



HAL
open science

L'enseignement du français écrit à un public d'enfants sourds signeurs en classe bilingue : investigation des pratiques didactiques de l'écrit

Daniela Martos Morais

► To cite this version:

Daniela Martos Morais. L'enseignement du français écrit à un public d'enfants sourds signeurs en classe bilingue : investigation des pratiques didactiques de l'écrit. Linguistique. 2017. dumas-01797895

HAL Id: dumas-01797895

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01797895>

Submitted on 22 May 2018

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.



Mémoire de Recherche

Master de Didactique des Langues Etrangères

Présenté

Par

Daniela MARTOS MORAIS

**L'enseignement du français écrit à un public d'enfants Sourds signeurs en classe
bilingue: *Investigation des pratiques didactiques de l'écrit***

Présenté par: Daniela MARTOS MORAIS

N° étudiant: 11299129

Sous la direction de: Ivani FUSELLIER-SOUZA

Année universitaire: 2016/2017

Remerciements

Je remercie Dieu pour l'accomplissement de Ses promesses et pour être le Guide de mes pas et mon Appui.

Qu'il me soit permis, ici, de remercier tous ceux qui m'ont aidé à réaliser cette recherche.

Je remercie ma famille. Ma mère pour son amour, ses attentions, ses plats et ses paroles d'encouragement. Merci pour ses prières et enseignements. Mon grand-père, ma grand-mère pour leur soutien, leurs prières et pour m'avoir transmis leurs valeurs. Ma sœur et mon frère pour leur amitié et amour envers moi et pour partager avec moi mes victoires. Je remercie mes tantes et oncles, en particulier ma tante Zionice, qui m'a motivée à poursuivre dans le domaine de la recherche.

Je remercie Thomas, mon compagnon, pour toute son aide. Je le remercie d'avoir dédié des heures à relire et corriger ce mémoire. Pour sa patience et son investissement dans la réussite de cette recherche. Merci pour son amour, sa complicité et son amitié.

Merci à mes amies Jessica et Andressa, Grazielle et Catia, Anne-Claire et Saadet pour leur amitié depuis toutes ces années et pour leurs encouragements.

Merci à ma directrice de recherche, Ivani Fusellier qui a suivi mon parcours académique en France. Merci pour toutes ses paroles d'encouragement et pour son encadrement. Merci pour ses réflexions sur ma recherche, ainsi que ses corrections.

Merci à Sherman Wilcox, que j'ai rencontré au Brésil et qui m'a gentiment présentée à l'équipe de recherche de l'Université Paris 8.

Merci à Madame Brigitte Garcia et Madame Marie-Anne Sallandre qui m'ont aimablement accueillie à l'Université Paris 8. Merci pour leurs cours et leurs corrections au cours de ces années d'étude.

Merci à Katia Ourabah, mon amie et ma première professeure de langue des signes française, qui m'a appris les bases de la LSF à travers sa pédagogie remarquable. Merci d'avoir participé avec joie à la réalisation des photos illustratives de ce mémoire.

Merci à Fanny Catteau, amie depuis longtemps et avec qui j'ai partagé de belles réflexions sur notre passion par les langues des signes. Merci pour ta relecture et tes corrections.

Merci à Gabrielle Ubelmann pour son aide dans la mise en page de ce mémoire.

Merci à Monsieur Fabian Santiago pour ses cours en Méthodologie de la recherche qui ont été fondamentaux pour l'écriture de ce mémoire.

Merci à Alain Gebert et Nadia Bourgeois, enseignants spécialisés à Institut National des Jeunes Sourds de Paris qui m'ont accueillie lors de mon stage de M1. Cette expérience m'a permis de comprendre le rôle important de l'observateur, ce qui m'a aidé à constituer la méthodologie de mon stage de M2.

Merci à Madame Bertin, l'inspectrice de l'Education nationale, qui m'a autorisée à réaliser mon stage dans la classe bilingue LSF – français écrit.

Merci à Madame Isabelle Breteau, ma conseillère départementale sur les troubles des fonctions auditives, qui m'a aimablement reçue à la circonscription et qui s'est proposée pour déposer ma convention de stage auprès de Madame l'inspectrice.

Merci à Madame Hakima Correa, la directrice, et Monsieur Growas, le directeur par intérim de l'école Georges Valbon, qui ont été disposés à m'intégrer à l'équipe en tant que stagiaire.

Merci à Angélique Gomez, maîtresse de la classe bilingue de Bobigny, avec qui je travaille depuis cinq ans et qui m'a ouvert les portes de sa classe pour m'accueillir en expliquant très gentiment ses méthodes, ses réflexions et sa passion pour la culture Sourde.

Merci à Neels, assistant de vie scolaire de la classe bilingue par son accueil et sa disponibilité lors du stage.

Merci à « mes » enfants, Haby, Mélissa, Vincent et Anaïs, auprès desquels j'ai travaillé, pour lesquels je me suis sentie motivée à m'engager dans la recherche d'une didactique adaptée aux enfants Sourds.

Merci !

Table de matières

Remerciements	2
Table de matières	4
Table des figures	6
Terminologie	9
Introduction générale	11
Domaine de recherche	11
Sujet	14
Problématique	16
Présentation du plan	16
Partie 1: Positionnement du problème	18
1. Introduction: les différences typologiques et structurelles entre la LSF et le français écrit un et le modèle sémiologique	18
1.1. La syntaxe de la LSF : un système à plusieurs dimensions	19
1.2. Les deux voies de l'iconicité : le dire en montrant et le dire sans montrer ...	23
1.3. Syntaxe et grammaire visuelle de la LSF : leurs paramètres et leurs valeurs sémantiques dans le discours oral et quelques morphèmes	27
1.4. Quelques éléments pertinents de la syntaxe et de la phonologie en grammaire des LS: réflexions contrastives entre la LSF et le français écrit	40
2. Les Sourds et l'écrit : les étapes de la lecture et les caractéristiques de l'écriture des scripteurs Sourds	50
2.1. Le processus d'entrée dans la lecture et quelques enjeux	51
2.2. La typologie des erreurs : les spécificités de l'écriture des Sourds	53
3. Le parcours de scolarisation des élèves Sourds, les méthodes didactiques les plus courantes dans leur enseignement et le rôle de l'école	56
3.1. La période pré-scolaire et le développement socio-cognitif	56
3.2. La période scolaire et quelques enjeux de l'acquisition linguistique chez les Sourds	57
3.3. Le rôle de l'école	60
3.4. La méthode oraliste : Quelques réflexions	61
3.5. La méthode bilingue	65
4. Les expériences didactiques et les stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour l'entrée dans la lecture sans passer par le son	67

4.1. Les stratégies d'entrée à l'écrit mis en place par Marie-Thérèse Abbou - apprenante Sourde.....	70
4.2. La Méthode idéo-visuelle	71
4.3. Le « pont didactique » entre la langue de référence et la langue cible : quelques stratégies.....	73
Partie 2 : Les apports du terrain - stage.....	77
1. Observations.....	77
2. Avant-propos : réflexions et spécificités de notre terrain de stage	77
2.1. Notre parcours de réflexion	77
2.2. Spécificités de notre terrain de stage : quelques enjeux dans l'ouverture d'une classe bilingue.....	78
3. Le stage : présentations	79
3.1. Les démarches administratives	79
3.2. Objectifs du mémoire et hypothèses	80
3.3. Méthodologie.....	80
3.4. Présentation des éléments du stage	82
4. Les apports du terrain : une didactique contrastive entre la LSF et le français.....	88
4.1. Les supports pédagogiques : les documents authentiques.....	88
4.2. Présentation des stratégies didactiques rencontrées sur le terrain, pour rentrer dans la lecture et l'écriture	89
5. Propositions didactiques et les questionnements qui persistent	108
6. Perspectives	111
Conclusion du mémoire.....	114
Références Bibliographiques	116
Sitographie.....	121
Annexes	122
Table des matières détaillée.....	137

Table des figures

Figure 1 : Fusellier (2004 : 260) – Les trois axes de la LSF (actanciel, temporel et spatial).....	20
Figure 2 : Deux variantes du signe [CHEVAL] en langue des signes française.	22
Figure 3 : Signe [CHEVAL] en langue des signes mauricienne et le TP d'un cavalier.	22
Figure 4 : Le TS d'un cavalier et le signe [CHEVAL] en langue des signes brésilienne.....	22
Figure 5 : Fusellier (2004 : 379) – La base commune à toutes les langues des signes.	23
Figure 6 : Fusellier (2004 : 89) – Le schéma du modèle Sémiogénétique	24
Figure 7: Fusellier (2004 : 201) – Le processus d'économie linguistique et de stabilisation d'un signe lexical.....	24
Figure 8 : TP d'un cheval. Sallandre (2003 : 140).....	26
Figure 9 : TS d'un cheval qui saute une barrière. Sallandre (2003 : 184).....	26
Figure 10 : TTF d'un tronc d'arbre. Sallandre (2003 : 203).....	27
Figure 11 : Fusellier (2004 : 151) - Organisation morphémique des langues des signes.....	28
Figure 12 : Gros, volume important.....	29
Figure 13 : Expression faciale qui correspond à "grande quantité de ", "grand nombre de", "gros, volume important".	29
Figure 14 : Expression faciale qui correspond à "flasque, gras gélatineux".....	30
Figure 15 : Expression faciale qui correspond à "minuscule"; "minuscule et fin" et "petit".	30
Figure 16 : Expression faciale qui correspond à "mince, maigre".....	30
Figure 17 : Expression faciale qui correspond à "fort, costaud, (grand)".....	31
Figure 18 : Expression faciale qui correspond à "pointu, piquant".	31
Figure 19 : Expression faciale du "conditionnel" en LSF.	31
Figure 20 : Expression faciale pour "hypothèse mentale".	32
Figure 21 : Expression faciale qui correspond à une "intention maligne de duperie, de tromperie, quelque chose qui est fait intentionnellement par l'agent au détriment d'autres personnes, et par devers elles". Cuxac (2000 : 229).....	32
Figure 22 : Expression faciale détriment passif.....	32

Figure 23 : Expression faciale de "l'impératif".....	33
Figure 24 : Expression faciale de "l'interrogatif".....	33
Figure 25 : Expression faciale de "Réprobation".....	34
Figure 26 : Expression faciale "ironie".....	34
Figure 27 : Expression faciale de "doute".....	34
Figure 28 : Expression faciale de "certitude".....	34
Figure 29 : Expression faciale correspondant à un "long espace" ou à une "longue durée de temps".....	35
Figure 30 : Expression faciale d'aspect "duratif".....	35
Figure 32 : Expression faciale d'aspect "continu".....	35
Figure 33 : Expression faciale d'aspect "ponctuel" associée au verbe [TOMBER]. ...	35
Figure 34 : Expression faciale d'aspect "résultatif".....	36
Figure 31 : Expression faciale correspondant à "pour toujours" ou "à l'infini".....	36
Figure 35 : Expression faciale de "valeur d'indéterminé".....	36
Figure 36 : Expression faciale "valeur de démonstratif".....	36
Figure 37 : Expression faciale du signe [SE DEMANDER].....	37
Figure 38 : Le locuteur dirige son regard vers la caméra qui joue le rôle de l'interlocuteur.....	38
Figure 39 : Changement de direction de regard et d'interlocuteur.....	38
Figure 40 : [RACONTER].....	39
Figure 41 : Première partie du signe [HISTOIRE].....	39
Figure 42 : Deuxième partie du signe [HISTOIRE].....	39
Figure 43 : TP <i>petite-fille</i> ramène quelque chose au dos.....	39
Figure 44 : TTF <i>petit</i>	39
Figure 45 : [FILLE].....	39
Figure 46 : TP <i>petite fille</i> tient un « panier » avec la main gauche et ramasse quelque chose de rond, « une pomme » par exemple, avec la main droite.....	39
Figure 47 : TP <i>petite fille</i> met sa capuche.....	39
Figure 48 : TP <i>petite fille</i> en train de mettre sa capuche.....	39
Figure 49 : Fusellier (2004 : 157) – La phonologie des langues des signes.....	40
Figure 50 : Exemple de combinaison morphémique pour la constitution d'une unité lexicale.....	41
Figure 51 : Être en train de tomber.....	42

Figure 52 : [ENSEIGNER]	44
Figure 53 : [LANGUE DES SIGNES]	44
Figure 54 : (1) Enseigner LA langue des signes.	44
Figure 55 : (2) Enseigner EN langue des signes.	44
Figure 56 : (1) La voiture <i>de</i> Marie.	45
Figure 57 : (2) <i>Jean</i> est fils de <i>Pierre</i>	45
Figure 58 : (3) <i>Pierre</i> est fils de <i>Jean</i>	46
Figure 59 : (2.a) Le fils de Jean est Pierre.	46
Figure 60 : (4) « On se rejoint après manger ».	47
Figure 61 : (4.a) « On se rejoint et on mange ensemble ».	47
Figure 62 : [AMI] + [FILLE].....	48
Figure 63 : [AMI] + [GARÇON].....	48
Figure 64 : Cyril Courtin (2000 : 58) " <i>le processus de la lecture</i> ".	51
Figure 65 : Représentation de l'institution scolaire : les trois rôles de l'école.....	61
Figure 66 : Les signes basiques de SignWriting.	75
Figure 67 : Exemples de phrases écrites avec SignWriting.....	75
Figure 68 : Cahier LSF - français.	76
Figure 69 : Etude du lexique en langue des signes.	91
Figure 70 : Etude de sa propre production orale en langue des signes.	91
Figure 71 : <i>Glosses</i> de la recette - du dessin vers l'écrit.	92
Figure 72 : Cahier de LSF - français écrit. Un exemple de syntaxe contrastive.	93
Figure 73 : boîte à mémoires	103
Figure 74 : Université Paris 8 - Palais de la mémoire	101
Figure 75 : Plan d'accès du palais de la mémoire	102
Figure 76 : Identification des emplacements de stockage.	102
Figure 77 : Lien entre les éléments à retenir et l'espace de mémorisation.....	103
Figure 78 : La négation en LSF et en français écrit.....	104
Figure 79 : Activité sur le tableau - les gloses et la syntaxe contrastive.	104
Figure 80 : Mise en place des mots en français, lecture et compréhension et mémorisation du sens de la phrase.....	107
Figure 81 : Lecture en LSF de la phrase écrite en français.....	107
Figure 82 : Exemples d'histoire racontée par l'enfant en utilisant les structures de la grande iconicité. L'Huillier (2007 : 104).....	110

Terminologie

Classe bilingue : classe où la langue d'enseignement et la langue de référence est la langue des signes et où la deuxième langue utilisée est le français écrit. Tous les cours, le français écrit inclus, sont donnés en langue des signes.

Culture Sourde: peut être définie comme l'ensemble des us et coutumes qui sont propres aux Sourds et qu'ils transmettent de génération à génération par le moyen d'une langue des signes.

Signeur : locuteur, Sourd ou entendant, d'une langue des signes.

(Dans ce mémoire j'utilise ce terme pour parler des enfants qui utilisent la langue des signes comme langue de référence).

(s)ourd¹ : individu atteint par la surdité. Le terme en minuscule a une valeur physiologique. Les appréciations portées sur le fonctionnement de ce système sont basées sur l'individu *entendant* comme *modèle de référence*, donc de "normalité" et de "perfection". Plus le fonctionnement auditif d'un individu s'éloigne de celui d'un individu *entendant par excellence*, moins "parfait" ou "à part entière" il le sera. D'où la notion qui évalue le *degré de surdité*.

(S)ourd²: membre de la communauté Sourde, en tant qu'individu qui utilisent le *canal visuo-gestuel* comme *canal de référence* pour la *perception du monde* et pour la *communication*. Ce terme en majuscule porte une *valeur identitaire* et *idéologique*. L'appellation *(S)ourd*, ramène au centre du *modèle de référence*, de "perfection" ou de "normalité" l'individu Sourd lui-même. L'individu *(S)ourd par excellence* est un individu *à part entière*, il n'existe donc pas de comparaison avec un *modèle entendant*. Cette notion est importante, puisque l'individu cesse d'être "analysé" par un biais physiologique pour avoir des appréciations sur des compétences (cognitives,

¹ Fabrice Bertin, (2007 : 238) « Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue », *Enfance* 2007/3 (Vol. 59), p. 237-244.

² Ibid.

langagières), qui sont innées à “*l’individu à part entière*”.

*Langues orales*³: Les langues qui n’ont pas de réalisation dans l’écrit mais qui se concrétisent par l’interaction face-à-face. Il ne s’agit pas d’une question de canal (audio-phonatoire ou visuo-gestuel).

*Langues vocales*⁴: Il s’agit des langues qui se réalisent par le canal audio-phonatoire.

³ Ibid.

⁴ Cf. GARCIA (2010 : 31). Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage, problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en langue des signes française (LSF), Dossier présenté pour l’obtention du diplôme d’Habilitation à Diriger des Recherches, Volume I : mémoire de synthèse, (2010) – Paris - Université de Paris 8—Saint-Denis École Doctorale n° 224 « Cognition, Langage, Interaction » U.F.R. de Sciences du Langage.

Introduction générale

Domaine de recherche

Depuis 2005, la langue des signes française (LSF) a été reconnue par la loi du 11 févrierⁱ, comme étant une langue à part entière. Cette loi pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » assure un enseignement en LSF à tout élève concernéⁱⁱ. De ce fait, l'importance de la formalisation d'une didactique orientée vers l'enseignement de l'écrit dans le cadre d'une didactique bilingue aux enfants Sourds s'avère considérable. Toutefois, il y a encore un long chemin à tracer puisque les recherches dans ce domaine sont encore assez récentes.

A partir de la fin du XXème siècle, suite au réveil Sourdⁱⁱⁱ, l'intérêt des chercheurs pour ce sujet s'est accentué. Cependant, le taux d'illettrisme chez la communauté Sourde est encore assez élevé. Déjà en 1998, le rapport Gillot (1998) sur « le droit des Sourds » soulignait l'illettrisme massif des personnes Sourdes. D'après Claire Dupuy (2002) il n'y aurait pas de chiffres exacts concernant ce taux, mais on l'estime entre cinquante et quatre-vingt pourcent.⁵

Selon la Fondation pour l'alphabétisation, la non maîtrise de la lecture et de l'écriture du français peut entraîner plusieurs conséquences comme :

« Capacité limitée à obtenir de l'information essentielle et à la comprendre ; chômage (le taux de chômage est de deux à quatre fois plus élevé parmi les personnes peu scolarisées que parmi celles qui détiennent un baccalauréat) ; revenus inférieurs ; emplois de qualité moindre ; accessibilité réduite à la formation continue et au perfectionnement professionnel ; précarité financière ; peu de valorisation de l'éducation et de la lecture dans la famille entraînant souvent la transmission intergénérationnelle de l'analphabétisme ; faible estime de soi pouvant entraîner l'isolement. Les conséquences sur la santé : les personnes analphabètes subissent plus d'accidents sur le lieu de travail, prennent plus de temps à se rétablir et sont souvent plus enclines à faire mauvais usage de médicaments par

⁵ « Le taux d'illettrisme touchant cette communauté est très élevé: on ne connaît pas les chiffres exactes de Sourds illettrés en France mais les associations annoncent une fourchette de 50 à 80%. Le rapport de la député D. Gillot de 1998, « le droit des Sourds», parle de 80% d'illettrés en France. » in DUPUY, C. (2002). L'illettrisme dans la communauté Sourde en France. Maitrise de sciences du langage. (2002 :3).

i Voir page 141.

ii Ibid.

iii Ibid.

méconnaissance des ressources du milieu de la santé et parce qu'elles ont de la difficulté à lire et à comprendre l'information pertinente (avertissement, posologie, contre-indication, etc.) ». ⁶

Au début des années 80, la naissance d'un mouvement identitaire chez les Sourds, notamment à travers la langue des signes et les résultats scolaires et éducatifs préoccupants des enfants, ont provoqué une grande insatisfaction chez leurs parents, ce qui a déclenché la création de l'Association 2LPE – *Deux Langues Pour une Éducation*. Cette association a été fondée dans l'objectif de proposer une alternative d'enseignement respectant l'identité Sourde⁷ et a été mise en place afin de rendre possible une éducation de qualité aux enfants Sourds. La recherche des méthodes d'enseignement *plus performantes* correspondantes à une authentique démarche éducative (et non réparatrice et normalisatrice) et de professionnels de l'éducation aptes à enseigner aux enfants Sourds signeurs, afin de combattre l'analphabétisme des Sourds, sont parmi les préoccupations de 2LPE.

En ce qui concerne l'investissement de l'Etat sur cette question, quelques mesures légales ont été promulguées, depuis 1991. L'amendement Fabius de la loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 assurait aux familles d'enfants Sourds le droit de choisir une communication bilingue (langue des signes – français écrit). Cependant, le rapport Gillot (1998) révèle que ce droit n'était pas respecté, sept ans après la publication de l'amendement Fabius. A cette époque seulement 1 % des élèves Sourds avaient accès à des dispositifs bilingues. Depuis cette époque, quelques améliorations ont été faites sur les textes législatifs.

L'article 19 et 20 de la loi du 11 février 2005, signale que « l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire » dans le parcours scolaire et l'enseignement supérieur. En 2012, encore une fois, un rapport des inspections générales de l'Education nationale (n° 2012-100) a relaté la non mise en pratique des textes concernant la scolarisation bilingue. D'après ce rapport, seulement cinq pourcent des enfants Sourds auraient accès à une structure bilingue et uniquement cinq pourcent également des jeunes Sourds auraient accès à l'enseignement supérieur.

⁶ <https://www.fondationalphabetisation.org/fondation/analphabete-les-causes/consequences-lanalphabete/>; consulté en février 2017.

⁷ Sur le réveil Sourd voir André Minguy, *Le réveil Sourd en France*, 2009.

Depuis 2012, mon travail auprès d'enfants Sourds en intégration à la maternelle, au sein de l'Education nationale, m'a permis de vivre et de partager avec les enseignants et élèves, les difficultés rencontrées sur le terrain. Les maîtres et maîtresses, accueillant des enfants Sourds dans des classes ordinaires, n'étaient pas formés sur la communauté Sourde et ne connaissaient pas la surdité comme une culture et une façon de vivre, mais plutôt comme un handicap. Leur regard sur la surdité se tournait souvent vers la définition physiologique de *sourd* et non pas en prenant compte la dimension culturelle et identitaire (cf. Terminologie). Dans le rôle d'assistante de vie scolaire en intégration, je me suis investie dans la recherche de méthodes didactiques adaptées aux élèves Sourds, afin de les proposer aux enseignants et aux responsables pédagogiques.

A partir de ces observations j'ai pu remarquer une lacune dans la littérature concernant le domaine de la didactique du français écrit à un public de jeunes enfants Sourds. C'est pourquoi je consacre ce mémoire de recherche à faire un recueil des préconisations didactiques existantes sur le terrain en prenant notamment l'exemple d'une classe bilingue spécialisée dans l'enseignement des enfants Sourds.

Sujet

En effet les enfants Sourds en intégration à la maternelle semblaient être pénalisés par le système qui les intégrait, surtout en grande section où l'enseignement de la lecture et l'écriture débutait de façon plus intense qu'en petite ou moyenne section. En ce qui concerne la sensibilisation au français écrit ces élèves ne pouvaient pas participer de toutes les activités, puisqu'elles étaient basées dans le système vocal du français. Dans les *classes ordinaire*⁸ où j'ai travaillé, environ quatre-vingt-dix-neuf pourcent des élèves étaient entendants et suivaient la méthode syllabique pour apprendre à lire et à écrire le français. Les enfants Sourds qui en minorité⁹ intégraient ces classes, pour qui cette méthode n'est pas adaptée, puisqu'elle était basée dans la production vocale de la langue française, étaient mis à part malgré quelques rares adaptations didactiques. Mon questionnement s'est alors posé sur les classes spécialisées, créées pour enseigner exclusivement aux jeunes enfants Sourds signeurs : les classes bilingue – LSF et français écrit.

Selon la circulaire (2008-109), « *le bilinguisme s'inscrit dans les potentialités individuelles de chaque enfant. À partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire s'efforce de construire pour chaque élève Sourd dont la famille a fait ce choix, un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit dont la maîtrise est le minimum indispensable pour attester du succès du bilinguisme choisi, et la responsabilité propre de l'Éducation nationale pour tous les jeunes, Sourds ou entendants.* »¹⁰

L'importance de la maîtrise de deux langues se justifie auprès des Sourds, selon l'association 2LPE, d'abord la LSF puisque l'individu est sourd, la langue française parce qu'il s'agit de la langue du pays dans lequel il vit. L'importance de l'acquisition du français écrit est la porte d'accès à la scolarité et à la culture, parce que la langue des signes française n'a pas d'écriture. Selon des études le français écrit complète les outils linguistiques à la personne Sourde pour être autonome.

⁸ Classes d'élèves entendants *lambda*.

⁹ Souvent un ou deux élèves Sourds maximum par classe d'entendants.

¹⁰<http://www.surdi.info/index.php/mentions-legales/123-scolarisation/277-scolarisation-bilingue-en-langue-des-signes-et-langue-francaise>; consulté en janvier 2017.

Le français est à la fois langue nationale, langue de travail et langue officielle au sein de l'ONU, dans l'Union européenne, à l'UNESCO, à l'OTAN et de plusieurs instances juridiques nationales et internationales. L'apprentissage de la langue française écrite est fondamental pour une insertion sociale et culturelle, en ce qui concerne les relations professionnelles et personnelles. La maîtrise de la langue nationale est indispensable pour participer aux mouvements sociaux, pour se faire entendre ou pour échanger différents points de vue. Afin de réussir socialement il est indispensable que l'individu domine les codes de la société dans laquelle il est inséré, les codes linguistiques inclus.

La langue des signes française, à la fois langue enseignée et langue d'enseignement, dans les classes bilingues, est assez complexe dans sa structure et distincte de la syntaxe du français. Les LS sont des langues à plusieurs dimensions et utilisent le canal visuo-gestuel, ce qui permet « *la possibilité massive de montrer, d'illustrer, d'imiter, et de dire en même temps* » (Cuxac 2000: 20), alors que le français est une langue bidimensionnelle qui se réalise par le canal audio-phonatoire. Contrairement au visuo-gestuel, construit le sens majoritairement par le « *dire sans montrer* » que par celui du « *dire en montrant* ».

Les langues des signes obéissent à une structure syntaxique visuo-spatiale propre et à une grammaire iconique, dans lesquelles l'iconicité a une place importante. Cuxac (2000 et 2004) propose le modèle sémiologique qui reconnaît « *les structures de grande iconicité* » (SGI) comme résultat de *mécanismes cognitifs présidant à la construction du sens* (2000: 25). Parmi ces mécanismes, le *processus d'iconicisation*, capacité qui ne se restreint pas aux Sourds, mais qui est innée à l'être humain, serait une des premières étapes pour la constitution des structures iconiques. Ce processus pré-linguistique ancré dans l'univers perceptivo-pratique, serait la base de la grammaire iconique présente dans les langues des signes.

D'après Gillot (1998 : 10) environ quatre-vingt-quinze¹¹ pourcent des enfants Sourds sont nés de parents entendants. De ce fait, une partie importante des Sourds ne reçoivent pas une LS comme étant leur langue maternelle. Nathalie Niderberger (2004) insiste sur le fait que la maîtrise d'une LS soit fondamentale pour l'apprentissage de l'écriture d'une deuxième langue. Les enfants Sourds qui ne

¹¹ Gillot (1998): Le droit des sourds: 115 propositions: rapport au Premier ministre. http://maitre-autrive.com/contents/fr/rapport_gillot.pdf, consulté le 09 août 2017.

maîtrisent pas bien leur langue première (LSF) peuvent avoir des difficultés importantes face à l'apprentissage de l'écriture du français.

Problématique

L'enseignement bilingue de deux langues de structures assez distinctes demande des méthodologies spécifiques. Quelles sont les méthodes d'alphabétisation utilisées par les enseignants des classes bilingues ? Quels outils didactiques les enseignants utilisent pour expliquer la syntaxe du français écrit à un public de jeunes enfants signeurs ? Se servent-ils d'une didactique comparative entre la langue de référence (LSF) et la langue cible (français écrit) ? Est-ce qu'il s'agit des méthodes connues par la communauté scientifique ou s'agit-il de méthodes qui n'ont pas encore été recensées ?

Présentation du plan

Afin de trouver des réponses aux questions posées, ce mémoire envisage, à travers des observations réalisées lors d'un stage et des enquêtes faites auprès de l'enseignant d'une classe bilingue, de documenter les difficultés et solutions rencontrées sur le terrain. Nous voulons rassembler et documenter les expériences, les méthodes et les stratégies didactiques qui ont été mises en place par l'enseignant ainsi que les difficultés des enfants Sourds dans l'apprentissage de l'écrit. Ce mémoire s'adresse non seulement à la communauté scientifique, mais aussi à un public qui débute sur le sujet.

Ce mémoire est divisé en une partie théorique et en une partie pratique. La première est constituée d'un état de l'art, qui commence par l'exposition de notre choix théorique – le modèle sémiologique – et par les différences typologiques entre la structure du français et celle de la langue des signes française. Ensuite, nous exploiterons les étapes de la lecture et les caractéristiques de l'écriture des scripteurs Sourds. Enfin, nous focaliserons sur la présentation des différents modèles d'enseignement destinés aux élèves Sourds, en les contrastant avec le rôle fondamental de l'école, ainsi que quelques stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour passer de la LSF à l'écriture du français.

En deuxième partie, nous allons entamer des réflexions basées sur notre expérience lors de notre stage dans une classe bilingue. Cette partie consistera, dans un premier temps, à faire une description concrète de notre institution d'accueil, ainsi que du projet pédagogique et du profil des élèves. Dans un deuxième temps, nous

présenterons nos observations obtenues lors du stage, tout en proposant un dialogue avec la partie théorique. Puis nous développerons certaines de ces idées qui nous sont venues à l'esprit pendant nos observations. Enfin, nous clôturerons par un bilan des expériences que nous avons obtenues grâce à l'écriture de ce mémoire.

Partie 1: Positionnement du problème

1. Introduction: les différences typologiques et structurelles entre la LSF et le français écrit un et le modèle sémiologique

« Lors d'un rendez-vous fixé par SMS à un ami Sourd, j'écrivis « On se rejoint après manger ». A l'heure du rendez-vous, mon ami m'interpelle en Langue des Signes Française (LSF) : [MANGER] [ALLER] [Où] + [expression du visage interrogative] (*i.e.*, « Où va-t-on manger ? »). Si nous traduisons linéairement en LSF le message écrit que j'avais envoyé, cela revient à signer : [REJOINDRE] [APRES] [MANGER]. Une lecture chronologique des mots clés de la phrase (rejoint/après/manger) induit le fait de se rejoindre d'abord puis de manger, or le message envoyé souhaitait signifier le contraire. Les syntaxes du français et de la LSF s'entrechoquent. » Fabre (2013 :1)

La LSF, langue à part entière, possède une structure propre et distincte de l'organisation du français écrit. Nous allons commencer dans les pages suivantes pour examiner certaines de ces caractéristiques propres à la LSF, afin de voir à quel point ces spécificités peuvent influencer l'apprentissage du français écrit. Ensuite, nous allons repérer et comparer quelques différences syntaxiques et grammaticales dans l'organisation de ces deux langues.

Pour les investigations linguistiques et l'analyse de ces distinctions nous nous sommes appuyé sur le modèle sémiologique, proposé par Cuxac (1996, 2000). Ce modèle s'est construit sur une « hypothèse de départ que [les] éléments très iconiques, à la différence des signes exclusivement manuels, avaient pour intentionnalité sémiologique, pour visée, de dire en donnant à voir, et manifestaient de nombreuses similitudes avec les illustreurs de la gestuelle coverbale des entendants »¹² Cuxac & Pizzuto (2010 : 47). Le modèle sémiologique sera détaillé progressivement tout au long de ce mémoire, afin d'orienter nos réflexions.

Après avoir fait cette analyse linguistique et d'avoir exploité certains concepts qui se réalisent différemment en LSF et en français écrit ; nous allons découvrir les caractéristiques de l'écriture des Sourds, afin d'illustrer les influences de la LSF sur les productions écrites des scripteurs Sourds. Cette démarche a pour objectif de

¹² Christian Cuxac, Elena Antinoro Pizzuto « Émergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle », Langage et société 2010/1 (n° 131), p. 37-53.

réfléchir au rôle de la LSF dans les démarches didactiques d'enseignement orientées vers le public Sourd.

Par la suite, nous allons mener une réflexion sur les parcours scolaires proposés aux Sourds et les méthodes didactiques destinées à ce public. Puis nous allons examiner le rôle de l'institution scolaire dans la formation sociale, intellectuelle et professionnelle des citoyens Sourds. Enfin, nous allons découvrir quelques méthodes d'entrée dans l'écriture et la lecture sans passer par le son.

Nous visons ici à présenter les spécificités de la LSF et des parcours scolaires des Sourds afin de proposer des réflexions et des pistes pour un enseignement sans barrières linguistiques. Nos observations sont menées sur une perspective didactico-linguistique.

1.1. La syntaxe de la LSF : un système à plusieurs dimensions

Différemment de la langue française qui s'organise dans une structure linéaire où le sujet, le verbe et les compléments se suivent dans cet ordre précis, la LSF est une langue à plusieurs dimensions. Structurer un discours *ordinaire* en LSF demande de placer d'abord un contexte, sur le temps et l'espace (le scénario), puis les éléments du discours : les personnages et les événements qui se déroulent. La présentation des personnages consiste à donner leur position dans le scénario, leur description physique, un trait saillant qui souvent sera réutilisé comme appellation lorsque le locuteur souhaite revenir sur le personnage en question. Une fois le contexte (temps et espace) exposé ; les personnages identifiés et placés dans le discours ; le locuteur énonce enfin, les actions réalisées vers ou par ces personnages.

Lors d'un cours de LSF un de mes professeurs Sourds a comparé la syntaxe de la LSF à la peinture d'un tableau, puisqu'elle *donne à voir*, grâce au canal visuo-gestuel. Il expliquait que sur un tableau le peintre commence d'abord par placer l'environnement, le contexte, les positions des objets et des personnes et, seulement, à la fin de la peinture, les spectateurs savent quelle est l'importance et la relation des personnages avec l'environnement dans le tableau.

En LSF les énoncés suivent la même structure décrite par ce professeur. Nous avons donc en LSF, une structure où les compléments, les sujets et leurs actions (les verbes) partagent le même scénario de façon concomitante. Le discours en LSF est un produit quadridimensionnel alors qu'en langue française chaque information doit

suivre un ordre linéaire dans lequel la position de chaque élément a une valeur sémantique au sein de la chaîne parlée. Les énoncés « Jean aime Marie » (a) et « Marie aime Jean » (b) montrent que la position de « Jean » et « Marie » dans l'énoncé apportent la valeur de l'actant et du patient : celui qui aime et celui qui est aimé.

En LSF, l'énoncé (a) serait exprimé d'abord par les personnages, donc [Jean/Marie] et ensuite le verbe directionnel [aimer]. La notion de sujet qui aime et de celui qui est aimé est donnée en langue des signes par la direction du verbe. Dans l'énoncé en question, le locuteur peut placer les deux personnages devant soi et ensuite, se pencher légèrement vers là où il a placé [Jean] tout en gardant ou pas sa représentation – proforme¹³ – dans l'espace et ensuite, signer le verbe [aimer] dans la direction « Jean envers Marie ». Toutes ces informations sont données simultanément alors qu'en français le canal audio-phonatoire ne permet pas une concomitance de ce type d'information, bien que la langue française se serve d'autres types de simultanéité, la prosodie par exemple.

