

# FRANÇAIS ET LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE (LSF) : QUELLES INTERACTIONS AU SERVICE DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ?

## Étude de cas d'une classe d'enfants sourds de CE2

Agnès MILLET & Saskia MUGNIER,  
Lidilem, université Stendhal Grenoble III

---

**Résumé :** On exposera ici quelques résultats d'une étude en cours<sup>1</sup> qui nous permettent de rendre compte des interactions entre le français et la Langue des Signes Française (LSF) chez un public d'apprenants sourds de CE2. Grâce à un protocole qui nous a permis d'isoler les variables langues, un corpus de tests écrits a été recueilli. La première partie est consacrée à l'analyse de ce corpus. On note que, d'une manière générale, la LSF favorise une meilleure intégration de la langue française, puisque, après étude d'un texte en LSF, les scores obtenus aux tests sont globalement plus élevés. La seconde partie repose sur une analyse des interactions en classe, où l'on a pu mettre en évidence que la prise en compte des pratiques langagières bilingues des enfants est le moteur principal des transferts de compétence d'une langue à l'autre.

---

### 1. UNE SITUATION LINGUISTIQUE PARTICULIÈRE

C'est sans doute un truisme de le rappeler, mais la différence profonde entre les sourds et les entendants est que les sourds n'entendent pas et l'on ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les implications linguistiques de cet état de fait. et leurs corollaires didactiques. La problématique de « la langue maternelle » est dès lors inévitablement posée et soulève, d'entrée de jeu, la question de l'acquisition d'une langue première, alors même que l'environnement ne fournit le plus souvent pas de modèle linguistique complet – et ce, pour deux raisons principales. La première est que quatre-vingt dix pour cent des enfants sourds naissent dans une famille entendante qui, même si elle est favorable au bilinguisme français/LSF, ne maîtrise pas *a priori* la LSF. La seconde est que les enfants sourds, du fait de la barrière physiologique, ne bénéficient pas d'un « bain de langue » en langue française.

L'enfant sourd ne peut donc accéder de façon naturelle à une langue vocale et il est nécessaire de mettre en place une prise en charge : l'apprentissage du français est, de fait, artificiel. Il repose sur un travail de « ré-éducation » long et fastidieux qui s'effectue au moyen de techniques orthophoniques spécialisées. Les enfants sourds ne sont donc pas porteurs de cette « intuition linguistique » qui fait qu'un locuteur natif d'une langue peut facilement apprécier des écarts ou des inco-

---

1. S. Mugnier : *Enseignement bilingue français / LSF : quels développements curriculaire*, thèse de doctorat, à soutenir, Grenoble III, 2005.

hérences linguistiques et plus généralement langagières. En outre, en l'absence de LSF, cette barrière sensorielle perturbe le processus même d'entrée dans le langage, à savoir la dimension communicative des relations humaines.

Les langues gestuelles (ou signées) sont les réponses linguistiques naturelles à la surdité. Elles permettent de répondre à la nécessité sémiotique, symbolique et sociale de tout être humain. Les personnes sourdes peuvent les acquérir sans aucune limitation et se construire, à travers elles, comme sujet parlant (Bouvet, 1982). Si la LSF est aujourd'hui acceptée comme un fait<sup>2</sup>, les avis divergent quant à son degré d'utilisation et sa fonction dans l'éducation des jeunes sourds. Même si la LSF est présente dans pratiquement tous les établissements, les programmes bilingues sont quasi-inexistants sur le territoire français (Dalle, 2003). Quand la LSF n'est pas rejetée par les parents, elle est le plus souvent considérée comme une aide à la communication, et beaucoup plus rarement comme une langue d'enseignement et un objet d'enseignement / apprentissage spécifique.

Or, on sait aujourd'hui qu'une langue première, construite et naturelle, permet à l'enfant d'accéder plus facilement à une autre langue grâce aux concepts préalablement acquis (Klein, 1989). Posséder une première compétence dans une langue donne en effet la possibilité d'avoir une idée générale du fonctionnement d'un système langagier. Les processus ainsi acquis permettent d'étayer, dans une dynamique interlinguale et réciproque, la construction de connaissances spécifiques dans une autre langue. C'est, sans doute, pourquoi les nouveaux programmes de l'Éducation nationale, qui, rappelons-le, placent « le langage au cœur des apprentissages », tablent sur une dynamique transversale puisque « on attend aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale qu'il renforce la maîtrise du français en attirant l'attention sur les ressemblances et les différences entre les langues et qu'il élargisse l'horizon culturel des élèves » (MEN, 2003 ; 84).

On peut se demander dans quelle mesure ces propositions peuvent avoir des échos sur la scolarisation des enfants sourds. Une étude antérieure (Millet, 1993) avait permis de montrer que la langue française ne fonctionnait pas pour certains sourds adultes, en ce sens qu'elle n'était pas investie par un « je ». Suite à une formation bilingue français / LSF de deux cents cinquante heures, ces personnes ont pu, grâce à un travail métalinguistique préalable sur la LSF, (re)donner sens à la langue française. Cette première recherche conforte donc l'idée qu'une pédagogie bilingue pour les sourds permet des transferts de compétence d'une langue à l'autre. Parallèlement, même si les données sont quelquefois contradictoires, de nombreuses études anglo-saxonnes (Marschark et al, 2002, Chamberlain, 2000) confirment que les performances en langue écrite (spécialement en compréhension<sup>3</sup>) sont corréées aux performances en langue des signes. Là encore, on peut supposer que des transferts de compétences se font d'une langue à l'autre.

Cette contribution vise, à travers, d'une part, un ensemble de résultats de format scolaire et, d'autre part, un corpus d'interactions en classe, à interroger cette

- 
2. Le Sénat a adopté, lundi 1<sup>er</sup> mars 2004, l'amendement n° 132 tendant à reconnaître la Langue des Signes Française au titre du projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
  3. Le pôle expression n'a, à notre connaissance, été étudié que très marginalement.

question des transferts de compétences dans cette situation si particulière que l'on vient de présenter brièvement.

## 2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET HYPOTHÈSE MAJEURE

Nous avons pu recueillir dans une classe de CE2 comprenant 8 enfants sourds (notés S1 à S8 dans les extraits de corpus qui suivent<sup>4</sup>) un corpus construit autour de deux variables : une variable « type de texte » et une variable « langue(s) utilisée(s) ». S'agissant de la variable « type de texte » on a opté pour un conte : *La soupe magique* – donnée en annexe 1 – et un récit quotidien : *La clef perdue*. Chacun des deux textes a été étudié selon deux protocoles d'enseignement. La première partie du texte a été travaillée sans recours à la LSF, la seconde a été travaillée d'abord en LSF avec l'enseignant sourd pour être repris ensuite avec l'institutrice de la classe en français et/ou LSF. Nous avons ainsi quatre situations d'enseignement / apprentissage : étude du récit quotidien en français (RqFr) ; étude bilingue du récit quotidien (RqBil) ; étude du conte en français (Cfr) ; étude bilingue du conte (CBil). Toutes ces séquences ont été filmées et transcrites. À la suite de chacune de ces séquences, une batterie de tests a été présentée aux enfants. Ces tests seront explicités lors de l'analyse et un exemple type – référant à la situation CBil – est donné en annexe 2. L'ensemble du protocole peut se résumer sous la forme du tableau suivant.

