



HAL
open science

Les interactions didactiques multimodales dans une classe bilingue LSF/français pour enfants sourds

Edyta Tominska

► **To cite this version:**

Edyta Tominska. Les interactions didactiques multimodales dans une classe bilingue LSF/français pour enfants sourds. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00534614

HAL Id: hal-00534614

<https://hal.science/hal-00534614>

Submitted on 10 Feb 2011

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.

Interactions didactiques multimodales dans une classe bilingue LSF/français pour enfants sourds

TOMINSKA Edyta

Université de Genève, Equipe de recherche TALES

1. En guise d'introduction

Comment les enfants sourds apprennent-ils à lire et à écrire ? Cette question a animé notre recherche et elle ne trouve pas des réponses simples, elle reste toujours d'actualité. Une question qui se décline dans plusieurs recherches selon les approches et les disciplines contributives choisies. Les plus récentes nous donnent à voir que les enfants sourds apprennent de manière différente des enfants entendants et que cette différence devrait être prise en compte pour améliorer l'éducation et la scolarité de cette population d'enfants (Marschark, 2007). Comme souligne ce dernier auteur, ces enfants ne sont pas « des entendants qui ne peuvent pas entendre » mais ils diffèrent dans leur fonctionnement cognitif, ce qui pourrait influencer leurs performances scolaires, leur formation ou leur carrière académique.

L'histoire de l'éducation des enfants sourds est intimement liée à l'histoire de la reconnaissance de la langue des signes qui évolue différemment aux Etats Unis et en Europe. Plusieurs écoles de l'autre côté de l'Atlantique utilisent la langue des signes dans l'enseignement et l'éducation des enfants sourds et elles essayent de tirer profit de la recherche qui permet d'améliorer les programmes et les méthodes préconisées.

Tandis qu'en Europe, plusieurs pays mènent la réflexion posée par les langues des signes (ci-après LS), leur reconnaissance législative progresse ainsi que leur utilisation dans l'enseignement et l'encadrement éducatif des enfants sourds (Leeson, 2006). Cependant, d'un pays à l'autre les divergences sont importantes et elles persistent. Les pays scandinaves constituent un exemple d'accomplissement réfléchi, où l'entrée de la LS dans les écoles pour les sourds s'organise par deux voies : celle des élèves où la LS est reconnue en tant que leur langue première et celle des enseignants qui sont formés en LS pour pouvoir enseigner dans les établissements accueillant ces enfants. Le cas de la France nous intéresse particulièrement : sa proximité avec la situation genevoise en fait une référence culturelle et linguistique concernant la langue des signes française (LSF) utilisée dans la partie romande de la Suisse. Nous allons dans notre présentation faire brièvement référence à la situation législative de la France en matière de reconnaissance de la LSF et de son application sur le terrain éducatif, décrit et critiqué par la recherche (Mugnier, 2006a ; Bertin, 2007, Dalle, 2003). Nous partons de ces constats car en Suisse romande, la situation est comparable. L'éducation est gérée par les cantons et dans chacun d'entre eux (26 pour rappel) l'on observe un système d'éducation propre. L'utilisation de la LSF dans l'éducation des enfants sourds tient

d'une volonté des sourds et des professionnels des établissements concernés (sourds et entendants) et elle ne jouit pas d'une reconnaissance législative claire, ni d'une valorisation formelle de la part de Départements de l'instruction publique de cantons concernés.

