Conditions favorisant les apprentissages des élèves sourds lors de Lecture Interactive d'un album dans une classe bilingue

Conditions promoting learning of deaf pupils during Interactive Reading in a bilingual classroom

Edyta Tominska

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6759>

DOI : 10.4000/ree.6759

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2015

Référence électronique

Edyta Tominska, « Conditions favorisant les apprentissages des élèves sourds lors de Lecture Interactive d'un album dans une classe bilingue », *Recherches en éducation* [En ligne], 23 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6759> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6759>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Conditions favorisant les apprentissages des élèves sourds lors de Lecture Interactive d'un album dans une classe bilingue

Edyta Tominska¹

Résumé

Cet article montre la progression d'élèves sourds durant la situation de Lecture Interactive d'un album de jeunesse proposée dans une classe bilingue spécialisée. Les analyses des interactions didactiques montrent la construction conjointe d'une Zone de Compréhension (ZdC) à l'intérieur de laquelle les significations partagées sont négociées et construites par les partenaires autour de composantes narratives, lexicales et sublexicales. Les résultats en termes d'états de la ZdC, ont pour objectif de relever les conditions favorables aux apprentissages de jeunes sourds dans ce cadre bilingue. Ces conditions sont liées à la situation didactique complexe mettant en jeu plusieurs composantes du savoir lire-écrire, mais aussi à l'utilisation de deux langues qui favorisent le développement langagier large chez les élèves, en reconnaissant toutes les ressources qu'ils mettent en place pour comprendre leurs interlocuteurs et se faire comprendre.

Dans les contextes sociaux divers, et face aux politiques sociales, éducatives et sanitaires de chaque pays ou région, les enjeux concernant les jeunes sourds² varient significativement. Ils sont liés à la reconnaissance de la langue des signes (LS) d'un pays ou région linguistique, à son acceptation et, par conséquent, à sa présence dans le cadre éducatif proposé (Krausneker, 2008). Les modalités linguistiques utilisées dans ces divers systèmes varient allant de l'utilisation de la LS comme langue d'enseignement à son absence totale, passant par des modalités mixtes. L'enjeu le plus important de ces modèles est *la maîtrise de l'écrit* par les jeunes sourds leur permettant de passer de l'« apprendre à lire et à écrire » vers le « lire pour apprendre » où la lecture-compréhension donne accès à tous les domaines de savoir et à l'instruction de haut niveau. Les changements actuels marquant la population des jeunes sourds consistent à diagnostiquer de plus en plus tôt les déficiences auditives (notamment grâce à l'*Universal Newborn Hearing Screening*³), afin d'orienter la majorité d'enfants avec des surdités sévères ou profondes vers l'implantation cochléaire. Ce développement technologique aussi dans le domaine de l'appareillage auditif (notamment les appareils digitaux) augmente les capacités de jeunes sourds à accéder à la langue vocale. De ce fait, la majorité de ces enfants atteignent les classes ordinaires et fréquentent des écoles proches de leur habitat. N'oublions toutefois pas que ces enfants ont des besoins spécifiques en matière d'éducation, notamment dans le domaine de la construction du langage, ainsi qu'en lecture et écriture. Ils présentent souvent des connaissances moins élevées que leurs pairs entendants dans les domaines clés de la littéracie : en connaissances des lettres, en connaissances phonologiques, en vocabulaire, en compréhension du message oral et écrit (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013 ; Schirmer & McGough, 2005).

Quelles conditions en classe sont favorables aux apprentissages littéraciques⁴ pour cette population d'enfants ? Nous nous centrons sur l'analyse des interactions didactiques pour relever *comment* les enseignants guident leurs élèves vers la construction du savoir lire-écrire, *comment*

¹ Maître assistante, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève,

² Nous utilisons le terme sourd de manière générale, pour désigner les enfants déficients auditifs sans distinguer le degré de leur déficience. Cette distinction sera faite dans la description de participants de notre recherche.

³ Détection de la surdité à la naissance, obligatoire dans la majorité des pays industrialisés.

⁴ Par *littéraciques* nous comprenons diverses composantes du savoir lire-écrire présentes dans la situation complexe de Lecture Interactive, notamment composantes pragmatiques, narratives, organisationnelles, textuelles, lexicales, et sublexicales (comme lettre, syllabe, son).

les élèves en profitent ? Notre hypothèse est que l'établissement de la *Zone de Compréhension* ou *ZdC* (Martinet, Balslev & Saada-Robert, 2007 ; Balslev, 2010) entre enseignants et élèves favorise cette construction. Elle offre la possibilité de négocier les significations attribuées par les partenaires aux objets d'enseignement apprentissage, elle met l'élève dans une posture active de découverte de ces objets et elle facilite ainsi leur construction dans l'interaction. La langue des signes joue un rôle important dans cette négociation constituant un élément fondamental des médiations langagières qui s'y réalisent.

Cette contribution se divise en quatre parties : les fondements théoriques de la recherche ; le contexte et la méthodologie utilisée ; la présentation des résultats en termes d'établissement et ruptures de la *ZdC* en situation de Lecture Interactive (ou LI) ; la discussion et mise en perspective des résultats.