Tableau 1 : le corpus de tests

Tests	Récit quotidien		Conte	
	Sans LSF RqFr	Avec LSF RqBil	Sans LSF Cfr	Avec LSF C
a) Closure	✓	✓	✓	✓
b) Compréhension / mémorisation	✓	✓	✓	✓
c) Compréhension globale	✓	✓	✓	✓

L'hypothèse générale est que la LSF favorise une intégration du français en résolvant partiellement les difficultés liées à la compréhension, dans une dynamique langagière bilingue<sup>5</sup>. Partant de ce principe, on se concentrera ici sur les données issues des séquences « Cfr » et « Cbil ». La difficulté y est plus importante ; les éléments d'appui sur la LSF et de transferts de compétence entre les langues y sont plus marqués. En effet, l'étude des séquences " RqFr " et " RqBil " montre que les

- Même si le classement des surdités pose quelques questions, tous les enfants ne sont cependant pas sourds au même degré : S1 et S3 sont malentendants avec des troubles associés, S2, S4, S5 sont sourds profonds, S6 est malentendant S7 et S8 sont sourds sévères. On précisera que nous n'avons pas pris en compte les résultats de S1 et S3, leurs performances étant vraisemblablement moins liées à la surdité qu'aux autres « handicaps ».
- Suivant en cela B. Py et G. Ludi (2003 ; 107) nous considérons le bilinguisme de l'enfant sourd non comme « une situation stabilisée » mais comme un « ensemble de pratiques langagières ».

stratégies des enfants, face à un texte accessible, utilisant des structures syntaxiques simples et du vocabulaire connu, sont globalement des stratégies unilingues français. Ce phénomène étaye bien l'idée d'un bilinguisme dynamique s'appuyant sur l'ensemble du « répertoire communicatif » (Hymes, 1972) sensible par ailleurs aux aspects sociolinguistiques : lorsqu'ils en ont la possibilité, les enfants choisissent d'utiliser la langue de l'École.

Nous exposerons les analyses de nos données en deux temps : description des résultats généraux aux tests, puis étude des séquences d'interactions issues des corpus « Cfr et « CBil ». Auparavant, il convient de souligner quelques limites liées à une méthodologie basée sur des tests. Tout d'abord, il est évident que les tests ne mesurent pas l'ensemble des compétences des enfants. Nous restons en tout état de cause conscientes du fait que ces tests ne nous révèlent pas un niveau « réel » de compétence, mais nous en donnent 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 mis en avant, 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, le sens que les enfants attribuent aux activités de lecture ne sont pas pris en compte. Or, nous savons que 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 (M-C Guernier ; 1999 ; 167). Par ailleurs, la conception même que se font les élèves de la tâche exigée, ainsi que leurs représentations de « l'attente de leur enseignant dans une tâche précise » (Giasson ; 1990 ; 85) va influencer la forme des réponses<sup>6</sup>.

### 3. RÉSULTATS AUX TESTS

#### 3.1. Aspects quantifiés

On se gardera de croire qu'il s'agit de traitement quantitatif puisque le nombre d'enfants et le nombre d'items dans les tests<sup>7</sup> restent très faibles. Il s'agit donc ici tout au plus d'une quantification des données pour permettre une meilleure lisibilité.

##### 3.1.1. La photo de classe : résultats globaux

D'une manière générale, si l'on totalise les scores de tous les tests, on observe que l'ensemble des résultats obtenus aux tests effectués après le cours bilingue sont meilleurs pour tous les enfants – à l'exception de S4, sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Ce résultat ne saurait être dû au seul hasard et conforte donc grandement notre hypothèse. Face à ces résultats globaux, il apparaît intéressant

---

6. C'est l'enseignante de la classe qui s'est chargée de l'élaboration et de la passation des tests.

7. On donne ici le nombre d'item comme suit Test Cfr / Test Cbil : Test de closure : 18 / 17 ; test de compréhension/mémorisation : 11 /10; test de compréhension globale 5 questions / 6.

de faire une analyse plus détaillée de chacun des tests proposés et de ne pas négliger non plus les aspects qualitatifs.

### 3.1.2. Le test de closure : sens ou « par cœur » ?

Dans ce test, les phrases à compléter sont des phrases issues du conte 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. Cependant, puisque les résultats sont meilleurs dans la situation bilingue, on est amenés 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.

Tableau 2 : Résultats au test de closure  
% réponses justes

Sujets	Situation CFr	Situation CBil
S2	18%	50%
S4	76 %	39 %
S5	41 %	78%
S6	100 %	100 %
S7	76 %	100 %
S8	88 %	89 %

Deux enfants méritent quelques commentaires approfondis. Tout d'abord S8, pour qui la LSF ne paraît pas, dans ce test, améliorer des résultats déjà bons dans la situation unilingue. En fait, S8, a reçu une éducation jusque là oraliste avec LPC<sup>8</sup>, et n'est dans la classe – et donc en contact avec la LSF – que depuis deux mois. 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<sup>9</sup>. Le cas de S4, qui, pour ce test de closure, se démarque très nettement du groupe classe, est un peu plus complexe. 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 cet élément, il convient d'en examiner un second, à savoir, le fait que S4 est le seul enfant pour lequel la LSF a permis d'améliorer les résultats aux tests relatifs au récit quotidien. 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 se-

8. Le LPC (Langage Parlé Complété) consiste un codage manuel autour du visage, qui, associé à la lecture labiale permet de désambigüiser les sosies labiaux.
9. Dans l'étude déjà citée (Millet, 1993), ces stratégies de « par cœur » ont été observées chez des adultes sourds en grande difficulté face à la langue française.

raient 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 ; 82). 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 ces compétences de base. Selon l'hypothèse de Cummins, c'est donc le socle de la compétence sous-jacente – socle commun aux différentes langues des sujets bilingues – qui, dans ce cas, ferait défaut.

### 3.1.3. 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 de différentes notions abordées dans le cadre de l'étude du conte dans un contexte différent, afin 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.

Tableau 3 : Résultats au test de compréhension/mémorisation  
% réponses justes

Sujets	Situation CFr	Situation CBil
S2	11 %	45 %
S4	44 %	45 %
S5	11 %	73 %
S6	78 %	100 %
S7	56 %	82 %
S8	56%	82 %

Le tableau met en évidence que, pour tous les enfants, les scores de bonnes réponses sont nettement améliorés, 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 S5 et S2, sourds profonds, il semble que le passage par la LSF soit un passage obligé pour la construction de compétences flexibles en français.

### 3.1.4. Le test de compréhension globale

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 demeu-

rant – 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 les tendances précédentes, sauf pour S2.

Tableau 4 : Résultats au test de compréhension globale  
% réponses justes

Sujets	Situation CFr	Situation CBil
S2	33 %	20 %
S4	33 %	40 %
S5	33 %	60 %
S6	67 %	100 %
S7	67 %	80 %
S8	33 %	60 %

Pour mieux comprendre ce tableau de chiffres il nous apparaît opportun d'entrer dans le détail qualitatif 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, stratégies que nous interprétons globalement comme un pas vers l'autonomie linguistique.

