd – qui prend dans son discours le qualificatif « éducateur sourd » – est abordé. Pour la jeune enseignante, le rôle de l'éducateur sourd consiste avant tout à prendre en charge la LSF (EFEN3 TP56 et 65) les élèves ayant, selon EFEN3, d'une manière générale un niveau assez faible en LS « ils ont très peu de vocabulaire donc c'est son job d'enrichir leur vocabulaire en LSF, d'enrichir leur structure syntaxique en LSF (EFEN3 TP58) ». Mais en même temps, si les enfants sourds apprennent la langue des signes « à l'école avec l'éducateur (EFEN3 TP28) », ils l'apprennent aussi à l'extérieur des classes « la LS ils l'apprennent dans la cour de récré (EFEN3 TP28) », où la langue des signes se dote du statut de langue de la récré, (Millet et Mugnier, à

paraître), ce qui doit nécessairement influencer l'éducateur sourd sur la vision du travail ?

Si le rôle de l'éducateur sourd est pensé essentiellement au niveau de l'apprentissage de la LS, l'enseignante EFEN3 présente un projet mis en place par ce dernier autour du conte et de sa structure dont le but est, selon elle, d'apporter aux enfants « une culture littéraire à travers la LS, à travers une petite pièce de théâtre, à travers des jeux (TP58) ». Il s'agit là, tout comme pour le travail sur la LS, de pallier un manque puisque pour l'enseignante, les enfants « n'ont aucune culture littéraire », constat qu'elle a fait alors qu'elle proposait un exercice :

EFEN3 : 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 ! (TP58)

Il semblerait que la langue des signes – ainsi que le travail effectué avec PLS – soit perçue comme une aide à accéder à une culture littéraire « traditionnelle », elle est **au service de**.

On observe d'ailleurs, dans le discours de l'enseignante EFEN3 que le formateur sourd est sollicité par les enseignants qui viennent, comme elle l'expose, chercher une **langue de la remédiation** :

EFEN3 : 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 ? » (TP58)

Notons que lorsque l'enseignante évoque cette possibilité, elle recourt à la deuxième personne du pluriel « nous, les enseignants », indiquant par là qu'il s'agit d'une pratique partagée par les différents enseignants.

D'une manière générale, on peut avancer que EFEN3 n'est pas vraiment au courant du travail et de l'apport de l'éducateur sourd auprès des enfants « 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 (EFEN3 TP58) ». On se rend compte qu'il en va de même pour un travail qu'elle dit aborder avec l'éducateur « c'est un travail [établir des liens entre l'écrit et l'oral-vocal] que je fais énormément avec PLS justement. J'ai ce problème-là avec les enfants qui sont sourds profonds ». Or il semblerait que ce travail ne donne pas lieu à une concertation d'équipe puisque EFEN3, ne sait pas les

activités ou l'approche développée par l'éducateur : « PLS, fait plus le lien entre la LSF et la langue orale, donc il leur dit que ce n'est pas pareil, que ... je ne sais pas, je ne suis pas avec lui (EFEN3 TP84) ».

Cette situation d'enseignement/apprentissage est donc caractérisée, au bout du compte, par un cloisonnement des individus, des langues et des pratiques... Dans une réponse à une question concernant les possibles améliorations qu'elle voudrait apporter à la question de l'enseignement/apprentissage des enfants sourds, EFEN3 relativise en quelque sorte cette/sa situation en parlant d'un « travail d'équipe » :

EFEN3 : 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'  côté... Donc c'est vraiment un travail d'équipe. (TP96)

La formule finale « c'est vraiment un travail d'équipe », pour qualifier ce qui semble s'apparenter davantage à de l'entraide et à des échanges ponctuels avec d'autres intervenants, est révélatrice de la politique générale présente au sein de l'Education Nationale où l'enseignement est avant tout une affaire « d'individu ».

Il nous semble, à partir de ce qui a été dit, que les oscillations constantes entre les deux ministères (Santé et Education) – et partant, le mélange des statuts des personnels – a deux répercussions : d'une part, cette double tutelle renforce vraisemblablement l'ambivalence du regard sur le sourd et sur la langue des signes ; d'autre part, elle ne favorise pas *a priori* le travail d'équipe. Le projet individuel fait graviter un grand nombre d'intervenants « Santé » et « Education » mais qui semblent évoluer tels des électrons libres au sein d'une convention collective.

2. Le « projet bilingue » : un travail éducatif menée par une équipe

a) Le réconfort du travail en équipe

Comme nous l'avons présenté dans la description des structures, un des apports du « projet bilingue » consiste à effectuer le travail de préparation des cours de français en équipe, avec, comme l'explique EQB2, l'enseignante, le chercheur universitaire, l'enseignante-ressource et le formateur sourd :

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 arrivé : « 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. (TP20)

Ainsi, même si on note quelques variations dans les discours dans la répartition de la tâche de l'enseignante⁴⁹, le travail d'équipe permet de planifier les séances de lecture et de proposer des activités plus précises sur des points qui posent problèmes. L'enseignement/apprentissage du français auprès des enfants sourds du projet bilingue s'inscrit donc dans une véritable coopération où chacun des intervenants, en fonction de ses compétences, se trouve en charge d'une tâche précise. Ce travail d'équipe constitue pour les enseignants un soutien, et est perçu comme l'un des principaux avantages du projet :

EQB3 : (...) 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 (...)** 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**. (TP16)

L'apport et le rôle du formateur sourd sont largement mis en avant par l'ensemble des entretiens des enseignantes du groupe, puisque les cours de français sont préparés en groupe et s'effectuent en binôme. Avant de présenter la façon dont les enseignants du groupe « projet bilingue » se représentent le rôle et le statut du formateur sourd, soulignons une absence. En effet, aucune des enseignantes en charge de classe, EQB2 et EQB3, ni les deux formateurs sourds EQBS4 et EQBS5, ne mentionnent la présence d'un orthophoniste, dans le cadre du projet. Or on trouve dans l'entretien de l'enseignante-ressource la mention de cet intervenant qui participe également au « projet bilingue », dans la préparation des activités et des exercices explicites sur la langue française mais aussi dans le développement de la langue vocale :

EQB1 : (...) l'enseignant (...) 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 (TP20)

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**

⁴⁹ 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. (TP20)

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. (TP24)

Cette « omission » de la présence de l'orthophoniste chez les enseignants du groupe québécois, peut, nous semble-t-il, être interprétée comme un signe, conscient ou non, d'une distinction entre ce qui pour eux relève du travail éducatif, et donc de leur travail et ce qui relève d'un travail « rééducatif » qui dans ce cas est du ressort de l'orthophoniste. L'enseignante-ressource dont le rôle est justement de coordonner ces différents acteurs, va en rendre compte.

b) LSQ et formateur sourd : dimension identitaire et culturelle

Rappelons que dans cette situation d'enseignement/apprentissage, la maîtrise de la LS est un objectif affiché et que la langue des signes est considérée comme un élément culturel pour les enfants sourds. Il s'agit d'un statut relativement rare que l'on retrouve au sein d'écoles qui mettent en place une pédagogie bilingue sans restriction ou la langue des signes est à la fois **langue d'enseignement** et **langue enseignée**.

Dans les discours des enseignants, la mise en place du projet bilingue a largement contribué à développer les pratiques langagières des enfants sourds du projet bilingue :

EQB3 : 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 eut le projet bilingue si je le compare avec d'autres groupes que j'ai eus avant (TP30)

Et, par ricochet, celui des autres enfants de l'établissement :

EQB1 : 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. (TP74)

Les répercussions ne concernent pas uniquement le niveau langagier des enfants mais elles touchent également la dimension identitaire, du fait de la présence d'adulte sourd au sein de l'établissement. Ainsi dans le discours des trois enseignantes, les formateurs sourds sont présentés comme un modèle linguistique pour les enfants et ils constituent un modèle culturel et identitaire – modèle auquel les enfants peuvent s'identifier. Notons que EQBS4 lui-même évoque ses deux « casquettes » :

EQBS4 : **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. (TP23)

La formatrice sourde, tout en confirmant ces aspects avance également la dimension d'une relation privilégiée dont le fondement repose sur le partage d'une même expérience :

EQBS5 : 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. (TP36)

Les formateurs jouent donc aussi un rôle dans la construction de ponts entre les Sourds et les entendants :

EBBS4 : 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. (TP98)

Bien que, officiellement, le projet en place au Québec, ne soit pas déclaré comme « biculturel », on note que cette dimension est prise en compte dans les discours ; les enseignants interrogés font référence à un modèle identitaire et à un groupe d'appartenance. On s'aperçoit qu'il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs scolaires aux enfants, mais bien de prendre en compte l'adulte en devenir, un adulte sourd bilingue ; il s'agit de permettre aux enfants de se projeter dans un avenir, de leur proposer une image de réussite sociale. La formatrice sourde, dont le discours général à un ton plus revendicatif, présente la question de la culture sourde comme une nécessité et elle souhaite la mise en place de cours portant sur l'histoire des Sourds. Il s'agit, en plus d'offrir à l'enfant la possibilité de se construire en tant qu'enfant sourd, de l'inscrire en tant que membre d'une communauté.

EQBS5 : 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 donne quelque chose à leur tour pour améliorer le sort des sourds. L'histoire et la culture ça a beaucoup d'influence pour les enfants. J'aimerais bien qu'on le fasse (TP47)

Pour terminer sur le rôle et la place des formateurs sourds au sein de ce dispositif, nous pouvons voir, à la lecture de l'entretien de EQBS4, qu'il bénéficie au sein de l'équipe d'une reconnaissance certaine :

EqB4: 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..** (TP18)

D'ailleurs, le fait qu'il évoque son travail et d'éventuels désaccords alors que l'enseignante-ressource est présente renforce cette idée.

Nous avons pu voir combien la présence des adultes sourds est pensée en terme d'avantage et de bénéfice par les enseignants du groupe « projet bilingue ». On s'aperçoit, à l'exception de EQB1, que les échanges entre enseignants évoquent le travail en binôme qui ont lieu lors des périodes de français, toutefois nous n'avons que peu d'informations sur le déroulement de séances et l'articulation des langues, les échanges restent, en effet, au niveau de l'énonciation générale de la « philosophie bilingue » et des « principes généraux ». Dans ces discours, finalement les formateurs sourds sont représentés à travers le prisme du modèle linguistique et identitaire et peut-être un peu moins comme des enseignants.

On remarque que la présence du formateur sourd est largement associée à la notion de langue « pure », et le formateur sourd est le garant et le porteur de cette langue :

EqB3: **Ce qui est plus particulier c'est vraiment avoir la LSQ pure et vraie**, que moi je ne poss derai 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... 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. (TP4)

Ainsi, à travers cet extrait, la maîtrise parfaite de la langue des signes est associée au caractère natif, soit le fait d'être sourd ou à la rigueur être très proche de personnes sourdes avec l'idée d'une filiation « Il y a peut-être des entendants qui viennent à l'avoir vraiment parce qu'ils vivent avec des sourds. (EQB3 TP4) ». On retrouve ici l'idée d'un locuteur natif parfait et idéal... imaginaire que l'on peut rapprocher du mythe d'une langue originelle parfaite. Dans le projet bilingue, chacune des langues est associée à une personne, venant accentuer l'effet de cloisonnement « 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. (EQB2 TP10) », où chacune des personnes « représente » sa langue respective. Au bout du

compte, la langue des signes est la langue de l'Autre, la langue des sourds⁵⁰ « Le fait de travailler avec un sourd c'est ça l'avantage, tu vas chercher au niveau de la langue qui leur appartient. (EQB3 TP4) ».

Les analyses des entretiens des enseignants du groupe « projet bilingue » sont ancrées sur le pôle « Education », du fait vraisemblablement de la présence de la langue des signes qui constitue l'outil de transmission des savoirs. Ainsi, la relation entre les langues semble s'inscrire dans un équilibre où le rôle de chacune est différencié.

E. POUR NE PAS CONCLURE... DE QUELQUES PARADOXES...

Ce sont les difficultés de communication qui sont tout d'abord mises en avant par la quasi-totalité des enseignants du corpus et ces difficultés perturbent considérablement la relation pédagogique – dimension qui prend des contours plus ou moins forts dans les discours. Pour les trois groupes, la langue audiovocale reste une priorité – plus ou moins exclusive – alors même que son accessibilité est ressentie comme très aléatoire. En effet, la question qui revient de façon récurrente est celle de la difficulté qu'ont les enfants sourds à construire la langue française tant au niveau de la production orale que de la lecture et de l'écriture. On s'aperçoit que l'absence d'outils pédagogiques adaptés pousse chacun à expérimenter des cheminements « extra-ordinaires », sans cesse réinventés, sans que l'enseignant puisse se sentir véritablement gratifié, les progrès des enfants n'étant généralement pas à la hauteur des espérances.

Et paradoxalement, c'est parce qu'il a des difficultés à entrer dans une langue vocale que l'enfant sourd est immergé précocement dans une intellectualisation de la langue ; il est sur-sémiotisé. On lui propose, entre autres, le mot vocal (une image labiale pour lui), le mot avec LPC, le mot écrit, une image représentant le mot et éventuellement le signe, des codes de couleurs, des symbolisations de concepts grammaticaux, et bien d'autres encore comme nous avons pu le voir au cours de formations IUFM. On ne dépasse, dans cette situation d'enseignement, que très

⁵⁰ Notons que cette représentation peut conduire certains enseignants, comme nous avons pu l'observer au cours de différentes formations en France, notamment à ne pas utiliser la LS ; schéma représentationnel dans lequel la LS devient **une langue « non-circulante »** (Millet et Mugnier (à paraître)).

difficilement le stade de la phrase simple « pour l’instant on ne travaille que sur les phrases simples. Je ne.../ Ce n’est pas possible d’aborder les subordin es, les relatives, ... (EFEN3 TP12) » ; l’ensemble n’étant relié à aucune situation de communication naturelle puisque limitée à l’espace classe où la relation est essentiellement didactique – voire ré-éducative.

La surdité, parce qu’elle investit le champ de la communication, rend difficile le fait de décider ce qui relèverait du « soin », et donc des compétences de personnels « santé », et ce qui relève de l’ ducation. Dans la situation «  cole orale », il y a d’ailleurs une superposition complète de ces deux domaines, là ou justement les enseignants du groupe « projet bilingue » penchent du côté «  ducation ». La décision est plus ambiguë pour le groupe « CLIS », du fait très certainement de l’oscillation permanente entre les deux ministères et du flou ambiant lié à l’absence de politique éducative claire.

Nous terminerons cette analyse par la présence de la LS et de la langue audiovocale dans les discours des enseignants « projet bilingue » et « CLIS », dont chacune d’elle a fait l’objet de réflexions mais de façon sporadique... afin de mettre en parallèle la question du « bilinguisme » et du contact des langues dans l’éducation des enfants sourds.

Globalement, il apparaît que l’ensemble des enseignants entendants rencontrés dans ces deux groupes est favorable à une «  ducation bilingue », mais on s’aperçoit que celle-ci n’est pas vraiment perçue, ni appliquée de la même façon par chacun. En effet, même si les enseignants, français et québécois sont unanimes pour reconnaître la LS comme la langue de l’enfant sourd, permettant une communication aisée, sans contrainte et au développement rapide, la LS n’acquiert pas, au sein des deux groupes, le même statut.

Pour le groupe français, il s’agit davantage de proposer un bain de langue, en dehors du cadre scolaire *stricto sensu*, les aspects culturels et identitaires n’étant jamais spontanément évoqués. Notons que conformément aux circulaires, l’enseignement du français prime... il est même l’objectif ultime qui phagocyte l’ensemble des activités. On s’aperçoit que la langue des signes est présente en classe sous le signe de la nécessité communicative. Par ailleurs, tous les enseignants disent la pratiquer,

et ils se disent relativement convaincus du rôle positif qu'elle constitue dans l'éducation des enfants sourds, mais aucun d'eux ne veut prendre le risque ni de choisir ni d'appliquer un enseignement bilingue dans lequel la LSF ne serait pas une béquille ou passerelle pour l'accès au français et où les objectifs du projet ne seraient pas nécessairement envisagés en des termes d'assimilation. Ils semblent finalement être en attente d'une décision institutionnelle qui permettrait de légitimer leur sentiment positif envers la LSF – « 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...(EFEN3 TP108) ». Les enseignants semblent pris entre plusieurs contradictions : un *a priori* plutôt positif pour la LSF et un positionnement institutionnel flou d'une part ; le désir de normalisation et la nécessité communicative d'autre part.

Les discours émanant du groupe des enseignants français sont relativement complexes puisque, tout en revendiquant et reconnaissant les « bienfaits » de la LS, les enseignants ne définissent pas les enfants comme enfants bilingues, le terme « bilingue » étant uniquement réservé à la dénomination du modèle d'éducation – et aux périodes où les langues sont en présence en classe. Pour le groupe « CLIS », il semble que l'enfant sourd est avant tout perçu comme un enfant qui n'est finalement « pas tellement différent » mais auquel on doit malgré tout fournir un enseignement adapté. L'intervenant sourd est présent pour diffuser la LSF : l'objectif est avant tout communicatif. Même si certains des enseignants en appellent à des principes égalitaires, des principes de droit (« il s'agit de leur langue »), il nous semble que cette position occulte l'ensemble des dimensions langagières et identitaires de la LSF. On peut, dès lors, émettre l'hypothèse que les enseignants du groupe français se font de la LSF une représentation utilitaire qui conduit à penser la langue gestuelle comme un outil de communication décontextualisé, décontextualisé, voire désocialisé.

Dans le groupe « projet bilingue », la LS a le statut de langue d'enseignement, elle est une langue enseignée, et elle est considérée comme un élément culturel. Parallèlement les formateurs sourds sont reconnus comme des représentants linguistiques, identitaires et culturels de la communauté sourde par les enseignants entendants ; occultant un peu leur statut d'enseignant.

La pédagogie bilingue concerne essentiellement les cours de « français » puisque « Le formateur est présent en classe uniquement pendant les périodes de français », ainsi pour le reste des enseignements, si l'utilisation de la LS seule est fortement encouragée :

EqB1 : 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...(TP68).

son recours effectif en classe est fonction de l'habileté de l'enseignant :

EqB1 : 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*...(TP18).

mais aussi de sa position idéologique.

En effet, si *a priori* la place de chacune des langues est pensée au sein de ce projet, on s'aperçoit que cela n'empêche pas les enseignants d'être pris, comme ceux du groupe « CLIS », entre plusieurs contradictions qui placent les langues dans un rapport de force soit que l'on ne se sente pas suffisamment compétent dans la langue des signes soit que l'on veuille maintenir une exposition au français oral. L'extrait suivant de l'enseignante EQB3 renforce cette idée puisque bien qu'intégrée dans un projet bilingue, elle explique qu'elle ne peut pas « à longueur de journée signer sans voix. C'est comme contre mes principes quelque part, c'est vraiment un choix personnel EQB3 TP8) ». Elle repose sa position sur l'argumentation suivante:

EqB3 : Il y a au moins trois enfants sur sept qui peuvent aller chercher de l'information auditive (EqB3 TP8) (...) Parce que je trouve que les enfants ont un bénéfice, ils peuvent aller chercher quelque chose auditivement (...) je me donne pour devoir de leur donner si justement ils peuvent acquérir le français rapidement (...) 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.... (EqB3 TP10)

Cette question des pratiques communicatives des enseignants secoue l'établissement entre d'un côté ceux qui défendent le recours à du *pidgin* comme EQB3, ce que l'on vient de voir et ceux qui revendiquent l'utilisation de la LSQ « pure » comme EQB2 dont les propos correspondent véritablement au schéma inverse :

EqB2 : Moi, je n'enseigne qu'en LSQ, pour le français c'est le français écrit, je ne fais pas de français oral (...) 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...(TP34) 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. (TP90)

Ces contradictions mettent en évidence la part individuelle des représentations sociales qui persiste même au sein d'une structure organisée autour d'un même projet éducatif.

C'est d'ailleurs ce type d'articulation que le tableau suivant permet de mettre en évidence. En effet, s'il retrace les principales positions décrites tout au long de ce chapitre, il redessine également les schémas représentationnels mis en évidence dans les premières parties.

TROISIEME PARTIE

Espace classe, bilinguisme et interactions

On ne prend pas en compte le fait que c'est dans une très large mesure, à partir de l'enseignement qui lui est dispensé que cet enfant sourd construit la langue. En le considérant trop souvent comme une table rase sur laquelle il faut édifier la langue, on oublie que le sujet est fondamentalement ce qu'il fait de ce que l'environnement fait de lui et ce, quel que soit le plan considéré, affectif, cognitif, socioculturel ou linguistique. (Séro-Guillaume, 1996 : 20)

CHAPITRE 1

PRESENTATION GENERALE – ASPECTS METHODOLOGIQUES

A. INTRODUCTION

Tout au long de cette partie, nous resserrerons notre angle d'attaque sur le contact des langues dans l'« espace-classe ». Les analyses discursives présentées dans la partie précédente ont montré que l'enseignement effectué auprès des jeunes enfants sourds s'inscrit dans un contexte didactique tout à fait particulier. Les implications de la surdité sur la langue vocale modifient la relation enseignants/apprenants puisque l'outil de la transmission des savoirs – qui est, dans bien des cas, la langue vocale – est encore en construction, faisant alors basculer cette relation initialement « éducative », dans une dimension « ré-éducative ».

Dans le volet de cette recherche exploratoire, il s'agit d'apporter un (nouveau) regard sur la relation entre les langues, les pratiques pédagogiques et les acteurs sociaux dans une situation d'enseignement/apprentissage auprès de jeunes enfants sourds. Il s'agit plus précisément de montrer quelques aspects de la communication didactique en classe. Nous accorderons, dans cette partie, une attention forte aux données saisies au sein de la classe, dont nous proposerons une analyse qualitative – une partie consistera en une quantification du qualitatif. Nous nous engageons donc dans une démarche, encore peu exploitée dans le cadre d'études sur l'éducation des enfants sourds, et pourtant essentielle.

Soulignons que, d'une manière générale, les études mises en place auprès de jeunes apprenants sourds s'inscrivent majoritairement dans des approches expérimentales et consistent en une systématisation des données à des fins de comparaisons (*cf.* Première partie, Chap. 2).

Si de tels travaux sont importants, bien qu'encore insuffisants, on peut néanmoins regretter le peu d'études cherchant à analyser ce qui se passe – ou plutôt « comment ça se passe » – effectivement en classe. Les études qualitatives, rares et bien souvent parcellaires, proposent pour l'essentiel des tests ponctuels (entre autres, Sepulchre-

Manteau, 1997). Les productions effectives, la description des interactions, et des processus en place sont une dimension très peu prise en compte et étudiée. À ce propos, D. Wood, indique que pour les recherches menées sur les interactions entre enseignants ou éducateurs (entendants et sourds) et enfants sourds :

les conclusions quant aux compétences linguistiques et/ou cognitives des enfants ne peuvent prétendre être suffisamment fondées que dans les seuls cas où la prise en compte des résultats aux épreuves ou tests administrés aux enfants est complétée, éclairée par l'analyse des styles d'enseignement dont ils bénéficient de la part des éducateurs (D. Wood, cité par Lepot-Froment et Clerebaut, 1996 : 470).

Les outils d'analyses utilisés ici sont empruntés selon la formule de Gajo (2001 : 16) « en priorité là où la démarche est comparable (...) ». Ainsi, ici nous avons sollicité des outils adoptés dans les approches, proches de celles utilisées, pour l'analyse conversationnelle ainsi que des outils issus de la didactique des langues dont ceux élaborés par Louise Dabène¹ (1984 ; 1990 et 1994) préoccupée par les études sur les discours en classe, et plus spécialement la didactique de la variation.

Dans cette perspective, et comme nous l'avons énoncé dans notre première partie, nous envisageons le fonctionnement de la salle de classe comme un lieu social, où les interactions langagières sont inséparables des représentations réciproques, mais aussi des relations de pouvoir, des façons d'être et du poids symbolique des langues en contact (Gajo, 2001 ; Cambra Giné, 2003). Par ailleurs, les processus d'acquisition sont envisagés comme des processus socio-cognitifs dans une optique largement constructiviste où le locuteur est un agent actif du développement de ses compétences langagières (Matthey, 1996).

Comme nous l'avons présenté dans la partie théorique, les recherches sur la conversation exolingue ont fourni des apports significatifs au champ de la didactique et plus particulièrement à la question du contact des langues en didactique. Selon Martinez et Pekarek (2000 : 11) les trois principaux apports sont que la conversation exolingue :

- a inspiré certaines procédures, en prenant notamment appui sur l'analyse des interactions et sur l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, qui sont applicables à l'étude des conditions interactives dans lesquelles se réalisent le contact de langues et leur acquisition ;

¹ Et du Centre de Didactique des Langues.

- a enrichi nos concepts, en premier lieu ceux ayant trait au contact des langues et au plurilinguisme individuel et social ;
- a mis en lumière certains objets, par exemple les négociations de l'intercompréhension ou encore le recours à L1 dans le discours en L2, sur lesquels pourrait porter l'investigation scientifique relative à l'acquisition en contexte social et plus précisément scolaire.

L'enjeu de ce type d'observations est à notre sens important – même si nous n'avons pas la prétention de pouvoir l'envisager dans son exhaustivité : il s'agit d'essayer de cerner les démarches qui dans leurs conditions de mise en œuvre (c'est-à-dire en tenant compte des conditions et des contextes d'enseignement/apprentissage ainsi que de la nature des contenus) paraissent susceptibles de favoriser l'apprentissage. C'est à ces fins que l'on s'appuie sur un ensemble de corpus qui aborde la question sous des angles complémentaires mais distincts. Ainsi, la démarche adoptée dans le cadre de cette étude s'inscrit dans une approche qualitative reposant sur une épistémologie interprétative proche en cela des travaux ethnométhodologiques, bien que notre corpus soit, comme on va le voir, un corpus construit.

On soulignera en dernier lieu, qu'il est bien évident que le langage et la communication mettent en jeu bien autre chose que la seule langue, toutefois les données recueillies pour cette étude sont telles, que c'est principalement aux aspects linguistiques que nous pourrions nous intéresser.

B. HYPOTHESES ET METHODOLOGIE

I. Aspects généraux

1. Une hypothèse globale

L'hypothèse générale qui sous-tend cette étude empirique est que la LSF favorise une intégration du français en résolvant partiellement les difficultés liées à la compréhension. Il s'agit d'une étude construite, avec la mise en place d'un protocole d'observation pour valider les apports du bilinguisme et observer ses effets en contexte d'apprentissage en classe. Il ne s'agit pas ici de réduire la LSF à un simple outil de communication, tremplin vers le français mais de pouvoir envisager (didactiser) un bilinguisme dans lequel les deux langues – dont aucune dimension n'aura été négligée – peuvent être utilisées de manières différenciées selon les activités pédagogiques.

2. Difficulté d'accès au terrain

Dans le domaine de la scolarisation des enfants sourds, l'approche de terrain, en France surtout, peut s'avérer un véritable parcours d'obstacles. En effet, l'accès aux établissements accueillant des enfants sourds (que se soit des structures publiques ou privées) est particulièrement difficile. Il était initialement prévu d'effectuer un travail d'observation au sein d'une structure bilingue française afin de rencontrer des enseignants sourds et entendants mais aussi d'observer la mise en place de leur projet pédagogique : place des intervenants sourds, outils utilisés, statut des langues, place l'oral, etc. Cela n'a pas été possible malgré les diverses tentatives. Cette réticence à ouvrir les portes de son école s'explique notamment par la peur d'être jugé, perturbé, évalué par une personne étrangère au corps enseignant. A leur décharge, il est vrai qu'il n'existe que trois établissements officiellement « bilingue » sur le territoire français et qu'ils font à ce titre office de « projet pilote » même si leur existence a près de vingt ans. Les demandes de stages sont telles qu'ils ne peuvent y répondre.

Fort heureusement, grâce à un corpus recueilli antérieurement par le laboratoire LIDILEM, nous avons eu la possibilité de pallier ce manque d'accessibilité aux terrains – très problématique on s'en doute – et de mener à bien une étude empirique. Ainsi nous exploitons – explorons – ici un ensemble de données recueillies au sein d'une classe accueillant des enfants sourds dans le cadre d'un appel d'offre datant de 2001². Précisons qu'un premier balayage rapide du corpus a été réalisé afin de répondre à la demande de l'inspection académique, cet exposé a également fait l'objet d'une présentation lors d'un colloque (Millet, 2001). Notre position n'est pas donc pas évidente puisqu'il a fallu composer avec un matériau à la fois « brut » car peu défriché et « prêt à l'emploi » puisque les démarches d'approches, les rencontres avec les enseignants, la mise en place du protocole, le recueil des données étaient terminés. C'est notamment à travers les analyses que nous nous sommes petit à petit appropriée ce corpus pour en faire un objet personnel, propre... Ainsi nous avons cherché à approfondir les éléments de réflexion générale en les quantifiant ; nous avons inscrit

² Appel d'offre DGLF2 2001 « LSF et français dans la classe : contact de langues ou bilinguisme », à partir d'un corpus, recueilli en 98/99.

Rappelons que le recueil des entretiens des enseignants du groupe « Clis » s'est effectué auprès d'enseignants évoluant dans cet établissement mais plusieurs années après, en 2003. La réalisation de l'étude empirique correspond aux prémisses de la mise en place du « projet bilingue » pilote, qui comme nous l'avons vu a dû s'arrêter au bout de trois ans.

l'hypothèse globale dans le paradigme d'une « dynamique langagière bilingue », nous avons abordé les échanges de classe à travers une dimension interactive qui nous a permis de mettre en évidence la dynamique des échanges. Enfin, nous avons cherché à prendre en compte l'individualité des enfants.

3. La conjugaison des attentes

Il convient de préciser que cette étude empirique repose sur un projet collectif qui répond à une double attente. La première émane notamment de la directrice de l'établissement où l'expérimentation a eu lieu. L'expérimentation concerne plus précisément une classe spécialisée intégrée dans une école ordinaire - une CLIS. La directrice s'inscrit dans une position réflexive qui vise à explorer des « solutions » pour améliorer l'enseignement aux enfants sourds. L'équipe pédagogique a alors essayé de mettre en place un « projet bilingue » pilote, au sein duquel les activités de français notamment seraient abordées avec la LS et la langue française (écrit/oral). Les deux enseignants – l'enseignante Education Nationale (EEN) et l'enseignant sourd de LSF (PLS) – sont également partie prenante et ont bien voulu « jouer le jeu ». Notons que, d'une manière générale, les enfants sont en contact avec la langue des signes lors des séances de langue des signes avec PLS, EEN recourant en classe, dans des proportions diverses, au français, à la technique LPC, et à la LS.

Soulignons dès à présent que c'est l'enseignante EN qui a procédé à la sélection des textes et à l'élaboration des tests – tâches qui correspondent à ses prérogatives habituelles. Il nous semble que cette démarche qui consiste à travailler **avec** les enseignants a l'avantage de ne pas laisser les enseignants se sentir dépossédés **de** et **dans** leur rôle d'enseignant. En outre, les enfants de leur côté sont confrontés à des supports de travail familiers, ils sont soumis à une moindre « déstabilisation » nécessairement induite par le protocole. Un des inconvénients est que le chercheur a un moindre contrôle sur les données.

La seconde attente est celle du chercheur qui se voit ouvrir les portes d'une institution, ce qui, comme nous l'avons vu, n'est pas simple, et qui épouse la volonté d'une équipe de comprendre en quelque sorte les enjeux du bilinguisme au plan pédagogique.

La conjoncture de la recherche est donc, en un sens, optimale puisque les interrogations du chercheur coïncident avec celles du terrain, même si les compromis sont, en la matière, une nécessité, avec les avantages et les inconvénients que l'on vient d'évoquer.

4. Protocole général d'observation

L'observation et l'enregistrement de la situation d'enseignement/apprentissage se sont donc déroulés dans une CLIS intégrée à une école « ordinaire » accueillant huit enfants sourds au niveau CE2. Les enfants sont donc déjà familiarisés avec les mécanismes et les processus de la lecture. Le corpus recueilli se situe à la lisière de l'expérimentation puisqu'il est – en accord avec l'équipe pédagogique du terrain observé – construit autour de deux variables : une variable « langue » et une variable « type de texte », liées à notre hypothèse générale ainsi qu'à notre corps d'hypothèses plus spécifiques, dans le point III ci-après.

S'agissant de la variable « type de texte », il a été choisi d'étudier les pratiques pédagogiques autour de deux textes bien différenciés (*cf.* Annexe 4). Le premier texte est un récit quotidien : « La clef perdue » ; il s'agit d'un texte relatant en français courant, un épisode de la vie quotidienne (une petite fille a perdu la clé de chez elle et la cherche partout). Le second texte est un conte : « La soupe magique » ; ce texte est écrit en français plus soutenu en lien avec le genre narratif (passé-simple, vocabulaire plus spécifique, structure du texte marquée, etc.) faisant appel cette fois-ci à l'imaginaire.

Pour la « variable langue », nous avons délimité des séquences pédagogiques autour du texte au cours desquelles l'espace classe était un espace où les enfants étaient confrontés, dans leurs échanges oraux avec les enseignants, soit uniquement à la langue française (avec ou sans LPC), soit à la langue des signes, soit aux deux.

Chacun des deux textes a été étudié selon deux protocoles d'enseignement. La première partie du texte a été travaillée avec l'enseignante de la classe, EEN, sans recours à la LSF ; la seconde partie du texte a été travaillée d'abord en LSF avec l'enseignant sourd PLS, professionnel du SSEFIS, pour être repris ensuite avec EEN en français et/ou LSF. Enfin, à la suite de chacune des séquences avec l'enseignante entendante, une batterie de tests – que l'on explicitera lors de l'analyse – a été présentée aux enfants.

Ainsi, au regard du protocole, nous avons six situations d'enseignement/apprentissage : trois pour le conte :

- Étude du conte en français exclusivement référencée « Cfr » ;
- Étude du conte en LSF référencée « CLSF » ;
- Étude bilingue du conte référencée « Cbil ».

trois pour le récit quotidien :

- Étude du récit quotidien en français exclusivement référencée « Rqfr » ;
- Étude du récit quotidien en LSF référencée « RqLSF » ;
- Étude bilingue du récit quotidien référencée « Rqbil ».

Nous pouvons présenter le protocole sous la forme du tableau suivant :

Organisation		CONTE « C »	RECIT QUOTIDIEN « RQ »
Enseignante de la classe EEN	Début du texte	En français (+ LPC) LSF exclue « Cfr »	En français (+ LPC) LSF exclue « Rqfr »
		« Evaluation 1 Conte français »	« Evaluation 1 Récit français »
Enseignant sourde - PLS	Reprise du début et étude de la fin	Cours en LSF « CLSF »	Cours en LSF « RqLSF »
Enseignante de la classe EEN	Fin du texte	En français (+ LPC) LSF permise « Cbil »	En français (+ LPC) LSF permise « Rqbil »
		« Evaluation 2 Conte bilingue »	« Evaluation 2 Récit bilingue »

Tableau 4 : Protocoles didactiques de l'étude

Notons que la dénomination des séquences correspond au protocole méthodologique mis en place, et n'indique en rien la réalité des échanges qui se produisent en classe, les enfants pouvant utiliser les deux langues, quelle que soit la séquence visée. Précisons en outre que les séances effectuées avec l'enseignant sourd, dénommées par commodité « LSF », sont des séquences « bilingues » en ce sens que l'ensemble des échanges, en français écrit ou oral et en LSF, visent à la compréhension d'un texte écrit en français.

Pour terminer, soulignons que l'activité proposée, qu'il s'agisse des séquences didactiques autour des textes ou des évaluations, était proche de celles ordinairement réalisées par chacun des deux enseignants et ne constituait donc pas pour les élèves une activité inhabituelle. Néanmoins, deux nouveautés ont été introduites par notre protocole. La première est le travail coordonné des deux enseignants qui jusqu'alors travaillaient de façon isolée, sans réelle concertation ni organisation préalable autour d'un même texte. La seconde est liée aux lieux d'enseignement – ce qui peut avoir une grande importance symbolique. En effet, si le recueil de données avec l'enseignante s'est effectué aux places et aux horaires habituels des cours de français, celles réalisées avec l'enseignant sourd ont eu lieu aux horaires des cours de LSF mais dans la classe de

l'enseignante traditionnelle de la classe où le matériel vidéo était installé, alors que d'ordinaire les cours de LSF avaient lieu dans une autre salle.

II. Corpus et démarches d'analyses

Le protocole de cette recherche a permis d'élaborer plusieurs corpus, les corpus des interactions de classes filmées ainsi que les corpus d'évaluations. L'analyse de chacun d'eux permettra d'aborder l'hypothèse générale sous un angle particulier fondé par un corps de sous-hypothèses, tout en s'inscrivant dans une perspective complémentaire. Ainsi, au fil de l'étude, les analyses et les données des uns viennent en quelque sorte étayer ou nuancer les résultats des autres. L'objectif final est d'arriver à une analyse où chacun des corpus dispose d'une lecture autonome tout en s'intégrant à l'analyse générale. Nous allons présenter de façon plus précise les différentes pièces/pans du corpus, en soulignant pour chacun le type d'analyses adoptées.

1. Le corpus filmé

a) Les séances

Une partie de l'analyse repose sur les données issues des enregistrements vidéo des séquences didactiques liées à nos deux variables. L'ensemble du *corpus filmé* comporte au total **treize** séances de classes. Dans ces treize séances, neuf portent sur l'étude du conte dont la répartition, au regard de notre protocole, et la durée sont représentées dans le tableau suivant :

		Enseignants	Durée
Cfr	09/03/98 – CfrA	EEN	45 min
	10/09/98 – CfrB		45 min
	12/09/98 – CfrC		45 min
CLSF	16/03/98 – CLSFA	PLS	25 min
	17/03/98 – CLSFB		20 min
	19/03/98 – CLSFC		35 min
	20/03/98 – CLSFD		34 min
Cbil	24/03/98 – CbilA	EEN	45 min
	26/03/98 – CbilB		45 min

Tableau 5 : Corpus – Séances « Conte »

Le récit quotidien a donné lieu à quatre séances dont la répartition, selon la démarche générale, et la durée sont représentées dans le tableau suivant :

		Enseignants	Durée
Rqfr	20/04/98 – RqfrA	EEN	45 min
RqLSF	27/04/98 – RqLSFA	PLS	25 min
	28/04/98 – RqLSFB		20 min
Rqbil	30/04//98 – RqbilA	EEN	45 min

Tableau 6 : *Corpus – Séances « Récit quotidien »*

L'intégralité du *corpus filmé* a été transcrit (cf. Annexe 5), ces transcriptions sont à la base de plusieurs démarches d'analyses reposant à la fois sur une approche quantitative et qualitative ; démarches que nous proposons de présenter maintenant.

b) Analyse quantifiée ou « quantification du qualitatif »

Un premier volet de nos analyses s'ancre dans une étude quantifiée où nous avons voulu, à partir de phénomènes quantifiables des interactions, cerner et mesurer les relations entre plusieurs variables ; nous nous attacherons ainsi à examiner les interactions de classe en fonction des locuteurs et interlocuteurs concernés, des langues utilisées ainsi que de la visée communicative des interactions.

Plus précisément, il s'agira d'examiner, au regard de notre protocole, les « environnements langagiers » qui se dessinent au sein de chacune des séquences retenues, tant au niveau des enseignants que du groupe classe ainsi que de déterminer les « profils langagiers » de chacun des huit enfants. Nos données restant réduites, nous parlerons d'une quantification du qualitatif.

Soulignons, avant de décrire l'encodage des données, que, pour cette approche quantifiée, nous n'avons pas traité l'intégralité du *corpus filmé*, mais nous avons procédé à une sélection afin d'avoir un corpus plus homogène, d'une part au regard des textes : les séances du conte étant plus nombreuses que celles portant sur le récit quotidien ; et, d'autre part, au niveau des interventions des enseignants : puisque l'enseignante EN comptabilise des séances plus longues et plus nombreuses. L'analyse quantitative des interactions portera alors sur les huit séances suivantes, corpus que nous appelons *corpus filmé – 8 séances* pour le distinguer du *corpus filmé* global.

Conte			
Cfr	09/03/98 – CfrA	EEN	45 min
CLS F	16/03/98 – CLSFA	PLS	25 min
	17/03/98 – CLSFB		20 min
Cbil	24/03/98 – CFbil	EEN	45 min
Récit quotidien			
Rqfr	20/04/98 – RqfrA	EEN	45 min
RqLSF	27/04/98 – RqLSFA	PLS	25 min
	28/04/98 – RqLSFB		20 min
Rqbil	30/04/98 – RqbilA	EEN	45 min

Tableau 7 : Corpus quantification des interactions

À partir de la transcription de ces huit séquences filmées, nous avons procédé à un traitement des données qui a conduit à un encodage – traitement qui s’est effectué à l’aide du logiciel informatique de traitement de données *Modalisa*³. S’agissant de l’encodage, nous avons retenu pour chacune des interventions ou tour de parole, les informations suivantes :

- *Les références de l’interaction*

Il s’agit d’une information purement référentielle qui permet de repérer l’intervention dans l’ensemble du corpus traité. Ainsi, « CfrA1 » désignera la première intervention du « conte français », « CfrA2 » la seconde, « CfrA3 » la troisième, etc. Soulignons par ailleurs que nous avons distingué au sein d’une même intervention, chaque fois que le locuteur utilisait une autre langue ou chaque fois que ses interventions avaient des visées communicatives distinctes. Ainsi, par exemple, si l’enseignante entendante donnait la première phrase en français seul puis formulait la seconde phrase de son intervention en français accompagné de la LPC, au niveau de l’encodage, la référence de sa première phrase sera codée « CfrA1a » et celle de sa seconde « CfrA1b ».

³ *Modalisa* est un logiciel de création et d’analyse de questionnaires d’enquête développé par la société Kynos Ce logiciel permet de créer des questionnaires d’enquête, de saisir les données, de procéder à différents types de recodage des données (classement de variables numériques, regroupement de modalités de questions fermées, fermeture de questions ouvertes...) et d’analyser les données, pour produire des tris à plat, des tableaux croisés, des graphiques, des analyses factorielles.

- *Les protagonistes des échanges.*

Cette information permet de cerner les interlocuteurs et les locuteurs des échanges. Plusieurs cas de figure sont possibles, il peut s'agir d'échanges où l'élève est l'instigateur de l'échange ; dans ce cas, on trouvera deux sous-ensemble d'échanges : ElèveX/Enseignant ou ElèveX/ElèveY. Dans le second cas de figure, l'enseignant est l'instigateur des échanges ; dans cette situation on codera : Enseignant/ElèveX si l'on trouve une indication explicite du destinataire, Enseignant/ Groupe dans les autres cas. Les élèves sont codés « S1 », « S2 », « S3 », « S4 », « S5 », « S6 », « S7 » et « S8 » ; et comme nous le savons déjà, l'enseignante Education Nationale est désignée par « EEN » et l'enseignant de LSF par « PLS ».

- *Les langues ou codes utilisés.*

Cette donnée permet de mettre en évidence l'ensemble des modalités linguistiques⁴ utilisées pour chacune des interventions. Nous avons recensé plusieurs modalités orales : le français seul codé « Français » et la LSF seule codée « LSF » ; l'utilisation du français avec LPC codé « LPC », le recours à un mélange entre les deux langues de références codé « Mixte LSF/FRA » et enfin la dactylogogie codée « dactylogogie ». Par ailleurs, nous avons établi une catégorie « Autre » qui regroupe toutes les formes non-orales, il peut s'agir de l'écrit mais aussi des dessins, du mime, etc.

Par ailleurs, nous avons regroupé les modalités orales en deux grands ensembles afin d'avoir une vision plus globale de la répartition des langues : l'*Ensemble Français* d'une part qui comprend le français et le français avec LPC ; l'*Ensemble LSF*, d'autre part, qui compte la LSF et le Mixte LSF/FRA ainsi que la Dactylogogie. Précisons que nous avons choisi de classer le « Mixte » dans l'ensemble LSF puisque pour une majorité d'enfants, le français est supporté par la LSF. On notera cependant, ce que nous n'avons pas noté au moment de l'encodage que, pour l'enseignante EN, on observe l'inverse, le français sert de base et la LSF vient s'y ajouter. Toutefois, cela ne concerne que peu d'interactions, EEN n'utilisant que très peu la LSF comme nous le verrons, et cela n'introduit donc pas à nos yeux de biais dans nos données.

⁴ La transcription des séquences de classe porte uniquement sur le contenu linguistique des échanges, et l'ensemble des manifestations para-verbales (pause, prosodie, expression du visage, etc.) n'ont pas donné lieu à une transcription précise. Comme de nombreux travaux ont pu le montrer, cette dimension est importante, mais au regard de notre corpus nous ne pourrions pas en rendre compte.

- *La fonction de l'interaction.*

À travers cette information, il s'agit d'établir la visée communicative de l'échange, est-ce une question sur le texte, une explication sur la langue ? Quel est le type de réponse donnée, un seul mot ou une phrase ? Nous expliciterons les encodages que nous avons effectués de façon plus détaillée, juste avant l'analyse que nous en ferons (*cf.* Chap. 2).

c) Analyse qualitative

Le second volet de l'analyse du corpus filmé repose sur une démarche qualitative des données et s'inscrit dans une approche épistémologique interprétative.

Ce volet va nous permettre de (pro)-poser une image plus vivante, concrète des interactions. À l'aide d'un recueil d'exemples précis, puisés dans l'ensemble du corpus filmé – soit les treize séances, il s'agira de cerner et de décrire les pratiques langagières des deux enseignants et leur gestion didactique des langues ou code présents en classe. Il conviendra également de mesurer l'influence de ces pratiques sur celles des élèves. Par ailleurs, nous mettrons en évidence les principales réussites issues de ces contacts mais aussi les dysfonctionnements éventuels.

Notons que dans cette partie, si l'ensemble des analyses porte sur les modalités linguistiques orales, nous serons également amenée à interroger la place de l'écrit, l'utilisation du dessin ou le recours à d'autres moyens extra-linguistiques.

3. Le corpus évaluations écrites

Le corpus *évaluations écrites* est composé de plusieurs tests, qui rappelons-le ont été établis par EEN. Chacun des quatre protocoles didactiques a donné lieu à une évaluation reposant sur quatre types de tests et un résumé (*cf.* Annexe 7). Nous évoquons ici brièvement la visée générale des tests, nous en proposerons une description plus précise lors de l'analyse (chap. III) :

- *L'évaluation de la compréhension globale après lecture individuelle ;*
- *L'évaluation de la compréhension globale après leçon ;*
- *Le test de closure ;*
- *Le test de compréhension/mémorisation ;*
- *Un résumé.*

Tout comme pour le corpus filmé, les analyses s'appuieront à la fois sur une approche quantifiée, et, dans une moindre mesure, sur une analyse qualitative.

a) Approche quantifiée des Tests

L'objectif est, dans un premier temps, d'examiner à travers une approche quantitative les résultats du groupe classe, mais aussi de chacun des enfants, en fonction des protocoles didactiques – variables « langue » et « texte » – pour l'ensemble des évaluations mais aussi pour chacun de tests. Les résultats seront quantifiés mais la démarche reste bien qualitative compte tenu du nombre d'enfants et du nombre d'items dans les données. Cette approche permettra de voir les difficultés des enfants par rapport aux visées didactiques des quatre tests et nous permettra de vérifier ou non nos hypothèses en matière de stratégies d'une part et de profil d'élèves, d'autre part.

b) Approche qualitative de l'étude des productions des écrits

À la fin de cette partie nous examinerons plus précisément les productions individuelles des enfants au regard de la variable « langue ». Il s'agira de cerner les éventuels changements tant au niveau lexical que syntaxique ainsi que dans la cohérence de l'histoire, entre les écrits qui font suite aux séances monolingues et ceux faisant suite aux séances bilingues.

III. Le corps des hypothèses

Partant de notre hypothèse générale et de notre protocole, nous pouvons présenter maintenant notre corps d'hypothèses qui restent des hypothèses larges et non hiérarchisées compte tenu d'une part de l'aspect descriptif de cette recherche et de son caractère qualitatif. On peut d'ailleurs raisonnablement penser que nos résultats excéderont les questions contenus dans ces hypothèses.

- 1- L'utilisation des langues des enseignants sera différenciée selon la « variable texte », proposant ainsi des environnements langagiers distincts selon les séances.
 - On peut envisager chez EEN un recours moindre à la LSF dans l'étude du récit quotidien que dans celle du conte, dans le cadre de la séance bilingue.

- Et inversement, les difficultés étant accrues, les éléments d'appui sur la LSF, pour les deux enseignants, seront plus marqués dans les séances concernant le conte.
- 2- De même et pour les mêmes raisons, la communication didactique et les pratiques pédagogiques seront elles aussi de nature sensiblement différente selon la « variable texte » d'une part et la « variable langue » d'autre part.
 - 3- Les usages langagiers des élèves se différencieront en fonction de leur biographie langagière, mais aussi en fonction des pratiques langagières des enseignants.
 - 4- Les résultats aux tests varieront en fonction des variables observées. Concernant la variable « texte » on s'attend à de meilleurs résultats aux tests du récit quotidien qu'au conte. Pour la « variable langue » on s'attend à des résultats plus élevés aux tests qui font suite aux séances effectuées en LSF à savoir Rqbil et Cbil.

C. PRESENTATION DU CONTEXTE D'OBSERVATION

I. L'espace classe

La classe observée est, rappelons-le, une classe spécialisée intégrée, CLIS, dans une école ordinaire. Le recueil de données a eu lieu dans la salle de classe des apprenants. La classe est relativement spacieuse et s'organise autour de deux espaces (*cf. figure infra*) : à l'avant se trouve l'espace « travail » avec les bureaux des élèves, le bureau de l'enseignante, le tableau, etc. À l'arrière, un « coin lecture » a été aménagé avec une petite bibliothèque et des jeux éducatifs.

Sur les murs sont affichés des tableaux rappelant quelques règles de la langue française (les prépositions de lieu et de temps, les mots interrogatifs, quelques verbes conjugués, etc...) mais aussi des éléments de « connaissances générales » (les mois de l'année, les jours de la semaine, les saisons, l'heure, etc) ainsi que des travaux réalisés individuellement ou collectivement par les enfants (dessins, collages, etc.).

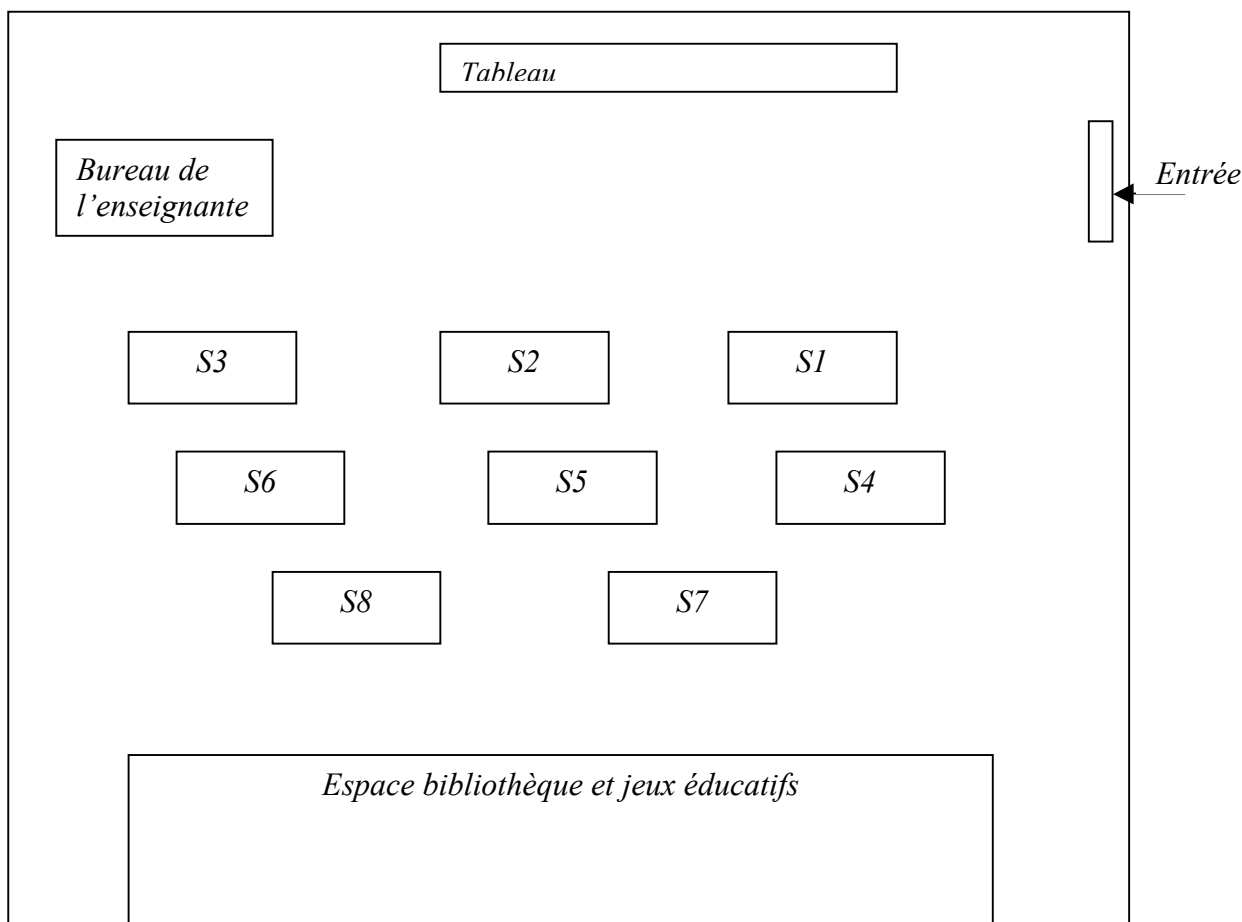


Figure 3 : Espace classe

On peut qualifier l'aménagement de l'espace classe de « traditionnel », en effet, les tables sont alignées les unes derrière les autres. Cette disposition ne favorise pas la communication, spécialement avec des apprenants qui privilégient la dimension visuelle. Les apprenants sont alors amenés à se lever et/ou se retourner pour savoir qui parle, et surtout ce qui est dit, mais aussi pour indiquer qu'ils ont quelque chose à dire. Ainsi, on observe de nombreux déplacements à la fois de la part de l'enseignante mais surtout des apprenants. On peut également expliquer cette mobilité – d'ordinaire moins fréquente et moins acceptée dans les classes de primaire – par la gestion même de la séquence didactique par l'enseignante. Le texte étudié est écrit sur une feuille de paperboard affichée au tableau et les apprenants sont régulièrement invités à indiquer des mots ou des phrases sur le texte lui-même. D'une manière générale, les déplacements des élèves sont « guidés » par l'enseignante, même si ceux-ci se déplacent parfois de leur propre initiative. Un accord tacite semble donc instauré entre les apprenants et l'enseignante, rares sont les remarques d'ordre disciplinaire visant cette dimension-là.

Cet espace classe est habité par les acteurs que sont les enseignants et les élèves. Nous allons les présenter brièvement, en intégrant d'ores et déjà dans cette présentation des éléments issus des observations, ce qui permet de donner une vision plus globale et dynamique des interactants.

II. Les enseignants

1. L'enseignante de l'éducation nationale

L'enseignante entendante est titulaire du diplôme national de professeur des écoles et a passé un diplôme d'enseignante spécialisée afin de travailler auprès de jeunes sourds. Elle est en charge de classes d'enfants sourds depuis plusieurs années déjà. Elle possède quelques connaissances en LSF mais ne l'utilise que rarement en classe. Lorsqu'elle l'emploie, cela s'inscrit le plus souvent dans une dimension bimodale c'est-à-dire que, tout en parlant, l'enseignante ponctue son discours par des éléments de la LSF. Elle comprend la LSF et prend parfois en compte les réponses données dans cette langue, notamment lorsqu'il s'agit de réponses produites par un apprenant ayant des difficultés à oraliser. Elle privilégie une communication en français oral éventuellement soutenue par la LPC.

2. L'enseignant sourd

L'enseignant de LSF est titulaire du diplôme d'éducateur spécialisé, et est, comme nous l'avons vu, « personnel SSEFIS ». Il travaille au sein de cette école depuis près d'une dizaine d'années avec un statut fluctuant en fonction des politiques en vigueur – politiques internes à l'établissement mais aussi directives nationales.

Dans sa pratique, il effectue un enseignement en langue des signes et de la langue des signes. Il est devenu sourd, il maîtrise le français oral tant en réception qu'en production, ce qui lui permet de prendre en compte les réponses orales vocales des enfants. Il est personnellement très investi dans le milieu associatif et mène des recherches universitaires sur la langue des signes.

III. Les élèves

La biographie langagière des apprenants est un élément important pour toute situation d'enseignement/apprentissage, et peut-être encore plus spécialement dans notre

situation. Même si le classement des surdités pose quelques questions, il nous paraît important de préciser que tous les enfants ne sont cependant pas sourds au même degré : **S1** et **S3** sont malentendants avec des troubles associés, **S6** est malentendant, **S2** et **S4** sont sourds profonds, **S5** est sourd sévère/profond, **S7** et **S8** sont sourds sévères.

Par ailleurs, le type de rééducation mis en place, les conditions familiales que connaissent les enfants – les parents (sourds, entendants, couples mixtes, étrangers), la fratrie (enfant unique, seul enfant sourd), la langue utilisée au sein de la famille, les caractéristiques personnelles du sujet (type d'appareillage, degré de surdité, aspects psychologiques, etc.) sont autant de facteurs qui viennent largement influencer la biographie langagière des enfants sourds. Ainsi, il y a une grande hétérogénéité dans la maîtrise de chacune des deux langues, certains enfants ont déjà construit un système linguistique (en français et/ou en LSF) et d'autres commencent tout juste. Ces éléments vont directement venir influencer les interactions en classe.

Pour permettre une meilleure appréciation de tous ces facteurs, la présentation des élèves sera complétée par des informations complémentaires issues de questionnaires remplis par les parents durant l'enquête effectuée.

S1 est l'enfant le plus âgé de la classe, il a dix ans et va sur ses onze ans. Il est malentendant mais souffre surtout de troubles associés⁵. Il est relativement turbulent, prend beaucoup la parole, en français ou en LS.

S2 a l'âge de la classe, soit huit ans ; c'est un enfant sourd profond de parents sourds. Il a beaucoup de difficultés à se situer par rapport à la LS, il l'utilise avec l'intervenant sourd mais face à l'enseignante entendante il paraît la « mettre de côté ». Concernant la langue française, son articulation est incompréhensible et il n'est pas encore rentré dans l'écrit.

S3 est un enfant plus âgé, dix ans. Il a des problèmes de santé autres que la surdité – troubles associés. Il est « peu » malentendant et est marginalisé par rapport à la classe. Il utilise surtout le français en classe.

⁵ On parle de troubles associés de manière générale, il s'agit d'une information donnée par l'établissement sans précisions supplémentaires.

S4 a neuf ans, il très turbulent. C'est un enfant sourd profond, de parents entendants. Il a été élevé depuis toujours dans la langue française avec le LPC mais suite au divorce de ses parents (deux ans avant l'étude), sa mère a opté pour la LSF. Son oralisation consiste essentiellement en des bruits et des cris. Il utilise la LS en classe mais ne la maîtrise pas encore.

S5 est sourd sévère/profond, il a l'âge moyen de la classe (huit ans). C'est un enfant à la participation active. Son oralisation est moyenne. Il utilise un peu la LSF.

S6 est malentendant, il utilise aussi bien le français que la LSF. Il a une très bonne oralisation. Il participe beaucoup en classe.

S7 est un enfant sourd sévère. Il utilise très peu la LSF et privilégie le français, il a une très bonne oralisation. Il est relativement discret.

S8 est sourd sévère. Il a un appareil auditif avec boîtier. Son oralisation est moyenne. Il était en intégration individuelle deux mois avant l'étude. Dans sa famille, il n'y a pas de prise en charge particulière, il utilise la LPC avec l'orthophoniste et semble découvrir la LSF durant la durée de l'étude.

On se trouve donc confronté à une grande hétérogénéité des profils des enfants – hétérogénéité qui constitue pour les enseignants, comme nous avons pu le montrer, une difficulté, voire un frein important. Ainsi la maîtrise de chacune des langues, LSF et français, varie énormément entre ces enfants. La maîtrise de la LPC est elle aussi variable, mais nous notons que tous les enfants connaissent cette technique, puisqu'ils sont régulièrement suivis en orthophonie où la LPC est utilisée. L'hétérogénéité ainsi constatée ne constitue pas une situation extraordinaire, on pourrait même dire que cette classe offre vraisemblablement une photographie représentative d'une classe d'enfants sourds.

Des questionnaires ont été distribués aux parents afin de cerner les pratiques langagières des enfants au sein de leur famille, et d'observer les attentes de ces dernières par rapport à l'éducation de leur enfant. Les réponses à ces questionnaires sont données ci-après sous la forme de tableaux, l'emploi de l'italique indiquant qu'il s'agit de la réponse effective donnée par les parents reportée telle qu'elle a été écrite. La dernière ligne

« attitude générale » regroupe les représentations sociales des parents, notamment vis-à-vis de la LSF, telles qu'on a pu les analyser à partir de leurs réponses.

	S1	S2	S3
Modes de communication utilisés			
- Mère	Fr oral	Fr oral / Fr + LPC	Fr oral + LPC / LSF
- Père	Fr oral	Fr oral / Fr + LSF	?
- Autres membres de la famille	Fr oral+ écrit + mime	Fr oral / Fr+ LPC / Fr+ LSF	Fr oral
Choix de ces modes de communication			
A quelles occasions ?	Tout le temps	<i>En famille, tous les jours, le plus en français oral pour qu'un enfant parle couramment sans perte de parole (comme les sourds muets).</i>	<i>De façon permanente. J'utilise l'écrit lorsque nous ne nous comprenons pas autrement.</i>
Apprentissage d'autres modes de communication ?			
- LPC	Orthophoniste	Mère : stage à l'hôpital	Formation à l'hôpital
- LSF	Non	Père : CAP ou BEP	<i>Au CROP. Il me reste encore bcp à apprendre.</i>
Interactions avec l'enfant			
Quel mode de communication utilise-t-il ?	Français oral	<i>En français oral + signes LSF + LPC.</i>	<i>Français oral et LSF; a recours à l'écrit lorsque je ne le comprends pas.</i>
Évolution de l'enfant depuis son inscription au CROP	Parle mieux et comprend mieux	<i>Oui en LSF perte de parole, Nous ne voulons pas.</i>	<i>Il est vraiment « entré » dans la communication avec la conscience de « l'autre », l'envie de comprendre.</i>
Rapport LSF / Français			
- Relation LSF et l'acquisition du français	Néant	<i>LSF : communication muet et pas de phrase français comme nous parlons c'est mot par mot. Il faut que ce soit le contraire.</i>	<i>Peut-être que cela peut retarder l'oralisation mais mon fils a acquis des concepts, peut maintenant exprimer des sentiments; s'il n'avait eu que l'oral comme moyen de communication ce développement aurait été différé.</i>
- Organisation et place de chacune des langues	Néant	<i>Si un enfant ne comprend pas la phrase, traduit en LSF sans perte de parole (ouïe) sinon il faut y penser pour l'avenir de l'enfant.</i>	Néant
- Satisfait de la pédagogie bilingue ?	Oui	<i>Oui mais pas trop.</i>	<i>Oui dans la mesure où le français oral et écrit occupent une grande place dans la pédagogie.</i>
Profil représentationnel			
	Néant	<i>RS négatives très présentes. La LSF est perçue comme un concurrent direct du français. Ceci peut expliquer, en partie, pourquoi l'enfant « n'ose pas » s'investir dans la LSF.</i>	<i>Position ambiguë des parents, où la LSF est perçue comme une aide tout en ayant peur qu'elle puisse « peut-être retarder l'oralisation ».</i>

Tableau 8 : Profil des élèves – S1 ; S2 , S3

	S4	S5	S6
Modes de communication utilisés :			
- Mère	Fr oral + LPC / Fr oral + LSF/ Fr oral + écrit	Fr oral / fr oral + LSF	Fr oral
- Père	Fr oral + LPC / Fr oral + écrit + dessin	Fr oral	Fr oral
- Autres membres de la famille	Fr oral + signes / Fr oral + mime (frère)	Fr oral Portugais	Fr oral
Choix de ces modes de communication			
A quelles occasions?	Néant	<i>Tous les jours à la maison</i>	Néant
Apprentissage d'autres modes de communication ?			
- LPC	Stage offert par le CHU	Quelques connaissances aux S.	À l'hôpital
- LSF	Non	Non	Non
Interactions avec l'enfant			
Quel mode de communication utilise-t-il ?	<i>Il communique avec moi en français et s'appuie soit en LPC soit en LSF ou demande selon les circonstances à son frère de traduire.</i>	<i>En Fr + signe LS.F</i>	<i>En fr ORAL.</i>
Évolution de l'enfant depuis son inscription au CROP	<i>Avant son entrée au CROP il recevait les messages en LPC mais ne pouvait rien restituer en 15 jours avec la LSF, il s'est reconnu et s'est épanoui. No comment.</i>	<i>Oui ! Quand elle n'arrive pas à parler elle le faisait par LSF.</i>	<i>Il s'exprime mieux.</i>
Rapport LSF / Français			
- Relation LSF et l'acquisition du français	<i>Je ne connais pas la structure de la LSF, mais au regard de ses acquisitions, en fr et en compréhension sur les consignes, je pense et veux croire que la LSF ne peut nuire à l'apprentissage du Français.</i>	<i>Non !</i>	<i>La LSF aide l'enfant à mieux comprendre les mots qu'il ne maîtrise pas en français.</i>
- Organisation et place de chacune des langues	<i>Par la mise en place d'un projet d'école en Bilingue avec le respect de l'ensemble des intervenants (E. Nationale + Intervenants extérieurs) et que cette « guerre » E. Nationale – Ministère de la santé cesse.</i>	<i>Aucune idée.</i>	<i>Associer les professeurs avec des traducteurs de LSF</i>
- Satisfait de la pédagogie bilingue ?	<i>Oui sur le fond. Non sur la forme par manque de prise en charge et de moyens mis à la disposition des intervenants. Un Service de soins n'est pas là pour faire des bénéfices.</i>	<i>Oui</i>	<i>Satisfait</i>
Profil représentationnel			
	<i>Évolution de la place de la LSF puisqu'elle a été au départ rejetée au profit du LPC. Depuis deux ans, elle est acceptée par la mère et semble investie d'un nouvel espoir. La mère semble au courant des difficultés qui existent sur le terrain institutionnel.</i>	<i>Absence d'a priori négatifs vis-à-vis de la LSF.</i>	<i>Absence d'a priori négatifs vis-à-vis de la LSF.</i>

Tableau 9 : Profil des élèves – S4, S5, S6

	S7	S8
Modes de communication utilisés :		
- Mère	Turc	Fr oral
- Père	Fr oral	Fr oral
- Autres membres de la famille	Fr oral/ Turc	Fr oral
Choix de ces modes de communication		
A quelles occasions ?	<i>À la maison utilise ces différents modes de communication.</i>	<i>Quelques fois je (mère) pratique le LPC pour l'aider quand nous faisons une dictée.</i>
Apprentissage d'autres modes de communication ?		
- LPC	<i>Non</i>	<i>Très très peu, appris en même temps que lui en CP avec les codes sur les cahiers.</i>
- LSF	<i>Non</i>	<i>Non</i>
Interactions avec l'enfant		
Quel mode utilise-t-il ?	<i>En français oral en français</i>	<i>En français oral</i>
Évolution de l'enfant depuis son inscription au CROP	<i>Elle ne parle pas LSF à la maison mais on a senti une évolution. Elle parle bien le français.</i>	Néant
Rapport LSF / Français		
- Relation LSF et l'acquisition du français	<i>Non. On n'a pas entendu dire que la LSF nuisait.</i>	<i>Elle n'aurait pas besoin de pratiquer la LSF vu son degré de surdité. Elle l'apprend avec ses camarades de classe et nous trouvons cela très bien car c'est une ouverture vers ses camarades qui ne parlent pas bien.</i>
- Organisation et place de chacune des langues	<i>Envisager que ma fille puisse utiliser bien le français et la LSF dans l'école.</i>	Néant
- Satisfait de la pédagogie bilingue ?	Néant	<i>Oui</i>
Profil représentationnel		
	Absence d' <i>a priori</i> négatifs vis-à-vis de la LSF.	L'enfant est dans cette classe depuis peu, les parents ont privilégié une éducation en intégration individuelle. La LSF n'est pas perçue comme utile ou nécessaire dans la scolarité de leur fille, elle est envisagée uniquement pour les enfants sourds profonds.

Tableau 10 : Profil des élèves – S7, S8

Ces tableaux, mettant en avant un profil représentationnel, nous invitent à formuler quelques réflexions générales puisque, au niveau des langues et des modes de communication, plusieurs éléments ressortent.

On observe en premier lieu une présence et une utilisation plus large de la LPC que de la LSF : toutes les familles ont recours, ou ont recouru, à cette technique à l'exception de la famille de **S7**.

En second lieu, on remarque que certains enfants n'ont que la langue orale dans leur famille, c'est le cas pour **S6** et **S7** mais que cela ne les empêche pas de s'appuyer sur la LSF en classe, même si les parents ne l'utilisent pas, sans doute parce que ces derniers n'ont aucun *a priori* à l'encontre de la langue des signes. Ceci est un résultat important comparé à **S2**, qui bénéficie de la LSF, du côté de son père, mais dont la mère, qui dit ne pas comprendre la LSF, a des *a priori* très négatifs sur cette langue.

Enfin, deux des enfants sont confrontés à d'autres langues que le français ou la LSF chez eux – le portugais pour **S5** et le turc pour **S7**.

Concernant plus particulièrement la langue des signes, quatre enfants sont en contact avec cette langue dans leur milieu familial : **S2**, **S3**, **S4** et **S5**. Cette donnée est à nuancer par deux réflexions ; en effet, la compétence en langue des signes de leurs proches varie considérablement, allant de quelques éléments lexicaux à une bonne maîtrise. Ensuite, la présence de la LSF n'est pas synonyme d'une représentation positive de cette langue, et inversement, la faible connaissance, ou la non-connaissance de la LSF, ne signifie pas nécessairement une représentation négative ou le refus de cette langue. En effet, **S2** vient, comme venons de l'énoncer, d'une famille sourde, mais il semble avoir des difficultés à se situer par rapport à la LSF, ses parents percevant ce mode de communication comme un « concurrent » à l'apprentissage de la parole. **S4**, tout comme **S2**, est sourd profond. Sa mère a accepté la LSF deux années seulement avant cette étude, jusqu'alors la famille utilisait le français oral et la LPC ainsi que le dessin, les mimes ou encore l'écrit. L'arrivée de la LS correspond à un changement familial, elle ne s'inscrit donc pas de façon neutre dans l'histoire familiale néanmoins la mère semble « croire » en la LSF.

Enfin, il semble ressortir une certaine attente des parents quant à la place du français – attente que l'on recense également chez l'enseignante comme nous l'avons évoqué lors de sa présentation. Les attentes spécifiques des enfants n'ont pas fait l'objet d'une enquête particulière et sont donc difficiles à évaluer. En revanche, on peut émettre l'hypothèse que la survalorisation du français chez certains parents et chez l'enseignante peuvent constituer une certaine forme d'injonction pour les enfants.

CHAPITRE 2

ANALYSES QUANTITATIVES DES PRATIQUES LANGAGIERES

Comme nous l'avons énoncé, nous avons souhaité donner à ce travail une double entrée, quantitative et qualitative.

L'entrée quantitative, qui, redisons-le est avant tout une quantification du qualitatif, permet une vision plus macroscopique, moins ancrée dans la réalité des interactions : elle offre ainsi la possibilité de dresser un tableau général qui permet, dans un premier temps, de dégager les environnements langagiers à la fois du groupe classe et des enseignants, ainsi que les pratiques langagières de chacun des élèves. Il s'agit plus précisément de mettre en évidence la part faite à chacune des langues. Dans un second temps, on s'attachera à déterminer quelques aspects de la communication didactique en classe de français et en classe de LS, au regard de notre protocole. Nous examinerons plus particulièrement la visée communicative des échanges, et essaierons de voir si à une modalité linguistique correspond une visée communicative précise tant pour les enseignants que pour les enfants.

Cette approche quantifiée donne donc une vision purement descriptive, qui permettra de rendre compte du cadre général dans lequel s'inscriront les analyses qualitatives ultérieures. Mais, comme il ne s'agit pas d'interpréter, « à l'aveugle », des données brutes, les interprétations des données chiffrées pourront, si besoin, être guidées par la connaissance du qualitatif.