2. Terrain de la recherche et sujets observés :

Après ce tour d'horizon des enjeux politiques concernant la reconnaissance des langues signées pour l'éducation adaptée aux enfants sourds, nous allons nous concentrer sur les interactions didactiques qui ont été observées en classe bilingue LSF/français à Genève. Le Centre pour enfant sourds et malentendants (CESM¹) de Montbrillant, passe au programme bilingue, dans l'ambiance du grand renouveau historique, pendant l'année scolaire 1980/1981 où des enseignants sourds sont aussi entrés dans cette école pour assumer les fonctions d'éducateurs et des enseignants de leur langue qui était en plein essor. Cela a mené aux collaborations avec les instances officielles et l'élaboration d'un partenariat avec des écoles particulières qui accueillent l'équipe et les enfants en leur donnant la possibilité de travailler dans une classe séparée, mais intégrée dans une école ordinaire, ce qui offre une ouverture vers les contacts et les intégrations individualisées avec les appuis nécessaires. La bataille pour une reconnaissance de ce type de fonctionnement commence ainsi.

Le travail de l'équipe éducative du CESM est pluridisciplinaire et concerne une prise en charge globale de l'enfant selon les points privilégiés par le projet élaboré pour chaque enfant. Les matières scolaires sont enseignées en binôme – enseignant sourd-enseignant entendant, le plus souvent possible². L'enseignement de deux langues fait partie du programme prévoyant les moments de travail spécifique sur l'une et l'autre langue.

Nous avons observé ces enfants et leurs deux enseignants à plusieurs reprises durant une année scolaire. Une fois par semaine, pendant deux heures, le français en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage était abordé à travers des activités de lecture et d'écriture à propos d'un album de jeunesse. Le but de cet enseignement est le passage progressif chez les élèves des connaissances des contenus du savoir lié à l'image et sa description vers les contenus du savoir lexicaux et sublexicaux, autrement dit le passage de la sémiopicturalité vers la sémiographie (Saada-Robert et al., 2003) et par la suite vers la lecture autonome.

¹ J'adresse mes vifs remerciements aux enfants et aux enseignants du Centre pour Enfants Sourds et Malentendants de Montbrillant à Genève qui m'ont accueilli dans leur classe et qui ont participé à cette recherche.

² Compte tenu des disponibilités et des cahiers de charges de tout un chacun.

3. Le cadre de la recherche menée, apports théoriques :

3.1. Cadre théorique pluriel

Etudier l'apprentissage chez l'enfant sourd implique de tenir compte de l'étendu des références disciplinaires, et la construction d'un cadre théorique pluriel par excellence pour répondre aux besoins d'une situation complexe dans laquelle se trouve l'enfant en développement, sa famille, ses éducateurs et enseignants, les intervenants des métiers multiples qui interagissent avec lui. Mottez (2006, cité par Courtin (2007, p. 213)) définit la surdité comme « *un rapport* » d'au moins deux personnes qui se rencontrent et vivent « *une expérience nécessairement partagée* », celle de l'impossibilité de se comprendre. Effectivement, la question de la communication, d'entrée dans l'échange social et dans le langage comme outil de médiation de celui-ci, se pose très vite face à l'enfant vivant avec une déficience auditive, déficience invisible qui affecte pourtant son développement de manière significative. Pour restreindre et choisir ces références plurielles nous partons du champ des sciences de l'éducation dans lequel s'inscrit notre travail, car il s'intéresse aux processus d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture, dans un cadre scolaire bilingue particulier, celui de la classe pour enfants sourds. Dans ce champ composite nous allons nous référer aux concepts et domaines suivants : 1) la didactique des langues et le contact des langues (entre autres Moore, 2006 ; Lüdi & Py, 1986/2003 ; Mugnier, 2006a ; Gajo & Mondada, 2000) ; 2) la didactique du français (Allal et al., 2001 ; Schneuwly & Thévenaz, 2006), 3) l'apprentissage situé (Allal, 2001 ; Mottier Lopez, 2008) ; 4) les microgenèses didactiques (Saada-Robert & Balslev, 2006, p. 489) qui se définissent comme « l'étude triadique de la construction des savoirs d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils fonctionnent in situ. » ; 5) les études sur les processus interactionnels dans les situations éducatives (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008), et leurs aspects multimodaux (de Saint-Georges, 2008).