### 3.1.5. Vers l'assurance linguistique

Si le tableau 4 montre globalement un pourcentage de bonnes réponses supérieur dans la situation bilingue, il faut néanmoins souligner que, pour quatre des sujets, le pourcentage de réponses fausses est en nette augmentation lui aussi<sup>10</sup>. De plus, si l'on examine parallèlement le score des non-réponses, on note à l'inverse que, toujours dans la situation bilingue, il diminue très sensiblement pour tous les élèves – jusqu'à être nul pour quatre d'entre eux. Certes, les non-réponses peuvent révéler 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<sup>11</sup>. 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

10. Réponses fausses (CFr / CBil) S2 : 0 / 40 ; S4 : 17 / 60 ; S5 : 17 / 40 ; S6 : 0 / 0 ; S7 : 0 / 0 ; S8 : 17 / 40 ; Non réponses (Cfr / CBil) S2 : 67 / 40 ; S4 : 50 / 40 ; S5 : 50 / 0 ; S6 : 33 / 0 ; S7 : 33 / 0 ; S8 : 50 / 0.

la maîtrise formelle et/ou sémantique de tous les éléments linguistiques. Il semble bien que la difficulté centrale des sourds face à la langue française soit la linéarité, inhérente à la vocalité, ce que nous allons étudier maintenant dans une perspective qualitative, en nous penchant sur les productions écrites des élèves.

### 3.2. Aspects qualitatifs

#### 3.2.1. S'inscrire dans la linéarité : des difficultés persistent

Le travail métalinguistique sur la comparaison des structures du français et de la LSF n'est pas toujours suffisant. On prendra pour exemple la phrase « Elle souleva le couvercle », présente dans le conte et étudiée dans le cours de français ainsi que dans celui de LSF. Cette phrase correspond à des structures syntaxiques très divergentes dans les deux langues. En effet, sa structure en LSF est une structure extrêmement compacte, qui correspond et qui répond à la globalité du sens de la vue et que l'on peut gloser comme suit : [CL-POT CL-COUVERCLE – SOULEVER] où l'on note par convention entre crochet et en majuscule la traduction la plus centrale du signe utilisé, la notation [CL] renvoyant, quant à elle, à l'utilisation d'un « classificateur » ou « proforme », éléments linguistiques spécifiques aux LS dont la fonction syntaxique se rapproche de celle d'un pronom. Par ailleurs, on notera que la structure linguistique en LSF est ici une structure supportée par une « prise de rôle », c'est-à-dire que le signeur adopte le point de vue du personnage.

Dans le cadre du travail préalable du sens en LSF, l'enseignant sourd (PLS), pour aborder cette structure, commence par signer le mot [COUVERCLE] que les enfants doivent retrouver sur le texte écrit.

1. PLS UN AUTRE MOT. [COUVERCLE]<sup>12</sup>
2. S2 [POT]
3. PLS [COUVERCLE] CE QUI EST DESSUS LE POT.
4. S4 *Moi, moi.*
5. PLS ATTENDS, SOIS PATIENT.

Les enfants cherchent mais ne trouvent pas.

Face à l'absence de réponse, PLS reprend sa question en la contextualisant : le mot [COUVERCLE] est associé à [POT] ; il est intéressant de noter que l'ensei-

11. Cette hypothèse peut être étayée par ce que l'on sait de l'influence des connaissances préalables 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 (Deschênes A.-J., et al ; 1993 ; 77).

12. Légende : ordinaire = français ; souligné = LPC ; entre crochets majuscules = LSF, entre crochets, majuscules séparées par des tirets = dactylogogie, \*\*\* = bimodal ; I : enseignante entendante ; S : enfant sourd ; PLS : enseignant sourd de LSF.

N.B. Pour les extraits provenant du cours de LSF, afin de faciliter la lecture, on a noté en majuscules la traduction en français du discours de PLS. Ont été laissés entre crochets les éléments métalinguistiques de son discours.



gnant inscrit son explication dans l'utilisation métalinguistique de la LSF, en « montrant » le signe [COUVERCLE] représenté par sa main.

6. PLS BON IL Y A UN POT ET LA DESSUS UN COUVERCLE ALORS ÇA  
(montrant sa main) C'EST QUOI ? /// (à S5) TU AS TROUVE QUOI ?

7. S5 Tu auras.

8. S6 Moi je sais, je sais [C-O-U-V-E-R-C-L-E]

9. S4 [S-O-U- ..

À l'initiative de S4, en dactylogogie – c'est-à-dire en français épellé manuellement – la structure globale [SOULEVER LE COUVERCLE] est ensuite travaillée.

10. PLS Ah ! [COUVERCLE-SOULEVER]

11. SSS Couvercle ! couvercle.

12. PLS écrit **un couvercle** au tableau.

13. PLS MAIS ATTENTION QUAND [COUVERCLE-SOULEVER] ça veut dire  
(il écrit au tableau **soulève le couvercle**) S4 A RAISON, IL Y A AUS-  
SI [COUVERCLE-SOULEVER]. [COUVERCLE-SOULEVER] ET ON  
VOIT CE QUI EST DEDANS.

Si l'enseignant sourd, sans doute plus conscient de la difficulté liée à la délinéarisation de la structure LSF dans les opérations de traduction, a attiré l'attention des enfants sur ce point, on observe que dans la classe de l'enseignante entendante, cette structure est abordée de nouveau mais sans ancrage métalinguistique. L'enseignante se contente de signer la structure et d'en demander la forme française exacte, que les enfants ne parviennent pas à donner. S'appuyant sur une traduction non-conforme « ouvrir le couvercle », elle donne elle-même la réponse attendue en l'accompagnant de LPC.

1. --- INS Ah attends ! qu'est-ce que c'est [COUVERCLE-LEVER] ?

2. --- SSS Couvercle !

3. --- S3 Elle ouvre.

4. --- INS Elle ouvre le pot oui. Mais [COUVERCLE-LEVER] [QUOI] Com-  
ment on dit ? Elle soulève le couvercle

À travers ces extraits on entrevoit que le principal obstacle des enfants sourds reste **l'inscription dans la linéarité qu'imposent les langues audio-vocales**. Ce savoir étant à construire malgré la surdité, on peut supposer qu'un travail métalinguistique sur la LSF peut aider cette construction. Néanmoins, il est indispensable de relier de façon explicite les deux langues, faute de quoi la difficulté à construire des phrases syntaxiquement correctes en français persistera. Les réponses écrites données par les enfants à l'évaluation viennent appuyer ce constat. En effet, dans cet exercice, les enfants doivent écrire en français ce que l'enseignante signe – la réponse attendue étant : « Je/Elle/Il soulève le couvercle » – proposent : S2 : *le pot couvercle* ; S4 : *Le pot couvrole* ; S5 : *le pot a couvercle* ; S7 : *Le pot soulève* ; S8 : *le pot enlève* .

On le voit, les difficultés sont réelles et spécifiques. Aussi convient-il d'apprécier, spécialement dans le cadre d'une pédagogie bilingue, les progrès des élèves dans leur globalité, sans se focaliser outre mesure sur l'aspect formel – plus superficiel. En effet, puisqu'ils ont compris la phrase en LSF, nous pensons que les

obstacles ne sont pas sémantiques, mais découlent des problèmes de la mémorisation des structures linéaires. Une vision globale des performances de l'enfant permet alors d'apprécier les progrès plus généralement discursifs.