Précisons, en dernier lieu, qu'il ne s'agit ici nullement d'apprécier la cohérence ou la pertinence des interventions.

A. ANALYSE DES ENVIRONNEMENTS LANGAGIERS

I. Environnement langagier général de la classe

Nous proposons de décrire, dans un premier temps, l'utilisation générale des langues des enseignants et du groupe classe à travers l'analyse de l'ensemble du corpus traité,

afin d'établir un profil général de la classe ; les adaptations individuelles des élèves seront traitées au paragraphe suivant. Il s'agit de réflexions – *corpus filmé - 8 séances* – qui permettent de projeter l'utilisation des langues. Dans un second temps, nous observerons cette utilisation des langues à la lumière de la variable « texte ».

1. Corpus filmé 8 séances : quels environnements langagiers ?

Dans cette analyse, nous cherchons à voir l'utilisation des langues des enseignants, EEN et PLS ainsi que celle du groupe classe « S », afin de dresser ce que nous nommerons **l'environnement langagier** de la classe. Nous entamerons cette analyse par un aperçu global de l'utilisation des deux langues, avec les regroupement présentés p. 245.

(% lignes)	<i>Effectifs</i>	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	717	53,3	46,7
EEN	717	4,7	95,3
PLS	267	100	0
TOTAL	1701	40,1	59,9

Tableau 11 : *Corpus filmé 8 séances - Répartition générale « Ensemble langue »*

Comme nous le montre le tableau ci-dessus, sur un total de 1701 interactions orales, les élèves en comptabilisent près de 717. Dans les échanges du groupe classe, on observe une utilisation sensiblement plus importante de *l'ensemble LSF* qui comptabilise 53,3 % des échanges totaux. Les données relatives aux enseignants révèlent une distribution langagière largement associée aux statuts des enseignants puisque PLS utilise pour tous ces échanges *l'ensemble LSF*, alors que EEN – qui comptabilise près de deux fois et demi plus d'interactions – privilégie quant à elle largement *l'ensemble Français*. En effet, sur ses 717 interactions, 95,3% concernent *l'ensemble Français*, 4,7% relèvent de *l'ensemble LSF*. Concernant les résultats de cette dernière, on peut penser que cet écart s'explique pour partie par le protocole puisque les séances portant sur l'étude de la première partie des textes devaient se faire uniquement en français. Cependant, même en tenant compte de cette « contrainte », on voit se dessiner une prédominance de *l'ensemble Français*.

Ainsi, on se trouve face à deux environnements langagiers oraux, ceux dressés par chacun des enseignants qui s'expriment dans la langue qui leur est attribuée par l'Institution. Face à ces deux sphères orales « monolingues », les pratiques du groupe classe se situent à cheval entre les deux modalités. Nous verrons dans le paragraphe suivant si la répartition des deux *ensembles* correspond aux séances respectives des

enseignants – ou en d’autres termes, s’il s’agit d’un double monolinguisme ou d’un bilinguisme qui se réalise au sein d’une même séance, mais auparavant nous allons analyser globalement la variable « type de texte » afin de voir les éventuelles incidences de cette variable sur l’utilisation des langues.

2. L’environnement langagier selon la variable « texte »

Dans cette analyse, nous regrouperons d’un côté l’ensemble des séances du Récit quotidien (Rqfr et Rqbil) et de l’autre côté, les séances relatives à l’étude du Conte (Cfr et Cbil). On obtient les résultats suivants :

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	377	54,1	45,9
EEN	389	1,8	98,2
PLS	106	99	1
TOTAL	872	36,2	63,8

Tableau 12 : Corpus Récit quotidien Répartition « Ensemble langue »

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	340	52,4	47,6
EEN	328	8,2	91,8
PLS	161	100	0
TOTAL	829	44,1	55,9

Tableau 13 : Corpus Conte Répartition « Ensemble langue »

Concernant le nombre total d’interactions traitées, les deux corpus sont relativement équivalents : 872 pour les séances du Récit quotidien, 829 pour le Conte.

Si l’on s’attarde sur la répartition des modalités langagières, le schéma d’utilisation des langues, qu’il s’agisse des séances du Récit quotidien ou de celles du Conte, reprend celui décrit pour le corpus global soit pour les élèves, une utilisation de la modalité gestuelle sensiblement supérieure à *l’ensemble Français* et, pour les enseignants, une répartition des langues privilégiant leur langue respective.

Deux éléments sont toutefois à souligner par rapport aux données des séances du Conte : d’une part, pour EEN, on remarque l’émergence de la modalité gestuelle ce qui conforte l’une de nos sous-hypothèses, à savoir des éléments d’appuis sur la LSF dès lors que le texte est moins accessible ; d’autre part, pour le groupe classe, on observe que la répartition entre les deux modalités linguistiques tend à s’homogénéiser : l’écart entre *l’ensemble LSF* et *l’ensemble Français* se réduit en faveur de *l’ensemble Français*.

On peut d'ores et déjà souligner que la variable « texte » semble avoir une certaine influence notamment sur les pratiques linguistiques de l'enseignante Education Nationale. Néanmoins, les chiffres de cette étude révèlent la prédominance de l'exposition au français dans l'environnement des élèves malgré ces légères modulations en fonction de la variable « texte ».

Les analyses suivantes vont nous permettre d'affiner ces données générales, en soulignant plus particulièrement l'utilisation des langues par les enseignants et en nous offrant la possibilité d'établir un profil des enseignants mais aussi du groupe classe pour chacune des séances.

II. Environnement langagier selon chacune des séances

1. Les séances avec EEN

L'enseignante EN, selon le protocole en place, s'est trouvée dans deux situations de classe susceptibles d'influencer ses pratiques linguistiques puisque, rappelons-le, dans la première situation – Rqfr et Cfr – le recours à la LSF est interdit tandis que dans la seconde situation – Rqbil et Cbil – il n'y a aucune recommandation particulière, l'enseignante établit seule son choix de langue. Ainsi, dans les séances « bilingues », Rqbil et Cbil, on pourrait – devrait – observer un recours plus important à la modalité gestuelle que dans les séances « monolingues », Rqfr et Rqbil.

Afin d'examiner les choix de langues, nous avons choisi de donner d'une part les tableaux illustrant la répartition des langues regroupées selon les deux principales modalités langagières LSF et français, et d'autre part, des tableaux donnant une vue détaillée de la répartition des langues : LSF seule, Français seul, français + LPC, MIXTE LSF/FRA.

Nous allons, dans un premier temps, examiner ces situations pour les séances du Récit quotidien.

a) Répartition des langues dans les séances du Récit quotidien

Récit quotidien « français »

(%lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	183	36,1	63,9
EEN	226	1,8	98,2
TOTAL	409	17,1	82,9

Tableau 14 : Rqfr Répartition « Ensemble langue »

(%lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S	10,4		63,9	25,1	0,5
EEN	0,9	22,6	75,7	0,4	0,4
TOTAL	5,1	12,5	70,4	11,5	0,5

Tableau 15 : Rqfr Répartition détaillée des langues

Récit quotidien « bilingue »

(%lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	96	58,3	41,7
EEN	162	1,2	98,8
TOTAL	258	22,5	77,5

Tableau 16 : Rqbil Répartition « Ensemble langue »

(%lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S	39,6	0	41,7	18,8	0
EEN	0	30,9	67,9	1,2	0
TOTAL	14,7	19,4	58,1	7,8	0

Tableau 17 : Rqbil Répartition détaillée des langues

a1) L'enseignante EN : l'immobilité des pratiques

Si l'on compare, pour l'enseignante, la répartition des données entre Rqfr et Rqbil, on observe un équilibre dans l'utilisation des langues avec, dans les deux cas, un ensemble français qui concerne plus de 98% des interactions.

Néanmoins, en étudiant l'utilisation des langues, on relève, pour la séance Rqbil, une utilisation plus importante de la LPC 30,9 % (elle représente 22,6% des interventions de la séance Rqfr), qui entraîne, de fait, une baisse du français seul (soit 67,9% à Rqbil, et 75,7% à Rqfr).

Au regard de l'utilisation des langues par EEN, on peut penser qu'elle privilégie le français parce qu'elle perçoit ce texte comme relativement accessible pour les élèves. Accessible, certes, mais pas pleinement, puisqu'un soutien au français oral, la LPC, est toutefois jugé nécessaire. En revanche, la LSF n'est sans doute pas jugée utile dans cette situation d'étude de texte. Cette prédominance du français est, nous semble-t-il, étroitement liée aux représentations sociales de EEN. En effet, comme nous l'avons décrit dans la partie II, d'une manière générale, les enseignantes du groupe « CLIS », pour se conformer aux textes administratifs et aux demandes des parents, mais aussi pour être « en accord » avec leur fonction dans l'éducation des jeunes enfants sourds – ou plus précisément avec l'image de

leur rôle auprès des jeunes sourds – privilégient le recours au français autant que faire se peut. Les pratiques langagières de EEN semblent ici en étroite relation avec ces représentations.

a2) Les enfants : autonomie de choix et pratiques langagières

En nous penchant maintenant sur les productions du groupe classe, on note une répartition des pratiques langagières différentes en fonction des séances. En effet, à la séance Rqfr, le groupe recourt bien plus à *l'ensemble Français* (63,9%) qu'à *l'ensemble LSF* (36,1%). Pour Rqbil, cette tendance s'inverse puisque nous obtenons près de 58,3% à *l'ensemble LSF* et 41,7% pour *l'ensemble Français*.

Ce changement est d'autant plus marqué lorsque l'on regarde les langues dans le détail. En effet, dans Rqfr, *l'ensemble LSF* repose essentiellement sur le Mixte LSF/Fr (25,1%) pour seulement 10,4% de LSF. Dans la situation bilingue, le recours au français oral est moindre (41,7%) tout comme celui du Mixte (18,8%). Ces diminutions se font au profit de la LSF qui atteint 39,6% des échanges des élèves.

On observe donc un profil du groupe classe différent alors même que l'enseignante ne modifie pas fondamentalement sa pratique.

Comme l'indiquent les données à la séance Rqfr, le groupe classe a la possibilité d'appréhender ce texte à l'aide du français et, de fait, il privilégie cette modalité, tout comme l'enseignante. Le fait que les élèves recourent davantage à la LSF à la séance Rqbil, ne nous semble donc pas pouvoir être interprété comme une réponse à la difficulté du texte, l'explication est à chercher ailleurs. Rappelons que, selon le protocole de l'étude, entre les deux séances avec l'enseignante Education Nationale, la classe a travaillé le Récit quotidien en langue des signes avec l'enseignant de LSF. Et, comme nous l'avons exposé dans la présentation des élèves, peu maîtrisent réellement la LSF ; pour les élèves, ce texte est donc également plus accessible en LSF. Au regard de ces indications on peut alors émettre l'hypothèse que les élèves réinvestissent ce qu'ils ont vu et appris lors de l'étude, en LSF, du texte avec PLS. Une meilleure assurance, et/ou maîtrise, de et dans la LSF expliquerait ce résultat. On peut penser que cette redistribution des langues répond à un **besoin d'autonomisation langagière**. Ils opèrent alors une **consolidation par le réinvestissement**, ils s'investissent, et, investissent la langue des signes pour asseoir leurs

acquis. Ce faisant, ils passent outre le fait que EEN propose un environnement langagier à forte tendance « monolingue français ».

Il s'agit maintenant de voir si l'on observe ce même schéma pour les séances relatives à l'étude du Conte.

b) Les séances du Conte : une redistribution des langues pour tous

Les données des tableaux du Conte contrastent avec ceux que l'on vient d'analyser, et l'on observe une redistribution des langues à la fois pour l'enseignante et pour les élèves.

Conte « français »

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	131	58	42
EEN	134	2,2	97,8
TOTAL	265	29,8	70,2

Tableau 18 : Cfr Répartition « Ensemble langue »

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	MIXTE LSF/FRA	Dactylo
S	31,3	1,5	40,5	25,2	1,5
EEN		36,6	61,2	2,2	
TOTAL	15,5	19,2	50,9	13,6	0,8

Tableau 19 : Cfr Répartition détaillée des langues

Conte « bilingue »

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	113	31	69
EEN	194	12,4	87,6
TOTAL	307	19,2	80,8

Tableau 20 : Cbil Répartition « Ensemble langue »

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	MIXTE LSF/FRA	Dactylo
S	15,9	,9	68,1	14,2	0,9
EEN	6,7	21,1	66,5	5,7	
TOTAL	10,1	13,7	67,1	8,8	0,3

Tableau 21 : Cbil Répartition détaillée des langues

b1) L'enseignante EN : une redistribution des pratiques langagières

En examinant le profil de l'enseignante dans les deux situations d'étude du Conte, on s'aperçoit que le français reste largement privilégié. Néanmoins, nous pouvons souligner que pour la première fois, l'ensemble Français ne plafonne pas à près de 98%, comme c'était le cas pour le récit (97,8% des interventions de EEN au Cfr, et 83,7% pour le Cbil).

Si l'on regarde les langues dans le détail, cette baisse est avant tout l'effet d'un moindre recours à la LPC – elle est de 36,6% dans la situation « français », et de 20% dans la situation « bilingue ». Cette baisse de la LPC se fait au profit du français, elle représente 61,2% au Cfr et 63,5% au Cbil, mais aussi de la LSF (6,7% contre 0%) et du Mixte (5,7% contre 1,2%). Deux modalités qui émergent, mais qui restent, somme toute, ponctuelles (35 occurrences LSF + Mixte sur les plus de 320 interactions de EEN).

Soulignons donc que sans la LSF, la LPC est beaucoup utilisée et, inversement, lorsque l'enseignante recourt à la LSF ou le Mixte, la LPC est moins employée. On peut alors s'interroger sur le rôle de la LPC: pour EEN la LPC et la LSF relèvent-ils en quelque sorte du « même combat » ou leur utilisation est-elle pensée comme complémentaire ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'examiner les fonctions remplies par chacune de ces modalités, ce que nous présenterons plus loin, dans ce chapitre.

Ainsi, contrairement aux séances du Récit quotidien, notre protocole met en évidence pour les séances du Conte une utilisation – fût-elle assez disproportionnée – des deux langues par l'enseignante EN. On pourrait penser que le recours à la LSF, seule ou avec le français, soit perçue par EEN comme « plus nécessaire » face à un texte « moins accessible » pour les jeunes élèves sourds. Du fait de cette utilisation tout à fait mesurée, la LSF, nous semble envisagée par EEN comme une béquille, une « langue tremplin » (Millet, 1999-a), dont le recours vise un meilleur accès à la langue française. Les analyses suivantes, tant quantitatives que qualitatives, permettront, ou non, de consolider cette hypothèse.

b2) Le groupe classe : une (non-)autonomie langagière

Si l'on s'attarde maintenant sur les données du groupe classe, on observe que ce dernier projette une utilisation des langues singulière puisque l'on note que la conduite langagière devant les séances du Conte ne suit pas le même procédé que pour le Récit quotidien.

En effet, à la séance Cfr, on observe un ensemble LSF supérieur (58%) à *l'ensemble Français* (42%), et l'on s'aperçoit, en s'intéressant aux langues de façon détaillée, que les interactions en Mixte sont relativement importantes (25,2%) et que la LSF seule comptabilise 31,3% des interactions.

Cette répartition des langues est inversée pour Cbil puisque *l'ensemble Français* est largement utilisé par le groupe classe (69%), et que *l'ensemble LSF* ne représente que 31% des interventions. Cette baisse correspond à un moindre recours à la fois à la LSF (15,9%) et au Mixte (14,2%).

La gestion même de l'activité par l'enseignante influence très certainement ces données, toutefois, il nous semble que d'autres facteurs doivent intervenir dans l'usage des langues. En effet, on se trouve face à des environnements langagiers différents entre l'enseignante et le groupe classe. Alors que celle-ci modifie sensiblement sa pratique vers plus de modalité gestuelle, la classe penche nettement pour plus de français. Au regard de nos

hypothèses de départ, ces données sont extrêmement intéressantes, mais, avouons-le, quelque peu troublantes. Il nous semble donc nécessaire de faire un léger détour pour tenter d'apporter un éclairage sur ces résultats – quitte à bousculer la progression de notre analyse.

Quelques hypothèses explicatives...

On peut dans une perspective quelque peu pessimiste penser que la difficulté du Conte est très/trop importante et que, de ce fait, certains élèves, et plus spécialement ceux étant le plus en difficultés face à la langue française « décrochent » et s'expriment peu ou pas. Parallèlement, ceux étant plus à l'aise en français se manifesteraient davantage.

À l'opposé, dans une perspective très/trop optimiste on pourrait interpréter ces chiffres comme un indice de l'apport du bilinguisme, les élèves grâce à la séance LSF, ont la possibilité de réinvestir leurs connaissances dans le français.

Le tableau suivant indique le taux de participation de chacun des élèves durant les séances Cfr et Cbil, indépendamment des interactions de l'enseignante et de celles concernant les prises de parole collectives du groupe.

(% Colonnes)	CFR	CBIL
S1	21,4	15,2
S2	10,3	12,1
S3	4,8	11,1
S4	14,3	8,1
S5	6,3	14,1
S6	31,7	13,1
S7	7,9	13,1
S8	3,2	13,1
TOTAL	100	100

Tableau 22 : Participation individuelle aux séances Conte avec EEN

Ce tableau révèle deux séances très distinctes au niveau de la participation/intervention des élèves. Précisons avant tout que nous sommes consciente que la participation est un phénomène extrêmement complexe régi par un ensemble d'éléments tels que la motivation, mais aussi l'affect, la disposition psychologique, etc., sans compter qu'au sein de l'espace classe c'est l'enseignant qui traditionnellement « distribue » la parole. Les données ne sont donc appréhendées qu'en tant qu'indicateur.

Cette réserve faite, on observe, pour la séance Cfr, une grande hétérogénéité entre les élèves où trois élèves se distinguent avec un taux de participation supérieur à 14% : **S4**,

S1, et **S6** – soulignons que ce taux est particulièrement élevé pour les deux derniers. Comparativement, la participation des élèves à la séance Cbil apparaît comme très homogène, et on observe entre ces deux séances, une hausse de la participation de cinq élèves **S2**, **S3**, **S5**, **S7** et **S8**. Seul **S4** a un taux de participation sous la barre des 10%.

Au regard de ces données, il semblerait que notre première hypothèse s'effrite, puisque d'une manière générale, les élèves participent plus. Néanmoins, il nous apparaît un peu hâtif d'opter directement, et à corps perdu, uniquement sur la base de ces deux données, pour la seconde hypothèse. En effet, au regard de la biographie langagière des élèves, le Conte est un texte qui est moins abordable tant en français qu'en LSF. Ainsi, même si on peut penser que les séances avec PLS ont permis aux élèves une meilleure compréhension de l'histoire¹, il nous semble peu probable que les élèves aient pu les faire en si peu de temps.

Si pour l'instant nous ne sommes pas en mesure de trancher pour une hypothèse, nous pouvons avancer, sans trop de risque, que ces données soulèvent en filigrane, la question de la nécessaire **construction des deux langues** ; question sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir. L'examen de l'environnement langagier des séances de PLS, que nous proposons maintenant va d'ailleurs pouvoir nous apporter un éclairage supplémentaire.

2. Profil des séances avec PLS

PLS n'est confronté qu'à une seule variable, la variable « texte », et comme l'analyse du corpus global l'a révélé, il utilise quasi-uniquement la LSF. Les tableaux de chacun des deux textes indiquent donc une utilisation massive de la LSF. Concernant l'enseignant, la seule indication pertinente que nous livrent les tableaux ci-dessous, est, à notre sens, qu'il intervient proportionnellement plus dans le Conte que pour la séance du Récit. La difficulté du texte l'amène sans doute à multiplier ses interventions.

¹ Comme nous le verrons au Chapitre 3 sur les évaluations écrites.

Récit quotidien « LSF »

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	103	83,7	16,3
PLS	108	100	
TOTAL	211	91,7	8,3

Tableau 23 : RqLSF - Répartition « Ensemble langue »

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	MIXTE LSF/FRA	Dactylo
S	57,1	1	15,3	25,5	1
PLS	98,6				2,8
TOTAL	77,6	0,5	7,8	12,2	2

Tableau 24 : RqLSF - Répartition détaillée des langues

Conte « LSF »

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S	96	69,8	30,2
PLS	161	100	
TOTAL	257	88,7	11,3

Tableau 25 : CLSF - Répartition « Ensemble langue »

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	MIXTE LSF/FRA	Dactylo
S	42,7		30,2	22,9	4,2
PLS	100				
TOTAL	75,1		11,3	12,1	1,6

Tableau 26 : CLSF - Répartition détaillée des langues

Les données relatives au groupe classe appellent, quant à elles, plusieurs éléments de réflexion. Tout d'abord, on relève la présence de la langue française, seule ou accompagnée de LSF – dans des proportions variées selon la variable « texte » – alors même que l'environnement langagier oral proposé par PLS est « monolingue LSF ».

Par ailleurs, si l'on regarde de façon plus précise l'utilisation des langues pour chacun des textes, on remarque que l'écart dans la répartition des deux modalités langagières entre les deux textes varie. En effet, à la séance RqLSF, *l'ensemble LSF* est largement privilégié par le groupe classe (il représente 83,7% des échanges) – cet ensemble se répartit en majorité pour la LSF seule (57,1%), le Mixte quant à lui, correspondant à 25,5% des interventions. S'agissant de la séance du Conte, *l'ensemble LSF* est de 68,9% – pourcentage moins élevé que pour le récit qui s'explique surtout par une moindre utilisation de la LSF (42,7%), le Mixte représentant 22,9% des échanges.

On s'aperçoit que c'est l'utilisation du français seul qui connaît la plus forte variation entre les deux textes : il représente 15,3% des interventions du groupe au Récit quotidien et 30,2% au Conte.

Comparativement aux données du Récit quotidien, on observe donc pour le Conte une baisse dans l'utilisation de la LSF seule, et parallèlement un recours plus important au français seul, et ce, malgré le fait que l'enseignant propose un environnement langagier monolingue LSF. Ces observations rejoignent les interrogations formulées lors de l'analyse des séances du Conte avec EEN et renvoient à une des réflexions émises alors quant à la question de la maîtrise de la LSF de la part des élèves. La variable « texte »

paraît avoir une influence sur les pratiques langagières des enfants, et si, pour eux, le conte est plus difficile à appréhender dans la langue française, il paraît l'être également en LSF. Ces données soulèvent donc – ou renforcent – la question de l'autonomie langagière des élèves en LSF ; si cette autonomie langagière est perceptible pour les séances du Récit avec PLS, mais aussi dans la séance Rqbil, elle semble faire défaut pour le conte. Le recours par les élèves au français seul, et spécialement avec PLS, ne constitue pas, nous semble-t-il, un indice de compétence/réinvestissement dans la langue française mais peut-être plus une certaine **dépendance** vis-à-vis d'elle. Cette « dépendance » pourrait être mise en relation avec les différentes approches d'enseignement établies dans les analyses discursives des enseignants. En effet, dans une situation d'enseignement/apprentissage reposant sur une **boucle didactique** dans laquelle le français est la **langue de référence** et la **langue à apprendre**, les élèves n'ont que peu d'outils leur permettant de s'inscrire dans une relation distanciée avec la langue vocale.

Les analyses individuelles mais aussi les analyses qualitatives permettront d'approfondir ces éléments de réflexion.

III. Synthèse

L'étude des environnements langagiers de chacune des séances a permis de mettre en évidence plusieurs éléments :

- Pour les enseignants : une tendance au monolinguisme

S'agissant de EEN, on assiste à une redistribution de ses pratiques linguistiques qui est étroitement liée à la variable « texte » ; les données quantifiées révèlent une utilisation omniprésente du français avec un recours ponctuel à la modalité gestuelle dès lors que le texte est pressenti comme moins abordable. Cette pratique coïncidant avec les discours analysés dans la partie précédente, on peut penser que cette redistribution correspond, ou plutôt matérialise, les représentations sociales de l'enseignante EN.

Les pratiques linguistiques de PLS ne révèlent qu'une chose, la prédominance de la LSF. L'analyse du type d'échanges permettra de creuser et de cerner ses pratiques pédagogiques.

- Pour le groupe classe : autonomie du choix et autonomie langagière.

Les pratiques du groupe classe varient selon les séances ; cette variation est indépendante des pratiques des enseignants et répond à divers facteurs dont vraisemblablement la difficulté inhérente au texte et le degré de maîtrise des élèves dans chacune des langues. On voit s'articuler autour de la question de l'autonomie langagière des élèves – et peut-être surtout son pendant, la non-autonomie langagière – celle de l'autonomie du choix de langues. En outre, à travers ces données, la question de la maîtrise des langues ne se pose pas uniquement pour la langue française mais aussi pour la LSF. Même si les séances avec l'enseignant sourd sont bénéfiques, il est important que les élèves puissent réinvestir et consolider leurs connaissances tant en français qu'en LSF.

L'analyse que l'on vient d'effectuer a permis de dégager les principaux environnements langagiers et d'émettre des interprétations sur les changements dans ces environnements tant du côté enseignant que du côté groupe classe, pour chacune des séances. Les pratiques des élèves étaient appréhendées au niveau du groupe classe, donc globalement. On va maintenant s'intéresser plus particulièrement aux pratiques individuelles des élèves.

B. ANALYSE INDIVIDUELLE DES PRATIQUES : VERS LA CONSTRUCTION DE PROFILS LANGAGIERS

On se propose, dans l'étude qui suit, de dresser pour chacun des élèves, à partir de leurs pratiques linguistiques, un **profil langagier**. Ces **profils langagiers** seront par ailleurs étudiés en prenant en compte les aspects personnels et familiaux des élèves décrits dans le chapitre I de cette partie. Il nous semble, en effet, intéressant de cerner les éventuelles influences de la variable « texte » sur les pratiques des élèves, mais il nous semble nécessaire de le faire en mettant en parallèle leur biographie langagière. Nous essaierons d'établir, au regard de nos données, les possibles liens entre le choix de langues, la biographie linguistique et les séances, pour chacun des élèves. Extraire des pratiques de classe des typologies, des profils, permettra d'éclairer certaines propositions didactiques sur le bilinguisme sourd ainsi que sur le contact des langues.

Cette étude se fera en deux temps, au niveau du corpus général d'abord, puis selon chacune des séances ensuite.

I. Analyse globale du corpus filmé – 8 séances

Comme nous le montre le tableau suivant, si l'on observe les interactions du corpus total, deux grands groupes d'élèves ressortent en fonction de la répartition de chacune des modalités langagières :

- « Ensemble LSF » supérieur à « Ensemble Français » : **S1 – S2 – S4 - S5 –S6**
- « Ensemble Français » supérieur à « Ensemble LSF » : **S3 – S7 – S8**

(% lignes)	Effectif	Ensemble LSF	Ensemble Français
S1	120	59,2	40,8
S2	114	76,3	23,7
S3	33	36,4	63,6
S4	92	85,9	14,1
S5	63	58,7	41,3
S6	104	53,8	46,2
S7	53	37,7	62,3
S8	70	4,3	95,7
TOTAL	649	56,2	43,8

Tableau 27 : Corpus général
Répartition « Ensemble langue » par élève

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S1	29,2	0,8	40	28,3	1,7
S2	37,7		23,7	38,6	
S3	15,2		63,6	18,2	3
S4	58,7	2,2	12	23,9	3,3
S5	36,5		41,3	22,2	
S6	28,8		46,2	23,1	1,9
S7	24,5	1,9	60,4	11,3	1,9
S8	2,9		95,7	1,4	
TOTAL	31,6	0,6	43,1	23,3	1,4

Tableau 28 : Corpus général
Répartition détaillée des langues par élève

Cependant, le fait de dégroupier les « ensembles de langue » permet de voir de façon précise les modalités utilisées par chaque élève dans le corpus général. Le tableau de droite est alors révélateur de l'hétérogénéité des élèves dans leur pratiques linguistiques. En effet, si l'on examine la répartition des langues de façon détaillée, on s'aperçoit que les pratiques linguistiques sont loin de fonctionner de façon dichotomique, soit telle langue est privilégiée par un enfant, telle autre par un autre... A la lecture du tableau, on prend la mesure du poids des pratiques Mixte, qui peuvent, chez certains enfants, se révéler aussi importantes que la production en LSF seule ou en français seul, comme pour **S2** chez qui le Mixte correspond à 38,6% de ses interventions, la LSF 37,7% et le français 23,7%.

Ceci, (dé)-montre la nécessité de dépasser la vision LSF/Français, et de prendre en compte l'ensemble des pratiques des enfants. L'objectif étant, à terme, de comprendre au mieux leur fonctionnement, pour envisager, au plan didactique, une réelle dynamique langagière intégrée au sein de la classe. Soulignons à ce propos qu'à aucun moment dans les entretiens réalisés auprès des enseignants – et plus particulièrement les groupes « CLIS » et « projet bilingue » qui utilisent, dans des modalités diverses, les deux langues – la

problématique d'un contact de langues en classe et *a fortiori* chez l'enfant n'a été abordée. Si ce contact n'est pas pensé négativement, il ne semble pas non plus pris en compte dans les pratiques de classe. Et l'on peut s'interroger sur les raisons d'une telle absence. Représentations d'une pratique passagère ? D'un bilinguisme monolingue ? Un prisme cloisonné des langues ?

Pourtant, chacun des élèves, à des degré divers, utilise l'ensemble des ressources langagières à sa disposition, ce que nous proposons maintenant d'étudier en situant chacun d'entre eux sur un continuum bilingue, allant de pratiques plus spécifiquement orientées vers le français (pôle « + français ») ou sur la LSF (pôle « + LSF »). Au regard des tableaux précédents (27 et 28), nous pouvons présenter le continuum suivant¹ :

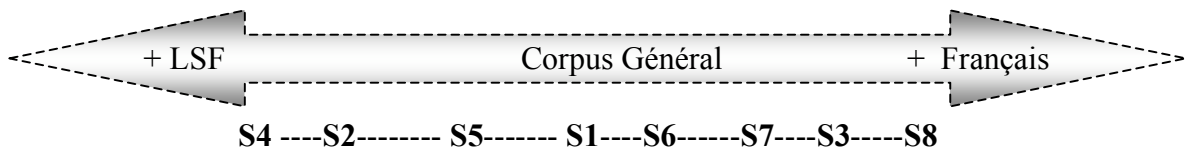


Figure 4 : Corpus 8 séances - Continuum des pratiques langagières des élèves

Nous présenterons un tel continuum pour chacune des séances, qui représente une visualisation des données chiffrées. Un des objectifs des analyses individuelles est de cerner s'il y a une adaptation des pratiques linguistiques au niveau individuel, et si tel est le cas, il s'agira de déterminer, entre autres, si ces adaptations sont le fait d'un ou de plusieurs élèves ; puis de voir si, pour un même élève, ces adaptations sont fréquentes ou ponctuelles.

¹ Pour représenter les élèves sur ce continuum ont été prises en considération les données relatives aux Ensemble « langue » mais aussi la répartition détaillée des langues. Ainsi si deux enfants ont un pourcentage LSF relativement similaire, si l'un des deux recourt plus au français seul alors que l'autre utilise le Mixte, le second sera placé vers le pôle « +LSF », même si son taux de LSF seul est un peu moins important.

II. Profils langagiers dans la classe de l'enseignante EN

1. Analyse individuelle des séances du Récit quotidien

Récit quotidien « français » - Rqfr (% lignes)

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S1	36	41,7	58,3
S2	35	65,7	34,3
S3	4		100
S4	16	75,0	25
S5	10	40,0	60
S6	12	33,3	66,7
S7	14	14,3	85,7
S8	34	5,9	94,1
TOTAL	161	38,5	61,5

Tableau 29 : Rqfr Répartition « Ensemble de langues » par élève

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S1	5,6		58,3	36,1	
S2	8,6		34,3	57,1	
S3			100		
S4	43,8		25	25	6,3
S5	30		60	10	
S6	8,3		66,7	25	
S7			85,7	14,3	
S8	5,9		94,1		
TOTAL	11,2		61,5	26,7	0,6

Tableau 30 : Rqfr Répartition détaillée des langues par élève

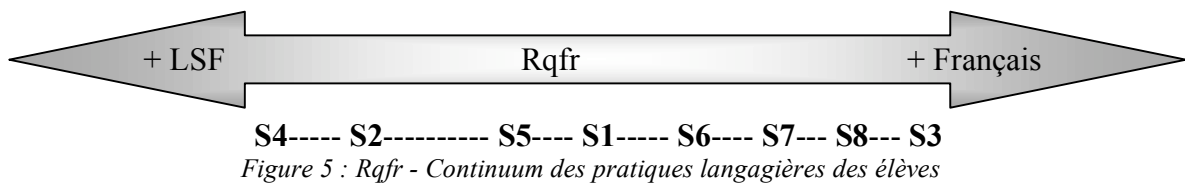


Figure 5 : Rqfr - Continuum des pratiques langagières des élèves

Récit quotidien « bilingue » - Rqbil (% lignes)

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S1	21	57,1	42,9
S2	19	84,2	15,8
S3	1		100,0
S4	15	86,7	13,3
S5	8	37,5	62,5
S6	4	100,0	
S7	7	71,4	28,6
S8	11		100,0
TOTAL	86	61,6	38,4

Tableau 31 : Rqbil Répartition « Ensemble de langues » par élève

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S1	33,3		42,9	23,8	
S2	42,1		15,8	42,1	
S3			100,0		
S4	73,3		13,3	13,3	
S5	25,0		62,5	12,5	
S6	100,0				
S7	57,1		28,6	14,3	
S8			100,0		
TOTAL	41,9		38,4	19,8	

Tableau 32 : Rqbil Répartition détaillée des langues par élève

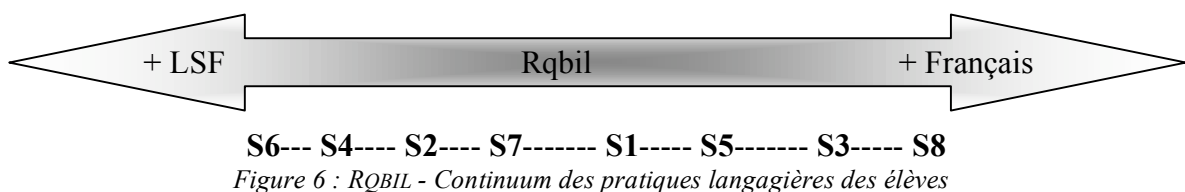


Figure 6 : RQBIL - Continuum des pratiques langagières des élèves

Comme nous l'avons mis en évidence lors de l'analyse du groupe classe, entre les deux séances du Récit quotidien on observe pour le groupe classe une variation de la pratique linguistique. Les tableaux individuels révèlent que, pour une majorité des élèves, à la séance Rqfr *l'ensemble LSF* est nettement inférieur à *l'ensemble Français*, à l'exception de **S2** et de **S4**. En revanche dans la seconde situation, le schéma s'inverse pour cinq des huit enfants, pour qui *l'ensemble LSF* est supérieur à *l'ensemble Français*.

En examinant de plus près la répartition des langues LSF/FR/Mixte, on observe pour Rqbil :

- une utilisation de la LSF seule plus importante que dans Rqfr pour tous les élèves à l'exception de **S5** et **S8** ;
- une utilisation du Français seul moindre pour la plupart des élèves exceptés **S5** et **S8**
- une baisse du Mixte LSF/FRA pour tous – sauf **S5** et **S7** chez qui on relève peu de changement.

Ainsi, même si on retrouve, dans les grandes lignes, le profil du groupe classe, ce dernier masquait d'une part les pratiques de **S2** et **S4** pour qui le profil langagier reste similaire aux deux séances, à savoir la prédominance de *l'ensemble LSF* – rappelons que ces deux élèves sont les deux élèves sourds profonds ; et d'autre part, celles de **S5** et **S8** qui, pour chacune des séances privilégient, dans des proportions différentes, *l'ensemble Français*.

D'autre part, l'emploi du Mixte LSF/FRA, dans ces deux séances est particulièrement intéressant à observer. Les élèves, et plus particulièrement **S2**, **S4** et **S6**, semblent avoir beaucoup plus recours au Mixte dans les séances Rqfr que dans les séances Rqbil. Ainsi, face à l'enseignante qui utilise uniquement le français seul ou accompagné de la LPC, les élèves, conscients de la place du français et ayant la possibilité de le faire utilisent majoritairement le français seul lorsqu'ils le peuvent et sous forme de Mixte dans le cas contraire. Ce dernier peut être interprété comme un **sas de secours**, un **mode d'appui langagier** qui permet de conjuguer la volonté de s'inscrire dans le français et les capacités propres des élèves. S'agissant de la hausse du recours à la LSF au Rqbil pour cinq des élèves (**S1**, **S2**, **S4**, **S6**, et **S7**), nous renforcerons l'hypothèse amorcée lors de l'analyse du groupe classe, à savoir que les élèves réinvestissent ce qu'ils ont travaillé lors de la séance avec PLS. On peut également penser que les enfants s'investissent dans la langue qu'ils ont besoin d'apprendre, ils consolident en quelque sorte leurs compétences pour gagner en

autonomie langagière – autonomie langagière qui semble encore en construction tant en LSF qu'en français.

Nous allons maintenant voir de quelle façon cette question de l'autonomie langagière se pose dans la séance du Conte où, comme les analyses du groupe classe l'ont montré, la situation est relativement complexe.

2. Analyse individuelle des séances du Conte

Au regard des tableaux, présentés ci-après, on remarque pour la séance Cfr, que *l'ensemble LSF* est supérieur à *l'ensemble Français* pour **S1**, **S2**, **S4**, et **S5** ; *l'ensemble Français* étant supérieur pour **S6**, **S3** et **S8** (la répartition étant identique pour **S7**)

Par ailleurs, dans la séance Cbil, pour la quasi-totalité des élèves, *l'ensemble Français* est supérieur à *l'ensemble LSF* exception faite de **S4** pour qui *l'ensemble LSF* reste prédominant (87,5% de ses interactions) et de **S2** qui comptabilise une répartition identique des deux ensembles langues.

Enfin, s'agissant de la répartition des langues de façon plus précise, il ressort pour Cbil par rapport à Cfr, plusieurs éléments de réflexion :

- la LSF est proportionnellement moins utilisée par tous les enfants, exceptés **S4** et **S6**.
- **S1**, **S2**, **S5**, **S7** recourent davantage au français seul ; pour **S3**, **S4**, **S8** et **S6** le recours au français reste relativement proche entre les deux séances.
- Enfin, l'emploi du Mixte LSF/FRA baisse pour tous, mais émerge pour **S8**.

Conte « français »- Cfr

(% lignes)	Effectifs	Ensemble LSF	Ensemble Français
S1	27	85,2	14,8
S2	13	69,2	30,8
S3	6	16,7	83,3
S4	18	83,3	16,7
S5	8	62,5	37,5
S6	40	45	55
S7	10	50	50
S8	4		100
TOTAL	126	60,3	39,7

Tableau 33 : Cfr Répartition « Ens. langues » par élève

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S1	48,1	3,7	11,1	29,6	7,4
S2	38,5		30,8	30,8	
S3			83,3	16,7	
S4	44,4	5,6	11,1	38,9	
S5	37,5		37,5	25	
S6	25		55	20	
S7	20		50	30	
S8			100		
TOTAL	32,5	1,6	38,1	26,2	1,6

Tableau 34 : Cfr Répartition détaillée des langues par élève

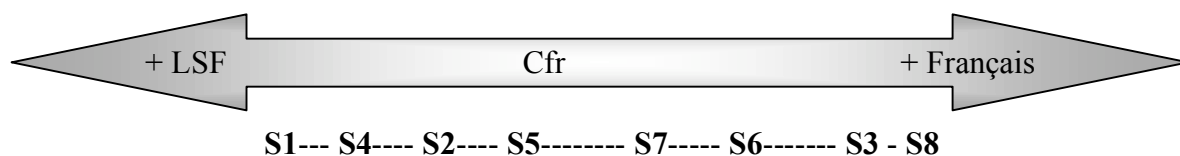


Figure 7 : Cfr - Continuum des pratiques langagières des élèves

Conte « Bilingue »- Cbil

(% lignes)	Effectif	Ensemble LSF	Ensemble Français
S1	15	33,3	66,7
S2	12	50	50
S3	11	18,2	81,8
S4	8	87,5	12,5
S5	14	35,7	64,3
S6	13	46,2	53,8
S7	13	15,4	84,6
S8	13	7,7	92,3
TOTAL	99	34,3	65,7

Tableau 35 : Cbil Répartition « Ens. langues » par élève

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S1	6,7		66,7	26,7	
S2	25,0		50,0	25,0	
S3			81,8	9,1	9,1
S4	75,0		12,5	12,5	
S5	14,3		64,3	21,4	
S6	30,8		53,8	15,4	
S7	15,4	7,7	76,9		
S8			92,3	7,7	
TOTAL	18,2	1,0	64,6	15,2	1,0

Tableau 36 : Cbil Répartition détaillée des langues par élève

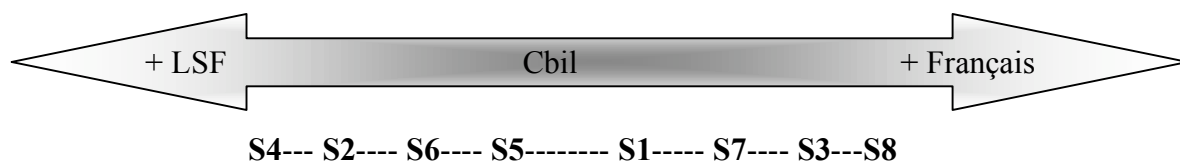


Figure 8 : CBIL - Continuum des pratiques langagières des élèves

D'une manière générale, on se retrouve donc face à la même difficulté interprétative des données que lors de l'étude de la séance du groupe classe, qui appelle les mêmes précautions. En effet, ces données nous interpellent – à nouveau aurions nous envie de dire – sur le moindre recours de quasiment tous les élèves à la LSF seule et de la hausse du français entre les deux séances alors même que les élèves ont abordé le texte avec PLS. Ces données ne peuvent être interprétées seules ; il convient, en effet, de voir plus précisément le type d'échanges qui se « cachent » derrière ces emplois. Nous pouvons tout au moins proposer quelques hypothèses.

Selon le protocole, la séance Cfr, constitue, *a priori*, la séance la plus complexe (texte le moins accessible et utilisation du français seul ou avec LPC par EEN), dans ce cas, l'ensemble LSF étant plus important pour une majorité d'élèves peut indiquer une nécessité, un besoin, face à la difficile compréhension.

En outre, les analyses précédentes du groupe classe concernant la séance du Conte avec PLS révélant une autonomie langagière relativement réduite, nous a conduit à émettre quelques réserves concernant l'usage du français seul. En effet, le fait que tous les enfants recourent davantage au français seul à la séance Cbil nous semble, comme nous l'avons précédemment formulé, difficilement imputable à une meilleure maîtrise/compétence du français même si, l'histoire doit, du fait de la séances avec PLS, être certainement mieux comprise par les élèves.

Par ailleurs, l'hypothèse d'un lien, entre la participation de certains enfants et les choix de langues ne parvient pas à expliquer à elle seule le recours important au français à la séance Cbil ; ce n'est pas un enfant qui « tire vers le haut » les résultats du groupe classe.

Ainsi, dans l'étude de ce texte, l'utilisation du français semble fonctionner comme une stratégie commune aux enfants pour faire face aux difficultés de la langue française, les ressources langagières en LS semblant encore en construction.

Nous observons ce même phénomène dans les séances du Conte menées avec PLS.

3. Profils individuels dans la classe de l'enseignant PLS

En effet, on note, que dans la classe de PLS, pour le Récit ou le Conte, l'ensemble LSF est largement supérieur à l'ensemble Français pour tous les élèves, excepté S8 – élève, rappelons-le, nouvellement arrivé dans l'école et ne maîtrisant pas la LSF – qui compte 100% de français à chacune des séances. Toutefois, lorsque l'on s'intéresse à la répartition des langues, des variations apparaissent.

Récit quotidien « LSF » - RqLSF

(% lignes)	Effectif	Ensemble LSF	Ensemble Français
S1	8	75	25
S2	27	92,6	7,4
S3	6	83,3	16,7
S4	16	87,5	12,5
S5	16	93,8	6,3
S6	9	66,7	33,3
S7	5	80	20
S8	1		100
TOTAL	88	85,2	14,8

Tableau 37 : RqLSF Répartition « Ensemble langue » par élève

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	Mixte LSF/FRA	Dactylo
S1	50		25	25	
S2	59,3		7,4	33,3	
S3	50		16,7	33,3	
S4	68,8	6,3	6,3	12,5	6,3
S5	62,5		6,3	31,3	
S6	44,4		33,3	22,2	
S7	80		20		
S8			100		
TOTAL	59,1	1,1	13,6	25	1,1

Tableau 38 : RqLSF Répartition détaillée des langues par élève

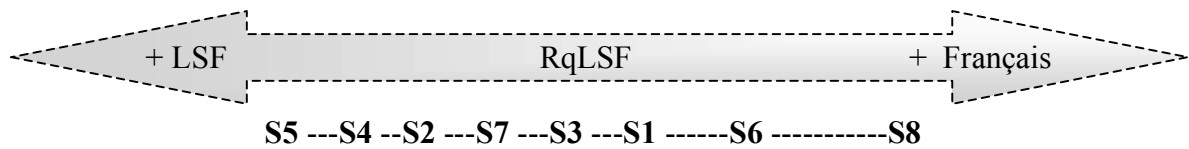


Figure 9 : RqLSF - Continuum des pratiques langagières des élèves

Conte « LSF »- CLSF

(% lignes)	Effectif	Ensemble LSF	Ensemble Français
S1	13	76,9	23,1
S2	8	100	
S3	5	80	20
S4	19	94,7	5,3
S5	7	71,4	28,6
S6	26	69,2	30,8
S7	4	50	50
S8	7		100
TOTAL	89	73	27

Tableau 39 : CLSF Répartition « Ensemble langue » par élève

(% lignes)	LSF	LPC	FRA	MIXTE LSF/FRA	Dactylo
S1	61,5		23,1	15,4	
S2	100				
S3	40		20	40	
S4	57,9		5,3	31,6	5,3
S5	42,9		28,6	28,6	
S6	26,9		30,8	34,6	7,7
S7	25		50		25
S8			100		
TOTAL	44,9		27	23,6	4,5

Tableau 40 : CLSF Répartition détaillée

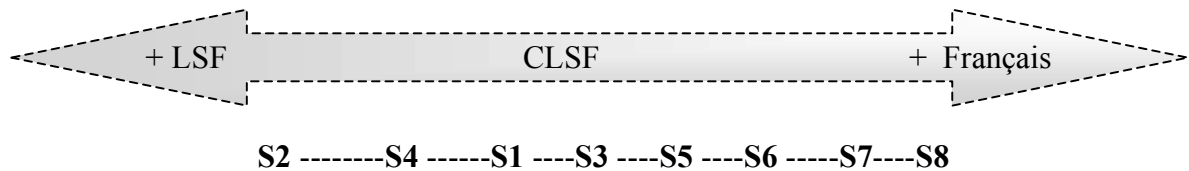


Figure 10 : CLSF - Continuum des pratiques langagières des élèves

Ainsi au regard de ces données, on retrouve les tendances générales observées lors de l'analyse du groupe classe à la séance CLSF, à savoir qu'une majorité d'élèves utilise dans des proportions moins importantes la LSF dans les séances du Récit quotidien que dans celles du Conte.

De façon plus précise, seuls **S1** et **S2** recourent davantage à la LSF dans les deux situations. Pour les autres enfants, le moindre recours à la LSF dans la séance CLSF se fait pour **S3**, **S5** et **S7** au profit du français ; et, pour **S4** et **S6** au profit du Mixte.

Cette (re)-distribution des choix de langues est vraisemblablement liée la difficulté du texte étudié ; chacun des élèves semble alors développer des stratégies conjuguant ses compétences dans chacune des langues, la LSF et le français. L'utilisation plus importante du français nous conduit à penser qu'il s'agit d'une stratégie **monolingue par défaut**.

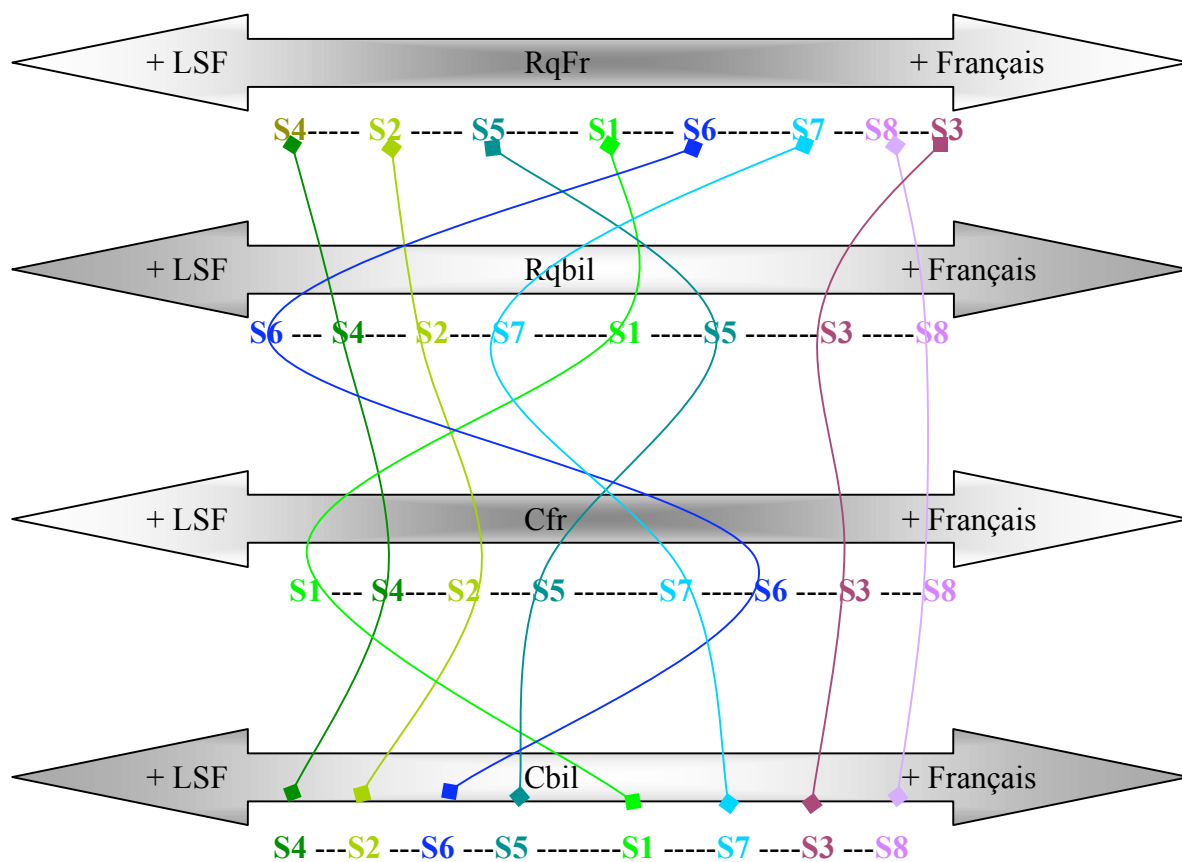
Le recours au Mixte pour **S4** et **S6** – qui sont tous deux des élèves privilégiant globalement la LSF – semble indiquer que pour eux aussi cette langue est encore en construction ; le Mixte jouant ici, tout comme avec EEN le rôle *d'appui langagier*.

L'ensemble des données issues des pratiques langagières individuelles révèlent des pratiques plurielles et composites dont nous essayerons de rendre compte, plus précisément encore, dans la synthèse générale qui suit.

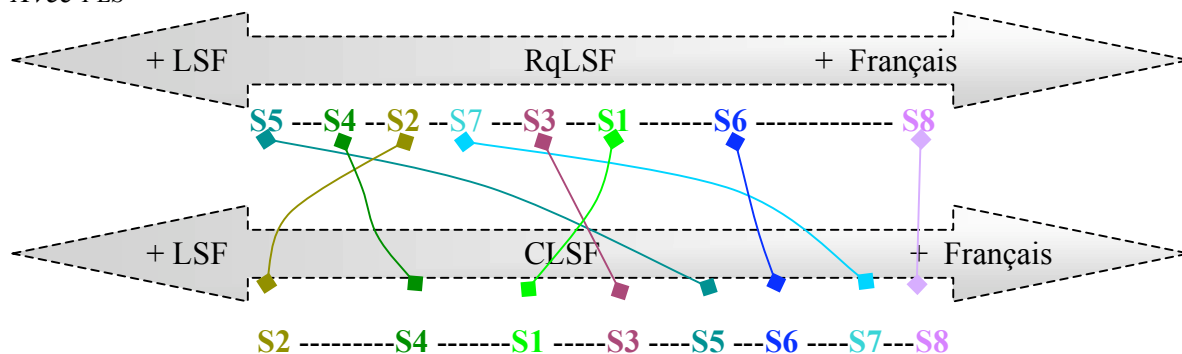
4. Synthèse

L'analyse individuelle des élèves lors de chacune des séances, avec EEN et PLS, a mis en évidence une réelle variation individuelle de laquelle il est difficile d'extraire des règles précises. En regroupant les figures des continuums des pratiques issues de chacune des séances on obtient une visualisation dynamique des profils.

Avec EEN



Avec PLS



En nous appuyant sur cette visualisation des profils, on note plusieurs tendances en fonction des élèves, la synthèse qui suit permettra d'établir une typologie des profils de chacun des enfants.

a) Des profils hétérogènes

On observe, en effet, que plusieurs élèves restent du même côté du continuum pour chacune des séances : **S2** et **S4** du côté « +LSF » ; et **S3** et **S8** pour le côté « +français ». Ainsi on peut penser que les quatre autres élèves, qui « circulent » le long de ce continuum sont ceux qui ont potentiellement le plus de possibilités d'utiliser les deux langues dans leur modalité orale. Ils ont ainsi un répertoire verbal plus large, qui leur permet de se déplacer sur le continuum linguistique vers l'une ou l'autre langue.

Les pratiques linguistiques des élèves à chacune des séances semblent répondre à un ensemble de variables dont nous n'avons qu'une connaissance très partielle. On ne peut que constater et décrire cette variation, nous ne sommes pas en mesure, comme nous l'avons vu, d'expliquer de façon précise les choix effectués par les enfants dans leur pratique.

Nous proposons pour chacun des élèves un résumé synthétisant leur pratique, en prenant en compte leur participation/intervention ainsi que des éléments appartenant aux dimensions personnelles et familiales. Les élèves seront regroupés selon le pôle langagier qu'ils privilégient, soit les trois groupes : « +LSF », « +Français » et « +mobile ».

Élèves privilégiant le pôle « + LSF » :

S2 (sourd profond de parents sourds) : **S2** se démarque du groupe notamment par l'utilisation qu'il fait du Mixte. En effet, de tous les élèves, c'est celui qui emploie le plus le Mixte ; il l'utilise de façon prédominante avec EEN et tout particulièrement dans les séances « français ». Suite aux séances avec l'enseignant de LSF, **S2** recourt moins au Mixte, davantage à la LSF seule et, autre trait marquant, il participe plus aux séances. Cette pratique laisse supposer qu'à travers les séances avec PLS, l'enfant est plus sécurisé, plus confiant et qu'il se sent plus légitimé dans sa pratique de LSF. Rappelons que ses parents ont une attitude de « méfiance » vis-à-vis de la LSF qu'ils perçoivent comme une concurrente directe du français. Le Mixte est donc pour lui une manière d'allier à la fois les attentes de ses parents et ses possibilités.

Avec l'enseignant sourd, l'élève utilise majoritairement la LSF. Il participe de façon très variable – soit beaucoup à la séance du Récit quotidien et très peu à celle du Conte. La difficulté du texte peut expliquer en partie cet écart. Ainsi, la pratique de **S2** varie mais de façon « organisée ».

S4 (sourd profond de parents entendants) : **S4** est le deuxième enfant sourd profond de la classe, contrairement à **S2**, ses deux parents sont entendants. La LSF est acceptée par sa mère depuis peu. C'est l'enfant recourant le plus à la LSF et ce quasiment à toutes les séances. Le recours au mixte n'est pas significatif. On observe qu'avec l'enseignante EN, il participe davantage aux séances qui suivent celles de LSF, faisant accroître le pourcentage de LSF seule. Par ailleurs, il participe beaucoup avec l'enseignant sourd, et c'est un des rares élèves qui participe plus à la séance du Conte qu'à la séance RqLSF. Pour cet élève, on peut penser que les séances de LSF lui permettent également de consolider ses connaissances en LSF, il semble être moins en insécurité que **S2** dans son choix de langue, la LSF seule.

Élèves privilégiant le pôle « + français »

S8 (sourd moyen) : **S8** a un profil linguistique très constant dans sa pratique, le français seul prédomine, même avec l'enseignant sourd (100%) – **S8** a utilisé la LSF uniquement à la séance Rqfr (5,9%). Cette pratique s'explique par le fait qu'il vient d'arriver dans cette structure, il était auparavant en intégration individuelle – ainsi, par rapport à l'étude, il est en contact avec la LSF depuis deux mois seulement. Lors des séances dirigées par l'enseignante EN, l'élève participe davantage aux séances du Récit (45 interventions). Pour le Conte, soulignons qu'il a le plus faible taux de participation à la séance Cfr - résultat lié, en partie, à la difficulté du texte. Par ailleurs, dans les cours de LSF, sa participation est très faible (1 occurrence à la séance RqLSF ; 7 à CLSF). Ainsi, le profil de **S8** semble largement conditionner sa participation, celle-ci étant étroitement liée à l'accessibilité du texte et à la langue d'enseignement.

S3 (malentendant + troubles associés). D'une manière générale, **S3** intervient très peu : il est difficile de cerner ses pratiques langagières au vu du nombre réduit de ses occurrences, toutefois avec l'enseignante EN (10 interventions), on observe qu'il n'utilise jamais la LSF seule mais privilégie la langue française ou le Mixte. Avec PLS (9 occurrences), il recourt soit à la LSF, soit au français seul, soit au Mixte. Dans les

propos de ses parents, il ressort que la LSF constitue un apport important, néanmoins, la langue française doit rester, en classe, un outil privilégié et à privilégier.

Élèves circulant sur le continuum « + mobile ».

S1 (malentendant + troubles associés). Comme nous l'avions souligné lors de la présentation des élèves, **S1** participe beaucoup mais est très turbulent, c'est l'élève qui intervient le plus (120 interventions), il le fait largement dans les deux modalités langagières.

S5 (sourd moyen/sévère). D'une manière générale, **S5** privilégie le français seul, avec l'enseignante EN, c'est d'ailleurs un des rares élèves qui, à la séance Rqbil, recourt davantage au français qu'à la LSF. On peut voir que sa participation est plus importante suite aux séances avec l'enseignant sourd. Dans les séances avec l'enseignant de LSF, **S5** utilise majoritairement la LSF. Il semble donc y avoir une distribution des langues qui s'effectue en fonction de l'enseignant.

S6 (malentendant) : **S6** est un élève dont la répartition des deux ensembles linguistiques est relativement équilibrée pour chacune des séances avec toutefois une adaptation selon l'enseignant. Ainsi, *l'ensemble Français* est sensiblement supérieur pour les séances avec EEN, et inversement, *l'ensemble LSF* est supérieur lors des séances de l'enseignant sourd. Ainsi, il se déplace le long du continuum et recourt en toute légitimité et sécurité à l'ensemble de son répertoire. Le fait que sa famille ne semble pas avoir d'*a priori* négatif envers la LSF lui permet de l'utiliser alors qu'il pourrait – au vu de ses potentialités d'expression en langue française orale et selon des critères normatifs monolingues – s'en passer.

S7 (sourd moyen). **S7** est un élève très discret ; il ne se démarque ni dans sa participation (53 interventions) ni dans ses pratiques linguistiques. Il s'agit de l'élève dont la participation à chacune des séances est la plus constante. Au niveau de la répartition des langues, son choix tend davantage vers le français pour toutes les séances à l'exception de la séance Rqbil, et RqLSF. Où l'on peut donc penser qu'il s'agit là d'un effet lié à la maîtrise de la LSF – ainsi son non-emploi lors de la séance CLSF est le résultat d'un manque de bagage suffisant dans cette langue.

b) Des pratiques linguistiques

L'analyse des pratiques langagières met en évidence plusieurs points de réflexion qui s'articulent autour de deux axes : la cohabitation entre des environnements langagiers monolingues de la part des enseignants et la diversité des pratiques individuelles des élèves.

Ainsi, EEN adopte une pratique langagière largement « monolingue français » – un monolinguisme français agrémenté de la LPC dans le but vraisemblablement de rendre le français plus accessible.

L'enseignant LSF s'inscrit dans une pratique « monolingue LSF », mais l'objet de travail est le texte cible écrit en français, l'espace classe est un espace classe bilingue¹.

Les pratiques langagières du groupe classe sont plus clairement, à des titres cependant divers comme on vient de le voir, bilingues. Les grandes variations individuelles observées peuvent, dans une certaine mesure mais non exclusivement, être liées au degré de surdité. En effet, **S2** et **S4** sont les enfants atteints du plus fort degré de surdité « sourd profond » et se situent principalement vers le pôle « + LSF », toutefois on observe une différence entre les deux puisque **S2** recourt majoritairement à du Mixte LSF/FRA tandis que **S4** privilégie la LSF. **S6** qui est malentendant et qui, *a priori*, a plus facilement accès au français, utilise, et parfois majoritairement, la LSF. Ainsi, à l'exception de **S8**, au moment des enregistrements, tous les enfants développent, à des degrés divers, des pratiques bilingues, et au bout du compte, il nous semble que la question du choix d'une modalité langagière est étroitement liée à l'autonomie langagière des enfants dans chacune des langues.

Au regard des données quantitatives nous avons pu dresser trois « profils langagiers » distincts :

- deux élèves – **S2** et **S4** – privilégiant le pôle « +LSF »;
- deux élèves – **S8** et **S3** – privilégiant le pôle « +français » ;
- quatre élèves – **S1**, **S5**, **S6**, **S7** – circulant sur le continuum « +mobile ».

Face à ces profils, l'enseignante Education Nationale à travers sa pratique langagière « monolingue français » propose un environnement langagier oral qui finalement ne profite qu'aux élèves qui ont la possibilité de se déplacer sur le continuum ou qui sont

¹ L'analyse qualitative permettra de voir comment s'effectuent justement l'articulation entre les langues.

situés sur le pôle « + français », et écarte de façon quasi permanente ceux pour qui la langue française est moins accessible. De même, PLS dont les pratiques langagières reposent sur la LSF ne permet pas d'intégrer **S8** aux échanges. Cette répartition des langues s'inscrit de notre point de vue dans un fonctionnement **diglossique**.

Les pratiques langagières des enfants sont **plurielles**, elles sont en relation avec leurs ressources langagières, qu'ils mobilisent en fonction des enseignants – PLS et EEN – mais aussi en fonction de la tâche – l'accessibilité du texte. Ainsi au regard de ces résultats il nous apparaît qu'il convient de consolider les ressources langagières des élèves dans chacune des langues pour leur permettre de gagner en autonomie, et pour cela, s'il faut bien évidemment enseigner la LSF, il convient de penser à décloisonner les langues et à didactiser l'alternance.

C. ANALYSE DES USAGES LINGUISTIQUES EN FONCTION DU TYPE D'ÉCHANGE

I. Préalables méthodologiques

Comme nous l'avons brièvement exposé dans le chapitre méthodologique, on se propose ici d'étudier les types/genres/variétés d'échanges qui ont eu lieu dans les différentes séances. Toutes les réserves que nous avons faites sont bien sûr valables pour cette analyse, à savoir qu'il s'agit avant tout d'une quantification du qualitatif, que les données sont réduites et qu'elles ne rendent pas compte de la multiplicité des dimensions qui se jouent dans ces situations d'enseignement/apprentissage (pédagogique, affective, cognitive, situationnelle).

Il s'agit, d'une part, de cerner, pour les enseignants, comme pour le groupe classe, la répartition des visées communicatives des interventions au sein de chacune des séances afin de déterminer si la distribution des types d'interventions est, ou non, liée à un type de texte et, d'autre part, de cerner si les types d'échanges sont associés ou non à une modalité linguistique. Ces analyses permettront en outre d'affiner le profil discursif des séances d'enseignement/apprentissage des enseignants et de déterminer les éventuelles influences des variables de l'étude, la variable « texte » mais aussi la variable « langue » en comparant les séances qui ont eu lieu « avant LSF » ou « après LSF ». Nous examinerons également les échanges du groupe classe afin de voir outre la répartition

des langues en fonction des échanges, les possibles échos qui sont faits aux pratiques des enseignants.

Au départ, nous avons souhaité pouvoir avoir un grand nombre de catégories afin de rendre compte, de la façon la plus fine possible, de chacune des séances. Nous nous sommes appuyés sur plusieurs grilles d'analyses pour constituer la nôtre (Stemmelen, 1984, Morsel 1984), celle établie au CDL de Grenoble III (Dabène, 1984-b) nous a plus particulièrement servi de référence, elle tient compte de la spécificité de la matière enseignée, la langue étant à la fois outil et objet de l'enseignement. Elle permet en outre de déceler les fonctions langagières multiples qui sont à l'origine du déroulement des échanges et met en évidence les rôles distincts des enseignants et des apprenants.

1. Un premier inventaire « minutieux »

Nous recensons au final dix-huit catégories pour qualifier les échanges, dont certaines réfèrent plus aux interventions de l'enseignant et d'autres plus à celles des enfants. Nous présentons ci-après les catégories retenues en les exemplifiant par un extrait du corpus filmé.

Catégories	Caractéristique	Exemple(s) ²
1. Réponse mot	Il s'agit de réponses données par les élèves ne comprenant qu'un seul mot ou signe de la LSF.	<i>Corpus RqLSFA</i> 131. PLS Voilà ! Sophie prend les livres et elle les enlève de son cartable. 132. S2 [TABLE] ***table <i>Corpus Cbila</i> 224. EEN Oui, mais ça veut dire quoi, il se mit à faire des bulles ? 225. S5 [METTRE]
2. Réponse phrase	Cette catégorie est complémentaire de la précédente, puisque sont catégorisées « réponse phrase » les productions des enfants comportant plus de 2 mots ; elles ne constituent pas nécessairement une phrase, mais sont plus longues que la « réponse mot ».	<i>Corpus Cbila</i> 132. S6 Ca veut dire elle sait pas les phrases. <i>Corpus CLSFA</i> 26. S1 [FILLE] [POT] [COUVERCLE-SOULEVER] [MANGER] [RASSASIE]
3. Réponse « par cœur »	Sont classées sous cette étiquette les réponses des enfants reprenant le texte source ou très proche de celui-ci.	<i>Corpus CfrA</i> 28. S6 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 /

² Légende de la transcription :

police ordinaire : français ; police ordinaire soulignée : français + LPC ;*** : bimodal ; entre crochets et en majuscules : LSF ; EEN : Enseignante Education Nationale ; PLS : Enseignant de LSF (traduction de son discours noté en petite capitale pour ne pas perdre de vue que son discours est tenu en LSF) ; S(X) : élève X ; S ? : élève non déterminé ; SSS : plusieurs élèves parlent en même temps ; italiques : gloses des comportement non verbaux.

Catégories	Caractéristique	Exemple(s) ²
4. Hésitation	Cette étiquette est donnée aux interventions produites par des enfants qui manifestent une hésitation à donner une réponse – manifestation indiquée notamment dans la transcription.	<i>Corpus CfrA</i> 78. S5 heu, je sais pas. euh là (<i>montre la fin de la phrase</i>).
5. Répétition	Les répétitions concernent les productions des enfants qui reprennent tels quels les propos du tour précédent, il peut s'agir de leur propre parole, d'une réponse donnée par un autre élève ou des propos de l'enseignant.	<i>Corpus Rqbil</i> 88. S2 [VIDER] 89. EEN Elle vide complètement son cartable. 90. S7 [VIDER] 133. EEN à S5 qu'est ce c'est ? <u>c'est un autocollant.</u> 134. S5 autocollant
6. Métalinguistique	Catégorie dont l'objet de l'échange est la langue elle-même ; elle porte donc sur un élément de syntaxe, de conjugaison, sur l'écrit.	<i>Corpus CLSFB</i> 120. PLS ATTENTION, VOUS DITES TOUS [DIRE-PHRASE assimilation des deux - PHRASE <i>part à droite et à gauche de la bouche</i>]. NON. [DIRE] [PHRASE]. [DIRE-PHRASE assimilation des deux - PHRASE <i>part à droite et à gauche de la bouche</i>]. CA VEUT DIRE [LUI DIRE] [LUI DIRE] NON, C'EST [DIRE] [PHRASE] <i>Corpus Rqbil</i> 170. EEN Oui parce que tu as écrit quoi ? l'infinitif tu te rappelles et ici, il faut conjuguer le verbe.[...]
7. Métalinguistique ludique	Cette catégorie vient compléter la précédente puisqu'il s'agit d'échanges sur la langue qui se déroulent sous un angle moins formel.	<i>Corpus RqFRA</i> 190. EEN [...] Bon, on cherche les mots ? <u>On joue à chercher les mots?</u> 191. SSS oui oui oui ! 192. EEN chut, on y va. Attention. <u>La poche.</u>
8. Question texte	Il s'agit de questions qui portent directement sur le texte lui-même. Il s'agit principalement de questions fermées dont la réponse se trouve dans le texte. L'objectif visé étant vraisemblablement de vérifier la compréhension.	<i>Corpus Rqbil</i> 72. EEN Sophie pense, Sophie cherche sa clef <u>Sophie cherche sa clef. Elle pense quoi ?</u> 110. EEN Hé, attention dans son cartable, Sophie trouve quoi ? <i>Corpus CLSFB</i> 70. PLS [...]Alors vous pensez que la maman va faire quoi ?
9. Question	Cette catégorie regroupe des questions qui sont « extra-texte », qui ne portent pas directement sur le texte. Elles peuvent découler du texte ou être d'ordre plus personnel ...	<i>Corpus RqFRA</i> 205. EEN qui a un anorak ?
10. Guidage.	Catégorie qui qualifie un accompagnement de l'enseignant dans la construction de la réponse. Dans une certaine mesure, elle vise aussi à qualifier les attentes des enseignants (attente d'un mot du texte ou attente sur la langue) et révéler une attitude que l'on pourrait qualifier de directive.	<i>Corpus RqFRA</i> 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 ?

11. Evaluation	L'étiquette « évaluation » concerne les interactions des enseignants accueillant la réponse des enfants, positivement ou négativement.	<i>Corpus Rqbil</i> 114. S1 [TROUVER] ***trouver 115. EEN Bien 116. S1 [BONBON] ***bonbon 117. EEN Bien
12. Digression	Sont qualifiés de digression les échanges qui s'éloignent du texte-source. Il s'agit d'échanges s'articulant sur l'expérience personnelle, le vécu, mais qui restent toutefois en lien avec le texte.	<i>Corpus RqLSFA</i> 145. S4 [SI] [SOPHIE] [LIVRES] [VIDER] [CLE] [TOMBER] [EAU DES EGOUTS] [CLE] [EMPORTEE] [PEUT ETRE]
13. Échange personnel	Dans cette catégorie, sont classés les échanges qui ne sont pas directement liés avec l'un des éléments du texte.	<i>Corpus CfrA</i> 238. S2 à S1 [TOI] [BETE] <i>Corpus Rqbil</i> 5. EEN t'aimes pas travailler. 6. S4 [MOI] [MATHEMATIQUES]
14. Aspects disciplinaires	Cette étiquette concerne essentiellement les enseignants, et regroupe les échanges qui visent à ramener l'ordre dans la classe ou à recadrer le comportement d'un élève.	<i>Corpus Cbila</i> 11. EEN Vous vous rappelez, on lève le doigt pour parler.
15. Organisation de tâche pédagogique	Échange qui correspond au rôle d'organisateur de l'enseignant. Passage d'une activité à une autre, etc.	<i>Corpus RqFRA</i> 1. EEN Rangez les cahiers roses. 3. EEN Voici un nouveau texte. Vous le lisez.
16. Régulation de tour de parole	Gestion et contrôle de la parole de la part de l'enseignant. Sont classées dans cette catégorie les manifestations des enfants voulant/ demandant la parole : « je sais » ou « moi ».	<i>Corpus RqFRA</i> 37. EEN C'est fini ? Allez. S4 tu viens. ? <u>Tu peux signer. Tu peux signer</u> <i>Corpus CLSFA</i> 74. S4 Moi, moi. <i>Corpus Rqbil</i> 61. S5 moi j'ai trouvé, moi j'ai trouvé !
17. Confirmation	Confirmation de la part des enseignants notamment d'une réponse donnée.	<i>Corpus CLSFB</i> 49. S5 va au tableau. et montre "plus jamais" 50. PLS Ah ! Quand même ! <i>Corpus CfrA</i> 254. S7 Après elle mange ***[MANGER] 255. EEN Elle va manger, oui, d'accord. /// Est-ce que vous avez bien compris ça ...
18. Demande de confirmation	Formulation explicite visant à faire approuver les propos ou une demande explicite sur la compréhension	<i>Corpus Rqbil</i> 202. S2 [DANS] [POCHE] *** poche 203. EEN Dans la poche ? <i>Corpus CfrA</i> 255. EEN (...). /// Est-ce que vous avez bien compris ça ... Vous avez bien compris le début du texte ?