En plus des sciences de l'éducation notre objet exige au moins deux séries de références : 1) recherches dans le champ émergent de *Deaf Studies*, que je traduirai de manière propositionnelle comme les études *en surdité*, marquant par ce fait l'étude de l'intérieur, en connaissance des causes, en reconnaissance des langues signées et leur importance, en soulignant la vision anthropologique de la surdité qui s'oppose à sa vision médicale ; 2) les études du domaine de la linguistique et de la psycholinguistique proposant les modèles de l'acquisition de la lecture/écriture avec leurs composantes.

3.2. Surdité et acquisition de la lecture/écriture

Concernant les enfants sourds, plusieurs recherches récentes s'intéressent aux relations qu'entretiennent la connaissance de la langue des signes et l'acquisition de la langue écrite. Elles visent à savoir comment les enfants exposés à la langue des signes développent leurs compétences à lire et à écrire. L'existence d'une relation positive entre la langue des signes et la langue écrite a été explorée dans plusieurs recherches américaines qui démontrent une influence positive de la langue des signes (*American Sign Language*, ci-après ASL) sur le développement de compétences en lecture/écriture

des enfants sourds, dans le cadre de l'enseignement bilingue³ ASL/Anglais (Chamberlain & Mayberry, 2005 ; Strong & Prinz, 2000). Il apparaît donc clairement que les élèves tirent des bénéfices des deux langues et que la langue « manuelle » permet l'étude de la langue écrite (Niederberger & Prinz, 2005). Bien que les systèmes linguistiques des deux langues diffèrent fortement du point de vue de la syntaxe certains procédés semblables sont néanmoins utilisables pour renforcer les correspondances : l'utilisation de l'épellation manuelle (dactylogogie) dans l'apprentissage des lettres et le recours à des signes initialisés⁴ dans la reconnaissance des mots par exemple (Padden & Ramsey, 2005 ; Padden & Clark, 2005). Il s'avère que les enfants sourds qui signent précocement sont aussi, le plus souvent, les meilleurs lecteurs et scripteurs dans cette population d'enfants. Ces constatations confirment l'hypothèse selon laquelle l'enfant qui a pu construire, avant son entrée à l'école, des connaissances linguistiques solides et cohérentes dans la langue signée (ASL) se montre plus performant dans l'apprentissage de la lecture/écriture (Morford & Mayberry, 2000).

3.3. Comment se construit le savoir lire/écrire dans la classe bilingue ?

Le programme bilingue appliqué dans le contexte américain est dit de « type A », c'est-à-dire que l'enfant apprend d'abord la langue des signes qui lui est accessible directement en tant que langue première, sans entrave liée à la déficience auditive. Ce n'est que dans un second temps que l'anglais écrit lui est enseigné : il s'agit donc, pour lui, d'une langue seconde. L'autre type de programme bilingue est appliqué dans plusieurs pays d'Europe (dont la France et la Suisse Romande) : c'est le programme dit de « type B », qui allie l'apprentissage de la langue des signes et celui de la langue officielle orale et écrite. Le défi relevé ici est une construction progressive de l'expression orale verbalisée en même temps que les acquisitions en langue des signes (Niederberger, 2005).

Dans une visée plus précise, celle de la reconnaissance de la langue des signes dans la classe en tant que la langue d'enseignement et la langue à enseigner, nous adoptons la distinction de Mugnier (2006a) entre les deux langues : le français est dans notre travail compris comme la *langue à apprendre* ; LSF – comme la *langue des références*.

4. Méthodologie :

Notre travail se place parmi les recherches qualitatives par la simple question qu'il se pose au départ, qui est celle de *comment font-ils ?* Elle exige une approche méthodologique qualitative, interprétative/compréhensive. Et puisque notre recherche était menée directement sur le terrain d'action : en classe, et non pas en laboratoire, elle nous force d'adopter une démarche inductive et déductive à la fois, partant des données recueillies, vers leur analyse, interprétation, modélisation, sans pour autant oublier des

³ Programme bilingue du type A, voir plus loin.