### 3.2.2. Vers l'autonomie discursive

D'une manière générale, au plan qualitatif, on note que les enfants n'ont pas les mêmes stratégies 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 tests 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 productions de S4 et S5.

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 sans 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 plus personnelle : certes la syntaxe est défectueuse, mais la cohérence textuelle est rendue.

Tableau 5 : résumés de S4 en contextes Cfr et CBil

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 vielle. Elle timer le comvele.</i>
CBil	Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. « Cuis, petit pot, cuis » <i>dit-elle soupe rempli le pot.</i> <i>Elle mange de soupe</i> <i>Soupe des bordes.</i> « Arrête, petit pot, arrête ! » <i>dit-elle.</i> <i>ils mangeant de soupe</i> <i>Dehors de la soupe.</i>

Chez S5, la stratégie, dans le contexte monolingue, est celle du « mutisme » évoquée plus haut et dont les raisons, comme on l'a vu, peuvent être diverses. 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.

Tableau 6 : résumés de S5 en contextes Cfr et CBil

Cfr	néant
CBil	Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. <i>La mère envie de la soupe. Elle dit « cuis petit pot cuis ».</i> <i>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>

On peut donc, pour conclure sur ces éléments, avancer l'idée que, grâce à la LSF qui (ré)-introduit les enfants dans le sens et dans l'oralité, ces derniers ont la possibilité d'acquérir une autonomie langagière qu'ils essaient de réinvestir dans la langue française et dans l'écrit en utilisant d'autres formes que celles inscrites dans le texte – y compris des formes interlinguales non adéquates aux normes. On serait donc bien dans une dynamique bilingue de construction des compétences communicatives et linguistiques que nous allons étudier de façon plus précise dans notre seconde partie en nous penchant sur les interactions en classe où l'on verra que l'accueil des langues par les enseignants est un facteur clé de cette dynamique. Mais, auparavant, nous souhaitons interroger cette notion d'accueil dans les productions écrites.

### 3.2.3. Accueillir l'autonomie

L'étude des écrits de S2 conforte l'idée que le jeune enfant sourd éprouve de réelles difficultés à s'investir **à la fois** dans la dimension discursive et dans la construction syntaxique de la langue française. 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.

Tableau 7: résumés de S2 en contextes Cfr et CBil

Cfr	<p><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></p> <p>Tout alla bien jusqu'au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n'était pas là. la mère faire bouillonner de la soupe ! <i>la fille n'était pas là.</i></p>
CBil	<p><i>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></p>

Ainsi, les productions de S2 nous paraissent pouvoir illustrer la question de « l'accueil de l'écrit du sourd »<sup>13</sup> puisque si l'on évalue l'aspect formel de la langue, il est clair que S2 est en difficulté ; alors que si l'on veut évaluer la compréhension, la cohésion et les dimensions énonciatives, cette production peut être accueillie favorablement. Les structures interlinguales doivent, à notre sens, être prises en compte pour être retravaillées. Elles sont vraisemblablement la manifestation d'une volonté discursive en langue française, tandis que des structures « trop parfaites » peuvent masquer un comportement de strict psittacisme, de « prêt à parler », selon l'expression de F. Cicurel, comme il a été souvent observé (Terriez, 1994 ; Millet, 1993).

Nous pouvons maintenant compléter ces premiers résultats liés à des exercices de type scolaire et reposant sur la dimension écrite, en mettant en évidence la dynamique entre les langues au sein même des interactions pour comprendre mieux comment les deux langues peuvent s'étayer. On s'appuiera sur plusieurs ex-

13. Pour reprendre le titre d'un article de Ph. Sero-Guillaume (1996)

traits issus des transcriptions du corpus « CBil » ainsi que sur quelques séquences réalisées avec l'enseignant sourd dans le cadre du cours de/en LSF et portant sur le même conte. 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.

#### **4. LE FRANÇAIS SEUL MAIS MULTIFORME... DU MYTHE DE LA TRANSPARENCE À L'IMPASSE**

Rappelons que les éléments décrits ci-après portent sur des séquences spécifiques, et ne peuvent en aucun cas être généralisables à l'ensemble des pratiques pédagogiques de l'enseignante. Par ailleurs, les pratiques décrites de cette enseignante ne sauraient non plus être généralisées à l'ensemble des pratiques des enseignants travaillant auprès d'enfants sourds. Par ailleurs, les phénomènes reliant représentations sociales des enseignants et pratiques de classe, bien établis par la littérature didactique de ces dernières années (entre autres Moore, 2003) s'observent également auprès d'enseignants travaillant avec des enfants sourds dans des termes qui ont pu être spécifiés (Mugnier, 2005). Brièvement, même si la LSF est perçue par les enseignants comme un atout possible, l'idée d'une exposition permanente au français prédomine : dans les pratiques, la LSF est donc très peu utilisée. Les données que nous avons observées semblent refléter ce type d'articulation pratiques / représentations.

En effet, la langue française est omniprésente dans la classe et ce sous trois formes : orale / vocale<sup>14</sup>, orale / vocale codée avec LPC et écrite. On remarque d'ailleurs que, dans les interactions, l'oral / vocal et l'écrit sont très interdépendants : l'oral / vocal vise à faire retrouver les éléments du texte-source des échanges. Il fonctionne ainsi comme de l'écrit oralisé. Parallèlement, l'écrit balise la progression des échanges, les réponses attendues – celles extraites du texte – étant écrites au tableau. Ainsi, on retrouve globalement le texte-source au tableau à la fin de la séquence. Le monolinguisme assoit en quelque sorte une circularité du contenu des échanges, qui ne garantit nullement que les enfants l'aient au minimum compris et, au mieux, se le soient approprié. Conjointement, l'oral / vocal avec LPC est employé par l'enseignante pour pointer les éléments jugés didactiquement importants : il semble être utilisé de même manière que la langue maternelle sous forme d'alternances codiques dans le cadre de situations d'enseignement / apprentissage de langues étrangères – à savoir : transmettre des consignes, s'assurer de la compréhension, se rapprocher de l'apprenant (Causa, 2002). Il semble donc bien que l'enseignante « pressente » l'inadéquation de la seule langue française à la situation et investisse la modalité orale / vocale avec LPC d'un statut de « langue maternelle », i.e. entièrement accessible par l'enfant. La séquence suivante illustre particulièrement bien l'ensemble de ces phénomènes.

---

14. On distingue « oralité » renvoyant aux dimensions anthropologique de la communication – opposée à la « scripturalité » (Goody, 1994) – et « vocalité » renvoyant à l'aspect phonatoire par contraste avec la gestualité. La dimension « orale » peut en effet être soit vocale (français) soit gestuelle (LSF), quant à la dimension écrite elle n'est actualisée qu'en français puisque la LSF n'a pas d'écriture (Mugnier, Millet, 2004 à paraître).

Dans les trois premiers tours de parole (TP), l'enseignante introduit une question de compréhension en « comment » qu'elle répète deux fois en français avec LPC.

1. I *Alors, encore une question ? Regardez ! Comment vit la pauvre fille ?*
2. S6 *je sais. dans la forêt*
3. \*\*\* [FORET]
4. I *Alors attention, j'ai dit, j'ai dit : Comment vit-elle ? Je n'ai pas dit Où vit-elle ?*

Suite à la réponse décalée de S6 – appelant une question en « où » – l'enseignante, dans les tours de paroles 4 à 20 exploite cette brèche en reprécisant les modalités d'utilisation de ce « où » et en faisant écrire la réponse attendue au tableau.