Tableau 41 : Catégorisation des fonctions des interventions

2. Un regroupement nécessaire

Cependant, après quelques analyses, il s'est avéré que ces dix-huit catégories dispersaient quelque peu les données – ce dont, il est vrai, nous aurions pu avoir l'intuition plus tôt – et rendait l'interprétation des résultats parfois difficile³. On a alors opté pour un regroupement autour des grandes fonctions du langage – resserrant notre problématique à celle de savoir si certaines langues étaient plus liées à telle ou telle fonction.

La classification retenue est donc inspirée des six fonctions du langage de Jakobson qui nous a semblé la plus appropriée à notre corpus parce que, simple d'utilisation, elle pouvait servir utilement notre questionnement. Par rapport aux fonctions de Jakobson, nous n'avons pas retenu la fonction « poétique⁴ » car n'étant pas susceptible de subsumer un ensemble cohérent de nos catégories. Et nous avons regroupé sous une même fonction, les fonctions conatives et phatiques ; cette fonction correspond à ce que Louise Dabène (1984-a) nomme le rôle de « meneur de jeu » et d'« évaluateur » avec la ponctuation des échanges, l'organisation et la gestion de la séance ainsi que l'aspect évaluatif. Même si cette fonction est majoritairement associée au rôle de l'enseignant, les élèves peuvent également tout à fait avoir recours à certaines de ces catégories.

Nous aboutissons donc aux regroupements suivants :

Fonction référentielle	Fonction métalinguistique	Fonction conative/phatique	Fonction émotive/ relationnelle
1. Réponse mot 2. Réponse phrase 3. Réponse "par cœur" 4. Hésitation 5. Répétition 8. Question texte	6. Métalinguistique 7. Métalinguistique ludique	10. Guidage 11. Évaluation 17. Confirmation 18. Demande de confirmation 14. Aspects disciplinaires 15. Organisation de tâche pédagogique 16. Régulation de tour de parole	8. Question 12. Digression 13. Échange personnel
Ensemble des échanges qui portent directement sur le texte. Les 5 premières catégories regroupent la majorité des productions des élèves	Caractérise les échanges qui portent non plus sur le texte mais sur la langue elle-même, son fonctionnement : point de grammaire, orthographe, syntaxe, lien écrit/oral, prononciation, pont entre les langues, ...	Rôles de <i>meneur de jeu</i> et d' <i>évaluateur</i> (Dabène, 1984) ; régulation de la parole, évaluation, etc. Si cette fonction est majoritairement associée au rôle de l'enseignant, les élèves peuvent également tout à fait avoir recours à certaines de ces catégories.	Fonction qui regroupe les échanges qui sont « extra-texte », des digressions mais aussi les échanges plus personnels.

Tableau 42 : Regroupement des catégories en quatre fonctions

³ L'ensemble des tableaux exposant la répartition des fonctions selon les langues se trouve à l'Annexe 9.

⁴ Ce qui paraîtra sans doute injuste vis à vis de la théorie de Jakobson puisqu'on sait que c'est cette fonction qui l'intéressait au plus haut chef.

Ainsi, de même que nous avons pour nos analyses précédentes des ensembles linguistiques qui pouvaient, si nécessaire être subdivisés, nous avons ici des ensembles fonctionnels pouvant être appréciés selon une diversité d'interventions langagières. Mais le caractère très empirique de l'élaboration de ces typologies contient bien évidemment leurs limites.

3. Limites de ces typologies

En effet, la typologie en 18 catégories ainsi que leur regroupement pourraient très certainement être améliorés. Il a été difficile de trouver une classification qui soit suffisamment large pour rendre compte de la diversité des phénomènes mais qui par ailleurs n'éclaterait pas les données – l'ensemble du corpus étant relativement réduit. Ainsi ces typologies peuvent sembler à la fois très/trop subdivisées et, dans le même temps pas suffisamment. En effet, il aurait été intéressant par exemple d'avoir des informations permettant de préciser plus encore la catégorie « guidage » – savoir s'il porte sur un élément de compréhension du texte ou sur la langue. De la même façon, la catégorie métalinguistique aurait méritée d'être plus précise afin de savoir sur quelle langue porte l'échange, la LSF ou le français et, pour cette dernière quelle modalité, écrite ou orale ?

Nous sommes également consciente du déséquilibre dans les regroupements. La fonction conative/phatique regroupe sept catégories toutes majoritairement utilisées par l'enseignant, la fonction référentielle en regroupe six dont cinq sont principalement utilisées par les élèves, et une seule par l'enseignante.

En outre, il est parfois difficile de catégoriser une interaction, comme l'explique Jakobson « [...] si nous distinguons ainsi six aspects fondamentaux dans le langage, il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient une seule fonction. La diversité des fonctions réside non dans le monopole de l'une ou de l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante. » (Jakobson, 1963 : 213-220). Nous avons, sur ce principe, tenté au maximum d'éviter le double encodage.

Par ailleurs, une question cruciale se doit d'être posée : l'activité porte sur la compréhension de textes, la langue est alors à la fois objet d'enseignement et enseignée, il est alors difficile de cerner de façon précise ce qui relève ou non du métalinguistique.

II. Analyses des séances des enseignants

1. Analyses des séances de l'enseignante EN

a) *Présentation générale des séances : une redistribution de l'homogénéité*

On observe, globalement, pour les quatre séances de l'enseignante une même répartition des fonctions des échanges.

(% colonnes)	Rqfr	Rqbil	Cfr	Cbil
fonction conative/phatique	55,8	46,3	54,5	61,5
fonction référentielle	25,9	28,4	32,1	19
fonction métalinguistique	13,4	16,3	8,2	18
fonction émotive	4,9	8,9	5,2	1,5
Effectifs	224	190	134	200

Tableau 43 : Répartition des fonctions des interventions de EEN aux 4 séances

Ainsi, la fonction conative/phatique arrive en tête, suivie par la fonction référentielle, puis la fonction métalinguistique, et, en dernière place, la fonction émotive. La prédominance de la première fonction est liée au recoupement des catégories, qui appartiennent en propre au rôle de l'enseignant de classe. La seconde place de la fonction « référentielle » – qui est au regard du regroupement essentiellement le fait de la catégorie « question texte » – correspond au déroulement même de l'activité de la classe, les séances s'articulant autour d'un travail sur la compréhension du texte. Le recours important à cette catégorie soulève en filigrane la question de la façon dont EEN se représente l'activité, nous y reviendrons plus en détail dans la partie présentant l'analyse qualitative (cf. Chap 4).

Notons que si la répartition des fonctions suit le même schéma, on relève pour chacune des séances une variation au niveau de leurs proportions respectives. Cette variation ne s'opère pas de façon systématique entre les deux textes, exception faite de la fonction métalinguistique. En effet, pour les deux séances bilingues – Rqbil et Cbil – on observe, par rapport aux séances unilingues correspondantes, une augmentation du taux de la fonction métalinguistique. Ainsi, dans ces deux situations, même si les échanges portent sur le texte, un plus grand nombre des interventions de EEN mettent la langue au centre de son discours.

On relève par ailleurs que les données relatives aux séances du Conte se démarquent à nouveau. La séance Cfr est singulière, d'une part par son faible pourcentage de la

fonction métalinguistique (8,9%, soit le taux le plus bas des quatre séances), et d'autre part, avec le taux de fonction référentielle le plus élevé (32,1%). Autrement dit, il s'agit de la séance au cours de laquelle les interventions de EEN étaient le plus axées sur le texte, à travers des questions, l'objet langue étant moins sollicité. D'autre part, au regard des trois autres séances, on pourrait qualifier la séance Cbil de **séance des extrêmes** : les fonctions « référentielle » et « émotive » sont celles dont le pourcentage est le plus bas (soit 19% pour la première et 1,5% pour la seconde) ; les fonctions « métalinguistique » et « conative/phatique » sont celles comptabilisant les pourcentages les plus élevés (respectivement 18% et 61,5%). L'analyse plus fine des catégories d'échanges permettra de déterminer plus précisément ces changements.

Nous pouvons penser que ces résultats sont liés au protocole en place et aux variables « texte » et « langue ». Du fait de la difficulté inhérente au texte, le Conte requiert très certainement un travail distinct de celui réalisé autour du Récit quotidien, plus accessible pour les enfants. Par ailleurs, la seconde partie du texte ayant été étudiée avec PLS, on peut envisager que cela influence le déroulement des séances « bilingues ».

Ainsi, au regard de ces premiers chiffres, on peut dire que l'enseignante EN s'inscrit pleinement dans son rôle de « guide de classe », « meneur de jeu ». Même si ses séances semblent s'articuler largement sur le texte, on soulignera qu'elles prennent des contours sensiblement différents au regard du protocole. Nous allons maintenant voir de façon plus précise la répartition des catégories pour chacune des séances.

b) L'enseignante EN : des échanges autour d'un même « pôle fonctionnel »

b1) Le Récit quotidien : une relative immuabilité

Pour les deux séances du Récit quotidien, les trois catégories d'échanges qui arrivent en tête sont les mêmes, soit par ordre décroissant : « question texte », « guidage » et « métalinguistique » – dont les proportions varient sensiblement selon la situation monolingue ou bilingue (soit pour Rqfr respectivement 25,9%, 20,5% et 12,9% ; et pour Rqbil : 27,7%, 20,4%, 8,9%). Soulignons que la situation de la classe est sensiblement différente, à la séance Rqfr, les élèves semblent plus turbulents, la catégorie « aspects disciplinaires » est quasiment aussi élevée que la catégorie « métalinguistique » (12,1%).

Ainsi, les séances du Récit quotidien semblent de prime abord relativement similaires, cependant, sans parler de révolution entre les deux situations, l'enseignante adopte une pratique sensiblement différente pour la séance Rqbil. Même s'il y a encore beaucoup de « questions texte » à cette séance, on observe que les échanges laissent un espace plus important à la langue en tant qu'objet. En effet, à la séance bilingue Rqbil, à la catégorie « métalinguistique » citée en troisième position, s'ajoute les échanges de type « métalinguistique ludique », qui constituent le quatrième type d'échange, soit 7,3% des échanges (dans un même pourcentage que les échanges « évaluation »).

Enfin, nous pouvons souligner, dans la séance Rqbil, un pourcentage bien moins important des catégories « confirmation » et « demande de confirmation », par rapport à la séance monolingue (soit pour Rqbil respectivement 3,1% et 3,1% ; et pour Rqfr : 8,9% et 5,8%). Ce phénomène s'observe également pour les séances du Conte. Ces catégories sont utilisées pour réguler les échanges, elles marquent également la volonté de s'assurer de la compréhension, ou tout du moins, elles contribuent à solliciter le suivi des élèves. Le fait que ces catégories sont moins utilisées aux séances « bilingues » (Rqbil et Cbil) peut être interprété en relation avec le fait que les élèves ont abordé le texte avec PLS, la question de la compréhension même du texte se pose alors en d'autres termes pour EEN.

b2) Le Conte : une redistribution des catégories

L'analyse des séances du Conte, comme nous l'avons précédemment évoqué, indique un profil des séances nettement plus marqué, on assiste à une redistribution dans les catégories d'échanges, l'enseignante EEN privilégie les mêmes catégories mais dans des proportions différentes. En effet, pour la séance monolingue la catégorie « questions texte » caracole largement en tête (32,1%), arrivent ensuite, dans une proportion moins importante, les échanges de type « guidage » (14,9%), puis « demande de confirmation » (11,9%). Ce « pôle privilégié » des catégories, qui correspond à près de 60% de l'ensemble des échanges, dessine les contours d'une séance largement conditionnée par les questions relatives au texte et dont les réponses des élèves semblent, parallèlement, nécessiter un étayage important. La catégorie qui arrive en quatrième position correspond aux échanges « métalinguistique », dont le taux est, comme nous l'avons souligné au début de l'analyse, très faible (8,2%). Au regard de notre protocole, cette situation d'enseignement/apprentissage correspond à la situation

où les enfants et EEN doivent faire face à un texte « difficile », et où l'enseignante n'a droit qu'au français seul ou avec LPC comme ressource langagière. Au vu des catégories d'échanges, on peut penser que la difficulté du texte contraint – réduit – en quelque sorte le type d'échange.

Les données de la séance Cbil – la « séance des extrêmes » – indiquent un profil de séance qui se démarque, à la fois de la séance Cfr mais aussi des séances relatives à l'étude du Récit quotidien. On assiste en effet entre les deux séances du Conte à une redistribution des interventions de l'enseignante EN. Ainsi, la catégorie la plus utilisée est le « guidage » (18,1%), ensuite le « métalinguistique » (16,7%), et seulement en troisième position les « questions texte » (11,8%). Cette redistribution des échanges de EEN est très certainement en lien avec les interventions et/ou l'attitude des élèves qui ont abordé ce texte avec PLS. On peut en effet penser que consciemment ou non, l'enseignante EN intègre le travail effectué lors des séances avec PLS. Si l'objectif reste très certainement la compréhension du texte, cela ne passe pas/plus uniquement par la formulation de questions et une partie des échanges s'articule autour de la langue elle-même. Comme nous l'avons énoncé dans la présentation de l'étude, la langue écrite utilisée dans le Conte est moins familière pour les élèves tant dans le lexique que dans la forme. Ainsi, la possibilité de travailler sur la langue est surtout envisagée – envisageable – dans la séance Cbil, après les séances avec PLS.

Nous terminerons en examinant les éventuelles relations entre l'utilisation de la technique LPC et la répartition des types d'échange.

b3) Choix de langue et fonction des échanges : la stratégie de la LPC

Comme nous l'avons décrit au début du chapitre, l'enseignante EN utilise essentiellement le français seul, dans une moindre mesure elle recourt au français + LPC (technique qui accompagne entre 21% à près de 36% de ses interventions selon les séances). Il nous semble alors intéressant de voir si cet emploi est plus particulièrement associé à une visée communicative.

En s'attachant à la répartition des fonctions pour le français + LPC, on observe dans le tableau suivant que, d'une manière générale, l'enseignante l'utilise principalement pour trois catégories d'échanges : les « questions texte » ; le « guidage » ; et le

« métalinguistique » – la séance CFR faisant figure d'exception pour cette dernière catégorie.

<i>(% colonnes</i>	Rqfr	Rqbil	Cfr	Cbi
Répétition				9,3
Métalinguistique descriptif	15,7	6,1	4,1	16,3
Métalinguistique ludique		18,2		2,3
Question texte	41,2	36,4	44,9	16,3
Question	2,0	1,5	4,1	
Guidage	15,7	16,7	16,3	39,5
Evaluation		4,5	4,1	
Digression	2	3,0		
Echange personnel		4,5		
Aspects disciplinaires	7,8	4,5	12,2	4,7
Organisation de tâche péda	3,9	3,0	4,1	7
Régulation de tour de parole	3,9	1,5	6,1	2,3
Confirmation	2		4,1	2,3
Demande de confirmation	5,9			
<i>% de LPC pour chacune des séances</i>	22,8	34,6	36,6	21,1

Tableau 44 : Utilisation de la LPC

On notera par ailleurs que le français + LPC est parfois plus utilisé que le français seul dans la séance Rqbil, où 85,7% de la catégorie « métalinguistique ludique » sont produits en LPC (14,3% en français seul), dans la séance Cfr puisque 51,2% des « question texte » sont en LPC (44,2% en français seul), et enfin à la séance Cbil pour le « guidage » effectué en LPC C à 45,9% (43,2% en français seul).

L'utilisation de la LPC semble répondre à une certaine logique chez EEN. Si l'on se réfère à la littérature sur les alternances de langues et spécialement celles évoquant la question du recours de la L1 (ou LM) des enfants par l'enseignant en classe, on s'aperçoit, en reprenant la typologie de Castellotti (2001-b : 53-54) que trois rôles essentiels sont attribués aux alternances codiques : la gestion de la communication et de l'organisation pédagogique; le guidage, la facilitation et l'évaluation dans l'accès au sens et l'explication métalinguistique. Dans notre situation, et au regard des données, on remarque que le recours à la LPC s'inscrit dans cette même perspective ; à la question que nous avons soulevée sur la logique sous-tendant l'utilisation de la LSF et de la LPC (*cf.* p. 264), nous pouvons avancer que ces deux modalités sont moins perçues par EEN comme complémentaires que relevant d'une même visée.

D'une manière générale, l'architecture des échanges de EEN semble influencée par le protocole en place et plus spécialement par la variable « texte ». L'enseignante EN emploie de façon importante les « questions texte », vraisemblablement dans le but de

vérifier la compréhension, canalisant ainsi les échanges autour du texte. Ainsi, lorsque le texte est perçu comme moins accessible, ces interrogations augmentent comme pour Cfr. Le fait que le Conte ait été travaillé par PLS, permet, dans la séance Cbil, d'ouvrir les échanges à d'autres dimensions. S'agissant du Récit quotidien, le fait qu'il soit plus accessible ne paraît pas impliquer de changement de pratiques.

Il convient maintenant d'examiner les séances menées par l'enseignant sourd afin de voir dans quelle mesure les séances peuvent être influencées par le protocole.

2. Analyse des séances de l'enseignant de LSF : un glissement des pratiques

Selon le protocole en place, les situations d'enseignement/apprentissage de l'enseignant de LSF ne posent aucune contrainte sur le choix des langues et ne font donc intervenir que la variable « texte ». C'est pourquoi, à travers l'étude de la répartition des fonctions de l'enseignant sourd, nous chercherons à déterminer l'influence du type de texte sur ses pratiques.

a) Présentation générale : une répartition relativement homogène des fonctions

En observant la répartition des quatre fonctions dans les séances de l'enseignant de LSF, plusieurs éléments contrastent par rapport aux séances de l'enseignante EN.

(% colonnes)	RqLSF	CLSF
fonction conative/phatique	41,3	47,6
fonction métalinguistique	21,1	22,9
fonction référentielle	22	15,3
fonction émotive	15,6	14,1
<i>Effectifs</i>	<i>109</i>	<i>170</i>

Tableau 45 : Intervention, fonction et utilisation des langues chez PLS

Tout comme pour EEN, la fonction « conative/phatique » arrive en tête – résultat qui s'explique notamment par le regroupement des catégories initiales sous cette étiquette. Pour les trois autres fonctions, on observe une répartition qui suit un schéma sensiblement différent selon le texte – l'ordre des fonctions « métalinguistique » et « référentielle » s'inverse.

D'une manière générale, si l'on rapproche la répartition des fonctions des séances de PLS de celle de EEN, on note une répartition des fonctions qui ne se situe pas dans une même fourchette de valeur. PLS recourt davantage aux fonctions « métalinguistique » et

« émotive ». En effet, elles se situent pour EEN entre 8,2% et 16,3% (contre 21,1% et 22,9% pour PLS) pour la première et entre 1,5% et 8,9% pour la seconde (contre 14,1% et 15,6% pour PLS). S'agissant des fonctions « conative/phatique » et « référentielle », PLS y recourt nettement moins que EEN, soit pour la première 46,3% pour Rqbil à 61,5% pour Cbil (41,3% et 47,6% pour PLS) ; et la seconde : 19% pour Cbil et plus de 25% pour Cfr, Rqfr et Rqbil (22% et 15,3% pour PLS).

Ainsi, pour les deux enseignants, la communication didactique autour des deux textes s'inscrit dans des profils largement différents. Deux principales raisons peuvent expliquer ces profils : tout d'abord, et sans grand risque, le fait que la langue des signes soit, dans les séances de PLS **la langue d'enseignement**, influence très certainement les échanges, l'obstacle communicationnel que peut constituer la langue française étant fortement réduit. D'autre part, on peut émettre l'hypothèse que **les préoccupations didactiques** des deux enseignants sont différentes et que l'objectif, ou les objectifs, liés à l'acte de lecture ne sont pas similaires chez EEN et PLS. L'analyse qualitative permettra de préciser de façon plus fine ces deux pistes de réflexions.

Il s'agit maintenant d'examiner les interventions de PLS de façon plus détaillées.

b) Vers une redistribution des catégories d'échange selon le texte

Si l'on regarde dans le détail les catégories d'échanges, pour PLS, des différences apparaissent entre les séances en fonction des deux textes. En effet, concernant le type d'échanges privilégiés par l'enseignant dans l'étude du Récit quotidien, deux catégories arrivent largement en tête « question texte » et « métalinguistique » (respectivement 21,8% et 20,9% des échanges), suivent ensuite les échanges de type « évaluation » (10%) et « guidage » (9,1%). On peut voir, que le travail autour du texte s'il donne lieu à des questions sur le texte, s'inscrit également dans un travail autour de la langue. Il s'agit d'une différence importante par rapport aux séances de EEN du Récit quotidien qui, généralement, recourt proportionnellement plus aux « questions texte » qu'au travail métalinguistique.

S'agissant des données relatives au Conte, on observe une pratique orientée davantage encore sur l'objet langue puisque la classe « métalinguistique » arrive en tête, avec 20,1% des interventions de l'enseignant, en seconde position vient le « guidage » (18,3%), puis les « questions texte » (13,6%). Le travail, même s'il s'articule autour du texte, laisse une large place à d'autres échanges, soit sur la langue, soit extra-texte,

puisque l'on relève également le recours aux catégories « question » et « digression » (pour les deux textes) qui sont des catégories peu utilisées par EEN.

Au regard de ces données tout comme pour l'enseignante EN, on observe chez PLS une redistribution des catégories d'échanges selon la variable « texte ». On peut penser que cette répartition est, ici aussi, liée à l'accessibilité du texte. La séance du Conte semble devoir articuler un travail autour de la langue plus important que celle du Récit quotidien. Il ne nous est malheureusement pas possible sur ces seules observations chiffrées de savoir quelle langue est l'objet de ces échanges : la LSF ou la langue française écrite ? Toutefois, lors des analyses précédentes, nous avons souligné à plusieurs reprises la question de la maîtrise de la LSF par les enfants, ce qui permet de penser qu'une partie au moins des échanges métalinguistiques peuvent porter sur cette langue. L'analyse qualitative laisse d'ailleurs entrevoir que les deux langues font l'objet d'échanges, dans une proportion toutefois plus importante pour la langue des signes.

Les analyses des types d'échanges viennent compléter et appuyer les premières interprétations énoncées lors de l'étude des fonctions. Ainsi, et certainement en lien avec l'utilisation de la LSF, les échanges se détachent du texte lui-même, soit par des digressions soit par des échanges de type « métalinguistique ». Par ailleurs, plus le texte est difficile, plus la question de la langue, ou des langues, occupe une place importante dans la séance de PLS.

3. Synthèse contrastive.

À la lecture des pratiques des deux enseignants, on relève des orientations différentes dont la raison principale tient certainement à l'utilisation de la langue des signes par PLS – rappelons que l'enseignante avait le droit de l'utiliser lors des séances bilingues, ce qu'elle a fait avec parcimonie pour le Conte. On peut raisonnablement avancer que c'est également pour cette raison que les échanges avec PLS sortent du cadre du texte. Très certainement d'autres facteurs interviennent, tel que les objectifs assignés à l'activité : objet de l'enseignement ou support pour une autre activité ? Cependant, les deux enseignants partagent le fait de modifier leur approche en fonction du texte et de la difficulté que constitue celui-ci pour les enfants. En effet, par rapport au Récit quotidien, pour les deux enseignants, les échanges sur le Conte portent davantage sur la langue en tant qu'objet ; ceci est possible pour EEN dès lors que la question de la

compréhension même du texte n'est plus centrale, c'est-à-dire dans les « séances bilingues ». Il convient de voir maintenant le déroulement des échanges du côté du groupe classe.

III. Analyse du groupe classe

1. Une répartition des fonctions en écho aux orientations des enseignants

Le tableau suivant indique la répartition des fonctions des interventions du groupe classe lors des six séances.

(% colonnes)	Rqfr	Rqbil	Cfr	Cbil	RqLSF	CLSF
fonction référentielle	69,9	64,9	69,5	57,4	70,4	57
fonction métalinguistique	10,9	14,4	5,3	19,1	7,1	15
fonction conative/phatique	13,1	8,2	11,5	16,5	7,1	16
fonction émotive	6	12,4	13,7	7	15,3	12
<i>Effectifs</i>	<i>183</i>	<i>97</i>	<i>131</i>	<i>115</i>	<i>98</i>	<i>100</i>

Tableau 46 : Répartition des fonctions du groupe classe aux 6 séances.

Un trait saillant est l'hétérogénéité de la répartition des fonctions pour chacune des six séances mais dont les tendances, au vu des orientations des deux enseignants, sont attendues. Ainsi, on trouve un élément commun aux six séances, à savoir le fort pourcentage de la fonction référentielle qui arrive en tête pour chacune d'elles – précisons que cette fonction référentielle a un taux plus élevé pour les séances du Récit quotidien que pour celle du Conte. En second lieu, la fonction métalinguistique est plus utilisée lors des séances bilingues menées par l'enseignante, ainsi que pour celle du Conte avec l'enseignant sourd ; on peut dire qu'il y a étayage mutuel dans l'espace discursif entre les enseignants et les élèves. Il convient d'étudier de façon plus précise les catégories utilisées par les élèves.

2. Une répartition des catégories qui dévoilent des séances distinctes

Précisons de prime abord que les données sont relativement dispersées du fait du grand nombre de catégories et de la taille relativement réduite du corpus des interventions des élèves, c'est pourquoi nous nous attacherons à ne présenter que les éléments les plus saillants. Ainsi, nous présenterons dans un premier temps, les résultats en les reliant aux pratiques des enseignants, puis, dans un second temps, nous examinerons ces catégories en prenant en compte les choix des modalités langagières – LSF, Français, Mixte – afin

de cerner si, d'une manière générale, l'utilisation de ces modalités est aléatoire ou si elle répond à une certaine logique.

(% colonnes)	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	10,9	13,3	5,3	19	7,1	15
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

Tableau 47 : Répartition des types d'échanges du groupe classe aux 6 séances.

a) Les échanges avec EEN : des pratiques qui se font écho

D'une manière générale, pour l'ensemble des séances, les réponses – « mot » ou « phrase » – arrivent largement en tête, ce qui est attendu dans une situation d'enseignement/apprentissage. Notons toutefois une inversion dans l'ordre d'arrivée de ces deux catégories en fonction de la variable « texte » ; au récit, la catégorie « réponse mot » a un pourcentage plus élevé que la catégorie « réponse phrase », pour le Conte on relève l'inverse. Cette répartition est très certainement influencée par la forme des échanges et l'attente de EEN, mais peut-être également interprétée comme un effet de la variable « texte ». En effet, dans le Récit quotidien « La clé perdue », les phrases sont plus courtes et il y a des énumérations d'objet, il est donc vraisemblablement plus facile d'extraire un mot qui fasse sens que dans le Conte « La soupe magique ».

S'agissant des séances du Conte on notera qu'à la séance Cfr, arrivent en troisième et quatrième position, les catégories « répétition » (14,5%) et « échange personnel » (12,2%) puis les « réponses "par cœur" » (6,1%). Ces catégories dessinent les contours d'une séance dans laquelle les échanges du groupe classe, à l'exception des « échanges personnels », semblent marquer la dépendance des élèves au texte ou au propos de EEN dans une situation où la langue à laquelle ils sont confrontés leur est moins familière et qui fait appel à l'imaginaire.

Pour la situation bilingue, on remarque que si la catégorie « réponse phrase » arrive largement en tête avec 31% des interventions du groupe, en seconde position, on trouve à un même taux (19%), les échanges de type « réponse mot » et « métalinguistique ». Ainsi, la différence entre ces deux séances est importante et porte sur la nature même des échanges. Si les échanges s'ouvrent à d'autres contenus – la langue comme objet – on s'aperçoit que les élèves semblent gagner en autonomie – ou en sécurité – puisque, comparativement à la séance monolingue, ils recourent moins à la répétition ou à l'imitation, ils hésitent moins.

Ainsi si les orientations de EEN trouvent un écho au niveau des interventions du groupe classe – par exemple, la catégorie « métalinguistique » a un pourcentage supérieur aux séances bilingues, Rqbil et Cbil –, on peut avancer que par leurs réponses, les élèves participent également à modifier le contour des échanges de la séance Cbil. Voyons comment les échanges se déroulent avec PLS.

b) Les séances avec l'enseignant sourd

Les séances avec l'enseignant de LSF révèlent une répartition qui d'une part se différencie en fonction du type de texte, et qui, d'autre part, se distingue de celles observées avec EEN.

Pour la séance relative à l'étude du Récit quotidien, on trouve la répartition des échanges suivante, par ordre décroissant « réponse phrase » (39,8%), « réponse mot » (20,4%) puis « échange personnel » (11,2%) et « métalinguistique » (7,1%). Rappelons que dans cette situation, la LSF est majoritairement utilisée par les enfants, la catégorie « métalinguistique » n'est pas très élevée ; ce qui, même si PLS les fait travailler sur la langue française, peut être interprété comme une maîtrise de la LSF de la part des élèves.

Dans cette situation, on s'aperçoit que les échanges sont principalement orientés sur le texte, et si, en cela, la séance se rapproche de l'approche de EEN, soulignons toutefois, que le groupe classe produit à la séance LSF relativement plus de « réponse phrase », moins de « répétition » et surtout il pose des questions sur le texte, en bref, il s'inscrit davantage dans l'interaction comme lieu d'échange.

Pour la séance du Conte menée par l'enseignant sourd, la catégorie « réponse phrase » arrive largement en tête (41%), suivie des catégories « métalinguistique » (15%), et

« digression » (11%), la catégorie « réponse mot » arrive pour la première fois en quatrième position (8%). Ainsi, par rapport à la séance du Récit, mais aussi par rapport aux séances de EEN, dans cette situation d'enseignement/apprentissage, les échanges semblent s'éloigner du texte source (digressions) et une large part des échanges porte sur le fonctionnement de la langue, par ailleurs les réponses reposent essentiellement sur des « réponse phrase ». Lors des analyses précédentes, nous avons pu observer que les enfants utilisent moins la LSF dans cette séance que dans la séance du Récit, et nous avons avancé l'hypothèse que pour le Conte, la question de la maîtrise de la langue se posait à la fois pour le français et la LSF. On s'aperçoit que le métalinguistique prend ici une place importante dans les échanges, ce qui, sans pour autant spécifier la langue ciblée par l'enseignant, permet de renforcer l'hypothèse.

Avant de passer à la mise en relation entre les langues et les fonctions, il nous semble nécessaire de revenir sur la catégorie « échange personnel », dont le pourcentage varie de façon importante dans chacune de ces six séances. Ce type d'échanges correspond à 11-12% des échanges dans les séances « Rqbil », « RqLSF » et « Cfr ». Il nous semble que ces chiffres ne sont pas totalement aléatoires et que deux hypothèses peuvent en partie les expliciter, d'une part un manque d'intérêt, et d'autre part une trop grande difficulté. Pour les séances du Récit quotidien, nous penchons pour la première hypothèse, au regard de la première séance, les élèves semblent s'y intéresser, mais l'histoire est relativement simple et est étudiée sur cinq séances, ce qui peut entraîner un effet de lassitude. En revanche, il nous semble que la seconde hypothèse s'applique à la séance Cfr, la difficulté inhérente au texte serait davantage à l'origine de périodes de « décrochage » des élèves.

Comme nous l'avons observé dans la partie précédente, les élèves recourent à une large diversité de modalités linguistiques, il s'agit alors d'essayer de déterminer pour le groupe classe, au regard des catégories, si une langue est plus particulièrement associée à une fonction.

3. Une utilisation non arbitraire des langues par les élèves

Les données mettant en relation la modalité des langues et les types d'échanges sont assez éclatées (une quinzaine de catégories et trois principales modalités langagières, LSF, français et Mixte) ainsi sans décrire l'ensemble des usages de chacune des

langues, nous présenterons les principales orientations qui se dessinent. Dans un premier temps, nous examinerons la distribution pour chacune des fonctions des pratiques langagières (les % lignes) ; dans un deuxième temps, nous présenterons pour chacune des modalités (LSF, français et Mixte), la distribution des fonctions (les % colonnes).

Étant donné que les données issues des séances de PLS révèlent la prédominance de la LSF pour toutes les catégories, nous avons pris le parti de n'étudier que les séances de EEN. En observant la distribution des langues pour les principales catégories des élèves soit « réponse mot », « réponse phrase », « répétition », « échange personnel », « métalinguistique », nous retiendrons trois tendances fortes.

La fonction référentielle : le français et le Mixte

Tout d'abord, pour une majorité de catégories appartenant à la fonction référentielle, l'usage du français est supérieur à celui de la LSF : « réponse mot », « réponse phrase », « réponse par "cœur" », « hésitation » et « répétition » – à l'exception de la séance Rqbil où la catégorie « répétition » se fait en Mixte ou en LSF ; rappelons qu'il s'agit de la séance où les élèves recourent le plus à la LSF. Le français qui est la langue d'enseignement/apprentissage dans les séances de EEN est dans l'usage du groupe classe la **langue du texte**. Notons que le Mixte est utilisé majoritairement pour ce qui est référentiel, tout comme le français, et soulignons qu'à la séance Cfr, il est plus utilisé que le français à la catégorie « réponse phrase ». À la lumière de ces données et de l'usage complémentaire du Mixte et du français, il nous semble que l'on peut avancer que les élèves « jouent le jeu » et proposent des réponses qui correspondent aux orientations de l'enseignante. En effet, on peut raisonnablement avancer qu'ils sont conscients des attentes de EEN lors d'une telle activité.

La fonction métalinguistique et émotive : la LSF

On relève que pour les échanges de la catégorie « métalinguistique » ainsi que pour ceux de la catégorie « échange personnel », le groupe classe recourt plus à la LSF, sauf au Cbil. Ainsi la LSF est la **langue de la connivence** et **langue de référence métalinguistique**.

Concernant le statut de « langue de la connivence » on peut penser que dans le cadre des séances avec EEN, elle se dote d'une valeur cryptique. Elle peut également, très

certainement, prendre une valeur identitaire (Dabène et Billiez, 1984; Moore et Simon, 2002), toutefois au regard de nos données, nous ne sommes pas en mesure de statuer sur cette dimension.

Le statut de **langue de référence métalinguistique** alors même que l'enseignante ne l'utilise pas, appuie l'idée qu'il s'agit là d'une langue, qui au niveau linguistique des élèves, leur est nécessaire pour consolider leur ressources et les développer.

Ces grandes tendances se retrouvent lorsque l'on observe pour chacune des langues la répartition des catégories (% colonnes), apportant et nuancant certains usages.

Le français, un usage plus monolithique

On observe, dans l'usage du français seul, une utilisation plus systématique pour deux types d'échanges : « réponse mot » et « réponse phrase », un usage qui sert donc le texte – où l'on retrouve la **langue du texte** que l'on évoquait plus haut. Notons que la séance Cbil se démarque, le français est majoritairement employé dans les échanges « réponse phrase », et en second lieu pour les échanges « métalinguistique », il est en plus d'être la **langue du texte**, dans cette séance la **langue de référence métalinguistique**.

Un usage différencié de la LSF selon les textes

S'agissant des séances du Récit quotidien le groupe classe utilise la LSF principalement dans deux catégories d'échange : « métalinguistique » et « échange personnel ». La LSF est la **langue de la connivence** et **langue de référence métalinguistique**.

Aux séances du Conte, on se trouve face à une tout autre organisation des échanges. Au Cfr, le groupe classe l'emploie dans les « échanges personnels » puis dans les échanges de types « répétition » et « réponse mot ». Ainsi, au regard du protocole dans cette situation communicative limitée, la langue des signes semble se doter du statut de la **langue du texte**. Pour la séance Cbil, la LSF, qui rappelons-le est peu employée par les élèves, est utilisée pour les réponses « mot » et « phrase », ainsi que le « métalinguistique » mais dans une moindre mesure que le français, et à aucun moment pour les « échanges personnels ». Ainsi, la langue des signes est peu utilisée et lorsqu'elle l'est, elle répond au statut de **langue du texte**.

La répartition et l'usage des langues aux séances du conte et spécialement à la séance bilingue, nous ont interrogée tout au long de l'analyse ; l'utilisation de la LSF en tant que **langue du texte** aux côtés du français, lorsque le texte étudié est, pour les enfants,

moins familier, peut être interprétée comme un indice de non-autonomie langagière. Le fait que lors des séances du Conte, le travail s'est principalement articulé autour du texte, laisse à penser que les élèves, s'ils ont compris le texte, n'ont pas encore la possibilité de se détacher de lui, ni en français, ni en LSF.

Le Mixte LSF/FRA, un usage complémentaire

La répartition des catégories d'échanges pour le « Mixte LSF/FRA », au regard des six séances, est particulièrement intéressante. Il semblerait que le groupe classe recourt au mixte dans une même perspective que le français puisqu'il est essentiellement utilisé pour les catégories « réponse mot », « réponse phrase » et sert donc les échanges sur le texte comme nous l'avons vu. Néanmoins il semble rejoindre également une certaine utilisation de la LSF ; ainsi au Cfr la fonction « répétition », ou au Rqfr la fonction « métalinguistique ». Sorte de complémentarité qui permet de répondre aux attentes de la situation d'enseignement/apprentissage et aux potentialités effectives des enfants dans chacune des langues.

Ainsi, au regard des analyses, si comme on pouvait s'y attendre les interventions du groupe classe sont liées aux orientations des enseignants, l'analyse des catégories a pu mettre en relief des séances dont le cadre communicatif est bien distinct en fonction du protocole. Globalement, il ressort et spécialement pour le Conte, que les élèves, suite aux séances avec PLS, abordent le travail sur le texte en s'inscrivant dans un rapport autre tant au niveau des langues (moins de répétitions, plus de phrases,...), que du texte lui-même (digressions, questions sur le texte, ...) et ce indépendamment des langues utilisées.

S'agissant justement des langues, on a pu mettre en évidence que le groupe classe associe certaines fonctions aux langues, les fonctions « référentielle » et « conative/phatique » semblent être l'apanage du français, et dans une moindre mesure du mixte ; la LSF étant privilégiée par les enfants pour ce qui est des fonctions « métalinguistique » et « émotive ». Ainsi, la LSF s'érige comme langue des contacts mais aussi comme langue d'appui pour la réflexion sur la langue. Si cette répartition semble s'inscrire dans une relative complémentarité lors des séances du Récit quotidien, on s'aperçoit que les deux langues sont mobilisées, à des degrés divers, au service du texte dans les séances du Conte.

D. SYNTHÈSE

Même si le « pôle privilégié » de l'enseignante s'articule autour de trois catégories principales, on observe une redistribution des catégories d'échange selon les variables « texte » et « langue ». Ainsi, on s'aperçoit que le changement est d'autant plus marqué que le texte est difficile. Sans doute, et vraisemblablement en lien avec la représentation que se fait EEN de l'accessibilité du texte, la prise en compte « plus ou moins importante » des séances qui se sont tenues avec PLS est elle aussi à l'origine de ce changement. Ainsi, lors des séances du Récit quotidien, monolingue et bilingue, les interventions de l'enseignante EN restent globalement proches dans leur architecture conversationnelle. En effet, même si on décèle une sensible variation, les séances ont un profil largement orienté sur les questions de compréhension. On peut penser qu'elle ne change pas de pratique car le texte est perçu comme accessible, elle s'inscrit dans **une situation d'enseignement/apprentissage monolithique et monolingue** pour le Récit quotidien.

S'agissant des séances du Conte, le glissement est plus radical. Dans la situation monolingue, la difficulté du texte paraît contraindre le champ des échanges et des activités autour de la formulation de questions. Par contre, la séance bilingue s'inscrit, comme nous l'avons vu, dans une démarche nettement moins orientée sur les questions et laisse place à des interventions autour de la langue. Ainsi, l'enseignante EN, consciemment ou non, part du principe que les élèves ont dans une certaine mesure « compris » le texte grâce à la séance avec PLS, ce qui lui permet de projeter une situation d'enseignement/apprentissage aux contours distincts.

S'agissant de PLS, les deux séances se distinguent également : la séance relative à l'étude du Récit quotidien est davantage orientée vers les questions de compréhension autour du texte. Les échanges autour du Conte dessinent une séance autour d'activités métalinguistiques.

Ainsi, pour les enseignants la variable « texte », au regard des échanges avec les élèves, semble prépondérante au niveau de la communication didactique en classe. S'agissant du groupe classe les analyses ont montré que les pratiques langagières sont, au regard du protocole, diversifiées et hétérogènes selon les enfants. Les données ont mis en évidence une pratique bilingue, dont l'importance varie selon les enfants. Parallèlement nous avons montré que le choix d'une modalité langagière répond à une certaine

logique : la langue des signes est **la langue de connivence** et **la langue de référence métalinguistique**, le français est majoritairement la **langue du texte**. À plusieurs reprises, nous avons mis en mots nos interrogations autour du recours relativement important au français lors des séances du Conte - plus spécialement Cbil et CLSF. Est-ce que l'utilisation du français, dont les élèves ont le support papier, n'est pas un moyen de pallier l'absence de maîtrise de la LSF, et dans ce cas, on peut se demander si cette utilisation ne correspond pas à une « coquille vide » qui permet aux élèves de remplir leur part du « contrat d'apprentissage », étant conscient de leur rôle en classe, des attentes de l'école, ainsi que celles des parents. Ainsi, si le devoir de l'enseignant en classe est de transmettre un ensemble de savoirs et de savoir-faire qu'il possède, « le devoir de l'apprenant est de les faire siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité » (Cambra Guiné, 2003 : 84).

Dans le cadre d'une pédagogie bilingue pour les enfants sourds, il nous apparaît ainsi que l'utilisation du seul français pourrait bien manifester un **désarroi linguistique** face à une difficulté de sens à laquelle les enseignants se devraient d'être attentifs. En effet, comme cela semble être le cas dans la séance Cbil, il n'est pas sûr que cette langue soit effectivement porteuse de sens.

Ces analyses posent en creux la question de la maîtrise de la LS dans l'enseignement/apprentissage des enfants sourds mais aussi et peut-être surtout de sa place. La problématique est complexe puisque comme nous l'avons vu dans les entretiens mais aussi au regard de ces données, la langue française est bien souvent pensée en tant que **langue à apprendre** et **langue de référence**. Or, et comme les architectures des séances le laissent apparaître, si cette distribution semble possible face à des écrits simples – en soulignant, et cela n'est pas sans importance que, les usages laissent entrevoir que dans cette situation la langue des signes joue pour eux le rôle de langue de référence – elle ne l'est véritablement plus pour des textes plus complexes. Il nous semble, pour reprendre les propos de Castellotti (2001-c), à propos de la L1 dans l'enseignement d'une L2, que celle-ci bien souvent perçue par les enseignants en tant qu'obstacle,

peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir des repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens

suffisants pour s'en détacher en acceptant le fonctionnement différencié des langues. (...) Dans ce cas, la L1^{ière} peut devenir un tremplin dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif qu'elle a permis de constituer, sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences. (Castellotti, 2001-c : 43)

Il est vrai que dans l'éducation des enfants sourds, ces notions d'obstacle et de tremplin se chargent d'une valeur supplémentaire. Nous pouvons toutefois, nous semble-t-il, rattacher ces propos aux analyses que l'on vient de faire, ce qui nous permettra également d'amorcer le chapitre suivant. En effet, il nous semble que « les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif [que la LSF] a permis de construire » peuvent être « réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue », à la condition que les apprenants aient acquis « à partir des repères construits au moyen de celle-ci les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant le fonctionnement différencié des langues ». Par rapport à nos données, cette étape peut être considérée comme étant « en cours » pour le récit quotidien. Pour le conte, en revanche, il est plus difficile pour les élèves de prendre cette distance pourtant nécessaire dans la mesure où ce sont les acquis même de la « L1 » (ici la LSF) qui semblent faire défaut.

CHAPITRE 3

ANALYSE QUANTITATIVE DES EVALUATIONS

A. PREALABLES METHODOLOGIQUES ET DEMARCHE

Comme nous l'avons brièvement présenté dans la partie méthodologique, les tests d'évaluation visent à repérer **les apports de chacune des langues (français/LSF)**. L'hypothèse générale qui sous-tend l'étude empirique est que la LSF favorise une intégration du français en résolvant partiellement les difficultés liées à la compréhension. Nos sous-hypothèses nuancent le propos en posant que la variable « texte » peut avoir une incidence sur les résultats.

I. Les tests d'évaluation : présentation

Comme nous l'avons exposé lors de la présentation de l'étude empirique, chacune des quatre séquences du protocole didactique a donné lieu à une série d'évaluations au moyen de quatre tests. Nous sommes consciente, qu'en classe, la compréhension de textes se construit par la lecture individuelle, ainsi qu'à travers l'interaction entre les membres du groupe. Ceci étant, cette partie ne rend compte que des résultats aux tests. Les tâches proposées aux enfants se déroulent dans les conditions habituelles des activités du cours de français. Elles ont consisté en quatre tests et une production écrite, visant à évaluer des compétences différenciées (*cf.* Annexe 7).

Test a) - *"L'évaluation de la compréhension globale après lecture individuelle"* (sans aucune intervention pédagogique extérieure) – noté dans les graphiques **Ap.lect.ind**. Ce test permet de mesurer, à l'aide de questions de repérage, le niveau de compréhension d'un écrit, en situation autonome. (Ce test n'a pu être passé que pour le Conte).

Test b) - *"L'évaluation de la compréhension globale après leçon"* – noté dans les graphiques **Ap.leçon**. Ce test évalue à travers les mêmes questions de repérage, la compréhension du texte par l'élève suite à un travail effectué en classe et en groupe.

Test c) - "Le test de closure" – noté dans les graphiques **Closure**. Il consiste à faire reconstituer un texte, ou un extrait, dont on a supprimé des mots. Les espaces vides sont complétés à l'aide d'une liste de mots donnée. Cela va amener les élèves à réfléchir aux divers indices fournis par le contexte et à faire appel à leurs connaissances antérieures pour interpréter ces indices. Précisons que ce test reprend exactement les phrases du texte source.

Test d) - "Le test de compréhension/mémorisation" – noté dans les graphiques **Comp./memo**. Il s'agit d'observer la compréhension des différentes notions étudiées par l'enfant mais dans un contexte différent de celui du récit étudié, de vérifier l'acquisition de vocabulaire, l'application de règles morpho-syntaxiques, ou encore la compréhension de concepts explorés au cours du travail de groupe. Il s'agit d'un ensemble de tests courts, dont des dessins, des définitions, un mini QCM, un court test de closure.

Test e) - "Résumé individuel" : à la fin de chacun de ces tests, les élèves ont eu à proposer un résumé sur la partie de l'histoire étudiée qui vise à évaluer à la fois la compréhension du texte mais aussi la production d'un écrit plus long (information présentes, cohérence des idées, etc.).

Rappelons le protocole des évaluations sous la forme du tableau suivant :

	Récit Quotidien		Conte	
	Suite cours sans LSF Rqfr	Suite cours en/avec LSF RqBil	Suite cours sans LSF Cfr	Suite cours en/avec LSF CBil
a) Test de compréhension globale après lecture individuelle			✓	✓
b) Test de compréhension globale après évaluation après leçon	✓	✓	✓	✓
c) Test de closure	✓	✓	✓	✓
d) Test de compréhension/mémorisation	✓	✓	✓	✓
e) Résumé individuel	✓	✓	✓	✓

Tableau 48 : Résumé du protocole des « tests »

Au regard du protocole, nous avons donc quatre séries d'évaluations :

Deux pour le Conte :

- Les évaluations portant sur la première partie du Conte et effectuées suite aux séances Cfr de l'enseignante EEN – sont référencées « **Cfr** »

- Les évaluations portant sur la seconde partie du Conte et effectuées suite aux séances CLSF de PLS et aux séances Cbil de l'enseignante EEN – sont référencées « **Cbil** »

Deux pour le récit quotidien :

- Les évaluations portant sur la première partie du Récit quotidien et effectuées suite aux séances Rqfr de l'enseignante EEN sont référencées « **Rqfr** »
- Les évaluations portant sur la seconde partie du Récit quotidien et effectuées suite aux séances RqLSF de PLS et aux séances Rqbil de l'enseignante EEN – sont référencées « **Rqbil** »

II. Les interprétations des résultats

Les résultats vont être interprétés sous différents angles. Dans un premier temps, on observera de façon indifférenciée les résultats de l'ensemble des élèves à chacune des étapes du protocole, ce qui nous renseignera grossièrement sur la pertinence de nos variables « texte » et « langue ». Dans un deuxième temps, il s'agira d'observer beaucoup plus finement la pertinence de ces mêmes variables. Pour finir nous déterminerons, en nous appuyant davantage sur les résultats individuels, si l'on peut dessiner un « profil » d'élèves.

Limites de l'étude

Les limites de notre étude sont de plusieurs ordres. Tout d'abord il est évident que les tests ne mesurent pas l'ensemble des compétences des enfants. On tentera évidemment d'en tenir compte dans la présentation des résultats. On reste en tout état de cause consciente du fait que ces tests ne nous révèlent pas un niveau « réel » de compétence, mais nous en donne un aperçu, à un moment donné, dans une situation donnée.

Ensuite, compte tenu de ce que les dernières recherches en didactique de la lecture ont pu nous apprendre, il est évident qu'un ensemble de variables n'est pas contrôlé dans notre dispositif. Ainsi, la représentation que les enfants se font de l'acte de lecture. Quel sens attribuent-ils aux activités de lecture ? Le fait par exemple de percevoir l'exercice de questionnement comme une fin en soi, ou au contraire, en tant que moyen pour l'apprentissage de la lecture, va plus ou moins reléguer l'activité de lecture en second plan et occulter ses dimensions sociales, culturelles et fonctionnelles (Guernier, 1999).

Un second aspect repose sur la conception même que se font les élèves de la tâche exigée, mais aussi de leurs représentations de l'attente de leur enseignant dans une tâche précise (Giasson, 1990). Un autre paramètre important concerne l'influence des connaissances préalables, initiales des élèves sur la compréhension d'un texte. Comprendre un texte signifie construire sa signification ou construire une représentation mentale cohérente. Pour arriver à une représentation cohérente, le lecteur met en œuvre des processus de traitement et d'interprétation des informations qui puisent abondamment dans ses structures de connaissances (Golder et Gaonac'h, [1998] 2004). Nous avons pleinement conscience de tous ces éléments d'autant que, la situation d'enseignement/apprentissage observée, présente en quelque sorte une spécificité dans la nature des difficultés rencontrés par les élèves. Mais il était difficile de rendre compte de tous les aspects liés aux activités de lecture dans le cadre de cette étude exploratoire. Ainsi nos résultats seront à prendre pour ce qu'ils sont : partiels et parcellaires. Cependant on soulignera que les tests en eux-mêmes n'induisent pas de biais supplémentaires puisqu'ils représentent pour les élèves un format habituel d'évaluation.

B. ASPECTS GENERAUX

Avant de débiter l'analyse, deux éléments supplémentaires doivent être soulignés. Dans la présentation des élèves (Chap. 1), nous avons souligné que **S1** et **S3** souffrent de troubles associés. Il nous semble que ces troubles viennent davantage expliquer leur position dans cette classe que leur degré de surdité qui est somme toute faible/léger... La question de les écarter des analyses du groupe classe s'est posée. Toutefois, il est difficile de les exclure totalement, leur présence dans la CLIS est un indice de la difficulté de l'école à faire face aux besoins et aux difficultés des enfants et répond, entre autres, à une demande de la part de la famille. Ainsi, l'ensemble des données et des graphiques proposés dans le corps du texte seront ceux du groupe classe comprenant les données des huit élèves. Soulignons que pour l'ensemble des résultats concernés, les profils des deux séries de données, avec ou sans **S1** et **S3**, restent similaires, on note cependant un pourcentage de bonnes réponses plus élevé et parallèlement, un pourcentage de réponses fausses et de non-réponses sensiblement moins important lorsque les réponses des deux élèves ne sont pas intégrées à celles du groupe.

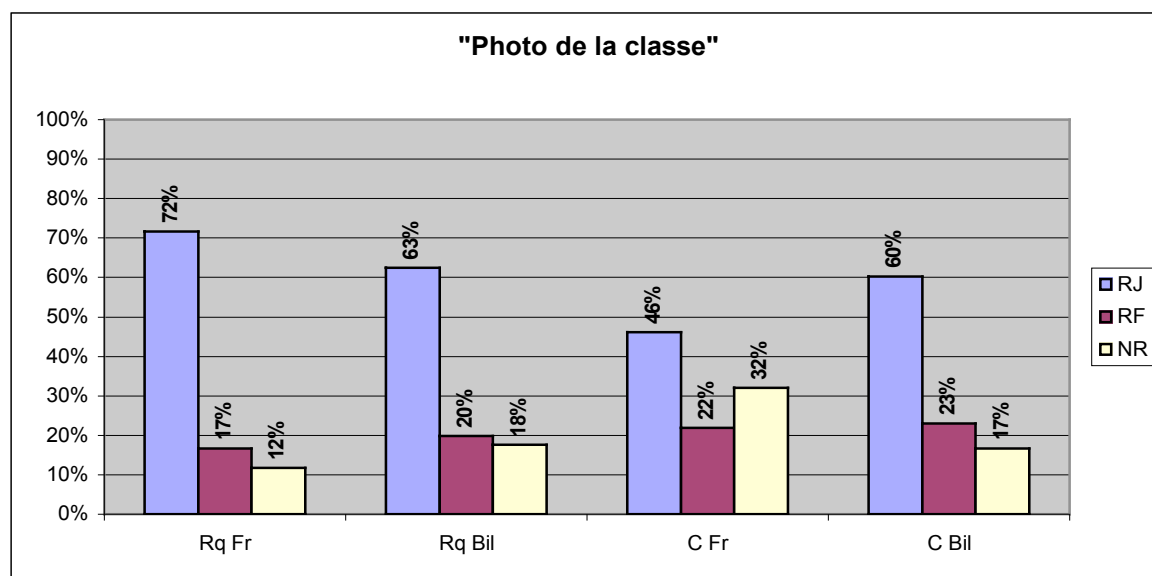
Par ailleurs, lors de la passation des évaluations du Conte dans la situation bilingue, pour des raisons indépendantes de notre volonté, deux élèves n'ont pas effectué l'ensemble des *tests de compréhension/mémorisation*. Sur les trois tests proposés, **S6** et **S3** n'en ont effectué qu'un seul. Nous avons tout de même décidé d'intégrer l'ensemble de leurs évaluations, en prenant en compte cette spécificité - un astérisque à côté de leurs résultats indiquera qu'il s'agit du pourcentage de bonnes réponses, de fausses réponses ou de non-réponse par rapport à la tâche qu'ils ont effectuée.

1. "Photographie du groupe classe"

1. Moyenne des résultats du groupe classe

Une première approche de ce groupe classe est de présenter la moyenne des réponses obtenues pour chaque étape du protocole. Ces résultats reposent sur la compilation des données obtenues aux tests b), c), d) communs aux quatre situations. Il s'agit donc d'apporter une "photographie de la classe" permettant de situer le groupe. Cette description de la classe va renseigner sur les domaines de compétences textuelles et ainsi, sur les situations didactiques qui pourraient poser des difficultés¹.

Le graphique ci-dessous présente le rapport entre les réponses juste (RJ), les réponses fausses (RF) et les non-réponses (NR) du groupe classe aux quatre évaluations.



Graphique 1 : Résultats du groupe classe aux 4 évaluations

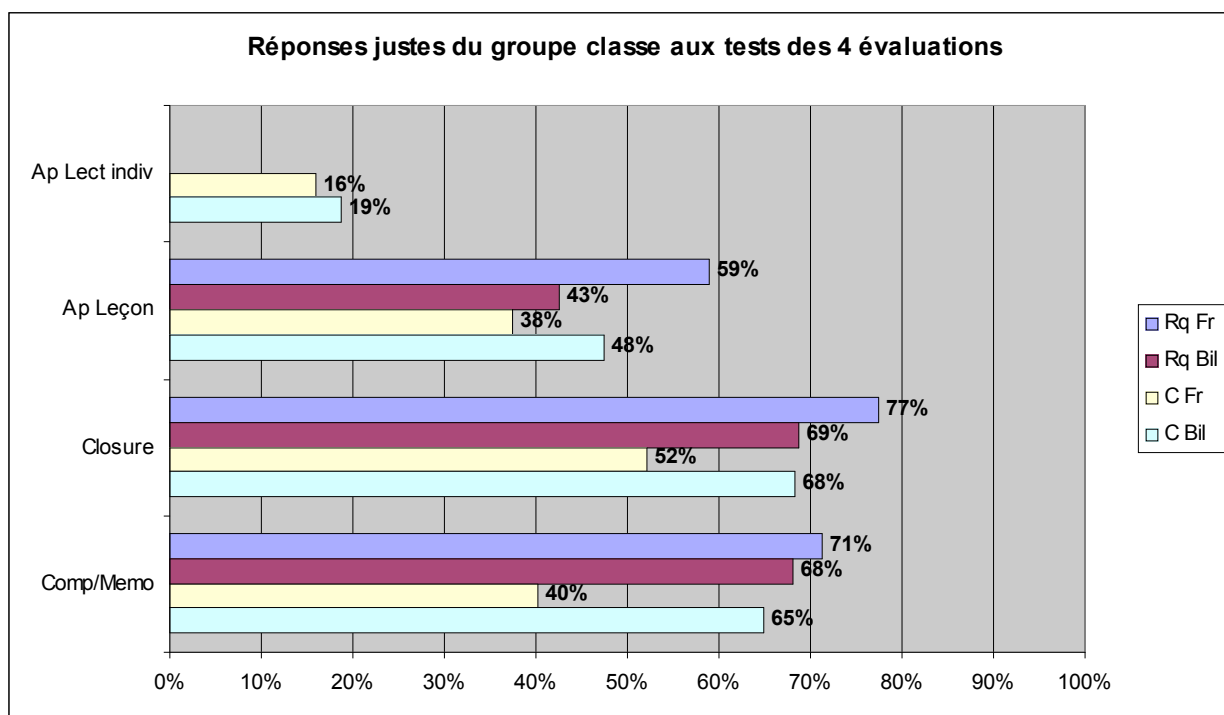
¹ Rappelons une fois encore qu'il s'agit de données susceptibles d'éclairer une démarche fondamentalement qualitative.

Il est intéressant de noter que les résultats se différencient d'une séquence à l'autre en fonction du jeu des réponses fausses et des non-réponses. En effet, les réponses fausses s'éparpillent de façon relativement similaires dans tous les cas de figure alors que l'on observe une variation nette dans le pourcentage de non-réponse : 12% pour Rqfr et 32% Cfr. Ces non-réponses peuvent certes révéler un manque de temps ou des effets de fatigue. Elles peuvent aussi être une marque d'abandon face à un « vide de sens » ou la manifestation d'une prise de décision d'élèves qui savent ne pas savoir et ne veulent pas se risquer à produire une réponse erronée. Notre hypothèse générale nous amène à interpréter ces non-réponses dans ce sens, en effet la lecture du Conte, activité liée à l'imaginaire, reste sans doute trop difficile lorsque seule la langue française – qui dans ce cas ne ferait pas sens – est utilisée.

2. Moyenne des résultats du groupe classe selon les tests

Il s'agit ici, compte tenu de notre hypothèse de départ, de suivre pas à pas les résultats du groupe en fonction de notre protocole didactique et des objectifs de chacun des tests.

Les résultats des réponses justes à chacun des tests sont les suivants :



Graphique 2 : Réponses justes du groupe classe aux tests des 4 évaluations

Un premier constat montre que l'évaluation après lecture individuelle offre des résultats bien inférieurs à tous ceux obtenus après les leçons, qu'elles soient faites avec ou sans

LSF. Ceci rejoint nos premières réflexions et asseoit bien l'idée d'une difficulté très particulière de lecture (construction du sens) en français pour ce type de texte chez les enfants sourds : face à un Conte, les élèves sourds n'ont pratiquement pas d'autonomie. Les difficultés sans doute multiples (syntaxe, vocabulaire,...) sont trop grandes pour que l'enfant puisse seul, avoir une compréhension globale.

S'agissant des trois autres tests, quelle que soit la séquence didactique, nous observons une meilleure réussite *au test de closure*, puis au *test de compréhension/mémorisation* et finalement au *test d'évaluation de la compréhension après leçon*. Ce « schème de réussite » révèle des compétences et connaissances mises en place dans la réalisation de chacun des tests. Les tests de *closure* et de *compréhension/mémorisation* reposent sur une compétence séquentielle de l'élève puisqu'ils permettent de mesurer la compréhension d'unités lexicales en – et hors – contexte. Il s'agit ici de mesurer une habileté que l'on pourrait qualifier de « locale ».

L'évaluation de la *compréhension après leçon* nécessite pour sa part une compréhension globale de l'histoire, l'élève doit pouvoir repérer une ou plusieurs informations contenues dans un texte et les réutiliser avec pertinence. Ce qui apparaît comme étant le plus difficile pour les élèves.

3. Synthèse des premiers résultats généraux ...

Les premières constatations portent sur trois principaux aspects

- Tout d'abord, la variable « texte » est prépondérante : Le Récit quotidien est plus accessible aux enfants que le Conte ce qui est un résultat attendu². Toutefois, on remarquera que la difficulté des enfants sourds face à un Conte est réellement spécifique puisque des enfants entendants, de niveau scolaire équivalent, ayant effectué les mêmes évaluations, ont un pourcentage de réussite qui atteint 84% – contre 38% pour les enfants sourds après la séance Cfr et 56% après la séance Cbil. Cependant, l'observation des résultats indique que le schéma de réussite aux tests est le même, à savoir par ordre croissant : *test de closure* – *test de compréhension/mémorisation* – *test de compréhension après leçon*. Ainsi, les

² L'ensemble des évaluations du Conte a en effet été proposé également à un groupe d'enfants entendants du même niveau scolaire. Leurs résultats aux tests se trouvent à l'Annexe 10. On soulignera, que contrairement aux enfants sourds, au test de compréhension globale après leçon, les enfants entendants obtiennent de façon assez inexplicable (lassitude face aux tests ?) de moins bons résultats qu'aux tests avant leçon.

élèves entendants rencontrent des difficultés « similaires » à celles des élèves sourds, **mais à un degré moindre**.

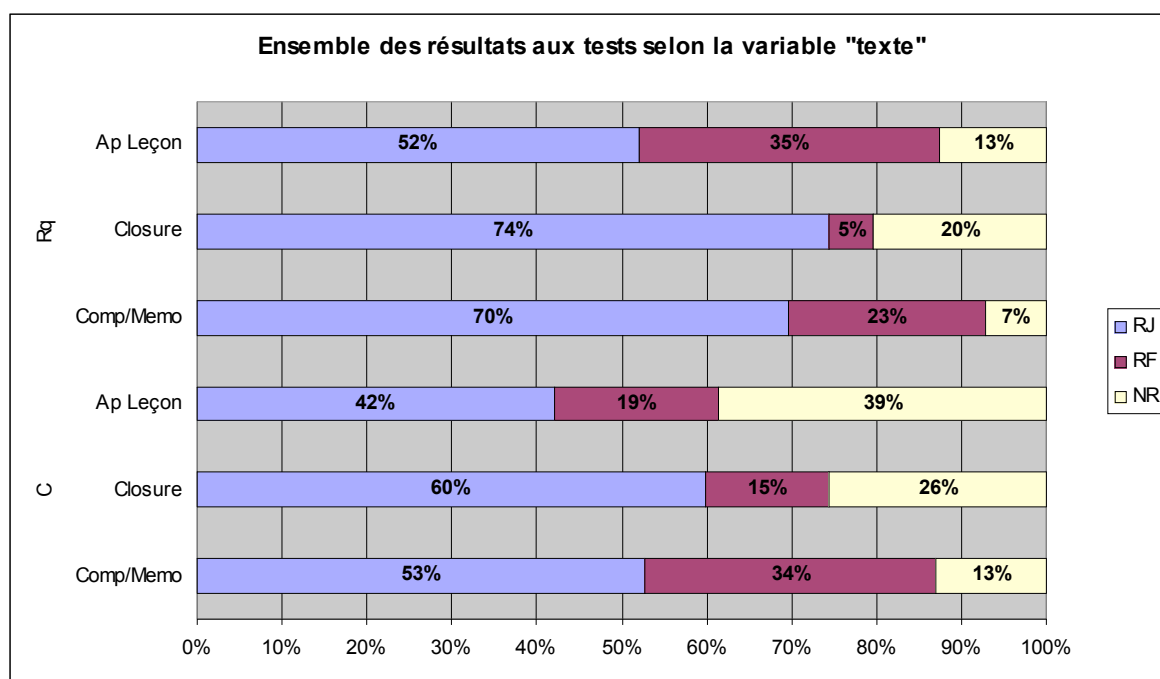
- Le second aspect porte sur la variable « langue » : la LSF accroît considérablement les performances, dès lors qu’il s’agit d’un Conte.
- Concernant les tests, les résultats laissent penser que les tâches liées à la compréhension lexicale (vocabulaire en contexte et hors contexte, traduction, etc.) sont plus abordables que celles fondées sur une compréhension globale du récit.

Une analyse plus détaillée de l’impact des variables sur les performances va venir préciser ces résultats généraux.

II. Appréciation de la pertinence des variables sur les performances

1. Analyse des performances par types de tests en fonction des variables "texte" et "langue".

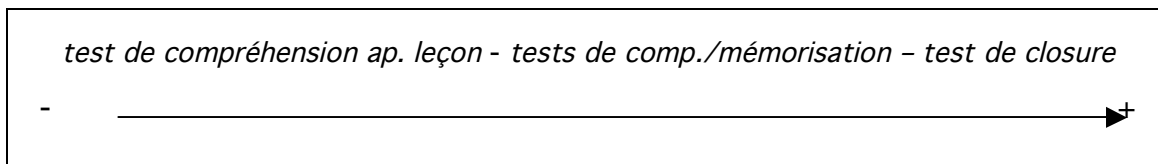
Avant d'étudier plus finement les résultats des évaluations issues des protocoles, il s'agira d'établir la pertinence des variables « texte » et « langue » indépendamment des spécificités définies par les séquences. Il s'agit d'un graphique de synthèse qui, en présentant les résultats du groupe classe, permet de préciser si la difficulté de la tâche de lecture est influencée par le genre de texte, indépendamment de la langue utilisée.



Graphique 3 : Ensemble des résultats selon la variable « texte »

La première remarque porte sur le constat d'une performance indéniable au Récit quotidien, quels que soient les tests pédagogiques.

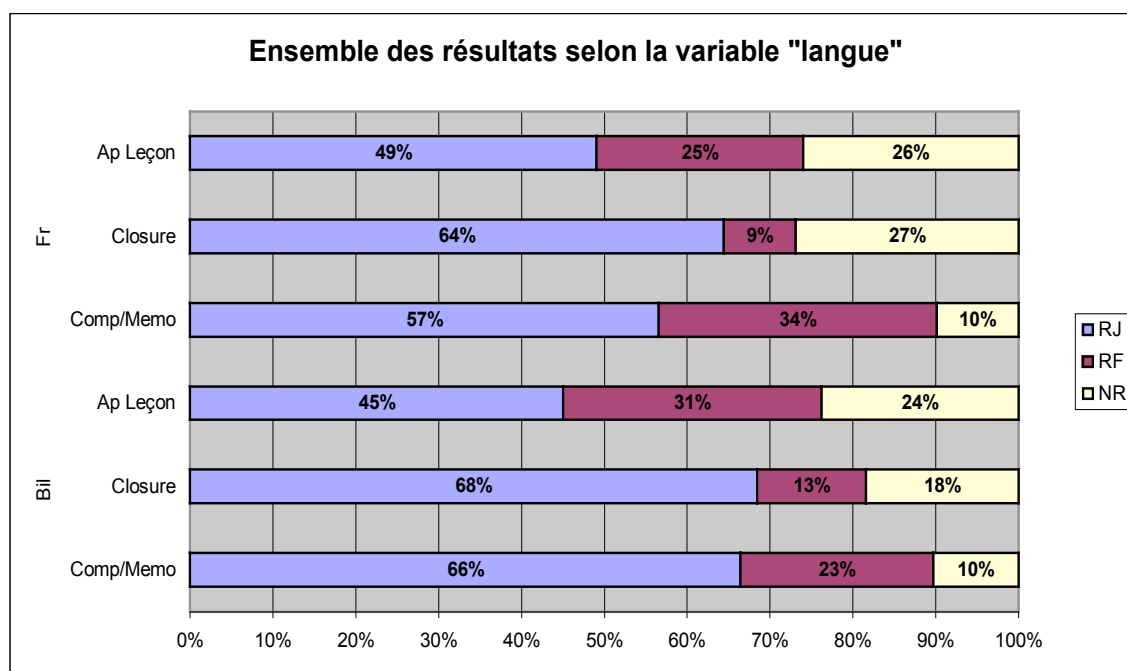
En étudiant plus particulièrement la répartition des réponses (à savoir réponses justes, réponses fausses et non-réponses) pour chaque type de tests, il apparaît, indépendamment des valeurs, pour le récit quotidien comme pour le Conte que le pourcentage de réponses justes suit le schéma suivant, par ordre croissant :



Une spécificité ressort toutefois entre les deux textes au *test de compréhension globale après leçon*, exercice qui présente, comme nous l'avons évoqué, une grande difficulté pour les élèves. Les enfants obtiennent au Récit quotidien un pourcentage de réponses fausses supérieur à celui des non-réponses (respectivement 35% et 13%). En revanche au Conte, les résultats s'inversent avec 39% de non-réponses et 19% de réponses fausses. Ce phénomène, nous semble-t-il, indique que les enfants sont conscients de la difficulté de la tâche de lecture d'un conte, ils n'abandonnent pas forcément puisque le taux de réponses fausses est relativement élevé, mais, beaucoup plus souvent qu'au Récit quotidien, ils ne répondent pas car ils sont conscients qu'ils ne savent pas.

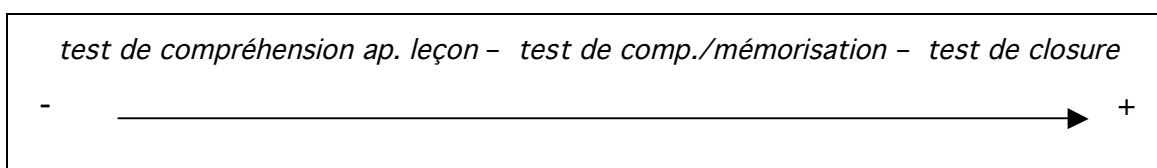
Ces résultats viennent renforcer l'hypothèse selon laquelle le choix du support écrit est un facteur décisif dans la compréhension. Les textes de la vie quotidienne requièrent une connaissance du monde préalable plus familière, et les inférences sont moins abstraites. Le fait que le conte pose des difficultés importantes implique une modification dans la manière d'aborder l'étude d'un texte narratif.

Nous nous attarderons plus brièvement sur le second graphique de synthèse présentant les résultats de la variable « langue ». En effet, comme le genre du texte influence indiscutablement les valeurs, l'impact du facteur langue est plus complexe à identifier, il se trouve en quelque sorte neutralisé. Néanmoins, si l'on s'attarde sur les résultats du groupe classe présenté ci-après plusieurs éléments apparaissent.



