

Dossier professionnel pour l'obtention du
Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques
de l'Ecole Inclusive (CAPPEI- Epreuve 2)

Ecrire avec des élèves sourds et malentendants

Le journal : une situation de communication authentique pour activer les compétences socio-discursives constitutives de l'entrée dans la pratique d'écriture

JOURNAL DE LA 

Manon BOUCHAREU

Session 2020-2021



INTRODUCTION	3
CONTEXTE :	5
L'établissement médico-social	5
La SEES – Unité d'enseignement externalisée	5
Document 1 : Extrait du projet pédagogique de l'unité d'enseignement - 2018-2021	
Le groupe A	6
Document 2 : Présentation des élèves de l'unité – M.Bouchareu	
ECRIRE : Difficultés et diagnostic	9
De quel(s) écrit(s) parle-t-on ?	9
Revue des activités d'écriture pour établir un diagnostic	10
Document 3 - Revue des activités d'écriture héritées (depuis septembre 2018)-M.Bouchareu	
Document 4 : Activités d'écriture développées depuis 2018-M.Bouchareu	
Bilan des activités d'écriture développées de 2018 à 2020	11
Observations et synthèse des besoins des élèves de la SEES A pour entrer en écriture	12
Document 5 : Synthèse des besoins-M.Bouchareu	
ABORDER L'ECRIT AVEC DES ELEVES SOURDS	14
Un champ de recherches plaçant pour le développement d'un bilinguisme sourd	14
Document 6 – L'accès au lire-écrire de la population sourde (synthèse de L.Beaujard)	
Une situation concrète aux prises avec la complexité	15
Le délicat choix du mode de communication	15
Le contexte éducatif et scolaire	16
Document 7 : Situation éducative bilingue adressée aux élèves de l'UE (Perini- Righini-Leroy)	
Le contexte socio-familial	17
L'apport d'une approche communicative et actionnelle	18
Document 8 – Caractéristiques de toutes forme d'usage et d'apprentissage d'une langue CECR	
LE DISPOSITIF PEDAGOGIQUE DU JOURNAL DE LA SEES	19
Un dispositif qui apporte des réponses aux besoins identifiés dans le Document 5	19
Document 9 : Journal de la SEES (numéro 2)	
Un dispositif qui permet de créer des moments d'enseignement-apprentissage personnalisés et de faire varier les postures d'étayage	21
Un dispositif au service duquel le travail sur l'aspect formel de la langue retrouve du sens	22
Document 10 – Synthèse des difficultés des élèves vis-à-vis du code écrit (dimension linguistique)	
Document 11- Exemple d'une activité de révision et d'amélioration de l'écrit intégrée au projet journal	
BILAN ET PERSPECTIVES	25

INTRODUCTION

Pour la troisième rentrée dans mon unité d'enseignement, j'observe une difficulté persistante et commune au sein de mon groupe d'élèves sourds et malentendants.

Ce groupe hétérogène a vu son effectif en grande partie renouvelé ces trois dernières années. Les sept élèves du dispositif actuel n'ont pas le même âge, ni le même niveau scolaire, ne présentent pas les mêmes troubles (principaux et/ou associés) et ils ont des parcours scolaires antérieurs différents. Pourtant, au gré des évaluations et des observations quotidiennes, ils témoignent d'un embarras collectif et partagé quand il s'agit d'entrer dans l'écrit. Le constat de « *douloureux blocages face à l'écrit* »¹ fait écho à de nombreux travaux de recherches en didactique des langues et en sciences de l'éducation². Vue d'un autre angle, cette situation présente une professeure d'unité d'enseignement spécialisée en difficulté dans *la construction, la mise en œuvre et l'animation de situations d'enseignement et d'apprentissage*³ favorisant la maîtrise de la langue écrite et prenant en compte les spécificités de son public.

L'exercice rendu possible par l'élaboration de cet écrit professionnel me permet de faire de cette difficulté une problématique de formation et d'énoncer sous forme d'attendus les objectifs que je me fixe durant ce cycle de certification⁴ :

- Être en mesure de contribuer à l'élaboration de parcours de formation à la culture écrite, adaptés aux élèves déficients auditifs et visant une bonne insertion sociale ;
- Savoir adapter les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation de la langue écrite pour un public sourd et malentendant.