5. S?? *Dans la forêt*
6. S2 *Dans la mer.*
7. I *Alors attention !* I écrit au tableau **Où vit la pauvre fille ?** puis entoure **où** en répétant la question *Où vit la pauvre fille.*
8. I *vous vous rappelez, on a vu ici* (montrant un panneau au mur) **où**, **où** quand on pose la question où  
\*\*\* maintien de la clé LPC (où)
9. S6 répète silencieusement la clé LPC de « où »
10. S??? *Dans la forêt*
11. S4 (cris d'appel) [DANS] [FORET-DEDANS - Loc]
12. I à S4 *Alors vient l'écrire.*
13. S4 va au tableau et commence à écrire
14. I *Quand on dit Où? Ca veut dire qu'on répond par un lieu*
15. S4 écrit : **Dans vit tous les f**
16. I *Vous vous rappelez, un lieu, on avait vu tous les lieux.* (elle montre à nouveau le panneau, puis retourne vers le tableau)
17. I à S4 Suivant du doigt ce que S4 a écrit. **Dans qu'est-ce que tu écris ?** *Tu m'as dit ... tu m'as dit « dans la forêt »*
18. S4 efface vaguement **vit**
19. I *Non, non, comme il faut on voit rien.* (elle efface tout ce qui est écrit après **dans**)
20. S4 écrit **dans la forêt**
21. I *Dans la forêt, bon d'accord. Alors où vit la pauvre fille ? Dans la forêt.* (elle entoure la phrase au tableau) *On répond par un lieu. ...*

Dans le TP19, l'enseignante 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 (TP 21), elle introduit le signe [COMMENT] qui va alors susciter des réponses en adéquation avec la question.

22. I *Mais attention, maintenant je dis Comment vit la pauvre fille ? Je l'écris (l écrit la phrase au tableau)*
23. S6 *Pas bien.*
24. S1 et S2 ont une conversation en signe
25. I *Qu'est-ce que ça veut dire ma question ? Comment*  
\*\*\*[COMMENT]
26. S1 *Comment*  
\*\*\*[COMMENT]
27. S4 *Pas contente, pas contente !*
28. S6 *Elle est pauvre*  
\*\*\*[PAUVRE]
29. I *Elle est pauvre*
30. S5 *Elle est triste parce que y'a pas de maison à elle*  
\*\*\*[TRISTE] [PARCE QUE] [Y'A PAS] [MAISON] [ELLE]
31. S1 à S5 *Non, elle est triste, grand mère est morte*  
\*\*\*[TRISTE] [GRAND-MERE] [MORTE]
32. ----S6 : *Elle a pas à manger*
33. I *Elle n'a pas à manger. Alors, si je dis ... on va l'écrire ici.*

Ainsi, pour compléter ce que nous disions précédemment, on soulignera que la communication écrite / orale en français est extrêmement redondante : face aux impasses communicationnelles des modalités auditives (français vocal), l'enseignante cherche 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. En effet, seule l'introduction de la LSF par l'enseignante – pourtant minimale ici, puisque utilisée de façon ponctuelle et lacunaire – 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. Il nous paraît important de préciser que c'est lorsque l'enseignante « autorise » la LSF – soit qu'elle l'utilise directement comme dans l'exemple ci-dessus, soit qu'elle sollicite des réponses en LSF, comme on va le voir – qu'une dynamique bilingue peut commencer de s'instaurer dans la classe et assurer les éventuels transferts de compétences.

## 5. LA LSF : DU DÉVELOPPEMENT DE L'ORALITÉ À L'AUTONOMIE LANGAGIÈRE

D'une manière générale, les cours de LSF se construisent essentiellement sur la traduction du texte-source. Il s'agit donc, d'entrée de jeu, d'un espace bilingue, dans lequel l'objet du travail est certes la compréhension du texte-source, mais aussi la consolidation de l'apprentissage de la LSF... et du français, puisque la démarche n'est pas limitée à la stricte traduction et génère des ouvertures contextuelles, soit en français soit en LSF.

Selon nos observations, c'est à travers le cours de LSF que les enfants sourds peuvent utiliser pleinement – i.e. 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.

Ainsi, par exemple, à partir de la phrase « elle eut assez mangé » se met en place un échange 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"

1. S2 [ELLE] [S'ASSEOIR]
2. S6 [ELLE] [VOULOIR] [ESSAYER]

\*\*\* elle veut essayer.

3. PLS C'EST AVANT, AVANT.
4. S1 [ESSAYER]

\*\*\* essaye

5. PLS montre "assez"
6. PLS CA VEUT DIRE "ESSAYER" ?
7. S7 Non, assez.
8. S6 [A-S-... [MANGER] [TROP]
9. --- S5 [ASSEZ]

Lorsque le signe qui assure la traduction la plus centrale est trouvé, l'enseignant peut, en prenant appui sur une des réponses des enfants proposer un affinement du lexique en LSF et par ce biais, sensibiliser à la nuance linguistique.

1. PLS LE MOT [A-S-S-E-Z] CA VEUT DIRE QU'ELLE MANGE TROP ? C'EST VRAI ?
2. S5 [ASSEZ]
3. PLS OUI, ON PEUT SIGNER [MAMAN] [MANGE] [ASSEZ]. MAIS ON PEUT AUSSI DIRE [MAMAN] [MANGE] [REPU] PAS TROP, NON [REPU] CA VA.
4. S6 Après [VENTRE QUI GONFLE]
5. 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]
6. S7 [MANGER]
7. S6 [MANGER] [REPU] [JUSTE-JUSTE-JUSTE]
8. PLS LA MAMAN EST REPUE ET APRES QU'EST-CE QU'ELLE FAIT ?<sup>15</sup>

15. Si on compare cette séquence avec la séquence traitant du même sujet dans le cours de français, on s'aperçoit sans difficulté des limites qu'impose l'utilisation du seul français.

1. I Pourquoi tout va bien ? Pourquoi ? Parce que la petite fille et sa maman mangent bien /// mangent assez. Qu'est-ce que ça veut dire ?
2. S7 On a assez de manger
3. I On a assez à manger. (à S2) Tu as compris ? // Bon ///
4. I Alors, tout va bien, mais après il se passe quoi ?

Dans le même esprit, à un autre moment, on note à partir de la phrase « Immédiatement, le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe » une extrapolation des élèves sur le thème du feu. Les interventions des enfants, à orientation monolingue LSF, sont longues et relativement complexes et, petit à petit, s'éloignent du texte-source. Dans un passage constitué de sept tours de parole, on observe 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 ». Ce travail nécessaire sur une production normée est, selon nous, un passage obligé pour intégrer les dimensions tant systémiques que sociales du langage. Ce n'est d'ailleurs que sur la LSF que les élèves interviennent pour s'autocorriger ou corriger leur camarade car les normes du français leur sont encore trop éloignées – lecture labiale incertaine, maîtrise de la syntaxe insuffisante.