Graphique 4 : Ensemble des résultats selon la variable « langue »

Indépendamment des valeurs, pour l'utilisation du français comme pour l'étude bilingue des textes, le pourcentage de réponses justes suit le même schéma, par ordre croissant :

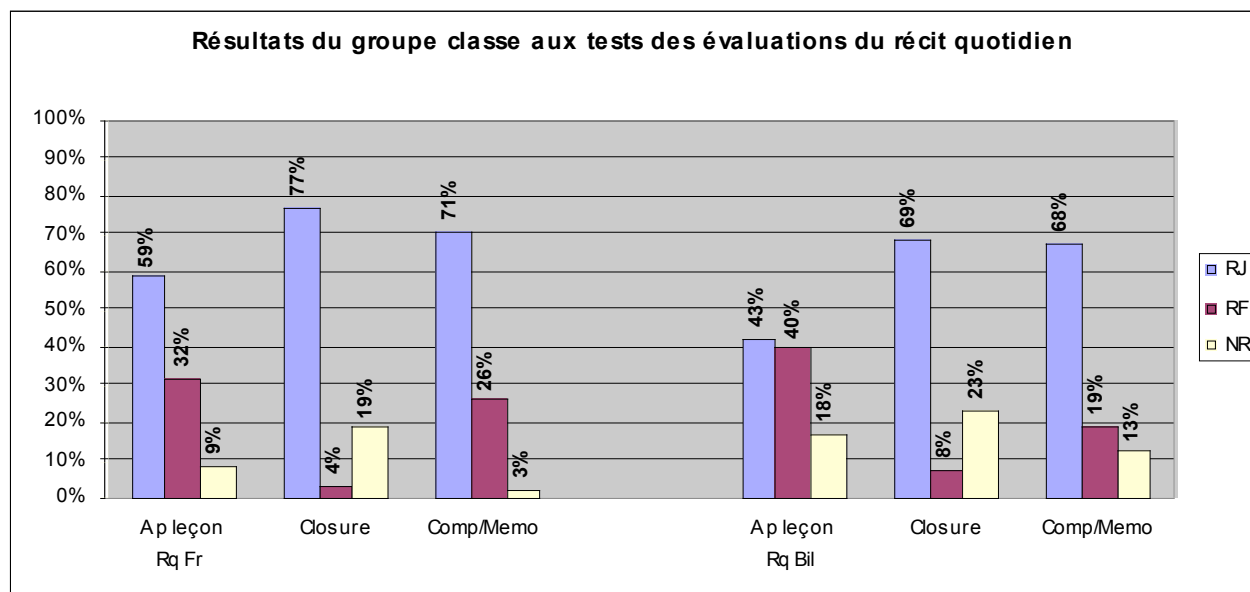


Par ailleurs, les résultats au *test de compréhension après leçon* se distinguent ici encore, d'une part par rapport à la faible valeur des réponses justes dont le pourcentage est inférieur à 50 %, et ce indépendamment du choix de langues ; d'autre part, il s'agit du seul test pour lequel l'utilisation du français a un pourcentage de réponses justes supérieur à celui de l'étude bilingue (49% en français et 45% en bilingue).

L'interprétation de ces données est complexe, ce qui en ressort avant tout est le constat d'une réelle difficulté des enfants à construire du sens lors d'une activité de lecture. Les analyses suivantes vont permettre d'affiner les résultats en fonction des situations didactiques du protocole.

2. Analyse fine des variables croisées

Cette réflexion va pouvoir être approfondie par l'analyse plus fine de l'impact du choix de langue et du type d'écrit. Le tableau suivant présente les résultats du groupe classe à l'étude du récit, suite, d'une part, au travail en français et, d'autre part, à l'étude bilingue.



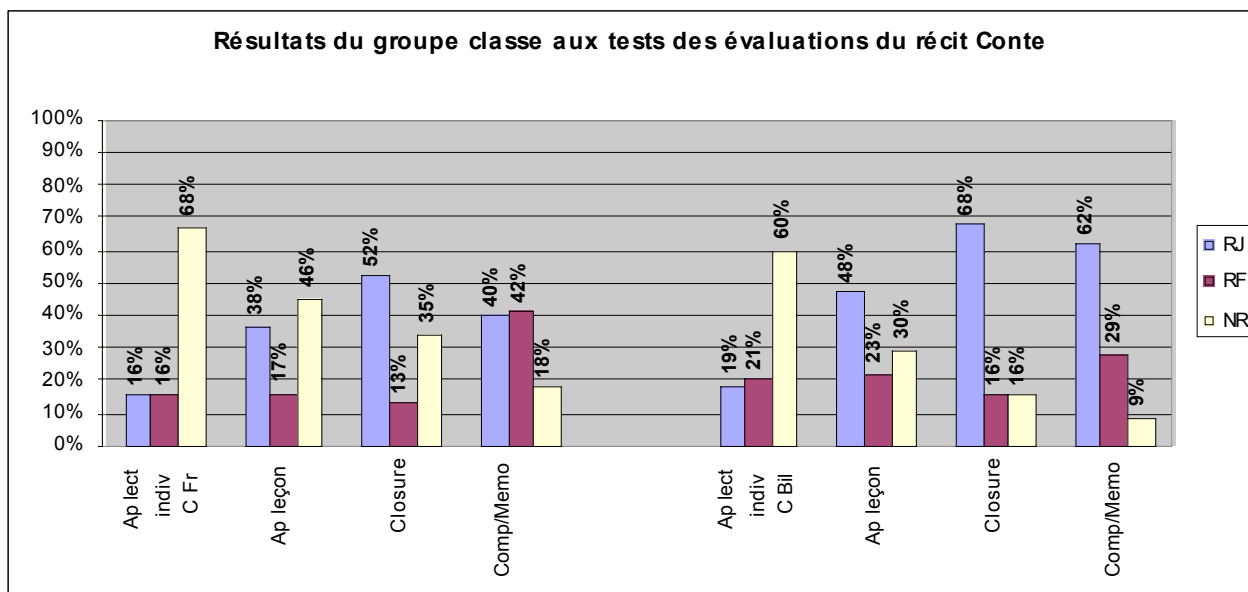
Graphique 5 : Résultats du groupe classe aux tests des évaluations du Récit quotidien

Ce graphique vient renforcer ce que nous avons signalé à plusieurs reprises en révélant une meilleure réussite aux tests qui ont eu lieu après les cours en français. En partant de l'hypothèse que la langue des signes favorise la compréhension, on aurait pu penser que la réussite au récit bilingue serait prédominante, or en examinant les chiffres on s'aperçoit que pour les trois tests, le pourcentage de réponses justes est plus élevé aux évaluations Rqfr. Par ailleurs, pour les deux premiers tests, *compréhension globale après leçon* et *test de closure*, les pourcentages de réponses fausses et ceux de non-réponse sont plus élevés pour Rqbil.

Nous nous trouvons face à des données étonnantes/singulières qui ne répondent pas à une projection idéale de la forme « *LSF = facilitation = meilleures compétences* » ; la mécanique est plus complexe. Des facteurs d'ordre individuel ou situationnel interviennent très certainement dans ces résultats ; les analyses individuelles qui suivent ainsi que les analyses qualitatives des interactions de classe (cf. chap 4) permettront

d'apporter quelques éclairages. Concernant le faible taux des résultats Rqbil, nous pouvons envisager, et comme nous l'avons par ailleurs mis en mots dans le chapitre 2 de cette partie, un moindre intérêt pour le Récit ; l'histoire, et notamment la fin, ne les intéresse pas particulièrement. Cette hypothèse est étayée par le taux de non-réponse.

Il convient d'examiner maintenant les résultats aux évaluations du Conte.



Graphique 6 : Résultats du groupe classe aux tests des évaluations du Conte

Au regard de ce graphique, nous pouvons formuler trois principales remarques.

Tout d'abord, les résultats des évaluations qui font suite aux séances en français Cfr sont d'une manière générale faibles : le seuil de 50 % de bonnes réponses est uniquement atteint au *test de closure*.

Ensuite, le pourcentage de réponses justes aux évaluations qui font suite aux séances bilingues sont nettement supérieures à celles du cours français. De plus, le pourcentage de non-réponse indique que les élèves ont plus fréquemment essayé de répondre aux tests qui ont suivi les séances bilingues ;

Enfin, les résultats aux *tests de compréhension globale avant et après leçon* révèlent pour chacune des séances une nette progression grâce au travail de classe, progression plus franche encore dans les évaluations qui ont suivi les séances bilingues.

Le Conte demande des connaissances du monde, un appel à l'imaginaire plus important que le Récit quotidien, on s'aperçoit ainsi que les enfants ont eu besoin de recourir à la

LSF pour renforcer leur compréhension. Nous dirons qu'il s'agit d'une stratégie que l'on pourrait qualifier de **stratégie d'apprentissage bilingue** ; cette stratégie semble fonctionner puisque les résultats s'améliorent nettement grâce à la LSF – réflexion qui soulève, entre autres, la question complexe du pont entre les deux langues.

Si, pour le Conte, les enfants ont déployé cette stratégie, on peut penser que pour le Récit quotidien, les élèves n'ont pas senti le besoin de tous ces approfondissements et on peut également penser que les stratégies d'apprentissage ont été davantage monolingues.

Ainsi, l'analyse des variables croisées met en relief les stratégies déployées par le groupe classe. Au-delà de venir renforcer l'hypothèse « LSF = facilitation », ces résultats, nous semble-t-il, sont révélateurs de stratégies complexes et dynamiques, influencées, vraisemblablement, par les représentations sociales. En effet, on peut supposer que les élèves sont tout à fait conscients de la position « dominante » que joue le français à l'école et dans la société mais aussi au sein de leur famille ; c'est pourquoi ils s'appuient le plus possible sur cette langue – **stratégie d'apprentissage monolingue** lorsqu'ils le peuvent. En revanche, lorsque leurs compétences linguistiques ne le permettent pas, ils adoptent avec la LS une **stratégie d'apprentissage bilingue**.

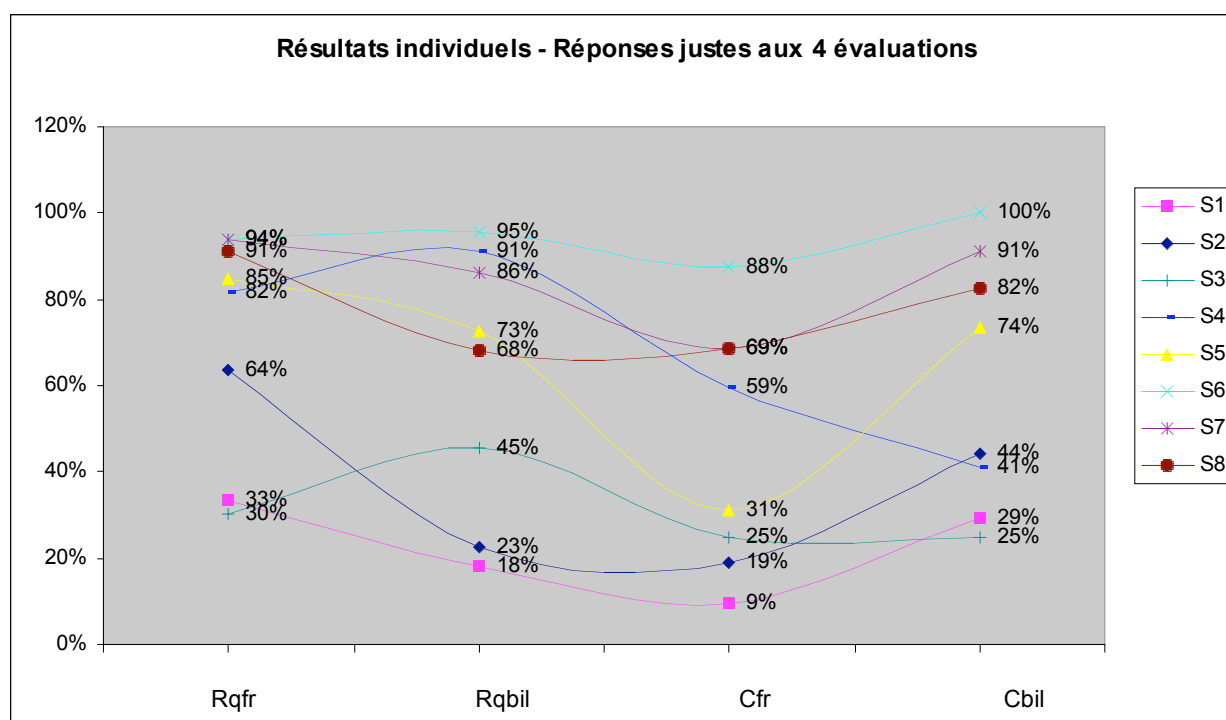
Les stratégies déployées par le groupe classe laissent donc entrevoir des mécanismes différenciés que l'analyse individuelle devrait permettre de repérer plus finement. Cette analyse s'effectuera en deux temps : dans un premier temps, il s'agira d'étudier, au regard des résultats généraux aux quatre tests, des « trajectoires de réussite », afin de constituer, si possible, des « profils » ; dans un second temps, nous aborderons l'analyse individuelle en prenant comme entrée chacun des cinq tests – **a**) ; **b**) ; **c**) ; **d**) et **e**) –, ce qui nous permettra d'affiner les analyses en prenant en compte la biographie des élèves.

C. ASPECTS INDIVIDUELS

I. Analyse des résultats individuels généraux

1. Résultats individuels sous l'angle collectif

Le graphique suivant représente la moyenne des réponses justes de chacun des élèves pour les quatre évaluations.



Graphique 7 : Résultats individuels - Réponses justes aux 4 évaluations

Ce type de graphique offre une visualisation des résultats généraux des élèves – représentés par les courbes de couleurs – aux différentes séances. On peut en extraire plusieurs réflexions générales.

Nous pouvons voir une très grande hétérogénéité du niveau des élèves sourds à l'intérieur du groupe classe. Les résultats délimitent trois groupes : **S1**, **S2**, et **S3*** qui ont un niveau faible ; **S4**, et **S5** dont le niveau dépend considérablement des variables ; et le troisième groupe **S6***, **S7** et **S8** qui ont des résultats relativement élevés.

Nous pouvons ajouter que les « bons élèves » restent « bons » quelles que soient les variables, cela s'applique notamment à **S6*** et **S7**.

En nous attardant brièvement sur les résultats pour chacun des textes, on observe pour le récit quotidien des résultats selon la situation monolingue ou bilingue qui manifestent des stratégies individuelles diversifiées. Pour le Conte en revanche, l'ensemble des résultats obtenus aux tests effectués après le cours bilingue sont meilleurs pour tous les enfants – à l'exception des résultats de **S3** et **S4**³. Ce résultat ne saurait être dû au seul hasard et conforte donc grandement nos hypothèses. C'est ce que nous nous proposons d'examiner maintenant.

³ Nous reviendrons plus particulièrement sur les résultats de **S4** dans le paragraphe suivant.

2. Trajectoires individuelles de réussite : vers des profils multiples

Le graphique des résultats individuels permet de mettre en relief ce que nous avons appelé une « trajectoire de réussite » pour chacun des élèves sourds⁴. En prenant uniquement les réponses justes – et quel que soit le score atteint – trois trajectoires ressortent (chacune d'elles étant modélisée selon une performance croissante). Il s'agit de visualiser les réussites individuelles selon les quatre situations didactiques, et de mettre en relation cette trajectoire avec les profils langagiers tels qu'on a pu les établir dans le chapitre précédent, à savoir :

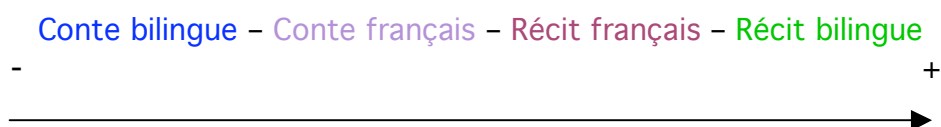
- une orientation « +LSF » : **S2** et **S4**
- une orientation « +Français » : **S8** et **S3**
- une orientation « +Mobile » : **S1**, **S5**, **S6**, **S7**

La première trajectoire observée suit la progression suivante :



Cette trajectoire de réussite, au regard de nos hypothèses de départ, se rapproche de la trajectoire que l'on pourrait qualifier d'« attendue » puisque les résultats aux évaluations bilingues sont meilleures que celles qui font suite aux séances monolingues. Toutefois, l'unique représentant de cette trajectoire est plus « inattendu » puisqu'il s'agit de **S6*** qui, *a priori*, aurait le moins besoin de LS. Parallèlement, son profil langagier l'inscrivant dans le groupe des « + **mobiles** », on peut avancer l'hypothèse que cet enfant, en s'appuyant sur ses ressources bilingues, s'inscrit dans une **stratégie d'apprentissage bilingue** – ces ressources langagières constituant un **atout**.

La seconde trajectoire mise en lumière suit la progression suivante :

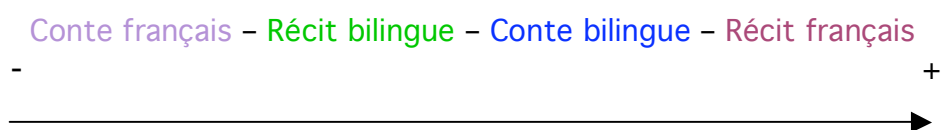


Nous pouvons regrouper dans cette trajectoire, deux élèves, **S4** et **S3*** dont le point commun est la difficulté que semble constituer les tests – et, partant, la langue française.

⁴ Les *tests de compréhension globale après lecture individuelle*, réalisés uniquement pour le Conte, n'ont pas été inclus.

On s'aperçoit qu'il s'agit des deux élèves pour qui la LS s'avère nécessaire pour aborder un texte simple. On soulignera que si les résultats aux tests les rassemblent, leurs profils langagiers, quant à eux, sont diamétralement opposés puisque **S4** se situe sur le pôle « +LSF », alors que **S3** privilégie le pôle « +Français ». Ainsi, ces éléments nous conduisent à penser, que pour ces deux enfants, le bilinguisme est en construction ; s'ils ont pu développer une stratégie bilingue pour l'étude du Récit, on peut penser que le Conte leur reste relativement inaccessible – et ce, dans les deux langues.

La troisième trajectoire relevée suit la progression suivante :



Il s'agit de la trajectoire de réussite partagée par le plus grand nombre d'élèves : **S1- S2 - S7- S5 - S8**⁵. Ce regroupement, au vu des résultats aux tests dans leur dimension chiffrée, mais aussi au vu des profils langagiers des élèves, peut être qualifié d'**éclectisme apparent**. De fait, **S7, S5** et **S1** appartiennent au groupe « +Mobile » ; **S2** privilégie le pôle « +LSF », et **S8** se situe du côté « +Français » du continuum. Au vu de ces hétérogénéités au sein d'une même trajectoire, il semble difficile d'interpréter les stratégies mises en place par les élèves, toutefois nous pouvons avancer qu'ils s'appuient de façon différenciée sur chacune des langues. En effet, **S7, S5, S8** et **S1** peuvent trouver un certain appui sur le français compte tenu des compétences qu'ils ont pu développer dans cette langue, ce qui explique leur meilleure performance dans la séance « Récit français ». Cependant, on peut penser qu'ils adoptent une stratégie bilingue face à un texte plus difficile tel le Conte puisqu'au niveau des résultats, la séance « Conte bilingue » arrive en deuxième position. Concernant **S2**, sa place dans ce groupe est tout à fait remarquable étant données ses compétences générales en langue française. Ainsi, on peut penser que c'est grâce à ses compétences en LSF qu'il rejoint cette trajectoire de réussite.

Il nous semble que l'élément marquant de cette analyse est le constat d'une forme d'**hétérogénéité organisée**, et, s'il n'est pas possible d'établir de lien étroit entre le

⁵ En effet, les taux de RJ aux tests Rqbil et Cfr de **S8** étant très proches (respectivement 68% et 69%), il nous semble peu pertinent de créer une catégorie à part, et nous avons décidé de le rapprocher de ce groupe.

schéma de réussite aux différentes évaluations et le profil langagier, il est par contre possible de rapporter ces trajectoires de réussite à des **stratégies individuelles partagées**. Ces données nous semblent importantes en regard des discours des enseignants qui, d'une manière générale, tendent à cloisonner les langues et les enfants, et bien souvent à n'envisager la LS que pour les enfants les « plus sourds ». Ces résultats soulignent l'importance de faire le choix de la diversité dans les pratiques pédagogiques – une diversité pensée – et de ne pas cloisonner les élèves dans un type d'environnement langagier en en excluant les autres au regard de leur degré de surdité ou de leur(s) pratique(s) langagière(s).

Face à ces résultats globaux, il apparaît intéressant de faire une analyse plus détaillée de chacun des tests proposés et sans négliger les aspects qualitatifs pour autant.

II. Résultats aux tests

1. Le test de closure : sens ou « par cœur » ?

Dans ce test, les phrases à compléter sont des phrases issues de chacun des deux textes et la liste des mots à insérer est donnée à l'enfant. Les compétences mises en œuvre peuvent donc n'être que des compétences purement mémorielles – saisie globale et mémorisation de la suite de mots.

a) Analyse des résultats au Récit quotidien au test de closure

(% réponses justes)	Fr	Bil
S1	38%	13%
S2	94%	0%
S3	13%	63%
S4	100%	100%
S5	81%	100%
S6	100%	100%
S7	94%	100%
S8	100%	75%

Tableau 49 : Récit quotidien – Résultats individuels au test de closure

En étudiant les résultats individuels aux tests de closure, une majorité d'élèves – **S3**, **S4**, **S5**, **S6** et **S7** – ont un résultat supérieur ou égal au test « bilingue ». Trois exceptions, **S1**, **S8** et **S2**. Notons que ce dernier comptabilise 100% de non-réponses, il n'a donc pas du tout répondu à ce test... manque de temps ?....

En revanche, si l'on examine les résultats de **S1**, on s'aperçoit que, pour le test « bilingue », le pourcentage de non-réponse est moins élevé (50% contre 63% au test

français) et celui des réponses fausses augmente (0% pour le test « français » et 38% pour le test « bilingue »). **S1** a donc davantage répondu mais s'est plus trompé.

Les résultats de **S8** indiquent une nette baisse entre les deux tests, pour le test « bilingue », on observe que 25 % des réponses concernent des non-réponses. Pour cet enfant la LSF ne paraît pas améliorer des résultats déjà bons dans la situation unilingue. Cependant, comme on le verra, la LSF améliore ses résultats aux autres tests. On peut donc penser que sur un test de closure, sa stratégie principale reste la mémorisation vraisemblablement liée à une stratégie de « par cœur » délaissant au besoin la question du sens.

b) Analyse des résultats au Conte au test de closure

Les résultats au Conte sont plus homogènes puisque quasiment tous les enfants, à l'exception de **S4**, ont des résultats au test « bilingue » supérieurs au test « français ».

(% réponses justes)	Fr	Bil
S1	12%	22%
S2	18%	50%
S3	6%	*
S4	76%	39%
S5	41%	78%
S6	100%	100%
S7	76%	100%
S8	88%	89%

Tableau 50 : Conte – Résultats individuels au test de closure

Puisque les résultats à ce test sont meilleurs dans la situation bilingue, on est amenée à penser que la LSF permet une meilleure mémorisation, parce qu'elle consolide le sens et améliore les processus de compréhension tant globale que locale. Nous allons néanmoins apporter un commentaire approfondi pour **S4** qui, pour ce test de closure, se démarque très nettement du groupe classe. On observe en effet un écart conséquent et inversé des résultats, puisque le pourcentage de réponses justes est quasiment deux fois supérieur dans la situation monolingue. Parallèlement à cette réflexion, il convient d'en examiner une seconde, à savoir, le fait que **S4** est un des seuls enfants pour lequel la LSF a permis d'améliorer globalement les résultats aux tests relatifs au récit quotidien⁶.

⁶ Le second enfant dont les résultats au Récit bilingue sont meilleurs est S3 ; nous nous attacherons davantage à S4 en raison de sa biographie langagière mais aussi en raison du fait que nous ne sommes pas en mesure de mesurer les effets liés aux troubles associés dont S3 souffre.

Il est donc le seul enfant de la classe qui s'appuie très largement sur la LSF pour construire le sens d'un texte très simple. Le genre narratif du Conte présenterait dès lors pour lui une somme de difficultés (phrases complexes, vocabulaire spécifique, appel à l'imaginaire) telle qu'il lui serait impossible d'opérer des transferts d'une langue à l'autre, alors même que ses stratégies de par cœur seraient ébranlées par une prise de sens meilleure. Ces différentes hypothèses, nous amènent à interpréter les résultats singuliers de **S4** à la lumière de la théorie de Cummins (1986). En effet, **S4** est un enfant dont les parents avaient tout d'abord choisi l'oralisme avec LPC, mais qui, face à l'échec général de la méthode, ont décidé d'introduire la LSF tardivement – à l'âge de 7 ans. **S4** n'a donc durant sept années pas pu développer de façon satisfaisante les bases mêmes de la communication. Il semble que deux années plus tard, il n'ait pas encore stabilisé ses compétences de base. Selon l'hypothèse de Cummins(1986 : 82), c'est donc le socle de la compétence sous-jacente – socle commun aux différentes langues des sujets bi-multilingues – qui, dans ce cas, ferait défaut.

2. Le test de compréhension/mémorisation

Il s'agit d'un ensemble de tests courts : dessin, tests de closure, QCM, qui permet d'observer la compréhension des différentes notions dans un contexte différent de celui du texte-source, de vérifier l'acquisition du vocabulaire, l'application des règles morpho-syntaxiques ou encore la compréhension de concepts explorés au cours du travail de groupe. On attend ici, par rapport au test précédent, une décontextualisation/recontextualisation des matériaux linguistiques ; la stratégie de « par cœur » ne semble donc pas pouvoir être utilisée pour pallier les éventuelles difficultés sémantiques.

a) Analyse des résultats au Récit quotidien au test de compréhension/mémorisation

(% réponses justes)	Fr	Bil
S1	30%	33%
S2	40%	56%
S3	50%	33%
S4	90%	100%
S5	90%	78%
S6	90%	89%
S7	100%	89%
S8	80%	67%

Tableau 51 : Récit quotidien – Résultats individuels au test de compréhension/mémorisation

Au regard du tableau, deux groupes d'élèves se dessinent : **S1, S2, S4** pour qui les résultats au test « bilingue » sont supérieurs aux tests français. Le second groupe comprend **S3, S5, S7** et **S8** dont les résultats au test qui ont suivi la situation monolingue français sont supérieurs à ceux de la situation bilingue. Pour **S6** les résultats sont relativement similaires entre les deux situations.

Ainsi il semblerait que **S2** et **S4** qui sont sourds profonds sont les élèves qui bénéficient significativement des apports de la LSF dans l'étude d'un texte simple – ils s'inscrivent dans une **stratégie d'apprentissage bilingue**, même dans l'étude d'un texte simple.

Face à un récit relativement accessible, les autres élèves restent dans une **dynamique monolingue français**.

b) Analyse des résultats au Conte au test de compréhension/mémorisation

Le tableau suivant met en évidence que pour tous les enfants les scores de bonnes réponses sont nettement améliorés suite aux séances bilingues, et ce, même pour **S8**, qui semble, lorsque l'exercice est plus difficile et exclut les stratégies de « par cœur », bénéficier des acquis – même récents – de la LSF. Pour **S1, S5**, et **S2**, il semble que le passage par la LSF soit un passage obligé pour la construction de compétences flexibles en français.

(% réponses justes)	Fr	Bil
S1	11%	45%
S2	11%	45%
S3*	56%	67%*
S4	44%	45%
S5	11%	73%
S6*	78%	100%*
S7	56%	82%
S8	56%	82%

Tableau 52 : Conte – Résultats individuels au test de compréhension/mémorisation

3. Le test de compréhension globale (après leçon)

Ce test évalue, à travers des questions générales, la compréhension du texte par l'élève. Il suppose des connaissances acquises par la mise en œuvre de compétences de lecture sélectives. C'est le test qui présente *a priori* le plus haut degré de difficulté pour les enfants. Cependant, les résultats sont difficiles à interpréter pour deux raisons principales : d'une part, certaines réponses – justes au demeurant – ne présentent aucune reformulation par rapport au texte étudié et ne nous autorisent pas à conclure sur la prise de sens et l'appropriation des éléments linguistiques ; d'autre part, la non-maitrise des outils linguistiques en langue française ne nous permet pas de décider de façon tranchée si l'enfant a compris ou non. On ne donne donc les données quantifiées qu'avec une extrême prudence en soulignant néanmoins que sur ces questions de compréhension globale les chiffres rejoignent globalement les tendances précédentes, sauf pour **S2** dont les résultats aux tests bilingues – Conte et récit – sont moins élevés.

Pour mieux comprendre les résultats à ce test, il nous apparaît opportun d'entrer dans le détail des réponses des élèves, spécialement en analysant les rapports entre réponses et non-réponses ce qui nous permettra de pointer les stratégies mises en œuvre selon les situations. Nous nous attarderons plus spécialement sur les résultats du Conte.

a) Analyse des résultats au Récit quotidien au test de compréhension globale (après leçon)

Tout comme pour le test de compréhension/mémorisation **S5**, **S7**, **S8** et **S3** privilégient une stratégie monolingue ; **S4** et **S6** quant à eux améliorent leur score aux tests qui ont suivi les séances bilingues. Les exceptions sont **S1** qui obtient 80% de non-réponse et

20% de réponses fausses et **S2** qui obtient 0% de réponses justes et 80% de réponses fausses – accident ? ou réelles difficultés ?

(% réponses justes, fausses et non-réponses)	Fr			Bil		
	RJ	RF	NR	RJ	RF	NR
S1	29%	29%	43%	0%	20%	80%
S2	29%	71%	0%	0%	80%	20%
S3	43%	57%	0%	40%	40%	20%
S4	29%	43%	29%	60%	40%	0%
S5	86%	14%	0%	20%	80%	0%
S6	86%	14%	0%	100%	0%	0%
S7	86%	14%	0%	60%	20%	20%
S8	86%	14%	0%	60%	40%	0%

Tableau 53 : Récit quotidien – Résultats individuels au test de compréhension globale

b) Analyse des résultats au Conte au test de compréhension globale (après leçon)

(% réponses justes, fausses et non-réponses)	Fr			Bil		
	RJ	RF	NR	RJ	RF	NR
S1	0%	33%	67%	20%	0%	80%
S2	33%	0%	67%	20%	40%	40%
S3	33%	50%	17%	0%	20%	80%
S4	33%	17%	50%	40%	60%	0%
S5	33%	17%	50%	60%	40%	0%
S6	67%	0%	33%	100%	0%	0%
S7	67%	0%	33%	80%	20%	0%
S8	33%	17%	50%	60%	0%	40%

Tableau 54 : Conte – Résultats individuels au test de compréhension globale

Si le tableau montre globalement un pourcentage de bonnes réponses supérieur dans la situation bilingue, il faut néanmoins souligner que pour quatre élèves (**S2**, **S4**, **S5** et **S7**), le pourcentage de réponses fausses est en nette augmentation lui aussi. Si l'on examine le score des non-réponses, on note à l'inverse, toujours dans la situation bilingue, que ce score diminue très sensiblement pour tous les enfants – jusqu'à être nul pour quatre d'entre eux. Certes, les non-réponses peuvent révéler comme nous l'avons déjà évoqué, un manque de temps ou des effets de fatigue, mais peuvent être aussi une marque d'abandon face à un « vide de sens », ou encore un choix délibéré d'élèves qui savent ne pas savoir et qui ne veulent pas risquer de produire une réponse erronée. Le fait que les non-réponses soient supérieures dans la situation d'apprentissage monolingue, nous incite à pencher pour ces deux dernières interprétations. Ainsi, si, là encore, les savoirs acquis en LSF semblent être réinvestis en français, ce qui nous apparaît comme le résultat le plus important est le fait que les enfants inscrits dans le sens grâce à la LSF osent répondre aux questions, abandonnant ce qu'on pourrait

appeler la « stratégie du mutisme ». Cependant, le fait que les réponses fausses soient plus élevées montre qu'ils n'ont pas encore acquis la maîtrise formelle et/ou sémantique de tous les éléments linguistiques.

L'analyse individuelle des tests vient renforcer les analyses précédentes tout en prenant en compte les individualités. Ainsi, on s'aperçoit que pour quasiment tous les élèves, la stratégie employée pour les évaluations du Conte s'inscrit dans une dynamique bilingue, et que pour les tests du Récit quotidien, les élèves restent davantage dans une stratégie monolingue. En outre, l'apport de la LSF ne se perçoit pas uniquement au regard des chiffres et du taux de bonnes réponses ; si l'on regarde un peu les autres données, nous notons une insécurité certainement moins grande des élèves qui passe par une prise de risque, au risque de proposer des erreurs.

L'analyse qualitative offre un angle d'analyse complémentaire en enrichissant ces réflexions. On observe, en effet, une amélioration qualitative des performances des enfants, dans les réponses aux questions de compréhension globale ainsi que dans leur production d'écrit à la fois libre et dirigé, à savoir résumer l'histoire.

III. Analyse des productions écrites individuelles

1. Remarques préalables

Il s'agit ici d'observer les écrits des enfants, afin de voir, notamment, s'ils font un travail de reformulation impliquant ou non un apport de nouvelles informations (si oui, quel genre d'apport ?), ou s'ils s'appuient exclusivement sur le texte (manière de faire qui est souvent encouragée par l'école). Cependant, avant d'entamer l'analyse, il nous paraît important de poser quelques remarques liminaires. En effet, apprécier un résumé fait par un enfant après lecture pose quelques questions cruciales. Tout d'abord, il est admis « qu'il s'agisse de langue maternelle ou d'une langue étrangère [que] la capacité de paraphrasage est reconnue comme témoignant la maîtrise de cette langue » (Fuchs, 1982 : 91). Par ailleurs, les frontières entre imitation et reformulation ne sont pas toujours très claires. De plus, le poids des représentations des lecteurs dans l'interprétation d'un texte constitue un élément important dans la formulation des réponses par les enfants. En effet, comme l'explique Grossmann (1993 : 56)

(...) certains enfants reprennent sans modification des phrases du texte. D'autres utilisent des fragments du texte, mais en modifiant plus ou moins profondément les énoncés. Il est difficile d'apprécier les parts respectives :

- de la maîtrise toute relative de l'expression écrite (au CE2) qui peut conduire certains enfants à éviter de restructurer les énoncés;
- de la capacité à relier entres-elles des informations après lecture.

Dans certains cas, il apparaît que l'enfant ne peut prendre du recul par rapport au texte et qu'il dévide le fil sans pouvoir l'arrêter.

Giasson évoque également la difficulté à évaluer la compréhension d'un texte par rapport à la notion de reformulation, « les questions incitent souvent le lecteur à redonner des morceaux textuels d'information, ce qui ne renseigne pas sur son habileté à se rappeler l'information d'une façon structurée » ; toutefois, toujours selon l'auteur, « le fait d'avoir à redire le texte demande aux élèves de réorganiser les éléments d'information de façon personnelle. La sélection qu'ils font de ces éléments révèle leur manière de comprendre l'histoire » (Giasson, 1990 : 85).

Dans l'examen des écrits, nous garderons en tête ces éléments de réflexion et nous décrirons les stratégies de réponses des enfants en soulignant les éléments de réinvestissement personnel et les « copier/coller » extraits des textes-sources.

2. Analyse qualitative des résumés : vers une autonomie langagière ?

D'une manière générale, au plan qualitatif, on note pour le Conte comme pour le Récit quotidien que les enfants ne s'inscrivent pas dans une même démarche dans la production des écrits selon que le texte a été étudié dans un cadre monolingue ou bilingue. Dans le cadre monolingue, de même qu'ils développaient dans les autres exercices des stratégies de par cœur, ils s'appuient très largement sur des « stratégies de copie » du texte tant pour répondre à des questions ouvertes que pour résumer. Nous nous attarderons plus précisément sur les résumés du Conte qui, par rapport au récit quotidien, appellent une compétence et une maîtrise du français plus complexe. Par ailleurs, le récit quotidien est nettement plus court et l'histoire en elle-même appelle un vocabulaire précis (énumération des objets du cartable, etc.) dont il est peut-être plus difficile de se détacher ; les résumés du récit quotidien sont, dans l'ensemble, plus courts et plus près du texte source (*cf* Annexe 8).

Une première remarque porte sur le niveau quantitatif puisque l'on constate une nette augmentation du nombre de mots entre les deux tests pour tous; en effet, en moyenne⁷ les résumés passent de 18 mots dans la situation Cfr, à 64 mots pour la situation Cbil, ce qui nous donne une moyenne générale du groupe classe à 82 mots. Même si le nombre de mots est un indicateur sujet à polémique (François, 1990), ce changement dans l'utilisation de la langue nous semble souligner une certaine confiance.

Nous articulerons plus particulièrement notre analyse sur trois élèves : **S2**, **S4** et **S5** sans négliger cependant les résultats des autres élèves.

Dans les écrits de **S4**, le changement de stratégie est manifeste. En effet, dans le contexte monolingue, son écrit consiste essentiellement en un collage de segments du texte source –notés en italique dans le tableau suivant. Dans le contexte bilingue, il amorce son écrit avec la même stratégie, puis s'écarte du texte pour trouver une expression que l'on peut qualifier de plus personnelle : certes la syntaxe est défectueuse, mais la cohérence textuelle est rendue.

Cfr	<i>Il était une fois une pauvre fille avec la mère. prends ce pot dit la vieille femme. La petite fille ramarciera la femme vieille. Elle timer le comvele.</i>
CBil	<i>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là.</i> « Cuis, petit pot, cuis » dit-elle soupe rempli le pot. Elle mange de soupe Soupe des bordes. « Arrête, petit pot, arrête ! » dit-elle. ils mangeant de soupe Dehors de la soupe.

Tableau 55 : Résumés de **S4** en Contextes Cfr et CBil

Chez **S5**, la stratégie dans le contexte monolingue est celle de la « mutité » évoquée plus haut et dont les raisons peuvent être diverses (manque de temps, fatigue, lassitude, compréhension insuffisante ou obstacles réels). En revanche, dans le contexte bilingue, **S5**, tout comme **S4**, après avoir reproduit à l'identique la phrase introductive de la seconde partie du Conte, s'essaye à une expression plus personnelle, qui constitue – malgré les difficultés syntaxiques et lexicales « cart » pour « à l'écart » et « viglard » pour « village » – un véritable résumé.

⁷ Les données de **S6** ne sont pas comptabilisées puisqu'il n'a effectué qu'un seul résumé. On observe une grande variation individuelle, soit (Cfr/Cbil) : **S1** (0/39), **S2** (24/57), **S3** (16/97), **S4** (28/48), **S5** (0/63), **S7** (31/98) **S8** (27/77).

Cfr	néant
CBil	<i>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 dire 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.</i>

Tableau 56 : Résumés de **S5** en Contextes Cfr et CBil

Les caractéristiques que nous observons chez **S4** et **S5**, nous les retrouvons chez **S7** et **S8**, enfants dont les scores sont dans l'ensemble les plus élevés. En effet, leurs résumés rédigés suite à la situation bilingue sont plus longs, avec moins de « copie » de texte et surtout un réinvestissement dans une écriture plus personnelle qui, compte tenu de leurs compétences en français, ne présente pas les types d'écarts à la norme présents dans les écrits de **S4** et **S5**. Ces deux caractéristiques – expressions plus personnelles et plus étoffées – s'appliquent davantage encore peut être aux écrits de **S7** comme le montre le tableau de ses productions

Cfr	<i>Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère. elle va dans la forêt. La vieille femme dit Prend ce pot. Tu n'auras qu'à soulever le couvercle</i>
CBil	<i>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.</i>

Tableau 57 : Résumés de **S7** en Contextes Cfr et CBil

Au bout du compte, seul **S8** présente dans les deux situations, des résumés dans lesquels on a pu observer que son écriture portait ce qu'on pourrait appeler des « traits propres » de la technique LPC. En effet, on trouve des graphies « sa vais » pour « savais » ; « tous jour » pour « toujours », qui si elles s'apparentent à des erreurs proches de la confusion d'homonymes, sont le signe d'une restitution par mémorisation syllabique. Ainsi ses difficultés paraissent être très exactement inverses à celles de **S4** et **S5** qui ont du mal à « linéariser » les mots ou les structures de la langue vocale.

Cfr	<i>Il itai une fois une pauvre fille. Elle alla dans la forêt. La veille femme donne un pot à la petit fille Elle rencontra une veille femme.</i>
CBil	<i>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 continuaï tous jour la soupe déborde entier il y a de la soupe dans le village la fille voit la soupe devan la porte</i>

Tableau 58 : Résumés de **S8** en Contextes Cfr et CBil

On peut donc, pour conclure sur ces éléments, avancer l'idée que, grâce à la LSF, les enfants acquièrent une autonomie langagière qu'ils essaient de réinvestir dans la langue française en utilisant d'autres formes que celles inscrites dans le texte – y compris des formes interlinguales non adéquates aux normes. On peut alors émettre l'hypothèse forte que leurs productions s'inscrivent dans une **dynamique bilingue de construction des compétences communicatives et linguistiques**. L'étude des écrits de **S2** conforte cette hypothèse. En effet, ses parents étant sourds, **S2** a bénéficié tôt de la LSF et montre une autonomie langagière quelle que soit la situation d'enseignement, alors même qu'il présente les moins bons scores à tous les tests, ce qui nous ramène aux limites que l'on évoquait plus haut – et qui peut être le prix de « stratégies autonomes » face aux stratégies « de mutisme » et de « par cœur ».

Cfr	<i>Il était une fois une petite fille la pauvre sa mère Prends un pot dire la vieille dire femme. S'arrête le pot s'arrête</i>
CBil	<i>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</i>

Tableau 59 : résumés de **S2** en Contextes Cfr et CBil

De fait, les productions de **S2**, et de façon générale celle de l'ensemble des enfants, interrogent les pratiques pédagogiques et évaluatives. Si l'on évalue l'aspect formel de la langue française, il est clair que **S2** est en difficulté ; si l'on veut évaluer la compréhension, la cohésion et les dimensions énonciatives, cette production pourra être accueillie favorablement.

D. SYNTHÈSE

L'accueil des productions de l'écrit des enfants sourds, tout comme celles de l'oral dont il sera question dans la partie suivante, est fondamental. Nous partageons la position avancée par Séro-Guillaume (1996) lorsqu'il défend l'idée selon laquelle il est nécessaire de développer une approche où les « tâtonnements expressifs de l'enfant sourd » quelles que soit leurs formes, soient véritablement accueillis par les enseignants et ne soient pas stigmatisés au nom d'une « quelconque insuffisance ». Si les enseignants sont plus ou moins conscients du fait que lorsque l'enfant sourd commence

à écrire et à lire, il commence, dans le même temps, à apprendre la langue, on peut toutefois penser qu'ils ne prennent pas en compte le fait que l'enfant « ne peut être affranchi des étapes qui jalonnent l'appropriation de la langue chez l'enfant entendant. » (1993 : 25). Les enseignants, comme les analyses discursives l'ont mis en évidence, déplorent la structuration phrastique des enfants et sont en attente d'énoncés normés, cadrés selon la structure prototypique : Sujet + Verbe + Complément. Cette attente les conduit, pour certains, à immerger les enfants dans ces formes à travers les écrits proposés, la mise en place d'exercices structuraux, etc. Or, comme le souligne Séro-Guillaume, « les tout premiers échanges ne mettent pas l'enfant en présence d'énoncés canoniques tels que « L'ours (en peluche) est beau », mais dans le cadre d'une interaction ludique, d'énoncés autrement plus « dépliés » : « Oh l'ours ! Où il est l'ours ? Ah le voilà ! (...) ». Ce sont ces énoncés qui « constituent le tremplin nécessaire à l'acquisition et au maniement des énoncés canoniques “repliés” » (1996 : 21). Ainsi, les secondes ne peuvent venir avant les premières... Or, « si l'on songe à la façon dont on accueille les premiers mots de l'enfant, le moins que l'on puisse dire c'est qu'il [l'enfant sourd] n'a pas droit au même traitement que l'enfant entendant. En grossissant à peine le trait, on peut dire que ses énoncés ne sont jamais accueillis. (1996 : 24) ». Et, l'on peut ajouter, que lorsqu'ils sont accueillis, c'est bien souvent sous le joug de la norme :

Efen3 : 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, essaye, tu peux répéter, refais ta phrase ». Ou même si je ne leur fais pas répéter moi je leur renvoie la phrase correcte.

Ainsi, si les structures interlinguales doivent être prises en compte pour être retravaillées, il convient sans doute aussi d'être méfiant face à des structures « parfaites » – ce que l'on pourrait qualifier d'**illusion d'optique vocale** – puisqu'elles peuvent en effet masquer un comportement de strict psittacisme, comme il a été déjà observé (Terriez, 1994 ; Millet, 1993). On a vu que la LSF permet, d'une manière générale, d'éviter ce type de comportement, en développant des habilités communicatives et langagières ancrées dans une réalité interactive.

Ainsi, au terme de ce chapitre, d'une manière générale, les résultats semblent indiquer la nécessité de mettre en place un enseignement bilingue qui prenne en compte, et qui

favorise, le développement de compétences plurielles chez les enfants. Ceci étant, il convient de souligner qu'un enseignement bilingue se doit de « didactiser l'alternance » (Castellotti, 1997-b) en fonction de l'ensemble des objectifs fixés par l'équipe pédagogique, faute de quoi, aucun des deux systèmes linguistiques ne sera construit de façon autonome.

Le cadre bilingue permettrait alors d'éviter le leurre du « prêt à parler » – **la transparence (parfois illusoire) de la langue française** – tout en construisant simultanément les deux langues, sachant que la LSF doit être envisagée comme langue première susceptible d'asseoir des compétences de bases transférables à la langue française.

Nous avons interprété globalement ces performances en terme de transfert(s) de compétences, même si nous ne sommes pas en mesure de caractériser plus formellement ces transferts. Cependant, l'étude plus particulière des interactions que nous proposons maintenant permettra d'esquisser quelques freins et moteurs les favorisant.

CHAPITRE 4

INTERACTIONS ET CONTACTS DE LANGUES DANS L'ESPACE CLASSE

ANALYSE QUALITATIVE

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'examiner plus particulièrement les interactions et les contacts de langues en classe, dans une perspective qualitative¹. Comme nous l'avons souligné dans notre première partie, depuis quelque temps, la didactique, sous l'impulsion des recherches sur le bilinguisme et sur l'acquisition, considère l'apprenant en langue seconde comme un « bilingue en devenir » (Lüdi et Py, 2002), et comme l'exposent Py et Grosjean (2002 : 20) :

(...) apprendre une langue seconde, c'est mettre en place une compétence bilingue, c'est à dire un réseau de régularités entre une L1 que l'on a considérée traditionnellement comme stabilisée et une L2 en cours d'élaboration.

La problématique soulevée dans notre situation d'enseignement/apprentissage est le fait que, pour une majorité d'enfants sourds, aucune des langues en question (français/ LSF) n'est véritablement stabilisée. Dans ce contexte, les études analysant les modalités mobilisées par les enseignants ne sont pas très nombreuses². En outre, la prise en compte du répertoire langagier intégrant – dans une optique bilingue – l'ensemble des ressources linguistiques utilisées et mobilisées par les élèves n'a, à notre connaissance, jamais été prise en compte dans les discours didactiques sur l'enseignement/apprentissage des enfants sourds. Le discours est orienté vers la norme unilingue, et il est au demeurant davantage question de norme en langue française. Nous explorerons, tout au long de ce chapitre, l'ensemble de notre corpus (soit les treize

¹ Quelques-uns de ces résultats ont été exposés dans plusieurs articles récents (Millet et Mugnier, 2004 ; Mugnier et Millet, 2004 ; Mugnier, 2005 ; Mugnier, 2006)

² Au niveau international, on retiendra celle de Johnson, Liddel et Erting (1989) qui à la fin de années 1980 a permis de souligner les limites de la communication totale dans l'éducation des enfants sourds. Plusieurs étudiants de l'Université de Grenoble, dans le cadre de leur TER ont, sous la direction d'Agnès Millet, effectué des études qualitatives en partant d'observations de classe (Boutant, 2002 ; Michel, 1996).

séances du *corpus filmé*) avec comme objectif, de mettre en lumière à la fois l'architecture qualitative des séances et la gestion de la présence des langues en classe. Cette analyse qualitative vient ainsi donner une « figure », une dynamique aux analyses quantitatives présentées dans les chapitres précédents. On se propose de mener une étude relativement exhaustive, afin de mettre en évidence un panel des pratiques dans une classe d'enfants sourds qui permettra de construire des repères pour amorcer une réflexion didactique qui devra se poursuivre.

L'analyse se déroulera en trois grandes parties. À l'aide d'un recueil qualitatif d'extraits précis, on s'attachera à déterminer pour chacun des protagonistes – l'enseignante Education Nationale (EEN), l'enseignant de LSF (PLS) et les élèves – la place et le rôle assignés aux langues présentes. Plus précisément, dans les deux premières parties, nous décrirons les schémas communicatifs et pédagogiques généraux qui se dessinent dans les deux situations d'enseignement/apprentissage – avec EEN d'une part puis avec PLS ; la troisième partie sera réservée à l'étude des pratiques linguistiques des élèves.

Cette partie « bouclera la boucle » en quelque sorte puisque l'on observera les pratiques bilingues et les pratiques à orientation monolingue forte pour en apprécier les effets tant dans les interactions que dans ce que l'on peut supposer de l'intégration – voire de l'acquisition – des différents mécanismes linguistiques. Il s'agit donc d'une démarche très générale dont l'objectif ultime consiste à mettre en relief la dynamique entre les langues au sein même des interactions pour décrire au mieux comment les deux langues peuvent s'étayer ou non.

Les extraits qui serviront nos propos nous ont paru représentatifs de l'ensemble du déroulement des séances. Ces extraits sont intégrés à l'analyse sous la forme d'un tableau qui, et spécialement lorsque les extraits sont longs, fera alterner le corpus et ce que l'on pourrait appeler un « suivi de commentaire » de notre part.

Notons que ces extraits seront référencés afin de pouvoir les retrouver dans le corpus général proposé en Annexe 5.

La légende utilisée pour les transcriptions met en évidence les langues ou codes utilisés ainsi que les locuteurs :

police ordinaire	français
police ordinaire soulignée	français + LPC
***	bimodal
entre crochets et en majuscule	LSF
-----	chevauchement de parole
EEN	Enseignante Education Nationale
PLS	Enseignant de LSF (pour ne pas perdre de vue que son discours est tenu en LSF, il sera noté en petites capitales, pour des commodités de lecture de la traduction en français de son discours en LSF)
S(X)	élève X
S ?	élève non déterminé
SSS	Plusieurs élèves parlent en même temps
italiques	Gloses des comportement non verbaux

A. L'ENSEIGNANTE EDUCATION NATIONALE : DES PRATIQUES TRES RITUALISEES

L'analyse quantitative des séances a révélé chez l'enseignante Education Nationale un large recours au français, à la fois dans l'étude du récit quotidien et dans celle du conte – même si pour l'étude de ce dernier, EEN recourt au mixte et à la LSF à quelques reprises. L'étude qualitative de ses pratiques linguistiques et pédagogiques s'effectuera en trois temps : dans un premier temps, on s'attachera à rendre compte des utilisations que fait EEN des deux langues en présence d'abord dans leur modalité orale, ensuite, pour le français, dans sa modalité écrite. Dans un second temps, on présentera l'organisation de ses pratiques extralinguistiques. La troisième partie sera plus particulièrement axée sur les aspects métalinguistiques développés par sa pratique.

Précisons, avant de commencer, que la présentation qui suit n'est pas hiérarchisée, et que l'ensemble des pratiques – linguistiques et non-linguistiques – sont fortement imbriquées les unes aux autres, dans un ballet savamment orchestré par EEN.

Dans ces analyses, il ne s'agit pas de juger la pratique de EEN mais d'interroger cette pratique en amont et en aval. Ainsi, en analysant le « comment elle fait », nous allons dans la mesure du possible tenter de comprendre « pourquoi elle procède ainsi ». Puis, nous poserons, sous formes d'hypothèses, les possibles « effets » de ces pratiques sur l'apprentissage. Cette démarche nous conduira alors à proposer quelques pistes didactiques.

I. Jeux et enjeux des pratiques langagières

L'analyse des modalités orales de EEN s'appuiera pour l'essentiel – sans cependant négliger des aspects plus marginaux que l'on peut observer dans le corpus général – sur l'étude d'un extrait de corpus unique « Comment vit la pauvre fille » qui nous a semblé particulièrement représentatif de la pratique générale de EEN.

L'extrait présenté pour mettre en évidence la façon dont EEN articule les différentes dimensions orales porte sur l'étude du conte en situation monolingue, il est extrait du corpus CfrA et plus précisément des toutes premières séquences où les élèves prennent contact avec le texte - rappelons avant toute chose que, lors de chacune des séances, le texte est affiché au tableau. Les élèves viennent de lire le titre et la première phrase « *Il était une fois une pauvre fille qui vivait seule avec sa mère* » dont l'objectif est d'introduire les personnages et de donner, en quelques mots, le contexte de l'histoire. L'enseignante pose alors des questions sur cette phrase afin de s'assurer de la compréhension des enfants. Les élèves sont amenés à cerner les personnages principaux, la pauvre fille et la maman, EEN pose alors la question « Comment vit la pauvre fille ? », la réponse attendue étant dans la phrase du texte, à savoir « seule avec sa pauvre mère ».

1. Le français seul mais multiforme ... ou « du mythe de la transparence à l'impasse »

Afin d'introduire et de déterminer les modalités orales de EEN, on propose d'entrer directement dans le corpus.

Dans les trois premiers tours de parole (TP), l'enseignante Education Nationale introduit une question de compréhension en « comment » qu'elle répète deux fois en français avec LPC.

Corpus CfrA « Comment vit la pauvre fille » (TP125-166)		
125.	EEN	[...] Alors, encore une question ? Regardez ! <u>Comment vit la pauvre fille ?</u>
126.	S6	(<i>Jève le doigt</i>) : je sais. Dans la forêt
		*** [FORET]
127.	EEN	Alors attention, j'ai dit, j'ai dit : <u>Comment vit-elle ?</u> Je n'ai pas dit <u>Où vit-elle ?</u>
Suite à la réponse décalée de S6 – appelant une question en « où » – EEN, dans les tours de paroles 128 à 144 exploite cette brèche en précisant les modalités d'utilisation de ce « où » et en faisant écrire la réponse attendue à une question « où » au tableau.		
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"

		<i>en répétant la question</i> Où vit la pauvre fille.
	EEN	vous vous rappelez, on a vu ici (<i>montrant un panneau au mur</i>) où, où quand on pose la question où
131.	--- S6	maintien de la clé LPC (où)
132.	--- S1	répète silencieusement la clé (où)
133.	S?	signe incompréhensible
134.	S4	Dans la forêt
135.	EEN à S4	(<i>cris d'appel</i>) [DANS] [FORET-DEDANSLoc]
136.	S4	Alors viens l'écrire.
137.	EEN	<i>va au tableau et commence à écrire</i>
138.	S4	Vous vous rappelez, un lieu, on avait vu tous les lieux. (<i>elle montre à nouveau le panneau, puis retourne vers le tableau</i>)
139.	---EEN	Quand on dit Où ? Ca veut dire qu'on répond par un lieu
140.	EEN à S4	écrit "Dans vit tous les f"
141.	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"
142.	EEN	efface vaguement "vit"
143.	S4	Non, non, comme il faut on voit rien. (<i>elle efface tout ce qui est écrit après "dans"</i>)
144.	EEN	écrit "dans la forêt"
		Dans la forêt, bon d'accord. Alors où vit la pauvre fille ? Dans la forêt. (<i>elle entoure la phrase au tableau</i>) On répond par un lieu...

Dans le TP144, EEN reprend, pour la troisième fois, sa question initiale, toujours en français avec LPC, puis l'écrit. Face à l'absence de réponse adéquate des élèves (TP146), elle introduit le signe [COMMENT] qui va alors susciter des réponses en adéquation avec la question en « comment ».

144.	EEN	Mais attention, maintenant je dis <u>Comment vit la pauvre fille</u> . Je l'écris (<i>EEN écrit la phrase au tableau</i>)
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

Face aux réponses qui ne correspondent toujours pas à son attente, EEN va reformuler entièrement sa question – « Avec qui vit-elle ? » (TP155) – qu'elle formule en français + LPC et qu'elle écrit (TP157). Cette forme amène des réponses qui sont **en adéquation** avec le type d'interrogation (TP158, 160).

155.	EEN	Elle n'a pas à manger [...]
	EEN [...]	Alors, si je dis ... on va l'écrire ici. <u>Avec qui vit-elle ? avec qui?</u>
156.	--- S1	Je veux essayer EEN.
157.	EEN	écrit la phrase au tableau.
158.	S4	(<i>accompagné de cris</i>) [MAMAN] [MAMAN] lève le doigt <i>aec a maan</i> . [AVEC] [Reprise] [ELLE] [VIVRE][AVEC] [MAMAN] *** a vit avec maman
159.	EEN	(<i>écrivait au tableau</i>) Elle vit avec ..
160.	S2	Sa mère (<i>vers S4</i>) : [JE L'AI DIT]
161.	EEN	Avec sa mère (EEN écrit la phrase au tableau)
162.	---S1 et S2	<i>signent</i>
163.	EEN	Alors elle vit comment ? (<i>montrant la phrase sur le texte</i>)
164.	S6	Elle vit avec sa mère
165.	S8	---seule
166.	EEN	Elle vit seule avec sa mère. <u>Elle vit toute seule</u> C'est ça ... Comment ? <u>Elle vit seule</u> . (<i>écrivait au tableau</i>) Elle vit comment ? Elle vit seule avec sa mère. ///

On relève, dans cet extrait de corpus trois formes d'oralité, alternant d'ailleurs le plus souvent dans un même tour de parole (TP) :

- oral/vocal seul

Il s'agit là d'utiliser la langue française sans aucun autre support, il s'agit de la forme d'oral la plus utilisée par EEN, comme nous l'avons vu dans nos analyses quantifiées.

- oral/vocal + LPC

Si l'on s'attarde sur les passages où cette forme apparaît, on constate que la LPC est essentiellement utilisée pour mettre en relief les passages de la langue vocale importants aux yeux de EEN. Ces derniers correspondent à deux visées didactiques : la première est la formulation de questions (TP125, 127, 130, 144, 155), la seconde vise à donner des éléments de réponse à ces questions (TP140, 166).

Cette forme d'oral sert essentiellement une communication scolaire autour du texte étudié. À travers cet emploi, on peut avancer l'hypothèse que l'enseignante effectue cette opération de codage dans le but de rendre le message oral/vocal plus accessible – reconnaissant en filigrane les difficultés d'accès à la langue française des enfants – et, par là-même, de se rassurer peut-être sur la réception de ces éléments jugés importants. Il s'agit, dans cet extrait, de la séance Cfr, l'enseignante selon le protocole n'a pas le droit d'utiliser la LSF, toutefois et comme nous avons pu le voir dans les analyses quantitatives dans le chapitre 2, la LPC est, dans ce cas, plus utilisée par EEN et se dote des rôles essentiels attribués aux alternances codiques dans le cadre de situations d'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

- oral/vocal + introduction partielle et simultanée de quelques signes lexicaux de la LSF

Dans le corpus présenté, nous ne trouvons qu'une occurrence de cette modalité orale au TP147, EEN ne s'appuyant, d'une manière plus générale, que rarement sur une communication multimodale comme nous l'avons relevé lors de l'analyse quantitative.

Ainsi, d'une manière générale, on peut dire que EEN a à sa disposition une diversité de formes d'oral³. Ces formes ne se situent néanmoins pas à un même niveau et ne répondent pas tout à fait à une même attente. On peut alors émettre l'hypothèse que le

³ Phénomènes déjà observés et commentés entre autres par Millet (2001) ; Alegria et Charlier (1997).

choix d'une modalité par rapport à une autre répond à des objectifs précis : *l'oral/vocal* est, conformément aux circulaires de l'Education Nationale, pensé comme la langue d'enseignement fondamentale ; *l'oral/vocal + LPC* pointe les éléments jugés didactiquement importants, et enfin le bimodal *français oral/vocal-LSF* est utilisé en dernier recours comme « bouée transcodique » de secours⁴.

On peut vraisemblablement penser que cette stratégie globale correspond à, ou découle de ce que l'on peut nommer l'**idéal de normalisation** qui se superpose à l'idéal normatif linguistique ordinaire de EEN. En effet, d'une part, on remarque que le français oral/vocal est utilisé de façon quasi-continue, soit seul soit en association avec la LPC ou, plus exceptionnellement, avec la LSF. Cette dernière de ce fait, devient une « béquille », un outil ponctuel, sans statut spécifique. D'autre part, la « norme linguistique » de la langue française, comme on pouvait s'y attendre, est toujours préservée tandis que la LSF est utilisée majoritairement de façon tronquée et lacunaire. Ainsi *l'oral/vocal* représente en quelque sorte l'**idéal normatif** de cet idéal de normalisation. Du fait cependant de la difficulté que constituent certaines formes du français, ressenties vraisemblablement comme plus ou moins « accessibles » par les enfants sourds, EEN se tourne vers un oral/vocal soutenu par la LPC, oral qui se voudrait plus « transparent ». Or, l'accès au français étant ce qu'il est pour ces enfants, il conduit bien souvent à ce que l'on pourrait nommer des **impasses interactionnelles**, celles-ci poussant EEN à utiliser la LSF – modalité langagière qui se situerait alors, à l'autre bout de son « idéal normatif ». **On observe un jeu de contradictions entre l'idéal normatif et les impasses interactionnelles.**

Les jeux de l'oralité pris dans la contrainte de l'idéal normatif et de l'accessibilité au sens pour les enfants peuvent être représentés sous la forme du schéma suivant :

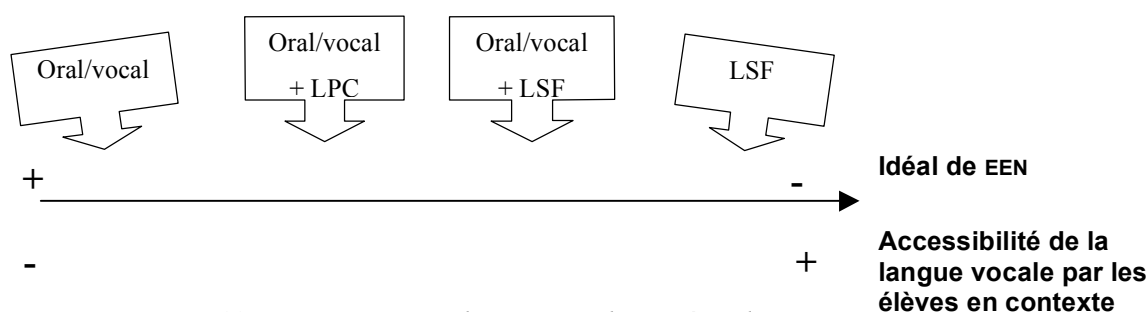


Figure 11 : Jeux et enjeux des pratiques langagières de EEN

⁴ Selon l'expression de (Moore, 1996).

À travers cette articulation des langues et des codes par EEN, on discerne les difficultés – voire les ambivalences – des enseignants de jeunes enfants sourds à se situer par rapport aux deux langues, le français et la langue des signes. En effet, comme nous l'avons mis en évidence lors de l'analyse des discours des enseignants, un grand nombre d'entre eux ont largement tendance à privilégier l'exposition et le recours à la langue orale/vocale dont ils savent qu'elle exige pour les enfants un travail laborieux... tout en reconnaissant par ailleurs que la langue des signes (française ou québécoise) est la langue des enfants, une langue qui leur est accessible – sans limitation – mais qui n'est utilisée – utile ? – que lorsque les élèves sont « noyés/submergés ». La quantification de l'utilisation des langues par EEN selon notre protocole est vraisemblablement révélatrice de l'ambiguïté de la situation et de l'interrelation entre ses représentations sociales et ses pratiques.

Ainsi la métaphore peut s'avérer cruelle : face au « bain de langue » que l'on veut pour l'enfant, on craint la noyade. Dans ce contexte, si le rôle du LPC correspond à un usage de « langue maternelle/première », la LSF, utilisée avec plus ou moins de parcimonie, semble se rapprocher de celui d'une « bouée de sauvetage » (Moore, 1996) utilisée par EEN lorsque les échanges s'inscrivent dans une « zone de flottement ». Voyons plus en détail sous quelles approches, l'enseignante EN l'utilise.

2. L'utilisation de la LSF par l'enseignante Education Nationale

a) La LSF : rarement seule, souvent accompagnée

Dans l'extrait « Comment vit la pauvre fille? » nous avons vu que EEN utilise le bimodal français *oral/vocal* avec l'introduction partielle et simultanée de quelques signes lexicaux de la LSF, il convient de préciser, pour être totalement exhaustive, que l'enseignante Education Nationale a, dans le reste du corpus, recours à deux autres modalités reposant sur la LSF.

La première modalité est l'utilisation de la *LSF seule*, modalité rarement utilisée, puisque dans le corpus traité quantitativement on ne dénombre que 16 utilisations.

Corpus CbilC « EEN LSF seule » (TP12)

12. EEN [HISTOIRE] [COMMENCER] [COMMENT]

La seconde modalité est *l'oral/vocal avec alternance ponctuelle de la LSF*, dont on repère quelques occurrences dans l'ensemble du corpus du Conte.

Corpus CbilA « EEN; alternance ponctuelle » (TP88)

88. --- EEN Elle ouvre le pot oui. Mais [COUVERCLE-LEVER] [QUOI] Comment on dit ? Elle soulève le couvercle

Corpus CbilB « EEN, alternance ponctuelle bis » (TP62)

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] ///

Ces alternances correspondent bien souvent à des opérations de traduction où la LSF est utilisée pour sortir de l'impasse, aiguiller les élèves, les (re)-mettre sur le bon chemin.

Corpus CbilA « EEN, Alternance » (TP113 et TP123)

113. EEN Et puis ? [CI⁵-POT-DEBORDER]

(...)

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] [QUOIFAIRE]

La LSF est donc, tout comme le français, utilisée sous des formes multiples, mais dans **un rapport inversé** : elle est rarement seule, et principalement en association avec l'oral/vocal, de façon soit simultanée, soit alternée.

b) La LSF et la norme : vers un « idéal normatif »... sous la légitimité de PLS

Rappelons que c'est dans la séance Cbil – après le cours de LSF – que EEN utilise le plus la LSF, il s'agit là d'un effet du protocole, mais pas uniquement puisque rappelons-le, dans Rqbil, on n'observe pas de changement quant à l'utilisation de la LSF.

L'analyse qualitative met en évidence plusieurs indices indiquant que l'enseignante Education Nationale prend en compte, dans une certaine mesure, le travail effectué avec PLS et s'appuie sur ce « vécu ». Ainsi, au tout début de la séance bilingue CbilA, l'enseignante demande (TP15) une traduction en LSF de la phrase du texte.

Corpus CbilA « Qui signe ? » (TP15)

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]

Où l'on voit que l'enseignante EN demande explicitement aux élèves d'utiliser la LSF, elle légitime alors leurs connaissances préalables. Cependant, d'une manière générale, on observe que les questions de vocabulaire ou de grammaire propres à la LSF sont

⁵ CI : classificateur

toujours soumises à la référence légitime de la production de l'éducateur sourd pendant le cours de LSF : « Comment il signe ? », « comment il dit ? » :

Corpus CbilA « Comment il signe ? » (TP23)

23.	EEN	Oui, mais [PLS] [SIGNER] [COMMENT] *** (<i>très bas</i>) PLS il signe comment ?
-----	-----	--

Cette référence à une production qui s'instaure comme norme légitime de la LSF se retrouve en plusieurs endroits du corpus : CbilA TP23 ; CbilA TP133 ; CbilA TP227 ; CbilB TP286 ; Rqbil TP51.

L'ensemble de ces réflexions indique que l'enseignante Education Nationale adopte, tout comme pour le français, un « idéal normatif » pour la LSF, idéal dont elle ne se considère pas comme une représentante légitime. C'est peut-être justement bien là un des nœuds du problème, la langue des signes est perçue comme la langue des enfants, ou d'une manière plus générale, la langue des Sourds – la langue de l'Autre – comme l'analyse des discours des enseignants avait pu le mettre en évidence.

Ainsi, au regard de notre corpus des séances avec EEN, on observe que le contact des langues en classe s'inscrit dans une forme de rituel extrêmement complexe où les pratiques de l'enseignante EN sont étayées par ses représentations et les renforcent : la LSF est une langue marginalisée par ses pratiques, certes dédiée à une minorité sociale, mais non à une minorité scolaire en l'occurrence ; il s'agit bien, à notre sens d'un processus de minorisation linguistique.

Parallèlement, et complexifiant encore les interactions, on observe que l'écrit joue un grand rôle et qu'il circonscrit la place de l'oral/vocal, ce que nous allons maintenant analyser.

3. Interrelation écrit/oral ou « Quand l'écrit s'oralise... et que l'oral s'écrit... »

a) Quand l'écrit s'oralise...

Un des éléments saillant, présent dans notre extrait de référence « Comment vit la pauvre fille », mais également tout au long de notre corpus, est que les interactions orales de EEN restent très proches du texte, donnant ainsi l'impression d'un oral subordonné au texte source. L'analyse quantifiée, en indiquant que EEN recourait

abondamment aux échanges sur le texte lui-même, avait d'ailleurs mis cet aspect en évidence.

Ainsi, si l'on reprend notre premier extrait, les quarante-trois tours de paroles ont pour visée de faire (re-)trouver la formule initiale présente dans le texte de référence – à savoir : « [Comment vit la pauvre fille ? Elle] *vit seule avec sa mère* ». Il s'agit donc d'un oral que l'on peut qualifier de « (en)cadré ».

Les tours de paroles 145 à 153 semblent confirmer cette proposition puisque à la question 144. *EEN Comment vit la pauvre fille ?* Les réponses « extrapolées », (TP145, 149, 152, 153) ne sont pas prises en compte par l'enseignante EN.

Corpus CfrA (TP145-155)		
145.	S6	Pas bien.
149.	S4	Pas contente, pas contente !
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]

EEN ne retient et n'accueille positivement – sous la forme d'une reprise – que les réponses qui ne s'éloignent pas du texte.

150.	S6	Elle est pauvre ***[PAUVRE]
151.	EEN	Elle est pauvre
154.	S6	Elle a pas à manger
155.	EEN	Elle n'a pas à manger. [...]

Il faut souligner que « pauvre » et « n'a pas à manger » sont les principaux thèmes de l'histoire. Dans l'ensemble du corpus, on ne trouve, chez EEN, que très peu de digressions ou de réinvestissements du vocabulaire dans des contextes autres. Les élèves quant à eux ont une attitude différente puisqu'ils émettent des hypothèses, des inférences et des réponses « extra-texte » comme dans le passage que l'on vient de décrire (TP145, 149, 152, 153) – où l'on retrouve en filigrane la question de l'accueil de la parole des enfants sourds évoquée plus haut.

Ainsi l'oral semble, du fait principalement de EEN, être asservi au texte, et l'on pourrait le qualifier d'« écrit oralisé ». Les structures et le vocabulaire utilisés dans les échanges sont ceux du texte, et les réponses attendues sont également à retrouver dans le texte, quasiment « telles quelles ».

Cette tendance semble plus marquée face à un texte difficile. En effet, on observe, dans les séances du conte, des séquences dont l'objectif de EEN est de faire retrouver le mot exact du texte – objectif d'ailleurs explicitement formulé par « c'est comment dans le

texte... ». L'extrait suivant illustre ce phénomène. Il s'agit de la séance CbilB, l'enseignante EN interroge les élèves sur la procédure à suivre pour que le pot arrête de faire de la soupe.

Corpus CbilB « prononcer... 2 ^{ème} tentative » (TP51-68)		
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 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	<i>Inaud</i>
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 (<i>écrit "dire ="</i>) [DIRE] [VERBE] [PAREIL] [QUOI] ///
63.	S2	<i>Inaud</i>
64.	EEN	Non, relisez, relisez
65.	S5	[CONNAITRE] *** moi je connais - <i>inaud</i>
66.	EEN.	Stop, stop, relisez ! Relisez le texte.
67.	S7	Prononcer
68.	EEN	Prononcer, très bien S7. // [...]

Cet extrait souligne l'attention portée sur la forme exacte, où les propositions des élèves sont écartées même si elles sont en adéquation avec la question, comme le montrent les interventions de S3 TP56 ; de S4 TP58 ; de S7 TP58. On observe que S5 TP56 propose une réponse qui s'inscrit sur un autre niveau puisqu'elle correspond au déroulement de l'histoire, la mère ne sait plus quels mots prononcer pour arrêter le pot ; il y a un décalage entre la visée de l'enseignante et la réponse de l'élève qui reste dans « le texte ».

On retrouve cette pratique à la fois dans les séances monolingues et bilingues du conte, et plus précisément dans les extraits suivants – nous avons mis en gras dans le titre donné à la séquence, le terme « à trouver » : CfrB TP181-199 « Il faut **dire**... » ; CfrC TP181-191 « la petite fille **remercie** la vieille dame » ; CfrC TP194-206 « **Sitôt** rentré » ; CbilA TP123-136 « « quel mot **prononcer** » ; CbilB TP51-72 « **Prononcer** ... 2^{ème} tentative » ; CbilB TP119-144 « **remettre le couvercle**... » ; CbilB TP186-194 « **à l'écart** ».