Dans cette perspective, et après une présentation synthétique de mon unité d'enseignement, il sera d'abord indispensable de définir ce qu'**écrire** veut dire dans le cadre de cette réflexion. Cela permettra de mieux cibler les difficultés rencontrées au sein de l'unité d'enseignement, de présenter les différents types d'activité qui ont mené à les diagnostiquer et d'inventorier les ressources mobilisables sur lesquelles je vais pouvoir appuyer mon action.

¹ Burgat, S. et Tarabbo, A. (2003). *La leçon de... Dictée à l'adulte*, Connaissances Surdités, revue trimestrielle d'ACFOS n°5, pp 30-31.

² Pour une recension des travaux à ce sujet voir : Dubuisson, C et Daigle, D (dir.). 1998, *Lecture, écriture et surdité. Visions actuelles et nouvelles perspectives*. Québec : Les Editions Logiques.
Une revue enrichie se trouve dans Niederberger, N. (2007). *Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds*. *Enfance*, (Vol. 59), p. 261-262

³ *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, BO du 25 juillet 2013.

⁴ Adaptés du *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé*, BO du 16 février 2017.

Il importera ensuite de recenser les préconisations formulées par les textes officiels de l'Education Nationale pour l'apprentissage de cette dimension écrite du français ainsi que les recommandations émanant des recherches portant sur les mécanismes d'apprentissage des enfants sourds. Il sera alors temps de revenir sur ce que peut vouloir dire « entrer dans l'écrit » pour un groupe composé d'élèves qui exploitent avec difficultés les canaux de communication envisagés par les programmes ordinaires comme par le référentiel programmatique particulier⁵. De cette pluralité découle la mise en place d'une communication multimodale entre professeur et groupe-élèves, ce qui influence substantiellement l'ingénierie pédagogique des séquences qui leurs sont adressées. Notamment celles portant sur l'apprentissage de la langue française écrite.

Je présenterai enfin, et à l'aune de ces éclairages, la pratique pédagogique développée durant un semestre de cette année scolaire consistant en l'élaboration d'un journal bimensuel. Ce projet d'écriture cherche à prendre en compte la multiplicité des modes de communication du groupe et entend favoriser l'entrée dans l'écrit en permettant aux apprenants de l'envisager dans ses fonctions communicationnelles. Ce journal devient chemin faisant un support de communication débordant l'espace habituel du groupe et s'inscrit plus largement dans l'espace de l'école, celui de l'institution médico-sociale, du foyer familial, etc.

Un bilan de ce projet et une analyse des productions et des processus qu'il a rendu possibles permettront de considérer les compétences langagières écrites développées par les élèves et ainsi de vérifier son efficacité pédagogique. Une conclusion provisoire rendra compte de sa dynamique et des écueils à éviter pour prévenir sa réduction en un projet de vitrine qui ne remplirait plus son rôle formateur. Des pistes de travail seront ébauchées dans l'optique d'une reconduction tirant bénéfice de cette phase expérimentale.

⁵ *Programmes d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire et au collège*, JO du 17 août 2017

CONTEXTE :

L'établissement médico-social

L'unité d'enseignement dans laquelle j'exerce pour la troisième année consécutive dépend d'un établissement médico-social constitué de quatre entités :

- **Un Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce (SAFEP)**, au service d'enfants sourds de la naissance jusqu'à trois ans. L'accompagnement de l'équipe a lieu au centre aussi bien que sur le lieu d'inclusion.
- **Un Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à la Scolarisation (SSEFS)** qui accompagne en inclusion ou dans les locaux du centre médico-social les enfants et les jeunes de 3 à 20 ans atteints de surdité moyenne, sévère ou profonde. Une élève de classe de CE1 ordinaire de l'école est accompagnée par le SSEFS cette année.
- **Un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP)** dédié à l'accompagnement d'enfants et de jeunes de la naissance jusqu'à 20 ans. Il est spécialisé dans le diagnostic et l'intervention auprès d'un public présentant des troubles du langage oral et écrit associés à des difficultés psychoaffectives. Le CMPP intervient auprès de plusieurs enfants de l'école (en inclusion ordinaire ou bénéficiant du dispositif ULIS)
- **Un Externat Médico-Pédagogique (EMP)**, parfois désigné par le sigle IDA⁶ par la structure mère. Cet externat propose la prise en charge d'enfants présentant des surdités de moyennes à profondes. Il dispose de 29 places distribuées au sein de deux sections :
 - La Section pour Enfants avec Handicaps Associés (SEHA), âgés de 3 à 12 ans, située dans les locaux du centre. Son objet est de « *développer l'entrée dans la vie relationnelle chez l'enfant avec trouble et/ou handicap(s) associé(s) à la surdité* » par la « *mise en place d'un mode de communication adapté à chaque profil* »⁷.
 - La Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisés (SEES), pour enfants âgés de 6 à 12 ans. Il s'agit de l'Unité d'Enseignement externalisée dans laquelle j'exerce. Elle est située au sein de l'école élémentaire de proximité et a pour objet de « *permettre aux enfants d'accéder aux apprentissages scolaires* » (Ibid.).