1. Fondements théoriques

La lecture d'albums de littérature enfantine constitue une des activités typiques des jeunes enfants entendants, qui a un impact important sur leur développement langagier (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010). Dans le cadre familial et institutionnel, cette activité favorise notamment l'expression verbale et les apprentissages multiples autour du livre comme la compréhension de la structure narrative de l'histoire, de son organisation, du vocabulaire, de la reconnaissance de mots et de lettres dans le texte, etc. (Gamba, 2010 ; Gamba & Zeiter-Grau, 2007 ; Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006). Elle vise également un développement des inférences tirées des images et du texte (Dupin de Saint André, Montésinos-Gelet & Morin, 2012). Cette même activité intéresse également les chercheurs du domaine de *Deaf studies* (*ÉTUDES en surdité*). Ces chercheurs mettent en évidence par exemple, les différences de pratiques littéraires menées par les parents entendants et sourds (Swanwick & Watson, 2007) ; ils soulignent la nécessité du travail sur le vocabulaire (Trusell & Easterbrooks, 2014 ; Williams, 2012), voire sur le code phonologique difficile à construire chez les enfants sourds (Miller, Lederberg & Easterbrooks, 2013). Ils mettent aussi en exergue les besoins particuliers de cette population d'enfants et de leurs difficultés : manque de connaissances langagières préalables à l'entrée à l'école ; compréhension peinée du message oral (même avec les appareils auditifs et implants cochléaires) ; lacunes dans la construction du code phonologique de la langue de l'école ; vocabulaire nettement moins étendu et riche que celui de leurs pairs entendants (Easterbrooks, 2010). Les activités autour des livres ont une incidence importante aussi sur le développement des capacités langagières de ce groupe d'enfants, hétérogène en soi, et nécessitant une attention particulière (Lederberg *et al.*, 2014).

Dans cette partie, nous présentons d'abord les discussions théoriques autour de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les apprentis débutants, mécanismes qui le fondent, difficultés rencontrées par les enfants entendants et celles qui caractérisent les jeunes sourds. Ensuite, nous résumons les apports de l'approche microgénétique centrée sur l'entrée dans l'écrit, constituant la base de notre recherche.

■ Apprendre à lire et à écrire : pas si facile !

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus complexe, impliquant diverses capacités élaborées dans plusieurs expériences de la vie de tous les jours. Les jeunes enfants ont souvent des contacts réguliers avec le monde de l'écrit à travers des lectures partagées, chansons, comptines, histoires racontées, etc. Ils construisent donc bien avant l'entrée à l'école leurs représentations au sujet des livres, autour des histoires, et du système de la langue qu'ils utilisent. Nous considérons avec Gombert et Fayol (1995, cité par Dupin de Saint André *et al.* 2012, p.22) que la lecture est un acte à la fois de décodage et de compréhension : elle se déroule dans et est influencée par le contexte langagier et culturel donné. Ce constat se répercute dans la façon d'enseigner à lire et à écrire surtout au début de cet apprentissage. Les jeunes élèves y sont confrontés au code alphabétique de l'écrit qu'ils ne maîtrisent pas encore et

en même temps ils essaient de comprendre le message écrit, de le reproduire, de faire comme s'ils écrivaient (Ferreiro, 2000). Cette complexité pose plusieurs difficultés qui sont liées aux capacités attentionnelles et cognitives de l'enfant, nécessaires pour apprendre. Par exemple, un enfant qui a des difficultés à décoder pourra difficilement tirer le sens de ce qu'il lit, cependant, celui qui décode bien n'est pas automatiquement apte à comprendre non plus (Martinet & Rieben, 2010). Les mécanismes de décodage, de comparaison et d'assemblage entrent en jeu pendant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans un système alphabétique opaque comme le français, les difficultés de décodage et de compréhension sont importantes.

Comment donc faciliter ces apprentissages ? Les situations didactiques complexes, comme la Lecture Interactive, l'Écriture Émergente, la Dictée à l'Adulte et le Texte de référence (Saada-Robert *et al.*, 2003 ; Allal *et al.*, 2001) allient les deux processus, celui de lecture et celui d'écriture. Elles proposent de travailler à la fois sur les éléments de la langue, sur la structure du récit et sur le sens à en tirer. Ces situations se basent sur des modèles théoriques considérant l'acquisition de la lecture et de l'écriture comme des processus d'acquisition concomitants chez les élèves, marqués par des étapes successives, où les capacités en lecture renforcent celles en écriture et inversement (voir aussi Martinet & Rieben, 2010, p. 205-211). Allant dans ce sens, les recherches en situation de classe confirment la construction progressive des capacités à lire et à écrire chez les élèves, et ceci à travers des étapes « ouvertes », non étanches, témoignant d'une construction par paliers marqués par des va-et-vient entre les étapes précédentes et successives. Dans le modèle d'acquisition de l'écrit *par étapes à dominances* (Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Saada-Robert *et al.*, 2003) le rôle de premier plan est donné au guidage interactif de l'enseignant ayant pour but d'impliquer les élèves dans les tâches proposées. Nous y reviendrons plus loin.