Cet ensemble de phénomènes nous incite à conclure que, dans le cours de/en LSF, les échanges s'inscrivent dans la construction d'une dimension communicative. On constate 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. 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 ici d'aucune utilité : par le biais de la LSF, les enfants sont de plein 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 manifesterait le phénomène de « rigidité »<sup>16</sup> souvent attribué aux sourds (Sero-Guillaume, 1996) – que l'on oppose ici à l'autonomisation, la distanciation et la symbolisation.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, ces « ponts » sont nécessaires mais non suffisants, car pour opérer les transferts linguistiques il convient de créer une dynamique bilingue dans laquelle la prise en compte, par les enseignants, de toutes les productions des enfants est essentielle. Cette dynamique permettrait en outre de réduire l'asymétrie et l'inégalité linguistique dans le rapport enseignant/enseigné puisque, comme on l'observe dans notre corpus, les enfants s'appuient sur toute intervention compréhensible pour eux, qu'elle soit en français ou en LSF, qu'elle émane d'un autre élève ou d'un enseignant.

---

16. Par « rigidité », on entend le fait que très souvent les enfants sourds n'associent un mot qu'à un seul référent, limitant ainsi la conceptualisation du signifié, ce qui engendre des difficultés de compréhension. Dans notre corpus, on observe à ce titre, entre autres exemples, que le mot « liquide » n'a, pour S3, que le sens « produit à vaisselle », selon ses propres termes.



## 6. VERS UNE DYNAMIQUE BILINGUE

Des recherches antérieures<sup>17</sup> ont montré que l'accueil des réponses des enfants sourds était souvent focalisé sur l'aspect formel du français et que les « tâtonnements [...] étaient] constamment considérés comme les symptômes d'une insuffisance » (Sero-Guillaume, 1996 ; 24). Dans notre corpus, on observe en outre que les réponses faites en LSF, dans la classe de français, ne sont pas réellement accueillies. Ainsi, il apparaît que le bilinguisme est émergent, mais qu'il est davantage le fait des enfants eux-mêmes, la tendance principale de l'enseignante restant, comme on l'a vu plus haut, au monolinguisme français. Au travers de trois exemples, dans lesquels les deux langues sont présentes, on distinguera trois types de séquences, que l'on peut situer le long d'un continuum de pratiques interactives bilingues.

### 6.1. Deux langues pour deux discours

Le premier type de séquence est lié au non accueil par l'enseignante des réponses des enfants faites en LSF. L'enjeu en est la compréhension de l'expression française « se frayer un chemin ». Au TP 3, l'enseignante, 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.

1. I *Ah qu'est ce que ça veut dire se frayer ?*
2. S4 [lécher] S4 mime les gens qui lèchent la soupe.
3. I *Qui se rappelle ? Pour manger comment PLS l'a signé ?*
4. S7 [SOL]

\*\*\**par terre.*

5. I *par terre ? On écarte et on mange la soupe vous vous rappelez ? I fait des gestes.*
6. S1 [CHIEN]

\*\*\**mange comme les chiens.*

Au TP 7, S2 retrouve le signe précis équivalent, dans ce contexte, à « se frayer », toutefois cette réponse juste ne donne pas lieu à une validation formelle de la part de l'enseignante. Cet « accueil peu explicite » n'est pas pris en compte par les enfants, qui continuent TP 10, en LSF, de construire le sens de « se frayer » et ignorent la nouvelle question posée en français par l'enseignante au TP 9 : *Et ça qu'est ce que ça veut dire ça « quiconque » ?*

7. S2 *comme ça comme ça.* S2 tourne le dos à la caméra et se retourne vers un camarade.  
[SE RAPPELER] [SE FRAYER] [VOIR] [SAVOIR]
8. S1 *INS comme les chiens.*

---

17. Pour une revue de questions voir Lepot-Froment (1996)

9. ---- INS *Oui, oui comme ça voilà.* A S1 *Voilà. Et ça qu'est ce que ça veut dire ça quiconque ? Qu'est ce que ça veut dire ?* I montre le mot au tableau.
10. S4 *Ah oui* [SE FRAYER]
11. I fait non avec la tête. *Quiconque ça veut dire quoi ?* I montre le mot au tableau.
12. S1 S3 *Discutent ensemble en LSF . Invisible.*

Il apparaît important de souligner ici que 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 l'enseignante 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<sup>18</sup>.

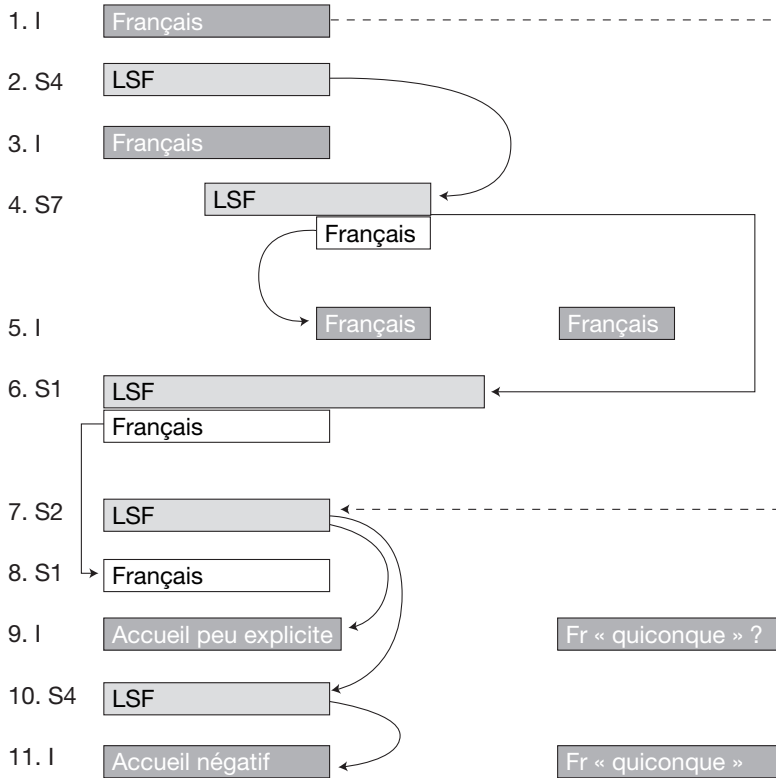
L'engagement dans une dynamique d'échanges bilingues enseignant / enseigné permettrait sans doute d'asseoir véritablement les connaissances dans chacune des langues, et éviter que s'opère un « **décalage interactionnel** » à trois niveaux fortement imbriqués : le contenu [« se frayer » vs « quiconque »], la forme [pratiques bilingues vs pratiques monolingues], les protagonistes [élève / élève vs enseignant / groupe classe – qui ne répond pas].

## 6.2. Deux langues mais une seule reconnue

Dans notre seconde séquence, nous voulons mettre en évidence le désir des enfants d'être accueillis dans leurs réponses bilingues. Au TP 2, S5 propose à une question « pourquoi » une réponse exhaustive en LSF et tronquée en français ; au TP 3 seul le français est validé par une reprise orale ainsi que par une inscription au tableau, ce qui amène S5 à traduire au TP 4 la seconde partie de la phrase proposée au TP2.

1. I *Pourquoi ? Pourquoi ?S5, qu'est-ce que tu as dit ?*  
\*\*\* [POURQUOI]
2. S5 [MAMAN] [POT] [CI-POT-PRENDRE] [CL-POT] [COUVERCLE]  
\*\*\* *La maman prend le pot*
3. I *Alors. La maman prend le pot*
4. I écrit au tableau **La maman prend le pot**
5. S5 *Soulève le couvercle.*
6. INS écrit **et soulève le couvercle**

18. Légende : en gris, interventions de l'enseignant ; en blanc, interventions des enfants ; avec des points, LSF ; sans point, français.