La SEES – Unité d'enseignement externalisée

L'équipe de la SEES est dirigée par la directrice de l'établissement et une chef de service. Elle rassemble une orthophoniste, une psychologue, une éducatrice spécialisée, une psychomotricienne, une éducatrice scolaire, un référent LSF, une assistante sociale et deux enseignantes mises à disposition par l'Éducation Nationale (il n'y a plus de codeur LPC depuis 2 ans). Chaque professionnel

⁶ Institut pour Déficients Auditifs

⁷ Projet pédagogique de l'unité d'enseignement - 2018-2021

concourt à la mise en œuvre du projet éducatif, thérapeutique et pédagogique de la section. Le médecin ORL est un partenaire au sein du centre, il rencontre l'équipe une fois par an.

Les priorités pédagogiques de l'année sont ainsi définies dans le projet de la structure :

Dans les **deux groupes, la priorité est mise sur l'apprentissage de la langue française (vocale ou signée)** :

- échange et communication : écouter l'autre, donner son point de vue, intervenir à bon escient...
- expression vocale et/ou LSF
- compréhension
- apprentissage de la langue écrite

Document 1 : Extrait du projet pédagogique de l'unité d'enseignement - 2018-2021

L'UE est implantée dans deux espaces dédiés aux apprentissages scolaires au sein de l'école élémentaire située à 5 minutes à pieds du centre médico-social. Deux salles accueillent chacune un groupe d'élèves et sont attribuées aux deux enseignantes de la SEES. Ces groupes sont désignés par les acronymes SEES A et SEES B. Je suis l'enseignante de la **SEES A** depuis la rentrée 2018 ; ma collègue enseignante de la SEES B coordonne l'unité.

Le groupe A

Il est constitué de 7 élèves placés sous ma responsabilité. 3 d'entre eux étaient déjà en SEES l'année dernière (l'un dépendait de la SEHA l'année précédente). Parmi les 4 autres, une élève provient de la SEHA, deux autres étaient suivis par le SSEFS et le dernier (arrivé fin octobre) était auparavant scolarisé sans accompagnement dans une classe ordinaire de CE1 de la région parisienne. Ce groupe est hétéroclite à plus d'un titre : multimodalité de communication, multi-âges, multi-niveaux, divers troubles associés, histoires et contextes de vie particuliers, etc.

Une présentation synthétique des élèves en grande partie extraite de mes projets pédagogiques individualisés permet de mieux appréhender cette complexité et de recenser les ressources disponibles par chacun dans le cadre de cette réflexion sur l'entrée dans la production écrite :

Elève – âge – contexte	Surdité – mode de communication – éventuels troubles associés ou seconds	Niveau
<div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> LSF Oral Mixte </div> <p>Eléa – 7 ans</p> <p>Logée en famille par le Samu social.</p> <p>Arrivée en France en 2019 (depuis l'Algérie). Le français est très peu parlé au sein du foyer.</p>	<p>Surdité profonde et marquée à droite, acquise aux alentours de 18 mois. Appareillée depuis mai 2019.</p> <p>Projet LSF (très petit niveau actuellement).</p> <p>Gros retard de croissance</p> <p>Ressources mobilisables : curiosité, aime communiquer et échanger, jubilation de la trace, appétence pour les projets collectifs</p>	<p>Niveau global de début cycle 1.</p> <p>Incertitude quant à l'abord du français écrit (sans doute langue seconde).</p>
<p>Noël – 11 ans</p>	<p>Surdité : <i>audiogramme non conditionnable</i> (en raison de son TSA). Implanté depuis la petite section de maternelle.</p>	<p>Niveau global français de cycle 1 et 2.</p>