■ **La littéracie et les jeunes sourds**

Les recherches concernant la population de jeunes sourds et leur apprentissage de l'écrit dévoilent une grande diversité de dispositifs de classe, entre les programmes bilingues utilisant les langues de signes (voir Marschark, Tang & Knoors, 2014) et les programmes utilisant uniquement la langue vocale du pays/région où vit l'enfant, souvent avec des aides visuelles pour soutenir la communication. Easterbrooks (2010) révèle une grande diversité de recherches dans le domaine de la littéracie prenant en compte cette population d'enfants. Elle souligne cependant le manque de recherches à plus grande échelle permettant les comparaisons et généralisations, dans le but de développer des standards et des manières d'enseigner en classe, plus harmonieux, applicables dans plusieurs classes (ou régions) ; plus adaptés également aux besoins changeants d'enfants sourds. Elle plaide dans l'instruction de la littéracie pour la prise en compte des pratiques suivantes par les enseignants : 1) utiliser les langues et modes de communication des élèves afin de leur fournir un environnement langagier riche et une communication aisée ; 2) proposer des activités complexes impliquant un haut niveau de réflexion, entraînant notamment la capacité à faire des inférences ; 3) préparer un support visuel permettant aux enfants d'avoir une meilleure représentation de ce qu'ils apprennent, mais aussi l'organisation et la mémorisation des acquis allant vers une meilleure compréhension et restitution des savoirs ; 4) promouvoir l'enseignement explicite et systématique des contenus, surtout ceux qui sont particulièrement difficiles ; 5) guider les élèves, les amener progressivement vers les savoirs complexes et médiatiser les chemins pour y arriver (Easterbrooks, 2010). Ces recommandations nous amènent vers la démarche microgénétique centrée sur les processus de construction des savoirs.

■ **Les apports de microgénèses didactiques dans la construction des savoirs lire-écrire**

Les études microgénétiques se définissent comme celles « des processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière parmi les situations possibles d'acquisition » (Nguyen-Xuan, 1990, p.197). Les *microgénèses didactiques* (Saada-Robert & Balslev, 2006) s'en distancient en « entrant en classe » et en appréhendant ces processus de construction des connaissances dans une situation d'enseignement apprentissage. Les partenaires du contrat didactique – enseignants et élèves – s'y trouvent face aux savoirs

transposés et les apprenants parviennent à modifier leurs connaissances initiales dans les interactions. En effet, c'est à travers ces dernières que se construisent les connaissances nouvelles des élèves portant sur des contenus de savoir ciblés (composantes du savoir lire-écrire : narratives, lexicales, sublexicales, textuelles, pragmatiques, etc.). Ces connaissances n'émergent pas directement ni mécaniquement des interactions ; elles résultent des *significations* attribuées et négociées à partir des tâches précises et les composantes du savoir qu'elles impliquent. La fonction de ces significations est d'organiser les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. Celles-ci émergent dans l'interaction sont soumises à la réalité du temps et du lieu, dans un contexte institutionnel et culturel défini, qui est pour nous la classe spécialisée pour enfants sourds.

- *Lecture Interactive – une situation complexe*

La situation didactique de Lecture Interactive contient les caractéristiques de la situation problème (Balslev *et al.* 2005), ou d'une *situation complexe* d'apprentissage de la lecture-écriture. Elle est présentée comme un problème à résoudre, afin de rendre visible une distinction entre les connaissances déjà présentes chez l'apprenant, et celles potentiellement utiles au dépassement du problème dans le passage d'une situation initiale à une situation de résolution finale. Entre les deux états se manifestent divers parcours par lesquels passe l'élève, les obstacles qui se trouvent sur son chemin, sa façon de les contourner ou d'aller au-delà avec la diversité qu'il peut y avoir d'un enfant à l'autre. Cette situation complexe est accompagnée par plusieurs périodes de travail où des activités *spécifiques* sont proposées aux élèves. Celles-ci visent les apprentissages précis des composantes de savoirs linguistiques et littéraires, liées à la narration, la compréhension à travers image et texte, ainsi que la composante du genre textuel. Les deux groupes de composantes s'entremêlent et fondent la complexité de la situation problème, mais aussi son intérêt pour les jeunes lecteurs débutants.

- *Significations partagées et Zone de compréhension*

Une activité telle que la LI, incite les enseignants à prendre en considération les connaissances des élèves, ce qui mène à un autre postulat des microgenèses didactiques : elles placent l'apparition d'une *Zone de compréhension*, comme condition de l'apprentissage. Cette zone s'apparente à la fameuse ZPD de Vygotski (1985), en ce qu'elle propose la médiation des significations par les enseignants et la négociation interactive du sens à en tirer. La ZdC propose une opérationnalisation du processus interactif lui-même. Ce concept relie la construction conjointe des significations à celle des savoirs. Les significations apparaissent comme les « connaissances locales et contextuelles attribuées à la situation, et construites par les partenaires de l'interaction » (Balslev & Saada-Robert, 2007, p.86). Dans l'interaction didactique centrée sur les objets d'enseignement apprentissage, le savoir transposé par l'enseignant suppose la construction d'un *sens commun momentané* (Saada-Robert & Balslev, 2004). Celui-ci sera ensuite négocié par rapport au sens que les élèves lui attribuent ; l'objet de savoir devient dès lors instancié, contextualisé, temporalisé dans le déroulement de la situation. Cette première rencontre des significations entre élèves et enseignants donne lieu à des négociations langagières visant l'établissement des significations possibles à partager ou *partageables* qui deviennent peu à peu réellement *partagées* par les partenaires. Autrement dit, ces négociations médiatisées d'enseignants servent au déplacement chez les élèves, de ce qu'ils savent déjà vers ce qui est nouveau et plus complexe. Ainsi, la ZdC permet aux enseignants de prendre en compte l'émergence des nouvelles connaissances en les validant, en les médiatisant et en s'y ajustant dans l'intention de mener plus loin les élèves ; et à ces derniers, de s'y appuyer dans le processus d'intériorisation progressive des composantes du savoir lire-écrire.