⁴ Le signe initialisé correspond à une configuration de la main qui renvoie à la première lettre par laquelle commence le mot écrit du même concept.

retours nécessaires de validation et d'immersion vers les données mêmes (Balslev & Saada-Robert, 2007).

La prise en compte d'un petit groupe des quatre enfants de première primaire, et de leurs deux enseignants habitués à travailler ensemble s'est déroulée comme suit. Les enfants participant à cette recherche ont le degré de déficience auditive qui varie entre moyen et sévère (40dB-80dB). Ils sont tous appareillés et vivent dans des familles entendantes (d'origines diverses). Ils sont en contact avec la langue des signes à l'école et dans leur prise en charge extrascolaire.

L'analyse microgénétique des interactions en classe est menée à partir des enregistrements audiovisuels qui sont transcrits et analysés en cinq étapes :

- 1) enregistrer de manière continue la séance en classe et la transcrire en tours de parole ;
- 2) découper ces tours de parole en *Unités de Sens*⁵ et les catégoriser/interpréter en fonction du contenu de savoir en jeu, et de leur modalité énonciative ;
- 3) segmenter le protocole en *séquences microgénétiques*⁶; et à partir de là
- 4) caractériser la dynamique interactionnelle par rapport à la progression du savoir pendant la séance,
- 5) attribuer les *patterns de significations* et analyser *les états* par lesquels *la zone de compréhension* (ZdC) passe dans l'effort des partenaires de se comprendre mutuellement (Balslev, 2006).

Dans cette présentation nous allons développer les points 4 et 5 en prenant des exemples du déroulement de la première séance de la découverte du livre au T1 d'observations⁷.

5. Résultats – interactions didactiques et l'élaboration de la ZdC:

5.1 Comment les deux enseignants mènent-ils la même leçon ? comment fonctionne ce binôme en terme de la collaboration et de co-enseignement ?

Les places sont assignées, c'est l'enseignante entendante (EE) qui mène la leçon et l'enseignant sourd (ES) qui l'accompagne en l'aidant et en prenant une place importante dans les interactions. Il s'occupe plus particulièrement de Igo mais il veille aussi à la compréhension de la LSF par tous les élèves et EE lui cède plusieurs fois sa place.

Prenons comme exemple une séquence microgénétique du protocole de la séance du T1, au début de l'année scolaire. Les enseignants proposent une exploration-découverte de l'album de B. Barton « La petite poule rousse »⁸. Les objectifs fixés pour cette séance se résument ainsi : 1) découvrir la couverture de l'album – la 1^{ère} et la 4^{ème} de couverture, 2) y repérer les éléments d'images importants et faire les hypothèses sur

⁵ *Unité de Sens* est définie comme suit : « une unité minimale analysable, renvoyant aux intentions guidant les énoncés des partenaires à propos du savoir » (Balslev et al., 2006, pp.45)

⁶ « *des séquences microgénétiques* – se définissant comme une succession d'unités de sens portant sur une composante du savoir dominante » (idem)

⁷ Pendant une année scolaire 3 temps d'observation se sont déroulés, chacun sur 4 semaines environ.

⁸ Barton, B. (2004). *La petite poule rousse*. Paris : Lutin poche l'école des loisirs.

le récit de manière générale, 3) y identifier les éléments écrits (1^{ère} de couverture : le titre, le nom de l'auteur, la maison d'édition), 4) faire les liens entre les mots du titre et les images, 5) essayer de lire/décoder le titre (avec les aides des enseignants). Le déroulement effectif de cette séance de lecture interactive dure 42 min. et est découpé en 23 séquences microgénétiques. Nous allons mener nos analyses en les illustrant par des exemples provenant de la séquence 7 de ce protocole (en annexe).