On s'aperçoit alors en examinant les mots en questions, que EEN adopte cette pratique pour faire (re)-trouver certains mots que l'on peut considérer comme n'appartenant pas au vocabulaire courant de jeunes enfants sourds – il s'agit, là encore, par delà la réalité du constat, d'une pratique pédagogique vraisemblablement liée à des RS, puisque cette question de l'indigence du vocabulaire des enfants sourds a été soulignée dans bon

nombre des entretiens que nous avons étudiés. Cette pratique correspondrait en définitive à une stratégie spécifique pour faire face à un vocabulaire précis appartenant à un registre moins familier. On peut également imaginer que par cette action, EEN cherche à fixer ces mots nouveaux.

Toutefois, l'enseignante EN établit un rapport général à l'écrit qui soulève des réflexions plus larges puisque même dans le récit quotidien, qui est construit avec un vocabulaire dit « courant », elle ne semble pas être dans une position « autonome » face au texte. On observe en effet, peu de digressions ou de réemplois des mots dans des contextes variés, peu d'appel au vécu ou à l'expérience des élèves. Ce qui donne aux échanges un aspect de « rigidité » que l'on reproche bien souvent aux enfants sourds... effet ou cause ?

On peut, en outre, penser qu'il s'agit d'une pratique qui est sans doute rassurante puisqu'elle n'entraîne pas le cours dans des échanges non-contrôlés et/ou non-contrôlables. Elle manifeste également la peur/la volonté de l'enseignante Education Nationale de ne pas noyer encore un peu plus les élèves, certaines séquences étant effectivement placées sous le signe de la complexité, du dysfonctionnement, comme l'illustreront plusieurs extraits qui suivent. Précisons qu'on parle de dysfonctionnement lorsque la complexité, palpable dans les interactions, révèle, plus qu'une stagnation dans la progression du cours, un réel « embourbement » des interactions.

b) ... et que l'oral s'écrit

b1) L'enseignante EN écrit...

Le second élément saillant lié à la dimension écrite, concerne le rapport de l'enseignante Education Nationale à l'écrit au sens général de ce mode de communication.

En effet, à travers l'utilisation de l'écriture au tableau, elle donne à l'écrit une place importante – si ce n'est centrale – dans les échanges et les explications. On se trouve alors dans une certaine circularité puisque l'oral – qui rappelons-le est un écrit oralisé – est lui-même glosé par l'écrit. Plusieurs occurrences de l'extrait « Comment vit la pauvre fille » illustrent cette interrelation :

<i>Corpus CfRA (TP130-144-166) « comment vit... »</i>		
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.
144.	EEN	(...) Mais attention, maintenant je dis <u>Comment vit la pauvre fille.</u> Je l'écris

166.	EEN	(EEN écrit la phrase au tableau) Elle vit seule avec sa mère. Elle vit toute seule C'est ça ... Comment ? Elle vit seule. (écrivant au tableau) Elle vit comment ? Elle vit seule avec sa mère. ///
------	-----	--

Par ailleurs, l'écrit accompagne le raisonnement du groupe durant toute la séquence didactique puisque les « bonnes » réponses sont inscrites au tableau. Ainsi, l'écrit balise la progression de l'échange et la compréhension du texte. Et finalement au tableau, on va retrouver globalement le texte de base. Nous le retrouvons dans l'extrait suivant :

<i>Corpus Rqbil « elle recommence » (TP 156-163)</i>		
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

Il s'agit, là encore, d'une visualisation de la parole ou d'une visualisation de l'explication donnée oralement. On retrouve ici le même fonctionnement que celui que l'on avait envisagé pour la LPC, à savoir pointer les éléments jugés importants, mais aussi baliser la progression pour que les élèves puissent suivre. On notera pas ailleurs que les élèves n'ont pas à écrire ces phrases par exemple dans leur cahier ; la trace de l'écrit est alors relativement éphémère, la matérialisation de la parole se fait « à court terme ». Au regard de cette utilisation, on peut émettre une hypothèse similaire à celle que l'on avait avancée pour la LPC, à savoir que l'écrit permet à EEN de se rassurer quant à la compréhension des échanges.

b2) ... et fait écrire

L'enseignante écrit beaucoup, mais fait aussi régulièrement écrire les élèves. Le faire écrire est une modalité qui s'inscrit de plain-pied dans des pratiques normées. On observe donc dans l'ensemble de notre corpus, de nombreuses séquences où la langue écrite est au centre des échanges : il faut faire de « belles phrases », respecter la mise en forme (guillemet, majuscule, point, etc.), faire attention à l'orthographe, à la syntaxe, etc.

<i>Corpus Rqbil « faire une belle phrase » (TP213-214)</i>		
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 ?

Précisons que les extraits où l'un des élèves est le scripteur sont susceptibles de devenir des espaces de « réflexion collective » autour de ce qui est écrit, l'ensemble des élèves étant invité à intervenir sur ce que leur camarade produit comme on peut l'observer dans l'extrait suivant.

<i>Corpus Rqbil « ...Et la corde à sauter » (TP241-248)</i>		
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 E'T 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	<i>inaudible</i>
245.	EEN	Oui voilà pour le dernier mot « e - t »
246.	S7	<i>se lève pour montrer quelque chose au tableau.</i>
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 <i>lui montre le mot dans le texte</i>

Ainsi, l'écriture, « écrire » et « faire écrire » sont des activités régulières qui ponctuent les échanges et correspondent à des espaces métalinguistiques où la langue écrite va devenir l'objet de l'échange. Cette activité ouvre la voie à un travail de groupe au cours duquel les élèves sont amenés à travailler des éléments d'ordre scriptural, textuel, interphrastique ou phrastique (syntaxe, orthographe). Toutefois, il n'est pas rare d'observer que les élèves arrivés au tableau ne savent pas quoi écrire, l'enseignante Education Nationale a besoin de reformuler et de guider les élèves tout au long de la séquence, jusqu'à ce que la phrase soit bien écrite – le guidage se faisant souvent à l'aide de la LPC.

<i>CbilB « Ecrire –Soulever le couvercle » (TP46-50)</i>		
46.	EEN	<u>Il faut soulever le couvercle</u> // Viens l'écrire S2. /// Il faut dire cuis, petit pot, cuis, et il faut <u>soulever</u> ... vas-y.
47.	S2	<i>commence à écrire "il"</i>
48.	EEN	Regarde, il faut, c'est déjà écrit (<i>efface "il"</i>) On écrit <u>Soulever</u> Vas-y.
49.	S2	<i>regarde lettre après lettre le texte au tableau</i>
50.	EEN	<u>Soulever le couvercle</u> // <u>Ecris plus gros !</u> // le, le couvercle

Le texte étant à côté on peut s'interroger s'il s'agit d'une activité de (re)copiage ou d'une activité dont l'objectif est de développer une sorte d'automatisme. Le « faire écrire », tel qu'il est proposé, semble utilisé en tant qu'activité d'entraînement, qui contribue avant tout à fixer la forme, la norme graphique et orthographique.

Cette démarche correspond aux principes énoncés dans les programmes du MEN « chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûr que lorsqu'il le lit » (MEN, 2003 : 127) où l'articulation lecture/écriture est pensée comme un moyen de renforcer les apprentissages. Si cette

pratique fait sens pour l'enseignante EN, nous pouvons nous interroger sur la finalité de cette démarche pour les élèves. Cette pratique interroge en outre la dimension de la prise de sens de ces mots pour les enfants, et, peut-être surtout, de leur ré-utilisation/appropriation. L'écriture est un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue ; il est nécessaire, comme le souligne Fijalkow, de développer des situations d'écriture créatives, c'est-à-dire sans fixer à l'avance et collectivement ce qui devra être écrit, sans modèle présent, sans correction systématique ultérieure qui, selon l'auteur inhiberait l'apprentissage. Il convient d'afficher pour l'écrit aussi un objectif d'autonomie (Fijalkow, 2003), ce qui ne semble pas être le cas ici, où il semblerait que la perception de l'enfant sourd et de ses difficultés aboutissent à un « rétrécissement des objectifs ».

Pour synthétiser l'ensemble des pratiques observées, nous dirons que face aux divers obstacles et contraintes liés à la communication, EEN développe et organise un jeu de diverses modalités linguistiques – oral/vocal, LSF, Mixte, LPC, et l'écrit – dont on peut modéliser les interrelations sous la forme du schéma suivant.

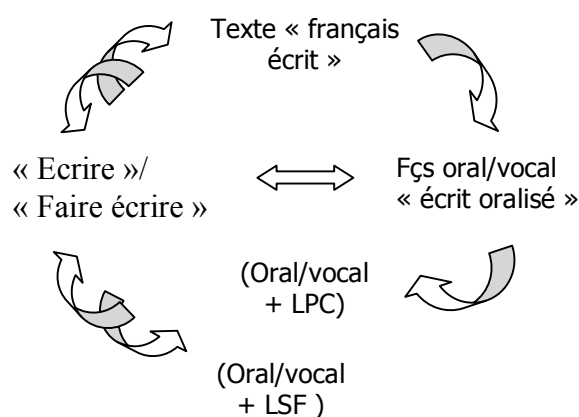


Figure 12 : Eventail de modalités orales et écrites.

Ce schéma permet de représenter l'articulation entre les différentes modalités linguistiques, les flèches permettent de rendre compte de leur dynamique. Nous avons choisi de dédoubler certaines des flèches afin d'insister sur les relations de réciprocité tissées par l'enseignante EN, tel que le lien entre le texte source et l'activité d'écriture ou encore la relation étroite entre l'oral et l'écrit.

L'ensemble de ces modalités semble s'inscrire dans une pratique ritualisée où le choix d'une modalité par rapport à une autre, consciemment ou non, correspond à des

fonctions ou des visées spécifiques. L'utilisation du français *oral/vocal* est, comme nous l'avons décrit à plusieurs reprises, la modalité la plus utilisée par EEN : elle correspond à son **idéal normatif**. L'analyse que l'on vient de proposer montre que l'opacité de la langue française pour les enfants sourds, conduit l'enseignante à s'appuyer abondamment sur deux autres supports : la LPC et l'écrit/écriture, deux « outils visuels », choisis vraisemblablement du fait de la difficulté que pose l'accès au français oral/vocal pour les jeunes enfants sourds. La dimension visuelle est donc bien présente dans notre situation d'enseignement/apprentissage, mais elle s'articule avant tout autour du français, nettement moins sur la LSF dont, faut-il le rappeler, la principale caractéristique est de reposer dans son « génie linguistique » sur la modalité visuo-gestuelle.

Il nous semble que c'est cet idéal normatif monolingue qui construit une forme de pression à la compréhension.

En effet, on constate dans « les dire » de l'enseignante EN, une véritable préoccupation de la compréhension qui passe par la profusion d'un questionnement sur le sens. On relève pour l'ensemble de ses séquences une centaine d'occurrences de type « qu'est-ce-que ça veut dire ? », ou des dérivés « ça veut dire quoi ? », ainsi que les formules « c'est pareil que quoi ? », « on peut dire quoi à la place ? », employées bien souvent dans un même TP. À titre de comparaison, on trouve dans les séances de l'enseignant de LSF, une dizaine d'occurrences de ce type⁶.

L'extrait suivant illustre de façon saisissante cette **pression à la compréhension** où la progression du texte s'articule sur l'explication de la quasi-totalité des mots rencontrés à la lecture commune. Nous avons décidé de ne pas couper cet extrait, long, par des analyses afin de garder la dynamique des échanges :

Corpus Rqbil « qu'est-ce que ça veut dire ? » (TP144-197).		
144.	EEN	Et on relit regardez. Sophie vide complètement son cartable.
	EEN	<i>s'interrompt pour aller vers un élève (S4) qui s'est levé. EEN écrit au tableau :</i>
		« Sophie vide son cartable, elle y trouve »
	EEN	Qu'est ce que ça veut dire : « Sophie ouvre son cartable, elle y trouve ... »
(...)		
148.	EEN	ça veut dire quoi ?
149.	S4	<i>inaudible</i>
150.	EEN	(...) Alors on regarde maintenant. Sophie cherche à nouveau. Qu'est ce que ça veut dire ?

⁶ Il s'agit d'un comptage « à vu » effectué à l'aide de la fonction « rechercher » de Word. Globalement, on compte selon les séquences, le nombre d'occurrences suivant : Rqfr : 31, Rqbil : 18 ; Cfr : 23, Cbil : 28. Pour PLS : la répartition est la suivante : Rq : 2 ; Conte : 8.

151.	SSS	[RECOMMENCER] Recommencer ***recommencer
152.	EEN	Alors on peut dire quoi pareil ?
153.	SSS	recommencer
154.	EEN	Oui alors quelle phrase ?
155.		<i>Tous les élèves parlent en même temps.</i>
156.	EEN	<i>écrit la phrase au tableau</i> "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.
(...)		
170.	EEN	[...] Eh Eh et ça qu'est ce que ça veut dire ? EEN <i>montre un mot au tableau.</i>
171.	SSS	Tout à coup
172.	EEN	<u>Tout à coup</u> 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 ?
(...)		
180.	EEN	Soudain Sophie sent quelque chose. EEN <i>montre la phrase au tableau</i> soudain Sophie sent quelque chose. Sent comme ça ? EEN <i>pointe son nez</i> non qu'est-ce que ça veut dire ? ça veut dire elle touche quelque chose elle touche ça veut pas dire qu'elle respire comme ça non ça veut pas dire ça elle sent avec les mains.
181.	S2	elle sent avec les mains.
182.	EEN	elle sent avec les mains c'est bien elle touche quelque chose. Qu'est ce ça veut dire toucher ? Je te touche tu vois
183.	S2	[CLEF] ***clef
184.	EEN	elle touche la clef voilà <u>elle la voit la clef ?</u>
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 ? <u>la poche trouée</u> qu'est ce que ça veut dire ?
191.	S1	[TROUVER] *** elle a trouvé
192.	EEN	Trouver ? ! bon alors attention EEN <i>écrit au tableau</i> : « 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]

Dans ces 55TP, on ne relève pas moins de dix « qu'est-ce que ça veut dire », sans compter les dérivés. On s'aperçoit que la plupart des mots du texte sont soumis à cette interrogation, ces interrogations ponctuant la progression. De plus, certains des mots importés à des fins explicatives vont eux-mêmes être exposés à la question du sens, comme par exemple le verbe « toucher » (TP180-182).

Cette utilisation massive de la formule « qu'est-ce que ça veut dire » si elle permet de guider les élèves, leur laisse également peu de latitude pour s'exprimer. En outre, ces interrogations réduisent le travail de lecture à un travail de compréhension des mots sans revenir à la cohérence textuelle globale, ni même phrastique. Il convient de souligner que cet aspect n'est pas propre à des classes d'enfants sourds, les recherches

descriptives sur la pratique d'enseignement au CP indiquent que les enseignants consacrent l'essentiel du temps alloué à l'apprentissage de lecture à la construction et à l'automatisation des procédures d'identification de mots et de production, et que nombres d'enseignants se préoccupent plus de la compréhension de phrases que de textes (Goigoux, 2003). Cette pratique prend vraisemblablement des dimensions singulières dans notre situation d'enseignement/apprentissage au niveau notamment de la fréquence des occurrences, mais aussi des représentations de EEN et des enjeux linguistiques qui s'inscrivent en toile de fond. Où se croisent une fois encore la difficile articulation entre la transmission/enseignement de la langue française, qu'il faut malgré tout que les élèves maîtrisent, et les difficultés réelles et/ou imaginaires de ces élèves à accéder/entrer dans cette langue, telles qu'elles sont perçues par l'enseignante Education Nationale. La problématique du sens constitue alors vraisemblablement une véritable pression pour l'enseignante EN, qui se traduit pour les élèves par des sollicitations permanentes qui peuvent prendre la forme d'un véritable interrogatoire. Ainsi, ce que nous avons appelé la pression à la compréhension exercée sur les élèves trouve peut-être ses sources dans la **pression de la peur de l'incompréhension**.

À ce stade de l'analyse, et avant de présenter les autres ressources pédagogiques auxquelles elle recourt, il convient de faire un point sur la perception de l'activité de lecture chez EEN.

4. À mi-parcours de l'analyse, réflexions... sur la vision de l'activité de lecture ?

D'une manière générale, qu'il s'agisse des explications sur le sens des mots ou des échanges métalinguistiques, on s'aperçoit que les réponses et les règles sont bien souvent données par EEN, les étapes de découvertes ou de conceptualisation par les élèves eux-mêmes sont plus rares.

L'enseignante EN vise la compréhension des textes étudiés ; partant, elle interroge chacun des textes à l'aide essentiellement de questions « fermées » dont les réponses se trouvent inmanquablement dans le texte. L'interprétation du texte par les élèves a une place minimale et l'enseignante EN a tendance à guider les réponses et à ne pas s'éloigner du texte, même dans ses explications. Et pourtant, comme l'expose Grossmann, l'activité de lecture est par nature une activité qui laisse la porte ouverte à

l'interprétation et « Accueillir les hypothèses même les plus déconcertantes, se présenter soi-même comme un sujet interprétant, c'est d'abord prendre acte du fait que le sens, quoi qu'on fasse, « déborde » toujours la lettre du texte. » (Grossmann, 1999 :155). Ainsi, même si c'est l'enseignant qui est en quelque sorte « le garant de la bonne interprétation » en indiquant pourquoi telle interprétation est plus plausible, il doit néanmoins laisser libre, voire encourager, les interprétations des élèves. Cette démarche impose de travailler sur les formulations de questions des enseignants et de poser « d'après toi, qu'est-ce qui peut faire penser que... ? » plutôt que « que veut dire... ? », qui loin d'être un « artifice rhétorique montre que l'on prend véritablement au sérieux le lecteur » (*ibid.*). Or, dans notre situation d'enseignement/apprentissage, ces dimensions semblent tout à fait secondaires et l'enseignante EN est bien loin de raisonner en « terme d'échelle de plausibilité » - *ce qui est difficile de penser (sur le texte), ce qui est possible, ce qui est probable, ce qui est sûr...* démarche qui, toujours selon Grossmann, permet d'éviter de répondre trop vite en termes de vrai ou faux (Grossmann, 1999). Il nous semble plutôt que les pratiques de l'enseignante EN sont guidées par ce qu'elle imagine que les élèves sont capables de faire... l'ensemble étant étroitement calibré à l'aune des possibilités et des contraintes liées à la communication.

Une telle pratique est symptomatique de la situation d'enseignement/apprentissage auprès d'un public de jeune sourds, où les enseignants sont plus ou moins conscients de la difficulté de l'accès à la langue française tant au niveau de sa forme que du sens qu'elle véhicule. Dans une telle situation, les pratiques de classe s'ancrent sur un terrain fragile, aussi, pour se rassurer et faire face à cette insécurité permanente du sens, les enseignants déploient diverses stratégies de codage, encodage, surcodage de la langue française (écriture, LPC, dire-lire, système de couleurs, etc.). Et, comme nous allons le voir maintenant, le champ « extralinguistique » constitue pour EEN un ensemble non négligeable de ressources pédagogiques.

II. Le recours à l'extralinguistique

Les pratiques de l'enseignante Education Nationale font s'articuler le linguistique et l'extra-linguistique en réponse aux difficultés rencontrées par les élèves. L'extra-linguistique est une dimension qui est « partie prenante » de l'interaction et qui accompagne largement l'explication du texte. Nous en avons distingué deux formes

principales que l'on a regroupées sous les étiquettes suivantes : le « montrer » et le « faire ».

1. Le « montrer »

D'une manière générale, l'action de montrer, se caractérise par la présence d'un geste déictique dans les échanges verbaux. Ce « montrer » un mot, une phrase, une chose fait partie de la situation d'enseignement/apprentissage. Néanmoins, dans notre situation de classe, le « montrer » semble prendre une place tout à fait spécifique que l'on peut, dans certaines de ses utilisations, qualifier de **rituel pédagogique**.

Nous avons distingué trois catégories de « montrer » : le « montrer » en tant qu'activité de groupe, le « montrer » en tant qu'activité sur la forme et le « montrer » en tant qu'activité ludique – descriptions qui seront illustrées par des extraits de corpus.

a) Le « montrer » en tant qu'activité de groupe

Sous cette catégorie, sont classées les activités où EEN utilise le déictique dans le cadre d'un travail collectif. On observe que ces activités s'inscrivent dans une dimension métalinguistique où les élèves sont amenés à indiquer sur le texte affiché au tableau un élément précis. Dans l'extrait suivant, il s'agit de la classe des « verbes ».

<i>Corpus CbilA « Montrer les verbes » (TP32-33)</i>		
32.	EEN	[...] Hé regardez bien ! Qui peut montrer les verbes S8 ?
33.	S8	<i>va au tableau</i> "alla" aller

Cette activité, nous semble-t-il, est l'équivalent de « Soulignez les verbes en rouge », consigne que l'on trouve fréquemment dans les classes d'enseignement/apprentissage de langue. On peut avancer qu'en utilisant le « montrer », cette activité représente une réponse à la surdité, il est en effet difficile pour ce public d'être les yeux rivés sur leur texte tout en étant attentif aux propos de EEN ou aux réponses des autres élèves – l'attention passant pour la plupart des élèves par le visuel plus que par l'audition. Notons que l'on trouve peu d'extraits de ce type.

On relève toutefois plusieurs séquences, s'inscrivant dans une certaine mesure dans le même paradigme, avec un objectif autre, puisqu'il s'agit cette fois-ci de relever des indices textuels et/ou graphiques tels que la ponctuation (CFrB TP18-50), le titre, les paragraphes, etc.

Corpus CfrA « combien de paragraphes » (TP63)

63.	EEN	[...]Maintenant. <u>Qui peut montrer le premier paragraphe.</u> (à S4 qui s'est levé) Toi ?
-----	-----	---

Ainsi le recours au déictique dans ces deux extraits, dont les finalités sont distinctes, tout comme la réussite, s'inscrit dans une pratique pédagogique orientée sur la langue comme objet, et s'inscrit dans un travail collectif.

b) Le « montrer » en tant qu'activité sur la forme

Cette seconde catégorie est significativement plus présente dans l'ensemble du corpus. Elle vise, à première vue, à établir un lien entre l'écrit et l'oral puisque les élèves, après avoir trouvé la réponse à une question de EEN, sont invités à venir l'indiquer sur le texte du tableau – où l'on retrouve ici la place donnée au texte écrit dans les échanges. Cette action vient en quelque sorte asseoir la réponse orale comme l'illustre l'extrait suivant où S6 donne une réponse en mixte (TP167), EEN va alors demander aux élèves de justifier cette réponse, de la légitimer en retrouvant les mots précis dans le texte correspondant à ce que S6 vient de dire.

Corpus CBiLA « la soupe monte jusqu'au toit » (TP167-173)

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. <u>Où sont les mots qui disent que la soupe monte jusqu'au toit ?</u>
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. // [...]

S7 montre alors la phrase du texte (TP172), EEN valide la réponse en la lisant à haute voix (TP173), puis passe à autre chose sans apporter d'explication supplémentaire.

Cet extrait est issu de la séance Cbil, et on peut vraisemblablement penser que EEN se repose sur ce qui a été effectué lors de la séance avec l'enseignant sourd. Au niveau de la compréhension, elle estime que « c'est bon » – ce qui semble être validé par les réponses justes des enfants. La phrase est envisagée comme un tout, aucun des éléments qui la composent ne suscite de traitement particulier, mais qu'en est-il de la langue française, du réemploi, par exemple, de la forme verbale ou de l'adjectif ?

Nous présenterons la troisième et dernière catégorie du « montrer », qui à la différence de celle que l'on vient de présenter, intègre un contrôle du sens des mots.

c) Le « montrer » ludique

Cette troisième catégorie correspond en fait à une activité de classe spécifique qui appartient à l'expérience collective du groupe classe, qui s'intitule « jouer à chercher les mots ». Cette activité est très appréciée des enfants du fait certainement de son côté ludique. Le but du jeu est de retrouver, sur le texte, le mot du texte proposé/prononcé en français + LPC par EEN. Les élèves doivent donc l'indiquer dans le texte, puis dans un second temps en donner le sens. Cette activité n'est présente que dans les séquences du Récit quotidien.

<i>Corpus RqFRA « on joue à chercher les mots » (TP190-196)</i>		
190.	EEN [...]	Bon, on cherche les mots ? <u>On joue à chercher les mots?</u>
191.	SSS	oui oui oui !
192.	EEN	chut, on y va. Attention. <u>La poche.</u>
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	<i>acquiesce et reproduit le geste.</i> La poche, la poche. Bien. <u>Elle cherche.</u>
[...]		

Notons que le contrôle du sens est effectué en français comme dans cet extrait mais qu'il peut se faire, en LSF comme on le voit dans la séance bilingue Rqbil.

<i>Rqbil « on joue à chercher les mots + LSF » (TP16-24),</i>		
16.	EEN	Allez, on y va. <u>À nouveau</u>
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	<u>doublure</u> S7 ?
22.	S7	montre la bonne réponse au tableau.
23.	EEN	très bien attends attends [SIGNE] [QUOI]
24.	S7	[DOUBLURE]
[...]		

Cette catégorie de « montrer », vient établir un lien entre le français écrit et oral, tout comme la seconde, mais elle peut être qualifiée de plus complète dans la mesure où elle répond à la question du sens.

Les différentes pratiques du « montrer » ponctuent les séquences de l'ensemble du corpus, la seconde catégorie, qui consiste à montrer les mots dont on parle, étant toutefois la plus nombreuse pour l'ensemble du corpus et plus spécialement encore dans les séances du conte. Ces différentes stratégies, spécialement les deux dernières, reposent sur la volonté d'établir des ponts entre le français oral et l'écrit – et sporadiquement la LSF. Il nous semble qu'elles offrent une indication sur le fait que l'élève établit le lien entre la forme orale et sa forme écrite, mais elles ne peuvent – ne doivent – pas être considérées comme une preuve que l'enfant a compris et qu'il pourra

(ré)-utiliser le terme. Il semble alors nécessaire de développer des activités établissant des ponts entre les langues qui ne reposent pas uniquement sur la forme de la langue mais permettent une construction véritable par le biais par exemple de manipulation de la langue dans lesquelles l'enfant est acteur et actif. Le « montrer » vient, nous semble-t-il, se substituer à une explication linguistique voire métalinguistique.

Cette pratique prend place dans le rituel de l'enseignante Education Nationale où « montrer l'écrit » vient boucler la boucle de l'oral/vocal, en passant, soit avant, soit après, par le « faire écrire »... cette boucle est largement conditionnée par « l'idéal normatif français » de EEN. Ainsi nous pouvons compléter la boucle pédagogique présentée précédemment, en y intégrant cette nouvelle dimension.

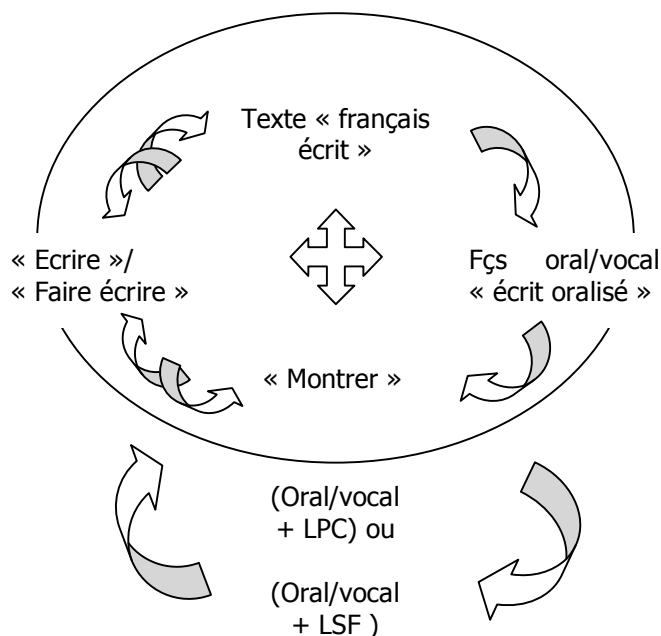


Figure 13 : Eventails des modalités orales/écrites et le "montrer"

2. Le « faire »

Le « faire » est une modalité extralinguistique qui se décline sous deux formes : le « faire dessiner » et le « faire faire ». Dans leur utilisation respective, on note que ces pratiques sont clairement utilisées pour vérifier la compréhension.

a) Le « faire dessiner »

L'objectif de la première modalité du faire utilisée par l'enseignante Education Nationale est de « faire dessiner » par les élèves une partie du texte – il peut s'agir d'une phrase ou d'un paragraphe.

On repère cette pratique dans les deux textes, elle est associée aux séquences dans lesquelles les élèves rencontrent des difficultés face à la langue française. Le recours au dessin intervient après avoir utilisé, par ailleurs, les diverses modalités orales du français ainsi que l'écrit.

Nous examinerons dans un premier temps cette pratique à partir d'un extrait issu du Récit quotidien, qui porte sur l'étude de la première phrase du texte « Sophie rentre de l'école ». Puis nous décrirons l'utilisation du dessin dans la seconde partie du conte au cours de laquelle les élèves doivent représenter à l'aide d'un dessin la fin de l'histoire.

a1) Dessin 1

Il s'agit, dans notre situation d'enseignement/apprentissage d'une phrase complexe du fait de la présence du mot-outil « de ». D'une manière générale, les personnes sourdes rencontrent des difficultés avec cette catégorie⁷ pour plusieurs raisons. D'une part parce que les mots-outils sont difficilement repérables/lisibles en lecture labiale ; du fait aussi que les catégories correspondantes linguistiquement en LSF sont globalisées et spatialisées ; la relation introduite par la préposition est réalisée spatialement (Millet, 1995). Par ailleurs, Virole (2000) explique qu'à la lecture les sourds ont tendance à se concentrer sur les mots pleins à partir desquels ils vont tenter de reconstituer le sens de la phrase, en « omettant » les mots-outils. Ainsi, selon lui et brièvement exposé, dans la phrase « le chat est mangé par la souris », seuls les mots « chat », « souris » et « mangé » seraient retenus, et la phrase sera interprétée « le chat mange la souris » qui correspond à l'ordre du monde. Ainsi, les prépositions méritent un travail tout à fait spécifique dans l'enseignement du français aux sourds.

L'extrait « Sophie rentre de l'école » se situe au début de la séance Rqfr, les enfants viennent de lire la première partie du texte. L'enseignante pose quelques questions de compréhension visant à poser le cadre général de l'histoire, les personnages et le contexte. Les interactions autour de cette phrase sont très longues, près de 140 TP ; elles se décomposent en trois actes : un travail sur la phrase du texte « Sophie arrive de l'école (TP74-113) » ; l'étude d'une phrase proposée par un élève « Sophie arrive à

⁷ La difficulté du choix d'une préposition par rapport à une autre ou de sa bonne utilisation n'est pas propre aux personnes sourdes mais constitue une difficulté commune aux apprenants de LE (Nadeau, Dubuisson et Daigle, 1998).

l'école » (TP114-164) ; enfin, le réemploi de la préposition « à » dans un autre contexte (TP166-190). Nous examinerons uniquement les deux premiers actes, le premier de façon détaillée et le second de manière plus générale.

* *Dessin 1 : Acte 1 « Sophie arrive de l'école »*

Dans le passage « Sophie arrive de l'école », EEN commence par faire lire la première phrase à un élève, ensuite elle lui demande de l'écrire au tableau. Une fois la première phrase du texte écrite au tableau, EEN contrôle le sens (TP74).

Corpus RqFRA « Sophie arrive de l'école » (TP74-113)		
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	[SOPHIE] [ARRIVER] [ECOLE] *** Sophie arrive école (<i>De droite vers lui</i>)
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. <u>Qui peut le dessiner ?</u>
79.	SSS	Moi !
80.	EEN	S8 ? Viens dessiner. Tu dessines <u>Sophie arrive de l'école</u> . Alors, Qu'est ce qu'on... <i>les élèves sont très bruyants</i> . Chut. C'est presque arrive à l'école. Hum. Qu'est ce que ça veut dire, <i>en montrant le tableau</i> 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?
Suite à une réponse fautive de S8 (TP77), EEN demande à l'élève de venir au tableau et de dessiner « Sophie arrive de l'école » (TP80).		
Les échanges TP83 au TP96 sont des commentaires sur le dessin lui-même, et sa progression, S8 a dessiné Sophie (TP84), l'école (TP91), sur laquelle il écrit « école » à la demande de EEN (TP96), et la maison.		
97.	S7	EEN tu sais, ça veut dire que Sophie elle arrive dans sa maison.
98.	EEN	Ah, ouais. (<i>à S8</i>) Où elle va Sophie, montre nous comment elle fait. Sophie arrive de l'école. Qu'est ce que ça veut dire ? Montre nous comment elle marche. Où elle va ?
99.	S8	<i>En faisant une flèche de Sophie vers l'école</i> Comme ça.
100.	EEN	Elle va comme ça ?
101.	SSS	Non, non !
Au TP97, S7 prend la parole et donne oralement la bonne réponse. L'enseignante EN (TP98) l'accueille tout en ne la validant pas explicitement, elle continue son explication avec S8 . Maintenant que l'école, la maison et le personnage sont posés sur le dessin, elle lui demande de montrer « où va Sophie », de « montrer comment elle fait ». Au TP99, S8 dessine une flèche dans le mauvais sens – de Sophie vers l'école. L'enseignante interroge la classe en vue d'une validation, le groupe (TP101) invalide la flèche de S8 . L'enseignante EN demande, alors à un autre élève, S7 , de venir au tableau (TP102).		
102..	EEN	S7, viens expliquer S7.
103.	S7	<i>va au tableau.</i>
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 ? (<i>en montrant le tableau</i>)
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 (<i>rires</i>)

Les élèves ne parviennent toujours pas à dessiner la bonne réponse, EEN fait récapituler les informations fournies par le dessin (TP106 à 111). **S8** écrit alors sur le dessin de sa maison « la maison de Sophie » (TP112). Finalement, au TP113, c'est EEN qui dessine la flèche en glosant son dessin d'une explication orale/vocale +LPC.

113.	EEN	La maison de Sophie. Sophie arrive de l'école (<i>en insistant sur le « de »</i>). « <u>de</u> <u>ça</u> 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 (<i>EEN trace une flèche de l'école à la maison pendant que S7 et S8 retournent à leur place</i>). 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 ?
------	-----	---

Ce dernier tour de parole appelle deux réflexions. Tout d'abord, on remarque que lorsque EEN dessine la flèche tout en la glosant à l'oral/vocal +LPC, les deux élèves **S7** et **S8** qui n'ont pas réussi à effectuer le dessin, regagnent leur place, ils « échappent » alors à l'explications orale et visuelle. Par ailleurs, pensant vraisemblablement que le dessin est suffisamment transparent pour que les élèves aient compris la phrase, EEN demande directement aux élèves, le sens de « Sophie arrive à l'école » – phrase introduite par **S1** au TP61.

Ainsi, au regard de la séquence, qui « tourne à vide », nous pouvons avancer que le dessin ne constitue pas un outil qui assure ou qui permette la transparence – il a en effet fallu le gloser à l'oral et utiliser l'écrit comme légende et malgré cela, la flèche indiquant la direction a été produite par EEN. On peut penser, espérer que certains des enfants ont pu reconstituer le lien entre la phrase du texte et la direction de la flèche, mais probablement pas tous. Le dessin ne peut servir à contrôler le sens uniquement si ce dernier a été préalablement construit.

* *Dessin 1 : Acte 2 « Sophie arrive à l'école »*

La question du sens de « Sophie arrive à l'école » introduit la séquence que nous avons appelée « acte deux » (TP113-164).

113.	EEN	(...) 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 ?
------	-----	---

À cette question du sens, S2 (TP114) propose la réponse correspondant à la phrase qu'ils viennent d'étudier « Sophie arrive de l'école ». S'ensuit une longue séquence dans laquelle transparait la difficulté extrême que constitue la question de l'acquisition de la langue vocale.

<i>Corpus RqFRA « Sophie arrive à l'école » (TP114-164)</i>		
114.	S2	Sophie arrive à la maison.
115.	EEN	Non, Sophie arrive à l'école (<i>en insistant sur le « à »</i>). C'est différent, c'est

116.	S7	différent : Sophie arrive à l'école, Sophie arrive de l'école. Qu'est ce que ça veut dire ? 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	<i>se lève en direction de EEN</i> EEN, EEN <i>inaudible</i> de la maison ça veut dire elle arrive de, à l'école ?
119.	EEN	Oui.
120.	S2	commence à écrire
121.	EEN	Non, <u>tu dessines</u> , la phrase.
[...]		
<p>EEN le reprend TP115 en insistant sur le fait que les deux phrases sont « différentes », notons qu'elle utilise dans cette interaction uniquement le français oral/vocal, sans LPC, outil qui pourtant ici aurait tout sa place. Au TP116, S7 donne la bonne réponse. Cette fois EEN valide la réponse en la reprenant à l'oral/vocal (TP117), elle demande alors à S2 de venir dessiner.</p> <p>Les TP124 à 133 (non intégrés) correspondent à des échanges entre EEN et S2 autour du dessin. Une fois le dessin terminé et légendé à l'écrit, EEN (TP134) demande à S2 de faire une « flèche pour montrer ».</p>		
134.	EEN	Tu écris, écris. Bon alors, Sophie arrive à l'école, ça veut dire quoi ? Fais une flèche pour montrer.
135.	S2	<i>inaudible</i>
<p>Les tours de parole suivants (TP136-147) témoignent du fait que S2 ne comprend pas ce qu'il faut faire ou/et qu'il ne comprend pas comment il faut faire ; il semble se trouver en position d'insécurité, il hésite (TP143), les réponses qu'il donne à EEN paraissent s'inscrire dans des stratégies de contournement. En effet, alors que EEN demande « une direction », S2 propose des réponses liées au contexte, il évoque un « chemin » (TP137), la « porte » (TP139), une « clé » (TP145). Cette attitude donne le sentiment qu'il « tourne autour du pot ». On peut alors émettre deux hypothèses, soit S2 ne sait vraiment pas ce qui est attendu, soit il sait ce qui est attendu mais il sait qu'il ne sait pas et propose « en attendant » des réponses qui sont en décalage certes par rapport à ce qui est demandé mais qui néanmoins reposent sur des éléments qu'il connaît.</p>		
136.	EEN	Oui. Alors Sophie, Sophie marche comment ?
137.	S2	un chemin
138.	EEN	Oui, <u>elle va où</u> ?
139.	S2	La porte
140.	EEN	Oui, alors montre. Sophie va où ?
141.	S2	<i>dessine la porte</i> [ENTRER] [ECOLE]
142.	EEN	Alors dessine, dessine.
143.	S2	<i>hésite</i>
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]
<p>Face à ce décalage, EEN fait appel au groupe classe et demande à un autre élève S1 de venir (TP148).</p>		
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 (<i>en insistant sur le « à »</i>).
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 - <i>en insistant sur le « à »</i> - ça veut dire Sophie entre dans l'école, va vers l'école. Et bien, il va y avoir du boulot pour le contrôle. <i>S1, S2 et S5 regagnent leurs places</i>
	EEN	on reverra encore ça. Assieds toi S2.

S1 donne une réponse qui s'inscrit dans le paradigme attendu puisqu'il dessine une flèche (TP151), mais il la fait dans le mauvais sens et il propose, oralement, une réponse qui est également fautive (TP153). L'enseignante appelle **S5** (TP154) pour venir les aider. C'est au TP160, qu'un élève, **S1**, finit par dessiner la flèche dans le bon sens. La réponse est alors validée à l'oral/vocal par EEN, à deux reprises (TP161, 163), sans utilisation de la LPC.

L'enseignante EN est consciente que ces deux prépositions, du moins ces deux phrases ne sont pas encore comprises et maîtrisées par les enfants « Et bien, il va y avoir du boulot pour le contrôle » (TP 164). Notons d'ailleurs que dans le passage suivant – l'acte trois (TP166-190) – EEN passe par le « faire jouer », elle transpose le mot-outil « à » dans une phrase extra-texte faisant intervenir un élève **S3** : « S3 va à la cuisine ». Pratique qui indique bien que les différentes stratégies, loin d'être exclusives les unes des autres, viennent se renforcer.

Un détour par les résultats aux évaluations (*cf.* Annexe 8) révèle que la notion, malgré le temps passé et les différentes stratégies déployées n'est pas vraiment assimilée. Cette notion fait en effet, l'objet de deux tests distincts. On la retrouve d'une part, dans le test de compréhension globale, sous la forme de la question de compréhension suivante : « D'où arrive Sophie ? (Sophie arrive d'où ?) ». **S1**, **S2**, **S3** et **S5** répondent de façon adéquate – « elle arrive de l'école » ; **S4**, **S7** et **S8** se trompent de mot-outil et proposent : « Sophie arrive à l'école » ; enfin **S6** a répondu juste par rapport à l'histoire mais pas par rapport à la question « Sophie arrive à la maison ».

D'autre part, on trouve cette notion dans le test de compréhension/mémorisation regroupant plusieurs tests. Dans l'un d'eux, les élèves ont à « dessiner les phrases suivantes : 1) Sophie arrive à l'école. 2) Sophie arrive de l'école ». Précisons que lors de l'analyse quantitative des tests (Chap3) nous n'avons pas intégré ce test du fait de la

difficulté à interpréter les dessins et à les évaluer. Toutefois, nous pouvons avancer que les réponses dessinées de **S5**, **S6**, **S7** et **S8** sont lisibles et justes ; **S1** a produit uniquement le dessin de la phrase 2 qu'il a agrémenté d'un commentaire « Sophie va pas à l'école » ; et les dessins de **S2**, **S3**, et **S4** sont difficilement interprétables.

Notons pour la majorité des enfants la non-concordance entre les réponses à ces deux tests, il est alors difficile de savoir réellement quel enfant a compris et intégré la notion en question.

Il nous semble important de rappeler que l'extrait « Sophie arrive de l'école » est issu, selon notre protocole, des séquences monolingues français où l'enseignante n'« a pas le droit d'utiliser » la LSF. Il est donc révélateur des difficultés que peuvent rencontrer les élèves mais aussi les enseignants lorsque la communication ne parvient pas à s'ancrer dans le sens, faute d'outil linguistique commun. Il nous semble tout à fait emblématique de situations où les élèves, ou une partie au moins, se retrouvent dans le « noir » et semblent avancer par tâtonnement, plus ou moins laborieusement et où pour filer la métaphore du bain et de la noyade, on assiste ici à une brasse coulée. Le dysfonctionnement palpable soulève la question de l'emploi de la langue des enfants, et plus spécialement, de la didactisation des opérations de traductions. La traduction de l'ensemble du texte ne doit pas constituer une fin en soi mais ici semble judicieux, la différence entre « à » et « de » dans ce contexte étant marquée en LSF par une inversion spatiale des points de départ et d'arrivée du verbe.

a2) Dessin 2 : « la maison à l'écart »

Nous compléterons cette analyse par un extrait de la situation bilingue du conte. Dans cet extrait de corpus, le dessin sert de support pour contrôler la compréhension des dernières phrases du texte, compréhension à la fois locale – le dessin devient un support pour faire utiliser le terme « à l'écart » (CbilB, TP179-231), et globale puisque, sur le dessin un enfant devra « dessiner la soupe » (CbilB, TP232-251). Soulignons que dans cette situation, la démarche s'inscrit dans un paradigme foncièrement distinct de celle analysée précédemment d'une part parce que la notion à utiliser ne recourt pas à l'abstraction comme c'était le cas avec les mots-outils « à » et « de ». D'autre part, parce que la question du sens se pose en d'autres termes puisque les enfants ont travaillé cette partie du texte avec l'enseignant de LSF.

Nous présentons ici la première situation, soit leur faire illustrer un dessin dans lequel doit apparaître la notion « à l'écart ». L'enseignante pose le décor en dessinant la « maison de la petite fille » (TP179), les élèves doivent alors compléter ce dessin « comme dans le texte ».

<i>Corpus CbilB « la maison à l'écart » (TP179-231)</i>		
179.	EEN	(...) Alors regardez, regardez. Là je dessine ici la maison de... <i>EEN s'interrompt pour réprimander un élève qui fait du bruit.</i> Arrête S2, arrête. <u>Je dessine la maison de la petite fille.</u> D'accord ? Ca c'est la maison de la petite fille. Qui peut dessiner le village ?
180.	SSS	<i>Les élèves répondent</i> « 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	<i>inaudible.</i>
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... <i>suite inaudible, d'autres élèves couvrent sa voix</i>
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	[CHATEAU] [CHATEAU] *** Château château
196.	EEN	<i>en reproduisant le signe</i> [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	<i>dessine la maison</i>
[...]		
205.	EEN	[...] S3 <i>finis son dessin</i> Alors ça qu'est ce que c'est S3
206.	S3	de l'herbe
<p>Tout au long de la progression du dessin de S3 (TP182-201), les élèves interviennent pour commenter le dessin, en français (TP184, 185, 189, 191, 193) ou en mixte (TP195, 197). Ces interventions sont d'une manière générale en adéquation avec l'activité, et on observe que des élèves réintroduisent les informations contenues dans le conte en évoquant (TP184-189) « la maison de la voisine » puis (TP191-194) « une maison à l'écart ». Propositions qui sont accueillies par EEN à l'oral/vocal.</p>		
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 ?
<p>Une fois le dessin terminé, l'enseignante Education Nationale (TP207) demande aux élèves de le valider. Face à l'approbation générale, l'enseignante (TP209) renouvelle sa question, réitération qui s'inscrit explicitement dans la vie de classe en indiquant implicitement aux élèves qu'ils ne sont pas sur la bonne voie. Aussi (TP210), les élèves ne « sont pas d'accord » avec le dessin. L'enseignante leur demande alors de justifier ce qui ne va pas (TP211).</p>		
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.			<i>Les élèves sont bruyants, plusieurs parlent en même temps.</i>
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		<i>lève le doigt</i> Il y a <i>inaudible</i> 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
<p>Les élèves cherchent une réponse par rapport au dessin de S3 et non pas par rapport à ce qui est relaté dans le texte (TP212, 217, 219, 221). L'enseignante les guide en les mettant sur la voie une première fois (TP 213) (elle rappelle que S7 a donné la bonne réponse), et, une seconde fois (TP222), où elle formule explicitement le fait qu'il manque quelque chose sur le dessin. S7 donne alors la réponse attendue (TP223) et va la dessiner (TP227).</p>			
227.	EEN		qu'est ce que ça veut dire ? <u>Une maison à l'écart</u> ? Qu'est ce que ça veut dire, elle est où à l'écart ? Ca veut dire quoi ? à l'écart <i>montre un endroit sur le dessin</i> elle est là par exemple. Voilà, vous vous rappelez ? PLS vous avait dit la maison elle est à l'écart <i>tout en faisant le signe entre les deux maisons sur le tableau</i> . A l'écart, hein ?
<p>Tout en demandant en français + LPC (TP227) la signification de « la maison est à l'écart », EEN donne simultanément la réponse.</p>			

Cette dernière intervention soulève deux points de réflexion puisque, d'une part, il s'agit d'un déictique, EEN indique par un geste un lieu sur le dessin « elle est là par exemple ». D'autre part, l'enseignante Education Nationale renvoie explicitement à l'explication qu'elle pense que l'enseignant sourd leur a fourni « PLS vous avait dit... ». Où l'on voit alors que la langue française échappe une nouvelle fois à l'explication linguistique.

Notons, pour conclure sur ce passage, l'intervention de **S2** qui spontanément se manifeste (TP228) pour indiquer qu'il a trouvé le mot « écart » sur le texte.

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 <i>en montrant le texte</i> . Bon vous avez compris ?[...]

L'activité semble « faire sens » pour **S2**, il a vraisemblablement établi le lien entre la forme et l'écrit. Cela manifeste également que « le montrer » appartient à une culture partagée bien intégrée par les élèves.

On peut se demander, si le recours au « faire dessiner » dans le dessin 1 – actes 1 et 2 – et dans le dessin 2, répond au même objectif de EEN, dont le but serait de vérifier la

compréhension ? Si tel est le cas, on ne peut que conclure que face à aux réelles difficultés à construire le sens, le dessin n'est pas plus transparent que la langue.

b) Le « faire faire », la mise en scène

La seconde forme du faire est le mime, où plutôt la mise en scène : le « faire faire », où EEN, dans cette situation, vérifie la compréhension en passant par l'action.

L'exemple traité est extrait de la séance bilingue du conte, suite au cours avec PLS. Dans cette séance, l'enseignante Education Nationale reprend l'histoire en suivant la progression du texte, en posant des questions de compréhension globale de type « qu'est-ce qu'il faut faire pour arrêter le pot ? ...et après ? ».

L'utilisation du « faire faire » vient à la fin d'une séquence au cours de laquelle les élèves sont amenés à (re)-trouver l'expression française « remettre le couvercle en place » (CbilB, TP 104-142). Il s'agit d'une expression qui donne lieu à une séquence particulièrement longue du fait de la difficulté de l'expression ; difficulté qui est moins liée ici à un manque de compréhension, les élèves produisent le signe en LSF, qu'à l'écart entre le fonctionnement de la langue française et la langue des signes française, ce qui nous permet de souligner au passage que la LSF ne résout nullement tous les problèmes d'accès au français.

Dans cette séquence, on retrouve le recours ritualisé des modalités langagières mais aussi du « montrer » et du « faire écrire ».

<i>Corpus CbilB (TP124-172) « remettre en place, mise en scène »</i>		
124.	EEN	Déborder ! [CL-POT-DEBORDER] *** déborder c'est pas ça. Où est-ce qu'on voit ça [CL-POT CL-COUVERCLE-FERMER] *** ça c'est quoi ?
Ainsi l'enseignante demande aux élèves de retrouver l'expression qu'elle signe sur le texte. Soulignons qu'elle utilise le bimodal Fr/LSF où la LSF devient le référent de la phrase en français, comme on pourrait le faire avec l'écrit		
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? <u>Il faut remettre le couvercle en place.</u> D'accord ? Va l'écrire S7.
143.	S7	<i>va au tableau .</i>
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	<i>écrit la phrase.</i>
Suite à ces échanges l'enseignante Education Nationale souhaite, nous semble-t-il, s'assurer de la compréhension et en fixer le sens dans un contexte autre. Tout d'abord on remarque que cette action est délimitée par l'oral/vocal + LPC. L'enseignante prend effectivement appui sur		

cette technique en formulant la consigne (TP142) puis en confirmant l'action, le résultat (TP152).

146.	EEN.	[...] S1 regardez, regardez. S1 <u>remet le bouquet en place</u> . Qu'est-ce que ça veut dire ?
147.	S1	<i>s'apprête à remettre le bouquet en place.</i>
148.	EEN	Qu'est ce qu'il faut faire ?
149.	S6	Je sais il faut remettre <i>EEN l'interrompt.</i>
150.	EEN	Chut S1 <u>remet le bouquet en place</u> . Qu'est ce qu'il faut faire ? Qui sait ?
151.	SSS	moi
152.	S2	<i>se lève moi [METTRE- EAU]</i>
153.	EEN	Toi vas y vas y, il faut mettre de l'eau ?
154.	SSS	non
155.	EEN	S6 ?
156.	S6	<i>se lève, prend le bouquet qui était au tableau et va le déposer sur le bureau.</i>
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	<i>est interrompu par les autres élèves qui parlent en même temps.</i>
160.	EEN	Chut c'est S8 qui parle. <u>Il a remis le pot en place</u> . D'accord ? Bon on va continuer. <i>EEN déplace un panier et un ballon. S4, S4 remets le panier en place.</i>

Ce procédé est employé jusqu'au TP172 avec d'autres exemples « remettre le pot en place », « remettre le panier », « remettre la peinture » avec des réussites différentes selon les enfants. Actions qui sont toujours encadrées par l'oral/vocal + LPC.

On ne peut que s'interroger sur la place du mime et plus précisément sur sa fonction didactique. En effet, au regard des interactions qui ont précédé le « faire jouer », on peut penser que les enfants ont compris le sens de l'expression, qu'ils en connaissent le signe correspondant et qu'ils peuvent vraisemblablement faire le lien entre le signe, l'écrit et l'oral. Le fait de « faire jouer » l'expression s'inscrirait, ici, dans une optique de ré-emploi de l'expression étudiée où EEN cherche à fixer le sens dans d'autres contextes. Le fait qu'un élève remette en place un pot de peinture n'implique pas qu'il pourra employer l'expression, n'indique pas qu'il se la soit appropriée, l'activité est de fait centrée, semble-t-il, sur un travail de mémorisation et de compréhension.

Le mime a certes un côté ludique qui plait aux élèves, EEN d'ailleurs se fait dépasser un peu par les événements (brouhaha, bruit, déplacements, etc.), néanmoins, utilisé dans cette perspective le « faire jouer » a un côté quelque peu « régressif » puisque les élèves sont placés dans le faire, dans l'action, sans que soit travaillée en parallèle l'inscription dans le linguistique.

Ainsi le dessin, le montrer, le faire prennent une place importante dans la pratique de l'enseignante Education Nationale et s'inscrivent dans les rituels de classe visant la compréhension d'un texte. Ces pratiques offrent à EEN la possibilité de lier les mots/le texte travaillé(s) par l'intermédiaire de l'oral/vocal, à des choses concrètes, visibles, palpables. Elles constituent alors un espace que l'on pourrait situer à cheval entre le

linguistique et le non-linguistique, où les élèves « réceptionnent » du linguistique et s'expriment en « extralinguistique ». Ces pratiques extra-linguistiques, d'une manière générale, deviennent un **refuge didactique** qui permet à EEN, consciemment ou non, de se rassurer quant à la compréhension des élèves.

Il nous semble que ces ressources s'intègrent à la dialectique de l'**idéal** (de l'enseignante) et de l'**accessible** (de la langue française par les enfants en contexte) que nous avons mis en relief lors de l'analyse des pratiques langagières orales de l'enseignante. Ces pratiques « extra-linguistiques » s'inscriraient, au regard de leur usage, vers le pôle « + idéal » pour l'enseignante et « - accessible » concernant la dimension de l'accessibilité de la langue française en contexte pour les enfants.

Pour terminer, il convient de préciser que l'ensemble des pratiques « extra-ordinaires » déployées par EEN finissent par masquer les échanges ordinaires que l'on peut observer dans un espace classe. En effet, l'étude du texte dans la classe suscite des échanges à la fois sur le contenu même de l'échange (l'histoire) mais aussi sur des éléments qui fondent le texte (la langue). L'enseignante EN ponctue l'activité de « détours métalinguistiques », on citera pour exemple, les processus anaphoriques (Corpus RqFRA « C'est quoi "elle" ? » (TP289-325), Corpus CfrA « ça c'est qui ? » (TP227-245) ; le genre de certains noms (Corpus CfrB « c'est masculin ou féminin » (TP86-98), Corpus CbilA « Formule magique bis » (TP137-153)). Mais l'on retrouve également des interventions sur la morphologie verbale ou nominale, les temps et les modes, etc. ; ces séquences donnant lieu à une réussite variée.

Synthèse de l'orientation didactique générale de EEN

Dans l'ensemble du corpus, l'enseignante EN recourt à des stratégies de contrôle et de régulation importantes ; elle laisse une place minimale à l'interprétation et la digression, le travail est un travail sur le texte *stricto sensu*. Ces stratégies sont nécessaires, elles visent à réparer, ou à parer, la perte de compréhension lorsque les élèves ne comprennent pas. Mais elles semblent être employées de façon excessives, exclusives, et la lecture s'apparente à une tâche répétitive, limitée, d'autant que souvent la dimension du « sens » ne semble pas toujours être au rendez-vous. Cette situation d'enseignement/apprentissage entretient, ou construit, une représentation extrêmement réduite de la lecture, en opposition d'ailleurs avec les programmes du MEN.

D'une manière générale, l'activité de lecture s'effectue par un travail local de compréhension (phrase et mots), l'objectif étant de clarifier le sens des mots au cours de la lecture ; il s'agit donc d'un travail minutieux sur la langue française où l'accent est plus spécialement mis sur la forme. L'étude des textes constitue avant tout un apprentissage du vocabulaire ; le texte en tant que tel est secondaire.

Enfin on relève un éventail de pratiques linguistiques et extralinguistiques, articulées pour faire face à la problématique de l'accessibilité de la langue par les enfants. Démarche générale où les élèves sont **sur-sémiotisés** en réception (technique du LPC, oral/vocal, écrit, LSF) et, restent, en production, souvent à **la périphérie du linguistique** (montrer, dessiner, mimer, écrire).

Au regard de l'analyse, il apparaît que le cadre général de la communication dans la situation d'enseignement/apprentissage avec l'enseignante Education Nationale, est fortement ritualisé : questionnement didactique sous la forme de questions/réponses, temps de parole et style conversationnel largement directifs, interactions se situant donc majoritairement sous le contrôle de EEN.

Il ne s'agit pas d'une situation liée spécifiquement à la situation d'enseignement/apprentissage auprès d'enfants sourds. En effet, d'une manière générale, les interactions en classe sont conditionnées par la nature même du cadre institutionnel : rituels de communication scolaire, contrat didactique, programmes établis, directives et attentes de l'établissement, etc.

Dans la situation de classe étudiée ici, deux autres facteurs semblent influencer les échanges. Le premier porte sur la dissymétrie des locuteurs devant le « code commun » à employer, puisque l'accès à l'oral est déficient pour les enfants et que leur compréhension de l'écrit est aléatoire – situation qui caractérise bien davantage les classes d'enseignement/apprentissage de langues étrangère et seconde, toute proportion gardée. L'ensemble de ces pratiques orales/écrites donne en définitive aux échanges un aspect rigide où EEN propose aux élèves un modèle de langue, des modèles de phrases où pour reprendre l'expression de Dabène, des « bons pour parler » (Dabène, 1984).

Le second facteur concerne la façon dont EEN organise le niveau métacommunicatif – mais aussi métalinguistique – qui s'articule de façon tout à fait singulière sur le scriptural et l'extralinguistique.

Mais une question – à notre sens cruciale – se pose alors : à rester dans l'action, comment les élèves peuvent-ils prendre de la distance avec la langue ? Cette question entraîne une autre, celle de la symbolisation, de la conceptualisation. Nous rejoignons donc la position de Dorey, lorsqu'il s'interroge sur la capacité des méthodes pédagogiques à développer les capacités d'énonciation :

La pédagogie considère la parole plutôt comme un simple objet d'apprentissage. Elle s'efforce de faire parler l'enfant au détriment de son dire. Ce faisant elle oublie que la parole prend son effet du symbolique et qu'elle ne peut s'appréhender comme un objet. Elle prend le risque de laisser l'enfant au niveau d'une répétition du seul énoncé au détriment du développement d'une capacité d'énonciation. (Dorey, 2001 : 25).

B. L'ENSEIGNANT DE LSF : DES ACTIVITES SIMILAIRES... AUX CONTOURS DIFFERENTS

I. Une démarche générale équilibrée

1. Un « style » d'enseignement différent

D'une manière générale, on constate que le discours et les interactions dans la classe de LSF se situent à un autre niveau ; l'organisation de la séquence révèle un guidage moins « serré » ; le déroulement de l'activité repose sur une relation apprenants/enseignant plus équilibrée. Le style d'enseignement de PLS diffère de celui de l'enseignante Education Nationale. L'une des raisons en est vraisemblablement le fait qu'il n'y a plus d'obstacle à la compréhension liée à la barrière sensorielle – la langue utilisée par l'enseignant étant la LSF.

On observe en effet que les cours de LSF se construisent essentiellement sur la traduction du texte-source dans lequel l'objet du travail est la compréhension du texte. Comme les analyses quantifiées l'ont révélé, l'enseignant de LSF utilise majoritairement la LSF, il s'agit donc d'entrée de jeu d'un espace bilingue. Notons que les enfants ont parfois recours au français oral/vocal. On peut esquisser ainsi la boucle des échanges :

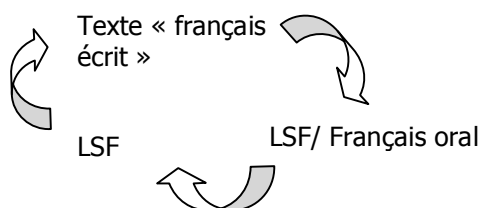


Figure 14 : Boucle didactique initiale

En outre, on s'aperçoit que dans ces cours de LSF, PLS adopte une approche différente dans l'abord même du texte. Ainsi, si la partie du texte a déjà été étudiée, soit avec l'enseignante EN soit avec lui, il fait appel aux connaissances préalables des élèves en leur demandant de lui expliquer l'histoire. Pour les parties du texte qui n'ont pas encore été abordées, PLS raconte l'histoire en LSF puis incite les élèves à interagir à partir du texte. Ainsi, le travail sur le texte est toujours précédé d'une étape communicative, un **rituel récapitulatif**, sans que le texte lui-même soit affiché au tableau.

Corpus RqLSFA

- | | | |
|----|-------|--|
| 1. | PLS | JE CROIS QUE LA SEMAINE DERNIERE, VOUS AVEZ VU LE TEXTE DE LA CLEF PERDUE. EXPLIQUEZ- MOI. |
| | (...) | |
| 6. | PLS | JUSTE. ELLE A RESUME, C'EST A PEU PRES JUSTE. ON CONTINUE, JE VAIS VOUS EXPLIQUER TOUT LE TEXTE D'ACCORD ? (...) |

Corpus CLSFA

- | | | |
|----|-----|--|
| 1. | PLS | <i>Traduction très proche du texte de la première partie du texte.</i> ON VERRA LA SUITE APRES. QU'EST-CE QUI ARRIVE A LA PAUVRE FILLE ? /// ELLE VIT OU ? |
|----|-----|--|

Corpus CLSFB

- | | | |
|-----|-------|--|
| 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 ? |
| | (...) | |
| 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 EMETTENT DES "OH" ET DES "AH" DURANT LE SUSPENS DE LA SOUPE QUI ENVAHIT LE VILLAGE. À LA FIN DE L'HISTOIRE DES EXPRESSIONS DE DEGOUT. |

Une fois racontée, la partie du texte en question sera reprise et étudiée de façon plus précise, paragraphe par paragraphe et/ou phrase par phrase. On peut penser que l'étape communicative initiée par PLS permet d'entrer dans l'histoire en ayant sa structure générale en tête⁸ (compréhension globale). Les élèves naviguent alors moins « à l'aveugle » et lorsqu'ils vont avoir à reconstruire l'histoire phase par phase, ils peuvent se raccrocher, et raccrocher les échanges, à « quelque chose qui fait sens ».

2. Des échanges qui interrogent le texte... et qui ouvrent la voie à l' « extra-texte »

a) Des explications qui sortent du texte

On observe que les interventions de l'enseignant de LSF enferment globalement moins les échanges dans le texte. En effet, PLS n'hésite pas à procéder à des digressions « hors-texte » dans ses explications comme l'illustrent les deux extraits suivants.

⁸ Il convient de préciser que l'enseignante EN aborde une démarche similaire, lorsque pour la première fois, les élèves découvrent le texte. Suite à une lecture individuelle, elle les incite à intervenir sur le passage du texte lu. Cependant, les interactions, malgré le guidage, « tournent court », et notamment pour le conte.

Dans le premier extrait, l'enseignant PLS explique le terme « à l'exception de ». Il propose un synonyme connu par les élèves « sauf », qu'il utilise dans un contexte faisant intervenir le groupe classe.

Corpus CLSFD « à l'exception de » (TP20-23)		
20.	S5	<i>va au tableau et montre</i> "exception". PLS écrit au tableau "à l'exception de".
	S5	<i>retourne à sa place.</i>
21.	PLS	PAR EXEMPLE ... ÇA VEUT DIRE ... [SAUF]
22.	S4	[SAUF]
23.	PLS	<i>écrit</i> "=-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.

Dans le second exemple, issu du conte, l'enseignant de LSF fait un détour imagé pour expliciter « se frayer », terme pointé au tableau par S5 comme étant non-connu (TP103).

CLSFD « se frayer un chemin » (TP102-114)		
102.	PLS	[...] D'AUTRES MOTS ?
103.	S5	<i>va au tableau et montre</i> "frayer".
104.	PLS	<i>écrit</i> "se frayer un chemin". PAR EXEMPLE ON VA (<i>signe non compris</i>) 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	<i>va au tableau et mime un bûcheron qui coupe des arbres.</i>
108.	PLS	[ABATTRE à droite] [ABATTRE à gauche] [AVANCER -mouvement sinueux] (<i>échanges avec rires avec les enfants</i>) /// SI DEUX PERSONNES ARRIVENT DEVANT LE VILLAGE REMPLI DE SOUPE, ELLE VEULENT ALLER A L'AUTRE BOUT, QU'EST-CE QU'ELLES FONT ?

PLS intègre le mot dans son expression entière « se frayer un chemin » et l'écrit au tableau. Pour mener à bien son explication, il transpose l'expression dans une situation autre, une forêt dense, et sollicite les élèves sur comment s'y prendre pour traverser une telle forêt. S2 fournit une réponse (TP105) qui n'est pas celle attendue mais que l'enseignant de LSF accueille (TP106). S6 vient spontanément mimer la réponse (TP107).

109.	S1	Moi, sais, avion. *** [INC]
110.	PLS	OUI NON, MAIS ELLES NE PEUVENT PAS SAUTER PAR DESSUS.
111.	S5	<i>va mimer quelqu'un qui se fraye un passage en écartant des choses vers la droite et vers la gauche.</i>
112.	PLS	[SINUEUX] [SE FRAYER] (<i>montrant</i> "se frayer un chemin") CA VEUT DIRE [AVANCER -mouvement sinueux- MT = obstacle]. [...]

PLS (TP108) accueille en LSF l'intervention de S6, puis reformule sa question en la re-contextualisant par rapport au texte-source. Finalement S5 va proposer la bonne réponse (TP111) sous forme de mime. L'enseignant de LSF (TP112) valide cette réponse en la reprenant en LSF. Précisons que dans son explication en LSF, il retourne sur le français écrit pour faire le lien entre l'explication en LSF et l'expression française.

On peut penser que grâce à la LSF, l'explication peut « sortir » du texte tout en permettant aux élèves de mobiliser des connaissances plus larges. PLS se trouve, ou

pense se trouver, en moins grande insécurité sémantique que EEN, en opérant des digressions en LSF, il n’immerge pas les élèves dans plus de « langue française ».

Par ailleurs, si l’on examine maintenant la place de l’écrit dans les deux extraits – CLSFD TP23, 104 – extraits qui reflètent l’utilisation générale de l’écrit dans cette situation d’enseignement/apprentissage – on remarque que l’enseignant de LSF l’utilise comme support aux échanges oraux, en français ou en LSF, et très peu comme « paraphrase de l’oral ». On peut penser que du fait qu’il y a une communication possible qui s’inscrit dans l’oralité gestuelle, le recours à l’écrit s’équilibre.

b) Une porte ouverte aux échanges... et à l’interprétation

L’enseignant de LSF ouvre donc la voie – la voix – à des échanges qui viennent alimenter l’étude du texte. Si les explications de termes précis du texte s’appuient sur des éléments extérieurs au texte, on observe également des digressions interprétatives autour des événements présents dans le texte.

Le premier exemple porte sur la fin du récit quotidien et plus particulièrement sur le fait qu’il y a un trou dans la poche et que donc la clé peut tomber.

Corpus RqLSFB « mais la clé ne tombe pas » (TP68-74)		
68.	PLS	TU ME DIS QUE LA CLEF PEUT TOMBER DE LA POCHE. DANS LE TEXTE, ELLE NE TOMBE PAS POURQUOI ?
69.	S5	<i>invisible</i>
70.	PLS	S’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	<i>invisible</i>
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 TROUVEE.
73.	S5	(<i>signe mais on ne le voit pas</i>). **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.
	PLS	PAR EXEMPLE SI UNE PERSONNE PERD SA CLEF ET QU’ELLE NE PEUT PAS RENTRER CHEZ ELLE 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.

Deux éléments sont à souligner dans cet extrait. D’une part (TP68-70), on observe une mise au clair de l’histoire. En effet, suite à l’intervention d’un élève, l’enseignant pose une question « inférentielle » qui permet de vérifier si les élèves (ou S5 ?) ont compris pourquoi, dans le texte, malgré un trou dans la poche, la clé ne tombe pas. Suite à une réponse inaudible/invisible, l’enseignant (TP70) expose de façon explicite ce qui se passe d’une part, si la poche seulement est trouée et, d’autre part, si la poche et la doublure sont trouées.

Cette intervention, nous semble-t-il, permet de clarifier le nœud de l’histoire, qui aurait peut-être échappé à certains élèves. Par ailleurs, les échanges qui suivent cet

éclaircissement (TP72-74) sont une digression d'ordre « civique » : que faire si l'on trouve quelque chose dans la rue.

À travers ces quelques extraits, on s'aperçoit que l'activité même de lecture s'inscrit dans un schème autre. La représentation de l'activité de lecture est envisagée dans une optique plus large où comprendre et interpréter un texte c'est à la fois échanger sur les éléments contenus dans le texte mais aussi sur ceux qui en sont absents, ce que les élèves ont davantage la latitude de faire dans cette situation d'enseignement/apprentissage. Comme le soulignent Golder et Gaonac'h (2004 : 136) :

la signification du texte ne peut pas être **extraite** de ce dernier ; elle doit nécessairement être **construite** par un lecteur actif qui, pour cela, fait intervenir ses connaissances afin d'élaborer des inférences. Les processus inférentiels sont centraux dans l'activité de lecture. En effet, l'information donnée dans le texte, ou du moins les relations entre ces informations, restent souvent implicites.

Or, comme on l'a vu, ce travail de construction active est peu présent dans les situations d'enseignement/apprentissage de l'enseignante Education Nationale, voire quasiment absent du fait principalement de l'absence d'outil linguistique commun suffisamment solide chez chacun des acteurs, l'enseignante et les élèves. Selon les deux psycholinguistes, reprenant un ensemble d'études, les difficultés à établir des inférences

découleraient de la manière dont certains mauvais compreneurs traitent le texte : celui-ci serait traité à un niveau superficiel, les lecteurs focalisant leur attention sur les mots. On trouve ici les problèmes posés par l'interactivité des processus : lorsque le lecteur se focalise sur l'accès lexical, il n'y a plus suffisamment de ressources cognitives disponibles pour permettre l'interactivité, et donc parvenir à l'intégration sémantique. (*ibid.*:140).

Ainsi sans LSF, la construction du texte semble plus contrainte, plus difficilement réalisable pour les élèves. Cette difficulté vient du fait que dans la situation d'enseignement/apprentissage monolingue français, le code est mis au centre des échanges alors même que les élèves n'ont, d'une manière générale, pas encore d'outils linguistiques en main suffisamment fiables et que l'enseignante n'a « presque que » le français.

Dans les cours de LSF, les élèves ont, d'une manière générale, plus facilement accès au sens et ont la possibilité de s'exprimer, et donc de se placer en tant que sujet « lecteur »

et « interprète » à part entière, comme l'illustre ce court extrait issu également du Récit quotidien où le groupe réfléchit à pourquoi Sophie rentre seule chez elle.

<i>Corpus RqLSFA (TP27-29)</i>		
27.	PLS	POURQUOI ? 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 RENTREZ A LA MAISON : COMMENT VOUS FAITES ? A 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.

Ainsi si l'enseignant de LSF (TP27) propose quelques pistes de réflexion, et renvoie les élèves à leur propre expérience « comment vous faites ? », S5 s'inscrit clairement dans le récit (TP28), il refuse les hypothèses émises par l'enseignant de LSF et en propose une autre, celle-ci est d'ailleurs accueillie par une reprise en LSF de PLS.

Du fait même de la prise de parole des élèves, les interactions s'éloignent petit à petit du texte source. On peut alors dire que les échanges s'inscrivent dans la **construction d'une dimension communicative**.

Tout comme les séances avec l'enseignante EN, la compréhension du texte, et de son vocabulaire occupe, dans les cours en LSF, une place centrale. Néanmoins, on remarque que la démarche de PLS se trouve modifiée selon le texte-source, soit le récit quotidien ou le conte. C'est ce que nous proposons d'examiner, plus précisément. Nous débuterons l'analyse par l'étude des séquences LSF relatives à l'étude du récit quotidien. Il s'agit d'une situation d'enseignement/apprentissage dont le cadre pédagogique tranche singulièrement, et de façon radicale, avec celui décrit lors de l'analyse des pratiques de l'enseignante EN. D'autre part, cette situation est singulière également au regard des pratiques de l'enseignant de LSF dans les séquences du conte.