<p>Mi-temps au centre médico-social et dans un HDJ.</p> <p>Famille sinophone.</p>	<p>Projet LSF (faible réception et faible production).</p> <p>Présente un trouble du spectre autistique important.</p> <p>Ressources mobilisables : aime jouer avec les lettres et les mots de manière spontanée -mais rare-, apprécie les outils numériques, curiosité pour certains contenus en ligne (dessins animés, vidéos sur les volatiles...)</p>	<p>Niveau global mathématiques de cycle 2.</p>
<p>Rhania – 9 ans</p> <p>Mère et tante sourdes (signantes tardives), sœur malentendante.</p> <p>Français langue seconde ou troisième dans l'entourage familial.</p>	<p>Surdité : évolutive qui devient profonde (liée au syndrome de Pendred)</p> <p>Projet oralisant (soutien de la LSF), tendant vers un projet mixte. Appareillée.</p> <p>Syndrome de Pendred, myopathie neuromusculaire, syringomyélie et diverses anomalies de la moelle osseuse.</p> <p>Ressources mobilisables : communique dans les deux langues, appétence pour les projets collectifs, sensible à la valorisation de ses réalisations hors cadre scolaire, apprécie l'échange et la communication une fois qu'elle est en confiance</p>	<p>Niveau global de début cycle 2.</p>
<p>Maryse – 11 ans</p> <p>Vit avec sa mère dans un hôtel social. Mesure administrative d'aide éducative à domicile.</p> <p>Situation administrative compliquée (originaire de Côte d'Ivoire). Français langue seconde pour la mère ; contexte de vie avec une multiplicité de langues.</p>	<p>Surdité : profonde à droite. Appareillée des deux oreilles avec une récupération à gauche. Depuis la petite enfance.</p> <p>Projet mixte (LSF+Oral).</p> <p>Présente des conduites troublées depuis son arrivée en SEES il y a 5 ans (réactions violentes, fuites, transgressions, curiosité sexuelle marquée)</p> <p>Ressources mobilisables : « meneuse » (elle peut enrôler un groupe dans une activité choisie), aime travailler avec Amira, plaisir récent à produire et partager des écrits personnels, aime échanger/communiquer, aime les histoires, aime tutorer auprès des plus jeunes (<i>point de vigilance-emprise</i>)</p>	<p>Niveau global de début cycle 2</p> <p>Le français écrit est abordé comme langue seconde (communication en LSF/français signé autour des activités de langue).</p>
<p>Ismaël – 10 ans</p> <p>Arrivé en France en 2019 avec son frère, logés par le Samu social.</p> <p>Situation administrative compliqué (originaire de Côte d'Ivoire).</p> <p>Très isolé, peu de situations de communication hors l'école.</p>	<p>Surdité : profonde et acquise brusquement aux alentours de 5 ans (en contexte non francophone), diagnostiquée à 8 ans. Non appareillé.</p> <p>Projet en cours de détermination (la structure affiche « oral »). Découverte récente de la LSF (octobre 2020) qu'il exploite de manière exclusive.</p> <p>Conduites d'opposition qui peuvent être impressionnantes (repli, fuite, isolement, rupture de la communication sur un temps long)</p> <p>Ressources mobilisables : Très créatif et autonome, découvre la LSF avec enchantement, la développe très vite car apprécie les moments d'expression et d'échange, aime les mangas et histoires sans parole, curieux et dans l'entraide.</p>	<p>Niveau global de début de cycle 2 en mathématiques.</p> <p>Niveau global de cycle 1-début cycle 2 en français écrit (nouvellement envisagé comme langue seconde)</p>

<p>Vaïana – 6 ans</p> <p>Petit frère sourd implanté cette année.</p> <p>[Peu de connaissance du contexte familial, sa mère écrit et parle français]</p>	<p>Surdité severe et évolutive (liée au syndrome de Pendred). Implantée depuis fin 2020 et en phase d'adaptation (jusqu'alors elle était appareillée avec un bon gain à gauche).</p> <p>Projet oralisant (très petit niveau de français oral).</p>	<p>Niveau global de milieu-fin cycle 1.</p>
<p>Alishan – 7 ans</p> <p>Contexte familial non francophone.</p> <p>Parcours migratoire compliquée durant la petite enfance (originaire du Bangladesh). Peu d'autonomie à la maison.</p>	<p>Surdité de transmission (problème mécanique liée aux conduits auditifs). Il est appareillé des deux côtés et a une bonne récupération.</p> <p>Projet oralisant (très petit niveau de français oral).</p> <p>Chuchote, ne vocalise presque pas. S'adresse très rarement à l'adulte et aux enfants plus grands.</p>	<p>Niveau global de milieu cycle 1.</p>
	<p>Ressources mobilisables : aime les histoires, aime les situations de travail collectif, bonne conscience phonologique (appui de Borel Maisonnay), patiente.</p> <p>Ressources mobilisables : patient, aime les constructions et investir des jeux faisant appel à l'imaginaire, aime jouer seul ou se mesurer aux autres (pour gagner), aime les histoires.</p>	