■ *Questions de recherche*

1. Comment la ZdC s'établit-elle entre les partenaires de l'interaction ? Comment est-elle soutenue par les enseignants ? Qu'est-ce qu'ils font aux moments des ruptures ? Comment la ZdC progresse-t-elle lors d'une séance ?

2. Autour de quelles composantes du savoir lire-écrire cette Zone s'établit-elle ? Quelle progression des objets d'enseignement apprentissage peut-on observer lors de cette séance ?
3. Comment les deux langues participent-elles à l'élaboration et au soutien de la ZdC ?

Nous comprenons la progression en tant que processus de construction des savoirs *in situ* qui est appréhendé à travers l'analyse des interactions en classe. Nous nous intéressons aux changements dans un temps court, en convoquant le concept de progrès qui implique la transformation d'un état de savoir pendant une période donnée. Selon Mina Verba (1999, p.188) : « *Le concept de progrès [...] concerne les modifications pas-à-pas d'une activité cognitive au cours du déroulement de l'observation – ou d'un fragment signifiant de ce déroulement* ». Le but est d'expliquer et comprendre (Leutenegger & Saada-Robert, 2002) les résultats à travers une analyse des patterns de significations relevés et des états de la ZdC inférés.

2. Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique général se fonde sur un paradigme de recherche qualitative, plus particulièrement sur une approche compréhensive et interprétative (Balsev & Saada-Robert, 2007).

■ *Le contexte de la recherche et les participants*

Le Centre pour enfants sourds de Montbrillant (CESM) propose un enseignement bilingue simultané de deux langues dans une classe spécialisée intégrée dans une école ordinaire. Les deux langues – la langue des signes française (LSF) et le français (dans ses modalités vocale et écrite) – sont en contact permanent dans le but de favoriser la communication mutuelle et les apprentissages des élèves accueillis. Dans cette classe spécialisée en surdité nous avons observé un groupe de quatre élèves sourds de 6-7 ans, vivant avec une surdité variant de moyenne à sévère, tous appareillés depuis au moins deux ans. Leur accès à la langue vocale est divers, un élève montre une nette implication dans l'apprentissage et l'utilisation de la LV, en utilisant la LS pour s'appuyer dans cet apprentissage ; les autres trois se placent dans le pôle bilingue utilisant les deux langues de manière complémentaire pour comprendre et se faire comprendre. Ils suivent le programme de la 3^{ème} primaire Harnos⁵ (CP en France). Ils sont encadrés par deux enseignants expérimentés travaillant en binôme, un enseignant sourd (ES plus loin) et une enseignante entendante (ou EE), chacun représentant sa langue, bien que l'EE signe et parle en même temps, proposant d'emblée les deux modalités linguistiques lors des activités. Nous avons observé ce groupe classe et ces enseignants pendant une situation didactique complexe de Lecture Interactive trois fois durant une année scolaire (début, milieu et fin), pendant des périodes d'environ six semaines à chaque fois. À chacune des périodes d'observation, un livre différent était travaillé en classe.

■ *L'analyse microgénétique pas à pas*

Dans notre démarche d'analyse et d'élaboration des données, nous nous servons de l'analyse microgénétique des interactions (Balslev & Saada-Robert, 2007). Elle se décline en cinq étapes : 1) transcription des enregistrements audiovisuels des séances complètes en tours de parole ; 2) découpage de ces tours en *Unités de Sens* (US)⁶ et organisation en fonction de deux catégories : contenu de savoir en jeu et modalité énonciative ; 3) segmentation du protocole en *séquences microgénétiques* basées sur la fréquence de contenus *dominants* ; 4) caractérisation de la dynamique interactionnelle de la progression du savoir ; 5) attribution *des patterns de significations* permettant d'inférer *les états* de la ZdC dans la compréhension mutuelle.

⁵ Selon le nouveau Concordat harmonisant les différents systèmes d'éducation en Suisse, à partir de 2011, les enfants en Suisse romande entrent à l'école à 4 ans ; leur 3^{ème} année représente donc un premier degré du primaire dans beaucoup d'autres pays ; CP en France.

⁶ *Unité de Sens* (US) est définie comme : « une unité minimale analysable, renvoyant aux intentions guidant les énoncés des partenaires à propos du savoir » (Balslev *et al.* 2006, p.45)

Le tableau 1 résume les indices reliant les patterns de significations aux états de la Zone de compréhension c'est-à-dire les étapes 4 et 5 de dépouillement des données.

Tableau 1 - Indices de correspondances entre les patterns de significations et les états de la ZdC

Patterns de significations	États de la Zone de Compréhension
Les enseignants imposent leurs significations ne cherchant pas à comprendre celles des élèves (IMP)	Non Commune (NC)
Les significations entre les partenaires suivent deux logiques distinctes, elles sont juxtaposées (JUXT)	Disjointe (DISJ)
Les enseignants cherchent à comprendre les significations des apprenants (APPR)	En voie de construction à la base de significations conjointes émergentes (EVE)
Les enseignants et les élèves construisent ensemble leurs significations sur le même contenu (CONSTR)	En voie de construction à la base de significations conjointes en construction progressive (EVC)
Les partenaires partagent les mêmes significations, ils se comprennent (PART)	Commune

3. Processus de construction conjointe des significations en interaction

Dans cette présentation nous développons deux analyses en puisant les exemples de la première leçon portant sur la découverte du livre *La petite poule rousse* de B. Burton au début de l'année scolaire. Les objectifs de cette leçon sont les suivants : a) explorer les images de la première et quatrième page de couverture afin de poser des hypothèses concernant le déroulement de l'histoire : qui est là ? où se déroule l'histoire ? qu'est-ce qui caractérise les protagonistes ? qu'est-ce qui va se passer et pourquoi ? ; b) explorer les écrits de ces pages et discuter de leur sens (l'auteur, le titre, etc.) ; c) s'intéresser au titre de l'ouvrage et reconnaître les mots qui le composent. Les données analysées dans cette partie illustrent la manière dont les enseignants réalisent leurs intentions et comment la ZdC s'établit : sur quelles composantes du savoir lire-écrire et quel rôle y jouent les deux langues en présence en classe.