II. Autonomie(s) langagière(s) et rencontre d'une norme linguistique

1. Autonomie(s) langagière(s) et texte

a) Le récit quotidien : une autonomie communicative renforcée

Afin d'illustrer la démarche générale dans cette situation d'enseignement/apprentissage, nous nous appuyons sur la première séquence, RqLSFA. Comme nous l'avons précédemment énoncé, les premières interventions s'effectuent selon un rituel précis. Les interactions se font à travers la récapitulation des connaissances préalables, sans le

texte. Puis, l'enseignant de LSF signe la fin de l'histoire – phase qui va donner lieu à des échanges dont l'explication du mot « autocollant » par et avec les élèves (TP36). Enfin, PLS reprend les informations du texte fournies par les enfants puis affiche le texte-source au tableau (TP78), les élèves sont alors invités à le lire en entier. Une fois le texte affiché, l'articulation du cours est relativement similaire jusqu'à la fin de l'étude de ce texte : l'enseignant montre un passage du texte (une phrase, ou plus) et attend les interventions des élèves, puis, dans la même démarche, passe à un autre passage. Les tours de parole suivants correspondent en définitive aux « balises de la séquence » :

Corpus RqLSFA

111.	PLS	[...] BON, ON A FAIT TOUTE CETTE PARTIE DU TEXTE (en montrant le texte affiché au tableau), ON A DU S'ARRETER LA. <i>PLS leur montre un passage du texte et attend leurs réactions.</i>
(...)		
121.	PLS	[...] BON PEUT-ETRE QU'IL Y A QUELQUE CHOSE DANS LE CARTABLE, ON VA VOIR. ATTENDEZ, ON TRAVAILLE AVEC PRECISION. <i>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.</i>
(...)		
148.	PLS	<i>Il montre le texte et le passage où Sophie vide son cartable.</i>
(...)		
153.	PLS	[...] <i>montre le texte au tableau.</i>
(...)		
177.	PLS	[...] <i>demande le silence, puis montre à nouveau une phrase du texte « Sophie cherche à nouveau dans ses poches ».</i>

Dans cette situation, les interventions suivent la progression générale du texte, sans toutefois s'y réduire comme nous l'avons précédemment décrit. PLS, tout au long de la progression, pointe la partie du texte sur laquelle les échanges ont porté et/ou vont porter, et les élèves sont invités à interagir.

<i>Corpus RqLSFB « Sophie cherche où ? » (TP44-54)</i>		
44.	PLS	OU ? ELLE CHERCHE DANS LA CAPUCHE ?
45.	SSS	Non !!
46.	PLS	OU ALORS ?
47.	S4	[POCHE] <i>hésitation</i> [NON] [DANS] [DOUBLURE]
48.	PLS	en PREMIER, ELLE CHERCHE EN PREMIER DANS SA DOUBLURE, TU ES SUR ? REGARDEZ, ET <i>il leur remontre une partie du texte.</i> SOPHIE CHERCHE DANS SES POCHEs, PUIS ELLE RECOMMENCE, ELLE CHERCHE ENCORE DANS SES POCHEs, ELLE CHERCHE, ELLE CHERCHE.
49.	S5	[TATER LES POCHEs DU PANTALON]
50.	PLS	OUI, VOILA. <i>Montre une suite de mots dans le texte.</i> CA VEUT DIRE QUOI ? « SENTIR », MAIS SENTIR... <i>montre le sens de sentir « renifler », en reniflant l'air, puis en imitant Sophie reniflant sa poche.</i> C'EST ÇA ? SOPHIE SENT LA CLE DANS SA POCHE COMME ÇA ? NON !
51.	S ?	la touche
52.	S1	ah oui ! <i>se lève</i> [PALPER]
53.	PLS	OUI, IL Y A DEUX SENS : « sentir une odeur », ET « sentir » POUR « toucher », « palper ». <i>Dessine une personne qui sent les odeurs d'un bol de café et signe</i> [SENTIR], c'est un mot français. MAIS IL Y A UN AUTRE SENS, SENTIR AVEC LES DOIGTS. SI J'AI LES YEUX BANDES, <i>ferme les yeux et va toucher le visage de S2</i> , JE RECONNAIS S2. QU'EST CE QUE SENT SOPHIE, QU'EST CE QU'ELLE TOUCHE ?
54.	S1	quelque chose dans la doublure

Dans cette situation, les élèves ont une certaine autonomie langagière, tant en français qu'en LSF, et d'une manière générale, les échanges paraissent fluides et s'enchaînent. L'enseignant effectue tout de même des détours sur certains termes qui peuvent poser des difficultés. Dès lors, la boucle didactique initiale s'enrichit comme suit :

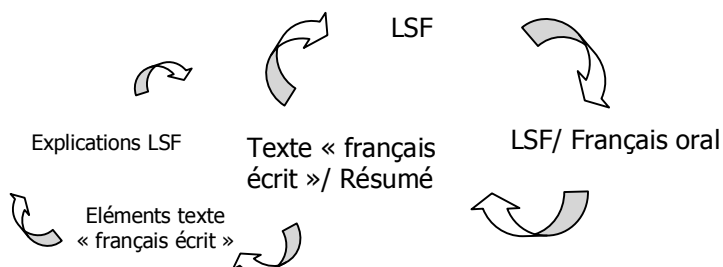


Figure 15 : Boucle initiale et interaction au Récit quotidien

Ainsi, l'ensemble des interactions s'articule autour du texte, la langue d'enseignement est la LSF, on peut toutefois se demander si le texte n'est pas un « prétexte » qui permet effectivement l'utilisation et le réinvestissement de la LSF. Ce qui pose en filigrane la question de la place donnée à la langue française elle-même et de son réinvestissement. Ces séances s'apparentent finalement à des « cours de conversation » en LSF, sur le texte. S'agissant des séances du Conte, bien que l'orientation didactique générale de PLS soit très similaire, les échanges prennent un contour différent, comme nous allons le voir, du fait notamment de la difficulté du texte.

b) Le conte : un cours sur le vocabulaire français

Dans la situation d'enseignement/apprentissage autour du conte, on observe la même approche générale pour entrer dans l'histoire, bien que dans la séquence CLSFA, l'enseignant signe d'emblée la partie du texte étudiée. Vient ensuite le **rituel récapitulatif** où les élèves, aidé par PLS reprennent ce qu'ils ont compris de l'histoire abordée avec EEN. Le texte est ensuite affiché au tableau et va servir de support aux échanges. Plusieurs éléments contrastent avec la démarche adoptée dans l'étude du Récit quotidien, notamment le travail ne se fait plus par paragraphe comme pour le récit, mais davantage phrase par phrase, voire mot par mot. D'une manière générale, les interactions dans l'étude du conte tendent à se rapprocher des grandes orientations mises en évidence dans les cours de l'enseignante EN, à savoir un travail minutieux sur la compréhension des mots. Ainsi, à la séance CLSFA, l'enseignant de LSF demande aux élèves de « chercher les mots » qu'il propose en LS ; l'ensemble de la séance va

alors s'articuler autour de l'explication de quatre mots formant quatre séquences distinctes.

Corpus CLSFA

43. 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 CHERCHER LE MOT [PAUVRE-pitié]. TROUVEZ LE MOT [PAUVRE-pitié] [PAUVRE][FILLE] [PAUVRE-pitié] c'est où ? /// IL ETAIT UNE FOIS UNE PAUVRE FILLE.
 [...] [...] VOUS CHERCHEZ LE MOT [RENCONTRER]
 [...] [...] UN AUTRE MOT [COUVERCLE]
 [...] [...] Heu ... Un dernier mot à chercher et après c'est fini :[BOUILLONNER]

Entre deux mots, s'insèrent les explications ; PLS ne fournit pas directement les réponses, il sollicite les élèves et les guide, comme l'illustre l'extrait suivant autour du verbe « bouillonner ».

<i>Corpus CLSFA « vous chercher :[BOUILLONNER] » (TP83-98)</i>		
83.	PLS	HEU ... UN DERNIER MOT A CHERCHER ET APRES C'EST FINI.[BOUILLONNER]
84.	S7	<i>va au tableau et montre "cuis"</i>
85.	PLS	AH NON ÇA C'EST [CUIRE] = [BOUILLONNER] -plus petit]. NON, LA DANS LE POT ÇA [BOUILLONNER]
86.	S1	<i>va au tableau et montre l'autre "cuis"</i>
87.	PLS	NON, ÇA C'EST CUIRE. JE DIS [BOUILLONNER]
88.	S4	<i>va au tableau et montre encore un autre cuis.</i>
89.	S6	moi je sais, bouillonner (<i>il va au tableau montrer "bouillonner"</i>)
90.	PLS	VOILA ÇA C'EST [CUIRE] ET ÇA C'EST [BOUILLONNER] <i>Tous les enfants retournent s'asseoir</i>
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.

Après que les élèves ont trouvé la forme linguistique française, PLS vérifie la compréhension du mot (TP93). Contrairement au récit quotidien où l'enseignant pointait le texte tout au long de la progression, le fait de montrer un élément sur le texte écrit devient une activité qui revient aux élèves (TP84, 86, 88, 89). Nous évoquerons cette activité dans le paragraphe suivant.

Dans la situation du conte, comme le montre l'extrait, et de façon plus générale, la LSF et le français écrit (et/ou oral TP95 et 97) sont davantage en interrelation du fait du va-et-vient entre le support écrit et l'explication en LSF. Tout au long des séances du Conte, l'enseignant de LSF lève pour partie les difficultés d'ordre sémantique, et on peut penser que dans les explications ponctuelles autour des éléments du lexique, des passerelles entre les langues s'effectuent.

Il semblerait donc que, parce que le texte est moins accessible, les échanges s'inscrivent moins dans une dynamique conversationnelle telle que celle observée dans l'étude du récit quotidien. Lorsque les connaissances des élèves en français mais aussi en LSF ne sont pas assez solides pour travailler au niveau de paragraphes, PLS procède mot par mot, phrase après phrase. L'approche générale de l'enseignant va davantage s'organiser autour du texte lui-même, comme support matériel, et les interactions vont s'ancrer autour de l'explication progressive d'éléments, ce que nous représentons par le schéma suivant :

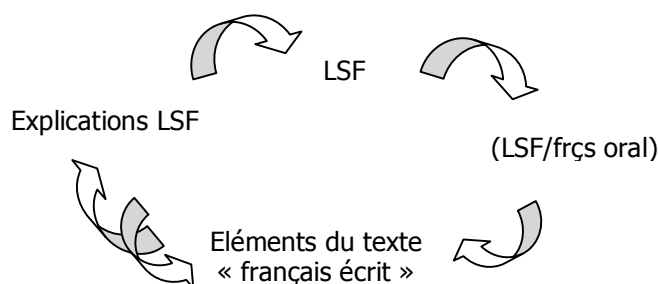


Figure 16 : Une boucle didactique autour du texte

Ainsi face à une plus grande difficulté du texte, l'enseignant de LSF adapte son orientation didactique – ce que l'analyse quantifiée avait laissé paraître. Le travail effectué lors des séquences de LSF offre la possibilité d'asseoir le français : la démarche n'étant pas limitée à la stricte traduction, elle génère des ouvertures contextuelles, en LSF comme nous l'avons vu mais aussi en français. Nous apportons quelques éléments de réflexion sur ces espaces métalinguistiques, en déterminant ce que cette situation d'enseignement/apprentissage permet de réaliser d'une part sur la LSF et d'autre part sur la langue française, ainsi que les limites.

2. Renforcement des langues

a) Renforcement des langues entre-elles

Sans énumérer l'ensemble des passages illustrant un travail plus précis sur le français, il nous semble important d'indiquer que ce travail sur la compréhension du texte source en français écrit permet de renforcer et de développer le lexique de la LSF mais aussi de faire un travail plus précis sur le lexique de la langue française – principalement au niveau de la compréhension, mais aussi à travers la sensibilisation à la polysémie des termes. Ainsi, par exemple, dans la séquence CLSFC, à partir de la phrase « elle eut

assez mangé » se met en place un jeu autour du sens du mot « assez » : visiblement les enfants essayent, à partir de la saisie des premières lettres, d'en deviner le sens. PLS montre « elle » et la suite de la phrase « eut assez mangé ».

<i>Corpus CLSFC « elle eut assez mangé » (TP46-61)</i>		
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	<i>montre</i> "assez" CA VEUT DIRE "essayer" ?
51.	S7	Non, assez.
52.	S6	[A-S-... [MANGER] [TROP]
53.	--- S5	[ASSEZ]
Lorsque le signe qui assure la traduction la plus centrale est trouvé, l'enseignant, en prenant appui sur une des réponses des enfants, propose un affinement du lexique en LSF et par ce biais, sensibilise à la nuance linguistique.		
54.	PLS	Le mot [A-S-S-E-Z] ça 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] ÇA 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 ?

Le second exemple d'échanges métalinguistiques sur la langue française est extrait de la première séquence du récit quotidien. L'enseignant montre une phrase du texte « Sophie cherche à nouveau... » et attend les interventions.

<i>Corpus RqLSFA (177-190) « à nouveau »</i>		
177.	PLS	<i>demande le silence puis montre à nouveau une phrase du texte</i> « 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 ? <i>En s'adressant à l'ensemble de la classe</i> : IL ME DIT QUE SOPHIE CHERCHE DANS UNE POCHE NEUVE ! ELLE A UNE NOUVELLE POCHE ?
181.	S4	[NON] [RECOMMENCER] [RECOMMENCER] (<i>Signes amples et appuyés pour insister</i>)
Dans les réponses des élèves, on observe que seul le terme plein « nouveau » est pris en compte. S4 TP181, propose le signe adéquat du sens « à nouveau ». PLS (TP182) reprend la réponse de S4 en LSF et complète son explication par un retour sur le texte pour montrer où se trouve le mot, puis en propose un synonyme connu par les élèves qu'il écrit au tableau « = recommence ».		
182.	PLS	AH ! VOILA S4 A TROUVE !! SOPHIE CHERCHE DANS SES POCHEs, ELLE CHERCHE, CHERCHE, CHERCHE ET COMME S4 L'A TROUVE, ELLE RECOMMENCE !
	PLS	<i>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 ».</i>
	PLS	<i>en montrant le mot « à nouveau », ÇA VEUT DIRE « RECOMMENCE ».</i> Puis il écrit au tableau « à nouveau = recommence ». VOUS VOYEZ « A NOUVEAU » C'EST DIFFERENT

183.	S2	DE [NOUVEAU]. (<i>Il cache le « à » au tableau</i>). CA VEUT DIRE RECOMMENCER. [COMMENCER] [COMMENCER] [CA VEUT DIRE] [RE] [COMMENCER] [R-E-C-O-M-M-E-N-C-E]
184.	PLS	***Ça veut dire re- commence recommence <i>en montrant le tableau</i> : RECOMMENCE, C'EST TOUT. <i>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</i> . C'EST PAREIL QUE « COMMENCER ». AVANT ELLE A COMMENCE DÉJÀ, C'EST FINI, MAINTENANT ELLE RECOMMENCE. [ENCORE]: ÇA VEUT DIRE « ENCORE ». MAIS ATTENTION EN FRANÇAIS... <i>s'apprête à écrire quelque chose au tableau</i> . VOUS CONNAISSEZ LES MOTS [RECOMMENCER] et [COMMENCER]. <i>Il écrit recommence au tableau et souligne le re- puis, sous le mot « recommence », il écrit le mot refaire</i> . CE [R-E-] ON LE TROUVE AUSSI DANS [REFAIRE]. LE SIGNE REFAIRE S'EXECUTE COMME LE SIGNE recommencer . PAR EXEMPLE : [TOI, REFAIS TON TRAVAIL !] CA VEUT DIRE ENCORE, REFAIRE LA FEUILLE.
185.	PLS	<i>écrit le mot « relit » sous « recommence » et « refaire ».</i>
186.	S4	[LIRE]
187.	S6	[LIRE] [RECOMMENCER]
188.	S2	[SI] [SI] [?] [?] [NE PAS COMPRENDRE] [RECOMMENCER] [ENCORE] [ENCORE]
189.	S4	[SI] [EFFACER] <i>montre son postérieur</i> [IL FAUT] [RECOMMENCER]
190.	PLS	***Si efface le cul recommence encore TOI T'ES UN COCHON. BON, ON ARRETE, ON CONTINUERA DEMAIN.

On soulignera l'intervention de **S2** qui au TP183 cherche à valider son interprétation métalinguistique. PLS va alors aborder l'aspect morphologique du mot qu'il décompose « Re » + « commencer ». Il fait appel à d'autres termes français qui fonctionnent sur ce même principe « refaire » « relit » (TP184) .

Notons que **S4** (TP189) entreprend également une digression en bimodal incorporant « recommencer ». La proposition de **S4**, et plus particulièrement le recours en français oral à un style familier au sein de la classe peut nous interroger sur la connaissance des pratiques normées dans la langue française.

Ces extraits indiquent que les élèves participent et mobilisent leurs connaissances dans la langue française. Les apports ne concernent pas uniquement la langue, on peut en effet, voir se dessiner dans les séances de LSF un renforcement des compétences langagières plus larges.

b) Renforcement des compétences discursives

Dans chacun des textes, les élèves sont confrontés à différents niveaux d'énonciation. Dans le texte du conte, il y a plusieurs passages de discours rapporté que l'enseignante EN aborde explicitement à travers le rôle des guillemets. Pour le Récit quotidien, dans le texte on trouve un passage se terminant par « ...se dit Sophie ». Le statut de l'énonciation, dans les cours de EEN, ne donne lieu à aucun échange. En revanche, du fait que le travail de compréhension dans les cours de LSF, passe par la traduction, ce passage introduit des interventions spécifiques.

Corpus RqLSFA « se dit Sophie » (TP 111-121)		
111.	PLS [...]	BON, ON A FAIT TOUTE CETTE PARTIE DU TEXTE (<i>en montrant le texte affiché au tableau</i>), ON A DU S'ARRETER LA.
	PLS	<i>leur montre un passage du texte et attend leurs réactions.</i>
112 ;	S5	[QUE FAIRE] [SOPHIE] [QUE FAIRE] [ECOLE] [CARTABLE]
113.	S3	[DIRE] [SOPHIE] *** se dit Sophie.
114.	S7	[DIRE] [SOPHIE] [DIRE] [SOPHIE]
115.	S6 et S2	[PERDRE] ***perdue.
116.	S6	[SI] [CA VEUT DIRE] [SA] [CLE] [PERDUE] [ELLE] [PEUT-ETRE] [CARTABLE]
117.	PLS	<i>s'adresse à S6</i> 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 : <i>SOIT SOPHIE SE DIT OU SE DEMANDE pointage sur le corps le verbe dire se fait alors sur l'intérieur du corps</i> <i>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 ?</i> <i>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 : « où est ma clé, qu'est ce que je fais ? »</i>
120.	Les élèves	<i>effectuent le signe « se faire du souci »</i>
121.	PLS	<i>explique que « se dire » signifie « réfléchir, penser dans sa tête ». [...]</i>

Certains élèves, **S3** et **S7** (TP113 et 114) proposent la traduction littérale du terme « dire », en revanche **S2** (TP118) propose une traduction de la phrase prenant en compte le niveau d'énonciation introduit par l'utilisation de « se dit ». Cette proposition est accueillie par PLS (TP119) et donne lieu à une explication sur les différentes possibilités, en LSF, de traiter cet aspect discursif.

Ainsi cet élément textuel est explicitement traité et donne lieu à un échange métalinguistique sur la façon de rapporter la parole d'une autre personne, à la fois en LSF (TP119), et en français (TP121) puisque, l'enseignant boucle son explication sur le sens de cette expression.

Les cours de LSF permettent donc la consolidation de l'apprentissage de la LSF mais aussi de compétences langagières plus générales. Ce travail est, selon nous, un passage obligé pour intégrer les dimensions tant systémiques que sociales du langage. Dimensions qui, si l'on suit, comme on l'a proposé plus haut, l'hypothèse de Cummins, constituent un préalable nécessaire/obligatoire pour l'appréhension de la langue française. C'est sans doute – que la démarche soit explicitée consciemment ou non – ce qui explique que la question de la maîtrise de la LS est très présente dans les séances, dans des proportions différentes selon la variable « texte ».

c) Renforcement de la LSF, syntaxe, lexique... vers une production normée

Tout comme l'enseignante EN qui cherchait à ce que les élèves produisent de belles phrases, dans un français normé, l'enseignant de LSF a des attentes quant à la production des élèves en LSF. On observe que PLS aborde la question de la norme à travers une approche réflexive pour les élèves, qui sont souvent sollicités : l'enseignant demande de signer « mieux », de trouver « comment signer » telle où telle partie de phrase. Nous relevons également plusieurs occurrences où PLS fait un commentaire sur la difficile cohabitation entre le français et la LSF : soit sur le fait qu'il est préférable de ne pas parler en signant, soit sur le fait que la production signée de l'élève correspond à du français signé.

Corpus CLSFC (TP39-40)

- | | | |
|-----|-----|--|
| 39. | S5 | La fille et la mère.
***[FILLE] [MERE] |
| 40. | PLS | Ne parle pas quand tu signes. C'est mieux. |

Corpus RqLSFA (TP116-117)

- | | | |
|------|-----|--|
| 116. | S6 | [SI] [CA VEUT DIRE] [SA] [CLE] [PERDUE] [ELLE] [PEUT-ETRE] [CARTABLE] |
| 117. | PLS | s'adresse à S6 quand tu signes, moi je vois que l'ordre des mots est le même qu'en français. |

L'enseignant de LSF est attentif à la LSF, sans toutefois reprendre de façon systématique les productions non conformes des élèves. On relève des passages particulièrement axés sur la LSF – dans ses aspects normés – tel que l'extrait suivant où l'enseignant sollicite clairement la maîtrise des élèves, ils doivent tous savoir « signer parfaitement » un paragraphe. Il s'agit du passage où la mère se sert du pot alors que sa fille n'est pas là. TP107, il propose un modèle et leur demande de le reproduire.

<i>Corpus CLSFB « savoir signer parfaitement » (TP100-124)</i>		
107.	PLS	(...)BON CE PARAGRAPHE EST UN PEU DIFFICILE. CHACUN DOIT SAVOIR LE SIGNER PARFAITEMENT. JE VOUS MONTRE 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 ?
Les élèves essayent chacun à leur tour de signer correctement la phrase, PLS corrigeant et reprenant leurs productions.		
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] [CUI Loc bas] /// [BOUILLONNER 3 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, S?, TU SAIS ?
117.	S7	[MAMAN] [CL POT CL COUVERCLE - SOULEVER] [DIRE] [CUIRE Loc bas] [POT] [CUIRE Loc bas] [BOUILLONNER] [MONTER] <i>Les deux mains montent mollement</i> *** la soupe
118.	PLS	<i>reprend la dernière partie de la phrase.</i>
119.	S3	[MAMAN] [DIRE-PHRASE <i>assimilation des deux</i> - PHRASE <i>part à droite et à gauche de la bouche</i>]
120.	PLS	ATTENTION, VOUS DITES TOUS [DIRE-PHRASE <i>assimilation des deux</i> - PHRASE <i>part à droite et à gauche de la bouche</i>]. NON. [DIRE] [PHRASE]. [DIRE-PHRASE <i>assimilation des deux</i> - PHRASE <i>part à droite et à gauche de la bouche</i>]. 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] <i>Gestes peu précis et exécutés mollement.</i>
124.	PLS	[CL POT] [SE REMPLIR] /// VOILA, TOI TU L'AS FAIT, TU L'AS FAIT

Cet extrait porte sur un paragraphe qui selon PLS est difficile, et on observe que peu d'élèves arrivent à reproduire cette phrase.

Précisons que l'activité de « savoir signer » une phrase ou un paragraphe, et d'une manière plus générale les évaluations sur la production des élèves, s'observe plus fréquemment dans les séances du conte. On relève tout de même une occurrence dans les séquences portant sur l'étude du Récit quotidien dans laquelle les élèves sont explicitement invités à signer la première phrase « Sophie rentre de l'école » (RqLSFA TP78-111). Plus généralement, au sein des séances du récit quotidien, les interactions de type métalinguistique sur la LSF concernent davantage le niveau lexical. PLS pointe un mot sur le texte et vérifie que les élèves connaissent le signe comme l'illustre l'extrait suivant :

Corpus RqLSFA (TP168) « 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 ».

Selon le texte, comme nous l'avons mis en lumière, la boucle didactique s'effectue différemment, face à l'autonomie langagière des élèves, perceptible dans les extraits du Récit quotidien, on observe, dans les séances du Conte, des périodes de travail plus importantes sur la langue. On remarque que lorsque le texte en français est plus difficile et que le bagage linguistique en LSF est trop léger, le travail s'effectue par une étape de traduction accompagnée / ponctuée de phases de répétition. Dans cette situation, quelle distance peuvent prendre les enfants avec la langue des signes ? Quelle(s) réappropriation(s) ? Quel(s) réinvestissement(s) ?

Si la traduction est un travail nécessaire, comme on va le voir, il n'est pas suffisant.

En effet, la LSF, et notamment le passage par la traduction, est loin de lever toutes les difficultés et de rendre accessible la langue française. Dans le conte, on relève deux expressions de la langue française qui constituent une réelle difficulté pour les élèves : « soulever le couvercle » et « remettre le couvercle en place ».

Corpus CLSFA « couvercle » (TP72-83) Avec PLS		
71.	PLS	[...] 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. <i>Les enfants cherchent mais ne trouvent pas.</i>
76.	PLS	BON IL Y A UN POT ET LA DESSUS UN COUVERCLE ALORS ÇA (MONTRANT SA MAIN) C'EST QUOI ? /// (à S5) T'U 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	<i>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.</i>

La difficulté est liée au fonctionnement totalement différent des deux langues. Cette structure syntaxique en LSF est une structure extrêmement compacte, qui correspond et qui répond à la globalité du sens de la vue. Le travail métalinguistique sur la comparaison des deux structures – celle du français et celle de la LSF (CLSFA) – fait à la fois en cours de LSF et en cours de français, ne semble pas suffire. On mesure cette difficulté lors des évaluations, où l'on peut se rendre compte de la difficulté à construire des phrases syntaxiquement normées dans les quelques exemples suivants où les enfants doivent écrire en français ce que l'enseignante EN signe, la réponse attendue étant : « Je/Elle/Il soulève le couvercle »

EEN [CL-POT CL-COUVERCLE - SOULEVER]

S2 : « *le pot couvercle* » ; **S4** : « *Le pot couvrelé* » ; **S5** : « *le pot a couvercle* » ; **S7** : « *Le pot soulève* » ; **S8** : « *le pot enlève* ».

On comprend dès lors que la principale difficulté des enfants sourds est de s'inscrire dans la linéarité qu'imposent les langues audio-vocales, et que ce savoir est à construire malgré la surdité. Cette linéarité, selon nous, constitue une difficulté essentielle qu'un travail métalinguistique sur la LSF peut peu à peu aplanir.

Ainsi, d'une manière générale, la présence de la langue des signes permet de donner aux échanges une dimension interactive et communicative. Toutefois, on s'aperçoit que la question de l'autonomie langagière des élèves modifie l'architecture des échanges. En

effet, PLS est amené à adopter des stratégies de guidage et de contrôle plus nombreuses sur la LSF des enfants, mais, et comme on vient de le voir, un travail de fond sur la LSF s'avère nécessaire pour le développement de l'autonomie des enfants. L'enseignant de LSF s'appuie exclusivement sur la LSF dans ses cours, toutefois, à l'instar de EEN, il recourt également à des ressources issues du champ « extra-linguistique ». Nous pouvons d'ores et déjà avancer que d'une part ses ressources sont moins nombreuses et moins variées (nous en dénombrons trois formes : le montrer, le dessin et le « faire faire ») ; d'autre part, d'une manière générale, elles viennent étayer l'explication et non s'y substituer.

III. La dimension extralinguistique

1. Le « montrer » : lien entre la langue des signes et la langue écrite

Lors des séances du conte, les élèves sont invités à « montrer » tel ou tel le mot sur le texte source – cette dimension est moins systématique dans les séances du Récit quotidien. Cette activité se rapproche du premier type de montrer que nous avons mis en évidence lors de l'analyse de EEN – « le montrer en tant que travail de groupe ». Ainsi, d'une manière générale, le « montrer » dans la situation d'enseignement/apprentissage avec PLS s'inscrit dans des interactions qui font s'articuler le texte écrit et qui s'ancrent dans des échanges linguistiques et métalinguistiques en LSF. Cette activité, comme nous l'avons énoncé, est plus fréquente pour les séances du conte. Les élèves sont amenés à montrer sur le texte du tableau, soit un mot, ou une expression, signé par l'enseignant, tels que « plus jamais » (CLSFB TP37-49) « couvercle-soulever » (CLSFB TP85-94), « soupe » (CLSFB TP94-98), « se remplir » (CLSFB TP99-103), etc. ; soit un mot que les élèves n'ont pas compris et qu'ils sont conviés à indiquer sur le texte: « essaya » (CLSFC TP18-25), « prononcer » (CLSFC TP26-29), « à l'exception de » (CLSFD TP20-23), « à l'écart » (CLSFD TP 26-41), « se frayer » (CLSFD TP103-114), « quiconque » (CLSFD TP99-102).

Nous nous reposerons ici sur l'étude d'un seul extrait pour illustrer cet aspect – « plus jamais » (CLSFB TP34-49) - mais dans l'ensemble des séances en LSF (CLFSB, CLSFC et CLSFD) du conte, la démarche suit globalement le même schéma. Toutefois nous avons choisi cet exemple car il rejoint la difficulté énoncée plus haut par rapport à la distance entre les deux langues.

L'étape récapitulative vient de se terminer, suite à la traduction de la phrase étudiée, et après avoir vérifié que le sens a été compris, PLS demande aux élèves de trouver sur le texte le terme correspondant au signe [PLUS JAMAIS].

Corpus CLSFB « plus jamais » (TP34-49)		
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 ?
37.	S6	<i>va au tableau et montre "jamais"</i>
38.	PLS	NON, ÇA C'EST [JAMAIS]. [PLUS JAMAIS] ? TU T'ES TROMPE.
39.	S6	<i>retourne à sa place</i>
	S4	<i>vient au tableau et montre encore "jamais".</i>
40.	S5	<i>vient au tableau et montre "jour"</i>
41.	PLS	JE RECOMMENCE. [FILLE] [MAMAN] [LES 2] [FAIM] [PLUS JAMAIS] <i>Tous les élèves se lèvent en levant le doigt.</i>
42.	S7	<i>va au tableau et montre "n'avaient".</i>
43.	S3	<i>va au tableau et montre toute la phrase.</i>
44.	PLS	OUI, D'ACCORD C'EST TOUTE LA PHRASE. MAIS JE TE DEMANDE [PLUS JAMAIS]
45.	S3	<i>montre "jamais"</i>
46.	PLS	NON, TU ME MONTRES QUOI, LA : [JAMAIS]. Mais [PLUS JAMAIS] ?
47.	S3	<i>montre "jusqu'au"</i>
48.	PLS	REFLECHISSEZ POUR TROUVER.
49.	S5	<i>va au tableau et montre "plus jamais"</i>
50.	PLS	AH ! QUAND MEME !
	PLS	<i>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.</i>
	PLS	<i>montre la phrase suivante "et tout alla bien jusqu'au jour où ". QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?</i>

L'activité de « montrer », du fait des interventions et des explications qu'elle suscite, semble être utilisée pour faire le lien entre le signe de la LSF, le sens, et le mot graphique.

On peut être surpris par le déroulement des échanges de l'extrait présenté ci-dessus. En effet, alors que les interactions portent uniquement sur une partie de la phrase « la petite fille et la mère n'avaient plus jamais faim », on observe que les élèves ont véritablement du mal à établir des correspondances entre le français et les signes ; ils peuvent montrer deux, voire trois fois, le même terme, alors que PLS a invalidé la réponse autant de fois. Cette observation n'est pas spécifique à cet extrait, mais se retrouve dès lors que les deux langues, dans leur traduction, « ne se recouvrent pas » mot à mot. Il semblerait que, d'une manière générale, les élèves n'ont pas suffisamment de distance par rapport à la LSF et parallèlement ils ont à faire face à une trop grande distance par rapport à la langue française. Il nous semble qu'une meilleure maîtrise de la LSF, et de son fonctionnement, permettrait aux élèves de prendre un **recul métalinguistique** face à la LSF – distance nécessaire pour effectuer des liens entre les deux systèmes linguistiques.

Le recours à l'activité de « montrer » un élément sur le texte n'est pas la seule activité que l'enseignant de LSF partage avec l'enseignante Education Nationale. On relève également l'utilisation du dessin ainsi que la mise en scène dont on va proposer une analyse détaillée afin de rendre compte du déroulement précis de ces activités.

2. Le « faire »

a) Le dessin

Le dessin est un outil qui est utilisé dans les cours de LSF à plusieurs reprises, et plus fréquemment pour le conte. On observe une seule utilisation lors de l'étude du récit quotidien que nous avons choisie de présenter puisque les échanges portent sur la première phrase du texte « Sophie arrive à l'école » – on se souvient des interactions qui se sont déroulées avec l'enseignante EN autour de cette phrase.

Au regard du déroulement général des cours de LSF autour du Récit quotidien, on peut souligner qu'il s'agit d'une des seules séquences où l'on perçoit un « flottement ».

Précisons que l'apparition du dessin apparaît relativement tardivement, dans le déroulement de la séance ; la phase récapitulative a eu lieu et les enfants ont redonné les grandes lignes de l'histoire. L'enseignant de LSF demande alors aux élèves de relire le texte et de signer la toute première phrase.

RqLSFA « Sophie arrive de l'école » (TP78-99)		
78.	PLS	(...) C'EST BON, VOUS AVEZ FINI ? MAIS COMMENT ON SIGNE ÇA, LA PREMIERE PHRASE ?
79.	SSS	TOUS LES ELEVES VEULENT REPENDRE, LES PROPOSITIONS FUSENT...ON ENTEND VENANT DU FOND DE LA CLASSE S ? : SOPHIE ARRIVE A L'ECOLE.
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 <i>en levant le doigt, puis il épelle Sophie</i> [S-O-P-H-I-E] [SOPHIE] [ECOLE] [SOPHIE] [ARRIVER]
85.	S2	<i>lève le doigt en appelant PLS</i> [SOPHIE] [COMMENT] [ARRIVER] [ECOLE]
86.	S8	Sophie arrive à l'école.
87.	S7	[SOPHIE] [REVENIR] <i>fin invisible</i>
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.

Avant d'intervenir, PLS laisse chacun des élèves s'exprimer... et les réponses sont nombreuses et variées. Certains recourent à la LSF seule, S6 et S7 ; d'autres utilisent le bimodal, soit alterné (S5), soit simultané (S5, S2 et S1), et S8 s'exprime en oral/vocal seul. Mais surtout on s'aperçoit que S2 (TP90) et S8 (TP86) donnent la réponse inverse. Face à cette profusion de réponses, PLS recourt au dessin, TP91. Il dresse une maison et une école sur le tableau et demande où se trouve Sophie.

91.	PLS à S2 PLS	CHUT, JE T'AI VU, ATTENDS. <i>dessine sur le tableau deux maisons l'une représentant l'école à gauche, l'autre la maison de Sophie à droite. OU EST SOPHIE ?</i>
92.	S5	<i>montre la maison sur le tableau</i>
93.	S1	<i>à la maison</i>
94.	S2	<i>va au tableau</i> [SOPHIE] [ARRIVER][SOPHIE] [ENTRER] [ECOLE]
95.	PLS	<i>Elle a la clé de l'école Sophie ? Elle entre à l'école ?</i>
96.	S1	<i>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 ! ! ».</i>
97.	PLS PLS	<i>dessine Sophie près de la maison, puis une flèche allant de l'école jusqu'à Sophie. 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 ?</i>
98.	SSS	[ENTRER]
99.	PLS	<i>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.</i>

Si S5 et S1 donnent la réponse attendue sur le dessin et/ou à l'oral, on voit que S2 reste dans sa position. PLS effectue une flèche sur son dessin TP97, qu'il accompagne à l'oral.

Puis il écrit le verbe « arrive » et sollicite les élèves sur la façon de le signer ; PLS insiste alors sur l'importance de la spatialisation en LSF TP99.

On remarque que PLS, tout comme l'avait fait EEN, effectue un détour par le dessin qui vient se substituer à l'explication de la préposition ; le dessin, ici encore est utilisé en tant que représentation du linguistique ; or les élèves, où une partie au moins, n'ont pas encore construit le sens. Il nous semble que l'échec constaté aux évaluations, peut en partie au moins, être expliqué par la démarche adoptée par les deux enseignants.

PLS recourt au dessin dans d'autres séquences dans lesquelles, il devient un support à l'explication LSF, comme le montre l'extrait suivant :

<i>Corpus CLSFD « Dévaler » (TP63-65)</i>		
63.	PLS PLS	VOUS AVEZ TOUS LU ? QUELS MOTS N'AVEZ-VOUS PAS COMPRIS ? <i>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 ?</i>
64.	SSS	Non, vite !
65.	PLS	<i>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). ÇA VEUT DIRE ÇA VA EN BAS, VITE. LA SOUPE DEVALE.</i>

Dans cet extrait, où PLS passe par la médiation d'un exemple extra-texte dessiné pour faire accéder au concept du terme « dévaler », le dessin vient se greffer à l'explication, mais ne s'y substitue pas.

b) Le « faire faire »

L'enseignant de LSF passe par le faire dans ses explications, on observe cette pratique dans les séquences du conte et dans celle du récit quotidien.

Dans le récit quotidien, PLS s'appuie sur le faire à deux occasions, lorsqu'il explique « vide complètement son cartable » et « ouvre/ferme sa trousse » que l'on retrouve tous deux dans l'extrait suivant :

Corpus RqLSFA « faire vider le cartable et faire ouvrir la trousse » (TP149-158)		
149.	S2	Ouvre [?] [SA] [TROUSSE]
150.		<i>Plusieurs signent en même temps, PLS demande à l'un d'eux de signer un mot du texte.</i>
151.	PLS	<i>montre S5 qui a la bonne réponse et reproduit le signe « ouvrir une trousse » Il explique le signe avec une vraie trousse d'élève.</i>
152.	S5	<i>interpelle PLS, montre sa trousse à PLS. Il lui demande le signe contraire.</i>
153.	PLS	<i>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 gommes.</i>
	PLS	<i>montre le texte au tableau.</i>
154.	S2	[VIDE] ***vide
155.	SSS	[VIDE]
156.	PLS	<i>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.</i>
	PLS	<i>écrit une phrase au tableau : « S1 vide son cartable ». Il prend le cartable vide et montre le signe aux élèves.</i>
	PLS	IL EST VIDE. REFLECHISSEZ, VOUS PENSEZ QU'IL EST VIDE ?
157.	S4	[ENCORE] [?] [?]
158.	PLS	MAINTENANT, IL EST VRAIMENT VIDE. TU PEUX RANGER.

La même démarche est observée chez l'enseignante EN, lorsqu'elle demande le sens de « vide complètement son cartable » (RqfrBil « vide complètement son cartable » TP87-105).

L'enseignante EN procède par étape, elle fait « vider un peu » le cartable d'un des enfants puis « complètement », en inscrivant les étapes au tableau.

Ce recours au « faire » offre alors, dans les deux situations de classe, une interprétation relativement rapide – efficace (?) – du sens des mots associés à l'action – explication, qui est chaque fois complétée par une intervention linguistique, l'écrit et la LSF pour PLS, l'écrit et l'oral/vocal pour EEN.

L'extrait suivant met en avant un autre type de « faire » qui implique la mise en scène, il pourrait, à ce titre, se rapprocher du « faire jouer » que l'on avait décrit dans la séquence avec EEN à propos de la gestion de l'expression « remettre en place ».

L'échange se situe dans la séquence du conte, il s'agit plus précisément de la suite de l'extrait « plus jamais » analysé ci-dessus. L'enseignant de LSF (TP50) indique la fin de la première phrase de la seconde partie du texte : « tout alla bien jusqu'au jour où », et interroge le sens.

Corpus CLSFB « ça va bien » (TP50-61)		
50.	PLS	(...) <i>montre la phrase suivante</i> "et tout alla bien jusqu'au jour où" QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE ?
51.	S ?	<i>Un enfant signe vraisemblablement le verbe</i> [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] [JUSQU'À] et [TOUT] ? (...)
À travers l'utilisation du verbe « aller » dans la réponse des deux élèves (TP51 et 53) s'ébauche, une traduction littérale. PLS (TP54) reprend l'interprétation donnée par les élèves sous forme d'interrogation, puis leur demande explicitement de traduire chacun des mots de la phrase. C'est à ce moment qu'il fait venir un élève, S6, et passe par la mise en scène.		
55.	PLS	<i>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 "Ça va ?"</i>
	PLS	JE DIS. <i>Il entoure une bulle " Ca va ?" et met sa tête en dessous. QU'EST-CE QUE TU AS COMPRIS ?</i>
56.	S6	[CA VA] *** ça va.
57.	PLS	<i>(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</i>
	PLS	<i>Ca va ? C'est juste ?</i>
58.	SSS	Oui, oui.
A travers ces échanges, PLS transpose l'expression du texte à une tout autre situation qui lui offre la possibilité d'utiliser l'expression « ça va ».		
59.	PLS	<i>Alors ça c'est le présent, mais si c'est dans le passé, non d'abord le futur (il écrit "Ca ira").</i>
60.	SSS	Ca ira.
61.	PLS	[FUTUR] [CA VA Loc fut]. ET MAINTENANT SI C'EST DANS LE PASSE. <i>Il écrit "Ca allait" [AVANT] [JUSTE Loc pas] PLS écrit "bien" derrière chacune des phrases.</i>
	PLS	TU ES UN COW-BOY, TU TE CROIS SUR TON CHEVAL ? ARRÊTE. ASSIEDS TOI NORMALEMENT. /// BON ALORS, ÇA VA BIEN, ÇA IRA BIEN, ÇA ALLAIT BIEN. C'EST CLAIR ? <i>(Il remet le texte et montre que "ça alla bien" est identique. ÇA ÇA VEUT DIRE [ALLER] NON, ÇA VEUT DIRE [ÇA VA BIEN] (...).</i>
PLS, TP59-61, approfondit son explication par le recours à du métalinguistique en proposant les diverses formes que peut prendre cette expression en français lorsqu'elle est employée au futur ou au passé. Il termine son explication en reliant les phrases du texte à l'explication générale.		

Le scénario du « faire » – faire enlever les chaussures, les faire remettre à l'envers, la bulle, etc. – pourrait coïncider avec l'utilisation du « faire jouer » de l'enseignante EN. Cependant, si, l'activité est proche et plus spécialement la première étape, elle prend avec PLS un contour autre du fait du cadre communicatif et métalinguistique dans lequel s'inscrit la mise en scène. Néanmoins, si l'on peut penser que les élèves ont compris cette expression, il convient de s'interroger sur le problème du réinvestissement dans la langue française.

Il est peut être nécessaire de faire une brève parenthèse sur le constat posé lors de l'analyse du « faire jouer » autour de la formule « remettre en place » mise en scène par EEN. Cette pratique, bien que plaisante, distrayante, aux yeux des élèves, nous a semblé peu efficiente – régressive pour reprendre le terme utilisé alors. Cette interprétation découle moins du fait de recourir au « faire » que de son application qui, au regard

notamment de l'ensemble des stratégies déployées par EEN, laisse les élèves à la périphérie du linguistique.

Au regard des analyses de PLS, il nous apparaît que ce n'est pas la pratique en elle-même qui peut être mise en doute, mais son utilisation exclusive. Les pratiques linguistiques et extralinguistiques sont en étroites relations, une relation hiérarchisée où les dernières du fait de leur(s) application(s) et de leur place sont au service du linguistique. Le dessin, ou le faire, ne se substituent pas au linguistique, ils sont envisagés en tant qu'outils complémentaires. Nous pouvons formaliser ces utilisations dans la figure suivante

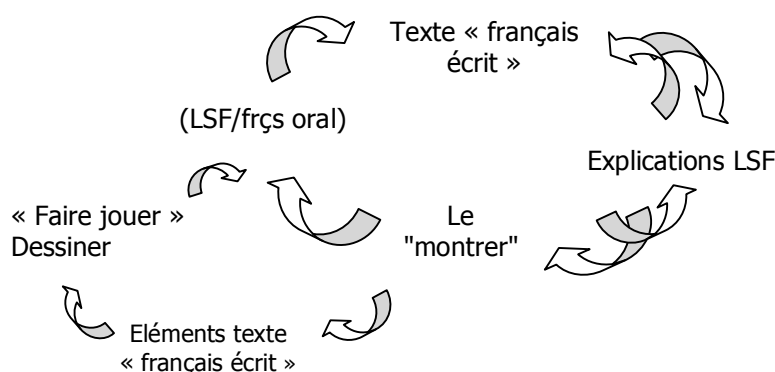


Figure 17 : Les activités extralinguistiques chez PLS

Au vu des analyses des séances de PLS, on peut avancer qu'il donne aux échanges un contour communicatif. L'enseignant accorde une place à l'interprétation et les échanges débordent du texte *stricto sensu*. Il recourt à des stratégies de contrôle et de guidage au niveau de la production signée des élèves. D'une manière générale, on observe une phase initiale sur la compréhension – qui s'effectue de façon plus minutieuse pour le Conte, du fait de la difficulté du texte (phrase et mots). Une phase de réinvestissement dans la LS suit, qui, selon la maîtrise de la LS par les enfants, sera plus ou moins directive.

Enfin, pour PLS les dimensions linguistiques et extralinguistiques s'inscrivent dans une relative stabilité, où les secondes sont subordonnées à l'explication linguistique.

Ainsi, globalement, l'enseignant de LSF répond dans ses cours à deux grandes orientations : d'une part une étape communicative qui permet de consolider, voire de construire, les compétences communicatives et langagières des enfants ; d'autre part, une étape linguistique à travers la mise en place de la reconnaissance de la LSF en tant que système linguistique complexe. C'est à travers ces dimensions que se tissent parfois

des interventions spécialement axées sur une réflexion de type métalinguistique autour de la langue française. Nous noterons d'ailleurs qu'une grande partie de ces espaces métalinguistiques sont déclenchés par les erreurs des élèves, en particulier celles liées à la traduction littérale de termes. Cependant, d'une manière générale, dans ces séquences, les phases de réemploi/réappropriation du français par les élèves sont absentes.

Contrastes des deux situations d'enseignements

Il est important de préciser que les résultats renvoient uniquement à l'étude du corpus et qu'à ce titre, ils ne sont en aucune manière généralisable à l'ensemble des situations d'enseignement/apprentissage auprès d'enfants sourds. On peut relever toutefois la tendance des enseignants de jeunes sourds à se centrer prioritairement sur l'enseignement des aspects formels de la langue, en occultant les aspects fonctionnels de la communication langagière. Par ailleurs, on soulignera qu'il n'y a bien évidemment pas de corrélation entre le fait que les enseignants soient entendants ou sourds et le style d'enseignement (Lepot-Froment et Clerebaut, 1996) ; cependant, selon nous, une corrélation pourrait peut-être être établie entre le style d'enseignement et la/les langues utilisées.

L'analyse des deux situations révèle, en effet, une gestion différente des interactions de la part de chacun des enseignants que nous pouvons représenter sous la forme du tableau suivant.

	<i>Synthèse des activités dans les cours de EEN</i>	<i>Synthèse des activités dans les cours de PLS</i>
Activités qui visent la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Explication dans une des modalités linguistiques : oral/vocal, oral/vocal + LPC, oral/vocal + LSF ; LSF - L'écrit : retrouver les mots sur le texte, « faire écrire ». - Le dessin - Traduction en LSF 	<ul style="list-style-type: none"> - Explication en LSF <ul style="list-style-type: none"> o Le dessin o La mise en scène, le mime
Activités métalinguistiques	<p>en français</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le « montrer » en tant qu'activité de groupe - L'écrit 	<p>en LSF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication en LSF - La traduction
Activités métalinguistiques dont l'objectif est l'articulation ...	<p>articulation entre l'oral/vocal et l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le « montrer ludique », l'identification des mots - Faire écrire 	<p>articulation entre la LSF et le français écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication en LSF - Le « montrer » l'identification des mots - L'écrit
Activités de réemploi de termes étudiés	<ul style="list-style-type: none"> - Le « faire jouer », le mime et la mise en scène - L'écrit - La reformulation/synonyme 	<ul style="list-style-type: none"> - La répétition

Tableau 60 : Synthèse des activités des deux enseignants

Il existe de nombreux travaux sur les interactions dans l'activité de lecture, en classe ou à la maison ; nous retiendrons plus particulièrement l'étude de Dickinson et Smith (1994) citée par Francis Grossmann (Grossmann, 1999 : 144). Les deux auteurs ont analysé la pratique de lecture d'histoires dans le cadre de programmes éducatifs destinés à des enfants issus de milieux défavorisés, ils ont distingué trois styles principaux utilisés par les maitres :

- Style co-constructif : les échanges verbaux sont très nombreux durant la lecture, le sens étant co-construit conjointement par le maitre et les élèves.
- Style didactique : l'adulte oriente beaucoup plus les échanges ; les enfants sont conduits à rappeler des énoncés du texte lu ou à répondre à des questions, le but essentiel étant de maintenir leur attention et de faciliter leur compréhension au fur et à mesure de la progression de la lecture.
- Style orienté vers la représentation : l'adulte privilégie la discussion après l'histoire (pour parler des personnages, évaluer les événements ou les comportements) ou, assez rarement, interrompt la lecture pour encourager les enfants à formuler des hypothèses.

Cette typologie, qui comme le précise Grossmann recoupe partiellement celle d'autres chercheurs, est à nuancer « les maitres passant d'un style à l'autre en fonction des livres et des objectifs poursuivis (...) » (Grossmann, 1999 : 144). Le linguiste grenoblois, souligne par ailleurs que le dernier style - « orienté vers la représentation » - se révélerait plus productif que le style didactique en ce qui concerne l'accroissement du vocabulaire et le développement langagier (Grossmann, 1999). Au regard de nos situations d'enseignement/apprentissage, la pratique de l'enseignant de LSF oscille principalement entre le premier style « co-constructif », notamment dans les phases récapitulatives, et le troisième style « orienté vers la représentation » lorsqu'il raconte l'histoire et attend les réflexions des élèves. La démarche de l'enseignante Education Nationale serait, quant à elle, plus proche du style « didactique ».

L'ensemble des interactions est sans aucun doute influencé par la nature de la langue utilisée et du fait de son caractère plus ou moins accessible selon les enfants. Il ne s'agit pas d'une charge à l'encontre de l'enseignante EN, ni d'un manifeste pour le tout LSF avec un enseignant sourd, mais d'un aperçu sur « ce qui se fait », ce qui « peut se faire »

et sur « comment ça se fait ». Les pratiques sont très largement conditionnées par les contraintes qui découlent des situations d'enseignement/apprentissage elles-mêmes. On assiste à un déséquilibre dans la possession d'outils et de moyens linguistiques dans les deux situations : les enseignants, ici, ne jouent pas à armes égales et les conséquences se répercutent de façon directe, frontale, douloureuse parfois, dans les pratiques de classe. La communication écrite/orale en français se donne comme extrêmement redondante dans les cours de l'enseignante Education Nationale : face aux impasses communicationnelles des modalités auditives (français vocal), on tend à proposer des modalités visuelles (écrit, LPC) dont l'objectif serait d'assurer une transparence des contenus. Néanmoins cette transparence relèverait plutôt d'un mythe, puisque, malgré cette prégnance, le français, reste, semble-t-il, imperméable. Et dans des situations de dysfonctionnement, seule l'introduction de la LSF par l'enseignante – même minimale – permet aux enfants d'entrer dans la communication et de participer grâce à des échanges bilingues dans lesquels ils retrouvent l'autonomie langagière dont on parlait plus haut.

Néanmoins vraisemblablement, deux autres facteurs interagissent. Le premier facteur pourrait être la perception qu'a l'adulte de sa fonction dans l'école – perception elle-même corrélée à la représentation plus générale de l'enseignement des enfants sourds. Dans une situation d'oralité limitée, puisqu'il s'agit avant tout de « construire » la langue française, l'enseignant comme les élèves n'ont pas de rapport autonome face à la langue : la parole peut s'apparenter à un « bon pour parler ». Dans une situation d'oralité gestuelle, toutes les compétences discursives peuvent être activées. Le second facteur renverrait au statut institutionnel. L'enseignant entendant est un personnel de l'Education Nationale et doit se conformer aux textes, tandis que l'enseignant sourd au statut relativement flou et qui n'est pas personnel de l'Education Nationale envisage la communication orale – gestuelle en l'occurrence – en se centrant sur les besoins langagiers et communicatifs des enfants.

Le protocole ne spécifiait pas formellement d'enjeux linguistiques. On s'aperçoit que des ponts entre les langues se construisent, plus ou moins implicitement ou plus moins explicitement, dans chacune des deux situations d'enseignement/apprentissage. Mais on constate que sans autres recommandations, les enseignants semblent rester tous deux dans leur rôle d'enseignant **de** leur langue respective, et **dans** leur langue respective. Il

s'agit d'une vision un peu réductrice, nous en convenons, mais cela montre qu'il est nécessaire, dans une telle démarche « bilingue », de bien cerner ce que l'on attend de chacun des protagonistes, de leurs interventions respectives, de fixer des objectifs précis et communs afin de pouvoir retirer un maximum de bénéfices liés à l'opportunité d'un travail d'équipe. L'enseignement bilingue exige beaucoup des enseignants qui doivent faire un usage éclairé des langues en question.

Cet enseignement exige une réorientation générale de l'apprentissage des langues, cette adaptation concerne le lien entre les compétences de base (écouter, lire parler, écrire), le recours en classe à des ressources linguistiques diversifiées, le rôle des formes traditionnelles d'enseignement des langues et la sensibilisation aux langues, de nouvelles formes d'évaluations... ce qui suppose des structures appropriées (O'Riagan et Lüdi, 2003:97).

Cette étude empirique soulève également la question de la tâche de l'activité de lecture, interrogation au cœur des préoccupations actuelles dans le champ scolaire. Depuis une trentaine d'années, de plus en plus de recherches s'axent sur les stratégies cognitives en place, avec entre autres, le développement d'études sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension notamment à travers les techniques de questionnement, les activités d'écriture créatrice, etc (Fayol, 2003 ; Gaonac'h et Golder, 2004 ; Rémond, 1999). Dominique Lafontaine recommande de diversifier le recours à « différentes techniques d'évaluation pour piloter l'apprentissage de la lecture » en soulignant spécialement que

la rupture avec les pratiques d'évaluations les plus traditionnelles – lectures silencieuses suivies de questions le plus souvent fermées, portant sur l'explicite, voire les détails insignifiants du texte, et débouchant sur une note chiffrée par addition des réponses correctes – représente un préalable obligé à l'installation de démarches de compréhension plus efficaces chez les élèves. (Lafontaine, 2003:9)

Pour les enseignants, un travail qui aille au-delà du texte, tel que le travail sur les inférences et l'implicite requiert une réflexion sur les supports de lecture (texte plus ou moins « réticent/résistant » selon les termes de Tauveron (1999)) ainsi qu'une réflexion sur les tâches de lecture. Ainsi, si l'enfant n'est jamais confronté à des questions « ouvertes », ambitieuses, il ne peut se construire qu'une représentation pauvre de la lecture/compréhension (Lafontaine, 2003). Les notions de plaisir, de découverte, d'imaginaire – dont les objectifs vont bien au-delà du strict plan linguistique en convoquant les plans identitaire et psychologique, communément évoqués lorsque l'on

parle de lecture, mais aussi largement mis en avant dans les programmes du MEN – ne semblent pas pouvoir être mis en place avec des enfants sourds du fait des difficultés face à la langue française entraînant – peut être assez paradoxalement – une centration sur la langue.

C. ET LES ELEVES ? – CONVERGENCE(S), AUTONOMIE(S) LANGAGIERE(S) ET PONT(S) ENTRE LES LANGUES

L'analyse quantifiée des pratiques linguistiques a révélé une pratique linguistique diversifiée des élèves – pratiques que l'on a expliquées, moins par l'environnement langagier esquissé par les enseignants au sein des différentes situations didactiques que par le répertoire linguistique de chacun des élèves. L'analyse qualitative va venir compléter les données chiffrées en observant les conduites langagières des enfants afin d'apprécier si elles sont ou non influencées par le cadre communicatif proposé par l'enseignant. Nous nous attacherons spécialement à déterminer si les élèves développent, selon les langues, des stratégies de réponses spécifiques. Prendre comme entrée dans l'analyse « les langues » permettra donc, parfois, de dépasser le cadre établi par chacune des situations d'enseignement/apprentissage.

I. Convergence et Autonomie(s) langagière(s)

1. Le français : avec outils ou sans outils

Dans cette partie, l'analyse ne porte que sur les séquences avec l'enseignante EN. On observe que les élèves, d'une manière générale, remplissent leur part du contrat puisque conformément aux attentes de l'enseignante EN, ils recourent, dans une large mesure au français oral. En réponse à la démarche de EEN qui interroge le texte à la fois par des questions de compréhension générale et des questions de compréhension lexicale, les réponses en français sont, comme on pouvait s'y attendre, des réponses proches du texte, issues du texte. Il nous semble néanmoins important d'apporter quelques éléments de réflexion quant à ces réponses. En effet, la participation des élèves dévoile deux réalités : d'une part une participation effective liée à la volonté des élèves d'intervenir dans cette langue dès qu'ils en ont la possibilité, et, d'autre part, des stratégies de réponse très/trop proches du texte lorsque le sens « tourne à vide ».

a) Quand les outils sont là...

On s'aperçoit que les élèves s'inscrivent dans l'ensemble des séances avec EEN dans une démarche active, ils répondent, le plus souvent avec un certain enthousiasme, aux sollicitations de l'enseignante Education Nationale. Certains échanges mettent particulièrement en relief le côté coopératif des élèves et spontané qui fait face aux interventions cadrées de l'enseignante EN. Dans l'extrait suivant, issu de la séquence Rqfr, les échanges portent sur la seconde phrase du texte « il n'y a personne à la maison » que les élèves ont à lire.

Corpus RqFRA « la maison est vide » (TP252-273)		
249.	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 <u>qui est à la maison ?</u>
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	<i>écrit une phrase au tableau</i> Il n'y a pas de personnage ? Ca veut dire : la maison est vide. <i>On peut lire au tableau</i> : « il n'y a personne à la maison : la maison est vide ». S1, S1. La maman de Sophie est dans la maison ?
<p>Les enfants anticipant un peu les attentes de EEN proposent, soit une répétition (S1, TP250) soit une traduction/reformulation de cette phrase à l'aide du bimodal (S2 TP251 et S4 TP253). EEN accueille ces phrases, tout en continuant sur le mode interrogatif TP254, et TP256 ; elle cherche vraisemblablement à ce que les élèves, à partir de la phrase du texte, proposent la formule « la maison est vide », formule que EEN finit par écrire au tableau. Ensuite EEN semble vouloir s'assurer de la bonne compréhension des élèves et pose plusieurs questions intégrant des personnages qui gravitent autour du monde de Sophie.</p>		
263.	EEN	(...) 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 (<i>en montrant la phrase au tableau</i>) la maison est vide.
<p>L'ensemble des réponses étant négatives, l'enseignante EN conclut par la formule à connaître « la maison est vide » (TP269).</p> <p>Il est important de souligner à la fin de cette séquence explicative la volonté de réinvestissement/réemploi de S7 en français. Alors qu'EEN (TP271) décide de continuer, S7</p>		

(TP272) propose une digression dans laquelle il réemploie le terme « vide ». Digression accueillie par une reprise de EEN.		
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 <i>inaudible</i> 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. [...]

On observe de la part des élèves un travail sur la mobilisation de leurs ressources. Et, l'on s'aperçoit que lorsqu'ils en ont les possibilités – les moyens linguistiques – vraisemblablement conscients des attentes des enseignants – et, de manière plus large, de leur environnement – ils s'investissent dans la langue française. Ce sont bien souvent eux qui sont à l'origine des « sorties de texte » comme ici **S7**, soulignant par là le besoin de confirmation de leur interprétation.

Le second exemple, issu de la séquence CfrA, s'articule sur un paradigme distinct puisque l'enseignante EN oriente elle-même les interactions sur les expériences personnelles des élèves. EEN cherche à savoir si l'un des élèves connaît la signification de « mûre », terme rencontré dans la seconde phrase du conte « Un jour elle se rendit dans la forêt pour y cueillir des mûres » .

<i>Corpus CfrA « les framboises noires » (TP172-180)</i>		
172.	EEN	Très bien. Je vous demande : <u>Qu'est-ce que c'est des mûres</u>
173.	S7	en retournant à sa place [MUR]
174.	S4	(<i>inaud</i>)
175.	EEN	Oui alors, c'est un fruit. <i>brouhaha</i>
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.
Si S7 (TP173) propose l'homonyme « mur », d'autres élèves indiquent qu'ils s'agit d'un fruit. Les échanges, du fait des propositions des élèves et de la co-construction du sens avec l'enseignante, prennent un contour interactif et communicatif. Ainsi, S6 donne son avis sur ce fruit (TP176), réponse reprise en oral/vocal par EEN. S8 précise encore un peu plus la caractéristique du fruit, en rapprochant ce fruit d'un autre plus courant la framboise tout en donnant la couleur qui le spécifie par rapport à la framboise « frambe no ». L'enseignante accueille cette réponse en la reprenant dans une forme plus conforme, et demande plus explicitement aux élèves n'ayant pas encore participé, s'ils connaissent ce fruit.		

Ainsi la volonté des élèves à s'investir dans le français est manifeste, ils le font selon les outils linguistiques qu'ils ont en mains – on notera d'ailleurs que l'articulation « famb

no » n'est pas stigmatisée. Ainsi les outils, dès lors que la communication – et le sens – est possible, ne sont pas nécessairement les outils linguistiques normés mais ceux correspondant aux capacités linguistiques des enfants. Mais on peut s'interroger sur les stratégies développées lorsque les outils ne sont pas suffisants pour que la communication passe.

b) Lorsque le français ne fait pas sens... des réponses « copier-coller »

Nous avons déjà évoqué des échanges présentant un certain flottement linguistique – telle la séquence « Sophie rentre de l'école » ; d'autres sont présents tout au long du corpus mais nous souhaitons revenir sur un autre aspect. Si, comme nous venons de le présenter, les ressources linguistiques des élèves viennent contrebalancer les contours souvent cadrés des interactions, à l'inverse, lorsque ces mêmes compétences font défauts, on se trouve confronté à des réponses qui relèvent des stratégies de « par cœur » – ou de « copier-coller » évoquées lors de l'analyse des résumés, ce qui a été commenté comme un comportement psittacisme (Terrier 1994, Valérie Michel, 1996).

On observe ce phénomène au début de chacune des séances introductives, dans lesquelles, l'enseignante EN invite les enfants à raconter l'histoire suite à une première lecture individuelle.

Les deux extraits suivants illustrent ce propos, mais dans une proportion différente. En effet, on constate, en particulier pour le Conte, que des passages du texte-source sont repris tels quels. Notons que dans les deux extraits c'est S6 qui entreprend de résumer l'histoire – le premier extrait renvoie à la séquence du récit quotidien, le second à celle du Conte.

<i>Corpus RqFRA « Qui peut raconter ? » (TP20-36)</i>		
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] <i>hésitation</i> 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	<i>en pointant S6</i> [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

Dans l'exposé de S6 on sent bien que l'objectif est de redonner le plus d'informations, ainsi il se reprend pour compléter sa phrase au TP32 « elle n'est pas dans sa poche. Dans, pardon, dans la poche de l'anorak, elle n'est pas là. » toutefois on relève une certaine latitude par rapport au texte avec le recours à des variantes « sous les poches du pantalon » ou encore « qu'est-ce qui se passe » pour « où est-elle passée ? »...

<i>Corpus CfrA « qui raconte ? » (TP17-49)</i>		
17.	EEN	Qui peut me raconter l'histoire Oui. S7.
18.	S7	va au tableau
19.	S1 à S7	(<i>qui ne le regarde pas</i>) [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	(<i>les mains jointes sous le menton pendant toute la narration</i>) 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.	ENN S6	C'est pas grave. <i>retourne à sa place</i>

Dans cet extrait, le résumé de S6 s'apparente à un travail de mémorisation. Deux éléments sont marquants, d'une part, il commence à raconter l'histoire spontanément en LS, ce dont il se souvient et qui correspond à la formule introductive type d'une histoire, suivie du personnage, puis lorsque l'enseignante lui propose de changer de langue TP27 « en parlant », la première phrase du texte arrive par bouts.

On observe la difficulté des enfants d'une manière plus générale à se détacher du texte-source. S'il est vrai que les questions de compréhension de l'enseignante appellent des réponses également puisées dans le texte, parfois ces réponses sont très/trop proches du texte. Elles ne doivent pas être le seul indice permettant à l'enseignant de conclure que l'enfant a compris l'histoire.

c) Les séances avec PLS, apport d'outils et réinvestissement dans les séquences avec EEN

Il convient de mettre en relation des séquences indiquant que des notions abordées par PLS en LS ont été retrouvées employées par les élèves lors des séances qui suivent, avec EEN – nous soulignons leurs réemplois mais sans affirmer que ces notions ou termes sont pour autant acquis. En outre, au delà de montrer que les élèves ont pu réinvestir ce qu'ils ont travaillé, il s'agit de mettre en évidence le contour même des interactions.

Nous avons donc choisi de présenter deux extraits qui illustrent deux manières de traiter un mot inconnu ; dans les deux cas, les échanges portent sur un verbe conjugué au passé. Les extraits sont issus des séances du Conte.

Dans le premier extrait, séance en français, l'enseignante EN montre « vit » sur le texte (TP246) et demande à la classe la signification du mot.

Corpus CfrA « vit » (TP246-253)		
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 ? <u>Vivre</u> ? Vous êtes sûrs ? Non, Ca veut dire ... C'est difficile parce que c'est le passé <u>C'est le passé</u> Mais au présent. Si c'était maintenant. <u>Maintenant, on dirait</u> : La vieille dame voit (<u>écrit</u> "voit") .Elle voit la fille (<u>montrant le texte</u>) <u>Et elle voit que la fille</u> 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 ..(...)

Les élèves coopèrent et vont puiser dans leur ressources des mots proches ou du moins qui débute par la même syllabe : **S6** soumet « ville » (TP247), **S1** « vite » (TP248), et **S5** « vivre » (TP250) – réponse de **S5** qui par ailleurs constitue sous une forme conjuguée un véritable homonyme. L'enseignante, en annonçant explicitement que « c'est difficile » propose une explication métalinguistique : elle évoque, à l'aide de la LPC, le temps du verbe « c'est le passé », puis transpose alors la phrase au présent, EEN clot son explication en donnant la forme infinitive du verbe « voir », forme connue des enfants.

On se rend compte que l'explication immerge les enfants dans du métalinguistique mais qu'elle ne suscite par ailleurs aucune réaction de leur part, **S7** demande d'ailleurs la suite de l'histoire. Cet extrait n'est pas isolé et, plus spécialement dans le Conte notamment du fait de la présence de morphologie verbale moins familière aux enfants.

On peut se demander dans quelle mesure les dysfonctionnements qui donnent lieu à des interactions métalinguistiques « enchâssées » plus particulièrement focalisées sur un point précis, et s'appuyant sur un problème rencontré dans la pratique, sont accueillies par les élèves. Elles sont censées « donner sens » à l'enseignement... Or, bien souvent elles ne s'inscrivent pas dans du sens, mais semblent des étiquettes qui tournent « à vide ». Pour qu'elles deviennent de véritables lieux où les savoirs se découvrent, et s'expérimentent, les élèves doivent, d'une part, en amont, être dans la compréhension des termes, et d'autre part avoir construit des outils linguistiques pour s'en approprier d'autres. L'extrait suivant, nous semble-t-il permet de corroborer ces propos.

Dans cet extrait, qui suit la séance de travail sur le sens en LSF, les échanges portent sur l'expression « tout alla bien », plus particulièrement sur la forme verbale « alla ». Les échanges portent sur la première phrase de la seconde partie du texte « tout alla bien jusqu'au jour où... » ; EEN demande aux élèves de compter les verbes oriente ensuite directement les échanges sur la forme conjuguée des verbes, en demandant, en oral/vocal + LPC, le temps de la forme verbale (TP45).

<i>Corpus Cbila « tout alla bien » (TP45-54)</i>		
45.	EEN	Attention c'est quel temps ? <u>avaient</u> ? <u>alla</u> ?
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	<i>écrit au tableau</i> "tout alla bien"
	EEN	Tout alla bien, alors ?
50.	S4	[AVANT, AVANT]
51.	EEN	C'est le passé, [MAINTENANT] [DIRE] [QUOI]
52.	SSS	<i>Brouhaha</i> "aller bien" "ca va bien"
53.	S7	Ca va bien.
54.	EEN	<i>écrit</i> "passé" devant "tout alla bien" puis en dessous : "le présent, maintenant"
	EEN	On dit // maintenant on dit quoi ? <u>Tout va bien</u> D'accord ?
	EEN	<i>écrit</i> "tout va bien".[...]

Les élèves donnent une réponse adéquate (TP46), EEN demande (TP47) de préciser la dénomination exacte du temps « le passé », réponse donnée par S7 (TP48) et reprise en français +LPC par EEN (TP49). L'enseignante fait une digression sur la langue puisqu'elle demande en LSF (TP51) ce que l'on dirait « maintenant », donc au présent. On remarquera que les élèves (TP52) donnent la réponse adéquate et surtout qu'ils le font uniquement dans la langue française.

Ainsi, on note que dès que les élèves ont la possibilité ou l'autonomie suffisante, c'est-à-dire les outils linguistiques (forme et sens), ils participent véritablement. Par ailleurs, le choix de la langue française dans cet extrait alors qu'ils ont travaillé en LS avec PLS, appuie encore une fois l'idée que les élèves ont conscience des enjeux des cours avec l'enseignante EN et qu'ils adaptent leur parole, dès lors qu'ils ont pu mettre en relation les deux langues.

2. La LSF : entre besoin et convergences

a) Avec PLS : construction des capacités langagières

Selon nos observations, c'est à travers le cours de LSF que les enfants sourds peuvent utiliser pleinement – sans limitation – leurs capacités langagières, et ainsi s'inscrire dans un réel apprentissage tant des contenus linguistiques (sens, syntaxe) que des savoirs sur les usages pragmatiques du langage.

Le passage suivant – extrait du conte – est un exemple tout à fait intéressant de la construction progressive d'un véritable discours en LSF où, à force d'incompréhension, S2 est obligé de grammaticaliser son discours pour parvenir à exprimer correctement son idée à savoir : « s'il y a le feu il faut le couvrir avec une couverture ».

Corpus CLSFA « digression sur le feu » (TP100-114)		
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 (<i>de la gazinière</i>)
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 PLS	AH OUI, ON PREND UNE COUVERTURE ET ON L'ETALE PARTERRE POUR ETEINDRE LE FEU. 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.

D'une manière générale, les élèves ont la possibilité d'intervenir en s'appuyant sur des événements « réels » comme l'illustre l'intervention suivante de S5 dans la séquence RqLSFA - où Sophie a perdu la clé de chez elle.

176. S5 [AVANT] [MON] [PAPA] [PERDRE] [CLE] [DANS GARAGE] XX [MAMAN] [EN COLERE] XXXXXXXXXXXX [APRES] [RETROUVER] [CHANCE] XX ;

Mais ils ont la possibilité de proposer des interprétations qui s'appuient sur l'imaginaire, comme le montre un autre extrait. Il s'agit toujours du Récit quotidien, les échanges portent sur le fait que Sophie est seule, dehors et qu'elle cherche sa clé. Cet extrait est particulièrement riche :

Corpus RqLFSA « comment rentrer sans clé?» (TP131-145)		
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.
136.	S2	par terre <i>en montrant le sol</i>
137.	PLS	OUI, PAR TERRE, ELLE VIDE SES AFFAIRES PAR TERRE.
Ces interactions portent sur des éléments qui ne sont pas donnés de façon explicite par le texte : S2 et S5 parlent de l'endroit où Sophie pose les affaires lorsqu'elle vide son cartable		
138.	S6	[SOPHIE] [A VOIR] [PAS] [CLE] [APRES] [FAIT] [PORTE FERMEE] [enfonce avec le poing]

139.	S2	[JE PENSE] [OK] [SOPHIE] [COUPS DE POING DANS LA PORTE]
Ensuite (TP 138-139), S6 et S2 partagent une même solution si Sophie ne trouve pas sa clé, à savoir casser la porte à coups de poing pour rentrer.		
140.	PLS	ET DEDANS IL N'Y A PERSONNE ?
141.	S5	[A VOIR] [CHAT] *** il y a un chat
142.	PLS	ET ALORS C'EST LE CHAT QUI A FERME LA PORTE A CLE ? ALLONS.
L'enseignant de LSF, sans accueillir ni sanctionner ces réponses, continue dans la progression de l'histoire, en demandant s'il y a quelqu'un dans la maison – information explicite dans le texte. S5 (TP141) évoque la présence d'un chat – en référence certainement au dessin qui accompagne le texte.		
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]
Cet échange se clôt (TP143-145) sur l'intervention de S4 qui imagine comment la clé a pu être perdue : elle serait, selon lui, tombée dans les égouts alors que Sophie cherchait dans son sac. Soulignons que l'enseignant de LSF demande à S4 de reprendre son idée, de grammaticaliser sa phrase pour être plus « clair ».		