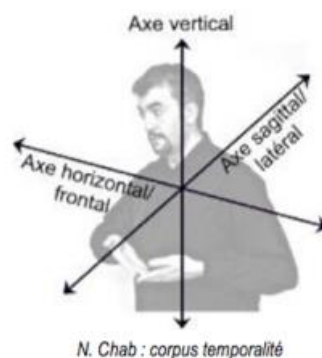


Figure 12 : Schéma représentant trois axes spatio-temporels utilisés en LSF

Figure 1 : Fusellier (2004 : 260) – Les trois axes de la LSF (actanciel, temporel et spatial)

En langue des signes, les références actanciennes, temporelles et spatiales sont construites à travers l'utilisation pertinente de l'espace et de la combinaison multilinéaire des paramètres (regard, mimique faciale, signes manuels, mouvements du corps et du visage) comme le montre la figure 1.

Le concept de linéarité et l'ordre des mots dans le discours emmènent à la notion d' « *iconicité diagrammatique* » qui est traité par différents auteurs. M-A

¹³ Proforme : « désigne le paramètre manuel 'configuration' dans les structures de grande iconicité. La proforme est une forme générique, mais en contexte, il vise à spécifier une forme particulière ». Cuxac (2003)

Sallandre (2013) et Fusellier (2004) se basent sur les travaux de Jakobson (1965) et Haiman (1985), ces derniers se réfèrent amplement à Peirce puis à Saussure.

Il s'agit de l'iconicité des relations entre les éléments d'un système. Selon Sallandre (2003 : 2), « l'un des thèmes de recherche propre à ce type d'iconicité syntaxique est la question de la linéarité : l'ordre des éléments dans la chaîne parlée correspond à l'ordre dans lequel les concepts apparaissent. ».

D'après Monneret (2014: 3), « l'iconicité en général correspond à l'analogie/similarité entre signifiant et signifié ; l'iconicité d'image à l'analogie/similarité entre un signifiant et un signifié ; l'iconicité diagrammatique à l'analogie/similarité de la relation existant entre plusieurs signifiants avec celle qui existe entre les signifiés qui leur sont associés ».

Fusellier (2004 : 259), explique que « dans les relations temporelles en LSF, à partir de la triade corps-espace-temps, l'espace discursif fonctionne comme un diagramme, c'est à dire un schéma créé, dans l'espace de signation, permettant, de façon diagrammatique, la restitution des relations actantielles considérablement complexes. Une fois le schéma construit, le locuteur est dans la possibilité de s'y référer tout au long du discours ».

En français l'iconicité est présente à tous les niveaux linguistiques. D'après Sallandre (2003 : 54), « l'iconicité se manifeste dans la syntaxe des LV (...) on constate que l'ordre des mots et l'ordre des morphèmes dans un mot polysynthétique est souvent iconique avec l'ordre des événements ou avec le degré de proximité conceptuelle (conceptual closeness) perçue entre le mot et la chose. ». Les onomatopées sont un exemple d'iconicité d'image en français, où le signifiant a un degré de ressemblance avec la perception de l'événement en question : [TOC-TOC] afin d' « imiter » le bruit de taper à la porte.

Lorsque quelqu'un tape à la porte nous n'entendons pas les mots [TOC-TOC] en eux-mêmes, nous avons la perception de ce bruit qui par le processus cognitif d'iconicisation se « dégénère » et se transforme en onomatopée [TOC-TOC], gardant les traits saillants de ressemblance avec la perception du bruit.

Le *processus d'iconicisation*, proposé par Cuxac (1996) est un processus cognitif par lequel l'individu rend iconique une expérience perceptivo-pratique. Il s'agit d'une stratégie de catégorisation du monde extérieur, où l'individu par des mécanismes cognitifs peut extraire des traits saillants d'une expérience vécue. Cuxac

propose que ce processus inné à l'être humain soit à l'origine de la sémiogénèse¹⁴ des langues des signes. Grâce à cette racine commune, il est possible de constater une ressemblance entre les référents et leurs représentations dans des différentes langues des signes, comme le montre les figures suivantes où le signe [CHEVAL] est représenté de façon similaire en langue des signes française (*fig.2*), en langue des signes mauricienne (*fig.3*) et en langue des signes brésilienne (*fig.4*).

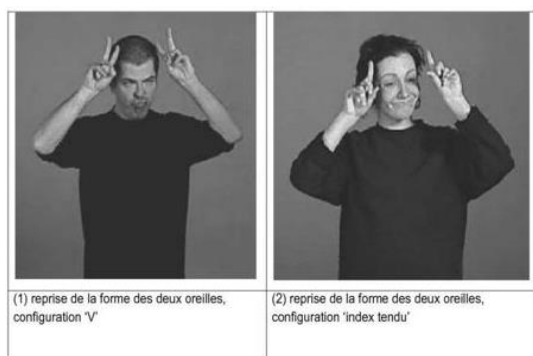


Figure 2 : Deux variantes du signe [CHEVAL] en langue des signes française. ¹⁵

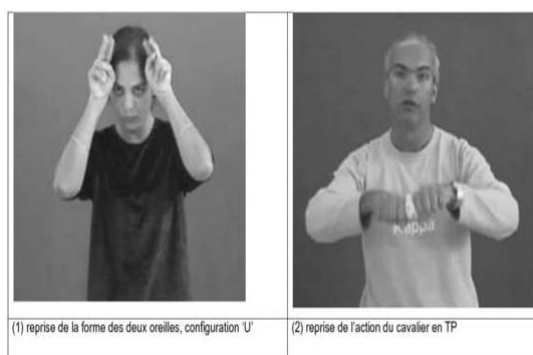


Figure 3 : Signe [CHEVAL] en langue des signes mauricienne et le TP d'un cavalier. ¹⁶



Figure 4 : Le TS d'un cavalier et le signe [CHEVAL] en langue des signes brésilienne. ¹⁷

¹⁴ Sémiogénèse : Formation des signes, d'un système de signes. <http://cnrtl.fr/definition/s%C3%A9miogen%C3%A8se>, consulté le 2 août 2017.

¹⁵ <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-1-page-55.htm#no32>, consulté le 2 août 2017.

¹⁶ <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-1-page-55.htm#no32>, consulté le 2 août 2017.

Lors du master 1 nous avons étudié l'importance de l'iconicité dans les processus cognitifs d'acquisition et de création d'une langue des signes¹⁸. Selon Cuxac (1996, 2000) et Fusellier (2004) c'est grâce aux processus d'iconicisation que les langues des signes émergent. Cuxac (2000 ; 1996) reconnaît la relation intrinsèque de l'iconicité avec les langues des signes comme principe fondateur de son modèle sémiologique. Cet auteur nomme de structures de grande iconicité (SGI) cette racine commune à toutes les langues des signes, comme montre la figure 5.

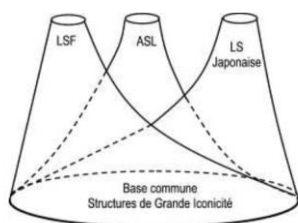


Figure 33 : Schéma visuel des résolutions similaires propres aux LS – © Cuxac (1996 :736)

Figure 5 : Fusellier (2004 : 379) – La base commune à toutes les langues des signes.

1.2. Les deux voies de l'iconicité : le dire en montrant et le dire sans montrer

D'après Cuxac (2000), le processus d'iconicisation se déroule dans l'univers de l'imagerie mentale et de la cognition visuelle. Comprendre ce processus et les mécanismes linguistiques utilisés par les locuteurs de la LSF pourrait donner des pistes sur les techniques d'apprentissage d'une langue chez les Sourds, afin de constituer des méthodes didactiques pertinentes à l'enseignement du français écrit.

Selon Cuxac (2000), nous avons, d'abord la perception cognitive d'une expérience, puis la sélection des traits saillants de celle-ci par le processus d'iconicisation et enfin son orientation vers une des voies de l'iconicité, selon l'*intention sémiotique*¹⁹. Suivant le degré de ressemblance du signe iconique avec son *réfèrent*²⁰ le signe prendra la voie de la visée illustrative ou la voie de la visée non-illustrative. En langue des signes les discours varient entre ces deux voies. Le locuteur choisi selon l'intention sémiotique de « *dire en montrant* » ou de « *dire sans montrer* ».

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Voir Martos Morais (2015) : « La place de l'iconicité dans les processus cognitif de création et d'acquisition d'une langue des signes ».

¹⁹ L'intention sémiotique est le terme utilisé par Cuxac (2004) qui désigne la volonté de construire du sens pour et avec autrui.

²⁰ Réfèrent : idée générique qui renvoie à une catégorie de concepts qui partagent les mêmes traits saillants.

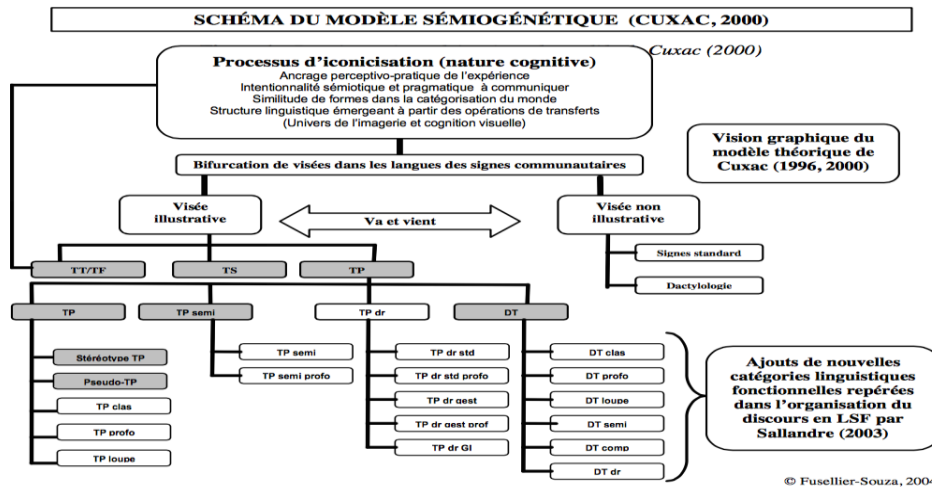


Figure 6 : Fusellier (2004 : 89) – Le schéma du modèle Sémiogénétique

Le *dire sans montrer* désigne la *visée non illustrative* qui se constitue des signes lexicaux (signes standard) et de la dactylogogie²¹. Il s'agit d'un système conventionnalisé au fil du temps. Selon le modèle sémiologique de la théorie de l'iconicité (Cuxac 1996, 2000), les signes standards auraient pour origine des structures de la grande iconicité. Fusellier (2004) décrit le processus de standardisation d'une séquence illustrative à travers son investigation autour des langues des signes émergentes²².

SEQ_13 (157)	SEQ_13 (158)	SEQ_13 (159)	SEQ_14 (14)	SEQ_14 (15)	SEQ_14 (18)
Durée : 2 sec et 0,1" de sec			Durée : 1 sec		Durée : 0,5" de sec
DT : configurations de 2 mains - reprises de formes : MG : forme allongée et arrondie « une tige de canne » ; MD : forme coupante + mouvement : « épilucher la tige de canne ». TS : MG : locatif stable : partie supérieure de la machine à presser la tige de canne. MD : reprise de forme de la « tige de canne » + mouvement (vers le bas) d'introduction dans la machine et processus de conversion (mimique faciale durative) PseudoTP : fin du mouvement (vers le bas) avec changement de configuration (transformation de la matière solide en liquide) + prolongement du mouv. (vers le haut) jusqu'à la bouche [boire]			TS : MG : locatif stable : partie supérieure de la machine à presser la tige de canne. MD : reprise de forme de la « tige de canne » + mouvement (vers le bas) d'introduction dans la machine et processus de conversion (mimique faciale durative) Changement de configuration + prolongement du mouv. (vers le haut) en direction de la bouche.		MG : locatif stable : partie supérieure de la machine à presser la tige de canne. MD : reprise de la forme de la « tige de canne » + mouvement rapide vers le bas en montant vers la bouche. Forme prototypique retenue.

© Fusellier-Souza, 2004

Images illustratives de séquences 12 : Stabilisation des signes dans le discours : Iv_SEQ_13 : « vente de jus de canne »

Figure 7: Fusellier (2004 : 201) – Le processus d'économie linguistique et de stabilisation d'un signe lexical

²¹ Dactylogogie : dictionnaire manuel utilisé pour exprimer les noms de personnes et de lieux.

²² Langues des signes émergentes : systèmes langagiers gestuels, créés et pratiqués par des individus Sourds avec un entourage exclusivement entendant. FUSELLIER (2004 : 38).

Lors des trois premières images « SEQ_13 (157), (158), (159) », le locuteur s'exprime par la visée illustrative. Il utilise la forme de son bras – cylindrique – comme trait de ressemblance avec le référent « canne à sucre », puis la main dominée comme référent stable qui représente la « machine de jus de canne » (référent stable dans le discours). Enfin, le dernier mouvement renvoie iconiquement à l'action de boire. Dans la structure suivante « SEQ_14 (14), (15) », nous pouvons observer le phénomène de *l'économie linguistique* qui consiste à condenser une structure illustrative, afin de la rendre plus courte et rapide, dans l'intention de donner fluidité et souplesse au discours. Ce phénomène peut transformer une structure d'abord iconique en une structure plus succincte où l'iconicité peut être moins explicite. Certains signes qui se sont standardisés aujourd'hui présentent parfois dans une forme très éloignée de la première, au départ très iconique²³. C'est le cas de la « SEQ_14 (18) » qui a une durée de 0,5 seconde au lieu de deux secondes environ de la première structure.

Le *dire en montrant* consiste à utiliser les structures les plus iconiques qui renvoient directement au référent lui-même, des structures qui donnent à voir, comme dans la « SEQ_13 (157), (158), (159) ». La visée illustrative est souvent utilisée dans le but d'expliquer la définition d'un signe standard ou alors pour raconter une histoire afin d'attirer l'attention, puisqu'il s'agit d'un système imagé par définition. Les locuteurs de différentes langues des signes se servent notamment de cette visée pour communiquer, lorsqu'ils ne partagent pas la même langue des signes. La communication peut être établie par d'autres paramètres constituants des langues des signes, comme le regard, les mimiques faciales, le mouvement corporel.

1.2.1. Les structures de grande iconicité (SGI) – Une grammaire iconique

Relativement aux pages précédentes, nous avons vu que la structure de la LSF est assez distincte de celle du français. Nous allons approfondir encore notre réflexion sur le système linguistique de la LSF, afin connaître plus de détails sur notre public pour avoir un questionnement légitime sur les possibilités de didactiques d'enseignement du français écrit.

²³ Sur ce sujet voir Françoise Bonnal (2005) : « Sémio-génèse de la langue des signes française : étude critique des signes de la langue des signes française attestés sur support papier depuis le XVIIIe siècle et nouvelles perspectives de dictionnaires »

Les SGI se divisent en trois catégories nommées *transferts* par Cuxac (1996, 2000), qui se divisent ensuite dans d'autres sous-catégories²⁴. Les transferts sont les structures minimales de la visée illustrative, notamment lorsque le locuteur a l'intention de montrer ou d'illustrer son discours.

a) *Le transfert personnel*

Lorsque le locuteur laisse le rôle de narrateur du discours pour entrer dans la peau d'un des personnages, il devient acteur du discours. Il incorpore le rôle du personnage transféré dont il parle, comme illustre la figure suivante :



Figure 8 : TP d'un cheval. Sallandre (2003 : 140)

b) *Le transfert situationnel*

Il s'agit d'une construction de discours qui ressemble à une scène vue de loin. C'est la relation entre un objet ou personnage déplacé et un locatif stable, comme montre les images ci-dessous :



Figure 9 : TS d'un cheval qui saute une barrière. Sallandre (2003 : 184)

²⁴ Pour les sous-catégories des transferts voir M-A Sallandre (2003).

c) ***Le transfert de taille et de forme***

Il se caractérise par l'absence d'actant et de procès. Il s'agit de la description d'un objet, personne, ou lieu par sa taille ou forme, selon la figure 10.



a) 1^{er} TTF (unité 8): Ois_Ste 00'12 TTF tronc d'arbre Début - milieu - fin

Figure 10 : TTF d'un tronc d'arbre. Sallandre (2003 : 203)

1.3. Syntaxe et grammaire visuelle de la LSF : leurs paramètres et leurs valeurs sémantiques dans le discours oral²⁵ et quelques morphèmes

Au cours des pages qui précèdent, nous avons vu quelques caractéristiques qui constituent la structure des langues des signes. Nous allons voir par la suite qu'il existe en langue des signes une co-occurrence de différents paramètres. La multilinéarité de ces paramètres se retrouve au centre du problème posé par la notation graphique des langues des signes. La transposition d'un système pluridimensionnel, qui se réalise et se construit dans l'espace, en système bidimensionnel - l'écriture - provoque la perte de quelques paramètres participants à la construction du sens. L'enseignement du français à un public Sourd implique des spécificités, puis qu'il s'agit d'un emprunt linguistique d'une langue qui n'a souvent pas été acquise de façon naturelle.

Selon Cuxac (2000) « *la multilinéarité d'informations n'est donc pas seulement un moyen d'optimiser la saisie d'un message par le système visuel mais bien un élément fondamental de structure* » (2000 : 215). Notre intention ici est d'abord de comparer les deux langues dans leur pratique orale, afin de trouver des correspondances en respectant la particularité structurale de chacune d'entre elles,

²⁵ Oral : voir Terminologie.

pour ensuite passer aux conventions du codage écrit. Il nous paraît important que l'apprenant prenne conscience des concepts et de ses réalisations dans sa langue de référence, ensuite dans la langue cible, afin de comprendre de façon plus claire la réalisation écrite de ces concepts. Cette démarche semble pouvoir faciliter la familiarisation des apprenants avec les éléments d'une langue seconde par exemple.

Notre objectif n'est pas de prendre les langues vocales comme référence et de trouver des repères entre celles-ci et les langues des signes. Dans une démarche bilingue et dans le cadre d'une analyse contrastive équilibrée, notre but est de retrouver et d'observer la façon dont un même concept prend vie au sein de chacune de ces langues. Nous allons voir dans les pages suivantes par exemple que l'interrogation, l'exclamation, les valeurs modales, aspectuelles, sont des concepts représentés différemment en LSF et en français oral. En LSF ces concepts prennent forme par les mimiques faciales, tandis qu'en français oral ces concepts se réalisent à travers la prosodie et l'intonation. Nous présenterons alors quelques-uns de ces paramètres fondamentaux et leur rôle grammatical ou syntaxique dans ces deux langues.

L'organisation morphémique des langues des signes se révèle assez complexe et liée à sa réalisation multilinéaire. Chaque élément qui constitue les LS aurait une signification morphémique bien définie et qui ont été étudiées et décortiquées par Christian Cuxac (2000), tout au long de ses recherches. Voici en figure 11 un schéma proposé par Fusellier (2004) qui rassemble les différents morphèmes des LS.

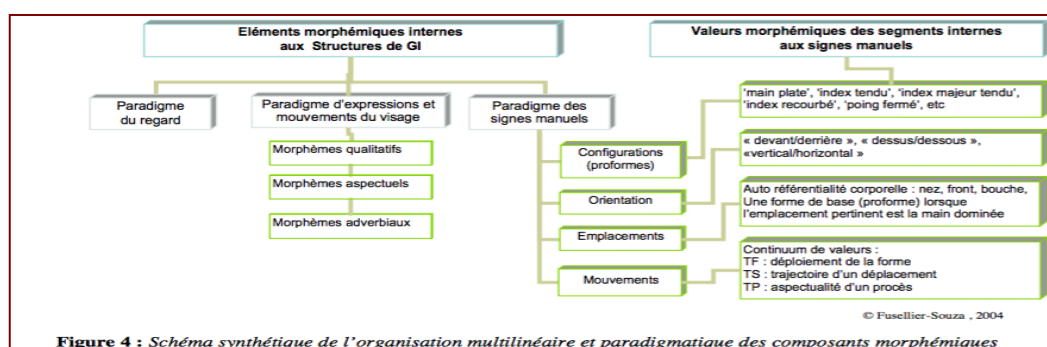


Figure 11 : Fusellier (2004 : 151) - Organisation morphémique des langues des signes.

1.3.1. Les mimiques faciales

D'après Cuxac 2000, les quantificateurs et qualificateurs suivants sont exprimés par la combinaison des morphèmes liés à l'expression faciale (les joues, les

yeux, la bouche, les lèvres, la langue, soufflement ou aspiration d'air, la mâchoire, le nez, le front, les sourcils, inclinaison du visage – des éléments plus généraux comme : avoir l'air de, ou grimace de). D'après ses recherches, le gonflement des joues, le plissement des yeux et de soufflement d'air ont une valeur morphémique d'intensité. Ils expriment la variation de degré d'intensité d'un qualificateur ou d'un quantificateur, par exemple dans un transfert de taille et de forme.

a) Les quantificateurs

Les quantificateurs sont des déterminants qui expriment une idée de quantité. En français écrit ces déterminants sont exprimés par des adverbes ou des adjectifs. En langue des signes les déterminants de quantité sont représentés par l'expression faciale comme montre les figures suivantes.

Exemples en LSF :

« **Grande quantité de** » ou « **grand nombre de** » : Selon CUXAC (2000), « *le gonflement des joues associé au plissement des yeux et a un souffle d'air retenu* » (2000 : 35) représente les quantificateurs « *grande quantité de* » ou « *grand nombre de* ».

« **Gros, volume important** » : Ces quantificateurs sont représentés par la combinaison des morphèmes suivants : « *Gonflement de joue, souffle d'air retenu, puis très brève explosion d'air* » (2000 :35)



Figure 12 : Gros, volume important.



Figure 13 : Expression faciale qui correspond à "grande quantité de", "grand nombre de", "gros, volume important".

b) Les qualificateurs

Les qualificateurs sont des éléments linguistiques qui attribuent une qualité à quelque chose ou à quelqu'un. En français ces structures sont aussi représentées par des adverbes ou des adjectifs qualificatifs. En langue des signes c'est à travers des différentes expressions faciales que ces informations de qualité sont transmises.

Exemples en LSF :

Flasque, gras, gélatineux : « *Tremblement de joues, langue légèrement sortie entre les dents, souffle d'air* ». Cuxac (2000 :35)



Figure 14 : Expression faciale qui correspond à "flasque, gras gélatineux".

Minuscule : « *Plissement des yeux, froncement du nez et des sourcils, lèvres serrées et projetées vers l'avant* ». Cuxac (2000 : 35)

Minuscule et fin : « *Idem, accompagné d'un soufflement d'air* ». Cuxac (2000 : 35)

Petit : « *plissement des yeux moindre, moue avec les lèvres, visage en général légèrement incliné* ». Cuxac (2000 : 35)



Figure 15 : Expression faciale qui correspond à "minuscule"; "minuscule et fin" et "petit".

Mince, maigre : « *Joues creusées, nez pincé, lèvres arrondies projetées* ». Cuxac (2000 : 35)

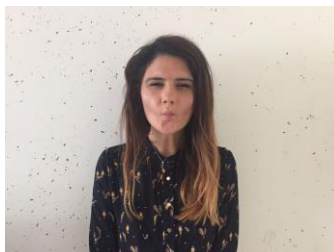


Figure 16 : Expression faciale qui correspond à "mince, maigre".

Fort, costaud, (grand) : « *Joues légèrement gonflées, front plissé, air dur, mâchoires serrées* ». Cuxac (2000 : 35)



Figure 17 : Expression faciale qui correspond à "fort, costaud, (grand)".

Pointu, piquant : « *Front et nez plissés, aspiration d'air, grimace de douleur* ». Cuxac (2000 : 35)



Figure 18 : Expression faciale qui correspond à "pointu, piquant".

c) Valeurs modales

Selon Cuxac (2000) les expressions faciales suivantes sont utilisées pour exprimer un point de vue sur un sujet. De ce fait, elles sont considérées comme étant ce qu'il appelle les *mimiques modales*.

Conditionnel : « *se réalise par une inclinaison et un léger mouvement de recul du visage vers l'arrière ; le regard, désinvesti, est dirigé vers le haut, les sourcils sont relevés* ». Cuxac (2000 :35)



Figure 19 : Expression faciale du "conditionnel" en LSF.

Hypothèse mentale : « Cette mimique, en fait assumée exclusivement par le regard, est associée systématiquement à des verbes comme [PENSER] ou [SENTIR] », « un clignement très bref des yeux suivi d'une fuite du regard ultrarapide vers le haut ». Cuxac (2000 :35)



Figure 20 : Expression faciale pour "hypothèse mentale".

Détriment actif : « se marque au moyen d'un mouvement latéral de la langue, bouche généralement fermée mais pas obligatoirement, la langue formant saillance apparente contre la joue droite (pour un locuteur droitier) et qui, très rapidement vient buter contre la joue gauche » « Cette marque peut caractériser n'importe quel procès et n'importe quel protagoniste agent : elle indique une intention maligne de duperie, de tromperie, quelque chose qui est fait intentionnellement par l'agent au détriment d'autres personnes, et par devers elles (cette dernière donnée est fondamentale) ». Cuxac (2000 :227)



Figure 21 : Expression faciale qui correspond à une "intention maligne de duperie, de tromperie, quelque chose qui est fait intentionnellement par l'agent au détriment d'autres personnes, et par devers elles". Cuxac (2000 : 229)

Détriment passif : « la langue sortie visible, sans mouvement. D'un informateur à l'autre, on constate d'importantes différences : a) langue tassée et complètement sortie, b) langue tassée bloquée contre les dents du bas, c) langue sortie, coincée entre les deux rangées de dents. ». Cuxac (2000 :229)



Figure 22 : Expression faciale détriment passif.

d) Valeurs non pas exclusivement modales

D'après Cuxac (2000), les mimiques faciales qui n'ont pas exclusivement une valeur modale varient selon le contexte. Dans un contexte standard ces expressions présentent une valeur modale et en contexte de grande iconicité elles indiquent l'expression et l'état du personnage transféré. Nous avons choisi quelques exemples seulement afin d'illustrer la grammaire des langues des signes :

Impératif : « se réalise en fronçant les sourcils, avec un mouvement du visage en direction de l'interlocuteur. » Cuxac (2000 : 231)



Figure 23 : Expression faciale de "l'impératif".

Interrogatif : « se réalise sur la partie d'énoncé soumise à la question. Les sourcils relevés, le front légèrement plissé, le visage se porte vers l'arrière, le menton fortement relevé. L'interrogatif atteint le maximum d'intensité mimique juste après la fin de l'énoncé concerné. » Cuxac (2000 : 231)



Figure 24 : Expression faciale de "l'interrogatif".

Réprobatif : « sa réalisation est proche de la précédente, mais les sourcils sont froncés, en même temps que le locuteur fait 'non' de la tête. ». Cuxac (2000 : 231)



Figure 25 : Expression faciale de "Réprobation".

Ironique : « bref mouvement d'inclinaison du visage, proche de l'interrogation, regard plutôt vague, quoique dirigé vers l'interlocuteur, sourire en coin. ». Cuxac (2000 : 231)



Figure 26 : Expression faciale "ironie".

Dubitatif : « les sourcils sont relevés, petit mouvement du visage vers le haut, puis redescendant très faiblement, moue accentuée. ». Cuxac (2000 : 231)



Figure 27 : Expression faciale de "doute".

Assertif : « expression sérieuse, hochement (s) de tête (OUI... OUI) très prononcés (...) regard appuyé vers l'interlocuteur. S'il n'y a qu'un hochement de tête, il se manifeste en fin de l'énoncé asserté » Cuxac (2000 : 231)



Figure 28 : Expression faciale de "certitude".

e) **Valeur aspectuelle**

L'aspect est un trait grammatical qui informe la caractéristique de la réalisation de l'action ou de l'état exprimé par le verbe. Ce trait indique quel est le moment du développement de l'action (le commencement, le déroulement, la fin de l'action, d'entre autres). En langue des signes l'aspect est aussi exprimé par les différentes expressions faciales, comme le montrent les figures suivantes :

Duratif : « se réalise au moyen d'un léger tremblement des lèvres avec un souffle d'air » Cuxac (2000 : 233)



Figure 29 : Expression faciale correspondant à un "long espace" ou à une "longue durée de temps".



Figure 30 : Expression faciale d'aspect "duratif".

Continu : « se réalise par le léger souffle de la bouche (sans tremblement des lèvres) » Cuxac (2000 : 233)



Figure 31 : Expression faciale correspondant à "pour toujours" ou "à l'infini".



Figure 32 : Expression faciale d'aspect "continu".

Ponctuel : « se réalise, en même temps que le verbe standard indicateur du procès (où le prédicat adjectival indicateur de l'état), au moyen d'une très brève explosion d'air faite par les lèvres. » Cuxac (2000 : 233)



Figure 33 : Expression faciale d'aspect "ponctuel" associée au verbe [TOMBER].

Résultatif : « réalisé en serrant et en rétractant les lèvres, cet aspect est attesté, avec une systématisme remarquable, chez mon informateur, qui lui confère une valeur signifiée de résultat d'un procès, parfois aussi de lien causal entre deux procès. Dans tous les cas, il se traduit au mieux, en français, par les connecteurs 'alors' et 'donc'. » Cuxac (2000 : 233)



Figure 34 : Expression faciale d'aspect "résultatif".

f) Déterminants grammaticaux du nom

Valeur d'indéterminé : « se réalise au moyen d'un faible gonflement d'une joue suivi d'une légère explosion d'air et d'une avancée de la lèvre inférieure formant lippe. », « cette marque est souvent attestée au début de petites histoires ou de récits, lorsqu'elles commencent par la présentation, en signes standards, du personnage principal : 'c'est (l'histoire d') un [HOMME] ...'. Elle est compatible avec une pluralité d'individualités indéterminées » Cuxac (2000 : 235)



Figure 35 : Expression faciale de "valeur d'indéterminé"

Valeur de démonstratif : « se réalise au moyen d'une rétraction importante des lèvres, bouche à peine entr'ouverte, légère aspiration d'air » « elle est associée à certains pointages à valeur référentialisante. » Cuxac (2000 : 235)

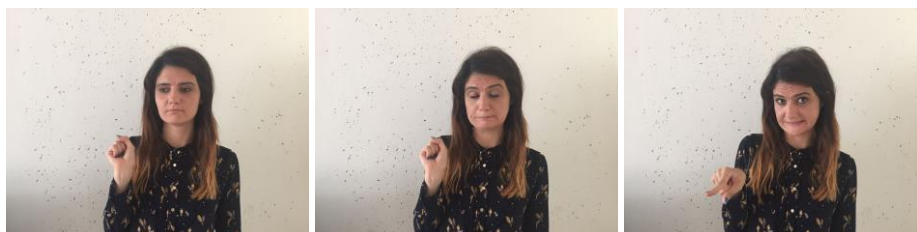


Figure 36 : Expression faciale "valeur de démonstratif".

g) Fausses questions

L'expression faciale concernant les fausses questions est très proche de celle de « l'interrogatif, mais le 'coup de menton' est moins prononcé, et le regard n'est pas dirigé franchement vers l'interlocuteur. Systématiquement associée à un pronom interrogatif fonctionnant en l'occurrence comme introducteur de subordonnée ou marqueur de thématization. (...) Conjonctives avec des interrogatifs (...) Relatives avec des ensembles ». ²⁶



Figure 37 : Expression faciale du signe [SE DEMANDER].

1.3.2. Le rôle spécifique du regard

D'après les études de Vergé (2001), le « système pronominal français est représenté par la direction du regard » (2001 : 262). La direction du regard indique celui qui a la place d'interlocuteur dans le discours. Dans la figure 38 le locuteur regarde la caméra, qui joue le rôle de la deuxième personne du discours. Lors de la figure 39 le regard du locuteur a changé de direction, de façon à « nommer » quelqu'un d'autre pour le rôle d'interlocuteur.

²⁶ Cuxac (2000 : 235)



Figure 38 : Le locuteur dirige son regard vers la caméra qui joue le rôle de l'interlocuteur.



Figure 39 : Changement de direction de regard et d'interlocuteur.

Ce jeu de regard peut avoir d'autres rôles, comme le changement de discours lors des récits où le locuteur raconte une histoire et rentre dans la peau d'un des personnages par le transfert personnel. Le changement de discours serait aussi possible grâce au détour du regard. Dans un discours, lorsque le locuteur se sert d'un transfert personnel, son regard se détourne de celui de son interlocuteur. Le regard aurait également une fonction déictique dans le discours, comme illustre la séquence de figures suivantes :



Figure 40 : [RACONTER]



Figure 41 : Première partie du signe [HISTOIRE]



Figure 42 : Deuxième partie du signe [HISTOIRE]

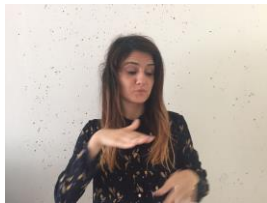


Figure 44 : TTF *petit*.



Figure 45 : [FILLE]

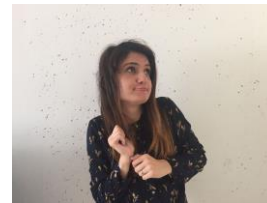


Figure 43: TP *petite-fille* ramène quelque chose au dos.

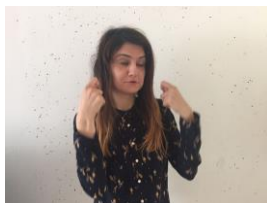


Figure 48 : TP *petite fille* en train de mettre sa capuche.

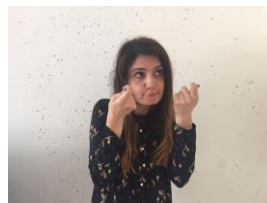


Figure 47: TP *petite fille* met sa capuche.

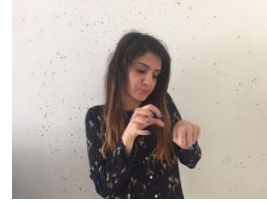


Figure 46: TP *petite fille* tient un « panier » avec la main gauche et ramasse quelque chose de rond, « une pomme » par exemple, avec la main droite.

Lors de trois premières images, le locuteur prend le rôle de narrateur de l'histoire. Son regard est dirigé vers l'interlocuteur et son corps est face à la caméra. Ainsi, le discours est caractérisé donc comme discours narratif.

Lors des quatrième et cinquième images, le locuteur assume une autre posture, celle du discours descriptif, pour présenter le personnage *petite fille*. La direction de son regard change et son corps se tourne vers là où sera placé le personnage décrit. A partir de la sixième image, le discours change de nouveau lorsque le narrateur rentre dans la peau du personnage décrit, *la petite fille*, par le transfert personnel. Dans ce cas, tout ce que le personnage transféré dit serait considéré comme un *transfert personnel discours rapporté*. Selon Sallandre (2003 : 133) le *transfert personnel discours rapporté standard* se réalise quand « le locuteur s'efface et devient l'entité transférée qui dit quelque chose en standard dans un discours rapporté. ».

La colocation pronominale et le style de discours sont des exemples des rôles du regard dans le discours. Selon Vergé (2001) « on peut alors penser que faire prendre conscience aux Sourds du rôle du regard – de sa direction plus précisément – dans sa propre langue pourrait lui permettre de mieux comprendre sa transposition en français écrit et d'améliorer ses compétences à l'écrit. » Vergé (2001 : 262). D'où l'importance d'avoir un enseignant Sourd ayant une maîtrise consciente des multiples spécificités de sa propre langue (la LSF), afin de travailler en binôme avec l'enseignant entendant spécialiste du français, qui apportera à son tour ses connaissances dans sa propre langue (le français).