■ La progression de la ZdC : va-et-vient entre établissements et ruptures

Le début de la séance autour de l'album *La petite poule rousse* se présente sous l'imposition des significations par EE (enseignante entendante) dans le but pragmatique de présenter l'activité à venir.

7. EE : [MAINTENANT] mai'nan' une nouvelle histoire [DÉBUT NOUVELLE HISTOIRE] HISTOIRE (...) on va travailler ensemble [TRAVAILLER ENSEMBLE] LIRE lire
8. Adèle : lire
(T1, séq. 1)

Toutefois, l'activité commence réellement quand EE prend un exemplaire du livre et le montre aux élèves qui d'un coup sont captés par l'image et commencent à y prêter attention et à interagir autour de ce qu'ils voient.

26. EE : (elle prend le livre *La petite poule rousse* et montre aux enfants la première de couverture)
27. Adèle : ah!

28. Nils : ah! cochon/
29. EE : (montre à Nils la première page de couverture)
30. Nils : euh
31. Igor : /k- k- k-/ COQ COQ
32. Adèle : une poule! [POULE]
33. EE : COQ POULE
34. Adèle : une poule [POULE]
35. Nils : /ko! ko! ko! ko!/
(T1, séq. 2)

EE laisse les élèves s'exprimer un moment et ensuite elle les guide en questionnant ce qui émerge de leur première exploration de l'image.

39. EE : [ÇA COQ POULE] ça coq ou poule ? (elle entoure la poule sur l'image)
40. Adèle : poule [POULE]
41. EE : pourquoi poule [POURQUOI POULE]?
42. Adèle : non poule [POULE] parce que maman [MAMAN]
43. EE : (à Adèle) TOI
44. Nils : non le coq! le coq! [COQ COQ]
45. Igor : /ma-ma/ [MAMAN]
(T1, séq. 2)

Dans cet extrait, EE s'approche des significations que les élèves donnent aux éléments de l'image (la ZdC est en voie de construction). Ces significations émergent peu à peu grâce aux questionnements de l'enseignante et son accueil ouvert des réponses d'élèves. Il s'agit de nombreux renvois vers les autres élèves du type « vous êtes d'accord ? », de confrontations de points de vue, comme dans cet extrait (US 39 « ça coq ou poule ? ») ; de reformulations, de reprises d'éléments pouvant mener plus loin la découverte, etc. Souvent l'enseignante invite les apprenants à venir montrer sur l'image ce qu'ils nomment.

La première partie de la leçon concerne entièrement la description des images et les hypothèses sur le récit et ses protagonistes. Les images et les éléments qui s'y trouvent constituent la base de la discussion : 1) les protagonistes de l'histoire : la poule, les poussins, le cochon, le chat, le canard ; 2) les objets significatifs nourrissant la trame narrative de l'histoire : la pelle, le râteau, l'arrosoir, etc. ; 3) les lieux : la maison, le lac, la campagne, la ferme. Cette partie est marquée par un travail important sur le vocabulaire dans les deux langues. La ZdC y est en majorité en voie de construction ou parfois commune, cependant, chaque tentative pour passer vers l'écrit marque une rupture. Voici l'exemple d'une telle rupture.

373. EE : b. (...) bon [MAINTENANT] mais là (elle montre la première page de la couverture) il y a seulement le dessin ? [SEULEMENT DESSIN] ou il y a encore autre chose [AUTRE]
374. Adèle: oui
375. Leo : DESSIN
376. EE : (montre encore une fois la première de couverture) seulement du dessin?
377. Adèle: oui il y a le dessin la poule [POULE] les poussins [POUSSINS] la pelle [PELLE] l'arrosoir [ARROSOIR]
378. EE : a. ouais
b. et encore quoi
379. Leo : la maison
380. Adèle : la maison le le
381. EE : a. la maison (elle montre tous les éléments de l'image un par un) ça on a dit ça ça ça (elle pointe chaque élément)
b. il reste quelque chose? (EE tend l'image vers les enfants)
382. Leo : RATEAU RATEAU (montre sur l'image)
383. EE : RATEAU on a dit
384. Adèle : et la maison aussi (montre sur l'image)
385. EE : oui on a dit
386. Igor: (lève la main) ah ah ah (pointe les éléments sur l'image du livre tendu par EE)
387. EE : a. DEJA DIT
b. il y a quelque chose qu'on a pas dit déjà ? [ENCORE QUELQUE CHOSE] PAS DIT DEJA pas dit
388. Igor : ah ah
389. Adèle : attends attends (montre aussi des éléments de l'image)

- 390. Igor : (montre la pelle)
- 391. ES (enseignant sourd) : PELLE
- 392. EE : a. on a dit [DIT DEJA]
b. qu'est-ce qu'on a pas dit [PAS DIRE]
- 393. Adèle : c'est quoi (montre un élément)
- 394. EE : et pis ça c'est quoi? (elle montre les graines en bas du dessin)
(T1, séq. 10)