Ainsi, les interventions des enfants sont de fait plus longues et plus complexes grâce à l'utilisation de la LSF. On constate dans ces cours, une compétence syntaxique naissante et des compétences interactionnelles et conversationnelles manifestes et possibles justement grâce au fait que l'enfant s'inscrit dans une oralité gestuelle.

Dans les séquences avec l'enseignante, on relève également ces différentes stratégies, dans une proportion moindre.

b) Usage de la LSF avec EEN entre nécessité et sollicitation

La LSF est utilisée par les élèves, à des degrés divers, dans les séances avec EEN comme les analyses quantifiées l'ont indiqué.

b1) Une utilisation synonyme de participation

D'une manière générale, et de façon naturelle, les élèves s'appuient sur la LSF dès qu'ils en éprouvent le besoin. Il nous semble, au regard du corpus, que le recours à la LSF est à envisager en tant qu'indice de la participation des élèves. Nous avons choisi de présenter un exemple qui illustre le besoin de validation de l'interprétation qu'ils sont amenés à construire tout au long des échanges. L'extrait est issu d'une séquence monolingue du conte, les échanges portent sur « soulever ».

Corpus CfrC « Obélix soulève les cailloux » (TP-61-77)		
61.	EEN	Oui, c'est le verbe. Qu'est-ce que ça veut dire soulever ?
62.	SSS	<i>Brouhaha</i>
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 <u>se lever</u> // <u>Soulever</u> 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. (<i>EEN soulève une table</i>)
72.	S4	[ENLEVER] [PAREIL] [ENLEVER] *** pareil enlève
73.	EEN	Ce n'est pas tout à fait comme enlève
<p>EEN passe par la mise en scène et demande « montre moi quand on soulève ». S5 (TP66) « fait » le mauvais verbe, il « se lève » - on peut envisager que S5 a confondu les deux verbes très proches à la fois labialement et morphologiquement.</p> <p>L'enseignante, prenant conscience vraisemblablement de cette confusion, et suite à plusieurs réponses erronées (TP68, TP70), donne la réponse en passant elle-même par le « faire », (TP71) elle soulève une table.</p>		
74.	S3	Je soulève la chaise (<i>S3 soulève la chaise</i>)
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. [...]
<p>Suite à cette explication deux élèves vont spontanément ré-utiliser le terme : S3, illustre ses dires en passant par le « faire » (TP 74) il soulève une chaise. Son action est reprise par EEN en français. Puis (TP76) S4 va boucler en LSF cette séquence par une digression appartenant à son champ d'expérience littéraire : il explique qu'Obélix soulève des menhirs – réponse reprise par l'enseignante en oral/vocal.</p>		

Ainsi dans cet extrait, la LSF permet à S4 de valider son hypothèse interprétative. Ce passage souligne la volonté des élèves de construire du sens, d'entrer dans le langage. L'accueil des réponses des élèves – quelle qu'en soit la langue – nous paraît très importante pour la construction de leurs savoirs linguistiques et, d'une manière plus générale, pour leur construction identitaire, ils sont reconnus dans leur parole, dans leur « être ».

Si les élèves utilisent la LSF spontanément, on s'aperçoit à travers le corpus qu'ils l'emploient également en réponse à une sollicitation explicite de l'enseignante EN.

b2) Une utilisation « autorisée »

En effet, l'initiative de la LSF ne revient donc pas qu'aux seuls élèves, elle peut être du ressort de EEN. Ces sollicitations ne sont pas très fréquentes de la part de l'enseignante EN, on note qu'elles sont plus présentes lors des séances du conte où, comme nous

l'avons énoncé, EEN se réfère davantage aux séances effectuées avec PLS. Ainsi, dans le conte bilingue, l'enseignante EN demande aux élèves de signer une phrase du texte.

Corpus CbIL « Qui signe ? » (TP15-32)		
15.	EEN	Alors, on y va. Qu'est-ce que ça veut dire ça ? (<i>EEN montre le texte</i>) "La petite fille et la mère n'avaient plus jamais faim". [QUI] [SIGNE] [QUI]
Cette question va donner lieu à des réponses en LSF seule de la part des enfants, TP18, TP20, TP22, TP24, TP26 et TP31 et de l'enseignante TP25.		
16.	S1	[PETITE] [FILLE] [EN PLUS] [MÈRE] [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 S2	Ah ! [MOYEN] Vous vous rappelez ? [QUI] [SE RAPPELER] Toi ? <i>va au tableau</i>
20.	S2	[PETIT] [PETITE-en bas] [FILLE] [EN PLUS] [DEUX] [GRAND-MÈRE]
21.	EEN	Attention, [GRAND-MÈRE], attention, c'est qui ça ? La mère et la grand-mère
22.	S2	[JAMAIS- avec petite variante]
23.	EEN	Oui, mais [PLS] [SIGNER] [COMMENT] *** (<i>très bas</i>) PLS il signe comment ?
	S6	<i>va au tableau, S2 retourne à sa place en essayant d'exécuter le signe</i> [PLUS JAMAIS]
24.	S6	[PETIT] [FILLE] [MAMAN] [NE PLUS] [JAMAIS- avec petite variante tout de même] [FAIM]
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	<i>lève le doigt</i>
30.	EEN	Allez viens !
31.	S5	[FILLE] [PETIT-en bas] [MAMAN] [TOUTES LES DEUX] [FAIM] [PLUS JAMAIS]
32.	EEN	Bien.[...]

Cet extrait est relativement singulier tant dans sa longueur, dans sa forme « presque tout LSF » et dans son contenu puisque l'enseignante évalue les productions signées des enfants ; soulignons à ce propos que l'évaluation proposée par EEN est mise sous la légitimation de PLS (TP23). Les élèves répondent donc à la consigne et l'on observe par ailleurs un **désir normatif** de leur part où TP26, S4 à la possibilité d'évaluer la production signée de S6, ce que l'on observe pas, de cette sorte, en français.

Au regard de ces sollicitations, on s'aperçoit que les élèves savent faire la part des choses et contrairement aux idées reçues et aux craintes souvent émises, lorsque l'enseignante Education Nationale demande explicitement une forme signée, les élèves ne « mélangent » pas les langues.

Par ailleurs, il nous paraît important de souligner que l'on observe chez les élèves un recours plus important à la LSF lorsque l'enseignante elle-même l'utilise, même de façon lacunaire, sans qu'il y ait eu de sollicitation explicitement verbalisée.

Nous avons tenté une visualisation de la circulation de la parole en fonction des langues et des techniques utilisées (cf. Annexe 6), qui permette de rendre compte des dynamiques interactives et langagières à l'œuvre dans les échanges. Nous en donnons ici un aperçu à travers un extrait qui a déjà fait l'objet d'une analyse plus fine dans la partie consacrée aux séquences avec EEN.

Il s'agit de l'extrait « Comment vit la pauvre fille ? » où, l'enseignante EN recourt à la LSF ([COMMENT]) suite à une période de flottement des échanges.

Corpus CfrA « Comment... » (TP147-155)		
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 [...]

La visualisation de cet extrait nous paraît bien mettre en évidence le fait que l'utilisation de la LSF au TP147 autorise son utilisation par les enfants aux TP148, 150, 152 et 153.

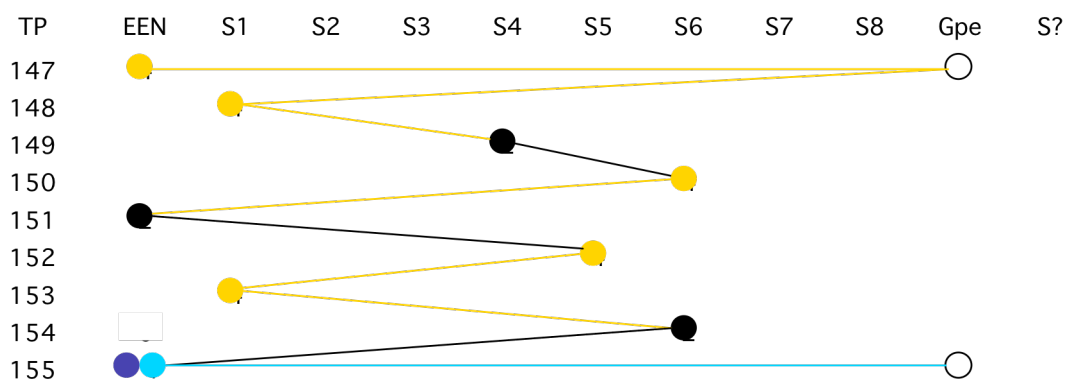


Figure 18 : Circulation de la parole et LSF⁹

Cette dynamique contraste avec les échanges précédant ces tours de parole où les enfants, tentant d'utiliser, à la suite de EEN, la langue française ne parviennent pas à répondre à la question posée. Echanges qui se visualisent de la façon suivante :

⁹ Légende des couleurs : noir : oral/vocal ; bleu ciel : oral/vocal + LPC ; jaune : bimodal ; vert : LSF ; bleu foncé : l'écrit. Rond plein : locuteurs ; rond vide : interlocuteurs.

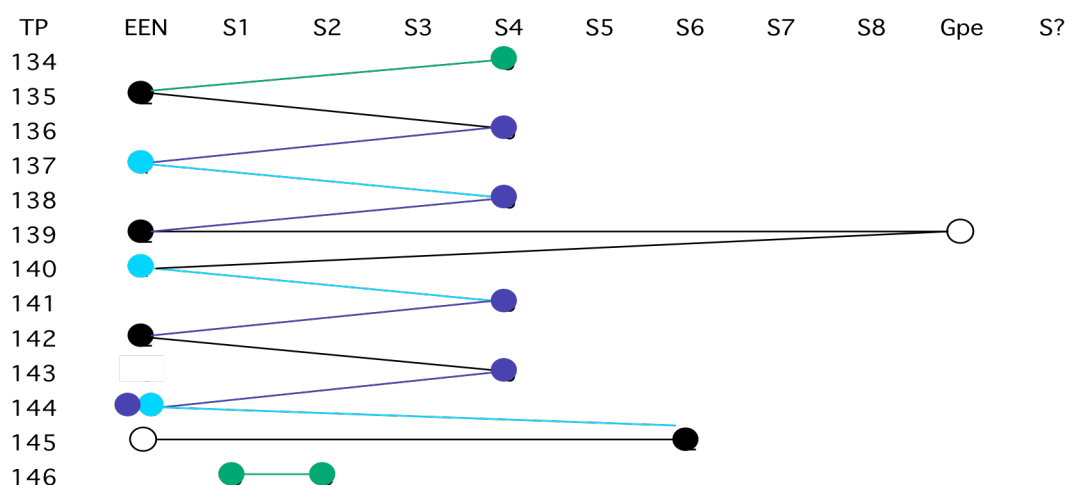


Figure 19 : Circulation de la parole sans LSF

Ainsi, il semble que les élèves soient influencés par le modèle donné et orientent et adaptent leurs pratiques dans un mouvement de convergence discursive. On observe ainsi que le français sert principalement le texte, la LSF présente un éventail d'utilisation plus vaste : elle permet de s'inscrire de façon autonome dans le langage, de répondre au texte mais aussi de faire face à la difficulté.

Alors même que l'enseignante EN ne se sent pas légitimée dans son utilisation de la LSF, on notera que les élèves acceptent tout à fait qu'elle l'emploie, et ils coopèrent lorsqu'elle les sollicite.

Ces éléments d'analyses ont une importance car ils peuvent, dans une certaine mesure, rassurer les enseignants entendants quant à l'utilisation de la LSF. Par ailleurs, ces données soulignent la nécessité de penser le contact de langues dans une pratique organisée, didactisée. Cette insécurité des enseignants est alimentée, sans aucun doute, par leurs représentations, mais il convient toutefois de préciser que certaines positions dans l'espace associatif ou communautaire sourd ne contribuent pas à les conforter puisque l'exposition à la LSF des jeunes enfants sourds est souvent perçue comme revenant uniquement aux Sourds (Delaporte, 2002). Il est nécessaire de ne pas confondre ce qui relève de la transmission/apprentissage de la LSF – où les enfants sourds sont confrontés à un enseignement/apprentissage de la LSF dans toutes ses dimensions – et l'utilisation de la LSF dans un but didactique bien précis – où la LSF peut être (ré-) introduite sans que cela soit perçu comme une « nécessité/obligation » en réponse à un manque, mais en tant que ressource langagière à part entière. L'usage des L1 en classe par l'enseignant, en reprenant les propos de Castellotti (2001 :65) :

permet d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées et plus complexes ce qui renforce l'efficacité communicative et le potentiel acquisitionnel dans la classe.

Lorsque l'enseignante « autorise » la LSF – soit qu'elle sollicite des réponses en LSF, soit qu'elle l'utilise directement – une dynamique bilingue s'instaure dans la classe. Il s'agit de périodes où, selon les orientations de l'enseignante, son accueil des langues, nous semble-t-il, crée un espace propice aux apprentissages (Moore, 1996, 2004 ; Castellotti, 2001 ; Py :1997-a).

C'est à partir de cette notion d'accueil que nous aimerions maintenant synthétiser nos résultats car il nous apparaît que l'un des points essentiels pour opérer les transferts linguistiques est de créer une dynamique bilingue, dans laquelle la façon dont les enseignants vont prendre en compte les productions des enfants est un facteur déterminant.

D. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE : CONTACT DE LANGUES ET DYNAMIQUE BILINGUE

Tout au long de cette partie, nous avons pu observer que les enfants sont porteurs, à des degrés divers, de compétences langagières plurielles, les enseignants d'une manière générale, s'inscrivent dans une utilisation plus cloisonnée des langues. Il apparaît donc que le bilinguisme est émergent, mais qu'il est plus le fait des enfants eux-mêmes, la tendance principale des enseignants observés restant au « monolinguisme ». Cependant, il convient par ailleurs de souligner que l'on observe chez l'enseignante EN, certaines conduites adaptatives générales en fonction des enfants – conduites qui restent cependant dans le giron de sa pratique « monolingue français ». En effet, lors d'échanges avec **S2** ou **S4**, qui sont les deux enfants sourds profonds, l'enseignante EN utilise quasi-systématiquement la LPC ; cet emploi paraît en revanche être bien moins automatique lors d'interactions avec, par exemple, **S6** ou **S8**.

Quoi qu'il en soit de ces adaptations au sein de la langue française, notre corpus révèle de nombreuses séquences dans lesquelles les deux langues sont présentes, mais nous en avons choisi trois qui nous paraissent pouvoir constituer les trois repères fondamentaux d'une typologie rendant compte de pratiques interactives bilingues selon l'accueil fait par l'enseignant – sourd ou entendant.

Nous faisons ici la même hypothèse que Moore (2004 : 75), à savoir :

l'hypothèse que le bi/plurilinguisme en soi n'est pas nécessairement un facteur suffisant, mais que le travail scolaire d'appui et de mise en résonance de ces compétences est crucial pour transformer le plurilinguisme en atout.

Ces trois repères fondamentaux sont présentés ci-après, situés le long d'un continuum qui va d'un pôle où la dynamique bilingue ne parvient pas à s'établir entre les interactants à un pôle qui au contraire nous paraît relever de cette dynamique.

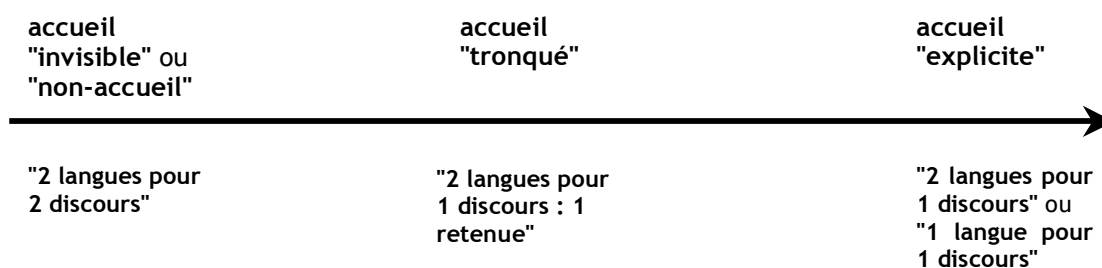


Figure 20: Continuum des "accueils" et dynamique bilingue

Nous allons maintenant gloser les trois exemples « repère » qui sont à la base de cette typologie.

I. Deux langues pour deux discours

Le premier type de séquence est lié au non-accueil des réponses faites en LSF par les enfants. L'enjeu en est la compréhension de l'expression française « se frayer un chemin ». Au TP286 EEN, en faisant appel à la légitimité de la production de l'enseignant de LSF, suscite une traduction en LSF pour s'assurer de la compréhension. Les enfants saisissent cette « autorisation » et reprennent l'ensemble des termes apparus lors du cours de LSF pour expliquer cette expression. **S2** retrouve le signe précis équivalent, dans ce contexte, à « se frayer » (TP290). Toutefois cette réponse juste ne donne pas lieu à une validation formelle de la part de l'enseignante. L'accueil qu'elle fait de la réponse de **S2** ne semble pas perçu pas les enfants : dans cette séquence, l'**accueil invisible**, fonctionne comme un **non-accueil**. Les enfants, dès lors, continuent, en LSF, de construire le sens de « se frayer », ignorant la nouvelle question posée en français par l'enseignante : « Et ça qu'est ce que ça veut dire ça " quiconque" ? ».

<i>Corpus CbilB (TP283-295)</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] S4 mime les gens qui lèchent la soupe.
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 ? <i>EEN 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 EEN	Oui, oui comme ça voilà. <i>A S1 Voilà.</i> Et ça qu'est ce que ça veut dire ça " <u>quiconque</u> " ? Qu'est ce que ça veut dire ? <i>EEN montre le mot au tableau.</i>
293.	S4	Ah oui [SE FRAYER]
294.	EEN	fait non avec la tête. Quiconque ça veut dire quoi ? <i>EEN montre le mot au tableau.</i>
295.	S1 et S3	<i>Discutent ensemble en LSF. Invisible.</i>

Il apparaît important de souligner que, dans cette séquence, pour l'enseignante, la simple opération de traduction "terme à terme" « frayer »-[FRAYER] semble suffire, tandis que les enfants recherchent d'une part un contexte plus large et d'autre part l'assurance formelle qu'il s'agit du « bon signe ». De ce fait, les enfants étayent une construction commune du savoir à travers des interactions en LSF qui isolent finalement l'enseignante EN et sa langue (le français), à tel point qu'on croirait deux discours évoluant en parallèle.

On peut rendre compte de cette séquence qui, davantage que bilingue, est « bi-monolingue » par un schéma mettant en évidence la dynamique des interactions enfantines à laquelle l'enseignante ne participe pas, ses prises de paroles n'étant que très rarement intégrées dans l'échange. Les flèches sur le schéma indiquent l'articulation et la construction des échanges.

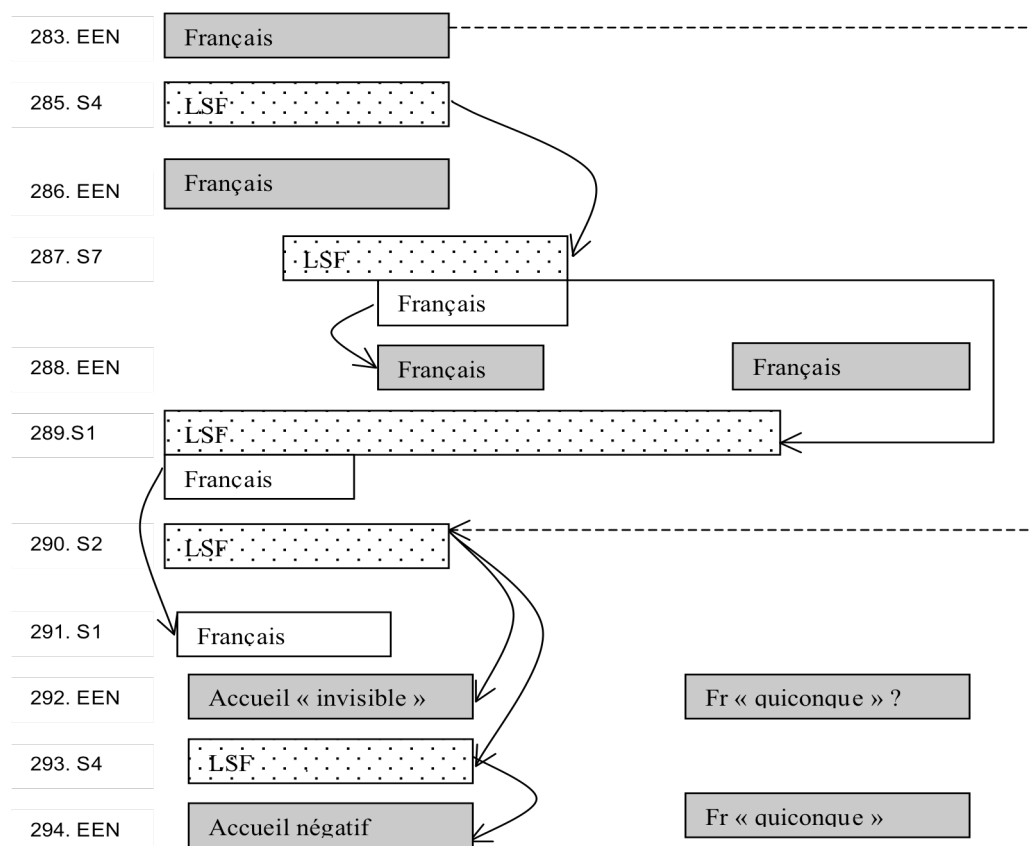


Figure 21 : Décalage interactionnel à trois niveaux¹⁰.

L'engagement dans une dynamique d'échanges bilingues enseignant/enseigné permettrait sans doute d'asseoir véritablement les connaissances dans chacune des langues, et éviter que s'opère un **décalage interactionnel à trois niveaux** fortement imbriqués : le contenu [« se frayer » vs « quiconque »], la forme [pratiques bilingues vs pratique monolingue], les protagonistes [élève/élève vs enseignant/groupe classe qui ne répond pas]. Ce type d'échange est loin d'être isolé, nous soulignerons par exemple l'extrait « vide complètement » issu du Récit quotidien qui s'inscrit globalement dans ce même schème interactionnel (*Corpus Rqbil A « vider complètement » (TP83-109)*)

¹⁰ **Légende figure:** en gris : intervention des enseignants ; en blanc : intervention des enfants ; avec des points : LSF ; sans point : français.

II. Deux langues pour un discours

Dans cette séquence, extraite du cours de/en LSF, PLS veut expliquer la forme figée française « remettre en place ». Suite à la proposition de traduction [PLACE] par S6, l'enseignant de LSF va expliquer les divers contextes dans lesquels le mot « place » peut être employé en français. Cette activité métalinguistique le fait s'éloigner du texte source puisqu'il évoque tout d'abord la « place de voiture » qui donne lieu à cinq interactions en LSF et qu'il poursuit en amorçant la réflexion au moyen de dessins.

Corpus CLSFC (TP117-132)		
117.	PLS	<i>a dessiné 3 places de parking</i>
118.	S3	Parking ! parking !
119.	S8	Un parking, un parking !
120.	PLS	<i>montre l'un des emplacements du parking</i>
	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"
	PLS	<i>dessine une place genre Place Ch. De Gaulle à Paris</i>
122.	SSS	Un parc ! Un parc !
124.	S?	Rond-point.
125.	S6	Un rond-point. Un rond-point.
126.	S8	Au milieu
127.	S4	[CENTRE]
128.	PLS	ÇA 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.
129.	S4	[CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
130.	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.

En contraste avec le schéma de la configuration des interactions dans le cours de français, on présente ci-après le schéma de cette séquence où deux langues servent la co-construction d'un discours enseignant/enseignés, caractérisé par sa dimension métalinguistique.

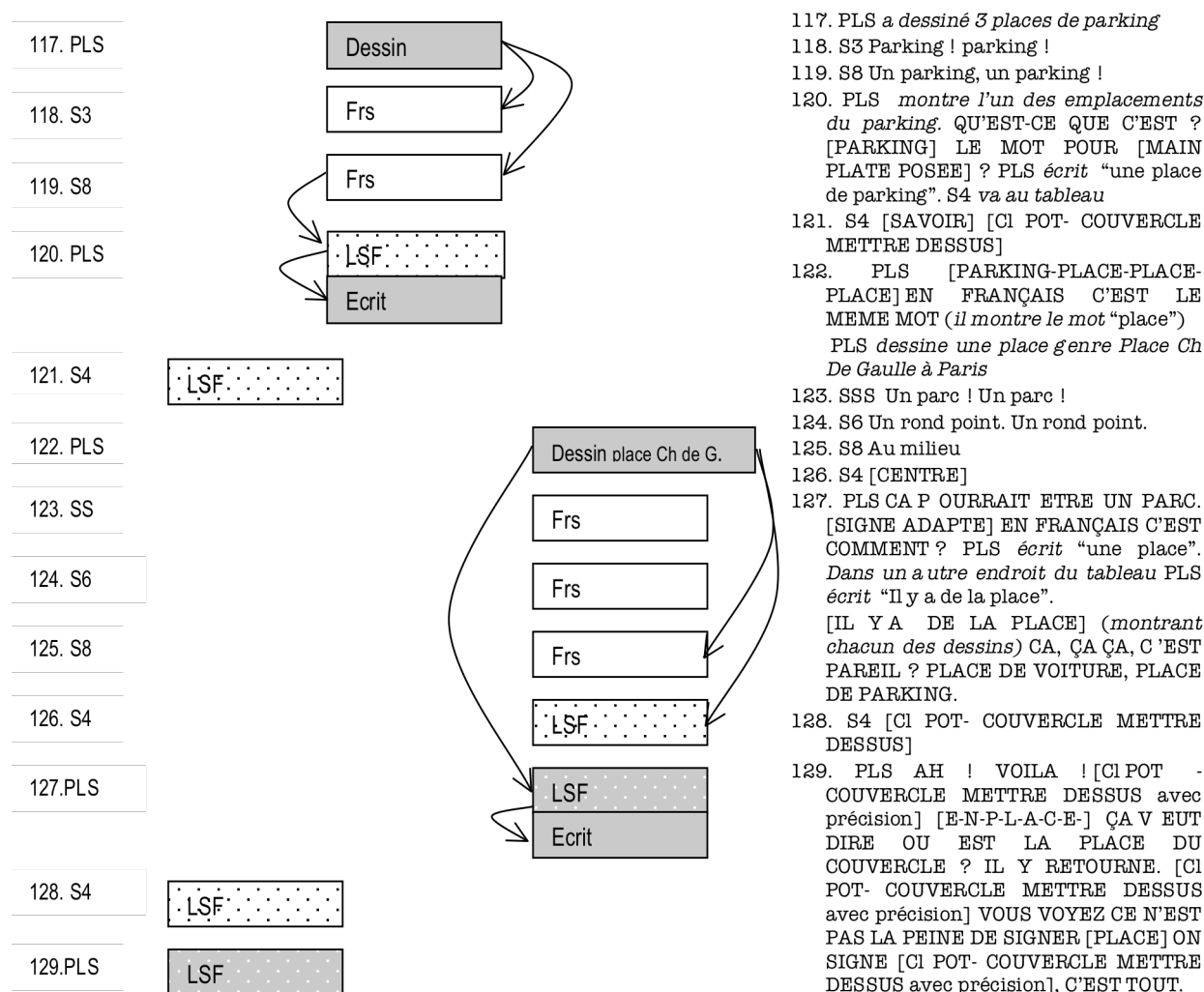


Figure 22 : Interactions bilingues et dynamique interactive.

Ainsi on observe que, dans cette séquence, les interactions s'inscrivent dans une dynamique bilingue où, à une question posée par l'enseignant en LSF (TP4) – question pouvant prendre appui sur un dessin (ex TP1, TP6) – les élèves répondent dans une des modalités qu'ils privilégient – ce choix est fonction de la biographie langagière de chacun d'eux, comme par exemple le français pour S8 (TP3, TP9) ou la LSF pour S4 (TP5, TP10, TP12). Ces réponses sont ensuite validées par l'enseignant à la fois en LSF et par l'écrit (TP6, TP11, TP13).

Les interactions bilingues s'inscrivent alors dans une boucle « français écrit → LSF → français/LSF → LSF → français écrit » où enseignant et enfants utilisent les deux langues. Sur ce point, on remarque que l'utilisation d'une oralité gestuelle n'empêche

pas les échanges oraux/vocaux quand les compétences des enfants le permettent comme c'est le cas quand ils essaient de deviner « place Charles De Gaulle » (TP 124 à 128).

Ce type de séquences nous paraît être le modèle offrant le plus de potentialités pour des étayages mutuels langues/savoirs d'une part, et français/LSF d'autre part. On ne peut qu'être frappé par la dynamique interactive qui prend forme et qui intègre les dimensions **de désir et de plaisir** – d'apprendre et de savoir, quelle que soit la langue.

III. Deux langues mais une seule reconnue

Nous terminerons cette partie par l'analyse d'une séquence qui prouve qu'une telle dynamique est également possible dans la classe de EEN – sous réserve que soit accueilli l'ensemble de la parole de l'enfant. Dans notre seconde séquence, nous voulons mettre en évidence le désir des enfants d'être accueillis dans leurs réponses bilingues.

Corpus Cbila (TP93-97)	
93.	EEN : Pourquoi ? Pourquoi ? S5, qu'est-ce que tu as dit ? *** [POURQUOI]
94.	S5 [MAMAN] [POT] [CL-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.	INS : écrit "et soulève le couvercle"

Ainsi, au TP94 de l'extrait suivant, **S5** propose à une question « pourquoi » une réponse exhaustive en LSF et tronquée en français ; au TP95 seule la première partie de la phrase formulée en français est validée par une reprise orale ainsi que par une inscription au tableau, ce qui amène **S5** à traduire au TP96 la seconde partie de la phrase proposée au TP94, séquence que nous pouvons schématiser comme suit :

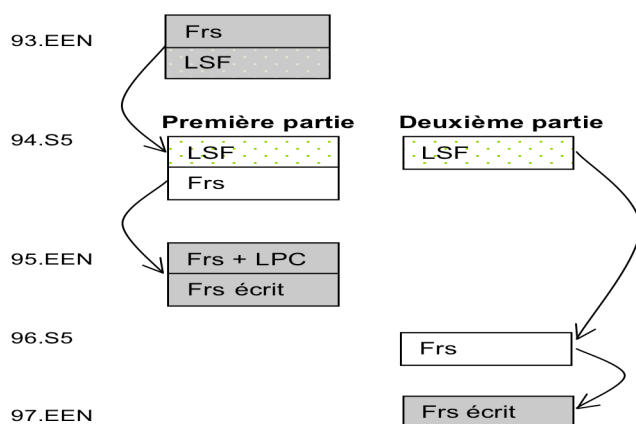


Figure 23 : Deux langues mais une seule reconnue

Si la dynamique langagière de **S5** est bien bilingue, EEN s'en tient à la validation – par leur reprise oral-vocale et l'écriture – des seules productions vocales. Sans doute prend-elle en compte les possibilités langagières des enfants, et, sachant que **S5** peut produire cette phrase en français, elle l'incite tacitement à le faire. En faisant cela, EEN renforce donc bien les savoirs bilingues de l'enfant. Néanmoins, un accueil conclusif des productions en LSF aurait permis de fermer la **boucle bilingue des échanges** et transformerait ainsi l'espace classe lui-même en un véritable espace bilingue, intégrant tous les enfants, y compris ceux qui n'auraient pas encore la capacité de construire au même rythme leurs habiletés linguistiques dans les deux langues. On entrevoit la nécessité d'inscrire l'enseignement aux enfants sourds dans une **dynamique d'oralité bilingue** (oralité gestuelle et oralité vocale). Dans le corpus du conte bilingue, nous observons d'ailleurs une telle séquence :

<i>Corpus Cbil A (TP160-165)</i>		
160	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, <u>La soupe monte dans le pot et elle déborde.</u> C'est très bien S6.

L'ensemble des éléments que l'on vient d'observer à travers ces séquences montre la complexité des transferts de connaissance d'une langue à l'autre dans le cas de la surdité. La présence des deux langues dans l'espace classe, si l'on s'en réfère aux résultats aux tests, semble manifestement bénéfique à la construction des savoirs. Cependant, l'analyse des interactions, si elle renforce l'idée de la nécessité du bilinguisme, laisse apparaître le fait qu'« une présence juxtaposée des langues » ne paraît pas suffisante. Nous suivons la proposition défendue par Gajo et Serra lorsqu'ils invitent à passer « d'un modèle monolingue à un modèle bilingue du bilinguisme » (2000 : 176) :

Nous voulons dire par là, qu'au lieu de planifier l'enseignement en essayant de garder les langues séparées, sans alternances ni mélange, par allégeance à une représentation idéalisée du bilinguisme, et de l'enseignement immersif, il s'agit maintenant de réaliser un enseignement qui exploite, en connaissance de cause, le rôle et la fonction des deux langues pour organiser localement et globalement la transmission et la réception des savoirs.

L'analyse qualitative nous incite à avancer que, dans le cours de/en LSF, les échanges s'inscrivent dans la construction d'une dimension communicative où les compétences syntaxiques mais aussi conversationnelles et interactionnelles émergent grâce au fait que l'enfant s'inscrit dans une oralité gestuelle. Dans cette situation, le mime, la manipulation d'éléments concrets et la mise en scène, stratégies auxquelles l'enseignante de français recourt fréquemment pour ancrer la signification d'un mot ou d'une expression, ne sont plus une fin en soit mais redeviennent des outils : par le biais de la LSF, les enfants sont de plain pied dans la symbolisation et la distanciation langue/réel. Cependant, il faut admettre qu'un grand décalage temporel est nécessaire pour que les habiletés développées grâce à la LSF soient réinvesties dans la langue française, d'autant que ces enfants – à l'exception d'un – n'ont pas bénéficié d'un bain langagier précocement accessible. Ceci peut en partie expliquer les difficultés que l'on observe à articuler la co-construction des deux langues. Au plan pédagogique, il s'avère nécessaire d'établir, de façon explicite, des « ponts » entre les deux systèmes linguistiques, faute de quoi se manifestera le phénomène de **rigidité** souvent attribué aux sourds (Sero-Guillaume, 1996) – que l'on oppose ici à **l'autonomisation**, la **distanciation** et la **symbolisation** qu'une dynamique bilingue, comme cette étude en a fourni quelques exemples.

Conclusion

Le problème majeur des enfants sourds nés de parents entendants (...) c'est que la fonction symbolique continuellement en activité chez l'être humain à l'état de veille, n'a pas d'éléments sémiotiques pour s'alimenter. L'enfant sourd est plus qu'aucun autre dépendant du corps à corps à sa mère et exclu des échanges significables concernant les pensées, les sentiments, les sensations internes, et tout ce qui, au delà du temps et de l'espace actuel, relie les êtres pensants et parlants que sont les hommes. Le langage gestuel (...) est le seul accès que peut avoir l'enfant sourd à la symbolisation utilisable dans ses relations, à partir de sa relation privilégiée à sa mère, à son père et à ses familiers. Elle est l'indispensable préparation au langage parlé et écrit qui pourra être enseigné après trois ans au plus tôt (...) Elle alimente et suscite la fonction symbolique (...) c'est le tremplin de l'apprentissage du langage oral et la meilleure des préventions contre la névrose de dépendance à la mère et aux familiers.

(Dolto, 1981 : 1-3)

Arrivée au terme de ce travail, qui repose sur le choix d'angles de recherches qui pourraient paraître disparates, mais qui nous ont paru être constitutifs de notre objet d'étude, il convient de tenter de proposer une synthèse « reliant » les principaux résultats que les différentes analyses ont permis de dégager.

Ces données permettront, dans un premier temps, de synthétiser ce que nous pouvons qualifier de principaux « freins » et de « moteurs » qui, actuellement, entrent en jeu dans la mise en place d'une éducation bilingue en France.

A l'aune de nos analyses, nous approfondirons, dans un second temps, la réflexion sur la place et le rôle de chacune des langues dans l'éducation des enfants sourds qui permettra d'introduire ce que l'on pourrait appeler notre « souhait programmatique ».

A. ECHOS DES TERRAIN(S) ET EDUCATION BILINGUE

Notre travail de terrain a permis de construire une vision synthétique des interactions entre les principaux facteurs en jeu dans la mise en place d'un dispositif éducatif auprès des jeunes sourds. Nous présenterons ces données sous forme d'un organigramme. Tout en offrant une vision relativement large des données puisque chacune des « branches » représentée constitue un champ à part entière, composite et multidimensionnel, ce schéma illustre la complexité et la dynamique des phénomènes interagissant autour de la question de l'éducation des enfants sourds. Les principaux acteurs – regroupés en quatre grands pôles « parents » « école/acteurs de terrains », « domaine législatif et administratif » et « société » – se trouvent pris dans une relation largement déterminée et orientée par les représentations sociales. À partir des discours généraux et des dispositifs en place, il apparaît clairement qu'actuellement, en France, la vision de la surdité véhiculée par le courant médical reste encore dominante dans la majorité des discours institutionnels, professionnels et familiaux.

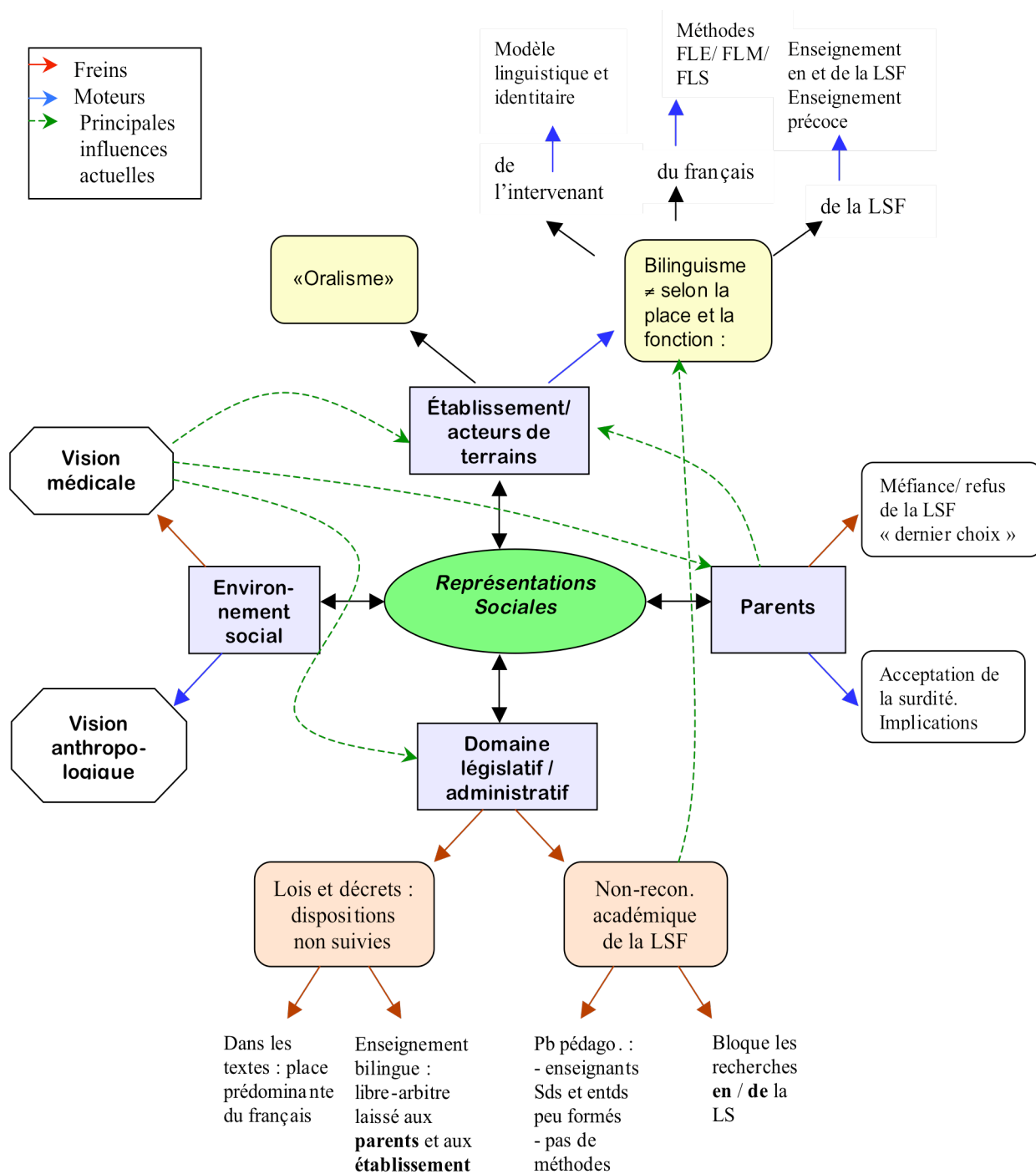


Figure 24 : Dynamique des principaux freins et moteurs dans l'éducation bilingue¹

¹ Pour la rédaction de cette partie et la réalisation de ce schéma, outre les observations et entretiens, un certain nombre d'informations ont été puisées dans divers documents : articles, rapports, textes officiels, consultation de travaux plus généraux en science de l'éducation.

Si les facteurs intervenant actuellement dans l'éducation des enfants sourds sont nombreux, il est important de préciser qu'ils ne se situent pas au même niveau. En effet, les moteurs reposent sur des démarches que l'on peut situer à une échelle plus locale : volonté d'une équipe pédagogique, d'un établissement, implication d'une association, etc. En revanche, les freins dégagés découlent principalement d'institutions : cadre légal, Ecole, etc., et viennent largement conditionner le domaine pédagogique.

La question de l'éducation des Sourds en France, mais aussi dans de nombreux pays, reste encore à l'heure actuelle très problématique et les acteurs de terrain sont, de ce fait, soumis aux discours et aux aléas des changements d'orientations pédagogiques – ces dernières fluctuant le plus souvent au gré des avancées technologiques et des aides à la rééducation.

B. PENSER LE BILINGUISME ET DIDACTISER L'ALTERNANCE

Depuis la fin des années quatre-vingts, le recours aux signes au sein de dispositifs éducatifs accueillant des jeunes sourds se répand et l'on s'aperçoit que l'étiquette « bilingue » tend à labelliser toute forme d'introduction de la LSF au sein des établissements concernés, couvrant alors des réalités disparates. Le fait que la LSF soit entrée dans les écoles et les textes constitue en soi une avancée, mais il semble tout aussi important de savoir ce que l'on en fait. Or, bien souvent, l'introduction de la LSF repose davantage sur ce que l'on pourrait qualifier de « nécessité » face aux difficultés de l'enseignement/apprentissage auprès de jeunes enfants sourds et nettement moins à travers une réflexion globale sur ce que peut impliquer le bilinguisme et le biculturalisme dans un contexte pédagogique.

Comme l'écrivent Ducancel et Simon, à propos de l'inscription des langues étrangères/régionales dans le cursus scolaire :

[cette inscription] provoque un bouleversement considérable de la conception des programmes (...) [elle] rompt avec le choix unique d'une langue nationale provoquant des interrogations quant aux relations entre les différentes disciplines et leur statut. Elle bouscule la teneur et le sens des composantes du cursus tout en inscrivant l'ouverture à l'altérité au sein de l'école. (Ducancel et Simon, 2004 : 6)

Au regard de la situation d'enseignement/apprentissage des enfants sourds, le « elle » correspond à l'heure actuelle sans doute plus à la surdité qu'à la langue des signes.

Néanmoins, il convient de s'interroger sur la possibilité d'utiliser et de maintenir la LSF au côté du français comme langue d'enseignement dans le souci de favoriser les développements langagiers et l'ouverture sociale et culturelle des enfants sourds.

Dans cette optique de bi-plurilinguisme, il s'agit d'adapter l'enseignement des deux langues en fonction des ressources et des besoins de l'enfant, afin qu'il (re)trouve un cadre de développement général dans lequel ses besoins essentiels sont respectés.

Ainsi, la question de la « langue maternelle » – ou plus précisément, selon la terminologie adoptée, de la **langue de référence** – est nécessairement posée ou plutôt devrait nécessairement l'être, ce qui n'est pas souvent le cas. Cette absence de questionnement explicite accentue la difficulté à définir précisément une pédagogie bilingue puisque le rapport entre les langues n'est pas véritablement pensé.

De fait, certains chercheurs ont proposé une théorisation de cette pédagogie bilingue en considérant la langue vocale comme langue étrangère ou seconde, dès la fin des années 1980 (Johnson, Liddell et Erting, 1989). C'est cette approche qui a prévalu, notamment au Danemark, dans la mise en place de la politique d'éducation bilingue pour les enfants sourds (Kjeldsen, 1994). Nous retiendrons de cette approche quelques idées-force qui nous paraissent participer d'un projet **bilingue construit** :

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

Il convient de souligner que si ces quelques principes directeurs sont partagés dans leur philosophie générale par la majorité des modèles adoptant une pédagogie bilingue, des divergences apparaissent dans la définition même du bilinguisme de l'enfant sourd lorsqu'il s'agit de penser la place de la dimension orale de la langue vocale et ses relations avec l'écrit. Ainsi, la question de savoir si l'enseignement de la langue nationale inclut – en plus de la lecture et de la production écrite – un entraînement à l'utilisation du reste de l'audition ainsi qu'un enseignement de la lecture labiale et de l'articulation reste une source de débats.

Cependant, on relève un certain consensus concernant la modalité d'introduction et d'organisation des langues au sein d'un dispositif bilingue. Il nous semble que l'on observe ce consensus dans deux études qui ont particulièrement influencé le monde éducatif de la surdité : en France, celle de Danielle Bouvet (1982), reposant sur la mise en place d'un des premiers projets bilingues ; aux Etats-Unis, l'étude de Johnson, Liddell et Erting (1989) faisant suite à des observations de pratiques de classes auprès d'enfants sourds. Dans les deux cas, les auteurs préconisent une séparation physique des langues en adoptant le principe « une langue/une personne », dans le but d'éviter des pratiques bimodales. Notons que de ce principe en découle un autre, puisque dans cette perspective, l'adulte sourd est désigné comme le modèle linguistique et identitaire.

Si nous partageons l'idée que les enfants doivent être confrontés tôt à la langue des signes, au contact de personnes sourdes signantes, il nous semble que du cloisonnement « une langue/une personne » – reposant partiellement sur le fantasme d'une langue « pure » – découlent un certain nombre d'arguments entendus sur le terrain au cours des entretiens, ou lors de formations, légitimant le fait de ne pas utiliser la LSF dans la classe tel que :

- la « mauvaise maîtrise » de la LS des enseignants entendants : n'étant pas de bons modèles linguistiques, ils ne se sentent pas légitimes dans l'utilisation de cette langue ;
- le peu, voire l'absence de maîtrise de la LSF par les enfants sourds, impliquant que les enseignants ne peuvent s'appuyer dessus pour leurs enseignements ;
- l'absence de LSF dans la famille qui ne peut pas, alors, prendre « le relais » après l'école.

Tous ces arguments convergent et font de la langue des signes cette « langue de l'Autre », la cloisonnant dans un circuit fermé, renforçant des visions monolingues du « bilinguisme ».

Ce cloisonnement des langues se retrouve dans le schéma général d'articulation des langues proposé par Danielle Bouvet :

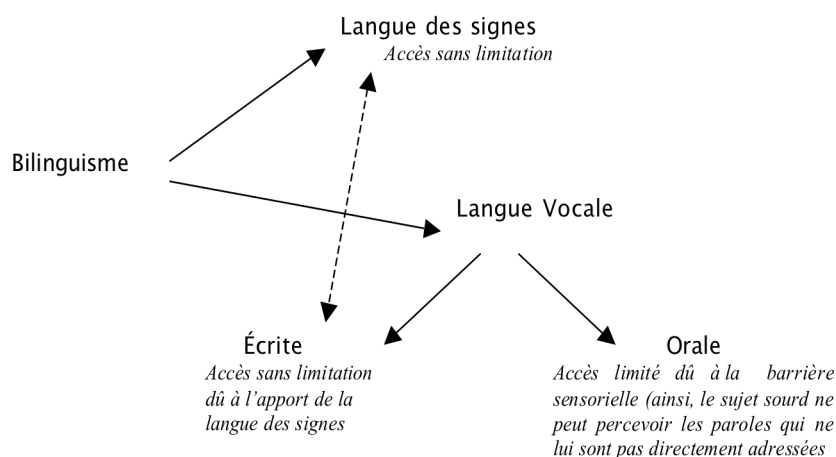


Figure 25 : Articulation des langues selon D. Bouvet²

Nous partageons avec D. Bouvet, l'idée que la langue des signes, en permettant à l'enfant d'accéder sans aucune entrave au langage et à ses catégories d'organisation syntaxique et pragmatique, est le « passage obligé » par lequel l'enfant sourd doit passer pour s'approprier au mieux la parole vocale et être de plain-pied avec le monde de l'écrit. Il nous semble néanmoins que la relation « LSF/langue écrite » posée sans limitation aucune par l'auteur est quelque peu idéalisée ; parallèlement nous ne partageons pas l'idée d'une absence de relation entre les deux dimensions de la langue vocale « écrite » et « orale ». En effet, si la langue orale/vocale ne doit pas en être une finalité en soi, il nous semble que celle-ci peut toutefois avoir une place dans l'apprentissage de la langue écrite et qu'à ce titre, elle doit être intégrée en classe ; il convient de penser et de construire cette intégration. D'une manière plus générale, il nous semble que la réflexion autour de la place de chacune des langues doit s'appuyer sur les pratiques effectives.

C'est dans cette perspective que nous avons, dans l'étude empirique, voulu donner une large place aux enfants en étudiant leurs usages des langues et en essayant de cerner certaines des stratégies déployées dans cette « gestion des langues ». Ainsi, nos données ont « confirmé » des pratiques monolingues des enseignants, mais, comme un hiatus, elles ont mis en évidence la présence dans l'espace-classe de jeunes enfants porteurs de compétences langagières plurielles.

² Bouvet Danielle, 1989 : 323.

Vers une dynamique bilingue

À travers l'ensemble des résultats, sans prétendre établir un lien causal entre interaction et apprentissage, nous avons cherché à examiner les situations interactives qui semblent susceptibles de favoriser l'émergence des potentiels langagiers des enfants sourds.

En effet, l'analyse qualitative des interactions de notre corpus nous a permis de mettre en relief les limites d'une approche dans laquelle l'espace-classe est un espace monolingue français où le français seul ne paraît pas permettre aux enfants de projeter des compétences et des connaissances – monolinguisme qui assoit en quelque sorte une circularité du contenu des échanges. Un monolinguisme LSF n'est d'ailleurs pas non plus à envisager, il s'agit de construire des ponts entre les langues.

Face à la singularité que représente la langue française, les enfants sourds construisent un bilinguisme qui prend des formes multiples. Suivant en cela la définition du bilinguisme de Lüdi et Py, nous considérons le bilinguisme de l'enfant sourd non comme « une situation stabilisée » mais comme un « ensemble de pratiques langagières » (Lüdi et Py (2002) [1986] : 107). Aussi, il nous paraît nécessaire d'envisager l'espace-classe comme un espace « potentiellement bilingue » dans lequel les pratiques bilingues des enfants – à travers un réel accueil de la part de l'enseignant – permettraient la construction de compétences linguistique et communicative dans chacune des langues. Il est important d'insister sur le fait que prendre une définition relativement large du bilinguisme et opter pour la reconnaissance d'un « parler bilingue » ne signifie en rien accepter un mélange de langues tel que le bimodal. En effet, à travers ce mélange de langues et de codes, l'ensemble des mécanismes linguistiques n'est pas exploité (Alegria et Charlier, 1996) et comme le montre l'étude de Johnson, Liddell et Erting (1989), de telles pratiques livrent aux sourds profonds une LS à peu près incompréhensible compte tenu de tous les manques et de toutes les approximations et ne servent finalement que les malentendants qui peuvent se contenter des informations (complètes) fournies en langue vocale³.

³ Johnson, Liddell et Erting donnent l'extrait suivant afin d'illustrer les pratiques bimodales (1989 : 8) (les signes de la LS sont transcrits sur la première ligne en majuscule et la parole vocale qui est produite simultanément est reportée sur la seconde ligne, en minuscule et en italique) :

ZERO VIOLET QUOI FAUX ENSEMBLE AVEC DIABLE DE PAQUES
Pas de violet ? Qu'est-ce qui ne va pas avec ce Lapin de Pâques
 Pro3 NE PEUT PAS VOUS ENTENDRE Pro3 NE PEUT PAS VOUS ENTENDRE
Bien dites lui. Il peut vous entendre. Il peut vous entendre

Il convient de faire la part des choses entre les pratiques découlant d'interactions naturelles et la mise en place de dispositifs pédagogiques. Il s'agit donc de **didactiser l'alternance** (Castellotti, 1997-a). Pour ce faire, les enseignants, ainsi placés au cœur du processus, doivent recevoir une formation concrète et appropriée visant à modifier leurs représentations et leurs pratiques langagières.

Pour conclure, nous proposons un cadre de réflexion très général, issu des réflexions de l'ensemble de cette recherche articulant la présence des langues dans la scolarité des enfants sourds, et dont il conviendra de moduler les rapports entre les langues en fonction des cas particuliers et des profils des élèves. Ensemble de réflexions qu'il s'agira d'explorer dans de prochains travaux.

C. SOUHAITS PROGRAMMATIQUES : OUVERTURE A LA PLURALITE LINGUISTIQUE

Ainsi, il nous semble que la langue des signes doit, en primaire, être largement présente tout au long de la scolarisation des enfants sourds, et, la langue française gagne du terrain au fur et à mesure des connaissances des enfants.

Toutefois, il importe d'envisager les langues en présence dans un rapport de complémentarité ; elles composent les ressources langagières des enfants. Il convient, à ce titre, de prendre en compte et de valoriser l'ensemble des connaissances des élèves, dans leurs dimensions plurielles et partielles (Coste, 2005).

Dans cette perspective, les langues ne doivent pas être envisagées de façon cloisonnée ; les modèles de **boucle didactique** doivent alors faire interagir les trois dimensions : l'écrit, la LSF et l'oral/vocal. Ainsi, le principe qui sous-tend notre proposition générale pourrait être modélisé sous la forme suivante :

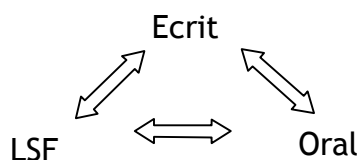


Figure 26 : boucle didactique générale

Toutefois et comme l'ont montré les analyses, il est nécessaire de penser la différenciation des apprentissages puisque selon les niveaux des enfants en français ou

en LSF, les stratégies déployées sont vraisemblablement distinctes. Ainsi, cette modélisation serait démultipliée en fonction des ressources langagières des élèves. De fait, pour certains enfants, on peut penser que c'est davantage à travers la modalité écrite de la langue qu'ils vont pouvoir aborder la langue française.

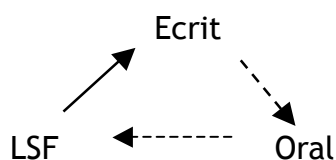


Figure 27 : Une boucle didactique "stratégie LSF + écrit"

D'autres peuvent privilégier une stratégie reposant sur l'oral.

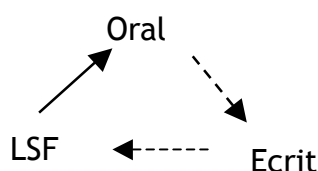


Figure 28 : Une boucle didactique "stratégie LSF + oral"

L'objectif étant d'arriver à un étayage mutuel des langues.

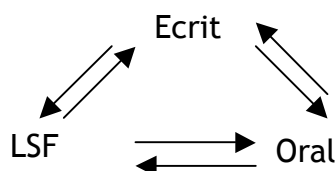


Figure 29: Une boucle didactique pour un "étayage mutuel des langues"

Comme le souligne Coste (2005 : 406) « il est clair que la valorisation de ce qui se présente aussi comme composite, non-stabilisé, non équilibré ne va pas de soi » d'autant qu'au sein de l'Institution scolaire, le système de valeur continue à favoriser la conception d'un groupe d'apprenants idéal homogène et monolingue (Lambert, 2005). Cette perception est largement diffusée dans l'enseignement des enfants sourds, elle se drape du voile de l'intégration mais dévoile bien souvent une stigmatisation de la LSF.

On le voit ces réflexions générales vont à l'encontre des modèles dominants dans l'éducation où la LSF et le français sont explicitement dissociés (Bouvet, 1982 ; Johnson, Liddell et Erting : 1990), mais elles nous paraissent, au regard de nos analyses, une voie utile à poursuivre dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation des enfants sourds.

Conclusion

Bibliographie

ABBOU M.-T., 1982, *La parole de l'enfant sourd. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Paris: Presses Universitaires de France.

ABBOU M.-T., 1993, "Le rôle du professeur sourd dans la pratique bilingue et bi-culturelle" *Psychanalyses* n°46/47, pp.163-172.

ABBOU M.-T. & SEILIEZ G., 1987, "L'apprentissage de la lecture : le rôle du professeur bilingue" *Vivre Sourde Aujourd'hui ... Et Demain ? Communication et surdité*, ss.dir. ALEGRIA, GERSDORFF, STEPHENS & al, Bruxelles: Edirsa, pp.57-66.

ABRIC J.-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris: Presses Universitaires de France.

ACFOS, 2005, *Livre blanc - La surdité de l'enfant*, Paris: ACFOS.

AHLGREN I., 1994, "Sign Language as the First Language" *Bilingualism in deaf education - International studies on sign language and communication of the deaf*, ss.dir. AHLGREN & HYLSTENSTAM, Hamburg: Signum press, pp.55-60.

ALEGRIA J. & CHARLIER B., 1996, "L' ducation de l'enfant sourd au seuil du 3 me millénaire : base pour un bilinguisme articulé" *Actes du colloque : Perception, Cognition, Handicap, Recherche en d fectologie*, Lyon, Université Lumier  - Lyon 2, pp.53-62.

ALEGRIA J., CHARLIER B., D'HONDT M., HAGE C. & LEYBAERT J., 1999, "Les surdités" *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et r education*, ss.dir. RONDAL & SERON, Hayen [Belgique]: Mardaga, pp.551- 587.

ALEGRIA J., GERSDORFF M., STEPHENS S. D. & al, 1986, *Vivre Sourde Aujourd'hui ... Et Demain ? Communication et surdité*, Bruxelles: Edirsa.

ALEGRIA J., GERSDORFF M., STEPHENS S. D. & al, 1987, *Vivre Sourde Aujourd'hui ... Et Demain ? Pédagogie et surdité*, Bruxelles: Edirsa.

ALEGRIA J. & LEYBAERT J., 2005, "Le langage par les yeux chez l'enfant sourd : lecture, lecture labiale et langage parlé complété" *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, ss.dir. TRANSLER, LEYBAERT & GOMBERT, Marseille: Solal, pp.213-251.

ANDERSSON R., 1994, "Second language literacy in deaf students" *Bilingualism in deaf education - International studies on sign language and communication of the deaf*, ss.dir. AHLGREN & HYLSTENSTAM, Hamburg: Signum press, pp.91-102.

ANDERSSON Y., 1994, "Deaf people as a Linguistic Minority" *Bilingualism in deaf education - International studies on sign language and communication of the deaf*, ss.dir. AHLGREN & HYLSTENSTAM, Hamburg: Signum press, pp.9-14.

ARACIL L., 1965, *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Perpignan: IRSCE.

ARDITTY J. & VASSEUR M.-T., 1999, "Interactions et langue étrangère : Présentation" *Langages* n°134, pp.2-19.

ARMSTRONG F., 1998, "Curricula, management and special and inclusive education" *Managing inclusive education : from policy to experience*, ss.dir. CLOUGH, London: Paul Chapman, pp.48-63.

ASSANTE V., 2002, *Missions d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées.*

BACHMANN C., LINDENFELD J. & SIMONIN J., 1981, *Langage et communications sociales*, Paris: Hatier - Crédif.

BAGGIONI D. & MOREAU M.-L., 1997, "Norme" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.217-223.

BAGGIONI D., MOREAU M.-L. & De ROBILLARD D., 1997, "Communauté linguistique" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.88-93.

BAKER C. & PRYS JONES S., 1998, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon [UK]: Multilingual Matters Ltd.

BANGE P., 1992, "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°1, pp.53-85.

BANGE P., 1996, "Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue" *La construction interactive des discours de la classe de langue*, ss.dir. BLONDEL & CICUREL, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp.189-202.

BAUDIN R., 1991, "Handicap : déficience, incapacité, désavantages. Quelle école, quelle société, quel avenir pour les jeunes ?" *Education et pédagogie : école et handicap* n°9, pp.27-33.

BAUER M., 1986, "Les barrières psychosociologiques s'opposant à l'intégration des personnes handicapées" *Vivre Sourd Aujourd'hui... Et Demain ?*, ss.dir. ALEGRIA, GERSDORFF, STEPHENS & al, Bruxelles: Edirsa, pp.65-77.

BAUGNET L., 1998, *L'identité sociale*, Paris: Dunod.

BAUTIER E., 1997, "Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit?" *Migrants-Formation* n°108, pp.5-20.

BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y., 1997, "Apprendre : des malentendus qui font la différence" *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, ss.dir. TERRAIL, Paris: La dispute/Snédit, pp.105-122.

BAYLON C., 1991, *Sociolinguistique. Société, langue, discours*, Poitiers: Nathan.

BEACCO J.-C. & BYRAM M., 2002 (Version de synthèse), *Guide d'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe: division des politiques linguistiques.

BEARDSMORE H., 1994, "Les cadres institutionnels de l'éducation bilingue : quelques modèles" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°96, pp.45-66.

BEAUME E., 1985, *La lecture - Préalable à sa pédagogie*, Paris: Association Française pour la Lecture.

BELMONT B., VERILLON A. & AUBLE J.-P., 1999, "Pour intégrer les enfants handicapés dans les classes ordinaires : quelles collaborations?" *La nouvelle revue de l'AIS* n°8, pp.186-197.

- BENIAMINO M., 1997, "Diglossie" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.125-129.
- BENOIT H., 2002, "Evolutions récentes et perspectives de la scolarisation des jeunes sourds : la place de l'UPI dans la politique d'intégration; le rôle des professeurs ressources" *La nouvelle revue de l' AIS n°19*, pp.181-185.
- BENTOLILA A., 1993-a, *Parole, écrit, image. Acte III, Les entretiens Nathan*, Paris: Edition Nathan.
- BENTOLILA A., 1993-b, "Le contexte : le piège du contenu" *Parole, écrit, image. Acte III, Les entretiens Nathan*, ss.dir. BENTOLILA, Paris: Edition Nathan, pp.191-199.
- BENVENUTO A. (ss dir), 2006, *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?*, Paris: L'Harmattan.
- BERGMAN B., 1994, "Signed language" *Bilingualism in deaf education - International studies on sign language and communication of the deaf*, ss.dir. AHLGREN & HYLTENSTAM, Hamburg: Signum press, pp.15-35.
- BERGMANN R., 1994, "Teaching Sign Language as the Mother Tongue in the Education of Deaf Children in Denmark" *Bilingualism in deaf education - International studies on sign language and communication of the deaf*, ss.dir. AHLGREN & HYLTENSTAM, Hamburg: Signum press, pp.83-90.
- BERNARD Y., 1999, *Approche de la gestualité à l'institution des sourds-muets de Paris au xviii^e et au xix^e siècles*, ss.dir. Thèse de Doctorat nouveau régime: Université Paris V: Université Paris V - René Descartes.
- BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris: Les Editions de Minuit.
- BERTHOUD A.-C., 1996, "Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue" *VALS/ASLA (Bulletin suisse de linguistique appliquée) n°64*, pp.87-111.
- BERTIN F., 2002, "Le référentiel de compétence en LSF" *La nouvelle revue de l' AIS n°19*, pp.186-187.
- BERTUCCI M.-M., 2003, "Le parler des jeunes en classe de français" *Le français aujourd'hui n°143*, pp.25-34.
- BESSE H., 1998, "Contribution à l'histoire du mot didactique" *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène*, ss.dir. BILLIEZ, Grenoble: CDL-Lidilem - Université Stendhal Grenoble 3, pp.17-30.
- BESSE H. & PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Hatier.
- BILLIEZ J., 1997, *Bilinguisme, variation, immigration, regards sociolinguistiques*, Grenoble: HDR: Sciences du langage - Université Stendhal Grenoble 3.
- BILLIEZ J. (ss dir), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*, Grenoble: CDL-Lidilem - Université Stendhal Grenoble 3.

BILLIEZ J., 2000, "Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ?" *La notion de contact de langues en didactique.*, ss.dir. MARTINEZ & PEKAREK DOEHLER, Fontenay-aux-Roses: ENS Editions, pp.21-39.

BILLIEZ J., 2002, "De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues: 20 ans d'un parcours socio-didactique" *Ville-Ecole-Intégration Enjeux* n°130, pp.87-101.

BILLIEZ J. (ss dir), 2003-a, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris: L'Harmattan.

BILLIEZ J., 2003-b, "Présentation" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.5-9.

BILLIEZ J., 2004, "Et il fallut apprendre à étudier les représentations" *Un parcours au contact des langues - Textes de Bernard Py commentés*, ss.dir. GAJO, MATTHEY, MOORE & SERRA, Paris: Didier - Crédif, pp.253-256.

BILLIEZ J., 2005, "Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école" *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, ss.dir. PRUDENT, TUPIN & WHARTON, Bern: Peter Lang, pp.323-340.

BILLIEZ J., CANDELIER M., COSTA-GALLIGANI S., LAMBERT P., SABATIER C. & TRIMAILLE C., 2003, "Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentatives de raccordements" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.301-315.

BILLIEZ J. & MILLET A., 2001, "Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques" *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, ss.dir. MOORE, Paris: Didier, pp.31-49.

BLANCHE-BENVENISTE C., 2000, "De l'intérêt des approches contrastives" *Le français dans le monde, recherches et applications* n° Spécial, pp.95-97.

BLANCHET A. & GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris: Nathan Université.

BLANCHET P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Louvain-la-Neuve: SPILL, Peeters.

BLANCHET P., 2000, *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique.*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET P., 2004, "Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage : Les langues de France, de Bernard Cerquiglini (2003)" *Marges Linguistiques* n°8, vol.2, pp.22-23.

BLONDEL E., 1996, "La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée en classe de langue" *La construction interactive des discours de la classe de langue*, ss.dir. BLONDEL & CICUREL, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp.47-59.

BLONDEL M., 2005, "Une entrée pas à pas dans la LSF : un bref aperçu linguistique de la LSF et de son acquisition" *Education et Sociétés Plurilingues* n°18, pp.41-54.

BLONDEL M. & TULLER L., 2000, "La recherche sur la LSF : un compte-rendu critique" *Recherches Linguistiques de Vincennes* n°29, pp.29-54.

- BLOOMFIELD L., 1933, *Language*, New York: Allen & Unwin.
- BONNET M., 2004, Rapport du conseil économique et social, *Pour une prise en charge collective, quel que soit leur âge, des personnes en situation de handicap*. <http://www.conseil-economique-et-social.fr/presidence/publication/PU04-163.pdf>.
- BOROY A., 2001, "Le Langage Parlé Complété : une éducation nouvelle possible pour les enfants sourds" *Les Cahiers de l'Actif* n°298-301, pp.153-178.
- BOSCHER G., 2001, "Compte-rendu de l'enquête de GTN «l'intégration aujourd'hui»" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.20-22.
- BOUCHARD R., 1984, "Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe" *Interactions, les échanges langagiers en classe de langue*, ss.dir. Centre de didactique du français, Grenoble: ELLUG, pp.73-110.
- BOURDIEU P., 1977, "L'économie des échanges linguistiques" *Langue Française* n°34, pp.17-34.
- BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Paris: Seuil.
- BOURDON P., 1999, "Elèves handicapés à l'école : de l'intégration à la scolarisation" *La nouvelle revue de l'AS* n°8, pp.175-185.
- BOUTANT N., 2002, *Institution scolaire, représentations sociales, et enseignement-apprentissage de la lecture chez les enfants sourds*, ss.dir. MILLET, TER: Sciences du langage: Université Stendhal Grenoble 3.
- BOUTET J. & GADET F., 2003, "Pour une approche de la variation linguistique" *Le français aujourd'hui* n°143, pp.17-24.
- BOUVET D., 1985, "L'enfant sourd et la lecture" *Revue de laryngologie* n°4, vol.106, pp.269-273.
- BOUVET D., 1989, *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Paris: Presses Universitaires de France.
- BOUVET D., 1996, "Les langues gestuelles, les personnes sourdes et les linguistes" *Acte du colloque : Perception, Cognition, Handicap, Recherche en déféctologie*, Lyon, Département de Psychologie Cognitive, Institut de psychologie, Université Lumière Lyon 2.
- BOUVET D., 2004, "Offrir le bilinguisme - langue vocale et langue des signes - aux enfants sourds, un luxe ou une nécessité ?" *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, ss.dir. GERS, Paris: CTNERHI, pp.71-83.
- BOYER H. (ss dir), 1996, *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- BOYER H. (ss dir), 1997, *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues?*, Paris: L'Harmattan.
- BOYER H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris: Dunod.
- BOYER H., 2003, *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris: L'Harmattan.

- BOYER J.-Y., DIONNE J.-P. & RAYMOND P.-M., 1993, "Profils de lecteurs de différents niveaux de compétence en fonction des caractéristiques du texte" *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français. Actes du V^e Colloque International de didactique du français langue maternelle*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp.69-75.
- BRAS G., 2003, "Bilinguisme et bilinguisme chez l'enfant sourd" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.161-176.
- BRESSON C., 1998, "Evaluation du niveau de lecture des jeunes sourds en France : interrogations psycholinguistiques, pédagogiques et culturelles" *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique. Actes du II^e Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.81-93.
- BROUARD C., 2004, *Le handicap en chiffres*, CNTERHI, DREES, DGAS, Ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes Handicapées, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.sante.gouv.fr/drees/handicap/handicap.pdf>.
- BRUNEAU M.-O., 2001, "De la réglementation à la relation ou... du juridique à l'éthique" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.52-58.
- BULL T., 2000, "En marge de la culture sourde : enfants entendants, parents sourds" *Surdité* n°2, pp.18-36.
- BUSQUET D. & POUYAT M., 2004, "Fonctions et limites de la gestualité signifiante dans l'éducation des jeunes enfants sourds utilisant la langue française complétée" *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, ss.dir. GERS, Paris: CTNERHI.
- CALVET L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- CALVET L.-J., 1994, *Les voix de la ville : Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris: Payot.
- CALVET L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Hachette Littératures.
- CALVET L.-J., 2003, "Weinreich, les contacts de langues et la sociolinguistique" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.11-24.
- CAMBIEN M., 1995, "La langue de l'élève sourd : problématique d'un bilinguisme" *Le Courrier de Suresnes* n°63, pp.60-64.
- CAMBIEN M., 1997, *Apprendre la grammaire à l'enfant sourd*, Suresnes: Editions du Centre National de Suresnes.
- CAMBIEN M., DELHOM F. & FOURNIER C., 1997, *La problématique des apprentissages*, Suresnes: Editions du Centre National de Suresnes.
- CAMBIEN M., DELHOM F. & SERO-GUILLAUME P., 1995, "La langue des signes et la problématique du bilinguisme" *Le Courrier de Suresnes* n°63, pp.27-28.
- CAMBRA M. & NUSSBAUM L., 1997, "Gestion des langues en classe de LE, le poids des représentations de l'enseignant" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°108, pp.423-432.