Nous remarquons dès le début de cette analyse descriptive que la LSF présente des caractéristiques propres aux langues naturelles. Ces éléments se réalisent en LSF de façon très éloignée de celle vérifiée en français écrit. Mettre en comparaison chacun de ces points grammaticaux et syntaxiques en LSF et en français écrit peut nous donner des pistes pour constituer une didactique spécifique au public Sourd. De ce fait, l'échange entre un Sourd spécialiste en LSF et un entendant spécialiste en français nous semble essentiel dans une classe bilingue où les perceptions et les détails de chaque langue doivent être largement exploitées et mis en comparaison. Par la suite, nous continuerons donc notre réflexion contrastive afin de présenter au mieux nos objets d'étude.

1.4. Quelques éléments pertinents de la syntaxe et de la phonologie en grammaire des LS: réflexions contrastives entre la LSF et le français écrit

Nous pouvons constater par les exemples grammaticaux et syntaxiques de la LSF, que les notions de quantificateur et qualificateur, les valeurs actantielles et les fonctions déictiques ne semblent pas être exprimées de la même façon en français écrit et en LSF.

En langue des signes, ces notions semblent faire partie intrinsèque de la constitution verbale et nominale. Elles sont représentées par *le plissement des yeux*, *le gonflement des joues*, *des soufflements*, ces éléments qui selon Cuxac (2000), font partie des « *structures minimales de grande iconicité* » (2000 : 31). Cette explication rejoint par ailleurs la définition de *morphème*²⁷ par excellence, ce qui montre la relation intrinsèque et la combinaison entre les morphèmes pour la construction du sens global d'une unité distincte.

Cuxac (2004) s'inspirant des principes de la phonologie représentationnelle ; notamment du modèle de Carvalho¹⁸¹ (2002), propose un modèle compatible pour l'analyse de la matrice interne du fonctionnement des LS. Son raisonnement part de l'idée suivante :

« Contrairement à ce qui se passe pour les langues vocales, les éléments sémantiques minimaux contribuant à la construction générale du sens s'organisent à un niveau inférieur à la forme minimale de réalisation, c'est à dire au niveau où se règlent l'essentiel des problèmes posés par la forme. Il s'agit, si l'on veut, d'une phonétique entièrement dépendante d'une organisation morphosémantique qui lui préexiste en ce sens qu'elle intervient nécessairement (substantiellement) en aval dans le processus de stabilisation des formes minimales. » (Cuxac, 2004, à paraître)

A partir de cette observation, Cuxac postule que l'organisation interne des langues des signes, et plus particulièrement de la LSF, pourrait fonctionner sur des principes d'une possible « double articulation inversée ». Par conséquent, ces constats soutiennent l'idée selon laquelle « toute tentative d'exporter une organisation formelle phonologique valant pour les langues vocales à la LSF (aux langues des signes ?) me paraît non seulement passer à côté de l'objet mais contribuer à perturber en profondeur les relations cognitives et métacognitives des locuteurs sourds vis-à-vis de leur langue. »

Figure 49 : Fusellier (2004 : 157) – La phonologie des langues des signes.

En français, ces notions de quantificateur et qualificateur, les valeurs actantielles et les fonctions déictiques, semblent être représentées non pas par des morphèmes mais par des unités distinctes - *à part entière* - qui appartiennent à des catégories grammaticales comme les adverbes, les adjectifs, les expressions adverbiales ou nominales (*par ex. : les mots «grand» ;*

²⁷ Morphème : est une unité linguistique minimale ayant une forme et un sens. http://www.lattice.cnrs.fr/sites/itellier/poly_info_ling/linguistique005.html, consulté le 8 mars 2017.

« *pointu* » ; « *petit* » ; « *vite* » ; « *gros, volumineux* » ; « *fort* ») qui sont détachés de la structure principale (*verbe* ou *nom*).

La notion d'un morphème assimilé à la structure verbale ou nominale est néanmoins présente en français lors de la constitution des *unités lexicales*, conformément au schéma ci-dessous (fig. 50). La *temporalité*, en français, paraît suivre ce même schéma mais constitué par des morphèmes associés aux verbes, afin de renseigner sur le temps verbal - comme les morphèmes qui expriment le temps *imparfait* (souligné) « - *ais/- ait/ - aient* » ou les morphèmes qui indiquent les personnes « - *s/ - t/ - ent* », comme le montre la figure 50 ci-dessous.

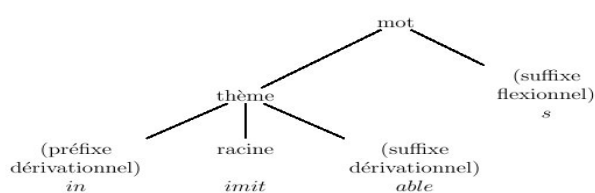


Figure 4.1 : l'affixation en français

Figure 50 : Exemple de combinaison morphémique pour la constitution d'une unité lexicale²⁸

L'analyse contrastive et le *dialogue* entre ces deux langues - *français* et *LSF*- sur les notions décrites aux paragraphes ci-dessus, semble être importante dans l'enseignement du français écrit en classes bilingues. La conscience métalinguistique des élèves sur les paramètres et ses fonctions dans la langue de référence, semble être pertinente pour la compréhension d'un système linguistique distinct. La langue de référence (*LSF*) obéit à une grammaire et une syntaxe spécifiques dont la richesse est rendue possible par le canal visuo-gestuel. Voici quelques réflexions contrastives entre ces deux systèmes linguistiques.

1.4.1. L'iconicité et l'aspect verbal en LSF : particules détachées du verbe en français

En français, l'aspect verbal n'est pas attaché au verbe. Considérons les phrases suivantes :

- (1) *Il est en train de tomber*
- (2) *Il est tombé*

²⁸ http://www.grappa.univ-lille3.fr/polys/info_ling/linguistique005.html, consulté le 20 mars 2017

Le verbe *tomber* dans ces phrases ne donne aucune information sur la façon dont l'action se déroule. En (2) l'aspect ponctuel est donné par *l'auxiliaire être* et le *participe passé du verbe principal*. Lorsque l'action est mise au passé, l'aspect ponctuel de l'action apparaît. En (1) l'aspect duratif du verbe *tomber* est donné par la locution adverbiale *être en train de*. En langue des signes ces notions sont incrustées dans le verbe.

L'énoncé (1) pourrait être exprimé par un *transfert situationnel* où le locatif (main plate) est placé à l'horizontal et la main dominante (configuration 'V' '2' - à l'envers) est posée sur la main dominée, afin de représenter les deux jambes d'un petit homme. L'aspect duratif du verbe *tomber* (être en train de tomber) serait représenté par le penchement du corps de la main dominante vers l'avant et vers l'arrière, ainsi que l'expression faciale d'« *hésitation* », comme montre la deuxième image de la figure ci-dessous.



Figure 51 : Être en train de tomber.

En langue des signes, tous ces éléments sont combinés, afin de donner l'aspect d'un moment qui perdure – *aspect duratif* - au verbe *tomber*. Cuxac (2003) note que la LSF est une langue avec grille aspectuelle²⁹ d'une grande complexité par rapport aux langues vocales, notamment le français.

Le canal audio-phonatoire ne permet pas que le *signifiant* du référent *tomber* apporte dans sa structure des *morphèmes* qui passent des informations sur l'aspect verbal, à savoir, la façon dont cette action se déroule. Ainsi, la présence de la locution adverbiale *être en train de* est nécessaire pour passer l'information d'une action durative. Le canal visuo-gestuel multilinéaire et en trois dimensions permet à la LSF de représenter simultanément, par la visée illustrative, l'action de tomber, comportant dans son signifiant, l'information de l'aspect verbal.

²⁹ Sur la grille aspectuelle et modale de la LSF, voir Cuxac (2003 : 22 - 24)

1.4.2. ‘L’emplacement’ versus l’article ‘la’ et la préposition ‘en’ : modificateurs de sens

Exemple :

- (1) Enseigner *la* langue des signes.
- (2) Enseigner *en* langues des signes. (complément de moyen)

La différence entre ces énoncés en français réside dans l’article défini *la* et la préposition *en*. Le premier énoncé (1) laisse comprendre la *langue des signes* comme objet d’enseignement telle que langue enseignée (*COD*), alors qu’en (2) la *langue des signes* (*complément de manière ou de moyen*) est la langue d’enseignement, par laquelle le professeur enseigne d’autres disciplines : les mathématiques, l’histoire, la géographie et le français, entre autres.

En (1) le verbe *enseigner* n’est pas modifié par *langue des signes*, ce terme représente dans ce cas l’objet enseigné, tandis qu’en (2) *langue des signes* modifie l’action d’enseigner. Cette différence est représentée en français par des particules (*la* et *en*) détachées des éléments principaux (*enseigner* et *langues des signes*) de l’énoncé. En LSF cette distinction ne se présente pas par des particules détachées des parties principales de l’énoncé, au contraire, elles font partie de la constitution de ces structures (*enseigner* et *langue des signes*).

En langue des signes la différence de sens entre les énoncés (1) et (2) est donnée par l’emplacement du signe *langue des signes*. Ces énoncés sont représentés en LSF par la fusion de deux signes lexicaux: [ENSEIGNER] + [LANGUE DES SIGNES].



Figure 52 : [ENSEIGNER]



Figure 53 : [LANGUE DES SIGNES]

La main dominée prend la configuration du signe [ENSEIGNER] alors que la main dominante prend la configuration du signe [LANGUE DES SIGNES]. Le mouvement des deux mains conserve des caractéristiques des deux signes-base qui ont été fusionnés. Le mouvement de va-et-vient de derrière vers l'avant - qui semble avoir dans ce cas un sens de « *transmettre quelque 'chose', qui est à soi, à quelqu'un* » - de [ENSEIGNER] se fusionne avec le mouvement de va-et-vient caractéristique du signe [LANGUE DES SIGNES].



Figure 54 : (1) Enseigner LA langue des signes.



Figure 55 : (2) Enseigner EN langue des signes.

La distinction de sens entre ces énoncés en LSF est donnée par l'emplacement de la main dominante en relation à la main dominée. Dans ce cas, le signe qui va derrière

semble avoir la fonction de base d'action et le signe qui est placé devant semble avoir un caractère d'objet de cette action. Lorsque la main dominante [LANGUE DES SIGNES] est placée *devant* la main dominée [ENSEIGNER], elle porte un sens d'objet du verbe enseigner, tandis que si la main dominante est placée *à côté* la main dominée, elle modifie le sens de cet enseignement. L'énoncé (2) serait donc représenté par le signe qui place la main dominante [LANGUE DES SIGNES] *à côté* de la main dominée [ENSEIGNER], afin de caractériser l'enseignement comme un enseignement EN langue des signes.

1.4.3. 'L'orientation du mouvement' versus la préposition 'de': la notion d'appartenance

En français la notion d'appartenance semble être donnée par la préposition *de* (1.) et par la position des éléments de l'énoncé par rapport à la préposition (2. et 3.).

1. La voiture *de* Marie.



Figure 56 : (1) La voiture *de* Marie.

2. Jean est fils **de** Pierre.



Figure 57 : (2) Jean est fils **de** Pierre.

3. *Pierre* est fils **de** *Jean*.



Figure 58 : (3) *Pierre* est fils **de** *Jean*.

En LSF la notion d'appartenance peut être donnée par l'orientation du mouvement de l'objet ou personne possédée vers l'objet ou personne 'qui appartient', mais aussi par la position des termes dans le discours ou le pointage. Cependant, l'énoncé (2) et (3) pourrait avoir une confusion et exprimer un sens contraire de celui en français.

(2.a) *Jean* fils *Pierre*. (Traduction possible : Le fils de Jean est Pierre) (cf. fig. 59)

(3.a) *Pierre* fils *Jean*. (Traduction possible : Le fils de Pierre est Jean)



Figure 59 : (2.a) Le fils de Jean est Pierre.

Ce même phénomène apparaît également dans l'épigraphie choisie pour commencer ce chapitre. Dans cet extrait de Fabre (2013 :1) l'interlocuteur comprend l'énoncé en français (4) « On se rejoint après manger » de la façon suivante en LSF : (4.a) [REJOINDRE] [APRES] [MANGER]. Il s'agit de deux énoncés différents, où le

premier (4) comprend l'action de manger avant l'action de se rejoindre, ce qui implique le fait que les acteurs de l'énoncé ne mangent pas ensemble. Le deuxième énoncé (4.a) comprend d'abord l'action de se rejoindre et ensuite celle de manger. Cet ordre de faits, sous-entend que les acteurs de l'énoncé mangeront ensemble.



Figure 60 : (4) « On se rejoint après manger ».



Figure 61 : (4.a) « On se rejoint et on mange ensemble ».

Selon les maximes de Grice³⁰ les langues naturelles auraient tendance à une économie linguistique, visant à ne dire que ce qui est important, sans être prolix, en disant la vérité et en étant clair. Il s'agit des maximes de quantité, de qualité, de pertinence et de manière. Dans le cas des langues des signes la cooccurrence des paramètres permet la fusion de certains éléments ce qui contribue à l'économie linguistique propre aux langues naturelles. Grâce au mouvement précis comportant la configuration de main d'appartenance, cette notion est fusionnée à la caractéristique qui distingue celui qui appartient de celui qui est possédé. En français ces deux éléments sont séparés, se présentant par la préposition *de* et la position de chaque élément dans l'énoncé.

³⁰ Sur ce sujet voir : GRICE (1979) Logique et la conversation in : Communications, 30, 1979. La conversation. pp. 57-72

1.4.4. Les genres en LSF versus la variation de genre en français par le ‘e’ finale

En ce qui concerne le genre en LSF, lorsque l'énoncé ci-dessous est signé en langue des signes française, la base du nom *ami(e)* est neutre, il ne porte pas dans sa structure une distinction de genre. De ce fait, pour ajouter cette notion, le signe [FEMME/ FILLE] est placé à la suite du signe *ami*.

(1) J'ai une *amie*

Dans un discours en LSF, l'omission du genre du mot *ami* peut gêner la compréhension, le locuteur spécifie qu'il s'agit d'un *ami-fille* ou d'un *ami-garçon*.



Figure 62 : [AMI] + [FILLE]



Figure 63 : [AMI] + [GARÇON]

Contrairement au français écrit, le signe lexical [AMI] ne porte pas la notion de genre. Malgré cela, le genre peut modifier le signe lexical *ami* lorsque le locuteur passe dans la *visée illustrative*. En TP, le locuteur peut s'investir dans la peau d'une *filles* ou d'un *garçon* au moment où le signe *ami* est exprimé, incitant l'interlocuteur à comprendre qu'il s'agit d'un *ami-fille* ou d'un *ami-garçon*.

Pour conclure cette réflexion contrastive ici abordée, nous tenons compte de la distinction entre les structures d'un système quadridimensionnel spatialisé à un système bidimensionnel vocalisé. Le soulèvement des points pertinents de la syntaxe et la

grammaire du français écrit et de la langue des signes française illustre les différentes façons de représenter un même concept dans des langues distinctes. La mise en comparaison de ces deux systèmes linguistiques de façon pertinente à l'enseignement bilingue à un public Sourd demande une connaissance considérable des deux langues. Plus l'élève Sourd connaît sa langue de référence, mieux il pourra faire le passage vers une langue cible. Les enfants entendants ont la possibilité de réfléchir sur leur langue, de connaître ses structures et ses applications en contexte écrit, notamment lors des cours de français, dont on consacre la plupart du temps scolaire, en moyenne dix heures par semaine soit 360 heures par an.

2. *Les Sourds et l'écrit : les étapes de la lecture et les caractéristiques de l'écriture des scripteurs Sourds*

« La syntaxe de la LSF basée sur la modalité visuo-gestuelle est effectivement très différente de celle de la langue française basée sur la modalité audio-vocale. Tout au long de mes études, j'ai traversé des embûches, des entraves et des conflits cognitifs entre mes L1 et L2. Etant Sourde, j'étais incapable d'entendre la voix des professeurs entendants qui me parlaient vocalement. Je ne pouvais pas me concentrer sur les lèvres des professeurs qui articulaient du matin au soir et qui me fatiguaient beaucoup les yeux. Souvent, je « décrochais » de cet apprentissage oraliste pour reprendre ma vue « nette ». Evidemment, des mots m'échappaient toujours. Malgré cela, des professeurs m'ont imposé l'usage de cette langue vocale alors que je ne l'avais pas acquise dans ma famille. Comment peut-on apprendre directement la L2 sans l'acquisition de la L1 ? »

MT-LHULLIER (2007 : 4 ; 5)

Relativement aux précisions que les pages précédentes apportent sur la différence de structures entre la langue des signes française et le français écrit, il paraît important de porter l'intérêt sur les singularités de l'écriture des Sourds. Selon Perini (2013), les études sur ce thème datent des années trente aux Etats-Unis. A cette époque, la communauté scientifique ne reconnaissait pas les langues des signes comme étant des langues à part entière, ce qui explique le fait de considérer les langues vocales comme langues de référence des individus Sourds. Ces études partaient donc d'un point de départ incohérent. Les résultats des recherches à cette époque montraient le flagrant écart entre les scripteurs Sourds et les scripteurs entendants.

A partir de la reconnaissance de la langue des signes comme une langue naturelle, les recherches évoluent et redéfinissent les LS comme langue de référence des individus Sourds. Perini affirme, à partir des résultats de sa recherche, que *« les enfants de parents Sourds sont plus performants en lecture que leurs pairs signeurs plus tardifs ou oralistes, en raison d'un développement conceptuel et cognitif optimal, pour peu qu'ils aient bénéficié d'une communication riche avec leur famille »*³¹ (2013 :33).

³¹ Perini (2013 :33)

2.1. Le processus d'entrée dans la lecture et quelques enjeux

Selon Cyril Courtin (2002), la lecture implique un processus cognitif développé du bas vers le haut, qui obéit aux cinq étapes ci-dessous :

- 1) Décodage ou reconnaissance du mot ;
- 2) Acquisition, stockage et récupération de la signification du mot
- 3) Extraire le sens de la phrase à partir des mots et de la structure syntaxique
- 4) Percevoir ce qui n'est pas dit mais impliqué : donc faire des inférences
- 5) Utiliser la structure du texte pour organiser, stocker et rappeler l'information.

Courtin (2002 :57)

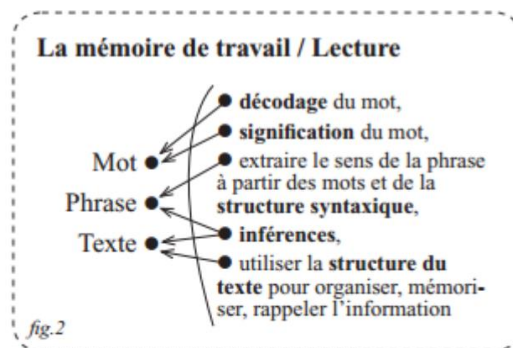


Figure 64 : Cyril Courtin (2000 : 58) "le processus de la lecture"

En ce qui concerne la première étape, l'identification des mots, Courtin (2002) explique que plusieurs chercheurs ont publié dans la revue américaine spécialisée (*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, 5) les différentes façons possibles d'identifier un mot. Les résultats de ces études se montrent assez contradictoires. Des études indiquent que des enfants Sourds, en dépit de leur surdité, avaient accès à un codage en sons des mots lus, même si l'enfant a eu très peu de contact avec la méthode orale. Cette reconnaissance phonologique, appelée *voie indirecte*, est envisageable grâce à une conscience sonore. Pour Fusellier (2004), cette envie de rapprocher la phonologie des langues des signes à celle des langues sonores, pouvait causer des confusions.

L'attente des phonologues est bien illustrée par cette citation tirée du monumental ouvrage *Handbook of Phonological Theory* de John Goldsmith (1995) : The study of signed languages, such as American Sign Language, promise to have a profound effect on phonological theory, and perhaps ultimately on our understanding of what a human language is. (Goldsmith 1995 : 19).

Néanmoins, cette quête des universaux à partir de l'emprunt des notions structurales de la phonologie des LV pose « le problème des transferts » évoqué par Uyechi (1994) et les linguistes autrichiens Dotter et Holzinger (1995). Certaines extensions de ces notions provoquent une nébuleuse conceptuelle pour ceux qui veulent s'intéresser à la « phonologie » des LS. Par exemple, la notion de sonorité enracinée dans le concept sémantique de 'son' est utilisée à plusieurs reprises dans des études formelles actuelles. Or, le paradoxe sémantique est visible, puisqu'il n'y a pas de « son » dans les langues des signes.

Fusellier (2004 : 146)

D'autres études ont prouvé que les enfants Sourds n'avaient pas d'accès au codage phonologique mais à une *image photographique* du mot, ce qu'on appelle reconnaissance par *voie directe*. Enfin, un troisième décodage a été identifié, celui du mot en signe, il s'agit donc d'une *conscience phonologique signée*³².

Selon Perini (2004: 39), la deuxième étape qui consiste à acquérir, stocker et récupérer la signification du mot, peut être entamée à travers la confrontation fréquente de diverses formes de textes, afin de forger la compétence du lecteur. Perini constate que la troisième étape, l'accès au sens, dépend de plusieurs facteurs distincts, parmi lesquels la compréhension de l'importance de savoir lire et écrire. La prise de conscience de ce qu'est une *langue*, peut paraître assez logique et conséquente à tous ceux qui en maîtrisent une. Cependant, ce « déclic » semble se faire au fur et à mesure et plus tardivement pour ceux qui n'ont jamais été confrontés à cette réflexion.

« Un peu plus tard dans ma vie à l'extérieur, j'étais donc au contact d'adultes Sourds et je leur demandais 'mais c'est quoi ce mot ?', et ils me le disaient en langue des signes, donc là je me suis rendu compte qu'il y avait peut-être un lien entre les deux » (Intervenant universitaire, enseignant de LSF aux adultes entendants, 58 ans)

Minguy (2009) fait le récit d'une expérience similaire, cette fois-ci au collège, à l'âge de 15 ans. Il parle de révélation, lorsqu'un Sourd est venu l'interrompre dans l'apprentissage de sa leçon pour lui demander s'il comprenait ce qu'il était en train de lire :

« A vrai dire, je n'en savais rien. Je récitais seulement par cœur. C'est alors qu'il m'expliqua gestuellement le contenu de la leçon. Je voyais un flot d'informations intelligibles envahir mon esprit. [...] A partir de là, je me suis mis à établir une correspondance entre ce qui était écrit et ce que le Sourd venait de me dire en signes. »

Perini (2013 : 40)

Afin de parvenir à toutes les étapes de la lecture, Courtin (2002) conclut que l'exposition très précoce de l'enfant Sourd à l'écrit est primordiale. Selon ses recherches, il s'agit d'une « constante observée dans plusieurs études, qu'elles soient pour ou contre

³² Phonologie des langues des signes (cf. 1.4. Quelques éléments pertinents de la syntaxe et de la phonologie en grammaire des LS : réflexions contrastives entre la LSF et le français écrit. (p. 40)).

l'idée d'un codage phonologique: plus l'exposition est précoce (dès 3-5 ans) meilleure est la lecture (voir Musselman, 2000) » (2002 : 62).

D'après ses résultats, cette exposition doit se faire impérativement par un mode naturel de communication pour l'enfant. « Dans le cas de l'enfant Sourd profond, ce sera la LS. Cette communication permettra l'acquisition des connaissances, concepts, fonctions exécutives, théories de l'esprit³³, etc. Ce qui importe est bien cette communication, les travaux récents montrent que les capacités de lecture/écriture sont liées aux connaissances en général, certainement pas à un mode de communication particulier » COURTIN (2002 : 62).

2.2. La typologie des erreurs : les spécificités de l'écriture des Sourds

D'après Perini (2013) les erreurs d'écriture récurrentes dans les productions des scripteurs Sourds permettent d'orienter la recherche didactique afin de trouver des méthodes plus adéquates. Dans sa recherche, une investigation est menée en ce qui concerne les domaines morphosyntaxiques et lexicales, puis les aspects discursifs. Quelques études comparatives sur l'écriture des Sourds ont été menées, afin de découvrir s'il existe une écriture propre aux Sourds.

Le groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme Sourd, créé en 1988 et basé à l'UQAM (Université du Québec à Montréal) a entamé une étude d'analyse de corpus, appelé « corpus français Sourd »³⁴. Il s'agit de 377 textes produits par 226 sujets Sourds profonds âgés entre 6 ans et l'âge adulte, de différents niveaux scolaires. La tâche était d'écrire un texte d'environ une page sur un sujet libre. A partir de ces productions il a été possible d'établir avec l'aide d'un grand nombre de productions écrites, des comparaisons entre l'écriture des Sourds et des entendants qui apprenaient le français comme *deuxième langue* (L2). L'objectif de cette étude était de vérifier si les erreurs commises par les Sourds se rapprochaient de celles des entendants L2, ou s'il y avait un français Sourd spécifique aux Sourds québécois.

³³ Nous allons aborder la théorie de l'esprit de façon plus détaillée lors de la troisième sous-partie : « 3.1. La période pré-scolaire et le développement socio-cognitif » p. (55)

³⁴ <https://unites.uqam.ca/surdite/>, consulté le 11 août 2017.

L'analyse de ce corpus se focalisait surtout dans les erreurs morphosyntaxiques³⁵. L'analyse des erreurs a montré qu'il y a bien plus de points communs entre Sourds et entendants apprenants le français comme deuxième langue. Il y aurait donc une difficulté commune entre Sourds et entendants dans l'apprentissage du français comme langue étrangère, puisqu'une grande partie de catégories d'erreurs s'est montrée commune à ces deux publics.

Ces erreurs étaient d'ordre phonétique ou graphique, lorsque les mots se ressemblaient à un de ces deux niveaux (montrer/monter 'Sourds' et prend/apprend 'entendant'), ou lorsque les mots étaient sémantiquement proches (dormi/endormi 'Sourd' et « poser pourquoi/demander pourquoi » 'entendant'). De nombreuses confusions de temps et aspect verbaux ont été aussi constatées comme entre le passé / présent, le verbe conjugué / l'infinitif, le passé composé / imparfait. Des difficultés entre le choix « des mots outils (...), des auxiliaires (...), de la négation et de la morphologie verbal et du genre (...) Le choix de la catégorie grammaticale, la position des mots dans la phrase et les phrases incomplètes » Perini (2013: 59).

Grâce à ces analyses des erreurs, quelques caractéristiques observées exclusivement chez les apprenants Sourds ont pu être relevées. Trois points ont été repérés et classifiés dans le domaine de la morphosyntaxe, le plus affecté selon Perini (2013) ; le lexical et celui de l'aspect discursif (cohésion, cohérence, gestion de la référence). Parmi ces catégories Perini (2013) a distingué quelques caractéristiques synthétisées ci-dessous.

En ce qui concerne la gestion de la référence actantielle, une préférence aux répétitions au lieu des pronominalisations a été constatée ; une confusions entre les première et troisième personnes ou deuxième et troisième personnes ; une confusions entre les articles définis et indéfinis ; l'omission du sujet, de l'objet ou du déterminant après une première occurrence.

³⁵ Discipline qui regroupe l'étude des formes (morphologie) et celle des règles de combinaison des morphèmes (syntaxe), les considérant comme un tout indissociable. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/morphosyntaxe/52694>, consulté le 10 juin 2017.

A propos de la gestion de la référence temporelle ont été observés une indication temporelle non portée par le verbe et un mélange entre passé, présent et futur. D'autres caractéristiques ont été remarquées, comme l'omission, la substitution ou le surajout de morphèmes grammaticaux, des mots outils ou parties du système verbal, par exemple les copules et les auxiliaires, les flexions verbales et les pronoms réfléchis.

Un des points repérés caractéristique de l'écriture des Sourds relativement au domaine syntaxique a été l'inversion du complément et du nom, où l'adjectif est placé en premier, puis le déterminant et finalement le nom (ADJ-DET-NOM). Sur le domaine lexical il y a une tendance à la répétition des termes similaires comme par exemple « des redondances lexicales, identifiées notamment en nombre par Nadeau (1993). Ces redondances consistent à accoler deux mots, substantifs ou verbes, de sens proche ou identique (je **vu visitrai** à la statue de la liberté, travailler avec ses **mains manuelles**) » Perini (2013 : 46).

Selon Perini, il est permis de penser que le transfert de la langue source – langue des signes – vers la langue cible – langue écrite – pourrait être une explication possible à ces spécificités « Sourdes ». Cette supposition paraît valide, lorsque la comparaison entre la structure des LS et la structure des productions écrites est établie. L'exemple d'ordre syntaxique (ADJ-DET-NOM) cité dans le paragraphe ci-dessus peut être expliqué par le fait qu'en LSF le complément est souvent placé en première position dans la phrase. La phrase « Je vais à l'école » par exemple, en LSF serait signée [ECOLE][JE][ALLER]. Selon les recherches de Perini, « les interférences avec les langues des signes sont en effet très souvent évoquées par le corps enseignant pour expliquer les erreurs particulières que commettent les Sourds en LV (« ils parlent/écrivent comme ils signent ») » Perini (2013 : 62)

L'interférence de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible, paraît inévitable. Le travail contrastif entre les deux systèmes linguistiques et les techniques qui utilisent la LSF à l'effet d'enseigner l'écriture du français pourraient aider les élèves à prendre conscience des spécificités de chacune des deux langues. De plus, ce travail semble fournir aux élèves des outils et un bagage important pour la réflexion linguistique de la langue cible.

3. Le parcours de scolarisation des élèves Sourds, les méthodes didactiques les plus courantes dans leur enseignement et le rôle de l'école

3.1. La période pré-scolaire et le développement socio-cognitif

L'apprentissage de l'écrit selon Perini (2013) fait partie du développement sociocognitif, puisqu'écrire présuppose de se mettre à la place du lecteur afin de vérifier la compréhensibilité de ce qui a été écrit. Cette étape peut être efficacement construite lors des échanges entre l'enfant et sa famille dans la période pré-scolaire en manipulant de façon autonome des livres lus auparavant par les parents. L'écriture prévoit que le scripteur ait la capacité de se décentraliser dans le but de se mettre à la place de son lecteur. Cette capacité est fondamentale pour bien rédiger un message écrit de façon compréhensible, puis pour que le scripteur puisse s'imaginer dans la peau de son lecteur afin d'éviter de possibles ambiguïtés. Celui qui écrit doit quitter ses points de repère et imaginer le contexte spatial et temporel de son lecteur au moment de la lecture.

Cette capacité de décentration est vérifiée notamment par la *théorie de l'esprit*, capacité d'imaginer ce qui pense autrui, de se mettre à la place de quelqu'un, proposée par Cyril Courtin (2000). Dans notre mémoire de première année de master, nous avons abordé cette théorie chez les enfants sourds signeurs, ainsi que leur capacité à se décentraliser. La *théorie de l'esprit* se développait précocement chez les enfants sourds signeurs par rapport aux enfants entendants. Selon Courtin (2000), ce fait était dû grâce à la structure des langues des signes, et notamment des transferts personnels, qui sollicitent au locuteur sa capacité de se mettre dans la peau de quelqu'un.

Chez les enfants sourds la maîtrise orale d'une langue des signes et l'expérience fréquente d'une communication *face à face* sont des conditions primordiales pour le bon développement des compétences sociocognitives diverses. Plus précocement une langue sera acquise, plus rapidement ces compétences seront organisées et l'entrée dans l'écrit se fera plus facilement. La familiarisation avec l'écrit est également un facteur essentiel pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

3.2. La période scolaire et quelques enjeux de l'acquisition linguistique chez les Sourds

Si l'on considère que la grande majorité des enfants nés Sourds sont issus de parents entendants et que souvent ces derniers ne connaissent pas la culture Sourde ni la langue des signes, un enjeu linguistique se pose donc à l'enfant depuis son plus jeune âge. Dans ce cas, le rôle de l'école, seule source linguistique pour l'enfant Sourd, devient encore plus fondamental à son développement cognitif.

Cyril Courtin propose que la LS puisse être un moteur qui permettrait un développement cognitif précoce chez les enfants Sourds, en ce qui concerne les perspectives visuelles, précurseurs de la *théorie de l'esprit*. Pour défendre cette idée, Courtin a utilisé l'épreuve de fausse croyance auprès de 54 enfants Sourds et entendants âgés de 5 à 6 ans. Il a pu constater que les enfants Sourds natifs surpassaient les enfants entendants dans cette épreuve (réussite de 85% et 50% respectivement). Ce que lui a permis de dire que certainement la LSF pourrait donc être influente dans le développement cognitif.³⁶

MARTOS MORAIS (2015 : 32)

Les élèves Sourds signeurs sont pénalisés par le manque de connaissance sur la structure de leur propre langue. D'abord, parce que les études de grammaire et syntaxe de la langue des signes française sont encore assez récentes et n'ont pas encore été assez vulgarisées en milieu scolaire. Il s'agit encore des objets d'études scientifiques et cela reste restreint au monde académique. Ensuite, parce qu'actuellement dans les classes bilingues les professionnels Sourds, spécialistes dans l'enseignement de la LSF, ne sont pas reconnus comme responsables pédagogiques.

Souvent, l'enseignant entendant détient le rôle de responsable pédagogique de la classe et travaille en binôme avec un assistant de vie scolaire (AVS) Sourd, qui bien souvent maîtrise assez bien la langue des signes, sa langue de référence, mais ne la maîtrise pas forcément dans ses structures linguistiques, mis à part ceux qui ont fait une spécialisation en linguistique des langues des signes.

³⁶ MARTOS MORAIS Daniela (2015) - La place de l'iconicité dans les processus cognitifs d'acquisition et de création d'une langue des signes, Paris – Université Paris VIII - Vincennes- Saint-Denis.

Les AVS qui ont fait des études supérieures en linguistique et didactique des langues des signes voient leurs possibilités restreintes par leur statut d'AVS. Pour avoir le statut de responsable pédagogique, l'AVS Sourd doit passer le concours de l'Education nationale, comme tous les autres enseignants, afin d'avoir de l'autonomie et de pouvoir créer des séances sur l'enseignement des structures de la LSF. Malheureusement, faute d'une prise en charge didactique adaptée et constante³⁷ tout au long de la scolarisation, la maîtrise du français écrit se fait rare chez le public Sourd, ce qui rend difficile l'accès et la réussite au concours de professeur des écoles. De surcroît, le concours n'a été ouvert aux Sourds que très récemment. Malgré ces faits, quelques améliorations ont été mises en œuvre. Depuis 2008, un groupe d'experts a été désigné par le Ministère de l'éducation pour élaborer un programme d'enseignement - LSF de la maternelle jusqu'à la terminale. Actuellement, toutes les sections du baccalauréat – BAC généraux, BAC techniques, BAC professionnels – sont accessibles en LSF. À partir de 2009, quelques concours sont devenus accessibles aux Sourds comme par exemple, le CAPES LSF³⁸ et le CAPA-SH³⁹. Toutefois les difficultés institutionnelles demeurent.

Selon Grosjean (1993), il est fondamental d'avoir dans les classes bilingues des enseignants connaissant la grammaire et la syntaxe de ces deux langues. L'essentiel serait d'avoir au sein des classes bilingues un binôme d'enseignants : un *Sourd, spécialiste dans l'enseignement de la langue des signes française*, qui représente l'identité Sourde et se charge de l'apprentissage et des réflexions métalinguistiques des élèves Sourds sur leur propre langue et un *enseignant entendant spécialiste en français* qui doit connaître aussi la langue des signes pour pouvoir travailler en binôme avec l'enseignant Sourd, dans une démarche didactique bilingue et contrastive visant l'apprentissage équilibré des deux langues.