Si la dynamique langagière de S5 est bien bilingue, l'enseignante s'en tient à la validation 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 cela elle renforce les savoirs bilingues de l'enfant. Néanmoins, un accueil des productions en LSF fermerait la « boucle bilingue » des interactions et permettrait d'intégrer dans l'échange tous les enfants, y compris ceux qui n'auraient pas encore construit des habiletés linguistiques dans les deux langues.

### 6.3. Deux langues pour un discours

Dans notre dernière séquence, extraite du cours de/en LSF, l'enseignant sourd veut expliquer l'expression « remettre en place ». Suite à la proposition de traduction [PLACE] par S6, l'enseignant 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 5 interactions en LSF et qu'il poursuit en amorçant la ré-

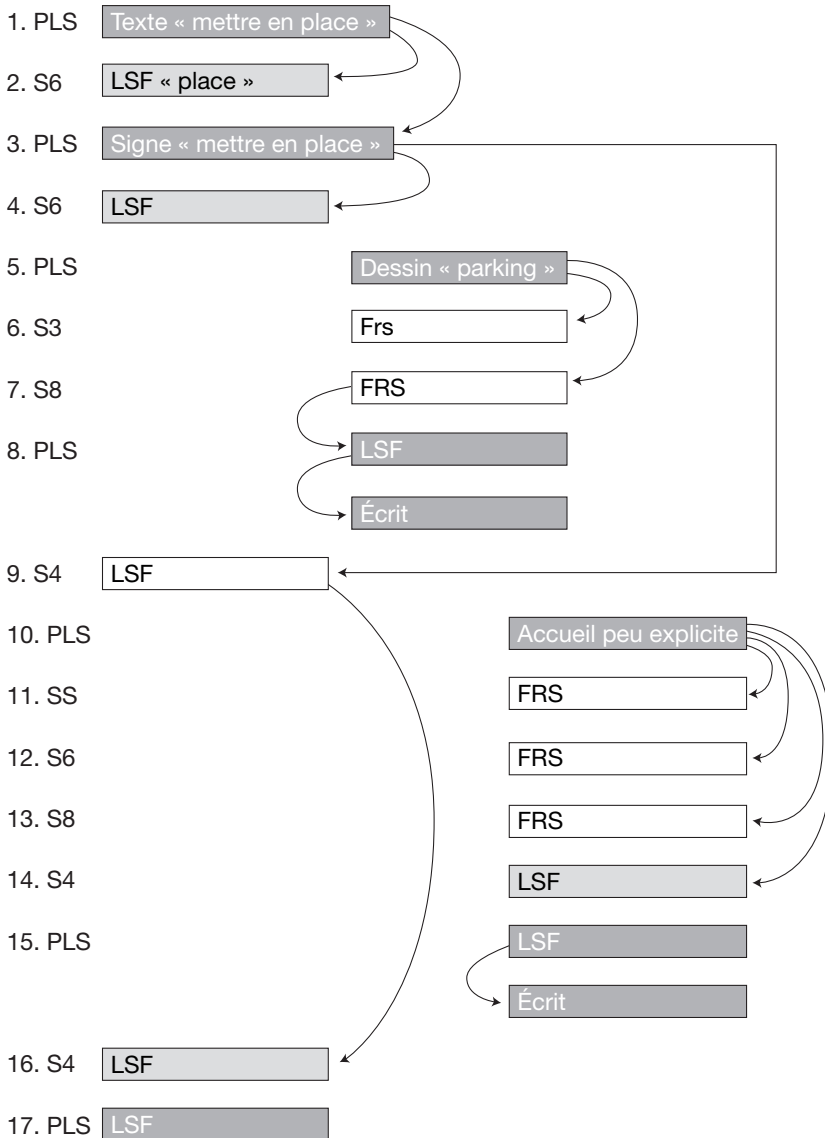
flexion au moyen de dessins TP 1 et 7 ainsi qu'à partir de l'expression française écrite « il y a de la place » au TP 13b.

1. PLS a dessiné 3 places de parking
2. S3 *Parking ! parking !*
3. S8 *Un parking, un parking !*
4. PLS montre l'un des emplacements du parking. QU'EST-CE QUE C'EST ? [PARKING] LE MOT POUR [MAIN PLATE POSEE] ? PLS écrit **une place de parking**. S4 va au tableau
5. S4 [SAVOIR] [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
6. PLS [PARKING-PLACE-PLACE-PLACE] EN FRANÇAIS C'EST LE MEME MOT (il montre le mot "place")
7. PLS dessine une place genre Place Ch De Gaulle à Paris
8. SSS *Un parc ! Un parc !*
9. S? *Rond point.*
10. S6 *Un rond point. Un rond point.*
11. S8 *Au milieu*
12. S4 [CENTRE]
13. PLS CA POURRAIT ETRE UN PARC. [SIGNE ADAPTE] EN FRANÇAIS C'EST COMMENT ? PLS écrit **une place**. [...]
14. PLS [...]Dans un autre endroit du tableau PLS écrit **Il y a de la place**.
15. [IL Y A DE LA PLACE] (montrant chacun des dessins) CA, ÇA ÇA, C'EST PAREIL ? PLACE DE VOITURE, PLACE DE PARKING.
16. S4 [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS]
17. 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.
18. S6 [MAMAN] [CI POT- COUVERCLE METTRE DESSUS avec précision]

Dans cette séquence les interactions bilingues s'inscrivent dans une boucle « français écrit – LSF – français/LSF – LSF – français écrit » où enseignant et enfants utilisent les deux langues. 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. 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 8 à 11).

On présente ci-après le schéma de cette séquence où les deux langues servent la co-construction d'un discours enseignant / enseignés, caractérisé par sa dimension métalinguistique. Ce modèle, qui contraste avec le schéma des interac-

tions dans le cours de français, nous parait offrir le plus de potentialités pour les étayages mutuels langues/savoir d'une part français/LSF d'autre part.



L'ensemble des éléments que l'on vient d'observer à travers ces trois 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.

### **EN MANIÈRE DE CONCLUSION, QUELQUES PISTES GÉNÉRALES...**

Les enfants sourds – contrairement aux enfants entendants – ne possèdent pas une compréhension par « l'expérience » ou « l'imprégnation » de la langue, ils n'ont pas construit de « grammaire intériorisée » ni acquis les règles d'usage de la langue orale dans le cadre des conventions et des interactions sociales. Ainsi, l'Ecole est un des lieux privilégiés d'apprentissage de ces règles – à la fois en LSF quand la LSF n'est pas présente à la maison comme L1 et en français.

L'étude des résultats obtenus par les enfants aux divers tests met en relief les impacts positifs de la LSF sur les performances des enfants en français. 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 nous a permis d'esquisser quelques freins et moteurs les favorisant.

Ainsi, d'une manière générale on peut dire que, face à une immersion dans la langue française qui, seule, ne leur permet d'élaborer que très peu de compétences et de connaissances, les enfants construisent un bilinguisme qui prend des formes multiples : français seul / bimodal / LSF seule. L'accueil par l'enseignant de toutes ces formes langagières nous paraît être le meilleur moteur des transferts de compétences spécialement par le fait que cette validation constituera le point d'ancrage des ponts – nécessaires selon nous – entre les langues.