- CAMBRA-GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.
- CAMMILLERI C., 1998, "Les stratégies identitaires des immigrés" *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, ss.dir. RUANO-BORDALAN, Auxerre: Editions Sciences Humaines, pp.253-257.
- CAMMILLERI C. & VINSONNEAU G., 1996, *Psychologie et Culture, concepts et méthodes*, Paris: Armand Colin.
- CANALE M. & SWAIN M., 1979, "Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" *Applied Linguistics* n°1, pp.1-47.
- CANDELIER M., 1998, "L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen 'Evlang'" *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, ss.dir. BILLIEZ, Grenoble: CDL-Lidilem - Université Stendhal Grenoble 3, pp.299-308.
- CANDELIER M. (ss dir), 2003, *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire : Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck Université.
- CANGUILHEM G., 1966, *Le normal et le pathologique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- CARBERA A. & KURZ M., 2001, *Lecture, apprentissage, cycle 2*, Paris: Bordas.
- CASTELLOTTI V., 1997-a, "L'apprentissage des langues en contexte scolaire, images de lycéens" *Les langues et leurs images*, ss.dir. MATTHEY, Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et Documentations Pédagogiques, pp.225-230.
- CASTELLOTTI V., 1997-b, "Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance?" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°108, pp.401-410.
- CASTELLOTTI V., 2000, "Alterner les langues pour construire les savoirs" *Le français dans le monde, recherches et applications* pp.118- 124.
- CASTELLOTTI V., 2001-a, "Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues" *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, ss.dir. CASTELLOTTI, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp.9-37.
- CASTELLOTTI V., 2001-b, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE international.
- CASTELLOTTI V. (ss dir), 2001-c, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI V., 2004, "Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme" *Un parcours au contact des langues - Textes de Bernard Py commentés*, ss.dir. GAJO, MATTHEY, MOORE & SERRA, Paris: Didier - Crédif, pp.157-160.
- CASTELLOTTI V., COSTE D. & SIMON D. L., 2003, "Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.253-269.
- CASTELLOTTI V. & DE CARLO M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris: CLE international.

CASTELLOTTI V. & MOORE D., 1999-a, "Schémas en coupe du plurilinguisme" *Bulletin VALS-ASLA* n°70, pp.27-49.

CASTELLOTTI V. & MOORE D. (ss dir), 1999-b, *Alternances des langues et constructions des savoirs - Cahiers du français contemporain* n°5, Fontenay Saint-Cloud: ENS Editions.

CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

CAUSA M., 1996, "L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission de connaissances et interaction" *La construction interactive des discours en classe de langue*, ss.dir. CICUREL & BLONDEL, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp.111-129.

CAUSA M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégie d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern: Peter Lang.

CAVALLI M., 2004, "Apprendre (et enseigner) à se sentir bilingue. Nouvelles conceptions de l'apprenant et de la salle de classe" *Un parcours au contact des langues - Textes de Bernard Py commentés*, ss.dir. GAJO, MATTHEY, MOORE & SERRA, Paris: Didier - Crédif, pp.153-156.

CAVALLI M., DUCHENE A., ELMIGER D., GAJO L., MARQUILLO M., MATTHEY M., PY B. & SERRA C., 2001, "Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes" *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*, ss.dir. MOORE, Paris: Collection Essai, CREDI, ENS, pp.99-101.

CHAIB M., 1997, "La politique suédoise d'intégration des personnes handicapées en question. Un défi pour l'Etat Providence" *Handicaps et inadaptations - Les cahiers du CTNERHI* n°74, pp.1-14.

CHAMBERLAIN C. & MAYBERRY R., 2005, "La langue des signes et la lecture : avancées récentes" *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, ss.dir. TRANSLER, LEYBAERT & GOMBERT, Marseille: Solal, pp.275-289.

CHAMBERLAIN C., MORFORD J.-P. & MAYBERRY R., 2000, *Language acquisition by eye*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

CHAUVIÈRE M., 1980, *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris: Éditions Ouvrières.

CHAUVIÈRE M. & PLAISANCE E., 2000, *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative*, Paris: Presses Universitaires de France.

CHIPMAN H., 1987, "La communication chez les sourds profonds" *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, ss.dir. GERARD-NAEF, Lausanne: Delachaux et Niestlé.

CHOUARD C.-H., 1994, *Le Monde - 25 mai 1994*.

- CICUREL F., 1987, "La construction de l'interaction didactique" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, pp.47-67.
- CICUREL F., 1990, "Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement" *Variations et rituels en classe de langue*, ss.dir. DABENE, CICUREL, LAUGA-HAMID & FOERSTER, Paris: Hatier - Crédif, pp.22-54.
- CICUREL F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris: Hachette.
- CICUREL F., 1996, "L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours" *La construction interactive des discours de la classe de langue*, ss.dir. CICUREL & BLONDEL, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp.77-92.
- CICUREL F., 2002, "La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, pp.145-164.
- CLAEYS N., 2005, *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds*, ss.dir. MILLET, Master 1 Langage et Surdité: U.F.R. des Sciences du langage: Université Stendhal Grenoble 3.
- COLLETTA J.-M., 1998, "Socio-culture, interactions communicatives et didactique des langues" *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage   Louise DABÈNE*, ss.dir. BILLIEZ, Grenoble: CDL-Lidilem - Université Stendhal Grenoble 3, pp.100-108.
- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- COSTE D., 1984, "Note sur la notion d'interaction : activité langag re et apprentissage des langues" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, pp.118-128.
- COSTE D., 1989, "Minorisation et majorisation en situation d'apprentissage institutionnel" *Minorisation linguistique et interaction : actes du symposium organisé par l'Association internationale de linguistique appliquée et la Commission interuniversitaire de linguistique appliquée*, Genève, Droz, pp.169-177.
- COSTE D., 1994, "L'enseignement bilingue dans tous ses  tats" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°96, pp.9-22.
- COSTE D., 1997, "Alternances didactiques" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°108, pp.393-400.
- COSTE D., 2001-a, "De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues?" *D'une langue à d'autres : pratiques, représentation*, ss.dir. CASTELLOTTI, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp.191-202.
- COSTE D., 2001-b, "La notion de compétences plurilingues et ses implications possibles" *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Versailles, Direction de l'enseignement scolaire/CRDP Versailles, pp.29-38.
- COSTE D., 2002-a, "Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)?" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, pp.3-22.

COSTE D., 2002-b, "Compétence à communiquer et compétence plurilingue" *La notion de compétences en langue*, ss.dir. CASTELLOTTI & PY, Lyon: ENS Editions, pp.115-123.

COSTE D., 2004, "Coup d'œil sur des «regards croisés». Education bilingue et formation plurilingue en Vallée d'Aoste" *Education et sociétés plurilingues* n°17, pp.21-35.

COSTE D., 2005, "Eléments pour une construction utopique nécessaire" *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes sensibles*, ss.dir. PRUDENT, TUPIN & WHARTON, Bern: Peter Lang, pp.401-416.

COSTE D., ADAM J.-M., BESSE H., LEHMANN D., LÜDI G., MÜNCH B., GAUTHIER C., MOIRAND S., MOUCHON J., RICHERICH R., ROULET E. & VERRIER J., 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris: Hatier - Didier.

COSTE D. & HEBRARD J., 1991, "Ecole et plurilinguisme" *Le français dans le monde, recherches et applications* n° spécial, pp.5-19.

COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle - Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

COULON A., 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.

COUR DES COMPTES, 2003, Rapport de la cour des comptes, *La vie avec un handicap - Rapport au Président de la République suivi des réponses des administrations et organismes intéressés*. <http://www.ccomptes.fr/cour-des-Comptes/publications/rapports/vie-handicap/vie-handicap.pdf>.

COURTIN C., 2002, "Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd" *Les Actes de Lecture* n°80, pp.57-62.

COURTIN C., 2003, *Surdité, langue des signes et développement cognitif*, ss.dir. HOUDE, Thèse de Doctorat: Laboratoire cognition et communication: Université Paris V - René Descartes.

COURTIN C., 2005, "Le bilinguisme Français-Langue des Signes ou pourquoi et comment la LSF peut aider dans la scolarité de l'enfant sourd" *Education et Sociétés Plurilingues* n°18, pp.55-62.

CUMMINS J., 1979, "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" *Review of educational research* n°49, pp.222-251.

CUMMINS J., 1981, "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, ss.dir. Education, Los Angeles: California State Department of Education.

CUMMINS J. & SWAIN M., 1986, *Bilingualism in Education*, London: Longman.

CUQ J.-P. & GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- CUXAC C., 1983, "Autour de la langue des signes" *Acte de la 15ème journée d'étude*, Paris, Université Paris V - René Descartes.
- CUXAC C., 1993, "La langue des signes. Construction d'un objet scientifique, épistémologie de la linguistique" *Psychanalyses* n°46/47, pp.97-124.
- CUXAC C., 1994, "Quelle langue pour les sourds ? Construction d'une langue et structuration identitaire" *Identités en difficultés*, ss.dir. MADRAY-LESIGNE & SABRIA, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp.39-59.
- CUXAC C., 1998, "Accès au Français écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd. L'éducation des sourds : point de vue médical et point de vue sociologique" *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique, Actes du II^e Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.209-220.
- CUXAC C., 2000, *La langue des signes française - les voies de l'iconicité*, Paris: Ophrys.
- CUXAC C., (éd.), 2003, "La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels" *Langue française* n°137.
- CYR P. & GERMAIN C., 1998, *Les stratégies d'apprentissages*, Paris: CLE International.
- DABENE L., 1984-a, "Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère" *Interactions, les échanges langagiers en classe de langue*, ss.dir. Centre de didactique du français, Grenoble: ELLUG, pp.129-138.
- DABENE L., 1984-b, "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, pp.39-46.
- DABENE L., 1987, *Etude des conditions du double apprentissage (français, langue d'origine) au cours préparatoire*, Grenoble: CDL - Université Stendhal Grenoble 3.
- DABENE L., 1989, "Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées" *Minorisation linguistique et interaction : actes du symposium organisé par l'Association internationale de linguistique appliquée et la Commission interuniversitaire de linguistique appliquée*, Genève, Droz, pp.179-184.
- DABENE L., 1990, "Pour une didactique de la variation" *Variations et rituels en classe de langue*, ss.dir. DABENE, CICUREL, LAUGA-HAMID & FOERSTER, Paris: Hatier - Crédif, pp.7-21.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- DABENE L., 2004, "Un réaménagement conceptuel riche de prolongements" *Un parcours au contact des langues - Textes de Bernard Py commentés*, ss.dir. GAJO, MATTHEY, MOORE & SERRA, Paris: Didier - Crédif, pp.149-152.
- DABENE L. & BILLIEZ J., 1984, Rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation, *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*.
- DABENE M. (ss dir), 2001, *Pratique de lecture et cheminement du sens, Plurilinguisme et apprentissages - Cahiers du français contemporain n°7*, Lyon: ENS Editions.

- DAFFLON F. & DEKKERS E., 1986, "Apprentissage de la lecture idéo-visuelle : de l'écrit à la signification" *Vivre Sourd Aujourd'hui ... Et Demain ? Communication et surdité*, ss.dir. ALEGRIA, GERSDORFF, STEPHENS & al, Bruxelles: Edirsa, pp.67-78.
- DAGENAIS D. & MOORE D., 2004, "Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada" *Langages* n 154, pp.34-46.
- DAGRON J., 1996, "Représentations sociales de la surdité" *La psychologie de l'enfant sourd*, ss.dir. VIROLE, Paris: De Boeck, pp.233-246.
- DAGRON J., 1999-a, "Les Sourds et les Autres" *L'expérience du déni*, ss.dir. GRUSON & DULONG, Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, pp.83-91.
- DAGRON J., 1999-b, *Sourds et soignants, deux mondes, une médecine*, Paris: Press Editions.
- DAIGLE D. & PARISOT A.-M., 2006, *Surdité et société*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DALLE P., 2003, "La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution" *Langue Française* n 137, pp.32-59.
- DAVIES S., 1994, "Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of the deaf children" *Bilingualism in deaf education - International studies on sign language and communication of the deaf*, ss.dir. AHLGREN & HYLSTENSTAM, Hamburg: Signum press, pp.103-121.
- DE LACERDA E., JAGGERS C., MICHAUDON H., MONTEIL C. & TREMOUREUX C., 2003, *La scolarisation des enfants et adolescents handicapés*, Note d'information 03.11, Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche, consultable en ligne, adresse Internet: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0311.pdf>.
- De PIETRO J.-F., 1988-a, "Conversation exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles" *Echanges sur la conversation*, ss.dir. COSNIER, GELAS & KERBRAT-ORECCHIONI, Paris: Editions du CNRS.
- De PIETRO J.-F., 1988-b, "Vers une typologie des situations de contacts linguistiques" *Langage et Société* n 43, pp.65-89.
- De PIETRO J.-F., 2002, "Le français régional à l' cole : quelles possibilités ?" *Le français parlé dans le domaine franco-provençal. Une réalité plurinationale*, ss.dir. SINGY, Bern: Peter Lang, pp.31-66.
- De PIETRO J.-F., 2005, "EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l' cole" *Du plurilinguisme à l' cole. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes sensibles*, ss.dir. PRUDENT, TUPIN & WHARTON, Bern: Peter Lang.
- De QUIEROZ J.-M., 1995, *L' cole et ses sociologies*, Paris: Nathan Université.
- De SAUSSURE F., [1974]-2005, *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot.
- De WECK G. & BUTTET SOVILLA J., 2000, "Le langage écrit" *Tranel* n 33, pp.5-9.

- DECOURCHELLE D., 1994, "Surdité, langage et identité : la nouvelle donne des jeunes générations" *Sciences sociales et Santé* n°3, vol.12, pp.101-128.
- DEFAYS J.-M., DELCOMINETTE B. & DUMORTIER LOUIS V., 2003, *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*, Cortil-Wodon: Edition Modulaire Européenne.
- DEHANT A., 1987, "A propos de la maturité en lecture" *Vivre Sourd Aujourd'hui ... Et Demain ? Communication et surdité*, ss.dir. ALEGRIA, GERSDORFF, STEPHENS & al, Bruxelles: Edirsa, pp.49-55.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. & SABRIA R., 2001, "L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des chaos en parcours langagiers pluriels" *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, ss.dir. CASTELLOTTI, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp.81-109.
- DELAPORTE Y., 2002, *Les sourds, c'est comme ça*, Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- DELAPORTE Y. & PELLETIER A., 2002, *Moi, Armand, né sourd et muet*, Paris: Plon.
- DELHOM F., 1986, "Perspectives" *Vivre Sourd Aujourd'hui ... Et Demain ? Communication et surdité*, ss.dir. ALEGRIA, GERSDORFF, STEPHENS & al, Bruxelles: Edirsa, pp.174-187.
- DELHOM F., 1995-a, "L'intégration par le bilinguisme" *Le Courrier de Suresnes* n°63, pp.56-59.
- DELHOM F., 1995-b, "Divergences, paradoxes et choix" *Le Courrier de Suresnes* n°63, pp.65-70.
- DENIS-VANOYE M., 1993, "La personne sourde dans le regard de l'autre" *Actes du Colloque Européen sur la Surdité, Gr ta Sudis re*, Echirolles, pp.113-117.
- DESCHENES A.-J., St PIERRE M. & BOYER J.-Y., 1993, "L'hétérogénéité des connaissances et la compréhension en lecture" *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français - Actes du 5e colloque international de didactique du français langue maternelle, Montréal, 12-15 mai 1992*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp.76-82.
- DETHORRE M., 1993, "Surdité : facettes d'histoires, de corps et de langues" *Psychanalystes* n°46/47, pp.31-48.
- DETHORRE M., 1997, "Histoire de surdités. Réflexions psychanalytiques et anthropologiques sur les représentations de la surdité et ses effets" *Handicaps et inadaptations - les cahiers du CTNERHI* n°74, pp.15-33.
- DETRAUX J.-J., 1986, "L'intégration, utopie ou réalité ?" *Vivre Sourd Aujourd'hui ... Et Demain ? Communication et surdité*, ss.dir. ALEGRIA, GERSDORFF, STEPHENS & al, Bruxelles: Edirsa, pp.93-101.
- DOLTO F., 1977, *Lorsque l'enfant paraît*, Paris: Le Seuil.
- DOLTO F., 1981, "A propos de la langue des signes - Coup d'oeil" p.27.

- DOMINGUEZ A., 1992, *L'éveil de la compétence métalinguistique en Langue des Signes Française chez des adultes sourds*, ss.dir. MILLET, TER: Sciences du langage: Université Stendhal Grenoble 3.
- DOMPMARTIN-NORMAND C., 2003, *Eveil et ouverture aux langues à l'école : contribution à l'évaluation d'un outil en région toulousaine*, ss.dir. BILLIEZ, Université Stendhal Grenoble 3.
- DOREY J.-L., 2001, "L'intégration scolaire des enfants handicapés auditifs ou les sourdes violences" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.24-30.
- DOUET & PONSERRE, 1996, "Prise de conscience de la surdité et conséquences chez l'enfant. Opinion des enfants, des parents et des professionnels" *Handicaps et inadaptation - Les cahiers du CTNERHI* n°71.
- DRUETTE M.-A., 2003, *La scolarisation des élèves sourds et malentendants*, ss.dir. MILLET, DEA: Sciences du langage: Université Stendhal Grenoble 3.
- DUBREUIL B., 2001, "L'intégration: moyen ou finalités? Intégration ou réintégration?" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.6-19.
- DUBUISSON C., 1993, "Signer ou le sort d'une culture" *Nouvelles pratiques sociales* n°1, vol.6, pp.56-81.
- DUBUISSON C., 1996, "Le bilinguisme pour les enfants sourds : un choix nécessaire" *Recherche sociale, Bulletin du CQRS* n°4, vol.2, pp.1-2.
- DUBUISSON C. & DAIGLE D., 1998, *Lecture, écriture et surdité*, Montréal [Qc]: Les éditions LOGIQUES.
- DUBUISSON C. & MACHABÉE D., 2000, *L'approche bilingue dans l'adaptation/réadaptation des sourds : diffusion de résultats de recherche*, Québec: Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale (exemplaire photocopié).
- DUBUISSON C. & NADEAU M., 1993, *Etudes sur la langue des signes québécoise*, Montréal [Qc]: Presses de l'Université de Montréal.
- DUBUISSON C. & NADEAU M., 1994, "Analyse de la performance en français écrit des apprenants sourds oralistes et gestuels" *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)* n°1, vol.16, pp.79-91.
- DUBUISSON C. & VERCAINGNE-MÉNARD A., 1997, " L'acquisition de la LSQ par des enfants sourds ayant des parents entendants" *Fréquence, Revue de l'ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec* n° 2, vol.9, pp.10-12.
- DUBUISSON C. & VERCAINGNE-MÉNARD A., 1999-a, "Des signes aux mots : apprendre à lire autrement" *Fréquence, Revue de l'ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec* n°3, vol.11, pp.8-11.
- DUBUISSON C. & VERCAINGNE-MÉNARD A., 1999-b, *Implantation d'une approche bilingue à l'école Gadbois*, Québec: Rapport présenté au ministère de l'Éducation, (exemplaire photocopié).
- DUCANCEL G. & SIMON D. L. (ss dir), 2004-a, *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions? - Repères* n°29, Saint-Fons: INRP.

- DUCANCEL G. & SIMON D. L., 2004-b, "De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue" *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions? - Repères n°29*, ss.dir. DUCANCEL & SIMON, Saint-Fons: INRP.
- DUCROT O. & TODOROV T., 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris: Seuil.
- DULONG R., 1999, "Introduction" *L'expérience du déni*, ss.dir. GRUSON & DULONG, Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, pp.37-42.
- DUMONT A., 2003, "Surdité : acquisition du langage, intelligibilité de la parole" *Réadaptation n°497*, pp.22-24.
- DUNANT-SAUVIN C. & CHAVAILLAZ J.-F., 1993, "Un bilinguisme particulier : français / langue des signes" *Tranel n°19*, pp.61-78.
- DURU-BELLA M. & VAN ZANTEN A., 1999, *Sociologie de l' cole*, Paris: Armand Colin.
- DUVERGER J. (ss dir), 2000, *Actualité de l'enseignement bilingue - Le français dans le monde, recherches et applications - n° spécial*, Paris: CLE international.
- DUVERGER J., 2002, "Le bilinguisme" *Les Actes de Lecture n°80*, pp.74-76.
- EBERSOLD S., 1992, *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirmes*, Paris: Presses Universitaires de France.
- ELOY J.-M., 2003, "Pour une approche complexe de la nature sociale de la langue" *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, ss.dir. BLANCHET, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp.171-188.
- ENCREVE P., 1976, "Labov, linguistique et sociolinguistique" *Sociolinguistique*, ss.dir. LABOV, Paris: Les Editions de Minuit, pp.9-35.
- ENCREVE P., 1977, "Présentation : linguistique et sociolinguistique" *Langue Française n°34*, pp.3-16.
- ENERSTVEDT R. T., 1996-a, "Who are they? Perspectives on deaf and deaf-blind populations" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.25-40.
- ENERSTVEDT R. T., 1996-b, "The relational understanding of disability as practical consequences of reduced capability" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.71-82.
- ENGEN E.-A., 1996, "English language acquisition in deaf children in programmes using Manually-Coded English" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.115-162.
- ERTING C. J., JOHNSON R. C., SMITH D. L. & SNIDER B. D., 1994, *The Deaf Way. Perspectives from the international conference on Deaf culture*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

ESPERET E., 1996, "A cognitivist view on linguistic competence and cognitive aspects, with special reference to cases of sensory handicap" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.57-70.

ESTABLET R. & ZAFFRAN J., 1996, *Etude sur la socialisation des enfants handicapés intégrés à l'école primaire ordinaire : rapport final*, Aix-en-provence: Laboratoire de l'Université de Provence.

FAGAN W. T., 1994, *Faire parler les mots. Guide d'exploitation et guide d'évaluation*, Montréal: Les Editions de la Chenelière.

FARACO M., 2002, "Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, pp.97-120.

FARDEAU M., 1999, *Personnes handicapées : Analyse comparative et prospective du système de prise en charge*, Rapport au Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au Secrétaire d'État à la Santé, à l'Action Sociale et aux Handicaps, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.sante.gouv.fr/htm/actu/handicapes/sommaire.htm>.

FAYOL M., 1996, "A propos de la compréhension..." *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ss.dir. ONL, Paris: Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pp.85-102.

FAYOL M., 2003, *La compréhension: évaluation, difficultés et interventions*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fayol.pdf>.

FAYOL M. & MONTIEL J.-M., 1994, "Stratégie d'apprentissage/ apprentissage des stratégies" *Revue française de pédagogie* n°106, pp.91-110.

FERGUSON C. A., 1959, "Diglossia" *Word* n°15, pp.325-340.

FIJALKOW J., 2003, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fijalkow.pdf>.

FISHMAN J. A., 1967, "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism" *Journal of Social Issues* n°23, pp.29-38.

FISHMAN J. A., 1971, *Sociolinguistique*, Paris: Nathan.

FLORIN A., 1999, *Le développement du langage*, Paris: Dunod.

FOERSTER C., 1990, "Et le non-verbal?" *Variations et rituels en classe de langue*, ss.dir. DABENE, CICUREL, LAUGA-HAMID & FOERSTER, Paris: Hatier - Crédif, pp.72-93.

FOERSTER C. & SIMON D. L., 1998, "Dix ans de formation des enseignants de langues vivantes à l'école élémentaire en France: Fête ou foire?" *Colloque ACEDLE*, (document photocopie).

- FORQUIN J.-C., 1995, "Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°98, pp.44-55.
- FORQUIN J.-C., 1996, *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: De Boeck Université.
- FOURNIER C., 1995, "Le bilinguisme, l'illusion de la nouveauté" *Le Courrier de Suresnes* n°63, pp.34-39.
- FOURNIER C., SERO-GUILLAUME P. & DELHOM F., 1994, "L'article 33 sur le libre choix du mode de communication dans l'éducation des jeunes sourds" *Le courrier de Suresnes* n°60, pp.61-64.
- FRANCOIS F., 1980, *Linguistique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- FRANCOIS F., 1990, *La communication inégale*, Lausanne, Delachaux et Niestlé
- FUCHS C., 1982, *La Paraphrase*, Paris: Presses Universitaires de France.
- FURTH H., 1973, *Deafness and learning: a psychological approach*, Belmont: Calif., Wadsworth.
- GADET F., 1992, "Variation et hétérogénéité" *Langages* n°96, pp.3-15.
- GADET F., 2004, "Mais que font les sociolinguistes?" *Langage et Société* n°107, pp.85-94.
- GAJO L., 2000, *Interaction et acquisitions en contexte*, Fribourg: Editions universitaires.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris: Didier.
- GAJO L., 2003, "Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours" *Tranel* n°38/39, pp.49-62.
- GAJO L., MATTHEY M., MOORE D. & SERRA C. (ss dir), 2004, *Un parcours au contact des langues - Textes de Bernard Py commentés*, Paris: Didier - Crédif.
- GAJO L. & MONDADA L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg: Editions Universitaires de Fribourg Suisse.
- GAJO L. & SERRA C., 2000, "Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine" *La notion de contact de langues en didactique*, ss.dir. MARTINEZ & PEKAREK-DOEHLER, Fontenay-aux-Roses: ENS Editions, pp.165-178.
- GAONAC'H D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier - Crédif.
- GAONAC'H D., 1997, "Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible ? Un point de vue psycholinguistique" *Les langues à l'école : un apprentissage?*, Colloque IUFM - Dijon, CRDP de Bourgogne, pp.19-28.
- GARABEDIAN M. & LERASLE M., 1997, "L'alternance codique : la double contrainte" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°108, pp.433-443.

GARDNER R. C. & LAMBERT W., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House Publishers.

GARDOU C. & KERLAN A., 2002, "L'éthique à l'épreuve du handicap" *La nouvelle revue de l' AIS* n°19, pp.7-22.

GARDY P. & LAFONT R., 1981, "La diglossie comme conflit : l'exemple occitan" *Langages* n°61, pp.75-93.

GASQUET-CYRUS M., 2003, "Sociolinguistique: sortir de la culpabilité ?" *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, ss.dir. BLANCHET, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp.129-140.

GATEAUX-MENNECIER J., 1990, "La logique socio-historique de l'enseignement spécial, handicaps et inadaptations" *Les cahiers du CNERHI* n°50, pp.55-70.

GATEAUX-MENNECIER J., 1999, "L'intégration : l'empire des mots, le discours des faits" *La nouvelle revue de l' AIS* n°8, pp.27-51.

GERMAIN C., 2001, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris: CLE International.

GFELLER E., 2000, *La société et l'école face au multilinguisme*, Paris: Kharthala.

GHIGLIONE R., BEAUVOIS J.-L., CHABROL C. & TROGNON A., 1980, *Manuel d'analyse de contenu*, Paris: Armand Colin.

GIASSON J., 1990, *La Compréhension en lecture*, Québec: Gaétan Morin éditeur.

GILES H., BOURHIS R. Y. & TAYLOR D. M., 1977, "Towards a theory of language in ethnic group relations" *Language, ethnicity and intergroup relations*, ss.dir. GILES, London: Academic Press, pp.307-348.

GILLIG J.-M., 1996, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris: Dunod.

GILLIG J.-M., 1999, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris: Dunod.

GILLOT D., 1998, Rapport parlementaire, *Le droit des sourds: 115 propositions*.

GOFFMAN E., 1975, *Stigmates: les usages sociaux des handicaps*, Paris: Les Editions de Minuit.

GOIGOUX R., 2003, *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble? Quelle est la pertinence des diverses méthodes?*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>.

GOLDER C. & GAONAC'H D., [1998]-2004, *Lire et Comprendre - Psychologie de la lecture*, Paris: Hachette Education.

GOLDIN-MEADOW S., 2003, *The resilience of language*, New York: Psychology Press.

GONTAR GAUSTAD M., 2000, "Morphographic analysis as a word identification strategies for deaf readers" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* n°1, vol.5, pp.60-80.

- GOODY J., 1979, *La raison graphique*, Paris: Les Editions de Minuit.
- GOODY J., 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris: Presses Universitaires de France.
- GORUBEN A., 2004, "Pragmatique de la communication et bilinguisme précoce" *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, ss.dir. GERS, Paris: CTNERHI, pp.101-118.
- GOSSOT B. & MOLLO C., 2002, Rapport IGEN au Ministre de l'Education Nationale et au Ministre délégué à l'Enseignement professionnel, *Les groupes départementaux Handiscol' en 2001: mise en place et fonctionnement*. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000533/0000.pdf>.
- GOSSOT B., MOLLO C., NAVES P. & GAUZERE M., 1999, *Scolariser les jeunes handicapés - rapport IGEN-IGAS*, Paris: La Documentation Française.
- GOSSOT B., MOLLO C., NAVES P., GAUZERE M. & TROUVÉ C., 1999, Rapport IGEN - IGAS, *Accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/handiacc.rtf>.
- GROSJEAN F., 1982, *Life with two languages : an introduction to bilingualism*, London: Harvard University Press.
- GROSJEAN F., 1984, "Le bilinguisme : vivre avec deux langues" *Tranel* n°7, pp.15-41.
- GROSJEAN F., 1993-a, "La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds" *Nouvelles pratiques sociales* n°6, pp.69-82.
- GROSJEAN F., 1993-b, "Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition" *Tranel* n°19, pp.13-42.
- GROSJEAN F., 1995, "A psycholinguistic approach to code switching: the recognition of guest words by bilinguals" *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, ss.dir. MILROY & MUYSKEN, London: Cambridge University Press, pp.259-275.
- GROSJEAN F. & LANE H. (ss dir), 1979, *La langue des signes - Langages* n°56, Paris: Larousse.
- GROSSMANN F., 1993, "L'hétérogénéité interprétative : un problème didactique?" *L'hétérogénéité des apprenants un défi pour la classe de français*, ss.dir. LEBRUN & PARRET, Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp.54-60.
- GROSSMANN F., 1997, "Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue" *Activités métalangagières et enseignement du français*, ss.dir. DOLZ & MEYER, Bern: Peter Lang, pp.91-116.
- GROSSMANN F., 1999, "Le texte écrit : un empêchement de dialoguer en rond" *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit* pp.173-191.
- GROSSMANN F., 2003, *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, consultable en ligne; adresse Internet: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/grossmann.pdf>.
- GROSSMANN F., 2005, "Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes" *Repenser l'enseignement des langues : comment*

identifier et exploiter les compétences, ss.dir. BRONCKART, BULEA & POULIOT, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, pp.117-137.

GRUSON P., 1999, "D'une surdit      l'autre. La R  publique face    la pluralit   des langues" *L'exp  rience du d  ni*, ss.dir. GRUSON & DULONG, Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, pp.69-81.

GRUSON P. & DULONG R., 1999, *L'exp  rience du d  ni*, Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.

GTN, 2001, "L'avis de GTN surdit  (s) de l'ANCE" *Communaut  s   ducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n  117, p.5.

GUERNIER M.-C., 1999, "Lire et r  pondre    des questions au cycle 3" *Rep  res* n  19, pp.167-181.

GUEUNIER N., 1997, "Repr  sentations linguistiques" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.246-252.

GUIGAS L., 2005, *Les pratiques communicatives des enfants sourds en interactions entre pairs*, ss.dir. MILLET, Master 1 Langage et Surdit  : U.F.R. des Sciences du langage: Universit   Stendhal Grenoble 3.

GUMPERZ J. J., 1964, "Linguistic and social interaction in two communities" *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, ss.dir. GUMPERZ & HYMES: pp.137-153.

GUMPERZ J. J., 1966, "On the ethnology of linguistic change" *Sociolinguistics proceedings of the UCLA sociolinguistics conference*, ss.dir. BRIGHT, The Hague: Mouton, pp.27-38.

GUMPERZ J. J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ J. J., 1989, *Engager la conversation*, Paris: Les Editions de Minuit.

GUMPERZ J. J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interpr  tative*, Paris: L'Harmattan.

GUMPERZ J. J. & HYMES D. H. (ss dir), 1972, *Direction in sociolinguistics, the ethnography of communication*, New-York: Holt, Rinehart & Winston Inc.

HALTE J.-F. & RISPAIL M., 2005, *L'oral dans la classe*, Paris: L'Harmattan.

HAMERS J. F., 1997, "Contact des langues" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.94-100.

HAMERS J. F. & BLANC M., 1983, *Bilingualit   et bilinguisme*, Bruxelles: Mardaga.

HANDBERG T.-B., 1994, "Dehomogenizing the deaf: how can we tailor in individual curricula to accommodate deaf children's linguistic background?" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.91-100.

HEILING K., 1994, "Deaf children's reading and writing. Comparison between pupils in different ages from oral and bilingual schools" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir.

- VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.101-114.
- HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris: Didier.
- HILLION M., GERMAIN C., DESLONGCHAMPS M. & LAVERDURE S. (ss dir), 1995, *Les élèves sourds : Style cognitif et éducation bilingue - biculturelle*, Québec: CIRAL.
- HOLEC H., 1995, "Curriculum et itinéraires d'apprentissages auto-dirigé" *Études de Linguistique Appliquée* n°98.
- HOLTHE H., 1996, "The relational understanding of disability as practical consequences of reduced capability" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.83-88.
- HOUSEN A., 2002, "Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, pp.23-71.
- HUGOUNENQ H., 2005, "Le statut politique de la langue des signes. Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France" *Marges Linguistiques* n°10, pp.219-234.
- HYMES D., 1967, "Models of the Interaction of Language and Social Setting" *Journal of social issues* n°XXIII, pp.8-28.
- HYMES D., 1973, "The scope of sociolinguistics" *Sociolinguistics. Current trends and prospects*, ss.dir. Shuy, Washington: MSLI, GUP, pp.313-333.
- HYMES D. H., 1971, "On communicative competence" *Sociolinguistics: Selected Readings*, ss.dir. PRIDE & HOLMES, Great Britain: Penguin.
- HYMES D. H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier - Crédif.
- ISRAELITE N. & EWOLDT C., 1992, *Éducation bilingue-biculturelle des élèves sourds et malentendants : analyse de travaux de recherche sur l'effet de la langue gestuelle, langue première, sur l'apprentissage d'une langue majoritaire*, Toronto: Ministère de l'Éducation.
- JAFFRE J.-P., 1996, "Écritures et lecture" *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ss.dir. ONL, Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pp.43-56.
- JODELET D., 1984, "Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie" *Psychologie sociale*, ss.dir. MOSCOVICI, Paris: Presses Universitaires de France, pp.357-378.
- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France.
- JODELET D. (Ed), 1994, *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France.
- KASBARIAN J.-M., 1997, "Langue minorée et langue minoritaire" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.185-188.
- KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris: Nathan Université.

- KELLY A. V., 1999, *The Curriculum : Theory and practice*, London: Paul Chapman.
- KIHM A., 1992, "Créoles ou dialectes : les tribulations du vernaculaire noir américain" *Langages* n°92, pp.79-89.
- KJELDSEN J., 1994, "L'enseignement des sourds au Danemark" *Actes du Colloque Européen sur la surdité*, Grenoble, Greta Sud-Isère, pp.43-52.
- KLEIN W., 1989, *L'acquisition de la langue étrangère*, Paris: Armand Colin.
- KLINKENBERG J.-M., 1997, "Classe sociale des élèves" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.81-85.
- KÖPPE R., 1995, "Code-switching in bilingual first language acquisition" *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, ss.dir. MILROY & MUYSKEN, London: Cambridge University Press, pp.276-301.
- KRAMSCH C., 1984-a, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris: Hatier - Crédif.
- KRAMSCH C., 1984-b, "Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, pp.57-67.
- KREMnitz G., 1972, *Cité par Philippe Blanchet dans: Compte rendu critique de lecture*, Marges Linguistiques n°8 - Novembre 2004, adresse Internet: <http://www.marges-linguistiques.com>.
- LA SASSO C., 1998, "Problèmes cruciaux posés par l'apprentissage de la lecture par les enfants sourds aux Etats-Unis" *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique. Actes du IIe Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.245-262.
- LABORIT E., 1994, *Le cri de la mouette*, Paris: Robert Laffont.
- LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris: Les Editions de Minuit.
- LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire*, Paris: Les Editions de Minuit.
- LACHANCE N., 1999-a (imp 2001), "Le système scolaire québécois pour les enfants sourds et l'implantation de projets éducatifs bilingues et biculturels" *Recherche sur la LSF*, Toulouse, Université de Toulouse le Mirail, pp.173-187.
- LACHANCE N., 1999-b (imp 2001), "Education bilingue et biculturelle et enjeux politiques" *Recherche sur la LSF*, Toulouse, Université de Toulouse le Mirail, pp.109-123.
- LACHAUD Y., 2003, *Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire*, Rapport Yvan Lachaud, Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche, consultable en ligne, adresse Internet : <http://www.education.gouv.fr/rapport/handicapes0103.pdf>.
- LAFONTAINE D., 2003, *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf>.

- LAKS B., 1984, "Le champ de la sociolinguistique française" *Langue Française* n°63, pp.103-124.
- LAKS B., 1992, "La linguistique variationniste comme méthode" *Langages* n°96, pp.34-50.
- LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*, ss.dir. BILLIEZ, Université Stendhal Grenoble 3.
- La-Méthode-verbo-tonale-en-1992, 1992, Suresnes Centre national d'études et de formation: N° spécial de : Le courrier de Suresnes.
- LAMOTHE M., 2001, "De l'instruction du sourd-muet, à l'intégration de l'élève handicapé à l'école" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.39-51.
- LAMOTHE M., 2004, "Pour une éducation bilingue-biculturelle de l'enfant sourd" *Langues et Cité* n°4, pp.4-5.
- LANE H., 1976, *The wild boy of Aveyron*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LANE H., 1979, *L'Enfant sauvage de l'Aveyron*, Paris: Payot.
- LANE H., 1992, *The Mask of Benevolence : Disabling the Deaf Community*, New York: Alfred A. Knopf.
- LANE H., 1993, "Vue historique de la médicalisation de la surdité de culture" *Psychanalyses* n°46/47, pp.173-190.
- LANE H., 1995, "Construction of Deafness" *Disability and Society* n°2, vol.10, pp.171-189.
- LANE H., 1996 (1991), *Quand l'esprit entend: histoire des sourds-muets*, Paris: Editions Odile Jacob.
- LANE H., 2002, "Do deaf people have a disability?" *Sign Language Studies* n°4, vol.2, pp.356-379.
- LANZA E., 2004 (2^e édition revue), *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic Perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- LAPARRA M., 2003, "Variations et usages linguistiques dans et hors l'école" *Le français aujourd'hui* n°143, pp.9-16.
- LAPEYRE M. & BONJOUR P., 1999, "L'école intégrante : un laboratoire social" *La nouvelle revue de l'ALS* n°8, pp.198-204.
- LARGUET N., 2001, "Quels apports spécifiques de mon travail de professionnel sourd dans une dynamique de co-éducation?" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.31-33.
- LASASSO C. & METZGER M., 1998, "An alternate route to bilingualism : The home language as L1 and Cued Speech for conveying traditionally spoken languages" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* n°4, vol.3, pp.264-289.
- LE CAPITAINE J.-Y., 2004, *Des enfants sourds à l'école ordinaire. L'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*, Paris: L'Harmattan.

LEDERBERG A. R., PREZBINDOWSKY A. K. & SPENCER P. E., 2000, "Word-learning skills of deaf pre-schoolers: The development of novel Mapping and rapid word-learning strategies" *Child Development* n°71, pp.1571-1585.

LEGLISE I. & De ROBILLARD D., 2003, "Applications, implications, interventions, expertises, politiques linguistiques: les (socio)linguistes entre «savants» et «mercenaires»" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.237-252.

LEOPOLD W. F., 1939-1949, *Speech Development of a Bilingual Child*, Evanston, IL: Northwestern University Press.

LEPOT-FROMENT C., 1998, "Les études portant sur l'acquisition de la langue orale et écrite pour les personnes sourdes. Questionnements et pistes de recherche à poursuivre" *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique, Actes du II^e Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.201-208.

LEPOT-FROMENT C., 2000, "L'acquisition d'une langue des signes: données empiriques et questions apparentées" *L'acquisition du langage*, ss.dir. KAIL & FAYOL, Paris: Presses Universitaires de France, pp.193-229.

LEPOT-FROMENT C. & CLEREBAUT N., 1996, *L'enfant sourd*, Bruxelles: De Boeck Université.

LESAIN-DELABARRE J.-M., 2000, *L'adaptation et l'intégration scolaire. Innovation et résistance institutionnelles*, Paris: ESF.

LEYBAERT J. & ALEGRIA J., 1986, "Processus de lecture chez l'enfant sourd : une approche psycholinguistique" *Vivre Sourd Aujourd'hui ... Et Demain ? Communication et surdité*, ss.dir. ALEGRIA, GERSDORFF, STEPHENS & al, Bruxelles: Edirsa, pp.93-116.

LEYBAERT J., LECHAT J. & COUPLET C., 1998, "Lecture et écriture chez l'enfant sourd: L'effet de l'expérience précoce" *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique, Actes du II^e Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.121-136.

LUCAS C. (ss dir), 1996, *Multicultural aspect of sociolinguistics in deaf communities*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

LÜDI G. (ss dir), 1987, *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen: Niemeyer.

LÜDI G., 1989, "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques" *Actes du XVII^e Congrès international de linguistique et philologie romanes*, Tübingen, Niemeyer, pp.405-424.

LÜDI G., 1999, "Alternances des langues et acquisition d'une langue seconde" *Cahiers du français contemporain* n°5, pp.179-189.

LÜDI G., 2000, "Construire des répertoires pluriels dans l'interaction" *La notion de contact de langues en didactique. Notions en Question*, ss.dir. MARTINEZ & PEKAREK-DOEHLER, Lyon: ENS Editions, pp.179-189.

LÜDI G. & PY B., 1995, *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne: L'Age d'Homme.

LÜDI G. & PY B., 2002 (2^e édition revue), *Etre bilingue*, Bern: Peter Lang.

- MAC SWEENEY M., 1998, "Processus de la mémoire à court terme et lecture chez les enfants sourds" *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique, Actes du II^e Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.174-180.
- MACKEY W. F., 1976, *Bilinguisme et contact de langues*, Paris: Edition Klincksieck.
- MACKEY W. F., 1997-a, "Bilinguisme" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.61-64.
- MACKEY W. F., 1997-b, "Langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.183-185.
- MACNAMARA J., 1967, "The bilingual's linguistic performance : a psychological overview" *Journal of Social Issues* n°23, pp.59-77.
- MAEDER C., 1995, "Interférence entre LSF et Français dans l'expression des notions spatiales et temporelles" *Glossa* n°49, pp.38-43.
- MAHE A., 2000, "Surdité, bilinguisme et voie directe" *Les Actes de Lecture* n°71, pp.24-31.
- MAHE A., 2002, "Conditions d'apprentissage" *Les Actes de Lecture* n°80, pp.81-82.
- MANNONI P., 1998, *Les Représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France.
- MANTEAU E., PLEUTIN G. & MARTIN A., 2001, "Echos et reflets (regards et voix croisés)" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.59-61.
- MARCELLESI J.-B., 1987, "Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues", ss.dir. CORTES, Paris: Didier - Crédif.
- MARCELLESI J.-B., BULOT T. & BLANCHET P., 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris: L'Harmattan.
- MARCELLESI J.-B. & GARDIN B., 1974, *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*, Paris: Larousse.
- MARKOWICZ H., 1980, *La communauté des sourds en tant que minorité linguistique - Coup d'oeil* n°24, Paris: CEMS - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- MARTINET A., [1970] 1996, *Eléments de linguistique générale*, Paris: Armand Colin.
- MARTINEZ P. & PEKAREK-DOEHLER S., 2000-a, *La notion de contact de langues en didactique*, Fontenay-aux-Roses: ENS Editions.
- MARTINEZ P. & PEKAREK-DOEHLER S., 2000-b, "Introduction : une notion en question" *La notion de contact de langues en didactique*, ss.dir. MARTINEZ & PEKAREK DOEHLER, Fontenay-aux-Roses: ENS Editions, pp.9-20.
- MARTIN-JONES M., 1995, "Code switching in the classroom: two decades of research" *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, ss.dir. MILROY & MUYSKEN, London: Cambridge University Press, pp.90-112.
- MARTINOT C., 2000, "Etude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans" *Langages* n°14, pp.92-125.

MASHIE S. N., 1995, *Educating deaf children bilingually*, Washington: Gallaudet University Pre-College Programs.

MATTHEY M. (ss dir), 1997, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et Documentations Pédagogiques.

MATTHEY M., 2000, "Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales" *Tranel* n°32, pp.21-37.

MATTHEY M., 2001, "Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants" *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, ss.dir. CASTELLOTTI, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp.111-128.

MATTHEY M., 2003 (2^e édition), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern: Peter Lang.

MATTHEY M., 2005, "Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues" *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, ss.dir. BRONCKART, BULEA & POULIOT, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, pp.139-159.

MATTHEY M. & De PIETRO J.-F., 1997, "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée?" *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?*, ss.dir. BOYER, Paris: L'Harmattan, pp.133-190.

MATTHEY M. & MOORE D., 1997, "Alternance des langues en classe: Pratiques et représentations dans deux situations d'immersion" *Tranel* n°27, pp.63-82.

MEGE-COURTEIX M.-C., 1999, "Des mots et des pratiques" *La nouvelle revue de l'ALS* n°8, pp.53-60.

MEIJER C., SORIANO V. & WATKINS A., 2003, *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers, consultable en ligne, adresse Internet: http://www.europeanagency.org/publications/agency_publications/SNE_europe/downloads/ThematicPublication_French.doc.

MEN, 2003-a, *Programme 2003 / 2004 : qu'apprend-on à l'école maternelle?*: CNDP.

MEN, 2003-b, *Programme 2003 / 2004 : qu'apprend-on à l'école élémentaire?*: CNDP.

MEYNARD A., 1995, *Quand les mains prennent la parole*, Ramonville: Erès (Clinamen).

MICHEL V., 1996, *Etude des pratiques langagières et communicatives de jeunes sourds*, ss.dir. MILLET, DEA: Sciences du langage: Université Stendhal Grenoble 3.

MILLET A., 1988, *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds*, Grenoble: CDL - Université Stendhal Grenoble 3 (exemplaire photocopié).

MILLET A., 1990, *La place de la LSF dans l'intégration scolaire des enfants sourds - Rapport*, Grenoble: CDL - Université Stendhal Grenoble 3.

MILLET A., 1992, "Analyse des entretiens non-directifs, proposition pour un modèle "multi-focal"" *Lengas* n°31, pp.107-121.

- MILLET A., 1993, "Surdité: déficience sensorielle innée et mutité linguistique acquise - (ré)apprentissage langagier et construction d'un sujet sourd parlant" *Tranel* n°19, pp.145-158.
- MILLET A., 1995, *Surdité et apprentissages linguistiques*, Paris: Voies Livres.
- MILLET A., 1999-a, *Orthographe et écriture, langage et surdité, système, représentations, variations*, Grenoble: HDR: Sciences du langage - Université Stendhal Grenoble 3.
- MILLET A., 1999-b (imp. 2001), "Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez de jeunes apprenants sourds" *Recherche sur la LSF*, Toulouse, Université de Toulouse le Mirail, pp.125-135.
- MILLET A. & al., 2002, "Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez les sujets multilingues" *Actes du Colloque "France, Pays contact de langues"*, Tours.
- MILLET A. & BARRERO É. 1994, "Regards sur les langues, regards sur les êtres" *Actes du colloque européen «Surdité: nouveaux regards, regards croisés»*, Grenoble, Greta Sud-Isère.
- MILLET A. & MUGNIER S., 2004, "Français et Langue des Signes Française : quelles interactions au service des compétences langagières? Etudes de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2" *Repères* n°29, pp.207-232.
- MILLET A. & MUGNIER S., à paraître, "Pratiques et représentations en jeu dans les processus de minorisation de la LSF" *Colloque Contact de langues et minorisation - septembre 2003*, Sion.
- MILROY L. & MUYSKEN P., 1995, *One speaker, two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching*, London: Cambridge University Press.
- MILROY L. & WEI L., 1995, "A social network approach to code-switching : the example of a bilingual community in Britain" *One speaker, two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching*, ss.dir. MILROY & MUYSKEN, London: Cambridge University Press, pp.136-157.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette.
- MOLINER P., 1996, *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MONDADA L., 1995, "Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques" *Tranel* n°22, pp.55-89.
- MONDADA L., 1998, "De la représentation aux formes émergentes des pratiques socio-cognitives" *Les modèles de représentation: quelles alternatives? Actes du colloque de Neuchâtel*, Paris, Hermès.
- MONDADA L. & PEKAREK DOEHLER S., 2000, "Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, pp.147-174.
- MONDEME G., 2002, "Bilinguisme et voie directe" *Les Actes de Lecture* n°80, pp.71-72.

MOODY B., 1983, *La langue des signes. Introduction à l'histoire et à la grammaire de la Langue des Signes*, Vincennes: International Visual Théâtre.

MOORE D., 1995, *L'éveil au langage*, Paris: Didier - Crédif.

MOORE D., 1996, "Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°7, pp.95-121.

MOORE D. (ss dir), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier.

MOORE D., 2003, *Plurilinguismes et école. Représentations et dynamiques d'apprentissage*, Grenoble: HDR: Sciences du langage - Université Stendhal - Grenoble 3.

MOORE D. & CASTELLOTTI V., 2001, "Comment le plurilinguisme vient aux enfants" *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, ss.dir. CASTELLOTTI, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp.151-189.

MOORE D. & SIMON D. L., 2002, "Déréalisation et identité d'apprenants" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, pp.121-144.

MOORES D. F. & MEADOW-ORLANS K. P., 1991, *Educational and developmental aspect of deafness*, Washington D.C.: Gallaudet University Press.

MORAIS J. & De ROBILLARD G. (ss dir), 1998, *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions*, Paris: Odile Jacob.

MORSEL M.-H., 1984, "Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique : la grille de Sinclair et Coulthard" *Interactions, les échanges langagiers en classe de langue*, ss.dir. Centre de didactique du français, Grenoble: ELLUG, pp.11-39.

MORVAN J.-S., 1999, "Inadaptation : perspectives psychodynamiques" *La nouvelle revue de l' AIS* n°8, pp.100-112.

MOSCOVICI S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI S., 1989, *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France.

MOTTEZ B., 1993, "Les sourds existent-ils?" *Psychanalystes* n°46/47, pp.49-58.

MOTTEZ B., 1996, "Une entreprise de dé-nomination, les avatars du vocabulaire pour désigner les Sourds au dix-neuvième et au vingtième siècles" *Fragments pour une histoire : notions et acteurs*, ss.dir. STIKER, VIAL & BARAL, Paris: CTNERHI - Alter, pp.101-120.

MOTTEZ B., 2000, "Enfants de parents sourds" *Surdité* n°2, pp.14-17.

MOTTEZ B., [1976]-2006, "La langue des signes aux Etats-Unis" *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?*, ss.dir. BENVENUTO, Paris: L'Harmattan, pp.203-230.

MOTTEZ B., [1977-1984]-2006, "A s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds" *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?*, ss.dir. BENVENUTO, Paris: L'Harmattan, pp.37-56.

- MOTTEZ B., [1978]-2006, "La diglossie dans la langue des signes, paraphrase d'un article de W. Stokoe" *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?*, ss.dir. BENVENUTO, Paris: L'Harmattan, pp.231-241.
- MOTTEZ B., [1979]-2006-a, "Contenu des concepts "la culture sourde" et "la langue des signes"" *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?*, ss.dir. BENVENUTO, Paris: L'Harmattan, pp.143-150.
- MOTTEZ B., [1979]-2006-b, "Les sourds comme minorité linguistique" *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?*, ss.dir. BENVENUTO, Paris: L'Harmattan, pp.242-254.
- MOTTEZ B., [1981]-2006, "Deux logiques : lutte contre la surdité et combat pour les sourds" *Bernard MOTTEZ - Les sourds existent-ils?*, ss.dir. BENVENUTO, Paris: L'Harmattan, pp.57-63.
- MUFWENE S., 1997, "Identité" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.160-165.
- MUGNIER S., 2001, *Représentations sociales autour de la surdité*, ss.dir. MILLET, DEA: Sciences du langage: Université Stendhal Grenoble 3.
- MUGNIER S., 2006, "Vers une dynamique bilingue. Etude des interactions français/langue des signes française à l'école primaire" *Surdité et société*, ss.dir. DAIGLE & PARISOT, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp.63-79.
- MUGNIER S. & MILLET A., 2005, "L'oral et les enfants sourds: des textes officiels à la classe" *L'oral dans la classe*, ss.dir. HALTE & RISPAIL, Paris: L'Harmattan, pp.75-88.
- MUSSELMAN C., 2000, "How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* n°1, vol.5, pp.9-31.
- MYERS-SCOTTON C., 1995, "A lexically based model of code switching" *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, ss.dir. MILROY & MUYSKEN, London: Cambridge University Press, pp.233-256.
- NAFSTAD A. V., 1996, "A response to Regi Theodor Enerstvedt concerning his research on congenital deaf-blindness and linguistic competence" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.41-56.
- NIEDERBERGER N. A., 2004, *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations?*, ss.dir. FRAUENFELDER, Thèse de Doctorat: Section de psychologie: Université de Genève.
- NINYOLES R., 1969, *Conflicte lingüístic valencià*, València: Tres i Quatre.
- NOYON P., 1995, "Historique de la rééducation de l'enfant sourd" *Revue de laryngologie* n°4, vol.116, pp.235-242.
- NYSSSEN M.-C., TERWAGNE S. & GODENIR A., 2001, *L'apprentissage de la lecture en Europe*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Ó RIAGAIN P. & LÜDI G., 2003, *Eléments pour une politique de l'éducation bilingue*, Starsbourg: Conseil de l'Europe.

OAKHILL J. & CAIN K., 2000, "Children's difficulties in test comprehension : assessing causal issues" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* n°1, vol.5, pp.51-59.

OLIVIER DE SARDAN J.-P., 2001, "L'enquête de terrain socio-anthropologique, consulté en ligne, http://www.irmcmaghreb.org/publicat/corpus/Corpus_chapitre3.PDF" *Enquête* pp.63-81.

OPILLARD T., 2002, "La leçon de lecture" *Les Actes de Lecture* n°80, pp.77-78.

ORIOLES V., 2004, "Plurilinguisme : modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles" *Revue française de linguistique appliquée* n°9, pp.11-30.

PADDEN C., 1993, "Lessons to be learned from young deaf orthographers" *Linguistics and Education* n°5, pp.71-86.

PADDEN C. & RAMSEY C., 2005, "La langue des signes Américaine (ASL) et l'aptitude des enfants sourds à la lecture" *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, ss.dir. TRANSLER, LEYBAERT & GOMBERT, Marseille: Solal, pp.291-315.

PALLOTTI G., 2002, "La classe une perspective écologique de l'acquisition" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°16, pp.165-197.

PEAL E. & LAMBERT W., 1962, "The Relation of Bilingualism to Intelligence" *Psychological Monographs* n°76, pp.1-23.

PEKAREK-DOEHLER S., 1999, *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg: Editions Universitaires de Fribourg Suisse.

PEKAREK-DOEHLER S., 2000, "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°12, pp.3-26.

PEKAREK-DOEHLER S. & MARTINEZ P., 2000, "Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux" *La notion de contacts de langues en didactique*, ss.dir. MARTINEZ & PEKAREK-DOEHLER, Fontenay/ Saint-Cloud: Editions ENS, pp.191-207.

PERFETTI C. A., 1985, *Reading ability*, New York: Oxford University Press.

PERFETTI C. A., 1989, "Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture" *Les apprentis lecteurs*, ss.dir. RIEBEN & PERFETTI, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp.61-84.

PERFETTI C. A., 1994, "Psycholinguistics and reading ability" *Handbook of psycholinguistics*, ss.dir. GERNSBACHER, Orlando: Academic Press, pp.849-894.

PERFETTI C. A. & SANDAK R., 2000, "Reading optimally builds on spoken language : implication for deaf readers" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* n°1, vol.5, pp.32-50.

PERREGAUX C., 1994, *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Bern: Peter Lang.

- PERREGAUX C., de PIETRO J.-F., de GOUMOËNS C. & JEANNOT D., 2003, *EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel: CIIP.
- PERRENOUD P., 1989, "La triple fabrication de l'échec scolaire" *Psychologie française* n°34/4, pp.237-245.
- PERRENOUD P., 1994, *Le formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD P., 1996, "Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal ?" *Revue de psychologie* n°21, pp.116-123.
- PERRENOUD P., 1998, *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF Editeur.
- PFEUTI S., 1996, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, "Vous avez dit... Pédagogie" n°42, Université de Neuchâtel, consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.unine.ch/sed>.
- PHILIP C. & GARDOU C., 2002, "Ethique, éducation et handicap" *La nouvelle revue de l'AIS* n°19, pp.5-6.
- PLAISANCE E., 1999, "Quelle intégration?" *La nouvelle revue de l'AIS* n°8, pp.61-73.
- PLAISANCE E., 2003, "Evolution historique des notions" *Diversité et handicap à l'école - Quelles pratiques éducatives pour tous?*, ss.dir. BELMONT & VERILLON, Paris: CTNERHI et INRP, pp.23-34.
- PLEUTIN G., 2001, "Scolarisation des enfants et adolescents dans le système éducatif ordinaire" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.23.
- POIZAT M., 1996, *La voix sourde*, Paris: Métailié.
- POIZAT M., 2001, "La surdité de l'histoire" *Surdité* n°4, pp.107-120.
- POPLACK S., 1980, "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espanol : toward a typology of code-switching" *Linguistics* n°18, pp.581-618.
- POPLACK S. & MEECHAN M., 1995, "Patterns of language mixture: nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse" *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, ss.dir. MILROY & MUYSKEN, London: Cambridge University Press, pp.199-232.
- POWER D. & LEIGH G. R., 2000, "Principles and practices of literacy development for deaf learners : a historical overview" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* n°1, vol.5, pp.3-8.
- PRELAZ A.-C., 2000, "Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds : de la langue des signes (LSF)   l'écrit, rôle de l'orthophoniste" *Tranel* n°33, pp.111-119.
- PRUDENT L.-F., 1981, "Diglossie et interlecte" *Langages* n°61, pp.13-38.
- PY B., 1989, "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique" *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, ss.dir. COSTE, Paris: Hatier, pp.42-54.
- PY B., 1991, "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2" *Tranel* n°17, pp.147-161.

- PY B., 1996, "Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle" *La construction interactive des discours de la classe de langue*, ss.dir. BLONDEL & CICUREL, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp.95-110.
- PY B., 1997-a, "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°108, pp.495-504.
- PY B., 1997-b, "Education bilingue et alternance des langues : la négociation du code en contexte scolaire" *L'école valdôtaine* n°36, pp.53-57.
- PY B. (ss dir), 2000-a, *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme - Tranel n°32*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- PY B., 2000-b, "Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques" *Tranel* n°32, pp.5-20.
- PY B., 2000-c, "La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°12, pp.77-97.
- PY B., 2004, "Pour une approche linguistique des représentations sociales" *Langages* n°154, pp.6-19.
- PY B. & JEANNERET R. (ss dir), 1989, *Minorisation linguistique et interaction : actes du symposium organisé par l'Association internationale de linguistique appliquée et la Commission interuniversitaire de linguistique appliquée*, Genève: Droz.
- RAMOGNINO N., 1999, "Linguistique et sociologie, un point de vue méthodologique" *Sociologie et sociétés* n°XXXI, pp.35-50.
- REINWEIN J., DUBUISSON C. & BASTIEN M., 2001, "Etudes des processus d'intégration chez le lecteur sourd et chez le lecteur entendant" *Revue québécoise de linguistique* n°2, vol.29, pp.95-115.
- REMOND M., 1996, "Pour une pédagogie de la compréhension au cycle III" *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ss.dir. ONL, Paris: Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pp.165-182.
- REMY-THOMAS F., 2003, "Structures l'écriture du français des élèves allophones" *Le français aujourd'hui* n°143, pp.57-68.
- RENAUD P., 1998, "Absoute pour un locuteur natif" *Le Français en Afrique* n°12, pp.257-272.
- RIEBEN L. & PERFETTI C. (ss dir), 1989, *L'apprenti lecteur. Recherche empirique et implications pédagogiques*, Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- RIEBERT G., 1994, "Bilinguisme et surdité" *Point Santé Enfance* n°37, pp.12-14.
- ROCHEX J.-Y., 1997, "Les ZEP, un bilan décevant" *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, ss.dir. TERRAIL, Paris: La dispute/Snédit, pp.123-140.
- RODRIGUEZ-YAÑEZ X. P., 1997, "Aléas théoriques et méthodologiques dans l'étude du bilinguisme : le cas de la Galice" *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues*, ss.dir. BOYER, Paris: L'Harmattan, pp.191-254.
- ROMAINE S., 1995 (2ème ed.), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.

- RONJAT J., 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris: Champion.
- RUANO-BORDALAN J.-C. (ss dir), 1998, *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- SABATIER C., 2004, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, ss.dir. BILLIEZ, Thèse de Doctorat: Sciences du langage: Université Stendhal Grenoble 3.
- SABRIA R., 1993, "Dénomination et enjeu identitaire. Comment peut-on s'appeler sourd?" *Cahiers de Linguistique Sociale* n°23, pp.33-50.
- SABRIA R., 1994, "Présentation" *Cahiers de Linguistique Sociale* n°24, pp.5-10.
- SABRIA R., 1999, "Dis moi comment tu m'appelles et je te dirai qui tu es" *L'Autre en discours - Praxiling, ESA 5475 CNRS, Université Paul Valéry, Montpellier III - Dyalang, ESA 6065 CNRS, Université de Rouen* pp.69-84.
- SABRIA R., 2003, *Langue des signes française - Langue, discours, société*, Rouen: HDR - Université de Rouen.
- SABRIA R. & MADRAY-LESIGNE F., 1996, "Questionnement social et handicap : une différence difficile à dire" *Le Questionnement Social - URA 1164 CNRS, Université de Rouen* pp.267-272.
- SADEK-KHALIL D., 1997, *L'enfant sourd et la construction de la langue*, Montreuil: Editions du Papyrus.
- SEPULCHRE-MANTEAU E., 1997, *Rôle d'une interaction langagière bilingue (LSF/ français oral) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- SERO-GUILLAUME P., 1995, "Langue des signes et culture" *Le Courrier de Suresnes* n°63, pp.29-33.
- SERO-GUILLAUME P., 1996-a, "L'accueil de l'écrit du sourd" *Journée régionale de formation - Actes, ARPAS*, pp.19-26.
- SERO-GUILLAUME P., 1996-b, "Enseigner c'est accueillir" *Liaisons* n°10, pp.29-40.
- SERRA C., 1997, "Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute" *Tranel* n°27, pp.29-49.
- SIGUAN M. & MACKAY W. F., 1986, *Education et bilinguisme*, Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- SIMON D. L., 1992, "Alternance codique en situation pédagogique, rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire?" *Lidil* n°5, pp.97-107.
- SIMON D. L., 1995 *La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école*, (document photocopie)
- SIMON D. L., 1997, "Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie?" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°108, pp.445-455.
- SKUTNABB T. & TOUKOMAA P., 1976, *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural*

situation of the migrant family, Tampere: Research Reports 15: Dept of Sociology and Social Psychology - University of Tampere.

SPENCER P. E., ERTING C. J. & MARSCHARK M. (ss dir), 2000, *The deaf child in the family and at school. Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

SPRINGER, 1998, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris: Ophrys.

STEMMELEN P., 1984, "Instruments d'observation des échanges en classe et réflexion de l'enseignant sur les méthodes" *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, pp.19-27.

STICKER H.-J., VIAL M. & BARRAL C., 1990, "Handicap et inadaptation, fragments pour une histoire : notions et acteurs" *Les cahiers du CNERHI* n°50.

STOKOE W., 1960, "Sign Language Structure : an outline of the visual communication" *Studies in linguistics, Occasional Papers* n°8.

STOKOE W., 1970, "Sign language diglossia" *Studies in Linguistics* n°20, pp.21-41.

STRATILAKI S., 2005, "Répertoires plurilingues et apprentissages des langues : images et usages des langues dans des contextes plurilingues" *Education et Sociétés Plurilingues* n°18, pp.63-76.

SVARTHOLM K., 1994, "Second language learning in the deaf" *Bilingualism in deaf education*, ss.dir. AHLGREN, Hamburg: Signum press, pp.61-70.

SVARTHOLM K., 1998, "Stratégies de lecture chez les enfants bilingues : résultats préliminaires" *Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique, Actes du II^e Colloque International*, Paris, ACFOS, pp.272-279.

TABOADA-LEONETTI I., 1990, "Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue" *Stratégies identitaires*, ss.dir. CAMILLERI, Paris: Presses Universitaires de France, pp.43-84.

TABOURET-KELLER A., 1990, "Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation?" *Migrants-Formation* n°83, pp.18-23.

TABOURET-KELLER A., 2004, "Les représentations métalinguistiques ordinaires face à la nomination, l'institution et la normalisation des langues. Un micro-sondage" *Langages* n°154, pp.20-33.

TAGGER N., 1999, "Un paradoxe de l'intégration scolaire : l'élève sourd accompagné de son médiateur linguistique" *La nouvelle revue de l'ASIS* n°8, pp.130-143.

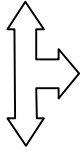
TAUVERON C., (1999) « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* n°19, Paris, INRP pp.28-42

TAUVERON C., 2003, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?*, Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, consultable en ligne, adresse Internet : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/tauveron.pdf>.

- TERRAIL J.-P., 1997, "L'essor des scolarités et ses limites" *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, ss.dir. TERRAIL, Paris: La dispute/Snédit, pp.21-36.
- THIBAUT P., 1997, "Variationniste (L'approche -)" *Sociolinguistique. Concepts de base*, ss.dir. MOREAU, Sprimont: Mardaga, pp.284-287.
- TOLETTI F., 2001, "Compte-rendu des ateliers" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.36-38.
- TOLETTI F. & SEGUILLON C., 2001, "L'intégration au collège : quelles réalités?" *Communautés éducatives - La revue trimestrielle de l'ANCE* n°117, pp.34-35.
- TOPOL D., 1996, "A text-based approach to literacy assessment for deaf students" *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, ss.dir. VONEN, ARNESEN, ENERSTVEDT & NAFSTAD, Oslo: Skadalen Publication, pp.163-202.
- TRANSLER C., LEYBAERT J. & GOMBERT J.-E., 2005, *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Marseille: Solal.
- TRIMAILLE C., 2003, *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, ss.dir. BILLIEZ, Thèse de Doctorat: Université Stendhal Grenoble 3.
- TULLER L., 2000, "Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds" *Recherches linguistiques de Vincennes* n°29, pp.143-156.
- VAN HAECHT A., 1998 (2ème édition), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles: De Boeck Université.
- VAN ZANTEN A. (ss dir), 2000, *L'école, l'état des savoirs*, Paris: Editions la Découverte.
- VERCAINGNE-MENARD A., 2002, *Expérimentation d'une approche bilingue à l'école Gadbois : année scolaire 2001-2002*, Montréal (Qc): Ministère de l'Education.
- VERILLON A. & BELMONT B., 2003, "Introduction" *Diversité et handicap à l'école - Quelles pratiques éducatives pour tous?*, ss.dir. BELMONT & VERILLON, Paris: CTNERHI et INRP, pp.3-17.
- VERONIQUE D., 1992, "Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives" *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°1, pp.5-35.
- VIAL M., 1990, *Les enfants anormaux et l'école - aux origines de l'éducation spécialisée (1882-1909)*, Paris: Armand Colin.
- VINTER S., 2000, "Imitation et reformulation de l'adulte entendant - reformulation de l'enfant sourd: quelle articulation?" *Langages* n°14, pp.24-35.
- VIROLE B., 1993-a, "Psychanalyse et surdité" *Psychanalystes* n°46/47, pp.15-30.
- VIROLE B., 1993-b, "De la justification de l'usage précoce de la langue des signes" *Publication de l'association G.E.S.T.E.S.* n°8, pp.15-59.
- VIROLE B., 1999, *Perpectives pour une école nouvelle pour l'enfant sourd*, Document consultable en ligne, adresse Internet: <http://www.home.worldnet.fr/~viroleb>.

- VIROLE B., [1996]-2000, *Psychologie de la surdité*, Bruxelles: De Boeck Université.
- VIROLE B. & GROUBEN A., 2004, "Le bilinguisme précoce -Définitions, fondements théoriques et perspectives de recherche" *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*, ss.dir. GERS, Paris: CTNERHI, pp.83-100.
- VOLTERRA V., TAESCHNER T. & CASELLI M. C., 1984, "Le bilinguisme chez les enfants entendants et chez les enfants sourds" *Rééducation orthophonique* n°136, vol.22, pp.133-145.
- VONEN A. M., ARNESEN K., ENERSTVEDT R. T. & NAFSTAD A. V., 1996, *Bilingualism and literacy concerning Deafness and Deaf-blindness - Proceeding of an International Workshop*, Oslo: Skadalen Publication.
- WANTZ-BAUER F., 2001, "Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère : points de vue d'apprenants" *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, ss.dir. CASTELLOTTI, Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp.39-58.
- WEINREICH U., 1953, *Language in Contact*, The Hague: Mouton.
- WEINREICH U., 1967, *Languages in contact. Findings and problems*, La Hague: Mouton & Co.
- WHARTON S., 2003-a, "Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à la réunion" *Le français aujourd'hui* n°143, pp.79-88.
- WHARTON S., 2003-b, "La didactique des langues en contact à la Réunion : objet politique ou processus didactique?" *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, ss.dir. BILLIEZ, Paris: L'Harmattan, pp.271-285.
- WHARTON S., 2005, "La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique. Comment l'institution scolaire réunionnaise a-t-elle "(di)géré" sa sociolinguistique?" *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, ss.dir. PRUDENT, TUPIN & WHARTON, Bern: Peter Lang, pp.19-36.
- WILBURG R. B., 2000, "The use of ASL to support the development of english and literacy" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* n°1, vol.5, pp.81-104.
- ZUCMAN, 1991, "L'évolution de la notion de handicap" *Education et pédagogie : école et handicap*, *Revue du Centre International d'Etudes Pédagogiques* n°9, pp.21-33.

LA PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE VOCALE



GRUPE « ECOLE ORALE »

Objectif unique
Outil unique « cadré »

++ MONOLINGUE
ORAL/VOCAL
Français écrit/oral ;
Discrimination auditive
Prononciation/parole

Outils/axes
PRIVILEGES

GRUPE « CLIS »

Objectif fort
Outils divers « + individuels »

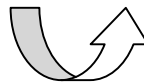
± MONOLINGUE
ORAL/VOCAL
Français écrit/oral
LPC ; Communication
bimodale/LSF

GRUPE « PROJET BILINGUE »

Objectif fort
Outils divers « + W
d'éauite »

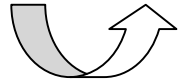
BILINGUE BIMODAL
Français écrit / oral
selon enfant
LSQ ; Communication
totale

		TRAVAIL TRES STRUCTURE, PROGRESSIF ± SYSTEMATIQUE, TRAVAIL METALINGUISTIQUE, TRAVAIL EXPLICITE			
Moyens généraux	« one-on-one » : discrimination auditive Prononciation, Ecriture Expérience de l'écoute... imprégnation et répétition	Oral/écrit LS (béquille, passerelle) Expérience de l'écrit... faire écrire, dessin, playmabile® Orthophonie	Comparatif français/LSQ Développer la LSQ et s'appuyer dessus. Ecriture Orthophonie		
Vision de l'enfant sourd = impact sur les pratiques	EQ01 Tabula Rasa tout est à construire - langage et langue - socialisation/jeux - pensée	EFEN3 Discours prototypique de commisération ...	EFEN2 Eloge de la diversité et cloisonnement monde sourd vs monde entendant.	EFEN1 Démarche réflexive	Discours dans l'ensemble homogènes sur les principes de la philosophie bilingue EQ855 : discours qui prend les contours d'un manifeste EQ83 : discours ambigus sur ses choix de langue.
	Surdité absente , enfant à construire	Vision du sourd et de la surdité négative		Discours relativement neutre	



DISCOURS SUR LA PLACE DE LANGUE AUDIOVOCALE
Langue oral-vocale : langue enseignée,
d'enseignement et de référence
Langue vocale : langue enseignée

DISCOURS SUR LA PLACE DES LS ET LANGUES AUDIOVOCALES (ECRIT- ORAL)
Langue vocale : langue enseignée et plus tard langue pouvant être de référence
LSQ : langue enseignée, d'enseignement et langue de référence, langue culturelle



REPRESENTATION DE L'ENFANT SOURD ET DE L'ADULTE EN DEVENIR

Adulte monolingue langue vocale ; adulte monolingue LS ; adulte bilingue langue vocale/LS ; adulte bilingue et biculturel