La présence simultanée des deux langues paraît être une nécessité d'ordre didactique. En effet, chacune des deux langues n'ayant qu'une modalité (la LSF n'a pas d'écriture et le français oral

³⁷ Les classes bilingues rencontrent souvent plusieurs obstacles pour se maintenir ouvertes, ce qui les emmène assez souvent à la fermeture de ces portes. De ce fait, les enfants Sourds sont obligés à se déplacer régulièrement à la recherche d'un enseignement bilingue. Nous traiterons sur les difficultés rencontrées pour l'ouverture d'une structure bilingue dans la deuxième partie de ce mémoire : « 2.2. Spécificités de notre terrain de stage : quelques enjeux dans l'ouverture d'une classe bilingue » p. 76)

³⁸ <http://www.capes-lsf.ac-versailles.fr/spip.php?article35>

³⁹ <http://www.inshea.fr/>

est quasiment inaccessible pour le public concerné), elles se complètent nécessairement puisqu'il paraît difficile d'imaginer un cours de français ou les explications et explicitations seraient toutes données à l'écrit.

Grosjean (1993 : 154)

La langue des signes, dans ce cas ne doit pas avoir un statut d'accessoire d'une langue seconde, comme l'anglais scolaire enseigné en primaire par le seul enseignant de la classe. La langue des signes est la langue première d'une classe bilingue LSF – français écrit, puisque dans cette démarche la communication orale est faite en LSF tandis que la communication écrite en français. Dans cette perspective la langue des signes ne peut pas être enseignée en tant que langue seconde par un enseignant général qui n'a pas de spécialisation en LSF. Surtout auprès d'un public d'enfants Sourds qui ne sont pas baignés par la LSF en dehors de l'école. Selon l'INSEE environ quatre-vingt-quinze pour-cent⁴⁰ sont nés de parents entendants. L'école joue un rôle encore plus important pour ces élèves, puisque le bain linguistique dans leur langue première est souvent restreint au cadre scolaire.

Considérant cette perspective, l'apprentissage de la LSF doit avoir une place importante et être valorisée au sein de la classe. Banaliser son enseignement en la traitant comme une langue seconde, c'est-à-dire, en la transmettant à titre accessoire à travers un minimum d'heures par semaine, pourrait engendrer des préjudices cognitifs chez les enfants Sourds. En effet, si un enseignant entendant maîtrisant la LSF comme langue seconde – souvent apprise tardivement – n'est pas spécialisé en grammaire et structures de cette dernière, le bagage linguistique et identitaire des élèves Sourds pourraient être compromis. Les capacités physiques et cognitives de l'enfant mises en interaction avec son environnement paraissent avoir un rôle fondamental dans le déclenchement du langage.

Cette capacité semble être raffinée selon le niveau de complexité des interactions auxquelles l'individu est soumis. L'Huillier (2009) remarque, lors des échanges avec un de ses élèves de maternelle, en classe bilingue – LSF/ français écrit, où elle était enseignante en étant Sourde et locutrice native de la LSF – le manque d'interaction précoce avec sa mère. « Il semble que Jérémie n'ait pas assez bénéficié d'échanges

⁴⁰ INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques): enquête réalisée en 2007.

sensoriels ni d'interactions précoces avec sa mère Sourde. On constate qu'il ne sait pas jouer avec la parole et qu'il ne rentre pas dans les jeux de dialogue. Les jeux de rôles via le TP d'un personnage, notamment le contact tactile, lui permettent de retrouver le plaisir de communiquer. » (2009 :89).

Le cas des enfants sauvages évoqués par Fusellier (2004) démontre que « la capacité humaine au langage, encore que latente chez tous ces enfants, n'a pu se déclencher faute d'un environnement social propice à leur développement. De ce fait, la nature du langage humain ne semble se révéler qu'à partir de la prise en compte d'aspects sociaux, cognitifs et affectifs. » (2004 :25)

3.3. Le rôle de l'école

En considérant ces trois aspects – social, cognitif et affectif – fondamentaux pour l'apparition du langage chez l'individu, l'école semble être un pilier dans ce processus. Grootaers (2004)⁴¹ divise les rôles de l'école en trois pôles, le premier est nommé « *L'école de l'Education* ». Il s'agit d'enseigner à l'individu à penser par soi-même en s'appuyant sur la science et la raison ; la formation du « je », c'est-à-dire, l'individu-sujet « éclairé », en préparant son esprit critique et sa liberté de conscience. L'école émancipe chacun à travers un savoir rationnel, objectif et universel et ouvre à tous l'accès à l'instruction.

Le second, « *l'école de la Socialisation* » nommé par l'auteur comme la *grande mission de l'institution scolaire*, concerne la création d'un sentiment d'appartenance collectif. L'école doit apprendre à l'individu à dépasser la sphère individuelle, des particularismes communautaristes et locaux afin d'appartenir et de se sentir accroché à la collectivité. Les croyances religieuses, les dialectes locaux, les sujétions idéologiques, les signes vestimentaires sont quelques exemples de communautarisme. L'école doit poursuivre l'objectif de forger un grand « nous », afin de construire la *citoyenneté* tout autour de l'appartenance nationale en faisant face à toutes les sortes de particularismes culturels.

⁴¹ https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103 consulté le 4 février 2017.

Le troisième pôle est désigné par « *l'école de l'Utilité* » qui est présumée former chaque individu à devenir des professionnels compétents et efficaces afin qu'ils puissent faire carrière. Actuellement, l'obtention de diplômes est la base de l'insertion socioprofessionnelle. Le pôle de l'Utilité fait le passage entre l'école et la vie productive. La méritocratie est le fondement de ce système, où à travers des diplômes et des *mérites personnels* chacun peut accéder à une position socioprofessionnelle meilleure, notamment grâce à cet *ascenseur social*. Voici en figure 65 le schéma de représentation de l'école à partir de ces trois pôles :

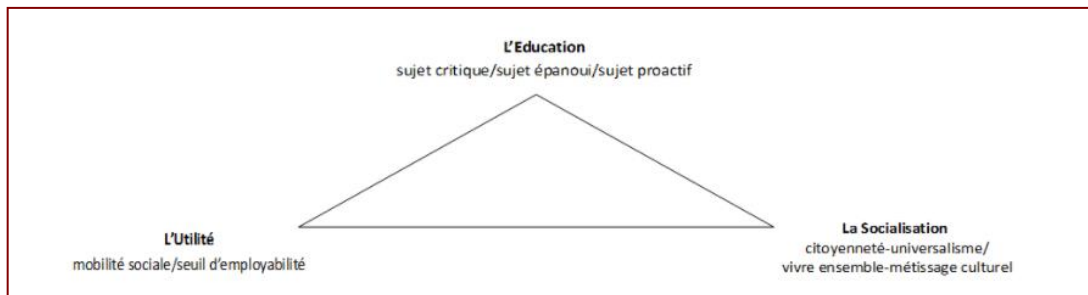


Figure 65 : Représentation de l'institution scolaire : les trois rôles de l'école⁴²

3.4. La méthode oraliste : Quelques réflexions

De nos jours, les méthodes d'enseignement les plus courantes pour le public Sourd sont la méthode oraliste et la méthode bilingue. La méthode oraliste véhicule par son appellation, l'idée qu'en choisissant cette méthode, l'enfant Sourd, aurait accès au français oral⁴³ et par la suite, lui-même pourrait le maîtriser en autonomie. Or, le français oral, est transmis par le canal audio-phonatoire, de ce fait la perception de sa réalisation orale doit être accomplie grâce à l'audition et sa production à travers la phonation. L'enfant Sourd profond, qui n'entend aucun son, ne semble donc pas avoir accès à la réalisation orale de cette langue, sinon mis à part quelques *vestiges phonémiques* repérés visuellement à travers des points d'articulations réalisés extérieurement, comme par exemple, les mouvements labiaux.

⁴² Ibidem

⁴³ cf. Terminologie.

La langue française dans sa réalisation orale se constitue de phonèmes, unités minimales de son. Plusieurs études ont été entamées sur ce sujet et une science a été créée, la phonétique, afin de décortiquer ces unités et de cataloguer la description scientifique et physiologique des sons ainsi que les différentes façons de les réaliser. Selon Sioffi & Raemdonck (2009), tous les individus ne prononcent pas de la même façon les phonèmes. C'est donc « grâce à notre conscience phonologique⁴⁴ de la langue que nous parlons, et qui fait partie de notre compétence linguistique, nous sommes à même de reconnaître ces sons et de les produire de manière à peu près uniforme. » (2009 : 38).

La classification de ces sons en phonétique peut être effectuée à partir des organes auxquels la production d'un son fait appel lors de sa réalisation – « Outre les poumons, origine de l'air expiré, le pharynx, conduit de l'air expiré, ces organes sont : la glotte, petit organe situé à l'entrée du pharynx, la langue, la cavité nasale, le palais, qui peut se diviser en palais dur et palais mou, les dents et les lèvres. » Sioffi & Raemdonck (2009 : 39). Parmi tous ces organes, les dents et les lèvres, et les mouvements de la langue dirigés vers ces deux premiers, semblent être les seuls à pouvoir être aperçus par le regard lors de leurs réalisations.

En tenant compte du fait que les phonèmes sont le résultat de la combinaison de différents critères physiologiques – qui sont résumés en *mode d'articulation*⁴⁵ et *point d'articulation*⁴⁶– leurs productions semblent être assez complexes. Malgré le fait que la capacité au langage soit innée à l'être humain, le langage audio-phonatoire ne semble pas être spontané chez les enfants nés Sourds, puisque le canal n'est pas propice au déclenchement de cette expression de langage.

⁴⁴ Conscience phonologique : La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture. http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf, consulté le 12 juin, 2017

⁴⁵ Mode d'articulation, consiste dans la manière dont l'air expiré des poumons se dirige vers l'extérieur – occlusive, fricative, nasale, latérale ou glissante – et aussi, le degré d'ouverture des organes et le mouvement ou pas des cordes vocales – sourd ou sonore.

⁴⁶ Le point d'articulation consiste dans la position de la langue dans la bouche – avant le palais ou après le palais.

Selon Cuxac (1983), la méthode oraliste consiste à subordonner l'ensemble des savoirs et des connaissances à la maîtrise préliminaire d'une langue vocale. Cette approche se sert des *vestiges phonémiques* accessibles visuellement ou de façon tactile par l'élève Sourd, afin de lui apprendre à reproduire des phonèmes et ensuite des mots. Il s'agit d'un intérêt fortement lié à la bonne maîtrise d'une langue vocale et de s'en servir comme moyen de transmission de toutes les connaissances fondamentales.

La langue française est à la fois la langue nationale et majoritaire en France et elle a une importance mondiale. La maîtrise de cette langue est fondamentale pour la complète insertion sociale et la réussite professionnelle des citoyens. Pour la majorité des personnes, le français joue un rôle capital, celui de véhicule du savoir. Relativement aux responsabilités de l'école, la langue française est le moyen par lequel ces objectifs peuvent être atteints. Cependant, dans le cas des élèves Sourds oralistes, la langue française vocale ne se présente pas comme un outil qui rendrait facile et accessible la transmission des savoirs ; mais elle se montre comme une condition obligatoire à acquérir avant d'entamer l'apprentissage des connaissances générales. Or, les enfants Sourds n'ont pas d'accès intégral aux *langues sonores*. De ce fait, limité par cette condition rigoureuse, leur accès aux savoirs primordiaux (cf. Rôle de l'école) est retardé en dépit de l'apprentissage du français vocal, qui se montre très souvent profondément ardu. Dans le parcours oraliste, souvent l'école fait abstraction de son vrai rôle et du poids de ses nombreuses responsabilités dans la formation civique des élèves-citoyens, dans un but précis, celui d'apprendre la prononciation *correcte* du français vocal aux enfants Sourds.

Ce qui caractérise ce modèle n'est pas tant l'objectif de faire accéder l'enfant Sourd à la langue orale de son pays (cela, qui ne le souhaite pas?) que de subordonner l'ensemble des acquisitions à la connaissance préalable de la langue orale, seule admise à véhiculer les informations.

On imagine l'effort intense auquel doit être constamment soumis un enfant qui n'entend pas, placé dans des conditions où l'essentiel de ce qu'il doit appréhender passe par l'audition.

Comme la langue orale pour l'enfant Sourd est ce qui pose le plus de problèmes (démütisation, lecture sur les lèvres) et que la pédagogie oraliste vise prioritairement son acquisition, autant dire que le retard scolaire, et dans la plupart des cas l'échec ! de l'enfant Sourd par rapport à son homologue entendant sont institutionnalisés par un tel choix pédagogique.

Cuxac (1983 : 64)

C'est à travers cette langue audio-phonatoire, peu ou pas du tout aperçue par les enfants Sourds, que, dans la méthode oraliste, tous les savoirs – qui constitueront la

formation du sujet critique, la mobilité sociale, la citoyenneté/universalisme – ainsi que l'apprentissage de la lecture et écriture seront transmis. L'obtention de ces savoirs rudimentaires et primordiaux, qui font partie des droits du citoyen, sera donc subordonnée au niveau d'accès et de la maîtrise de cette *langue véhicule*. Le danger de cette pratique est de ne pas faire valoir et de priver les enfants Sourds d'un des droits constitutionnels :

« *L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes jusqu'à seize ans. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'Etat.* »⁴⁷

Le terme *instruction* est défini officiellement par « l'ensemble des connaissances, en particulier des connaissances d'ordre générale qu'on acquiert par l'école »⁴⁸. Il ne s'agit pas d'une connaissance ciblée et spécifique de la réalisation orale⁴⁹ du français vocal⁵⁰. Si l'apprentissage de la langue vocale est souhaité par les parents, cela ne devrait pas se superposer aux principes de base qui constitue le rôle de l'école. Ce travail ne semble pas être la fonction de l'institution scolaire, sur laquelle repose la responsabilité de la transmission des principes et des savoirs fondamentaux universels et nationaux.

Selon les recherches de Courtin (2002) auprès d'enfants sourds profonds oralisés âgés de 5 à 8 ans, ces derniers ont toujours manifesté un développement cognitif moins bon que les autres enfants. L'auteur n'impute pas à l'oral en lui-même la faute, mais à l'importance donnée à la *structure de surface* (la parole) au lieu d'insister sur la communication du sens en elle-même.

Or on notera que le développement cognitif de ces enfants sourds oralisés suit le même chemin, en retard, que celui des enfants entendants, et non pas celui des Sourds signeurs natifs. Donc la structure de la langue première n'importe pas (car l'enfant oralisé a une même structure que l'enfant entendant, et pourtant il lit moins bien que le signeur natif). Ce qu'il faut c'est qu'il y ait communication (or l'enfant oralisé, et souvent en « intégration » va souvent être coupé de la

⁴⁷ Décret n° 2012-127 du 30 janvier 2012 approuvant la charte des droits et devoirs du citoyen français prévue à l'article 21-24 du code civil.

⁴⁸ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/instruction/43455>, consulté le 7, juin 2017.

⁴⁹ Orale (cf. Terminologie) : réalisation en face-à-face. Les langues des signes, sont aussi des langues orales, puisqu'il y a des interactions face-à-face. Ce terme s'oppose à celui de l'écrit, absence d'interaction en face-à-face (oral versus écrit).

⁵⁰ Vocal : qui se réalise par le canal audio-phonatoire.

communication, parfois au sein de sa famille également). Pour les Sourds en éducation signée, la communication existe, même si elle se fait surtout entre pairs plus qu'avec le professeur!

Courtin (2002 : 60)

Il semble donc que l'institution scolaire devrait se servir d'une langue par laquelle la transmission des savoirs soit entièrement accessible aux élèves Sourds. Ensuite, répandre ce modèle systématiquement parmi les élèves Sourds pré-linguaux⁵¹ – puisqu'il s'agit de l'accomplissement d'un droit constitutionnel et non pas d'un choix devant être pris par les parents – de sorte que les forces de réflexion puissent se concentrer non plus à chercher le moyen par lequel devraient être transmis les savoirs, étant donné le caractère évident de ce débat par lequel on conclue que la langue de référence dans une classe devrait être celle qui est intégralement accessible à l'enfant.

Les réflexions devraient enfin se converger, afin de veiller à l'application du droit constitutionnel d'instruction par l'école et de l'assurer non seulement aux enfants entendants mais aussi aux enfants Sourds.

3.5. La méthode bilingue

La notion de bilinguisme est largement débattue par plusieurs auteurs, Baetens & Beardsmore (1986) ; Grosjean (1982) ; Hakuta (1986) ; Haugen (1969) ; Romaine (1989) ; Sioffi & Raemdonck (2009). Selon ces derniers le bilinguisme est la double compétence d'un individu lorsqu'il est capable de se servir de « deux systèmes linguistiques de manière égale et sans qu'un système soit valorisé par rapport à l'autre » (2009 : 96). D'autre part, Grosjean (1993) considère irréaliste la définition de bilinguisme comme une parfaite maîtrise de deux langues. D'après lui, nombreux sont ceux qui parlent deux langues sans pour autant avoir « parfaitement l'ensemble de compétences linguistiques dans chacune de celles-ci » (1993 :14). Dans le cas des Sourds, le bilinguisme peut se présenter de différentes façons et combinaisons distinctes : la réalisation orale de deux langues des signes, la réalisation orale d'une langue des signes et d'une langue vocale, la réalisation orale d'une langue des signes et la réalisation écrite d'une langue vocale.

En ce qui concerne ce mémoire, le *bilinguisme* ici explicité se réfère à la dernière de ces combinaisons. La *méthode bilingue* consiste à enseigner l'écriture d'une langue

⁵¹ Ceux qui sont né Sourds ou devenus Sourds avant l'acquisition d'une langue vocale.

vocale et de transmettre tous les savoirs fondamentaux – rôle de l'école – par le moyen d'une langue des signes. Dans cette méthode, les missions de l'école sont accomplies par le biais d'une langue totalement accessible aux élèves Sourds, ce qui rend possible l'entière application des élèves dans l'apprentissage des valeurs communes à tous.

D'après un bilan de vingt ans de bilinguisme pratiqué au CESMG, Centre pour enfants sourds de Montbrillant à Genève, Suisse révélé par Haus (2000), les progrès plus évidents des enfants qui ont suivi ce modèle, s'observaient au niveau des connaissances encyclopédiques. Celles-ci transmises en langues des signes étaient accessibles aux élèves Sourds. Selon cette étude, les élèves ont pu accroître leurs compétences linguistiques dans une langue afin de communiquer « en langue des signes et pour certains en langue orale » Niderberger (2004). D'autres programmes, comme celui en Nouvelle-Zélande (Biederman, 2003) et au Québec (Vercaingne-Ménard, 2002) ont constaté les mêmes résultats.

Selon Niderberger (2004), le modèle bilingue a été également approuvé par les collaborateurs du Sign Talk Children's Centre, à Winnipeg, suite aux résultats d'une étude qui ont révélés la diminution de 70% à 20% du taux de retard de langage. Cette étude a été observée auprès d'un groupe de vingt-trois enfants Sourds et entendants nés de parents Sourds.

Eu égard aux échanges linguistiques établis entre ces deux langues au sein de la classe, la langue des signes semble être un avantage en ce qui concerne l'acquisition de diverses aptitudes à l'écrit (Perini, 2013). L'acquisition solide d'une langue première est capitale pour l'apprentissage d'une langue seconde. La réflexion métalinguistique sur sa langue de référence semble favoriser l'apprenant à réaliser la transposition de concepts linguistiques dans une deuxième langue.

Un autre levier essentiel concernant les apprentis lecteurs Sourds signeurs, est d'une part, l'aptitude au méta et d'autre part sa transférabilité de la L1 vers la L2. Cette capacité à réfléchir sur la langue et à la manipuler doit se faire d'abord à l'oral, sur la première langue de l'apprenant. Une fois acquise, cette compétence peut se transférer ensuite à l'écrit, pour peu que l'on mette en place un parallèle entre les deux langues ou les deux modalités.

Perini (2013 :39)

A partir de ses recherches, l'auteur conclut qu'il s'avère donc primordial pour les Sourds de bénéficier de cours de LSF en vue d'instaurer cette capacité à examiner sa propre langue et de comprendre son fonctionnement. Ensuite, il est important d'étudier

lors des cours de français écrit la façon dont cette deuxième langue se comporte, en comparant les points communs et les différences entre les deux langues et ses modalités. Cet enseignement contrastif – qui sera traité lors de la quatrième partie de cet *état de l'art* – se présente comme un point clé de la *méthode bilingue* à propos de l'apprentissage de la lecture par le public Sourd. Comment apprennent-ils la lecture ? Les étapes de cet apprentissage ainsi que leurs enjeux seront traités dans la partie suivante.

4. Les expériences didactiques et les stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour l'entrée dans la lecture sans passer par le son

« je conclurai simplement en affirmant que l'oralisation des enfants Sourds n'est pas, ne saurait être considérée comme une condition nécessaire à l'accès à l'écrit. »

Courtin, 2002

« la LS, loin d'être un frein au développement de bonnes aptitudes à l'écrit, pourrait même présenter un avantage. »

Perini, 2013

Cet avantage cité par Perini (2013) dans l'épigraphe est détaillé par Courtin (2000). Selon ce que nous avons vu dans partie précédente, la structure de la langue des signes permettrait le développement de stratégies cognitives de décentration du sujet. Les enfants Sourds pourraient développer plus tôt la *théorie de l'esprit*. Cette maturité cognitive pourrait être atteinte plus tôt chez les enfants Sourds que chez les entendants grâce aux transferts, notamment le transfert personnel. Or, la décentration est la base de la communication par écrit. Le scripteur doit se mettre à la place du lecteur pour vérifier si son message sera compréhensible pour le destinataire.

Actuellement, les études sur les méthodes d'enseignements dirigées vers le public d'apprentis lecteurs Sourds se font de plus en plus courantes. Passer d'une langue qui n'a pas de système d'écriture conventionnel⁵² à l'apprentissage du code visuo-graphique emprunté d'une langue seconde, semble avoir des spécificités qui doivent être prises en considération par les méthodes didactiques bilingues.

Grosjean (1993) détaille quelques stratégies d'enseignement du français écrit au public

⁵² Au sujet de l'écriture des langues des signes (Systèmes graphiques princeps, SignWriting, Sign Font, SignStream, SyncWriter) voir Garcia (2010)

Sourd. La méthodologie générale selon cet auteur consiste d'abord à diriger les apprenants vers une réflexion métalinguistique de la LS pour ensuite passer aux spécificités du français écrit.

Dans un premier temps un cours de LSF est entamé, afin de décortiquer et identifier trois domaines de la langue de référence. Grosjean (1993) nomme ces trois sphères : étape communicative ; étape sémantique et étape syntaxique. En utilisant la comparaison des phrases similaires en langue des signes et en s'appuyant sur un support écrit – phrases simples au tableau – et de ces trois étapes, l'enseignant suscite la prise de conscience des éléments intrinsèques aux langues des signes, jusqu'à présent maîtrisés inconsciemment grâce à la *compétence linguistique*⁵³.

Encore de nos jours, les Sourds sont rarement confrontés à la réflexion métalinguistique sur leur langue. Ce recul métalinguistique, qui vise à identifier les spécificités de réalisations d'un concept en langue des signes, semble être fondamental avant de passer à l'apprentissage d'une deuxième langue. Les éléments, sont donc relevés afin d'inciter la curiosité chez les apprenants Sourds, sur comment ces caractéristiques, dont ils viennent de prendre conscience, sont représentées en français écrit. Grosjean (1993) présente un exemple de séquence didactique d'enseignement des pronoms personnels :

1) Cours de LSF

- a) Un travail sur la pronominalisation est fait en LSF
- b) Des phrases françaises simples sont travaillées en traduction "appuyée":

Il me regarde ; je le regarde etc.

Les stagiaires prennent conscience que la position des signes dans l'espace est une donnée linguistique en LSF et que cette donnée linguistique a une traduction possible en français.

Grosjean (1993 :149)

A partir de cette prise de conscience métalinguistique l'enseignant dirige les réflexions vers la réalisation de ces éléments en langue cible (français écrit).

⁵³ Compétence linguistique : « La compétence désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue. Cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue (cet ensemble comprenant des phrases que le locuteur n'a jamais entendues). Cette connaissance implique également la capacité de distinguer les énoncés bien formés de ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables. » Siouffi & Raemdonck (2009 : 90)

2) Cours bilingue

a) Des phrases simples de même type que celles vues en cours de LSF sont proposées en français, mais sous la forme de transformations structurales.

Pierre voit Marie = Il la voit.

Les consignes des exercices sont toujours données en français sous la forme d'exemples et explicitées en LSF.

b) Un cours sur les pronoms en français et notamment sur la variation morphologique est donné sous forme de schémas avec des exemples, tel que:

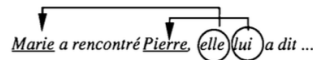
1) Verbe + nom de chose ou de personne = le, la, les. Je vois Marie ; je la vois

2) Verbe + ez + nom de personne (ou animal) = lui, leur j'offre des fleurs à ma mère ; je lui offre des fleurs

Les explications éventuelles sont données en LSF.

c) Des exercices structuraux et exercices a trous sont proposés.

d) Un texte est ensuite proposé aux stagiaires, ils doivent y repérer spatialement les référents textuels de tous les pronoms:



Après quoi une traduction "souple" du texte est faite collectivement.

Grosjean (1993 :149)

D'après ses résultats, Grosjean a pu observer une variation qualitative des erreurs dont il présente trois exemples. D'abord l'auteur a remarqué que la performance de chaque scripteur est fortement liée à l'intérêt de chacun. Lors des examens les apprenants ont montré une propension à construire du sens en français écrit et non pas appliquer mécaniquement les consignes lors des examens, ce qui n'a pas été le cas lors du pré-test. Conformément à l'exemple où les apprenants transformaient les phrases mécaniquement sans chercher un sens :

« (...) l'exemple donné était : « je vois un homme. Il passe en courant » se transforme en « Je vois un homme qui passe en courant » et « je cherche un hôtel au bord de la mer. Je voudrais y passer mes vacances » était transformé en « je cherche un hôtel au bord de la mer qui voudrais y passer mes vacances » ».

Grosjean (1993 :150)

Grosjean (1993) remarque chez les apprenants une volonté de s'exprimer librement en ce qui concerne la structure de la langue écrite. « Même si les erreurs de compréhension restent nombreuses, ceci nous paraît être l'indice de la volonté des stagiaires de construire la langue française comme un outil de leur expression, et non plus de l'appréhender comme une structure, que l'on pourrait construire mécaniquement. » (1993 : 156). Cette différence de discours entre l'expression libre et l'expression que

l'auteur appelle *mécanique* est illustrée par les extraits suivants, où l'apprenant décrit deux fois la même image. La première fois lors d'un pré-test et la deuxième fois lors du post-test:

« Dans la place, les gens fait bronzer.
Ils jouent tennis, volley et dans la mer.
Hélicoptère voit les gens.
Ils voient sécurité contrôleur si noyent dans la mer Alors il va prendre de gens. »
« Qu'est-ce que un hélicoptère vient ici dans la plage ! Pourquoi ! Tout le monde voit.
Alors les gens descendent sur la plage.
Moi je pense questions ?
Je marche dans la plage. Mais tout le monde place plein. Alors, j'ai idée, pourquoi pas. Je vais à l'hélicoptère. Je le monte. Je demande un pilote qui trouverait une place de plage. Je regarde avec le jumelle. Je trouve une place qui dessander. »

Grosjean (1993 :151)

4.1. Les stratégies d'entrée à l'écrit mis en place par Marie-Thérèse Abbou - apprenante Sourde

L'investissement et l'envie de l'apprenant à acquérir certains savoirs paraissent être des facteurs essentiels à tous les domaines d'apprentissages. Les Sourds qui sont devenus bons lecteurs sans passer par la voie phonologique ont développé par eux-mêmes des stratégies. Marie-Thérèse Abbou⁵⁴ (1992) raconte son parcours d'initiation à la lecture (cf. épigraphe de la partie 2. *Les Sourds et l'écrit: les caractéristiques de l'écriture des scripteurs Sourds*). « Sourde, comment j'ai appris à lire » est le titre de son article, où elle décrit un parcours ardu qui est marqué par deux phases de stratégies didactiques distinctes. L'oralisation était la première de ces phases. Abbou livre à ses lecteurs ses ressentis lorsqu'elle débute l'apprentissage de la lecture.

« À l'école, on m'avait enseigné la lecture à partir de la parole, malgré moi, chaque phrase écrite se transformait dans mon esprit en phrase parlée, et je me trouvais bloquée. Il était impossible de procéder ainsi d'autant que je ne prenais aucun plaisir à un tel travail de déchiffrage. Je décidai donc de briser ces réflexes et de m'orienter vers une nouvelle méthode. » MT-Abbou (1992)

⁵⁴ Marie-Thérèse L'Huillier

La nouvelle méthode mise en place par l'auteur passait par des supports vidéo, des films et des livres. « Dans un premier temps, je visionnai un film à la télévision ou bien au cinéma, un film qui me plaisait, puis j'achetai le livre d'après lequel le film avait été tourné » Abbou (1992), autour desquels des discussions étaient entamées avec des amis signeurs. La première étape de cette méthode de lecture, qui se servait de trois supports – « celui du film, de ma langue et de la langue écrite » (1992) – consistait d'abord à se rappeler du film et à le reformuler en langue des signes, ensuite, entamer la lecture du livre correspondant. En faisant ainsi, l'auteur raconte que l'accès au sens du texte était plus facilement atteint. Si un mot difficile était confronté, le souvenir du film rendait le sens du mot déductible. C'est grâce à cet exercice d'« allées et venues mentales entre le film et la lecture du livre » (1992) que l'auteur a réussi son apprentissage.

Autres stratégie, décrite par Abbou (1992) était de choisir des supports sur des thèmes proches de son vécu personnel, comme d'un petit garçon Sourd, David ou Hellen Keller, Sourde aveugle qui a appris à lire et à écrire. La lecture des textes écrits par des Sourds dans le journal « La Voix des Sourds » était aussi un de ses choix de lecture, qu'elle considérait plus facile à lire. En ce qui concerne ses productions écrites pour ses interventions dans des conférences, Abbou (1992) se faisait corriger par des entendants. Cette pratique lui permettait d'apprendre et de découvrir comment ses propos qui se présentaient à l'origine en langues des signes, été réalisés en français écrit. Il s'agissait de travailler la mémoire visuelle au profit de la compréhension du texte écrit. Le fait de travailler d'abord le sens et ensuite le texte est une stratégie qui se rapproche des fondements de la méthode idéo-visuelle.

4.2. La Méthode idéo-visuelle

Il s'agit d'une méthode d'enseignement du français écrit, qui, contrairement à la syllabique, où le son est le principe de base, n'établit pas la décodification des mots comme clé d'accès à la lecture. La méthode idéo-visuelle proposée aux enfants entendants est défendue par les chercheurs de l'INRP⁵⁵ de Paris, E. Charmeux et J.

⁵⁵ Institut national de recherche pédagogique

Foucambert. Ces derniers considèrent comme une erreur multiple, le fait de débiter l'apprentissage de la lecture par le déchiffrement des mots, comme le fait la méthode syllabique. Selon ces auteurs, les analyses sur l'acte de lire confirment que le déchiffrement ne concerne pas la lecture, puisqu'il s'agit d'un fonctionnement contraire à celui de la perception visuelle qui ne tend pas à une discrimination linéaire, lettre à lettre.

D'après ces recherches « l'efficacité de lecture dépendant de la taille de l'empan visuel, habitue l'enfant à lire linéairement, lettre par lettre, ne peut qu'handicaper gravement la maîtrise du savoir lire. »⁵⁶. Le principe de la méthode idéo-visuelle est de partir d'une exploitation globale du texte pour ensuite, faire une décomposition des mots, puis en syllabes et enfin en lettres. Il s'agit d'une méthode surtout basée sur la mémoire visuelle et auditive.

« le déchiffrement est quasi impossible dans une langue comme le français où la syllabe orale n'est pas transcrite à l'écrit, et où les lettres les plus importantes sont celles qui ne correspondent à aucune prononciation ; de ce fait, donner l'habitude de passer par l'oral pour comprendre ne peut que mettre en difficulté le futur lecteur, qui doit au contraire apprendre à comprendre directement avec les yeux, d'autant plus que le texte écrit ne ressemble généralement pas à ce qui se dirait à l'oral, pour dire la même chose. »⁵⁷

A partir de ces réflexions, le débat autour de l'accès à la lecture par des enfants Sourds semble se rapprocher sur certains points des contestations faites par E. Charmeux et J. Foucambert sur la méthode traditionnelle⁵⁸. D'après eux, l'accès au sens devrait être travaillé en premier – ce qui implique l'enseignement d'une LS aux enfants Sourds pour pouvoir travailler la compréhension du sens d'un texte à partir de cette langue qui lui est accessible – afin que l'élève puisse déduire par ses propres observations logiques les caractéristiques du système linguistique à apprendre. Grâce à cette réflexion, l'apprentissage pourrait se présenter plus logiquement à l'apprenant et non pas comme un système extérieur à connaître par cœur. Cela pourrait éviter aux apprenants d'avoir une consolidation illogique du système linguistique et de l'appliquer par conditionnement mécanique et non pas par son appropriation autonome.

⁵⁶ <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/09/16/248-a-force-de-froter-le-ridicule-on-finit-par-tomber-dedans>, consulté le 9 juin 2017

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Méthode syllabique par laquelle la décodification des mots à travers les sons entame l'apprentissage à la lecture.

4.3. Le « pont didactique » entre la langue de référence et la langue cible : quelques stratégies

Depuis plusieurs années, différentes techniques se sont développées sur le terrain, afin de rendre possible le dialogue entre la langue de référence et la langue cible dans la classe. Prinz & Strong (1998) ont catégorisé quatre techniques utilisées spécifiquement dans l'enseignement du français écrit au public des jeunes Sourds. Il s'agit des techniques assez connues, comme les formes signées de la langue orales (Mayer & Akamatsu, 1999; Mayer & Wells, 1996), couramment connues sous le nom de *français signé*; les techniques de glossing (Singleton & al., 1998); la technique de chaining (Padden & Ramsey, 1998, 2000); la technique de SignWriting⁵⁹ (Sutton & Gleaves, 1995). Niderberger (2004) introduit à cet ensemble, les techniques de traduction (Lelièvre & Dubuisson, 1998) et les comparaisons inter-langues explicites (Vercaingne-Ménard, 2002).

Il existe, actuellement, plusieurs débats autour de ce sujet. Selon (Mayer & Akamatsu, 1999; Mayer & Akamatsu, 2000; Mayer & Wells, 1996) la maîtrise d'une langue écrite présuppose l'acquisition préalable d'une langue de référence. Les enfants Sourds, locuteurs d'une langue des signes, auraient leur accès à l'écrit bloqué en dépit de la grande différence structurelle entre les deux langues. Ces auteurs défendent donc l'idée que l'enseignement du français devrait être entamé par la technique du français signé⁶⁰. D'après la théorie *Common Underlying Proficiency* (Cummins, 1989), la connaissance préalable des concepts pourrait faciliter l'apprentissage de ceux même dans une langue seconde.