Reprenons donc notre question du fonctionnement des interactions symétriques entre les deux enseignants. EE introduit la séquence en faisant appel aux connaissances préalables des enfants construites ensemble, en référence à une excursion de la classe à la campagne l'année précédente. Ce rappel constitue une mémoire didactique sur laquelle elle s'appuie pour pousser plus loin l'exploration des images de la couverture par les élèves. Ces derniers réagissent en proposant « la maison » (Ade, 257) en LSF, ou le poulailler en le montrant sur l'image de l'autre livre de la bibliothèque (Géo, 258 ; EE, 259). Ce n'est pas ce mot que cherche EE et elle questionne les enfants pour qu'ils puissent le trouver par eux-mêmes. ES intervient peu au début de cette séquence, mais à partir de l'US 269 il participe pleinement, et prend en charge le discours de la classe en reprise de la proposition de Géo (US, 267) qui introduit un nouveau signe (expression en français) : DONNER-à-MANGER-AUX-POULES. ES le reprend, le valide, et induit les répétitions par les élèves et EE qui ont comme but la double compréhension : la première est lexicale, et vise la compréhension du signe propre, et la deuxième, vise la manière iconique de l'ensemble des mouvements le composant. En langue des signes on utilise un autre signe pour donner à manger aux poules, les autres animaux, et aux humains. Ensuite, il s'assure de l'attention de Igo, pour qu'il ne perde pas des éléments importants de la séance, puis il veille à la production correcte du signe la FERME. Et ensuite, il favorise l'expression des enfants à la fin de la séquence (Géo, 301 ; Igo, 303 ; Ade, 305) même si les contenus lexicaux ne correspondent pas toujours (Géo) aux images étudiés, mais plutôt aux noms des animaux vus à la ferme. Il accueille les énoncés des élèves dans l'une ou l'autre langue, comme le fait aussi EE, en validant ainsi leur répertoire bilingue. Nous pouvons observer un certain équilibre entre les interventions des deux enseignants dans le but commun de faire progresser les contenus de savoirs prévus pour cette leçon. Leurs énonciations s'entremêlent avec les réponses et interventions des élèves, et constituent un discours-en-interaction complexe.

5.2. L'établissement de la zone de compréhension (ZdC)

Comment s'établit cette zone de rencontre entre les partenaires du même processus d'enseignement/apprentissage ? et comment est-elle soutenue par les enseignants ?

Au début de la séance les enseignants sont confrontés à des difficultés des élèves, le rappel de la situation vécue ensemble ne les aide pas pour l'instant, mais EE dirige la discussion et attend les propositions des enfants : elle profite de chaque occasion pour rediriger ses élèves. D'abord Ade se sent dépassée par les questions de EE, ensuite Géo montre le poulailler sur l'image d'un autre livre de la bibliothèque. C'est ce pointage qui devient une opportunité pour EE de poser les questions suivantes amenant les enfants à réfléchir. Et c'est Géo qui propose un signe en LSF, qui va déboucher à un

échange de tous les partenaires, un échange qui permet de se comprendre et co-construire en interaction les significations partagées : autour du signe (qui est une expression en français) DONNER-à-MANGER-AUX-POULES. Nous pouvons constater une grande ouverture dans l'accueil des dires/signes des élèves de la part de deux enseignants, et EE et ES par les relances mais aussi validations positives, les passages de contrôle aux élèves, arrivent à les amener vers les contenus attendus, même s'ils sont annoncées par EE (US, 281a, b). La zone de compréhension s'établit, se construit (est en voie de construction) entre les partenaires du discours, et elle est soutenue par l'un et l'autre enseignant. Les deux langues participent dans cette coconstruction où les élèves et les enseignants sont partenaires des interactions didactiques.

5.3 Les interactions didactiques multimodales

Tout d'abord les deux langues apparaissent comme ressources multimodales : la LSF et le français présentent les différents versants (signé/verbalisé/écrit) et génèrent les significations multiples, visuelles, spatiales, gestuelles, phoniques, qui vont ensemble ou qui se complètent.