Document 2 : Présentation des élèves de l'unité – M.Bouchareu

La complexité que représente l'accueil de cette hétérogénité de profils dans l'élaboration de séquences ou de séances d'enseignement adaptées et communes est encore accentuée par les modalités de prises en charge des enfants par les différents professionnels de l'établissement. En effet, la constitution des emplois du temps individuels est un sujet épineux qui mobilise beaucoup de temps de réflexion depuis mon arrivée dans la structure. La salle de travail scolaire est encore souvent considérée comme le lieu d'accueil principal à partir duquel les membres de l'équipe soignante et éducative organisent des prises en charges plus ou moins longues (de 20min à 1h30). Outre le fait que le temps scolaire n'est pas considérée comme une prise en charge à part entière (horaire allouée et adaptée aux capacités de chacun, constitution de groupes de niveau en concertation, réflexion collective autour des dynamiques relationnelles pour favoriser le travail, évitement des créneaux des professeurs de la Ville de Paris (PVP) pour garantir une pratique artistique et sportive aux élèves pouvant en bénéficier, etc.), cette organisation induit de nombreuses allées et venues dans la salle, ce qui a tendance à perturber/couper/retarder les séances et à entraver leur organisation en un curriculum régulier et cohérent pour tous.

Cette problématique est publicisée auprès du reste de l'équipe du centre et évoquée régulièrement en réunion de concertation. Des améliorations ont eu lieu pour la deuxième année consécutive et nous continuons d'engager nos efforts pour obtenir les conditions d'apprentissage les plus favorables aux élèves et aux groupes de l'unité, année après année.

ECRIRE : Difficultés et diagnostic

De quel(s) écrit(s) parle-t-on ?

Les difficultés rencontrées au sein de l'unité d'enseignement relativement à l'apprentissage de l'écrit sont multidimensionnelles mais la réflexion engagée durant cette année scolaire porte plus particulièrement sur l'entrée dans l'écrit en tant que « *technique de communication* »⁸.

Pour les élèves à projet oralisant dont la programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA) renvoie aux compétences du cycle 1, il s'agit d'en « *découvrir les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent* »⁹. Il leur faut « *découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, [et] commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités* », en proposant des *tracés tâtonnants* et en élaborant leurs *premières écritures autonomes*¹⁰. Pour les élèves à projet LSF dont la PAOA renvoie aux compétences développées dans l'annexe 2 de l'arrêté du 11 juillet 2017¹¹, la nature et la fonction langagière de l'écrit se découvrent par le biais de la langue signée (qui occupe la place centrale de ce cycle). L'élève est invité à « *commencer à participer à la production d'écrits* » envisagés comme « *tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un* » pour « *représenter [...] des situations à un destinataire* ».

Pour les élèves à projet oralisant dont la PAOA relève du cycle 2, la dimension de l'écrire qui intéresse cette discussion est sa dimension rédactionnelle : « *écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche* »¹². Pour ceux dont la PAOA renvoie à l'annexe 3 de l'arrêté de 2017¹³, l'accent est encore une fois mis sur la maîtrise préalable d'une langue orale confortable – en production comme en réception – en l'occurrence la LSF, et tout particulièrement sa dimension « *différée* » (l'enregistrement vidéo d'un propos organisé adressé à un destinataire absent). Les attendus de fin de cycle ne mentionnent pas explicitement les compétences relatives à la production d'écrits et se focalisent sur l'approche contrastive LSF-vidéo/français écrit. On comprend que la priorité est donnée au développement de compétences discursives générales dans la langue naturelle pour ensuite réaliser des écrits « *simples, organisés, ponctués* » et « *contraints sur la forme* » (ibid.).

Il ne s'agit donc pas au cours du questionnement à l'œuvre dans ce dossier de traiter de difficultés spécifiques à la maîtrise du geste graphique, aux activités de copie ou de révision a posteriori. Ce qui

⁸ Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit*. Paris : ESF.

⁹ Extrait du BO n°31 du 30 juillet 2020 relatif au programme d'enseignement de l'école maternelle

¹⁰ Ibid.