Dans cet extrait, EE guide les élèves vers la découverte de l'écrit, sans leur indiquer vraiment ce qu'elle cherche ni ce qu'elle souhaite. Elle adresse des questions ouvertes comme aux US 373, ou 376, en s'appuyant de la LSF et du geste entourant l'image. Ensuite, elle cède partiellement à l'énumération des éléments de l'image par les élèves, puis referme légèrement l'ensemble des possibles « il reste quelque chose ? » (US 381b). Mais les enfants suivent leur logique de description d'image d'autant plus qu'ils viennent de nommer ces éléments en deux langues. EE réfute chaque proposition (US 383, 385, 387, 392) en attendant qu'ils trouvent par eux-mêmes les éléments de l'écrit. À la fin, sentant que les élèves ne sont pas encore en mesure de le faire, elle leur montre un autre élément sémio-pictural, les graines, importantes pour la suite de la narration. Elle renonce ainsi momentanément à son objectif, pour explorer cet élément de l'image constitutif de la trame narrative. Dans la séquence suivante (séq. 11), elle revient sur son intention première, l'écrit, mais de manière différente (US 435 à 456).

- 435. EE : a. mais maintenant je voudrais quand même savoir
b. on a vu les dessins [DESSIN] et c'est fini [FINIR]
- 436. Adèle : oui
- 437. Leo : oui
- 438. Igor : eh eh eh (lève la main) /fleur- fleur-/ APRES POUSSER FLEUR
- 439. ES : OUI GRAINES APRES CA POUSSE FLEUR OUI
- 440. EE : a. oui après une fleur
b. mais là il y a seulement le dessin [DESSIN] SEULEMENT DESSIN
- 441. ES : (à Igor) TU VOIS DESSIN TOUT DESSIN
- 442. Igor : OUI FLEUR
- 443. ES : SEULEMENT DESSIN LA REGARDE BIEN (pointe la couverture) SEULEMENT DESSIN OUI NON ?
- 444. Igor : oui OUI
- 445. EE : et il y a rien qui est écrit? [ÉCRIRE]
- 446. Adèle : oui
- 447. EE : ah bon!
- 448. Igor : TITRE TITRE
- 449. ES : (à EE) LUI
- 450. EE : a. ah ! le titre [TITRE] mais oui [OUI]
b. il est où le titre (elle s'approche vite vers Igor avec le livre pour qu'il montre)
- 451. ES : (à Igor) BIEN
(T1, séq. 11)

Depuis la première US de cette séquence, EE marque clairement la fin de la description d'image. Elle impose ses significations et ne concède rien, même si Igor (US 438) est encore dans la logique de la séquence précédente qui finit par le rappel du contexte de vie scolaire des enfants et leur activité de l'année dernière en lien avec les graines (ils ont fait pousser des graines dans des pots). Elle le réoriente, appuyée par ES (enseignant sourd, US 441). Face à la résistance des élèves, elle nomme finalement le contenu qu'elle veut aborder avec eux, en indiquant expressément par cette fermeture ce qu'ils devraient identifier (US 445). C'est à partir de là que les élèves font des découvertes et entrent dans une découverte de l'écrit. Igor trouve le titre (US 448) et entame un nouvel objet d'exploration. La ZdC, entre Non Commune au début, voire Disjointe, s'élabore progressivement entre les partenaires autour de significations partageables à la base des « choses écrites » trouvées par les élèves sur la couverture. Elle devient à la fin de cette séquence en voie de construction.

Ce travail sur les écrits présents sur la couverture se poursuit durant toute la deuxième partie de la séance (depuis la séq. 11 jusqu'à sa fin à la séq. 23), portant sur la découverte du titre, l'identification de l'auteur, de la maison d'édition, etc. Cette découverte finit par le travail plus spécifique autour du titre et des mots qui le composent. Voici un exemple de médiations langagières autour du mot *poule*.

659. EE : (...) a. maint'nan [MAINTENANT] je demande DEMANDER
 b. peut-être ici (montre le titre écrit au tableau) c'est écrit poule [ÉCRIRE POULE]
 c. comment on peut trouver [TROUVER COMMENT] quand on entend [ENTENDRE] poule la première lettre [PREMIÈRE LETTRE QUOI] c'est quoi poule
660. Adèle : K- P- /-pe/
 661. EE : p- [P-] il y a un mot avec le p- [P-]
 662. Adèle : oui
 663. EE : OU où?
 664. Adèle : oui [OUI] il y a regarde (elle va au tableau)
 665. EE : (à Leo) tu vois?
 666. Adèle : (montre le mot poule) ça
 667. EE : ça ou ça pourquoi ici il y a le p- aussi là et là (montre les mots poule et petite)
 668. Adèle : ça (montre le mot poule)
 669. EE : pourquoi [POURQUOI]
 670. Adèle : regarde /-pe/ P-O-U-L-E
 671. EE : OUI ouais et alors on entend quoi [ENTENDRE QUOI] quand on a o- [O-] et u- [U-] on entend quoi [ENTENDRE QUOI]
 672. Adèle : /-ou/
 673. EE : ah! voilà
 (T1, séq. 16)