La discussion qui entraîne EE, Géo et Ade dans l'échange bilingue est très intéressante dans cette séquence : à la question de EE qui ouvre la séquence les deux élèves répondent chacun à sa manière : Ade propose un signe (Ade, 257), Géo montre l'objet (Géo, 258) que EE valide en le nommant (EE, 259a). Dans cette médiation langagière, les deux langues participent à la construction du même discours qui passe par les différents modes : signer, dire, montrer, pointer pour se (faire) comprendre, et construire ensemble les significations partagées dans cette situation complexe de lecture interactive.

D'autres moyens multimodaux sont aussi utilisés lors de cette séance – références aux images et aux écrits divers (au tableau, à l'album étudié, aux autres livres de la bibliothèque, aux autres outils didactiques exposés en classe), recours à la dactylographie – alphabet manuel en LSF.

Conclusion

La reconnaissance de langues signées progresse en Europe, les gouvernements en prennent conscience et les mesures nécessaires sont prises dans plusieurs pays pour améliorer l'éducation des enfants sourds. Toutefois ce processus est long, et les changements sur le terrain éducatif sont dépendants du poids de représentations sociales, de la vision médicale de la surdité qui fonde plusieurs « freins » à la mise en place de l'éducation bilingue pour enfants sourds, à l'éducation aboutie et accompagnée de la formation des enseignants appropriée, comprenant le cursus en langue des signes comme dans les pays scandinaves (Mugnier, 2006b ; Leeson, 2006).

Dans la classe observée le bilinguisme LSF/français permet une mise en évidence de l'utilisation de deux langues en même temps qui vise une élaboration progressive d'un « répertoire bi-/plurilingue » (Moore, 2006) dans une et l'autre langue ou ce que nous

appelons « un répertoire bilingue à dominances » suivant le choix de chaque élève, admis et accueilli dans la classe, valorisé et porteur du sens.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2001). Situated cognition and learning : From conceptual framework to classroom investigation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, Vol.23 (3), 407-421.
- Allal, L., Betrix Köhler, D., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E., (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant les textes*, Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg
- Balslev, K., Martinet, C. & Saada-Robert, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Etude microgénétique. In L. Pasa (Ed.) *La littérature de la jeunesse : enjeux et usages pédagogiques. Les dossiers des Sciences de l'Education*, N°15, 41-52. Toulouse : PU du Mirail.
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2007). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive. *Recherche Qualitative*, Vol. 26 (2), 85-109.
- Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France: pour un projet bilingue. In C. Courtin (Ed) « Comment peut-on être sourd ? ». *Enfance*, Vol.59 (3), 237-244. Paris : PUF.
- Chamberlain, D. & Mayberry, R. (2005). La langue des signes et la lecture : avancées récentes. In C. Transler, J. Leybaert, J-E. Gombert (Eds). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*, (pp.275-291), Marseille : Solal.
- Courtin, C., (2007). L'introduction. L'enfant sourd en développement. Pour une approche globale de son éducation. In C. Courtin (Ed) « Comment peut-on être sourd ? » *Enfance*, Vol.59 (3), 212-219. Paris : PUF.
- Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. In C. Cuxac (Ed) *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels. Langue Française*, 137, 32-60.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Eds). « Vos mains sont intelligentes ! ». *Interactions en formation professionnelle initiale. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, N°117, pp. 117-158, Genève: Université de Genève.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Coll. Raisons Educatives. Bruxelles : De Boeck.
- Hauser, P. & Marschark, M. (2008) What we know and what we don't know about cognition and deaf children. In M. Marschark & P. Hauser (Ed.). *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*, (pp. 439-459), Coll. Perspectives on Deafness, New York: Oxford University Press.
- Gajo, L. & Modada, L. (2000). Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.