« "Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible." If a child already understands the concepts of "justice" or "honesty" in her own language, all she has to do is acquire the label for these terms in English. She has a far more difficult task, however, if she has to acquire both the label and the concept in her second language. »

Cummins (2000)

⁵⁹ Voir <http://www.signwriting.org>

⁶⁰ Français signé : « l'utilisation de signes de la LSF ordonnés selon la syntaxe linéaire de la langue française. (...) La traduction en français signé serait la suivante : [JE] [AIMER] [ALLER] [MOI] [PROMENER], [PEUX] [TOI] [PRÊTER] [TON] [VÉLO] ? En langue des signes française la traduction donnerait : ([JE]) [ENVIE] [PROMENER], [VÉLO] [TON] [PRÊTE] [PEUT] ([TOI])? » <https://interpretelf.wordpress.com/2012/09/16/langue-des-signes-francaise-versus-francais-signé/>, consulté le 16 octobre 2017.

Les techniques de *glossing* (Singleton et al., 1998), consiste dans l'utilisation des différentes formes intermédiaires entre production orale en langue des signes et en français écrit. « Par exemple, Neuroth-Gimbrone et Logiodice (1992) présentent un modèle pour enseigner l'anglais écrit à des adolescents Sourds fondé sur le renforcement des compétences en ASL⁶¹, le développement des capacités métalinguistiques en ASL et en anglais, et des traductions de leurs propres productions. Les adolescents produisent d'abord des narrations en ASL, filmées en vidéo » d'après Niederberger (2004 : 44). Après cette étape, les élèves effectuent plusieurs traductions possibles dans la langue écrite – dans ce cas, l'anglais – en se servant de leur propre système de notation, d'où le nom *glosses*, pour ensuite transcrire l'ASL en anglais écrit. Selon l'auteur, cette phase intermédiaire permet, de mieux comparer les deux langues et de réfléchir sur des points spécifiques de la traduction.

La technique de *chaining* (Padden & Ramsey, 1998, 2000) consiste à travailler consécutivement trois systèmes : le mot écrit, sa représentation en dactylologie et ensuite, sa signification en langue des signes. Le but de cette technique est de renforcer les systèmes de représentation.

Le SignWriting est une technique qui consiste à travailler l'écrit à travers d'un codage bidimensionnel des signes. Cette technique, illustrée par les figures suivantes, a pour but la conservation des traces de la langue des signes sur un support bidimensionnel. La transposition d'une langue à plusieurs dimensions vers un support à deux dimensions occasionne la perte de quelques paramètres lors de la transcription, malgré cela les locuteurs peuvent garder une trace de leur production orale.

⁶¹ American Sign Language : langue des signes américaine.

A selection of basic ASL SignWriting signs

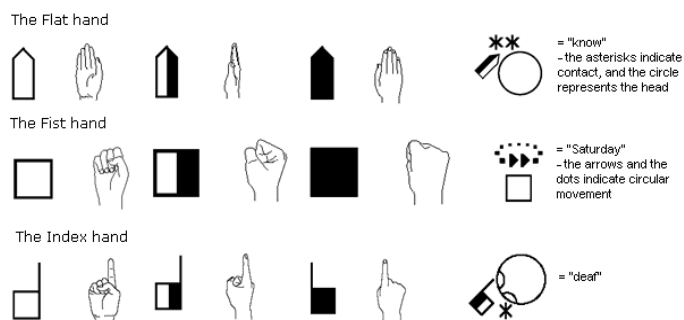


Figure 66 : Les signes basiques de SignWriting.⁶²

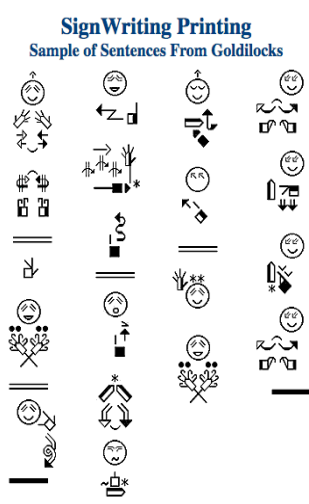


Figure 67 : Exemples de phrases écrites avec SignWriting.⁶³

Niederberger (2004) expose d'autres techniques comme celle de la traduction de l'ASL vers l'anglais écrit s'est montrée efficace et rapide. Selon les études d'Akamatsu et Armour (1987), cité par Lelièvre & Dubuisson (1998) à la fin de quelques semaines d'utilisation de cette technique les productions écrites des élèves ont présenté des améliorations.

La technique de comparaison inter-langue a été objet d'étude de plusieurs chercheurs (Vercaingne-Ménard, 2002 ; Lelièvre, Dubuisson & Daigle, 1998 ; Strong & DeMatteo, 1990) qui suggèrent l'utilisation de ce modèle par les élèves Sourds, afin de leur permettre de créer des repères structuraux de la langue écrite en la comparant avec la

⁶² <http://www.omniglot.com/writing/signwriting.htm>, consulté le 2 août 2017.

⁶³ <http://www.signwriting.org/forums/linguistics/ling004.html>, consulté le 2 août 2017.

structure de leur propre langue des signes. Les résultats de cette étude révèlent une amélioration dans la compréhension des élèves à faire la distinction lexicale et morphosyntaxique de deux langues, alors que les enfants plus jeunes se servaient fondamentalement de la langue des signes pour comprendre l'écrit. La figure suivante illustre un exemple possible de comparaison inter-langue.

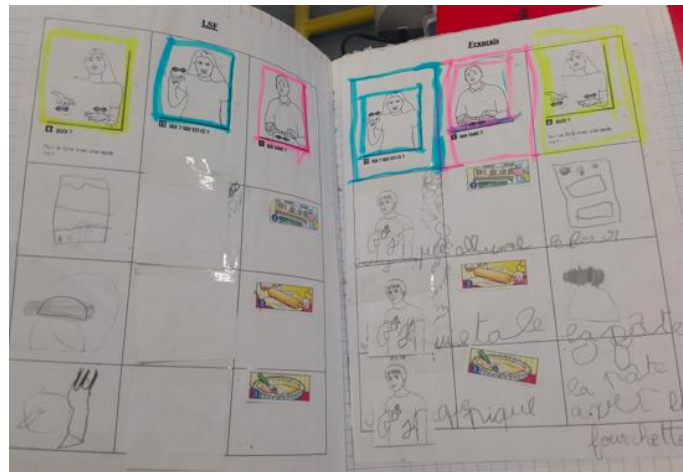


Figure 68 : Cahier LSF - français.

Nous avons vu tout au long de cette première partie que la langue des signes a une structure distincte de celle des langues vocales, ce qui engendre un développement cognitif spécifique chez les locuteurs de cette langue. Nous avons présenté également les études qui ont analysées les étapes de la lecture. Puis, à travers de la typologie des erreurs nous avons exploité quelques spécificités de l'écriture des scripteurs Sourds, ainsi que le parcours d'une apprenante Sourde et quelques stratégies développées par elle-même, afin d'apprendre à lire et à écrire.

Nous avons remarqué l'importance de l'élaboration de méthodes didactiques adressées à ce public et d'assurer l'exécution des droits constitutionnels à tous les enfants à travers une révision du rôle fondamental et des devoirs de l'école. Enfin, nous avons montré certains exemples des méthodes d'enseignement qui établissent un lien de passage entre la langue des signes et le français écrit. Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous allons présenter quelques observations obtenues sur le terrain grâce à un stage d'un mois au sein d'une classe bilingue.

Partie 2 : Les apports du terrain - stage

1. *Observations*

Précédemment ont été présentées et définies dans le cadre théorique les spécificités structurelles de la LSF, les stratégies didactiques ainsi que les méthodes d'intervention les plus courantes dans le développement du bagage lexical en français écrit des élèves Sourds. Afin de chercher des réponses à nos questions posées, qui sont le fondement de ce mémoire, (cf. Introduction - Problématique) et d'identifier les pratiques didactiques effectives appliquées sur le terrain, nous sommes allée observer une classe bilingue d'élèves Sourds, tout au long du mois de mars 2017, lors d'un stage.

2. *Avant-propos : réflexions et spécificités de notre terrain de stage*

2.1. Notre parcours de réflexion

Nos réflexions sur les méthodes didactiques dirigées au public Sourd ont commencé en 2009 lors d'une conférence, au Brésil à l'Université de São Paulo, sur les choix de parcours scolaires proposés aux Sourds brésiliens. A cette époque, nous découvrons le monde de la culture Sourde. En 2010, nous nous sommes inscrite dans un cours de LIBRAS⁶⁴ à la FENEIS⁶⁵ et nous commençons à apprendre nos premiers signes. En septembre 2011, nous avons déménagé en France et entamé l'apprentissage de la LSF à l'Université Paris VIII – à ce moment nous avons pris connaissance du modèle sémiologique, qui sera la base de nos recherches – et à l'Association Visuel-LSF. En mars 2012, nous avons commencé à travailler à l'Education nationale en tant qu'AVS-LSF auprès d'enfants Sourds.

⁶⁴ Langue des signes brésilienne

⁶⁵ Fédération nationale d'éducation et intégration des sourds, voir <http://feneis.org.br/>, consulté le 14 juin 2017

Pendant ce parcours nous nous sommes confrontée à plusieurs enjeux didactiques et de multiples questions nous sont venues à l'esprit. Nos réflexions ont pris forme et se sont intensifiées grâce à notre expérience dans l'enseignement aux enfants Sourds en maternelle et primaire, aux cours de licence et de master ainsi qu'à nos lectures. Le stage en master 1 nous a permis d'avoir un certain recul sur le rôle de l'observateur. De ce fait, avant d'entamer le stage en master 2, nous avons pu organiser davantage nos stratégies d'observation, ainsi que définir davantage nos missions lors du stage. A l'égard de l'encadrement de notre recherche et stage, ainsi que l'écriture de ce mémoire, les cours de *Méthodologie de la recherche* nous a semblé être très enrichissant et d'une grande valeur.

2.2. Spécificités de notre terrain de stage : quelques enjeux dans l'ouverture d'une classe bilingue

L'ouverture d'une classe bilingue présuppose l'agencement de moyens structurels et financiers importants. La présence d'enseignants spécialisés dans la surdité, dans la LSF et français écrit est nécessaire, ainsi que la présence des assistants de vie scolaire en LSF. En ce qui concerne l'investissement budgétaire, nous pouvons observer aussi la nécessité d'avoir au sein de la classe bilingue des matériels numériques, comme le TBI⁶⁶, l'ordinateur, la webcam, entre autres pour faciliter la dynamique des cours et pour illustrer avec des exemples visuels les nouveaux concepts, afin d'enrichir le bagage culturelle des élèves.

Souvent ces classes accueillent un petit nombre d'élèves – généralement moins d'une dizaine – puisque les familles des quatre-vingt-quinze pourcent des enfants Sourds nés de parents entendants (cf. Partie I - 3.2. La période scolaire et les enjeux de l'acquisition linguistique chez les Sourds) n'ont pas forcément de connaissances sur ces structures bilingues. De surcroît, l'acceptation du handicap par la famille et la compréhension de la surdité en tant que culture, ainsi que la prise de connaissance des débats autour des parcours scolaire dirigés aux Sourds peuvent prendre beaucoup d'années ou dans certains cas ne jamais apparaître, ce qui peut engendrer des retards linguistiques et cognitifs chez l'enfant.

⁶⁶ Tableau blanc interactif.

Relativement aux classes ordinaires, où un seul enseignant est affecté face à un groupe de vingt-cinq élèves environ, les classes bilingues semblent requérir un investissement assez important de moyens dirigé vers un nombre modeste d'élèves. De ce fait, il nous semble qu'il y ait un manque d'investissement en ce qui concerne la diffusion de ces dispositifs bilingues, en vue de la propagation d'autres parcours scolaires qui demandent moins de subventions, mais qui ne favorisent pas forcément le développement cognitif et l'épanouissement de l'enfant.

3. Le stage : présentations

3.1. Les démarches administratives

Quelques semaines avant d'entamer notre stage, nous avons contacté l'enseignante de la classe bilingue, que nous connaissions auparavant, pour lui faire part de notre envie de réaliser nos missions de stage au sein de sa classe. L'enseignante nous a répondu positivement, à condition d'avoir l'autorisation de l'inspectrice responsable du dispositif bilingue. Nous nous sommes donc dirigée vers la circonscription de Bobigny et à travers l'appui de notre⁶⁷conseillère départementale sur les troubles des fonctions auditives, nous avons pu déposer notre convention de stage auprès de madame l'inspectrice, qui nous a accordé – par la signature de notre convention de stage (cf. annexe 1)⁶⁸ – l'autorisation d'effectuer nos missions au sein du dispositif bilingue.

Lorsque nous avons entamé nos observations en classe, nous avons ressenti la nécessité d'enrichir notre rapport de stage de films et images. Nous avons transmis donc aux parents de chacun une demande d'autorisation de droit à l'image (cf. annexe 2) dans le cadre de nos recherches. Ainsi les parents nous ont accordé la prise de photos et l'enregistrement vidéo de leurs enfants. Cette autorisation nous a donné la possibilité de constituer un éventail de données qui nous permettra d'illustrer quelques points exploités dans ce mémoire. Ce recueil pourra nous être utile dans la poursuite de nos recherches lors d'un possible approfondissement d'étude.

⁶⁷ Dans le cadre professionnel d'AVS-LSF.

⁶⁸ Annexes page 122.

3.2. Objectifs du mémoire et hypothèses

Notre hypothèse était basée sur le fait que sur le terrain il pourrait y avoir des stratégies et des éléments didactiques qui n'avaient pas encore été catalogués. Le recensement de ces activités pourrait enrichir le domaine de la didactique de façon à favoriser l'organisation et la formalisation de ces pratiques à travers la création future d'une méthodologie spécifique pour les enfants sourds. L'objectif de notre recherche est de faire émerger du terrain, des indices et des pistes sur les méthodes et les stratégies d'enseignement du français à des enfants Sourds signeurs. A partir de nos lectures présentées dans l'état de l'art, nous avons pu ajuster notre regard, afin de construire une perspective d'observation ciblée aux points clé de notre questionnement.

Grâce à l'expérience que nous avons eue lors du stage en M1, nous avons pu cette fois réfléchir à une méthodologie avant d'aller sur le terrain, afin de diriger notre regard vers ce qui était essentiel à nos questionnements. Nous allons, dans un premier temps, exposer l'ensemble des intentions de nos observations pour ensuite présenter les caractéristiques de la structure scolaire dans laquelle notre public était inséré puis nous nous focaliserons sur la classe dans laquelle nous avons été accueillie. Nous achèverons par la présentation d'une synthèse de quelques points qui nous sont apparus clé lorsque nous essayions de répondre à nos questions de départ.

3.3. Méthodologie

3.3.1. Choix de la démarche et des outils

Nous avons décidé d'utiliser les démarches de l'observation passive et de l'enquête, afin de récolter un ensemble de données qui ont été analysées par la suite. Selon Fraisse (1963), l'observation permet de déceler des faits remarquables sur un sujet précis, ainsi que de trouver les réponses aux questions posées auparavant. D'après cet auteur, avant toute observation il est fondamental d'élaborer des questions précises, afin

de soutenir une réflexion bien dirigée. Pour cela, nous avons ciblé notre observation par les questions posées dans la problématique de ce mémoire et préparé un questionnaire (cf. annexe 3) qui nous a guidé lors de l'enquête réalisée auprès de l'enseignante sur ses stratégies d'enseignement.

Nous estimons donc que ce choix d'investigation a été pertinent à notre recherche et qu'à travers ces démarches nous pourrions trouver des réponses aux questionnements posés à l'origine de ce mémoire. Nos investigations ont été accomplies donc en deux temps : l'observation au sein de la classe et l'enquête de l'enseignant sur ses pratiques didactiques effectives.

3.3.2. Les critères

a) Le journal de terrain

Les données observées lors du stage ont été rassemblées en forme d'un journal de terrain. Selon Revillard⁶⁹, le journal de terrain est un support fondamental pour la récolte des données et de la réflexion. A travers ce support nous avons pu garder des traces à l'issue de chaque séance d'observation. Lors de notre stage nous avons photographié et enregistré des données vidéo. Nos notes ont été prises simultanément à nos observations et les réflexions qui nous sont venues à l'esprit ont été notées pendant ou à la suite de chaque séance pour raison de mémorisation.

b) L'enquête

Nous avons aussi mené une enquête auprès de l'enseignante spécialisée de la classe sur ses stratégies d'enseignement du français écrit au public Sourd. Ces démarches nous ont permis à certains moments de confirmer les précisions fournies par la littérature, présentées dans la partie théorique et à d'autres moments de nous rendre compte des nouvelles réflexions liées à cette didactique.

c) Les supports

Nous nous sommes servies d'un ordinateur portable, sur lequel nous décrivions sur place toutes les étapes du déroulement des cours et nos observations du terrain.

⁶⁹ Professeure associée à l'Institut d'études politiques de Paris-SciencesPo. <https://annerevillard.com/observation-directe-et-enquete-de-terrain/fiche-pratique-a-quoi-sert-un-journal-de-terrain/>, consulté le 15 juin 2017.

L'écriture de nos notes dans un fichier unique avec datation nous a permis de conserver une chronologie de l'écriture, ce qui a facilité nos tâches lorsque nous avons comparé les séances, afin d'en soulever les points pertinents. L'appareil photo et l'enregistrement vocal via un téléphone portable nous a été également très utile pour la documentation du matériel didactico-pédagogique de la classe ainsi que pour l'enregistrement de l'enquête auprès de l'enseignante. Nous avons utilisé également un cahier de notes et une grille d'observation qui se constituait des questions posées au départ de ce mémoire, afin de nous aider à encadrer notre regard.

3.4. Présentation des éléments du stage

3.4.1. L'institution scolaire: L'Ecole maternelle et élémentaire Georges Valbon

L'école maternelle et élémentaire Georges Valbon – dans laquelle nous avons travaillé en tant qu'AVS-LSF⁷⁰ en intégration de 2013 à 2017 – a été ouverte en septembre 2012 et se situe à Bobigny (93). Actuellement, elle comporte 348 élèves partagés en seize classes de tous les niveaux, de la petite section au CM2.

Le corps enseignant est constitué de dix-huit enseignants, tous entendants, dont un spécialisé en trouble auditif – CAPA-SH⁷¹ – et maîtrisant la LSF, et cinq assistants de vie scolaire, dont trois Sourds maîtrisant la LSF et le français vocal et écrit. L'école aménage une *unité locale d'inclusion scolaire pour les élèves ayant des troubles des fonctions auditives* (ULIS 2). Il s'agit d'une classe bilingue, dans laquelle tous les savoirs sont transmis en LSF.

Jusqu'à la fin de l'année scolaire 2015/2016, cette institution avait comme projet d'école, l'inclusion des élèves Sourds, ainsi que la propagation de la langue des signes à l'école. Pour remplir ces objectifs quelques initiatives ont été mises en place afin de permettre l'accueil des élèves Sourds signeurs, comme par exemple, la sensibilisation du

⁷⁰ Assistants de vie scolaire en langue des signes française : toutes les connaissances étaient transmises en LSF par l'AVS, lequel devait chercher au maximum à adapter visuellement toutes les séances de l'enseignant.

⁷¹ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation d'handicap. Sur cette formation voir site : <http://eduscol.education.fr/cid46953/devenir-enseignant-specialise-du-premier-degre.html> , consulté le 16 octobre 2017.

corps enseignant à la LSF, ainsi que l’affichage des signes dans les espaces communs et l’affectation d’un animateur signeur sur les périodes périscolaires (cantine et étude).

Depuis septembre 2016, ce projet a été remplacé par un autre plus ample encore. Lors de notre stage, ce nouveau projet était en pleine réécriture par le conseil des maîtres. La nouvelle problématique se présente autour de l’expression et de la communication orale et écrite en général (en français ou en LSF). Selon le directeur⁷² de l’école, l’objectif de ce nouveau projet est de développer une réflexion sur la façon de manifester les sentiments à travers la lecture et l’écriture.

Dès son ouverture, l’école a accueilli quatre enfants Sourds en maternelle, parmi lesquels seulement un, plus tard en CP⁷³, a fait le choix de la classe bilingue. Les trois autres, dont deux étaient implantées et une appareillée, à la fin de la dernière année de maternelle ont été dirigées suite au choix des parents, vers des structures oralistes. Au début de la moyenne section, l’élève qui a été plus tard dirigée par le choix de ses parents vers la classe bilingue a été implantée. Dans son cas, l’implant ne semble pas avoir eu d’effet dans son développement cognitif, notamment en ce qui concerne l’acquisition d’une langue vocale.

3.4.2. La classe bilingue LSF

a) Organisation et objectifs

La classe bilingue a été ouverte en septembre 2013 et accueillait en CP quatre élèves, dont trois Sourds nés de parents entendants et un entendant⁷⁴ né de parents Sourds. Actuellement, la classe comporte un double niveau : trois élèves en CM1 et un élève en CP – tous Sourds signeurs, dont un utilisant le français vocal avec sa famille. Tous les cours sans exceptions sont dispensés en langue des signes par l’enseignante spécialisée. Etant donné qu’il s’agit d’un enseignement bilingue et que l’apprentissage des deux systèmes linguistiques distincts présente un caractère bimodal, l’enseignement

⁷² Etant donné que la directrice de l’école était en congé maternité lors de notre stage, nous avons été accueilli dans l’institution par le directeur remplaçant, membre du corps enseignant depuis l’ouverture de l’école.

⁷³ Cours préparatoire : première année d’enseignement de l’école élémentaire. <http://eduscol.education.fr/cid49225/l-ecole-elementaire.html>, consulté le 16 octobre 2017.

⁷⁴ Cet élève a été dirigé plus tard vers une classe ordinaire, c’est à dire, d’entendants.

au sein de cette classe est en décalage⁷⁵ d'une année par rapport aux classes d'élèves entendants. En effet, ceci est très courant dans les classes bilingues, d'après nos observations faites lors de notre stage en M1 à l'Institut des jeunes Sourds de Paris (INJS).

Le *programme scolaire*⁷⁶ suivi par l'enseignant est celui élaboré par le groupe d'experts à la demande du Ministère de l'Education. L'emploi du temps des élèves est réparti sur un volume horaire où environ cinq heures par semaine sont consacrées uniquement à l'enseignement du français écrit, une heure par semaine à l'enseignement mixte LSF/ français et environ deux heures à l'enseignement unique de la LSF.

Toutes les matinées sont destinées à l'enseignement du lexique, de la lecture, de la conjugaison et de la grammaire du français, puis à l'enseignement de la LSF en fin de matinée, quatre fois par semaine, environ vingt minutes par cours. Cette dernière est aussi travaillée le lundi et jeudi en début d'après-midi, en contraste avec le français, lors de séances d'une demie heure nommées par l'enseignant *projet d'écriture*. Le reste du temps en classe est réparti pour d'autres disciplines, lesquelles sont dispensées en LSF par l'enseignante spécialisée.

La salle de classe disposait d'un ordinateur de bureau et d'un TBI. Les élèves Sourds doivent avoir un confort visuel maximal pour la concentration et l'attention. Un des côtés de la salle était vitré et ne disposait pas de rideau, ce qui gênait les élèves, en raison de la lumière intense lors des jours ensoleillés. L'enseignante se servait également de son téléphone portable et d'une webcam comme outils pédagogiques, pour faire des photos ou enregistrer des vidéos. Les tables des quatre élèves étaient disposées en forme d'îlot une face à l'autre. La table de l'enseignant avait la même dimension que celle des élèves mais était placée à l'extrémité des autres tables (voir l'annexe 4).

⁷⁵ A notre avis, puisque le niveau de maîtrise d'une langue est un facteur intrinsèquement lié à la maturité cognitive, le retard linguistique accumulé par les enfants Sourds nés de parents entendants, se montre encore plus évident lors de l'apprentissage scolaire. Cela peut donc être une explication à ce décalage des enfants Sourds qui ont appris la LSF tardivement en relation aux classes où les enfants n'ont pas eu de retard dans l'acquisition d'une langue première (enfants Sourds nés de parents Sourds ou enfants entendants nés de parents entendants).

⁷⁶ Voir : code de l'éducation, not. art. L. 312-9-1 ; avis du Comité national consultatif des personnes handicapées ; avis du C.S.E. du 3-7-2008, <http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html>, consulté le 14 juin 2017.

b) *Les enseignants dans une structure bilingue : présentations*

Compte tenu de notre parcours professionnel et académique, ainsi que de nos lectures et de nos observations sur le terrain, nous avons remarqué l'importance d'avoir dans une classe bilingue, deux professionnels spécialisés. L'un qui serait le responsable de la transmission des connaissances sur la LSF, en tant que première langue, et l'autre qui s'occuperait des réflexions sur le français écrit, langue seconde. Tous deux devraient donc maîtriser les deux langues (LSF et français écrit), cependant chacun devrait reconnaître une de ces deux langues comme sa langue de référence, donc un enseignant Sourd et un entendant.

En effet, nous avons confirmé cette perception lors du stage, où nous avons remarqué l'enrichissement des séances de Français grâce aux réflexions proposées par la spécialiste, notamment, l'enseignante qui nous a accueillie. Sa maîtrise de la langue française s'est montrée subtile et sa capacité à transmettre les spécificités du français en langue des signes française s'est révélée très efficace.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue des signes française, la classe ne bénéficie pas de la présence d'un enseignant Sourd spécialisé en LSF – locuteur *natif* et professionnel spécialisé – qui pourrait transmettre les spécificités de la LSF avec autant de dextérité comme le fait notre enseignante tutrice à l'égard du français.

c) *Les assistants de vie scolaire en langue des signes française : présentations*

Au moment de notre stage, étaient attachés à la classe bilingue trois assistants de vie scolaire en LSF, dont seulement un exerçait ses fonctions auprès des élèves. Les deux autres étaient en congé maternité ou parental et envisageaient de reprendre leurs activités avant la fin de l'année scolaire.

Les trois assistants LSF étaient Sourds à différents degrés, toutefois les trois avaient une bonne maîtrise de la LSF, ainsi que du français oral, par lequel ils communiquaient à travers la lecture labiale. Dans la structure scolaire, ils montraient clairement leur identité Sourde et leur préférence pour la communication en LSF. Dans leur cas, le français vocal restait la dernière option pour communiquer avec des entendants non signeurs qui ne comprenaient pas la LSF.

Dans la classe, l'assistant qui travaillait en binôme avec l'enseignant était Sourd profond. Son rôle était de reprendre les activités auprès des élèves qui n'avaient pas

compris la consigne ou qui avaient des questions particulières. La présence d'un AVS Sourd permettait aux enfants de *se projeter dans l'avenir*⁷⁷ et voir qu'en tant que Sourds, ils pouvaient eux aussi devenir des adultes et des professionnels. En dépit de l'absence d'un enseignant de LSF Sourd, le rôle de l'AVS – comme locuteur qui maîtrise la langue des signes en tant que langue de référence – s'étendait à transmettre les spécificités de cette langue et de veiller à sa bonne utilisation par les enfants Sourds.

d) Profils des élèves

Les quatre élèves sont Sourds et communiquent en langue des signes française, leur langue de référence. Tous les quatre sont nés de parents entendants, et ont majoritairement pris connaissance de la LSF à l'école – laquelle a été la principale source linguistique pour trois de ces élèves – depuis la maternelle où ils étaient accueillis en intégration dans des *classes ordinaires* et accompagnés d'un AVS-LSF. Un seul de ces élèves communique en LSF avec ses parents entendants, qui ont cherché à se former dans cette langue. Deux autres communiquent par le biais d'une *langue des signes émergente*⁷⁸, qui se constitue grâce aux interactions ayant lieu au sein de leur famille. L'autre élève a suivi des séances d'orthophonie et communique avec ses parents en français vocal, tandis qu'à l'école il ne communique qu'en LSF, même face à des

⁷⁷ Selon le témoignage de quelques Sourds adultes – que nous avons pu rencontrer au cours de notre parcours – qui sont nés au sein de famille d'entendants, ils ne savaient pas qu'ils pouvaient grandir, puisqu'ils ne connaissaient pas des adultes Sourds. Quelques un croyaient qu'ils allaient mourir enfant et d'autres croyaient que dans l'avenir ils allaient devenir entendants, puisqu'autour d'eux il n'y avait aucun Sourd pour leur servir de référence. Dans le livre « Le cri de la mouette » Emmanuelle Laborit raconte son expérience dans l'apprentissage de la LSF en étant la seule Sourde de sa famille. « Alfredo est donc sourd, sans appareil, et, de plus il est adulte. Je crois que j'ai mis un peu de temps à comprendre cette triple étrangeté. Par contre, ce que j'ai compris immédiatement, c'est que je n'étais pas seule au monde. Une révélation choc. Un éblouissement. Moi qui me croyais unique et destinée à mourir enfant, comme l'imaginent beaucoup d'enfants sourds, j'ai découvert que j'avais un avenir possible, puisque Alfredo était adulte et sourd ! Cette logique cruelle dure tant que les enfants sourds n'ont pas rencontré d'adulte sourd. Ils ont besoin de cette identification à l'adulte, un besoin crucial. Il faut convaincre tous les parents d'enfants sourds de les mettre en contact le plus vite possible avec des adultes sourds, dès la naissance. Il faut que les deux mondes se mêlent, celui du bruit et celui du silence. Le développement psychologique de l'enfant sourd se fera plus vite et bien mieux. Il se construira débarrassé de cette solitude angoissante d'être seul au monde, sans pensée construite et sans avenir. » Emmanuelle Laborit « Le cri de la mouette », (1994 :33)

⁷⁸ Voir Fusellier (2004 : 38)

entendants ne maîtrisant pas la langue des signes. Nous avons pris connaissance de ces données au cours des multiples années de travail au sein de cette institution scolaire.

Lors des deux premières années qui ont suivies la création de cette classe, quelques élèves étaient suivis par des intervenant d'un centre de soins, le Centre Deithil⁷⁹, suite à la demande des parents, ce qui n'était plus le cas actuellement. Les quatre élèves présentaient différents niveaux de maîtrise de la LSF. Plus l'enfant avait été baigné dans la langue par la communication en famille ou lors de sorties en milieu Sourds – des expositions, des manifestations, des échanges linguistiques « *l'heure du conte en LSF* » dans des bibliothèques spécialisées, entre autres – mieux il pouvait s'exprimer dans sa langue de référence.

Les élèves disposaient d'un ensemble de cahiers⁸⁰ qui se présentaient par les noms suivants : cahier de découverte du monde, cahier de physique, cahier LSF – français écrit, cahier de vocabulaire, cahier - mes lectures, cahier de brouillon et un classeur où étaient disposés les différents types de textes.

e) Le rôle de la LSF dans la classe

La langue des signes était à la fois langue d'enseignement et langue enseignée. C'était la langue de transmission des savoirs, la langue de référence dans la classe. Il s'agissait aussi de la langue par laquelle les élèves exprimaient leurs sentiments, contentements et inconforts. Grâce à ce système linguistique, les élèves pouvaient exprimer leurs pensées, échanger et revendiquer leurs droits auprès de leurs camarades. La langue française écrite semblait être aussi un moyen d'expression pour les élèves. Par exemple, lors d'une activité écrite un des élèves s'est servi de sa feuille d'exercice pour écrire une phrase qui manifestait son mécontentement à l'égard d'une situation qui ne lui avait pas plu.

f) Notre rôle lors du stage

Lors de notre premier jour de stage, nous avons pris le soin de ne pas intervenir dans le déroulement habituel de la classe, de façon à récolter des données les plus vraisemblables. A cet égard, nous avons d'abord expliqué aux élèves – que nous

⁷⁹ Voir leurs missions : <http://www.centre-delthil.fr/article15/missions>, consulté le 14 juin 2017

⁸⁰ Annexe 5.

connaissions auparavant lorsque nous étions investie du rôle d'AVS – nos nouvelles fonctions au sein de la classe, en nous asseyant légèrement à l'écart du groupe. Nous avons essayé d'être le plus neutre possible dans la classe, afin d'observer les relations naturelles et habituelles au sein du groupe.

Notre rôle lors du stage était de décrire tous les événements didactiques pertinents pour notre sujet. Afin d'avoir un recueil précis nous avons veillé à détailler la plupart des activités en classe, dans l'intention d'en garder une trace pour de l'analyse des données.

4. Les apports du terrain : une didactique contrastive entre la LSF et le français

A la fin de plusieurs relectures attentives de notre journal de terrain, sur lequel une description très détaillée des activités a été construite au cours d'un mois de stage d'observation, nous avons pu commencer notre analyse. Nous avons pris soin qu'à chaque relecture les points pertinents soient soulevés et triés, de façon à ce qu'ils soient regroupés.

Cette analyse nous a pris un temps relativement long, puisque le repérage de certains éléments exigeait une réflexion approfondie. De ce fait, nous avons sélectionné quelques points, afin de répondre aux questions de notre problématique sur l'enseignement du français (lecture et écriture) aux enfants Sourds. A travers ces données résultantes de notre analyse sur le journal de terrain, nous avons réfléchi à quelques propositions qui seront présentées par la suite de la présentation des stratégies didactiques recueillies sur le terrain.

4.1. Les supports pédagogiques : les documents authentiques

L'enseignante utilisait les dictionnaires bilingues d'IVT⁸¹ (1997, 2010, 2013) pour constituer des documents didactiques qui servaient aux élèves pour garder une trace des nouveaux signes lexicaux appris au cours de la séance. Lorsque l'enseignante travaillait un texte, les activités venaient souvent accompagnées de ces traces visuelles de signes en LSF. De cette façon les élèves ont pu constituer au fur et à mesure un dictionnaire personnel, avec le vocabulaire en LSF et en français appris depuis le CP. En

⁸¹ International visual theatre.

CP, l'élève utilisait le livre « Apprendre à lire avec Dagobert »⁸² pour les exercices en français. Ces derniers étaient adaptés pour la méthode bilingue par l'enseignante.

4.2. Présentation des stratégies didactiques rencontrées sur le terrain, pour rentrer dans la lecture et l'écriture

Nos observations portaient sur les stratégies contrastives d'enseignement du français écrit en LSF. Nous nous sommes appliquée à identifier au quotidien, la mise en place des méthodes pouvant mettre en contraste les spécificités de ces deux langues dans l'intention d'enseigner le français écrit.

A partir de nos observations nous avons pu rassembler certaines données pertinentes à nos réflexions qui ont été décrites dans une cinquantaine de pages de notre journal de terrain. Nous avons sélectionné cinq stratégies que nous avons nommées: la mise en situation ; de l'oral à l'écrit, de la mémorisation à la lecture : les techniques de mémorisation retrouvées sur le terrain, la syntaxe contrastive à la compréhension, typologie des erreurs : brève analyse des données. Chacune de ces données seront présentées ci-dessous, afin d'illustrer l'ensemble des stratégies effectives que nous avons retrouvées sur le terrain.

4.2.1. La mise en situation

Selon Courtin (2000), les enfants Sourds semblent avoir une avance en ce qui concerne le développement de la théorie de l'esprit, par rapport aux enfants entendants. D'après l'auteur, cela est une résultante de la structure de la langue des signes qui permettrait le développement de stratégies cognitives basées sur la décentration du sujet. Basé sur ces études et analyses, Courtin (2000) affirme que la structure des transferts, surtout le transfert personnel, permettait aux enfants Sourds de développer cette capacité plus tôt que les enfants entendants.

En effet, la langue française présente dans sa structure, ce jeu de transferts par la prosodie et les gestes co-verbaux. Les enfants dès le plus jeune âge jouent à des *jeux de faire semblant*⁸³, en se mettant à la place de quelqu'un d'autre. Le processus cognitif

⁸² Voir l'annexe 5. g.