EE adresse une demande aux élèves qu'elle nuance par une proposition (peut-être, US 659b) et un questionnement métalinguistique (US 659c). Elle oriente précisément les élèves vers le mot *poule*, et ses composantes sublexicales : lettres et sons (US 659d), connus déjà par les élèves. Adèle répond immédiatement témoignant de sa compréhension mais elle se trompe entre K et P, en alphabet manuel (la configuration des doigts est la même mais le mouvement inverse : K en haut, P en bas), cependant elle dit le nom de la lettre *p* juste (US 660). La ZdC entre EE et Adèle devient Commune. L'élève justifie son choix de mot en le montrant au tableau mais aussi en sachant le distinguer d'un autre mot du titre qui commence par la même lettre (US 668-672), en plus elle justifie son choix en utilisant l'alphabet manuel de la LSF pour épeler le mot P-O-U-L-E (US 670). L'enseignante valide sa réponse et valorise ainsi les connaissances déjà construites. À la suite de cette interaction avec Adèle, EE s'adresse aux autres élèves et reste attentive à leurs connaissances émergentes exigeant plus de médiations autour de l'écrit. Les deux enseignants impliquent tous les élèves dans la découverte de l'écrit, même si cela est parfois difficile. À la fin de la séance, la ZdC devient Commune entre les enseignants et les élèves. Nous pourrions penser que les nouveaux contenus ont été compris, mais il n'en est rien. C'est le retour des composantes largement connues et exploitées lors de cette leçon, c'est-à-dire du contexte de vie qui influence la compréhension commune. Il est intéressant de relever le rôle joué par cette composante dans l'élaboration des significations partagées.

■ **La progression d'objets d'enseignements : tours et retours du contexte de vie**

Dans la première partie de la leçon analysée (jusqu'à la séq.11) les composantes du savoir lire-écrire sont majoritairement basées sur l'image, bien qu'elles contiennent aussi un nombre important d'unités lexicales. Dans la deuxième partie (séq.11-23), les composantes sont majoritairement basées sur le texte avec la majorité de séquences concentrées sur le lexique et les unités sublexicales (lettres et sons). Le contexte de vie prend une place non négligeable durant toute la séance afin de mobiliser les connaissances antérieures des élèves, construites notamment lors des excursions de classe à la campagne ou lors des activités proposées en classe (observation de plantes semées). Des expériences de ce type servent aux enseignants pour attirer l'attention des élèves sur les objets d'enseignement, les engager personnellement dans l'activité en cours. Ces mobilisations du contexte de vie ont aussi un rôle important pour offrir aux élèves des moments plus valorisants, teintés du plaisir des expériences vécues ensemble, en y inscrivant la thématique de l'album étudié et les objets d'enseignement complexes, tels que l'écrit.

■ **Les deux langues et leur utilisation en classe**

La langue des signes française (LSF) tient une place privilégiée dans les interactions didactiques. Elle offre aux enseignants et aux élèves la possibilité de tirer le sens des images et du texte (voir les extraits), elle sert de médiateur langagier des connaissances en français (l'extrait séq. 16 où Adèle utilise l'alphabet manuel pour expliciter son choix). Elle est utilisée constamment par enseignante entendante (EE) pour appuyer la LV et permettre une meilleure compréhension de ce qui se passe, de ce qui se dit en classe. L'enseignant sourd (ES) joue un rôle capital pour les élèves, il appuie les interactions de EE, il explique en LSF les éléments de l'image et du texte et favorise ainsi leur compréhension. Il médiatise le français dans sa forme écrite et en même temps propose l'élargissement du vocabulaire et sa compréhension en LSF. Les deux langues dans cette situation restent à disposition des élèves dans leurs efforts de comprendre et d'apprendre.

■ **4. Discussion et perspectives**

Nos résultats montrent que le type d'encadrement bilingue multiplie les conditions favorables aux apprentissages d'élèves vivant en situation de handicap, dans notre cas les élèves sourds. Les aspects organisationnels de ce travail en classe spécialisée nous paraissent importants à relever : le travail en petit groupe (quatre élèves), l'encadrement de deux enseignants, chacun spécialiste de sa langue, de la pédagogie scolaire et de la surdité. Revenons aux recommandations d'Easterbrooks (2010) concernant les conditions qui soutiennent les apprentissages de la lecture-écriture chez les jeunes sourds dans le but d'harmonisation des pratiques en classe. La situation de Lecture Interactive telle que nous l'avons observée contient plusieurs éléments préconisés par cet auteur : les enseignants utilisent les deux langues afin d'offrir un cadre langagier riche en significations et favoriser les possibilités de compréhension mutuelle ; ils proposent des activités complexes mobilisant des capacités de haut niveau ; ils proposent des supports visuels adaptés (livres, écritures au tableau, etc.) ; ils explicitent les éléments étudiés de manière systématique ; enfin, ils guident les élèves de manière interactive dans un va-et-vient d'élaboration de la ZdC qui devient par moments Commune. Nous assistons à une progression double, celle des objets d'enseignement apprentissage et celle de la manière de faire la classe qui relève d'une médiation interactive par les deux enseignants : ils partent des propositions d'élèves et les mobilisent (notamment par des rappels d'autres connaissances déjà construites), afin d'y ancrer les connaissances émergentes et de les co-construire. La place des élèves dans cette construction conjointe est active en réponse à l'accueil de leurs propositions par les enseignants. Il s'agit donc de conditions favorables aux apprentissages, sur deux plans : 1) les élèves sont partie prenante de l'interaction, ils entrent en dialogue et prennent la place qui leur est proposée, s'engageant ainsi dans la construction de leurs propres apprentissages ; 2) les médiations langagières pratiquées par les enseignants méritent d'être relevées comme une condition nécessaire à l'émergence du langage et des composantes du savoir lire-écrire qui lui sont liées. Ces médiations bilingues offertes par la présence de deux langues (LS et LV) permettent de valoriser et prendre en compte toutes les ressources des élèves autant dans l'une que dans l'autre langue. Elles soutiennent un engagement langagier et relationnel conséquent de la part des élèves.