¹¹ Arrêté fixant les programmes d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire (Cycle 1)

¹² Extrait du BO n°31 du 30 juillet 2020 relatif au programme d'enseignement pour le primaire

¹³ Arrêté fixant les programmes d'enseignement de la LSF à l'école primaire (Cycle 2)

« bloque » les différents élèves bénéficiant du dispositif est le simple fait de « laisser une trace » signifiante, de déposer une marque, une empreinte sur papier ou document numérique, d'exprimer un message, de l'adresser en utilisant les codes de notre système d'écriture. Pour cibler cette dimension il a été nécessaire de passer en revue et de porter un regard critique sur les activités qui leur ont été soumises et les pratiques que j'ai eu tendance à mettre en œuvre à mon arrivée dans l'UE.

Revue des activités d'écriture pour établir un diagnostic

En arrivant sur mon poste, j'ai découvert diverses pratiques de l'écrit sur les anciens supports restés dans l'espace de travail scolaire ou bien par le biais de groupes de travail en ligne réunissant des enseignants confrontés à des élèves déficients auditifs. Je me suis saisie de certaines d'entre elles :

Pratiques d'écriture observées et reprises	Objectifs
Pratiques de graphismes préparatoires à l'écriture / Formation de lettres.	<i>Maîtrise du geste, latéralisation</i>
Copie plus ou moins experte (de mots, de phrases, de poésies).	<i>Organisation de la page, maîtrise du geste, mémorisation lexicale</i>
Légendage/schéma à compléter	<i>-Constitution de traces écrites dans différentes matières (copie), OU -Mobilisation du vocabulaire spécifique de la séquence pour être capable d'associer un terme en français écrit à une image (parties du corps, cycle de vie de la plante...)</i>
Phrase résumant une sortie culturelle ou une expérience de science (reprise/reformulation des idées des élèves par l'enseignant puis copie).	<i>Garder trace, formuler un bilan, organiser des informations</i>
Gammes de structures syntaxiques fixes avec substitutions sur l'axe paradigmatique : Où est le chat ? / Le chat est dans la cuisine. Où est le chien ? / Le chien est dans la chambre. Comment te sens-tu ? Je suis en colère/Je suis triste J'aime les cerises. /Je n'aime pas les pommes.	<i>Intégrer des structures syntaxiques transférables dans d'autres pratiques de lecture-écriture, utiliser les planches lexicales (animaux, pièces de la maison, émotions, fruits...)</i>
Remplir des planches lexicales à trous (avec modèle/avec disparition du modèle).	<i>Automatiser l'utilisation des répertoires lexicaux, mémorisation lexicale.</i>
Réponse à des questions lors d'évaluation (avec aides lexicales : planches ou répertoires spécifiques pour comprendre la question et formuler la réponse).	<i>Témoigner de sa compréhension dans différentes disciplines tout en remobilisant le vocabulaire spécifique de la séquence</i>

Document 3 - Revue des activités d'écriture héritées (depuis septembre 2018)-M.Bouchareu

Malgré la diversité de ces propositions, j'ai eu le sentiment de ne pas parvenir à « faire écrire » les élèves. La plupart des tâches d'écriture étaient axées sur la restitution et induisaient chez eux un surinvestissement des activités de copie¹⁴ et de calligraphie¹⁵. Au cours de mes deux premières années

¹⁴ Reproduction d'après un modèle présent et plus rarement avec disparition du modèle.

¹⁵ Attention portée à la formation régulière, fluide et soignée des lettres.

d'exercice, j'ai progressivement tenté de développer d'autres pratiques¹⁶ afin de cibler des objectifs d'apprentissage davantage en lien avec la production ou tentant de solliciter le début d'une pensée scripturale (la conscience que le geste produit du sens, et que pour produire du sens à l'attention de quelqu'un il est nécessaire de se décentrer, d'anticiper et d'organiser l'information).