⁸³ Sur ce sujet voir J. MIERMONT - « Pour une théorie de l'esprit: cognition, passions et communications » ; Courtin (2005). Pour la mise en relation des jeux de faire semblant et la théorie de l'esprit voir MARTOS MORAIS (2015).

activé lors de ces jeux paraît être le même que le processus d'iconicisation activé lors des transferts en langues des signes. Les transferts par contre peuvent être utilisés dans des contextes de communication dans le but de communiquer et de transmettre une information, cette procédure pourrait activer alors d'autres procès cognitifs en plus que ceux activés lors des jeux de faire semblant.

Cette capacité de se mettre en situation et de prendre la place de quelqu'un d'autre peut être utilisée comme une stratégie didactique. Dans notre stage, nous avons remarqué l'importance de mettre en situation les apprenants Sourds dans l'intention de leur faire assimiler les étapes d'un apprentissage à travers la manipulation et la visualisation.

4.2.2. De l'oral (LSF) à l'écrit

a) La technique du glossing

Avant de rentrer dans l'écriture effectivement, plusieurs étapes se montraient nécessaires, notamment l'expérimentation, qui était la première phase vers une compréhension textuelle postérieure. Suivant ce que nous avons vu dans la partie théorique – 4. *Les expériences didactiques et les stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour l'entrée dans la lecture sans passer par le son* - grâce au témoignage de Abbou (1992) et la réflexion autour de la méthode idéo-visuelle, nous avons remarqué que la compréhension globale sur un sujet semble être la première étape à franchir avant d'aller vers une représentation écrite.

De ce fait, pour travailler les genres textuels, l'enseignante mettait en place des ateliers qui permettaient aux élèves d'avoir une expérimentation réelle et partir d'une compréhension globale, qui par la suite était détaillée à travers une reconstitution orale en LSF, pour enfin passer à un support bidimensionnel, le dessin d'abord et ensuite le français écrit. Selon nos observations en classe, nous avons pu systématiser les étapes de l'écriture de la façon suivante :

- Expérience (*mise en situation*);
- Trace vidéo;
- Etude en LSF du genre textuel et du texte (la recette);
- Travail sur vocabulaire (français - LSF);
- Travail sur les verbes (LSF);

- Reproduction orale (LSF - quadridimensionnel);
- Transcription vers un modèle bidimensionnel (le dessin);
- Etude approfondie de la lecture (dessin) en LSF;
- Transposition de code entre des supports de même dimension (dessin vers l'écrit. L'apprentissage des mots correspondant aux actions).

Pour illustrer ces phases nous avons choisi un exemple d'activités qui se déroulent selon les étapes ci-dessus. Avant notre arrivée, l'enseignante avait mis en place un atelier de préparation d'un gâteau. Cet exercice a commencé par l'explication du vocabulaire en langue des signes de chaque ingrédient et ustensile. Avec l'aide d'un appareil photo l'enseignante a enregistré les étapes de cette préparation, afin de les utiliser par la suite comme support à l'écriture. Une fois les étapes accomplies, l'enseignante a proposé un travail sur la constitution de la recette en langue des signes, dans le but de vérifier la compréhension des élèves ainsi que leur expression orale en LSF.

Ensuite, l'enseignante propose d'enregistrer chaque élève en train d'expliquer une partie de la recette, comme montre la figure 69. Cette étape permet aux apprenants de prendre du recul sur leur propre production orale à travers l'étude de l'enregistrement vidéo (*fig. 70*). A travers ce support les élèves peuvent mener une réflexion métalinguistique en échangeant avec leurs camarades, l'enseignant et l'AVS, dans le but de corriger et perfectionner leur production orale.



Figure 69 : Etude du lexique en langue des signes.



Figure 70 : Etude de sa propre production orale en langue des signes.

Une fois cette étape accomplie et assimilée par les élèves, l'enseignant propose une reconstitution graphique de la préparation, en sollicitant la mémoire de chaque

apprenant. Elle pose des questions sur les étapes de préparation du gâteau en les dessinant sur le tableau. Par la suite, le travail sur le vocabulaire en français est entamé et les élèves, en échange avec l'enseignant, écrivent en dessous de chaque dessin une phrase correspondante en français.

Nous pouvons constater que cette technique se rapproche de celle exposée dans la partie théorique et utilisée par Neuroth-Gimbrone et Logiodice (1992), le *glossing*⁸⁴. Cette technique consistait à renforcer la réflexion métalinguistique de la langue des signes à travers des supports intermédiaires comme l'enregistrement vidéo. A la fin de cette étape les apprenants transposaient ces réflexions en *glosses* – le dessin, dans le cas de notre groupe d'observation – pour ensuite passer au français, comme montre la figure 71.

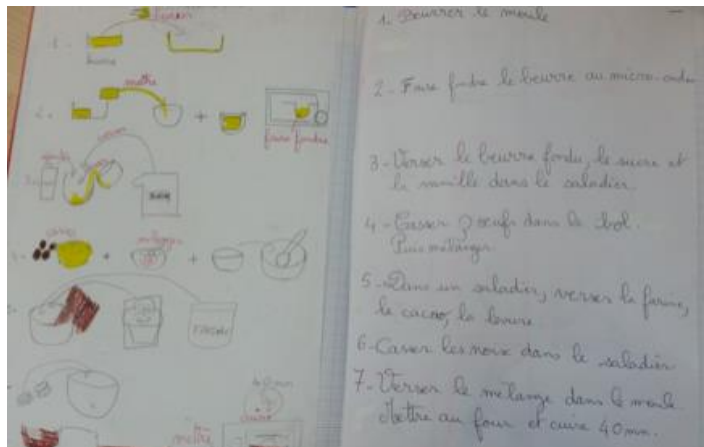


Figure 71 : Glosses de la recette - du dessin vers l'écrit.

b) La technique de la comparaison inter-langues

Une autre technique que nous avons pu identifier, à travers notre enquête auprès de l'enseignante, était celle de la comparaison inter-langue. Cette stratégie était mise en place dans l'intention de travailler la typologie de phrases en français. La comparaison inter-langues consiste à créer des repères structuraux en langue française écrite à travers la comparaison avec la structure de la langue des signes.

L'enseignante travaillait donc à travers un des paramètres non manuels de la LSF pour faire comprendre aux apprenants, les différentes manifestations d'un même énoncé. Les différents types de phrases étaient donc mis en évidence selon les différentes

⁸⁴ Voir page 74 de la partie théorique.

expressions faciales. De cette façon, les apprenants ayant un recul sur leur propre langue par la prise de conscience du rôle syntaxique des mimiques faciales, pouvaient être sensibilisés au rôle de la ponctuation et de la typologie de phrase (exclamation, interrogation, affirmation) en français écrit. Lorsqu'un énoncé avait une intention interrogative, l'expression faciale de l'enseignante s'intensifiait afin de rendre visible ce caractère et la présence du point d'interrogation. Lorsqu'il s'agissait d'un énoncé exclamatif, l'expression faciale changeait et par conséquent la ponctuation également, et ainsi de suite.

Cette technique contrastive entre la structure de la LSF et du français écrit a été remarquée dans d'autres supports. Les élèves avaient un cahier intitulé « LSF – français écrit », où les apprenants travaillaient la différence entre l'ordre des mots d'un énoncé en LSF et en français écrit. Les élèves étaient censés comparer l'ordre des mots dans les deux langues. L'enseignante utilisait des images du dictionnaire d'IVT pour former une phrase qui était placée en haut d'une page, selon la syntaxe de la LSF et les mêmes signes étaient placés dans la page d'à côté en suivant l'ordre des mots en français comme dans l'image suivante :

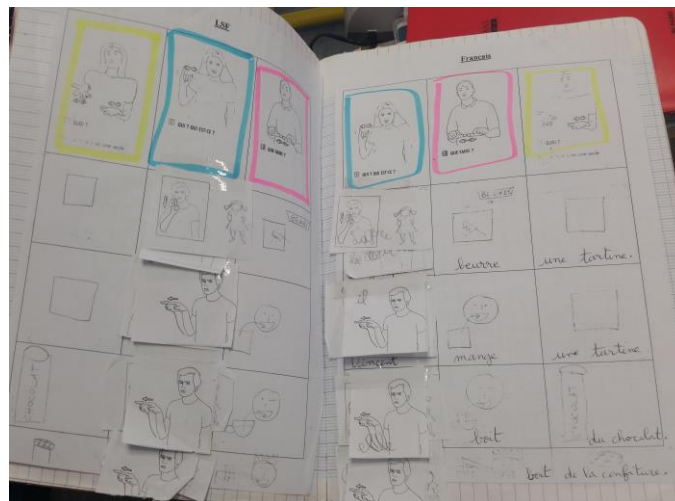


Figure 72 : Cahier de LSF - français écrit. Un exemple de syntaxe contrastive.

c) *La technique de la traduction*

La traduction des consignes était une autre technique très utilisée dans la classe bilingue. Selon l'enseignante, la langue ne devrait jamais faire barrière aux

connaissances. De ce fait, l'énoncé était traduit en langue des signes lorsque son but n'était pas linguistique. Ainsi, le niveau de connaissance linguistique n'empêchait pas aux élèves d'atteindre l'objectif de l'activité. Lorsque les apprennent devraient réaliser une activité donnée par une consigne écrite, souvent l'enseignant la lisait et l'expliquait aux élèves, afin que la lecture de l'énoncé ne fasse pas barrage à la compréhension de l'activité. Dans le cas des élèves Sourds signeurs de notre terrain d'observation, la traduction nous a semblé très importante pour leurs permettre d'atteindre la compréhension intégrale de certaines consignes.

4.2.3. De la mémorisation à la lecture : les techniques de mémorisation retrouvées sur le terrain

Au cours de nos réflexions et de nos observations, nous avons remarqué l'importance de la mémorisation dans l'apprentissage de la lecture et écriture chez les Sourds. En discutant avec l'un de nos amis Sourds né de parents Sourds et maîtrisant aisément la lecture et l'écriture du français, nous avons pu l'interroger à ce sujet. Nous lui avons montré un schéma que nous avons créé sur le processus de lecture chez les Sourds, afin de le valider. Nous lui avons demandé comment faisaient les Sourds pour apprendre à lire. Sa réponse était directe et rapide, il nous a dit de suite, « *par la mémoire* ».

Nous lui avons donc montré le schéma que nous avons constitué sur les étapes de lecture chez les Sourds et il nous l'a confirmé. Ce schéma présentait deux étapes : la première était *la reconnaissance visuelle du mot (groupe de lettres)* et la deuxième, *mémorisation d'un contenu sémantique attaché à ce groupe de lettres*. A savoir, la personne Sourde regarderait le mot, en tant qu'un groupe, comme dans une photo, ensuite cette *image visuelle* (qui pourrait être mise au même plan que l'image acoustique, chez les entendants) serait traitée par le cerveau. Grâce au bagage de concepts en relation aux images visuelles que détient le lecteur il pourrait sélectionner la signification du mot et la décoder. Autrement dit, derrière chaque image graphique d'un mot, le lecteur devrait mémoriser un contenu sémantique. L'apprenant pourrait trouver la signification d'un mot inconnu par la comparaison et l'analogie avec les images visuelles des mots connus ressemblants.

La mémorisation visuelle semble être un élément fondamental dans l'apprentissage de la lecture chez les Sourds. Selon Clémence (2005)⁸⁵ la mémoire *profonde* est l'étape dans laquelle on n'oublie pas, ainsi que la dernière du mécanisme de mémorisation. « C'est ici qu'ont lieu les activités hautement automatisées qui se déroulent par activation directe en mémoire à long terme. » (2005 :18). L'auteur distingue plusieurs types de mémoire, la *déclarative*, la *procédurale*, la *lexicale* et la *sémantique*. Nous nous sommes intéressée à ces deux dernières étant celles qui se réfèrent au vocabulaire et aux sens véhiculés par le message.

D'après Henriat, cité par Clémence (2005), l'acte de mémoriser et celui d'écrire sont liés. Selon lui, l'apprentissage se fait par l'entraînement, la répétition et la manipulation quotidienne des mots étiquettes, de façon à s'en imprégner. L'élève doit donc y être confronté le maximum de fois.

Pour illustrer cette idée, l'auteur cite le rituel de la date où l'enseignant peut dicter ou pas aux élèves l'écriture du nouveau mois. Pour lui, « le rituel est en cela une véritable situation d'apprentissage »⁸⁶. En ce qui concerne la découverte textuelle, la stratégie n'est pas la même, puisque l'élève doit d'abord reconnaître le mot globalement, s'il le connaît déjà, ou alors le décoder s'il s'agit d'un mot inconnu.

Dans le cas des enfants Sourds, il nous semble que la première de ces étapes est très efficace, puisqu'ils peuvent reconnaître les mots grâce au bagage mémorisé auparavant. La deuxième étape, *le déchiffrage* des mots inconnus, est réalisée grâce au lien de ressemblance entre la prononciation de sa réalisation écrite et sa réalisation orale. La combinaison des sons de chaque lettre d'un mot fait appel à une image acoustique de ce mot, afin de chercher le sens non plus dans le domaine graphico-visuel de l'écrit mais dans le domaine de l'oral, donc sonore dans le cas du français. Cette étape, en revanche, ne semble pas être la même chez les Sourds, puisqu'il n'existe pas de lien de ressemblance entre la forme écrite (graphico-visuel) du mot et sa réalisation orale en langue des signes (visuo-gestuel).

⁸⁵ Clémence, Anne. *La mémorisation dans les apprentissages* « vers une optimisation de la mémoire à long terme ». Mémoire pour concours de recrutement Professeur des écoles. (2005)

⁸⁶ https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf, consulté le 17 juin 2017

Il nous semble donc que notre bagage sémantique de significations lexicales, pourrait être comparé aux deux faces d'une pièce. Non pas en ce qui concerne les notions de *signifiant* et de *signifié* proposé par Ferdinand de Saussure, mais pour représenter deux champs sémantiques interreliés et *symétrique*, qui seraient déclenchés de façon distinctes. Autrement dit, il nous semble que dans les systèmes d'écriture créés afin de représenter une langue spécifique chaque individu lecteur aurait deux sortes de « *valises* ». Une qui comporte *des contenus sémantiques* déclenchés par la mémoire visuelle (domaine de la graphie - écriture) et une autre – face arrière de la pièce – « *valise des contenus acoustique* » et par laquelle l'accès au sens se ferait grâce à la mémoire acoustique (domaine de la prononciation - oral).

Dans le cas des langues qui ont emprunté le système d'écriture d'une autre langue, souvent certaines adaptations sont nécessaires, afin de le rapprocher des réalisations orales (en face à face) de la langue. C'est par exemple, le cas du japonais, qui a emprunté son système d'écriture à la langue chinoise. Selon plusieurs études, le japonais n'avait pas de système d'écriture jusqu'au développement des man'yōgana (système d'écriture dérivé du chinois). Actuellement, le japonais possède quatre systèmes graphiques : le kanji qui correspond aux sinogrammes, le hiragana et katakana qui sont des écritures syllabiques et le rōmaji qui représente l'alphabet latin.

La langue des signes française utilise le système d'écriture de la langue française. Or les différences de canaux (visuo-gestuel et audio-phonatoire) ne permettent pas l'adaptation complète entre le système d'écriture du français et la réalisation orale de la LSF. De ce fait, si nous reprenons l'exemple des « *deux valises* », la deuxième valise – celle concernant l'accès aux sens par la réalisation orale d'un mot, autrement dit, par le lien entre le décodage sonore d'un mot et sa réalisation orale – ne semble pas être une stratégie de déchiffrage chez les Sourds, puisqu'il n'y a aucun lien de ressemblance entre l'écriture d'un mot et sa réalisation orale en LSF.

A cet égard, la mémorisation s'avère encore plus importante dans l'apprentissage de l'écriture chez les Sourds. Selon F. Henriat, l'identification graphique d'un mot passe par la reconnaissance de sa « silhouette », ainsi que « *sa mise en contexte (sa place dans la chronologie de l'histoire)* »⁸⁷. Ainsi, l'acquisition de la lecture serait à la fois

⁸⁷ https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf consulté le 17 juin 2017

l'acquisition des codes et des sens. Pour F. Henriat la ponctuation est aussi une façon de coder une phrase (unité de sens qui transmet une idée).

La lecture des codes graphiques (les mots) par les Sourds et sa correspondance et attachement avec un signe gestuel, peut nous faire penser au même processus de lecture des notes d'une partition par un musicien. Le déchiffrement des notes sera automatisé en geste de façon à être reproduit lorsque le musicien jouera le morceau. Dans le cas de la lecture chez les Sourds, ce décodage des mots semble s'attacher non pas à une réalisation acoustique comme la langue vocale, mais à une réalisation gestuelle en langue des signes. Clémence (2005) présente cinq techniques d'automatisation et de mémorisation:

1. Apprendre à travers la répétition (ou par le « par cœur ») : Il ne s'agit pas de retenir sans comprendre. C'est à travers la répétition et l'intériorisation que la mémorisation est réussie.

2. Apprendre par l'action :

- **La manipulation :** selon l'auteur, on peut parvenir à l'automatisation grâce à l'expérimentation, à l'entraînement et à la pratique. L'appropriation du savoir se rend possible par la manipulation et par la répétition d'une même action.

- **Le jeu :** cet outil est important dans le processus d'apprentissage puisqu'elle apporte du plaisir à l'élève. Clémence (2005) plaint le fait que le jeu utilisé fondamentalement dans l'apprentissage à la maternelle soit souvent abandonné en primaire.

3. Apprendre par les images : « pour Lieury, les images (ou dessins) sont plus efficaces en mémoire que les mots. Mais la mémorisation des images n'est pas une simple visualisation dans une mémoire photographique, comme beaucoup le pensent ; elle est le résultat de nombreux mécanismes, notamment d'interprétation de l'image et de mise en correspondance avec un mot. » Clémence (2005 : 32)

4. Apprendre par l'imagerie mentale : l'auteur appelle *la mémoire du geste* la mémorisation d'un « *enchaînement d'actions* »⁸⁸. L'imagerie mentale est illustrée par la mémorisation qui fait les athlètes en ce qui concerne leurs enchaînements d'actions motrices.

⁸⁸ Clémence (2005 : 32)

5. Apprendre en comprenant, simplement ! : Il s'agit d'un processus qui commence par la perception et la compréhension, pour ensuite aller vers la mémorisation et la réutilisation de ce qui a été appris. « En effet, la meilleure façon de mémoriser un texte, c'est d'essayer de bien le comprendre. ». Clémence (2005 : 33)

L'auteur semble utiliser le terme « *simplement !* » pour dénoter le caractère logique du processus d'apprentissage décrit dans la partie ci-dessus, où la perception est placée comme facteur de base pour la réussite de l'apprentissage. Pour intérioriser une structure vocale, il faut tout d'abord *l'apercevoir, la comprendre* pour ensuite pouvoir *la reproduire*. Les enfants Sourds, n'apercevant pas ou peu les structures vocales du français, se trouvent dans une situation d'apprentissage qui va contre la logique de l'enseignement. Transmettre tous les savoirs à travers une langue inaperçue par l'apprenant peut condamner son apprentissage à l'échec ou l'apprenant à une difficulté inexprimable et à une incompréhensible incertitude face aux savoirs. Présenter aux parents des enfants Sourds un parcours scolaire qui va contre la logique de l'apprentissage en elle-même semble perpétuer le cercle de l'échec scolaire, de la formation citoyenne et du sujet critique chez les Sourds.

a) La ritualisation

Lors de notre stage nous avons observé que la mémorisation était un élément très important pour l'apprentissage. La ritualisation de certaines activités semble créer des automatismes chez les apprenants qui pourraient les guider lors de la mise en œuvre d'un raisonnement. Au sein de la classe étudiée, cette faculté a été travaillée lors des ritualisations suivantes :

b) La dictée

Toutes les matinées commençaient par une dictée de mot. Il s'agissait des mots appris la veille lors de devoirs. Le rituel était de donner un groupe de mots aux apprenants devant être étudiés à la maison et connaître par cœur. La bonne orthographe de ces mots était vérifiée le lendemain. Le groupe de mots à apprendre n'était pas choisi au hasard. L'enseignante veillait à ce que ces mots aient un semblant de *syllabique visuelle* – nous allons traiter de ce sujet dans la section suivante – ou syntaxique (appartenant à une même classe de mot).

Pour la dictée de mots, les élèves utilisaient une ardoise sur laquelle ils écrivaient la phrase en français qui a été dictée en LSF par l'enseignante. Pendant cette activité, l'institutrice posait des questions aux élèves, dans l'intention d'inciter le questionnement chez eux. Ces questions étaient d'ordre structurel et syntaxique :

- quel est l'article ?
- féminin ou masculin ?
- pluriel ou singulier ?
- quel est le verbe ?

Ces questions attiraient l'attention des scripteurs, afin de vérifier la présence de toutes les subtilités linguistiques exigées par la langue française et qui sont représentées implicitement en LSF.

c) Les couleurs et la syllabe visuelle

Deux autres techniques de mémorisation nous ayant parues efficaces, était l'utilisation de couleurs pour faire ressortir des groupes de lettres similaires entre deux mots. Cette technique semble aider les élèves à diviser le mot afin de le retenir plus facilement. Il ne s'agit pas d'un repérage sonore comme dans la méthode *syllabique* où le mot est aussi décortiqué en unités plus petites, mais d'un décorticage visuel.

« les che**veux**, les ye**ux** »

A partir de nos observations, nous avons remarqué qu'il existe une séparation en syllabes au sein des mots. Cette séparation a pour but d'aider la mémorisation de l'orthographe grâce à un repérage visuel. Par exemple, les mots *Dix* et *Six*, qui selon l'enseignante, sont appris ensemble ou alors le mot *quatre* et *quatorze*. Durant la dactylogie de ces mots, l'enseignante va renforcer et marquer la ressemblance à travers le marquage d'un rythme pausé à la fin du groupe de lettre qui se ressemble.

Cette petite pause est à faire très rapidement, mais accompagnée d'une expression faciale qui marque la *division syllabique*. Les lettres qui suivent le groupe de mots en question sont dactylogiées plus rapidement, afin de décortiquer le mot et faciliter la mémorisation.

QuaT (intensifié par l'expression faciale et le regard) re (mouvement rapide et dynamique où la liaison de la configuration de main de la lettre *r* et celle de la lettre *e* s'assimilent devenant presque un *signe unique*)

d) La boîte à mémoires

Une autre technique qui motivait les apprenants à la mémorisation des mots, était la boîte à mémoires. Il s'agissait d'un support divisé en quatre où étaient placés les mots à connaître le jour même, le lendemain, à la fin de la semaine et à la fin du mois selon la figure 73. Nous constatons donc que l'enseignante mettait en place cette stratégie didactique dans le but de motiver les élèves à créer des projets de mémorisation à long terme.



Figure 73 : boîte à mémoires

e) Les traits à compléter sur le tableau : des repères

L'application de cette technique d'aide à la mémorisation était surtout utilisée en CP. Il s'agit de tracer des lignes correspondantes aux mots dans la phrase, ainsi que les espaces et les ponctuations. Relativement aux pages précédentes lors desquelles nous avons cité F. Henriat, sur l'importance de la ponctuation dans le codage d'une phrase, nous pouvons constater que cette technique servant à expliciter la ponctuation semble assez efficace dans l'assimilation de la structure d'un énoncé. Pour illustrer cette technique nous avons choisi l'extrait ci de suite:

Maîtresse écrit sur le tableau ____ et signe *lundi et mardi*

M⁸⁹ écrit sur l'ardoise les trois mots correspondants.

Ensuite, la maitresse écrit ____ l' _____ et signe *je suis à l'école*

M écrit sur son ardoise : j suis á l école

La maitresse écrit sur le tableau

Je suis à l'école

(Journal de terrain)

f) La chambre romaine ou palais de la mémoire

Il s'agit d'une stratégie de mémorisation, à travers laquelle un espace mental est créé par l'apprenant afin d'y déposer les structures à se rappeler plus tard. Autrement dit, c'est l'association d'une image mentale et d'un élément à retenir. Pour créer un palais de la mémoire il est nécessaire suivre quelques étapes.

D'abord, un plan pour le palais doit être choisit. Cet espace peut être un espace imaginé ou existant dans le monde réel comme illustre la figure 74. Il est plus facile de se repérer dans un lieu connu puisque les détails de l'endroit iront stocker les informations. Plus grand l'espace sera, plus d'informations pourront être emmagasinées dans l'espace mental.



Figure 74 : Université Paris 8⁹⁰ - Palais de la mémoire

La deuxième étape consiste à définir un itinéraire pour atteindre l'endroit de référence comme montre la figure 75. Cette étape est importante pour organiser l'ordre des éléments à retenir. Même dans les cas où l'ordre des choses à retenir n'est pas important, cette étape garantie la mémorisation du palais plus facilement.

⁸⁹ M : lettre initial du prénom de l'élève en CP.

⁹⁰ <http://www.u-plum.fr/membre/1/Universit%C3%A9%20Paris%208%20Vincennes%E2%80%93%20Saint-Denis>, consulté le 10 août 2017.

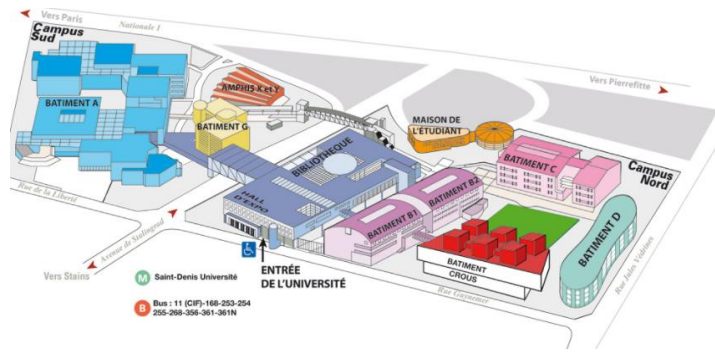


Figure 75 : Plan d'accès⁹¹ du palais de la mémoire

L'étape suivante, l'apprenant doit désigner les emplacements de stockage de son palais selon la figure 76. Dans chaque espace choisit l'apprenant déposera un élément à retenir, cela peut être un chiffre, un mot, une phrase, un signe d'une langue des signes, d'entre autres. Les éléments devront être distribués dans chaque pièce de l'immeuble choisit. Les petits emplacements, comme les objets d'une salle pourront être identifiés et rattachés à une idée à retenir. Il est important de bien distinguer les emplacements pour ne pas les confondre plus tard.

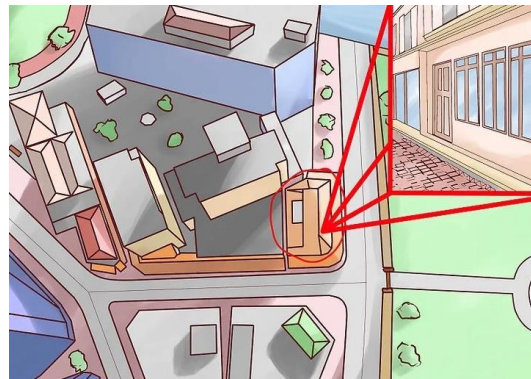


Figure 76 : Identification des emplacements de stockage.

La quatrième étape consiste à bien connaître le palais de la mémorisation, pour cela il est conseillé tracer un plan, afin de pouvoir imaginer les points de repère de façon détaillée. Les couleurs, la taille, les odeurs de chaque emplacement doivent être clairement définies afin de démarquer les caractéristiques de chaque espace.

⁹¹ <http://www.univ-paris8.fr/Acces-et-plans>, consulté le 10 août 2017.

Une fois les emplacements visualisés et les détails connus, les apprenants peuvent commencer à placer les éléments à retenir dans chaque lieu. En se servant des objets d'une salle de classe par exemple, comme la porte, le tableau, le bureau, la poubelle, les chaises, les livres, les sac-à-dos, les trousse, d'entre autres, les élèves peuvent se repérer dans l'espace visuel. La figure 77 montre quelqu'un qui a retrouvé une logique visuelle de mémorisation en plaçant les mots sur les objets et en faisant un lien avec la position de chaque objet et les couleurs par exemple. Le mot « *sky/ ciel* » est placé sur le plafond, en faisant référence à la position du ciel en haut.



Figure 77 : Lien entre les éléments à retenir et l'espace de mémorisation.

L'emplacement des symboles ou d'autres moyens mnémotechniques dans le palais peut faciliter la mémorisation. Ce palais peut être utilisé à chaque fois que l'apprenant a besoin des informations qui ont été placées dans l'emplacement. Lors de notre stage, l'enseignante avait utilisé cette technique avec les élèves pour la mémorisation d'une poésie en langues des signes. L'enseignante a choisi comme espace de stockage l'école où ils avaient cours. Ils se sont promenés dans l'école et dès l'entrée ils ont commencé à placer une phrase de la poésie.

Les élèves parcourraient l'école dès l'entrée jusqu'à leur salle. Quelques phrases ont été placées dans le petit jardin, d'autres sur les escaliers, d'autres sur la fenêtre, le couloir, la cour et ainsi de suite. A chaque fois que l'apprenant a besoin de se rappeler de cet élément, il accède à son espace d'images mentales à travers le chemin logique qu'il a créé et il pourra retrouver donc y parvenir. L'enseignante nous a fait essayer cette technique pendant notre enquête et nous avons pu retenir un poème sur le moment même. Cette technique pourrait être exploitée dès la maternelle, de façon à familiariser les élèves Sourds à la mémorisation.

4.2.4. De la syntaxe contrastive à la compréhension

a) *Le cahier bilingue*

Un des supports d'analyse contrastive de l'enseignement bilingue dans notre terrain de stage était le cahier LSF –français écrit comme montre les figures 78 et 79. Dans ce support, l'enseignante mettait en comparaison la structure syntaxique de la LSF et du français écrit. De cette façon, les apprenants étaient amenés à prendre conscience de l'existence de deux structures linguistiques distinctes et de ses corrélations.

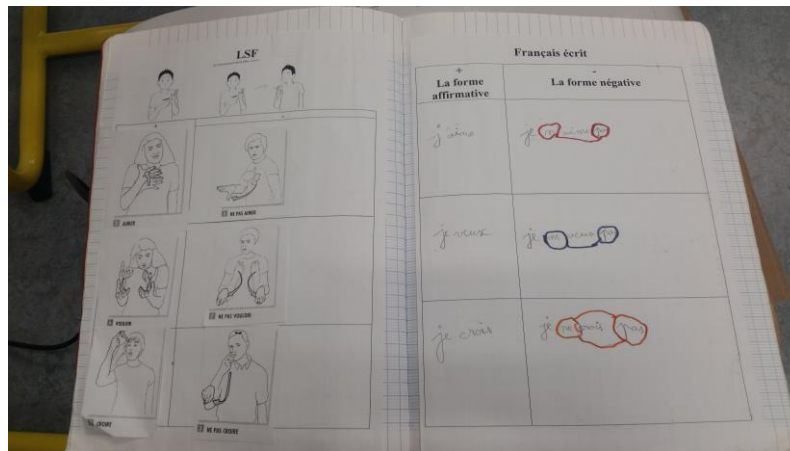


Figure 78 : La négation en LSF et en français écrit.



Figure 79 : Activité sur le tableau - les gloses et la syntaxe contrastive.

Dans ces deux exemples, nous pouvons voir que les deux langues étaient mises en comparaison en ce qui concerne l'ordre de présentation des éléments de l'énoncé. L'enseignante se servait des dessins simplifiés pour les notations des actions et des ustensiles. Une fois que les élèves avaient répondu aux questions de l'enseignante pour compléter le tableau, l'enseignante interrogeait les apprenants sur quels mots pourraient correspondre aux dessins. Ces mots avaient déjà été travaillés auparavant, pour cela les élèves se sont montrés assez à l'aise dans la réalisation de cette activité.

Les signes affichés sur le tableau dans la figure 79 montrent une stratégie de raisonnement. Les élèves devaient connaître la structure de l'énoncé en LSF qui dans ce cas se présentait de la façon suivante : *l'objet dont se sert* pour réaliser l'action, ensuite *qui fait l'action* et enfin *quelle est l'action*. A côté de ces structures l'enseignante a placé l'ordre que les mots doivent suivre en français écrit : *qui fait l'action, quelle est cette action* et enfin *en utilisant quel objet*. De cette façon les élèves ont été confrontés à la réflexion et à l'étude de comment s'exprimer dans les deux langues. Ce raisonnement a été travaillé plus précisément dans l'activité suivante.

b) Les stratégies de raisonnement

Face à un énoncé inconnu, l'enseignante posait quelques questions aux apprenants de façon à leur faire prendre conscience de ce qu'ils doivent chercher lorsqu'ils sont face à un énoncé. Ces questions étaient posées très souvent dans le but de devenir automatique chez les apprenants. Selon l'enseignante la langue ne doit pas faire barrage aux connaissances, pour cela, l'automatisation de ces questions était essentielle. Il s'agissait des questions suivantes :

- On parle de qui ?
- Où se passe la situation ?
- Que fait la personne de qui on parle?

Il s'agit d'automatiser un raisonnement déductible et « *savoir se poser les bonnes questions* »⁹² . Ces questions semblent diriger la lecture des élèves dans le but de les inciter à chercher des pistes pour la compréhension de l'énoncé. Cette technique permet

⁹² Selon ce que nous a dit l'enseignante.

aux apprenants de développer une lecture autonome. Pour illustrer cette méthode, nous avons choisi un extrait de notre journal de terrain :

Questions d'analyse de phrases dirigées par la maitresse :

1. *Thomas, c'est un garçon, alors :*
2. *Il fait quoi ? – Il achète*
3. *Il achète quoi ? – Des dvd*
4. *Quand on achète quelque chose, normalement on doit se poser quelle question ?*
5. *V : Les dvd, il faut les voir !/ Les dvd sont en LSF, sont pour les Sourds ?*
6. *Mais il faut faire quoi pour avoir les dvd ?*
7. *V : Il faut les acheter ! (donc combien)*

De cette façon l'enseignant suggère aux apprenants les questions à se poser lorsqu'on doit comprendre une phrase. Elle décortique l'ensemble de la phrase dans les informations qui correspondent au :

1. *Sujet*
2. *Verbe*
3. *Complément*

Selon l'enseignante, il est important lors d'une lecture savoir chercher des pistes dans les contextes grammaticaux et syntaxiques à travers des indices comme la ponctuation et d'autres éléments que nous avons vus lors des pages précédentes, afin d'accéder à la compréhension avant même de savoir lire. Grâce à cette stratégie de raisonnement les élèves étaient capables de mettre les éléments d'une phrase dans l'ordre de la syntaxe du français écrit. Ensuite, à travers de la compréhension et de la mémorisation ils pouvaient lire en LSF la phrase qui était écrite dans la syntaxe du français, comme montre les figures 80 et 81 ci-dessous.



Figure 80 : Mise en place des mots en français, lecture et compréhension et mémorisation du sens de la phrase.



Figure 81 : Lecture en LSF de la phrase écrite en français.