Bibliographie

ALLAL L., BÉTRIX KÖHLER D., RIEBEN L., ROUILLER BARBEY Y., SAADA-ROBERT M. & WEGMULLER E. (2001), *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*, Fribourg, Éditions Universitaires de Fribourg.

BALSLEV K. (2010), « L'intercompréhension et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes » *Travail et formation en éducation (TFE)*, n°5/2010, <http://tfe.revues.org./index1139.html/>.

BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MAZURCZAK K., SAADA-ROBERT M. & VEUTHEY C. (2005), « La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre », *Revue française de pédagogie*, n°150, p.59-72.

BALSLEV K., MARTINET C. & SAADA-ROBERT M. (2006), « La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Étude microgénétique », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°15, p.41-52.

BALSLEV K. & SAADA-ROBERT M. (2007), « Les microgénèses situées. Unités et procédés d'analyse », *Recherche qualitative*, n°26(2), p.85-109

DUPIN DE SAINT ANDRE M., MONTESINOT-GELET I. & MORIN M.-F. (2012), « Influences des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves au préscolaire », *LETTRURE*, n°2, p.22-49.

EASTERBROOKS S.R. (2010), « Evidence-based Curricula and Practices That Support Development of Reading Skills », *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, M. Marschark & P.E. Spencer (dir.) New York, Oxford University Press, volume 2, p.111-126.

EASTERBROOKS S.R. & BEAL-ALVAREZ J. (2013), *Literacy instruction for Students Who Are Deaf and Hard-of-Hearing*, New York, Oxford University Press.

FERREIRO E. (2000), *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.

GAMBA C. (2010), « La compréhension narrative en situation de lecture d'images à 3 ans », *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (dir.), Québec, Presses Universitaires du Québec, p.183-210.

GAMBA C. & ZEITER-GRAU A.-C. (2007), « Comment susciter la compréhension d'un récit en images à la crèche », *Langage et Pratiques*, n°40, p.64-74.

KRAUSNEKER V. (2008, sept), « Que fait le Conseil de l'Europe pour soutenir et protéger les langues des signes ? », Conférence présentée au 3ème Congrès de la Fédération Suisse des Sourds (SGB-FSS) : "La langue des signes, un droit pour tous", Locarno, Suisse.

LEDERBERG A.R., MILLER E.M. & EASTERBROOKS S.R. (2014), « Foundations for Literacy: An Early Literacy Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Children », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°19(4), p.438-455.

LEUTENEGGER F. & SAADA-ROBERT M. (2002), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.

MAKDISSI H., BOISCLAIR A. & SIROIS P. (2010), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Québec, Presses de l'Université de Québec.

MARSCHARK M., TANG G. & KNOORS H. (2014), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, New York, Oxford University Press.

MARTINET C., BALSLEV K. & SAADA-ROBERT M. (2007), « Construire une zone de compréhension commune pour lire et écrire au cycle 2 », *Repères*, n°36, p.191-210.

MARTINET C. & RIEBEN L. (2010), « L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés », *Psychologie des apprentissages scolaires*. M. Crahay & M. Dutrévis (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.189-227.

MILLER E.M., LEDERBERG A.R. & EASTERBROOKS S.R. (2013, Advanced Access), « Phonological Awareness: Explicit Instruction for Young Deaf and Hard-of-Hearing Children », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.

NGUYEN-XUAN A. (1990), « Apprentissage et développement », *Traité de Psychologie Cognitive*, J.-F. Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione (dir.), Paris, Dunod, volume 2, p.196-206.

RIEBEN L. & SAADA-ROBERT M. (1997), « Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche des mots et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans », *Des orthographes et leur acquisition*, M. Fayol, L. Rieben & C. Perfetti (dir.), Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.335-358.

SAADA-ROBERT M., AUVERGNE M., BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MAZURCZAK K. & VEUTHEY C. (2003), « Écrire 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.

SAADA-ROBERT M. & BALSLEV K. (2004), « Une microgenèse située des significations et des savoirs », *Situation éducative et significations*, C. Moro & R. Rickenmann (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.135-164.

SAADA-ROBERT M. & BALSLEV K. (2006), « Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°28(3), p.487-512.

SCHIRMER B. & MCGOUGH S. (2005), « Teaching Reading to Children Who Are Deaf: Do the Conclusions of the National Reading Panel Apply? », *Review of Educational Research*, n°75(1), p.83-117.

SWANWICK R.A. & WATSON L. (2007), « Parents Sharing Books With Young Deaf Children in Spoken English and in BSL: The Common and Diverse Features of Different Language Settings », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°12(3), p.385-405.

TRUSSELL J.W. & EASTERBROOKS S.R. (2014), « The Effect on Enhanced Storybook Interaction on Signing Deaf Children's Vocabulary », *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n°19(3), p.319-332.

VERBA M. (1999), « L'analyse des dynamiques interactives dans la construction des savoirs chez les jeunes enfants », *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon (dir.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.181-194.

VYGOTSKY L. (1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *Vygotsky aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.95-117.

WILLIAMS C. (2012), « Promoting vocabulary learning in young children who are d/Deaf and hard of hearing: Translating research into practice », *American Annals of The Deaf*, n°156(5), p.501-508.