- Leeson, L. (2006). Les langues signées dans l'enseignement en Europe – exploration préliminaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986/2003, 3ème édition). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Marschark, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. In C. Courtin. (Ed.) « Comment peut-on être sourd ? » *Enfance*, Vol.59 (3),271-281. Paris : PUF.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Coll. Langues et apprentissages des langues. Paris : Didier.
- Morford, J. & Mayberry, R. (2000). A Reexamination of « Early Exposure » and Its Implications for Language Acquisition by Eye. In Chamberlain, C., Morford, J. & Mayberry, R.(Ed.) *Language Acquisition by Eye*. (pp. 191-219), London : LEA
- Mottiez Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Mugnier, S. (2006a). Surdités, plurilinguisme et Ecole. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2. Thèse de doctorat. Grenoble, Université de Stendhal. Manuscrit accessible sur le site de laboratoire LIDILEM.
- Mugnier, S. (2006b). Le bilinguisme des enfants sourds : de quelques freins aux possibles moteurs. *GLOTTOPOL*, n°7, 144-159.
- Niederberger, N. (2005). Rééducation de l'enfant sourd profond: bilinguisme. In P. Dulguerov & M. Remacle (Ed.). *Précis d'audiophonologie et de déglutition*, (pp. 349-362), Marseille : Solal
- Niederberger, N. & Prinz, P. (2005) La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? *Enfance*, Vol. 57(4), 285-297. Paris : PUF.
- Padden, C. & Ramsey, C. (2005). La langue des signes américaine (ASL) et l'aptitude des enfants sourds à la lecture. In C. Transler, J. Leybaert, J-E. Gombert (Eds). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. (pp. 291-317), Marseille : Solal.
- Padden, C. & Clark, D. (2005). Comment l'alphabet devint représenté en langue des signes. In C. Transler, J. Leybaert, J-E. Gombert (Eds). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. (pp. 71-89), Marseille : Solal.
- Prinz, P. & Strong, M. (2000) Is American Sign Language Skill Related to English Literacy ? In C. Chamberlain, J. Morford & R. Mayberry (Ed.) *Language Acquisition by Eye*. (pp. 131-141) London : LEA
- Saada-Robert, M. & Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. Vol. 28 (3), 487-514.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Grirard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, N°100, Genève : Université de Genève.
- Schneuwly, B. & Thévenaz, C. (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck.

Annexe : extrait de la transcription brute découpée en Unités de Sens, T1, séquence 7.