Synthèse de méthodes didactiques de lecture et écriture:

- La syllabe visuelle (groupes de mots)
- Déduction de la syntaxe par les couleurs
- Mémorisation
- Les devoirs : du vocabulaire à apprendre
- Similarité logographique entre les mots
- Ritualisation (tous les jours faire la dictée)

4.2.5. Typologie des erreurs : brève analyse des données

Relativement à la typologie des erreurs décrite dans la première partie, nous avons constaté la récurrence des mêmes erreurs trouvées par Perini (2013). Notre public étant encore jeune, n'était pas encore dans la construction de textes. Cependant, lors des dictées, nous avons rassemblé et analysé un petit corpus à partir duquel nous avons observé les points suivants : l'omission verbale, l'omission des articles, l'absence de la

marque de pluriel, la confusion entre le verbe « être » et le verbe « avoir ». Selon les exemples ci-dessous :

« il est les yeux » ; « Elle leve rose » ; « Elle il les yeux vert » (utilisation des pronoms *elle* et *il* en même temps pour 'ils') ; « Elles les yeux verte » ; « Je à l'école » ; « Elle cheveux bleu » ; « Il a blond » ; « Il cheveux blon » ; « Il a les cheveux blonde » ; « il a les blondes cheveux »

(Journal de terrain)

A un moment, l'enseignante appelle l'attention des élèves sur le fait qu'il devrait mettre le verbe « être » dans l'énoncé signé [IL BLOND] :

« L'enseignante signe l'énoncé pour évaluer l'écriture des élèves: « Il blond. ». Les élèves de CM1 ont tous écrit seulement *Il blond*. L'enseignante leur dit : « vous savez déjà qu'il faut mettre un verbe quand on écrit. Quand on signe : *Il blond, il brun, il roux, on écrit toujours : Il est blond, il est brun, il est roux, parce qu'il faut toujours mettre un verbe* ». »

(Journal de terrain)

5. Propositions didactiques et les questionnements qui persistent

Partant des différents thèmes qui ont séquencé ce recueil de données, obtenues à partir de nos investigations sur le terrain, nous avons constaté certains éléments qui nous sont apparus comme fondamentaux pour l'enseignement du français à un public d'enfants Sourds. Ces données qui ont été présentées dans les pages précédentes sont des stratégies qui selon nos réflexions devraient être utilisées dès le plus jeune âge.

Les enfants Sourds devraient être baignés dans l'analyse implicite des spécificités et représentations de leur langue, afin de la maîtriser pleinement. Cette connaissance intrinsèque travaillée dès le plus jeune âge chez l'enfant Sourd, pourrait lui donner les bases pour ensuite entamer des réflexions métalinguistiques plus complexes et explicites. Ces réflexions existent déjà dans les classes d'élèves entendants, lorsqu'ils apprennent

par exemple les sons associés aux lettres et leurs rassemblements en syllabes, puisqu'il s'agit d'un lien entre l'expression orale (les sons associés aux lettres) et l'expression écrite (la graphie des lettres) de la langue française.

Dans le cas des enfants Sourds, la langue des signes, première langue, devrait avoir une place prédominante en maternelle dès la petite section. Au fur et à mesure, le contraste des spécificités entre les deux langues devrait se mettre en place encore lors des premières années de la maternelle. Les structures qui devraient être travaillées dans l'enseignement de la LSF en maternelle sont, par exemple, les différentes configurations de main, les différentes mimiques faciales et les divers types de regards. Nous avons vu dans la partie théorique l'importance grammaticale de ces paramètres dans un discours en langue des signes. L'enseignement de ces paramètres devrait se faire de façon ludique, par exemple, au travers d'histoires et de jeux.

L'utilisation de l'iconicité peut être une stratégie didactique importante dans l'enseignement ludique de ces paramètres, comme montre l'image 82. Selon Huillier (2007) plusieurs sont les avantages de l'utilisation de la grande iconicité dans l'enseignement des enfants Sourds : « La structure de grande iconicité de la LSF permet à l'enfant sourd de capter une vision plus large, d'améliorer des niveaux associatifs ou analytiques et de développer la compréhension des perceptions visuelles grâce à la spatialisation, au déplacement de l'espace linguistique, et aux transferts linguistiques. C. Courtin souligne que cette structure de l'iconicité aide autant la gestion mentale au niveau de la métacognition et de la métalinguistique, qu'elle facilite la flexibilité cognitive, ce qui favorise la suppléance mentale et améliore la mémorisation visuelle. ». Huillier (2007 : 34)



Fig. 49 : maman



Fig. 50 : ouvre le hublot



Fig. 51 : met (le chat) dans la machine à laver



Fig. 52 : elle appuie sur le bouton



Fig. 53 : la machine tourne



Fig. 54 : les oreilles (du chat) tournent dans la machine

Figure 82 : Exemples d'histoire racontée par l'enfant en utilisant les structures de la grande iconicité. L'Huillier (2007 : 104)

En connaissant les subtilités de sa propre langue, les élèves pourront plus tard, en CP, comparer les structures de la langue des signes à celles du français écrit. Prenons l'exemple d'un énoncé exclamatif : en français écrit, l'exclamation est représentée par la ponctuation qui lui est propre. Alors qu'en LSF, l'exclamation est intrinsèque à l'énoncé oral, à travers la mimique faciale. Souvent, à cause de sa maîtrise inconsciente, cette caractéristique peut passer inaperçue pour le locuteur. Ce qui pourra occasionner l'absence du point d'exclamation lors de l'écriture de l'énoncé en français. Il est important de faire prendre conscience aux élèves des aspects linguistiques de leur langue pour qu'ils puissent par la suite comprendre comment ces derniers se représentent en français.

Une autre stratégie obtenue grâce aux apports du stage, est l'importance de la mémorisation dans l'apprentissage du français écrit au public d'enfants Sourds. Il nous semble que cette capacité devrait être travaillée intensément chez l'élève Sourd dès la petite section. Les jeux de mémoire par exemple, où un mot correspond à une image et à un signe ou les jeux de l'oie où l'enfant doit faire le lien entre un mot et sa représentation en image, tout en produisant le signe correspondant, à chaque tour de jeux. La construction de chambres romaines dans un but grammatical et syntaxique pourrait être réalisée dès la maternelle afin de créer un espace visuel où les élèves pourraient

apprendre à stocker les connaissances de façon ordonnée au fur et à mesure des années et tout au long de leur scolarisation.

Dans un premier temps, il nous semble également important de familiariser les élèves Sourds de la maternelle à l'écriture (lettre, mot, texte). Dans un deuxième temps, les élèves pourraient être amenés à décortiquer des mots connus en *syllabes visuelles*, afin de les habituer à avoir un regard analytique sur les mots. Plus tard en CP, lorsqu'ils devront commencer plus explicitement l'apprentissage de la lecture et l'écriture, ils seront plus autonomes en ce qui concerne les techniques de mémorisation.

Enfin il nous semble fondamental proposer des cours de LSF aux parents⁹³, frères et sœurs des élèves Sourds. Cela pourrait aider le développement cognitif de l'enfant Sourds, puisqu'il serait baigné par la LSF non seulement à l'école, mais il pourrait avoir également accès aux savoirs généraux transmis par la famille et les parents. Puis, au travers de cette maturité cognitive l'enfant pourrait entrer plus facilement dans la lecture et l'écriture.

6. Perspectives

Notre recherche sur les stratégies existantes sur le terrain, ainsi que notre recueil de données nous a permis d'avoir un recul sur l'enseignement bilingue. Ce rassemblement d'éléments pourrait donner suite à d'autres études, sur la construction d'une possible systématisation didactique d'enseignement de l'écriture en maternelle et primaire au public Sourd. Nous avons soulevé des points qui nous sont apparus importants lors de notre stage et qui pourraient être des éléments de réponses aux questions qui perdurent. A partir de l'observation des caractéristiques de l'enseignement

⁹³ En discutant avec la maman d'un des élèves Sourds de la classe bilingue nous nous sommes rendu compte de l'importance de former les parents à la langue de leurs enfants. Cette dame nous racontait sa difficulté à comprendre ce que lui disait sa fille qui à l'époque avait encore six ans. Elle nous avait demandé ce que voulait dire un certain signe, qui avait été utilisé par sa fille quelques heures plus tôt à la maison. La maman a demandé à sa fille de répéter à plusieurs reprises et finalement a décidé d'attendre arriver à l'école pour nous demander. Dans d'autres situations il nous est arrivé de traduire, à la demande de la propre fille, ce que disait sa maman, puisque celle-ci le disait en français vocal étant donné que son niveau en LSF était assez faible, malgré ses efforts pour communiquer avec sa fille. Cet écart linguistique tend à s'intensifier au fur et à mesure que l'enfant apprend des nouveaux signes et que son niveau de maîtrise de la langue se complexifie. Pour éviter un éloignement dû à ce manque de communication entre parents et enfant, il nous semble fondamental que les institutions scolaires puissent proposer des cours de LSF aux familles d'enfants Sourds.

spécialisé pour les Sourds et par d'autres expériences d'enseignement comme celles de Marie-Paule Kellerhaks⁹⁴ et Brigitte Dalle⁹⁵, par exemple, comment pourrions-nous formuler un modèle de systématisation didactique, afin d'automatiser quelques stratégies d'entrée dans la lecture et dans l'écriture ?

Une autre étude qui nous semble importante porte sur la transposition dimensionnelle de l'oral de la langue des signes (à plusieurs dimensions) vers l'écrit du français (bidimensionnel). Nous avons vu que les structures de ces deux langues sont très distinctes et que le passage de la LSF vers un quelconque autre support écrit entraîne la perte de certains paramètres. Comment pourrions-nous systématiser ce passage de sorte que les stratégies soient assimilées par les apprenants, dans le but d'alléger leur apprentissage de la lecture?

Notre recherche peut donner des indices à des études sur la formalisation systématique de l'ordre chronologique du programme scolaire, en ce qui concerne les éléments grammaticaux et syntaxiques de la LSF en contraste avec le français écrit. Autrement dit, créer et officialiser le *pont didactique* entre les langues, à savoir un programme bilingue contrastif entre la langue première et la langue seconde des élèves Sourds. Nous aimerions, à la suite de ce mémoire, observer d'autres classes bilingues en France et à l'étranger afin de faire un recueil de données plus dense et de comparer les méthodes didactiques existantes dans le domaine de l'enseignement du français écrit à des élèves Sourds.

Enfin, notre mémoire semble ouvrir des questions sur les processus cognitifs effectifs d'apprentissage d'une langue écrite par des enfants Sourds. Quelles étapes cognitives pourrions-nous considérer, afin d'établir un programme didactique mieux adaptés aux étapes de la maturité cognitive de l'enfant ? Nous espérons pouvoir donc

⁹⁴<http://www.sup-numerique.gouv.fr/pid33288/moteur-des-ressources-pedagogiques.html?ressourceUrl=http%3A%2F%2Fwww.sup-numerique.gouv.fr%2Fressources-pedagogiques%2Fnotice%2Fview%2Foai%25253Acanal-u.fr%25253A19171>, consulté le 11 août 2017.

⁹⁵http://www.sup-numerique.gouv.fr/pid33288/moteur-des-ressources-pedagogiques.html?ressourceUrl=http%3A%2F%2Fwww.sup-numerique.gouv.fr%2Fressources-pedagogiques%2Fnotice%2Fview%2Foai%25253Acanal-u.fr%25253A19172?xtmc=Brigitte_DALLE&xtmp=1&xtr=0, consulté le 11 août 2017.

partager nos réflexions et nos résultats avec d'autres chercheurs, dans le but de collaborer à l'avancée des conceptualisations didactiques, de manière à bénéficier et faciliter l'apprentissage du français écrit par les enfants Sourds.

Conclusion du mémoire

Ce mémoire nous a permis d'entamer plusieurs réflexions sur l'enseignement bilingue. Nous avons d'abord exposé certains éléments du modèle sémiologique, cadre théorique sur lequel est basée de notre recherche. Ensuite nous avons présenté certaines différences structurelles de la LSF et du français. Nous avons voulu par la suite susciter une réflexion sur le vrai rôle de l'institution scolaire et de l'utilisation de certaines pratiques au détriment de l'application de son rôle fondamental. Puis, nous nous sommes appliquée à faire une synthèse des stratégies didactiques de l'entrée dans la lecture et écriture proposées par une apprenante Sourde et par nos lectures sur les méthodes existantes. Nous avons donc fini par la présentation d'une analyse de la typologie des erreurs des enfants Sourds rencontrés sur le terrain, ce qui nous a permis de montrer les spécificités de l'écriture des Sourds.

Par la suite nous avons présenté les pratiques didactiques effectives trouvées sur le terrain, afin d'illustrer comment sont alphabétisés les enfants Sourds signeurs dans cette classe bilingue. Nous avons montré que l'enseignement et les explications du français écrit peuvent être amplement accomplis par leur mise en contraste avec la structure des langues des signes.

L'écriture de ce mémoire a été pour nous un exercice très important. Cela nous a permis de mieux cadrer notre regard scientifique et d'ordonner formellement notre recherche par rapport à ce que nous avons présenté lors du mémoire en M1. Nous avons beaucoup appris tout au long de l'écriture de ce mémoire. A l'origine de sa constitution, nous nous sommes confrontée à plusieurs réflexions introspectives et à l'exercice ardu de « tamiser » nos idées dans le but de préciser notre sujet de recherche. Les procédures administratives pour la réalisation du stage ainsi que les stratégies d'observations nous ont nourries de certaines conceptions importantes sur la façon d'entreprendre une recherche scientifique.

Tout au long de ce travail nous avons tenté de rendre compte des spécificités de l'enseignement bilingue auprès d'un public d'enfants Sourds signeurs. Après avoir étudié les différentes stratégies didactiques, nous avons conclu que la mise en œuvre dès la maternelle de certaines pratiques d'enseignement contrastif peut favoriser ensuite, un apprentissage plus autonome par l'enfant. Nous avons observé l'importance de

l'enseignement bilingue et du bain linguistique en langue des signes pour les enfants Sourds, afin de favoriser leur développement cognitif et l'apprentissage d'autres langues.

Pour conclure, nous souhaitons faire part aux lecteurs de notre plaisir d'avoir écrit ce mémoire. Nous souhaitons donc vous faire partager notre travail, afin qu'il puisse éveiller l'esprit des lecteurs qui n'ont jamais été confrontés aux sujets ici abordés. Nous aimerions, que notre recherche puisse ouvrir de nouvelles perspectives d'études à la communauté scientifique dans le but d'encourager la recherche dans ce domaine. Enfin, nous espérons que la didactique de l'écrit auprès d'un public d'enfant Sourd puisse être enrichie de façon à donner aux Sourds le libre accès à la lecture et à l'écriture.

Références Bibliographiques

- ABBOU, M.-T. (1992). *Sourde, comment j'ai appris à lire*. Voies Livres, 62. Récupéré de [http://www.lecture.org/ressources/ecrit_surdite/VL62.html]
- BERTIN, F. (dir.) (2005). *Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue*. [Dossier]. La Nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, juin 2005, n° 150, 150 p.
- CAMO, M. & PLA, R. (2006). *Je lis avec Dagobert CP – Méthode de lecture*. Editeur Instra.
- CLEMENCE, A. (2005). *La mémorisation dans les apprentissages « vers une optimisation de la mémoire à long terme*. [Dossier]. Concours de recrutement Professeurs des écoles. IUFM de Bourgogne. 42 p.
- COURTIN, C. (2002): *Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant Sourde*, in Les actes de lecture n°80, décembre 2002, AFL.
- CUXAC, C. (1983). *Le langage des sourds*, Paris, Payot, 1983, (Langages et sociétés). In: *Histoire de l'éducation*, n° 22, 1984. pp. 107-110.
- CUXAC, C. (1996). *Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes*. Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, Université Paris V.
- CUXAC, C. (2000). *La Langue des Signes Française ; les Voies de l'Iconicité*. *Faits de Langues*, 15-16.
- CUXAC, C. (2003). *Une langue moins marquée comme analyseur langagier : l'exemple de la LSF*. *La nouvelle revue de l'AIS*, 23, 19-31.
- CUXAC, C. (2004). *Phonétique de la LSF : une formalisation problématique* ». *Linguistique de la LSF : recherches actuelles*, Actes du colloque de Villeneuve d'Ascq (23-24 septembre 2003), Anne-Marie Berthonneau et Georgette Dal (éds), Silexicales, n°4, Université Lille 3, p.173-183.
- CUXAC, C., PIZZUTO, E.-A. (2010) : *Émergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle*, *Langage et société* 2010/1 (n° 131), p. 37-53.
- DUPUY, C. (2002). *L'illettrisme dans la communauté Sourde en France. Maitrise de sciences du langage*.

- FABRE, M. (2013). *Analyse du fonctionnement cognitif d'adolescents Sourds signeurs dans la pratique de l'écrit et via les Technologies de l'Information et de la Communication*. Thèse pour obtenir le grade de Docteur, Université d'Aix-Marseille. Ecole Doctorale : Cognition, Langage, Education (ED 356)
- FRAISSE, P. (1963). *La méthode expérimentale*. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale* (pp. 71-120). Paris : PUF.
- FUSELLIER-SOUZA, I. (2000), *Création et développement d'une langue des signes chez les personnes Sourdes en situation d'isolement*, Rencontre de l'association
- GILLOT, D. (1998), *Le droit des sourds : 115 propositions : rapport au Premier ministre*. France, éditeur : Premier ministre, date remise : juin 1998, 133 pages.
- SAINOVV (Société d'Analyse des Interactions Non Verbales et Verbales), Université Paris V, 17 mars 2000.
- FUSELLIER-SOUZA, I. (2004). *Sémiogenèse des langues des signes : Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des Sourds brésiliens*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paris 8.
- GARCIA, B. (2010). *Sourds, surdité, langue(s) des signes et épistémologie des sciences du langage. Problématiques de la scripturisation et modélisation des bas niveaux en langue des signes française (LSF)*. Dossier présenté pour l'obtention du diplôme d'Habilitation   Diriger des Recherches, Université de Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis -  cole Doctorale né 224 « Cognition, Langage, Interaction » U.F.R. de Sciences du Langage.
- GRICE (1979). *Logique et la conversation in : Communications, 30, 1979. La conversation*. pp. 57-72
- GROSJEAN, F. (1993). *La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des Sourds*. « *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 6.
- HAUS, C. (2000). *Enseignement bilingue pour les enfants sourds : apports et limites du constructivisme piagétien*. Poster présenté au Colloque: Constructivismes. Usages et pratiques en  ducation, Genève.
- LABORIT, E. (1994). *Le cri de la mouette*. Editions Robert Laffont, S.A, Paris, 1994.

- LELIEVRE, M., DUBUISSON, C. (1998). Planter une approche bilingue. In C. Dubuisson & D. Daigle (Eds.), *Lecture, écriture et surdité* (pp. 45-70). Montréal: Les Editions Logiques.
- LEROY, E. (2010). *Didactique de la langue des Signes Française, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes*. Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant Sourd. Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Paris, Université de Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis –  cole doctorale Cognition, Langage, Interaction U.F.R. Sciences du Langage.
- L'HUILLIER, M.-T. (2009). *Comment faire évoluer les troubles de l'écoute visuelle chez l'enfant sourd. Analyse longitudinale et transversale d'une expérimentation des activités perceptives et interactives avec le pointage et la visée "donner à voir"*. Mémoire de recherche. Master 2 en Didactique de langues étrangères, Sciences du langage, Paris, Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.
- MARTOS MORAIS, D. (2015). *La place de l'iconicité dans les processus cognitifs d'acquisition et de création d'une langue des signes*. Mémoire de recherche. Master 1 en Didactique des langues étrangères, Sciences du langage, Paris, Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.
- MAYER, C., & AKAMATSU, C. T. (1999). Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the Claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1).
- MAYER, C., & AKAMATSU, C. T. (2000). Deaf children creating written texts : contributions of American Sign Language and signed forms of English. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 394-403.
- MAYER, C., & WELLS, G. (1996). Can the Linguistic Interdependence Theory Support a Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107.
- MILLET, A. (1999). Orthographe et écriture, langage et surdité, systèmes, représentations, variations. Dossier présenté en vue de l'Habilitat    Diriger des Recherches, Université Stendhal, Grenoble III.
- MINGUY, A. (2009). *Le réveil Sourd en France: Pour une perspective bilingue*, L'Harmattan.

- NIDERBERGER, N. (2004). Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant Sourd bilingue : quelles relations ? Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2004, no. FPSE 321.
- PADDEN, C., & RAMSEY, C. (1998). Reading Ability in Signing Deaf Children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46.
- PADDEN, C., & RAMSEY, C. (2000). American Sign Language and reading ability in Deaf children. In C. Chamberlain & J. P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 165-189). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERINI, M. (2013). Que peuvent nous apprendre les productions écrites des Sourds ? Analyse de lectures écrites de personnes Sourdes pour une contribution à la didactique du français écrit en formation d'adultes. Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage Discipline : Linguistique Générale, Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis École doctorale Cognition, Langage, Interaction U.F.R. Sciences du Langage.
- PRINZ, P., & STRONG, M. (1998). ASL Proficiency and English Literacy within a Bilingual Deaf Education Model of Instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 47-60.
- SALLANDRE, M-A. (2003). Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité. THESE pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage Discipline : Linguistique Générale, Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis École doctorale Cognition, Langage, Interaction U.F.R. Sciences du Langage.
- SALLANDRE, M.-A. (2013). « Les langues des signes, comment ça marche ? ». Article court dans le dossier Les Sourds, l'affirmation d'une identité dirigé par Fabrice Bertin, revue Sciences Humaines n°253, novembre 2013, page 54.
- SINGLETON, J. L., SUPALLA, S., LITCHFIELD, S., & SCHLEY, S. (1998). From Sign to Word: Considering Modality Constraints in ASL/English Bilingual Education. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 16-29.
- SIOFFI&RAEMDONCK (2009), *100 fiches pour comprendre la linguistique*. 1er cycle universitaire, [Nouvelle édition], Rosny-sous-bois : Bréal , DL 2009, cop. 2009.
- SUTTON V. & R. GLEAVES (1995). SignWriter – The world's first sign language processor. Deaf Action Committee for SignWriting, La Jolla, CA.

VERCAINGNE-MÉNARD, A. (2002). Expérimentation d'une approche bilingue à l'école Gadbois: année scolaire 2001-2002. Montréal: Ministère de l'Éducation, Québec, Canada.

VERGÉ F. (2001). Le regard en Langue des signes française. Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université de Toulouse-le-Mirail.

Sitographie

<https://www.fondationalphabetisation.org/fondation/analphabetisme-les-causes/consequences-lanalphabetisme/>

<http://www.surdi.info/index.php/mentions-legales/123-scolarisation/277-scolarisation-bilingue-en-langue-des-signes-et-langue-francaise>

http://www.lattice.cnrs.fr/sites/itellier/poly_info_ling/linguistique005.html

http://www.grappa.univ-lille3.fr/polys/info_ling/linguistique005.html

<http://www.capes-lsf.ac-versailles.fr/spip.php?article35>

<http://www.inshea.fr/>

https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103

http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/conscience_phonologique.pdf

https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/morphosyntaxe/52694>

<http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/09/16/248-a-force-de-froter-le-ridicule-on-finit-par-tomber-dedans>

https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf

Annexes

Annexe 1 – Convention de stage.....	123
Annexe 2 – Autorisation de droit à l’image.....	127
Annexe 3 – Questionnaire enseignante.....	130
Annexe 4 – Disposition des tables (îlot).....	131
Annexe 5 – Cahiers	131
a. Cahier de découverte du monde.....	131
b. Cahier de physique	132
c. Cahier de LSF – français écrit	133
d. Cahier de vocabulaire	135
e. Cahier de lecture	135
f. Classeur de textes	136
g. Livre : Je lis avec Dagobert.....	136

Annexe 1 - Convention de stage



Année universitaire 2016-2017
 Convention de stage
 entre

<p>1 - L'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT UNIVERSITE PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS Adresse : 2, rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex</p> <p>Représenté par (signature de la convention) <i>Élodie Durand ou Bénédicte Soares</i> Qualité du représentant <i>Soares - Co-responsable des stages de Master - VFE Sciences du Langage</i> Composante UFR <i>Stages de Master - VFE Sciences du Langage</i> mail <i>elodie.durand@univ-paris8.fr</i> <i>benedicte.soares@univ-paris8.fr</i> Adresse (si différente de celle de l'établissement)</p>	<p>2 - L'ORGANISME D'ACCUEIL Nom <i>École Clémentine Georges Valbon</i> Adresse <i>2, Sente Canal Neiger, 33000</i></p> <p>Représenté par (nom du signataire de la convention) Qualité du représentant Service dans lequel le stage sera effectué mail Lieu du stage (si différent de l'adresse de l'organisme)</p>
--	--

3 - LE LA STAGIAIRE

Nom *MARTOS MORAIS* Prénom *Daniela* Sexe F M N(e) le *25/11/1989*
 Adresse *11, Square de Chiquancourt - 75018 - Paris*
 mail *danielamartosmorais@gmail.com*
 INSTITUT DE LA FORMATION OU DU CURSUS SUIVI DANS L'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
Sciences du Langage - Didactique de la langue & Langue des signes français

SUJET DE STAGE *L'enseignement des français écrit à un public d'enfants sourds signeurs*
 Dates Du *01/3/17* au *07/04/17* en classe *bilingue*
 Représentant une durée totale de *120h* (Nombre de Semaines / de Mois (rayer la mention inutile))
 Répartition si présence discontinue : nombre d'heures par semaine ou nombre d'heures par jour (rayer la mention inutile)
 Commentaire

<p>ENCADREMENT DU STAGIAIRE PAR L'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT Nom et prénom de l'enseignant référent <i>Angélique GONFÉ</i> Fonction (ou discipline) <i>enseignante spécialisée</i> mail</p>	<p>ENCADREMENT DU STAGIAIRE PAR L'ORGANISME D'ACCUEIL Nom et prénom du tuteur de stage Fonction mail</p>
--	--

Caisse primaire d'assurance maladie à contacter en cas d'accident (lieu de domicile du stagiaire sauf exception)

Article 1 – Objet de la convention

La présente convention régit les rapports de l'organisme d'accueil avec l'établissement d'enseignement et le stagiaire.

Article 2 – Objectif du stage

Le stage correspond à une période temporaire de mise en situation en milieu professionnel au cours de laquelle l'étudiant(e) acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification et de favoriser son insertion professionnelle. Le/la stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil. Le programme est établi par l'établissement d'enseignement et l'organisme d'accueil en fonction du programme général de la formation dispensée.

ACTIVITES CONFIEES

COMPETENCES ACQUERIR OU A DEVELOPPER

Article 3 – Modalités du stage

La durée hebdomadaire de présence du (de la) stagiaire dans l'organisme d'accueil sera de heures sur la base d'un temps complet/ temps partiel (rayer la mention inutile).

Si le/la stagiaire doit être présent (e) dans l'organisme d'accueil la nuit, le dimanche ou un jour férié, préciser les cas particuliers :

Article 4 – Statut du stagiaire - Accueil et encadrement

Le/la stagiaire conserve son statut antérieur. Il/elle est suivi(e) par l'enseignant référent désigné dans la présente convention ainsi que par le service de l'établissement en charge des stages.

Le tuteur de stage désigné par l'organisme d'accueil dans la présente convention est chargé d'assurer le suivi du/la stagiaire et d'optimiser les conditions de réalisation du stage conformément aux stipulations pédagogiques définies.

Le/la stagiaire est autorisé(e) à revenir dans son établissement d'enseignement pendant la durée du stage pour y suivre des cours demandés explicitement par le programme, participer à des réunions, les dates étant portées à la connaissance de l'organisme d'accueil par l'établissement et être autorisé, le cas échéant, à se déplacer.

Toute difficulté survenue dans la réalisation et le déroulement du stage ou, qu'elle soit constatée par le/la stagiaire ou par le tuteur de stage, doit être portée à la connaissance de l'enseignant-référent et de l'établissement d'enseignement afin d'être résolue au plus vite.

MODALITES D'ENCADREMENT (dont heures de visites, etc)

Article 5 – Gratification - Avantages

En France, lorsque la durée du stage est supérieure à deux mois consécutifs ou non, celui-ci fait obligatoirement l'objet d'une gratification, sauf en cas de règles particulières applicables dans certaines collectivités d'outre-mer françaises et pour les stages relevant de l'article L4081-1 du code de la santé publique.

Le montant horaire de la gratification est fixé à 15 % du plafond horaire de la sécurité sociale défini en application de l'article L.241-3 du code de la sécurité sociale. Une convention de branche ou un accord professionnel peut définir un montant supérieur à ce taux.

La gratification ne peut être cumulée avec une rémunération versée par l'administration ou l'établissement public d'accueil au cours de la période concernée.

La gratification est due au stagiaire sans préjudice du remboursement des frais engagés par le/la stagiaire pour effectuer son stage et des avantages offerts, le cas échéant, pour la restauration, l'hébergement et le transport.

L'organisme peut décider de verser une gratification pour les stages dont la durée est inférieure ou égale à deux mois.

(article 5 suite) En cas de suspension ou de résiliation de la présente convention, le montant de la gratification due au/à la stagiaire est proratisé en fonction de la durée du stage effectué.

La durée donnant droit à gratification s'apprécie compte tenu de la présente convention et de ses avenants éventuels, ainsi que du nombre de jours de présence effective du/la stagiaire dans l'organisme.

LE MONTANT DE LA GRATIFICATION est fixé à € par heure / jour / mois (rayer les mentions inutiles)

Article 5 bis – Accès aux droits des salariés – Avantages (Organisme de droit privé en France - sauf en cas de règles particulières applicables dans certaines collectivités d'outre-mer françaises)

Le/la stagiaire bénéficie des protections et droits mentionnés aux articles L.1121-1, L.1152-1 et L.1153-1 du code du travail, dans les mêmes conditions que les salariés.

Le/la stagiaire a accès au restaurant d'entreprise ou aux titres-restaurants prévus à l'article L.3252-1 du code du travail, dans les mêmes conditions que les salariés de l'organisme d'accueil. Il/elle bénéficie également de la prise en charge des frais de transport prévue à l'article L.3251-2 du même code.

Les stagiaires accèdent aux activités sociales et culturelles mentionnées à l'article L.2223-83 du code du travail dans les mêmes conditions que les salariés.

AUTRES AVANTAGES ACCORDES

Article 5ter – Accès aux droits des agents - Avantages (Organisme de droit public en France - sauf en cas de règles particulières applicables dans certaines collectivités d'outre-mer françaises)

Les trajets effectués par les stagiaires d'un organisme de droit public entre leur domicile et leur lieu de stage peuvent être pris en charge dans les conditions fixées par le décret n°2010-676 du 21 juin 2010 instituant une prise en charge partielle du prix des titres d'abonnement correspondant aux déplacements effectués par les agents publics entre leur résidence habituelle et leur lieu de travail.

Le/la stagiaire accueilli(e) dans un organisme de droit public et qui effectue une mission dans ce cadre bénéficie des dispositions du décret n°2006-781 du 3 juillet 2006 fixant les conditions et les modalités de règlement des frais occasionnés par déplacements temporaires des personnels civils de l'Etat. Est considérée comme sa résidence administrative le lieu du stage indiqué dans la présente convention.

AUTRES AVANTAGES ACCORDES

Article 6 – Régime de protection sociale

Pendant la durée du stage, le stagiaire reste affilié(e) à son régime de sécurité sociale antérieur. Les stages effectués à l'étranger doivent avoir été signalés préalablement au départ du/la stagiaire et avoir reçu l'agrément de la Sécurité Sociale.

Pour les stages à l'étranger, les dispositions suivantes sont applicables sous réserve de conformité avec la législation du pays d'accueil et de celle régissant le type d'organisme d'accueil.

6-1 Gratification inférieure ou égale à 15 % du plafond horaire de la sécurité sociale :

La gratification n'est pas soumise à cotisation sociale.

L'étudiant(e) bénéficie de la législation sur les accidents de travail au titre de l'article L.412-8-2 du code de la sécurité sociale, régime étudiant.

En cas d'accident survenant à l'étudiant(e), soit au cours d'activités dans l'organisme, soit au cours du trajet, soit sur les lieux rendus utiles pour les besoins du stage et pour les étudiant(e)s en médecine, en chirurgie dentaire ou en pharmacie qui n'ont pas un statut hospitalier effectué dans les conditions prévues au b du 2° de l'article L.418-2, l'organisme d'accueil envoie la déclaration à la Caisse Primaire d'Assurance Maladie (voir adresse en page 1) en mentionnant l'établissement d'enseignement comme employeur, avec copie à l'établissement d'enseignement.

6.2 – Gratification supérieure à 15 % du plafond horaire de la sécurité sociale :

Les cotisations sociales sont calculées sur le différentiel entre le montant de la gratification et 15 % du plafond horaire de la Sécurité Sociale.

L'étudiant(e) bénéficie de la couverture légale en application des dispositions des articles L.411-1 et suivants du code de la Sécurité Sociale. En cas d'accident survenant au/à la stagiaire soit au cours des activités dans l'organisme, soit au cours du trajet, soit sur des lieux rendus utiles pour les besoins de son stage, l'organisme d'accueil effectue toutes les démarches nécessaires auprès de la Caisse Primaire d'Assurance Maladie et informe l'établissement dans les meilleurs délais.

6.3 – Protection Maladie du/de la stagiaire à l'étranger

1) Protection issue du régime étudiant français

- pour les stages au sein de l'Espace Economique Européen (EEE) effectués par les étudiant(e)s de nationalité d'un pays membre de l'Union Européenne, l'étudiant doit demander la Carte Européenne d'Assurance Maladie (CEAM) ;

- pour les stages effectués au Québec par les étudiant(e)s de nationalité française, l'étudiant(e) doit demander le formulaire SE401Q (104 pour les stages en entreprises, 105 pour les stages en université) ;

- dans tous les autres cas les étudiant(e)s qui engagent des frais de santé peuvent être remboursé(e)s auprès de la mutuelle qui leur tient lieu de Caisse de Sécurité Sociale étudiante, au retour et sur présentation des justificatifs : le remboursement s'effectue alors sur la base des tarifs de soins français. Des écarts importants peuvent exister entre les frais engagés et les tarifs français base du remboursement. Il est donc fortement conseillé aux étudiant(e)s de souscrire une assurance Maladie complémentaire spécifique, valable pour le pays et la durée du stage, auprès de l'organisme d'assurance de son choix (mutuelle étudiante, mutuelle des parents, compagnie privée ad hoc...) ou, éventuellement et après vérification de l'étendue des garanties proposées, auprès de l'organisme d'accueil si celui-ci fournit au stagiaire une couverture Maladie en vertu du droit local (voir 2° ci-dessous).

2) Protection sociale issue de l'organisme d'accueil

En cochant la case appropriée, l'organisme d'accueil indique ci-après s'il fournit une protection Maladie au stagiaire, en vertu du droit local :

OUI : cette protection s'ajoute au maintien, à l'étranger, des droits issus du droit français

NON : la protection découle alors exclusivement du maintien, à l'étranger, des droits issus du régime français étudiant.
Si aucune case n'est cochée, le 6.3 – 1 s'applique.

6.4 Protection Accident du Travail du stagiaire à l'étranger

1) Pour pouvoir bénéficier de la législation française sur la couverture accident de travail, le présent stage doit :

- être d'une durée au plus égale à 6 mois, prolongations incluses ;
- ne donner lieu à aucune rémunération susceptible d'ouvrir des droits à une protection accident de travail dans le pays d'accueil ; une indemnité ou gratification est admise dans la limite de 15 % du plafond horaire de la sécurité sociale (cf point 5), et sous réserve de l'accord de la Caisse Primaire d'Assurance Maladie ;
- se dérouler exclusivement dans l'organisme signataire de la présente convention ;

- se dérouler exclusivement dans le pays d'accueil étranger cité.

Lorsque ces conditions ne sont pas remplies, l'organisme d'accueil s'engage à cotiser pour la protection du stagiaire et à faire les déclarations nécessaires en cas d'accident de travail.

2) La déclaration des accidents de travail incombe à l'établissement d'enseignement qui doit en être informé par l'organisme d'accueil par écrit dans un délai de 48 heures.