Pratiques d'écriture développées	Objectifs
Produire des fiche-recettes de cuisine (en parallèle d'un projet cuisine).	<i>Organiser et catégoriser des informations (ustensiles, ingrédients, étapes, actions), rendre compte d'une recette pour la rendre reproductible, constituer un recueil.</i>
Décrire des personnages (monstres/personnages type « qui est-ce ? ») pour créer un jeu de memory (carte description-carte personnage).	<i>Transférer le vocabulaire thématique (corps/couleurs/émotion), rédiger des phrases simples en utilisant les verbes être et avoir, réaliser des accords, faire jouer les élèves de SEES B.</i>
Rédiger des cartes de vœux (famille, équipe d'école, élèves). - message dicté à l'adulte - selon un canevas présenté par une fiche-guide à choix multiples	<i>Connaître et utiliser les codes de la communication épistolaire, tenir compte de la situation de communication différée, s'adresser de manière adaptée à l'interlocuteur, utiliser une fiche-guide.</i>
Rédiger des emails à destination du patron du restaurant <u>1000 & 1 signes</u> pour organiser une sortie collective.	<i>Connaître et utiliser les codes de la télécommunication, tenir compte de la situation de communication différée, s'adresser de manière adaptée à l'interlocuteur.</i>
Écriture collective d'invention à l'aide de jouets réalistes et de personnages connus. Rôle de la PE : organisation suivant le schéma actantiel (travaillé en lecture) ; prise en note de l'élaboration signée et de petites propositions oralisées ; régulation des échanges (rôle d'interface entre langue vocale et signée) ; rédaction finale.	<i>Organiser collectivement, planifier un récit en s'appuyant sur les étapes du schéma actantiel. Développer l'imaginaire. Créer deux objets-livres dont les élèves sont les co-auteurs et illustrateurs.</i>

Document 4 : Activités d'écriture développées depuis 2018-M.Boucharou

Bilan des activités d'écriture développées de 2018 à 2020

La rédaction d'écrits sociaux a mis en évidence, outre une méconnaissance attendue des usages (salutation, signature, transition...) et des structures, le rapport d'étrangeté au fait d'envisager un destinataire absent (en témoigne l'oubli d'étapes ou d'informations indispensables en raison d'une représentation erronée de son niveau d'information, le manque d'organisation, etc.). La réalisation du jeu de memory a fonctionné surtout pour les plus grands qui étaient déjà familiers des structures répétitives. Les plus jeunes des élèves ont approximativement décrit oralement des monstres/personnages existants ou réalisé sous la dictée les monstres inventés par leurs camarades. Il s'agissait en fait de reconduire une activité de gamme de structure syntaxique fixe en lui **donnant une finalité**¹⁷ ludique : créer un jeu auquel on allait pouvoir jouer et faire jouer.

¹⁶ Toujours adossées à l'utilisation de répertoire lexicaux thématiques.

¹⁷ Les éléments en gras sont des éléments que j'ai analysés comme facilitateurs et qui ont été réinvestis dans le choix du dispositif pédagogique présenté dans ce dossier.

S'il m'a semblé enrôler le groupe durant l'écriture d'invention (où la rédaction en français écrit était à ma charge) le guidage que j'ai mis en place était très serré et il a fallu procéder à de nombreux rappels pour conserver un semblant de plan initial ou pour porter l'attention des élèves-auteurs sur les incohérences narratives. C'est un projet qui a suscité beaucoup d'enthousiasme, parce qu'il **aboutissait à la réalisation d'un objet**, qu'il était **porté collectivement**, qu'il **mettait en scène des référents communs** et qu'il permettait de ne pas **prendre de risque** sur le plan de l'écriture puisque la formulation des phrases en français m'incombait (les élèves recopiaient mes propositions sur traitement de texte). Sur le plan des compétences, il a ancré les étapes de la progression actantielle chez seulement un ou deux élèves mais n'a pas entraîné de tâtonnements ou de prises d'initiative. Une fois le livre matérialisé, il a servi de support à des activités de lecture-compréhension et d'illustration. Ce prolongement de la séquence a mis en évidence une mémorisation lexicale et syntaxique très faible, même portant sur des termes ou structures émanant de leurs répertoires et qu'ils étaient allés chercher. J'ai également pu constater lors de l'écriture de la deuxième histoire l'absence ou l'infime part de transfert de savoirs et de savoir-faire développés lors du premier volet.

Observations et synthèse des besoins des élèves de la SEES A pour entrer en écriture

Cette année scolaire 2020-2021, j'ai mené diverses séquences comportant des activités d'écriture, au sein desquelles étaient enchevêtrées des tâches de copie, de calligraphie, de transcription sous la dictée et des travaux axés sur la production. En observant les élèves aux prises avec l'une ou l'autre de ces tâches, j'ai tenté d'établir une synthèse de leurs difficultés principales dans le passage à l'écrit au regard de leurs ressources afin de dégager un ensemble de besoins collectifs (**Document 5**¹⁸).