252. a. EE: mais vous vous rapp'liez SE RAPPELER l'année passée ANNEE DERNIERE on est allée ALLER à la campagne CAMPAGNE/on avait visité VISITER VISITER VISITER (changements de l'emplacement des signes) vu VOIR /il y avaient les poules POULE les poussins POUSSIN
b. mais comment ça s'app'lait?/ la maison MAISON NOM COMMENT
253. Ade: je sais pas
254. Igo: V- (lève la main)
255. ES: TOI
256. EE: en langue des signes EN LANGUE DES SIGNES tu te rappelles? SE RAPPELER
257. Ade: je sais pas MAISON
258. Géo: (se lève et montre qch)
259. a. EE: Géo OUI oui ça c'est le poulailler MAISON POULES/
b. MAIS mais il est tout seul? TOUT SEUL ou il y a une autre maison à côté? AUTRE MAISON à COTE
260. Ade: autre maison (bouge bc se couche presque sur son pupitre)
261. Géo : TOUT SEUL
262. EE: tout seul TOUT SEUL et les poules mangent comment? POULES MANGER COMMENT c'est qui qui donne? QUI DONNE DONNE (signe classique général DONNER)
263. Ade: XXX
264. Géo: une dame DAME
265. a. EE: une dame
b. et la dame a une maison ? MAISON à COTE
266. Igo: (lève les mains ne suis pas la discussion)
267. Géo: oui DONNE-à-MANGER-AUX-POULES (signe DONNER mais spécifique pour ce contexte-là)/ DONNE-à-MANGER-AUX-POULES
268. EE: oui et elle s'appelle comment la maison? NOM COMMENT
269. ES: DONNE-à-MANGER-AUX-POULES
270. Géo: DONNE-à-MANGER-AUX-POULES/ DONNE-à-MANGER-AUX-POULES
271. Ade: poussins
272. ES: (à Géo) TOI DONNE-à-MANGER-AUX-POULES DONNE-à-MANGER-AUX-POULES DAME DONNE-à-MANGER-AUX-POULES
273. EE: oui c'est vrai OUI C'EST VRAI (p- p- p-) DONNE-à-MANGER-AUX-POULES DONNE-à-MANGER-AUX-POULES DONNE-à-MANGER-AUX-POULES
274. Igo: 7
275. Ade: XXX comme ça XXX comme ça (bc des gestes illustrant sa parole)
276. ES: (à Igo) ARRETE/ MET A COTE REGARDE LA (montre EE et Ade)
277. a. EE: la dame donne comme ça en langue des signes EN LSF DONNE-à-MANGER-AUX-POULES (p- p- p-)/ DONNE-à-MANGER-AUX-POULES (p- p- p-)
b. et pis les poules viennent POULES ARRIVENT et elles PICORENT/OUI
278. Ade: oui oui elle peut OUI POUVOIR
279. a. EE: mais vous vous rapp'liez SE RAPPELER/ moi j'avais envie que vous vous rapp'liez la maison de l'année dernière MAISON L'ANNEE PASSE on a visité VISITER et on a fait du pain PETRIR PAIN//
b. il s'app'lait comment la maison MAISON NOM COMMENT/ vous vous rapp'liez SE RAPPELER
280. ES: SE RAPPELER TOUT SEUL
281. a. EE: la f- /
b. FERME la ferme !
282. a. [Ade: f-
b. ferme !
283. a. EE: mais oui la ferme FERME
b. (à Géo) tu te rappelles ?
284. ES: FERME
285. Igo: 7
286. ES: (à Igo montre l'image) FERME FERME
287. Ade: on a vu les vaches
288. EE: mais oui OUI on a vu des vaches VOIR VACHES
289. Igo: FERME

- 290. ES: (acquiesce la tête)
- 291. EE: des vaches VACHES des chevaux CHEVAUX des chiens CHIENS des poules POULES des poussins POUSSINS
- 292. Ade : mais là il y a pas des chiens CHIENS IL Y A PAS (elle montre la couverture du livre)
- 293. Igo: FERME (se trompe en configuration des doigts)
- 294. a.ES: FERME
b.F- (montre à Igo et aux autres une bonne configuration du signe)
- 295. a.Igo: non /fe- fe-/ FERME FAUX
b.(montre à ES sa main avec une configuration fausse de ce signe)
- 296. a.ES: (à Igo) FERME
b.(lui montre la bonne configuration)F-
- 297. Igo: FERME
- 298. EE: FERME
- 299. ES: si si FERME
- 300. Ade: ferme ferme FERME FERME
- 301. Géo: LAPIN
- 302. ES: TOI OUI LAPIN
- 303. Igo: FERME
- 304. ES: LAPIN
- 305. Ade: et /pi/ i canard i canard CANARD
- 306. ES: TOI CANARD

(T1, séq.7, légende : Ade, Géo, Igo – élèves, ES - enseignant sourd, EE – enseignante entendante)

Extrait des conventions de transcription :

Langue des signes – en MAJUSCULES

Français verbalisé – en minuscules

(il tourne la tête) – des mouvements ou des gestes qui accompagnent les dires ou les signes

/fe- fe-/ - verbalisations phonétiques ou prononciations approximatives

/, //, ///- pauses

xxx – mot inaudible

V-A-C-H-E - les mots dactylographiés