3) La couverture concerne les accidents survenus :

- dans l'enceinte du lieu du stage et aux heures du stage,
- sur le trajet aller-retour habituel entre la résidence du stagiaire sur le territoire étranger et le lieu du stage,

- dans le cadre d'une mission confiée par l'organisme d'accueil du stagiaire et obligatoirement par ordre de mission.

(6.4 suite)

4) Pour le cas où l'une seule des conditions prévues au point 6.4-1/ n'est pas remplie, l'organisme d'accueil s'engage à couvrir le/la stagiaire contre le risque d'accident de travail, de trajet et les maladies professionnelles et à en assurer toutes les déclarations nécessaires.

5) Dans tous les cas :

si l'étudiant(e) est victime d'un accident de travail durant le stage, l'organisme d'accueil doit impérativement signaler immédiatement cet accident à l'établissement d'enseignement ;

si l'étudiant(e) remplit des missions limitées en-dehors de l'organisme d'accueil ou en-dehors du pays du stage, l'organisme d'accueil doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour lui fournir les assurances appropriées.

Article 7 – Responsabilité et assurance

L'organisme d'accueil et le/la stagiaire déclarent être garantis au titre de la responsabilité civile.

Pour les stages à l'étranger ou en outre-mer, le/la stagiaire s'engage à souscrire un contrat d'assistance (rapatriement sanitaire, assistance juridique...) et un contrat d'assurance individuel accident.

Lorsque l'organisme d'accueil met un véhicule à la disposition du/la stagiaire, il lui incombe de vérifier préalablement que la police d'assurance du véhicule couvre son utilisation par un(e) étudiant(e).

Lorsque dans le cadre de son stage, l'étudiant(e) utilise son propre véhicule ou un véhicule prêté par un tiers, il/elle déclare expressément à l'assureur dudit véhicule cette utilisation qu'il/elle est amené à faire et le cas échéant s'acquitte de la prime y afférente.

Article 8 – Discipline

Le/la stagiaire est soumis(e) à la discipline et aux clauses du règlement intérieur qui lui sont applicables et qui sont portées à sa connaissance avant le début du stage, notamment en ce qui concerne les horaires et les règles d'hygiène et de sécurité en vigueur dans l'organisme d'accueil.

Toute sanction disciplinaire ne peut être décidée que par l'établissement. Dans ce cas l'organisme d'accueil informe l'enseignant référent et l'établissement des manquements et lui fournit éventuellement les éléments constitutifs.

En cas de manquement particulièrement grave à la discipline, l'organisme d'accueil se réserve le droit de mettre fin au stage tout en respectant les dispositions fixées à l'article 9 de la présente convention.

Article 9 – Congés – Interruption du stage

En France (sauf en cas de règles particulières applicables dans certaines collectivités d'outre-mer françaises), en organisme de droit privé, en cas de grossesse, de paternité ou d'adoption, le/la stagiaire bénéficie de congés et d'autorisations d'absence d'une durée équivalente à celle prévue pour les salariés dans les organismes de droit privé aux articles L.1225-16 à L.1225-28, L.1225-35, L.1225-46 du code du travail.

Pour les stages dont la durée est supérieure à deux mois et dans la limite de la durée maximale de 6 mois, des congés ou autorisations d'absence sont possibles.

NOMBRE DE JOURS DE CONGES AUTORISES / ou modalités des congés et autorisations d'absence durant le stage :

.....
Pour toute autre interruption temporaire du stage (maladie, absence injustifiée...) l'organisme d'accueil avertit l'établissement d'enseignement par courrier.

Toute interruption temporaire du stage, qu'elle survienne pour un motif lié à la maladie, à un accident, à la grossesse, à la paternité, à l'adoption ou qu'elle soit prise à l'initiative du/la stagiaire ou de l'organisme d'accueil est signalée aux autres parties à la convention et à l'enseignant référent. En cas d'accord des parties à la convention, un report de la fin du stage est possible afin de permettre la réalisation de la durée totale du stage prévue initialement. Ce report fera l'objet d'un avenant à la convention de stage.

Un avenant à la convention pourra éventuellement être établi en cas de prolongation du stage sur demande conjointe de l'organisme d'accueil et du/la stagiaire, dans le respect de la durée maximale du stage fixée par la loi (6 mois).

(Article 9 suite)

En cas de volonté d'une des trois parties (organisme d'accueil, stagiaire, établissement d'enseignement) d'arrêter le stage, celle-ci doit immédiatement en informer les deux autres parties par écrit. Les raisons invoquées seront examinées en étroite concertation. La décision définitive d'arrêt du stage ne sera prise qu'à l'issue de cette phase de concertation.

Article 10 – Droit de réserve et confidentialité

Le droit de réserve est de rigueur absolue et apprécié par l'organisme d'accueil compte-tenu de ses spécificités. Les stagiaires prennent donc l'engagement de n'utiliser en aucun cas les informations recueillies ou obtenues par eux pour en faire publication, communication à des tiers sans accord préalable de l'organisme d'accueil, y compris le rapport de stage. Cet engagement vaut non seulement pour la durée du stage mais également après son expiration. Le(la) stagiaire s'engage à ne conserver, emporter, ou prendre copie d'aucun document ou logiciel, de quelque nature que ce soit, appartenant à l'organisme d'accueil, sauf accord de ce dernier. Dans le cadre de la confidentialité des informations contenues dans le rapport de stage, l'organisme d'accueil peut demander une restriction de la diffusion du rapport, voire le retrait de certains éléments confidentiels.

Les priorités amenées à en connaître sont contraires par le secret professionnel à n'utiliser ni ne divulguer les informations du rapport.

Article 11 – Propriété intellectuelle

Conformément au code de la propriété intellectuelle, dans le cas où les activités du/de la stagiaire donnent lieu à la création d'une œuvre protégée par le droit d'auteur ou la propriété industrielle (y compris un logiciel), si l'organisme d'accueil souhaite l'utiliser et que le(la) stagiaire en est d'accord, un contrat devra être signé entre le(la) stagiaire (auteur) et l'organisme d'accueil.

Le contrat devra alors notamment préciser l'étendue des droits cédés, l'éventuelle exclusivité, la destination, les supports utilisés et la durée de la cession, ainsi que, le cas échéant, le montant de la rémunération due au/à la stagiaire au titre de la cession. Cette clause s'applique quel que soit le statut de l'organisme d'accueil.

Article 12 – Fin de stage – Rapport - Evaluation

1) Attestation de stage : à l'issue du stage, l'organisme d'accueil délivre une attestation dont le modèle figure en annexe, mentionnant au minimum la durée effective du stage et, le cas échéant, le montant de la gratification perçue. Le(la) stagiaire devra produire cette attestation à l'appui de sa demande éventuelle d'ouverture de droits au régime général d'assurance vieillesse prévue à l'art. L. 351-17 du code de la sécurité sociale.

2) Qualité du stage : à l'issue du stage, les parties à la présente convention sont invitées à formuler une appréciation sur la qualité du stage.

Le(la) stagiaire transmet au service compétent de l'établissement d'enseignement un document dans lequel il(elle) évalue la qualité de l'accueil dont il(elle) a bénéficié au sein de l'organisme d'accueil. Ce document n'est pas pris en compte dans son évaluation ou dans l'obtention du diplôme ou de la certification.

3) Evaluation de l'activité du/de la stagiaire : à l'issue du stage, l'organisme d'accueil renseigne une fiche d'évaluation de l'activité du/de la stagiaire qu'il retourne à l'enseignant référent (ou préciser si fiche annexe ou modalités d'évaluation préalablement définies en accord avec l'enseignant référent).

4) Modalités d'évaluation pédagogique : le(la) stagiaire devra (préciser la nature du travail à fournir – rapport, etc – éventuellement en joignant une annexe)

Mémoire incluant un rapport de stage

NOMBRE D'ECTS (le cas échéant) : 5 ECTS

5) Le tuteur de l'organisme d'accueil ou tout membre de l'organisme d'accueil appelé à se rendre dans l'établissement d'enseignement dans le cadre de la préparation, du déroulement et de la validation du stage ne peut prétendre à une quelconque prise en charge ou indemnisation de la part de l'établissement d'enseignement.

Article 13 – Droit applicable – Tribunaux compétents

La présente convention est régie exclusivement par le droit français. Tout litige non résolu par voie amiable sera soumis à la compétence de la juridiction française compétente.

FAIT A Bobigny LE 02/02/2017

POUR L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Nom et signature du représentant de l'établissement

Elena Soare

STAGIAIRE (OU SON REPRESENTANT LEGAL LE CAS ÉCHÉANT)

Nom et signature

MARTOS NORAIS Daniela

L'enseignant référent du stagiaire

Nom et signature

ANGELIQUE Epner

POUR L'ORGANISME D'ACCUEIL

Nom et signature du représentant de l'organisme d'accueil

Phuon

Le tuteur de stage de l'organisme d'accueil

Nom et signature

Annexes : fiches A, B, C et G / Attestation de stage le cas échéant.

Annexe 2 – Autorisation du droit à l'image

Utilisation éventuelle de photos et de films de votre enfant par l'école

Dans le cadre de mes travaux de recherches, je suis actuellement en stage d'observation au sein de la classe de votre enfant. Je serai donc amenée à faire et à utiliser des photos ou des films des enfants de la classe LSF (cahiers de vie, affichages sociaux, comptes rendus d'activités, expositions... et éventuellement reportages télévisés).

Il ne s'agit pas de photographies ni de films individuels mais de prises de vue de groupes montrant des élèves en activité.

En application de la loi Informatique et Libertés et des règles de protection des mineurs, les légendes accompagnant les images ne communiquent aucune information susceptible d'identifier directement ou indirectement les enfants ou leur famille.

La loi nous fait l'obligation d'avoir l'autorisation écrite des parents pour cette utilisation. Je vous remercie donc de bien vouloir remplir le formulaire ci-dessous.

J'attire votre attention sur le fait que, bien évidemment, l'usage de ces images n'a aucun but lucratif et que, éventuellement, seul le prénom des élèves sera indiqué. Un refus de votre part aurait par conséquent soit d'écarter votre enfant lors des prises de vue, soit de masquer son visage.

Nom et prénom du responsable de l'enfant :

J'autorise*

Je n'autorise pas*

Mme MARTOS MORAIS Daniela à utiliser, dans le cadre de sa recherche, des photos et images de mon enfant prises au cours des activités scolaires.

*cocher la case correspondant à votre choix

A Bobigny, le 17 / 03 / 2017

Signature :



Utilisation éventuelle de photos et de films de votre enfant par l'école

Dans le cadre de mes travaux de recherches, je suis actuellement en stage d'observation au sein de la classe de votre enfant. Je serai donc amenée à faire et à utiliser des photos ou des films des enfants de la classe LSF (cahiers de vie, affichages sociaux, comptes rendus d'activités, expositions... et éventuellement reportages télévisés).

Il ne s'agit pas de photographies ni de films individuels mais de prises de vue de groupes montrant des élèves en activité.

En application de la loi Informatique et Libertés et des règles de protection des mineurs, les légendes accompagnant les images ne communiquent aucune information susceptible d'identifier directement ou indirectement les enfants ou leur famille.

La loi nous fait l'obligation d'avoir l'autorisation écrite des parents pour cette utilisation. Je vous remercie donc de bien vouloir remplir le formulaire ci-dessous.

J'attire votre attention sur le fait que, bien évidemment, l'usage de ces images n'a aucun but lucratif et que, éventuellement, seul le prénom des élèves sera indiqué. Un refus de votre part aurait par conséquent soit d'écarter votre enfant lors des prises de vue, soit de masquer son visage.

Nom et prénom du responsable de l'enfant :

J'autorise*

Je n'autorise pas*

Mme MARTOS MORAIS Daniela à utiliser, dans le cadre de sa recherche, des photos et images de mon enfant prises au cours des activités scolaires.

*cocher la case correspondant à votre choix

A Bobigny, le 10/03/2017

Signature :



Utilisation éventuelle de photos et de films de votre enfant par l'école

Dans le cadre de mes travaux de recherches, je suis actuellement en stage d'observation au sein de la classe de votre enfant. Je serai donc amenée à faire et à utiliser des photos ou des films des enfants de la classe LSF (cahiers de vie, affichages sociaux, comptes rendus d'activités, expositions... et éventuellement reportages télévisés).

Il ne s'agit pas de photographies ni de films individuels mais de prises de vue de groupes montrant des élèves en activité.

En application de la loi Informatique et Libertés et des règles de protection des mineurs, les légendes accompagnant les images ne communiquent aucune information susceptible d'identifier directement ou indirectement les enfants ou leur famille.

La loi nous fait l'obligation d'avoir l'autorisation écrite des parents pour cette utilisation. Je vous remercie donc de bien vouloir remplir le formulaire ci-dessous.

J'attire votre attention sur le fait que, bien évidemment, l'usage de ces images n'a aucun but lucratif et que, éventuellement, seul le prénom des élèves sera indiqué. Un refus de votre part aurait par conséquent soit d'écarter votre enfant lors des prises de vue, soit de masquer son visage.

Nom et prénom du responsable de l'enfant :

J'autorise*

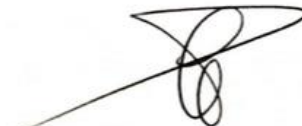
~~Je n'autorise pas*~~

Mme MARTOS MORAIS Daniela à utiliser, dans le cadre de sa recherche, des photos et images de mon enfant prises au cours des activités scolaires.

*cocher la case correspondant à votre choix

A Bobigny, le 09/03/2017

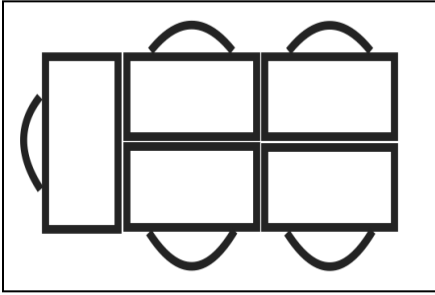
Signature :



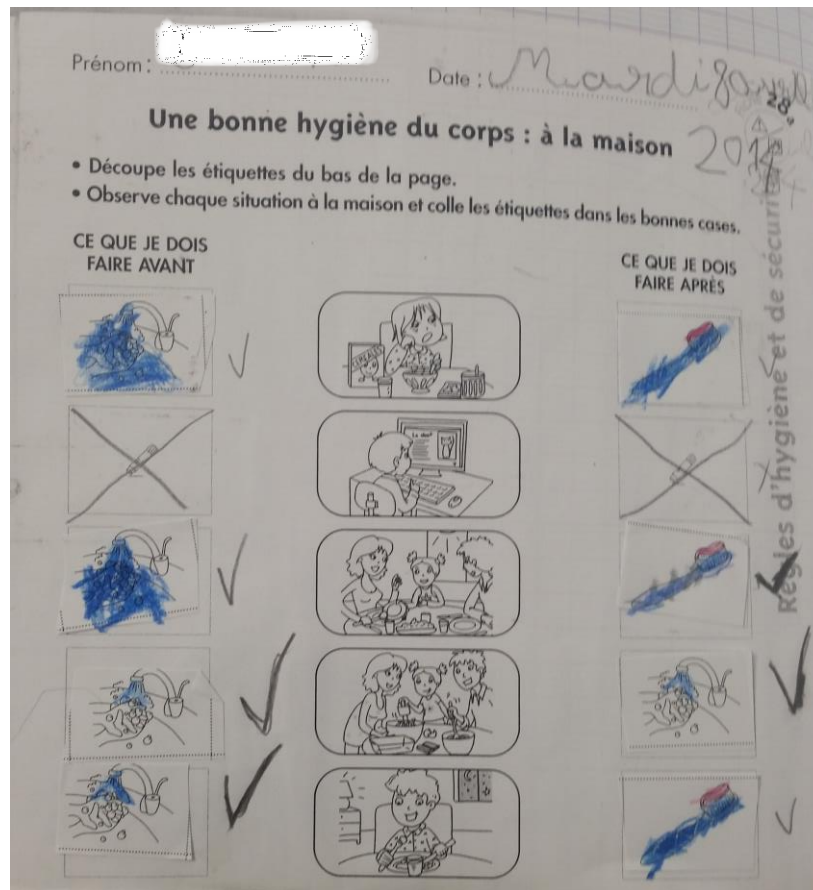
Annexe 3 : Questions posées à l'enseignante

1. Pourriez-vous nous raconter votre parcours ?
2. Pendant votre parcours professionnel vous avez travaillé uniquement avec des enfants Sourds. Quelles sont les spécificités de l'enseignement à ce public ?
3. Quel programme suivez-vous pour l'enseignement du français écrit ?
4. Quel type de matériel utilisez-vous pour enseigner le français écrit ? Existe-t-il des supports didactiques spécifiques dirigés à l'enseignement d'un public Sourd ? Peut-on les trouver facilement ? Adaptez-vous d'autres supports?
5. À quel point le niveau de maîtrise du français écrit et de la langue des signes peut-il faire barrière à l'apprentissage des connaissances générales ? Il y a-t-il des stratégies que vous utilisez pour permettre aux élèves un accès intégral aux savoirs ?
6. En ce qui concerne la lecture et l'écriture en français, avez-vous une méthode spécifique afin d'apprendre aux élèves à lire et à écrire en autonomie ?
7. D'après votre expérience dans l'enseignement du français à des élèves sourds, quel est le rapport entre la mémorisation et l'apprentissage du français par des élèves Sourds ?

Annexe 4 – Disposition des tables (îlot)



Annexe 5 – Les cahiers



a. Cahier découverte du monde (un exemple d'activité)

Qu'est ce qu'un appareil électrique ?

1- Certains appareils électriques doivent être branchés sur une prise de courant, et d'autres fonctionnent avec des piles. Parmi ces appareils, il y a un intrus, lequel ? Colle l'intrus.

ÉLECTRICITÉ, ÉLECTRIQUE
une CHOSE, un OBJET

BRANCHÉ
une PRISE DE COURANT

une PILE

A quoi servent les appareils ?
chauffer, éclairer,
faire fonctionner
un moteur ... ?



	X	X	
		X ✓	
		X ✓	
	X ✓		
	X ✓		
	X ✓		
	X ✓	X	



b. Cahier de physique (un exemple d'activité)

Les déterminants.


Les déterminants : Le, la, les, l', l'un, l'autre, l'un des, l'autre des, du, au, aux


C'est un petit mot placé devant le nom.


Le livre  Les livres 


Une table  Des tables 

Le déterminant indique le genre (masculin ou féminin) et le nombre (singulier ou pluriel) des noms.


1 MASCULIN


2 FÉMININ


1 SINGULIER


2 PLURIEL

	Masculin	Féminin	Singulier	Pluriel
La classe			X	
Les classes		X		X
Un livre	X			
Des livres				X
Une table		X	X	
Des tables				X
L'école		X	X	
Les écoles		X		X

c. Cahier LSF – français écrit – (exemple d'activité 1)

Le verbe être triste

le passé
le présent
le futur

J'étais triste.

Tu étais triste.

Il était triste.

Je suis triste.

Tu es triste.

Il est triste.

Nous sommes tristes.

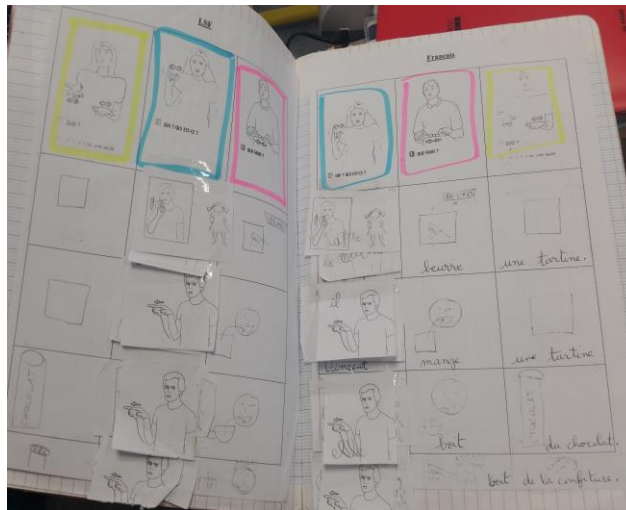
Ils sont tristes.

J'irai triste.

Tu iras triste.

Il ira triste.

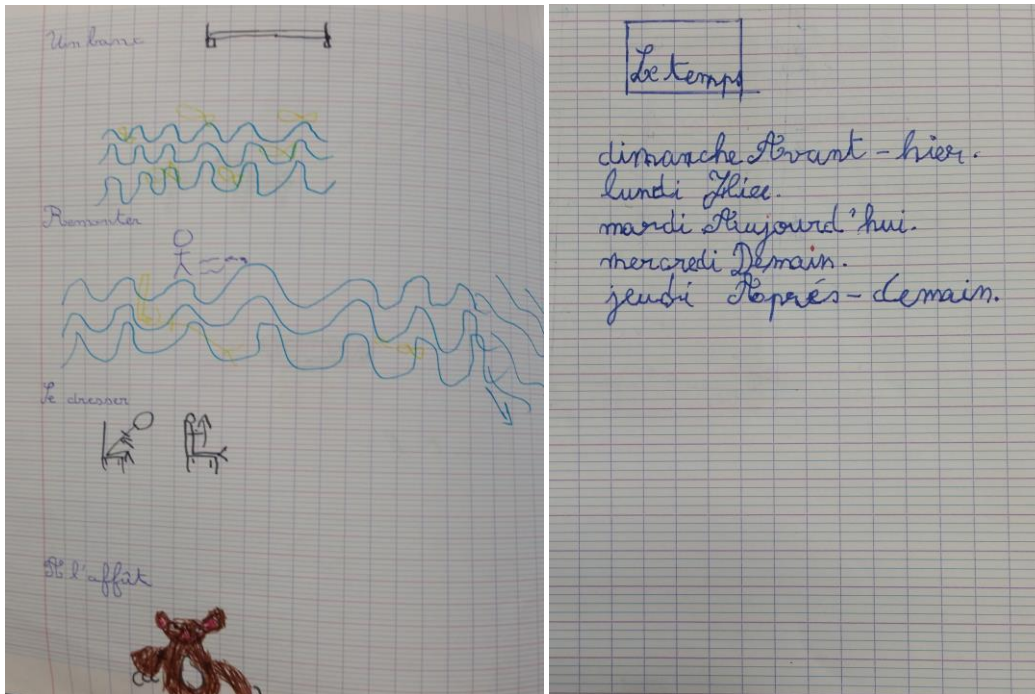
c. Cahier LSF – français écrit – (Exemple d'activité 2)



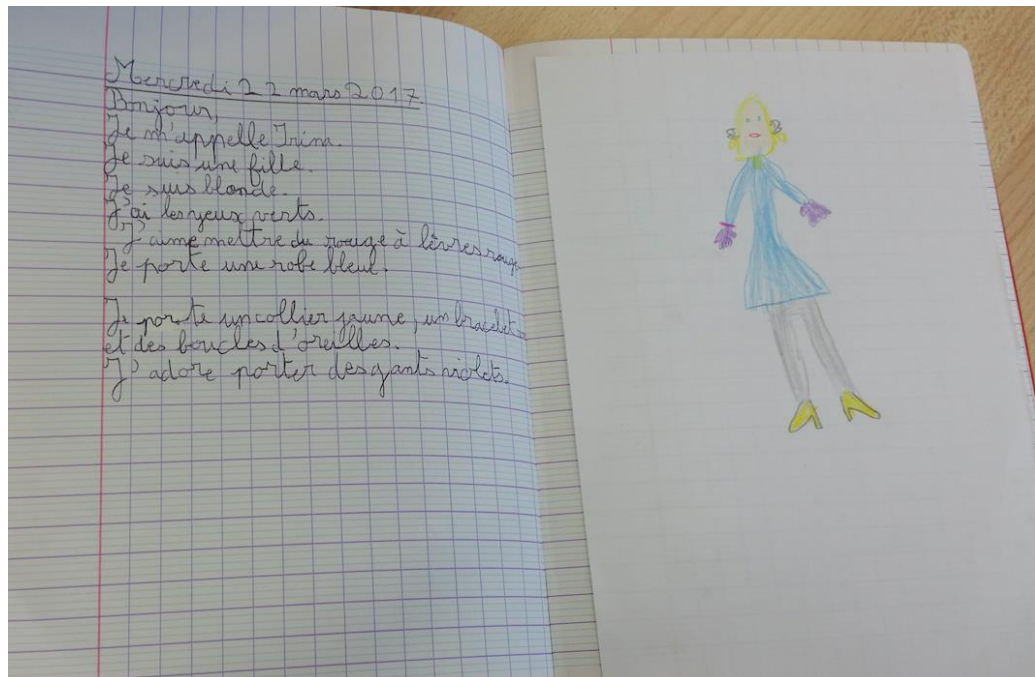
c. Cahier LSF – français écrit. (Exemple d'activité 3)



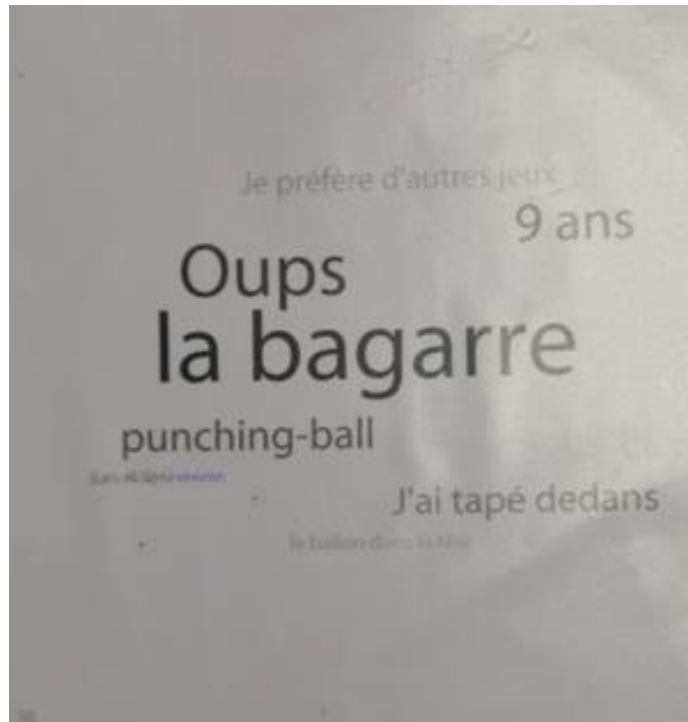
c. Cahier LSF – français écrit – (Exemple d'activité 3')



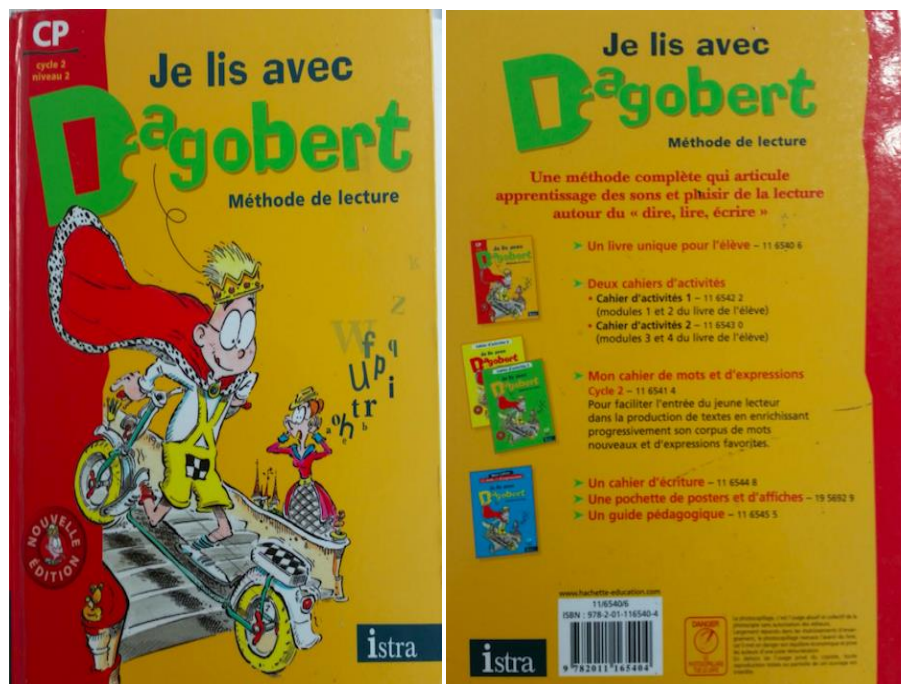
d. Cahier de vocabulaire



e. Cahier de lecture



f. Classeur de textes



g. livre : Je lis avec Dagobert⁹⁶

⁹⁶ Camo, M. & Pla, R. (2006). *Je lis avec Dagobert CP – Méthode de lecture*. Editeur Instra.

Table des matières détaillée

Remerciements	2
Table de matières	4
Table des figures	6
Terminologie	9
Introduction générale	11
Domaine de recherche	11
Sujet	14
Problématique	16
Présentation du plan	16
Partie 1: Positionnement du problème	18
1. Introduction: les différences typologiques et structurelles entre la LSF et le français écrit un et le modèle sémiologique	18
1.1. La syntaxe de la LSF : un système à plusieurs dimensions	19
1.2. Les deux voies de l'iconicité : le dire en montrant et le dire sans montrer	23
1.2.1. Les structures de grande iconicité (SGI) – Une grammaire iconique	25
a) Le transfert personnel	26
b) Le transfert situationnel	26
c) Le transfert de taille et de forme	27
1.3. Syntaxe et grammaire visuelle de la LSF : leurs paramètres et leurs valeurs sémantiques dans le discours oral et quelques morphèmes	27
1.3.1. Les mimiques faciales	28
a) Les quantificateurs	29
b) Les qualificatifs	30
c) Valeurs modales	31
d) Valeurs non pas exclusivement modales	33
e) Valeur aspectuelle	35
f) Déterminants grammaticaux du nom	36
g) Fausses questions	37
1.3.2. Le rôle spécifique du regard	37
1.4. Quelques éléments pertinents de la syntaxe et de la phonologie en grammaire des LS: réflexions contrastives entre la LSF et le français écrit	40

1.4.1.	L'iconicité et l'aspect verbal en LSF : particules détachées du verbe en français	41
1.4.2.	'L'emplacement' versus l'article 'la' et la préposition 'en' : modificateurs de sens	43
1.4.3.	'L'orientation du mouvement' versus la préposition 'de': la notion d'appartenance.....	45
1.4.4.	Les genres en LSF versus la variation de genre en français par le 'e' finale	48
2.	Les Sourds et l'écrit : les étapes de la lecture et les caractéristiques de l'écriture des scripteurs Sourds	50
2.1.	Le processus d'entrée dans la lecture et quelques enjeux.....	51
2.2.	La typologie des erreurs : les spécificités de l'écriture des Sourds	53
3.	Le parcours de scolarisation des élèves Sourds, les méthodes didactiques les plus courantes dans leur enseignement et le rôle de l'école	56
3.1.	La période pré-scolaire et le développement socio-cognitif	56
3.2.	La période scolaire et quelques enjeux de l'acquisition linguistique chez les Sourds	57
3.3.	Le rôle de l'école	60
3.4.	La méthode oraliste : Quelques réflexions.....	61
3.5.	La méthode bilingue.....	65
4.	Les expériences didactiques et les stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour l'entrée dans la lecture sans passer par le son.....	67
4.1.	Les stratégies d'entrée à l'écrit mis en place par Marie-Thérèse Abbou - apprenante Sourde	70
4.2.	La Méthode idéo-visuelle	71
4.3.	Le « pont didactique » entre la langue de référence et la langue cible : quelques stratégies	73
Partie 2 :	Les apports du terrain - stage.....	77
1.	Observations	77
2.	Avant-propos : réflexions et spécificités de notre terrain de stage	77
2.1.	Notre parcours de réflexion	77
2.2.	Spécificités de notre terrain de stage : quelques enjeux dans l'ouverture d'une classe bilingue	78
3.	Le stage : présentations	79
3.1.	Les démarches administratives.....	79
3.2.	Objectifs du mémoire et hypothèses	80
3.3.	Méthodologie.....	80

3.3.1.	Choix de la démarche et des outils.....	80
3.3.2.	Les critères	81
a)	Le journal de terrain.....	81
b)	L'enquête	81
c)	Les supports	81
3.4.	Présentation des éléments du stage	82
3.4.1.	L'institution scolaire: L'Ecole maternelle et élémentaire Georges Valbon	82
3.4.2.	La classe bilingue LSF	83
a)	Organisation et objectifs	83
b)	Les enseignants dans une structure bilingue : présentations	85
c)	Les assistants de vie scolaire en langue des signes française : présentations.....	85
d)	Profils des élèves	86
e)	Le rôle de la LSF dans la classe	87
f)	Notre rôle lors du stage	87
4.	Les apports du terrain : une didactique contrastive entre la LSF et le français	88
4.1.	Les supports pédagogiques : les documents authentiques.....	88
4.2.	Présentation des stratégies didactiques rencontrées sur le terrain, pour rentrer dans la lecture et l'écriture.....	89
4.2.1.	La mise en situation.....	89
4.2.2.	De l'oral (LSF) à l'écrit	90
a)	La technique du glossing	90
b)	La technique de la comparaison inter-langues	92
c)	La technique de la traduction	93
4.2.3.	De la mémorisation à la lecture : les techniques de mémorisation retrouvées sur le terrain.....	94
a)	La ritualisation.....	98
b)	La dictée.....	98
c)	Les couleurs et la syllabe visuelle.....	99
d)	La boîte à mémoires	100
e)	Les traits à compléter sur le tableau : des repères	100
f)	La chambre romaine ou palais de la mémoire.....	101
4.2.4.	De la syntaxe contrastive à la compréhension	104
a)	Le cahier bilingue.....	104
b)	Les stratégies de raisonnement	105
4.2.5.	Typologie des erreurs : brève analyse des données	107
5.	Propositions didactiques et les questionnements qui persistent	108

6. Perspectives	111
Conclusion du mémoire.....	114
Références Bibliographiques	116
Sitographie.....	121
Annexes.....	122
Table des matières détaillée.....	137

i Article L112-2-2. Créé par Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 19 JORF 12 février 2005 : « 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, 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. » <https://www.legifrance.gouv.fr/>; le 16 janvier 2017.

ii « tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de LSF. Celui-ci est désormais proposé à l'école primaire depuis la rentrée 2008 et au collège et au lycée, en 2009. En outre, depuis 2008, une épreuve facultative de LSF est proposée au baccalauréat à tous les élèves, qu'ils soient Sourds ou entendants. En 2010, le CAPES de LSF a été créé. » <http://eduscol.education.fr/cid47774/enseignement-de-la-langue-des-signes.html> , le 8/12/23h39.

iii « Le Réveil Sourd est un mouvement culturel pour la réhabilitation de la LSF. Il émerge dans les années 1970-1980 à travers une double dialectique modifiant les conditions d'existence des Sourds. Ils ont pris publiquement la parole en réinvestissant leur langue séculairement interdite. Ce mouvement a enclenché le renversement du stigmate de la déficience auditive à l'expression d'une «culture Sourde». La revendication pour le bilinguisme synthétise la portée de ce mouvement. ». in KERBOURC'H, S. (2006). *Le réveil Sourd. D'hier à aujourd'hui (1971-2006). De l'action collective d'un mouvement culturel pour la réhabilitation de la langue des signes française à l'affirmation d'une identité collective pour la participation sociale des Sourds*. Thèse de Doctorat en Sociologie, Paris, EHESS. <http://www.theses.fr/2006EHES0142>, le 8/12/2016 à 18h08 .