Ceci étant, il convient de souligner qu'un enseignement bilingue se doit de « didactiser l'alternance » (Moore, 2003) 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 par les enfants<sup>19</sup>. Le cadre bilingue permettrait alors d'éviter le leurre du « prêt à parler » tout en construisant simultanément les deux langues sachant que la LSF doit être envisagée comme langue première susceptible d'asseoir les compétences transférables à la langue française.

---

19. Ceci souligne à nouveau la nécessité de former les enseignants certes à la LSF, mais aussi à l'enseignement bilingue afin d'éviter des processus de minorisation de la LSF et de marginalisation des énoncés des enfants (Millet, Mugnier, 2004).

## RÉFÉRENCES CITÉES

- BOUVET (D.), 1982, *La parole de l'enfant sourd*, PUF
- CAUSA (M.), 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang
- CHAMBERLAIN (Ch.) et al., 2000, *Language acquisition by eye*, Lawrence Erlbaum associates
- CUMMINS (J.) et SWAIN (M.), 1986, *Bilingualism in education*, London, Longman
- DALLE P. (2003) : La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution, in *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels, Langue Française*, 137, p.32-59
- DESCHÈNE (A.-J.) et al., 1993, L'hétérogénéité des connaissances et la compréhension en lecture, in *L'Hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, actes de colloque, sous la dir. de LEBRUN M. et PARET M.-Ch., DELACHAUX et NIESTLÉ
- GUERNIER (M-C.), 1999, Lire et répondre à des question en cycle 3, in *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, INRP, Repères, 19, p. 167-181
- GIASSON (J.), 1990, *La Compréhension en lecture*, Gaetan Morin
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF
- GUMPERZ (J.) et HYMES (D.), 1972, *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*, Holt, Rinehart and Winston
- KLEIN (W.), 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, A. Colin
- LEPOT-FROMENT (Ch.) et CLEREBAUT (N.), 1996, *L'enfant sourd : communication et langage*, Bruxelles, De Boeck
- MARSCHARK (M.) et al., 2002, *Educating deaf students : from research to practice*, Oxford University Press
- MEN, 2003, *Programmes 2003 / 2004 : qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP.
- MILLET (A.), 1993, Surdité : déficience sensorielle innée, mutité linguistique acquise, in *Tranel*, 19, p.145-158
- MILLET (A.) et Mugnier (S.), 2004, Pratiques et représentations en jeu dans les processus de minorisation de la LSF, Colloque *Contact de langues et processus de minorisation*, Sion, septembre 2003, actes à paraître.
- SERO-GUILLAUME (Ph.), 1996, *L'accueil de l'écrit du sourd*, Journée régionale de formation ARPAS, Actes.
- TERRIEZ (H.), 1994, L'enfant sourd à l'école primaire, in *L'intégration d'élèves sourds dans l'enseignement secondaire*, Stage national 7-11 février 1994, collège des Buclos Meylan, MEN, exemplaire photocopié, p. 55-61
- MOORE (D.), 2003, *Plurilinguismes et école : représentations et dynamiques d'apprentissage*, HDR, université Grenoble 3
- MUGNIER (S.) et MILLET (A.), 2004, *L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la classe*, Colloque Oral, Grenoble, octobre 2003, actes à paraître
- MUGNIER (S.), *Enseignement bilingue français/LSF : quels développements curriculaire*, thèse de doctorat, à soutenir, 2005, Grenoble 3
- PY (B.) et LUDI (G.), 2003, 3<sup>e</sup> éd., *Être bilingue*, Peter Lang

**ANNEXE 1***LA SOUPE MAGIQUE,*

*in* Lecture CE1, cycle 2, niveau 3, « Comme un livre », Hachette éducation.

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

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

La petite fille remercia la vieille femme et emporta le pot chez elle. Sitôt rentrée, elle souleva le couvercle et dit : « Cuis, petit pot, cuis ! » Immédiatement, le petit pot se mit à gonfler et à bouillonner et à se remplir d'une délicieuse soupe. Quand la petite fille eut assez mangé, elle dit : « Arrête, petit pot, arrête ! » Le pot s'arrêta et elle remit le couvercle.

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

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

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

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

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

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



## ANNEXE 2

### Test proposé dans le cadre de la situation CBil

#### Test de closure

Voici une liste de mots. Écris-les au bon endroit pour compléter le texte :

prononcer – en soulevant – voisine – bouillait – se frayer un chemin – à l’exception – plus jamais faim – assez mangé – déborder – quiconque – arrêter – couvercle – entière – à l’écart – voisine.

La petite fille et sa mère n’avait ....., et tout alla bien jusqu’au jour où la mère eut envie de soupe alors que sa fille n’était pas là.

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

Quand elle eut ....., la mère essaya d’..... le pot. Mais elle ne savait pas quels mots ..... Elle remit le ..... en place, mais le petit pot continuait à bouillir et la soupe se mit à ..... Le petit pot ..... toujours : la maison ..... fut remplie de soupe, puis la maison ....., et la suivante, et toutes les maisons du village ..... d’une maison qui se trouvait un peu .....

C’est alors que la petite fille rentra chez elle. « Arrête, petit pot, arrête ! » dit-elle en voyant la soupe qui ..... devant la porte de la dernière maison. La soupe arrêta de bouillir et de gonfler et le petit pot s’arrêta de cuire. Mais, à partir de ce jour, ..... voulait aller au village devait ..... en ..... de la soupe !

#### Test de compréhensions / mémorisation

Complète les phrases avec les mots suivants :

à l’exception de – prononcer – déborder – bouillonne – remettre en place.

- Marie-Joëlle à dit : « Il est bientôt l’heure des taxis ; il faut ..... tous les livres avant de partir. »
- Tous les élèves de l’école ont été punis, ..... des enfants de la classe 4.
- Quand on arrose les fleurs, il faut faire attention de ne pas faire ..... l’eau.
- Quand on fait chauffer de l’eau, elle .....
- Isabelle nous apprend à bien ..... les mots difficiles.

Mets une croix pour la bonne réponse

à l’exception de, c’est pareil que

- à l’écart
- sauf
- tous les jours

Elle remet le couvercle en place, c'est pareil que

- elle ferma le couvercle
- elle souleva le couvercle
- elle posa le couvercle sur une chaise

La soupe arrêta de bouillir, ça veut dire :

- La soupe se mit à bouillonner
- la soupe commença à bouillir
- la soupe arrêta de bouillonner

Écris ce que je signe :

1- (Je / elle / il soulève le couvercle)

2- (Le pot bouillonne)

3- (Le pot déborde)

### ***Questions de compréhension globale***

- De quoi la mère a-t-elle envie quand sa fille n'est pas là ? (Quand sa fille n'est pas là, la mère a envie de quoi ?)
- Que fait la mère quand elle a envie de soupe ? (Quand elle a envie de soupe, la mère fait quoi ?)
- Pourquoi la maison de la petite fille est remplie de soupe ?
- Pourquoi une maison du village n'est pas remplie de soupe ?
- À partir de ce jour, pour aller au village, il faut faire quoi ?