En première analyse, je m'étais focalisée sur les difficultés relatives aux dimensions formelles de la pratique d'écriture (alphabétiques, lexicales, syntaxiques, etc.). Mais cette segmentation, outre le fait qu'elle ne permettait pas une vision d'ensemble des difficultés, ressources et réponses pédagogiques possibles propres au groupe en raison des singularités qui le composent¹⁹, empêchait de **considérer d'abord** l'ancrage de ces pratiques dans la réalité socio-discursive de l'écrit. C'est pourquoi j'ai fait le choix d'établir une synthèse des besoins généraux préalables à l'entrée dans la pratique d'écriture. Ce choix s'appuie sur des approches pédagogiques développées en didactique des langues, et notamment les approches communicative et actionnelle²⁰ qui adossent l'aspect formel de la langue à l'importance de la situation de communication d'une part (le contexte d'utilisation de la langue) et d'autre part à la finalité de la situation de communication (on communique pour agir et pour interagir).

Document 5 : Synthèse des besoins-M.Bouchareu

[après bilan d'observations durant les différentes activités langagières et d'écriture].

¹⁸ Ce document n'entre pas dans le détail des variations interindividuelles, mais il peut être lu au regard du **Document 2** – présentation des élèves.

¹⁹ Cf **Document 2**.

²⁰ Des approches sur lesquelles nous reviendrons dans la partie suivante (p 18)

DIFFICULTÉS PRINCIPALES	PRINCIPALES RESSOURCES MOBILISABLES	BESOINS ²¹
Relation <ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir un contact avec l'autre ▪ Écouter/porter attention à l'autre ▪ Théorie de l'esprit²² ▪ Trouver sa place dans le groupe ▪ Gérer ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> -Attrait pour les activités collectives -Travail au long cours sur les émotions (identifications, causes, gestion) -Moments de coopération spontanée lors de jeux partagés 	<ul style="list-style-type: none"> Besoin de développer son attention Besoin de travailler l'attention conjointe Besoin d'appartenance à un groupe Besoin de régulation dans les échanges avec autrui Besoin d'attention et de valorisation Besoin de reconnaître et réguler ses émotions Besoin d'un contexte affectif favorable
Communication <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'adresser à – ▪ S'inscrire dans un échange (ou s'y inscrire avec à-propos) ▪ Organiser des informations (repérage dans le temps et/ou l'espace selon la langue sollicitée) ▪ Recevoir et traiter des informations (compétences langagières) ▪ Comprendre l'enjeu ou la finalité d'un échange ▪ Construire et coconstruire du sens (cohérence discursive, relations logiques, déductions, inférences) 	<ul style="list-style-type: none"> -Attrait pour les projets collectifs et la relation -Multiniveaux (en LSF / en français oral) et une élève-interface car petite compétence dans les deux langues -Niveaux de maturité différents (enrichissement mutuel, possibilité de tutorats et accompagnements) -Conceptualisation même si les concepts sont difficiles à exprimer dans une langue. -Scission des SEES en deux groupes (A et B) qui permet la mise en place d'une communication différée. 	<ul style="list-style-type: none"> Besoin d'aide à l'organisation d'informations Besoin d'aide à la communication Besoin de médiation/d'interface entre enfants utilisant différents canaux de communication. Besoin de repères spatio-temporels Besoin de développer la compréhension, le vocabulaire, la syntaxe, etc. Besoin d'une modélisation par l'exemple Besoin de ritualisation/d'un cadre régulier Besoin de cadre et de repères
La connaissance du fonctionnement de l'écrit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il a différentes fonctions ▪ Il prend différentes formes ▪ Il code des sons ▪ Il porte des marques morphosyntaxiques à interpréter ▪ Il est structuré en syntagmes organisés selon leurs relations 	<ul style="list-style-type: none"> -intérêt pour les histoires (offertes – lues et/ou signées) -attrait pour les mangas et les livres-monstres -attrait pour la cuisine et les constructions -correspondances ponctuelles -Fonctionnement visuel 	<ul style="list-style-type: none"> Besoin de grandir et d'autonomie Besoin d'appartenance culturelle (société de l'écrit) Besoin de traiter l'information Besoin de se donner des instruments (lire-écrire) Besoin de percevoir en différenciant (mémoire, réflexion)

²¹ Largement inspirés des besoins spécifiques d'ordres psycho-affectifs, sociaux, cognitifs et instrumentaux établis par Bonjour et Lapeyre (« Le sémaphore, guide l'utilisateur. Concevoir, mettre en place, évaluer un projet spécifique », CRDP Lyon, 2008).

²² « L'expression de « théorie de l'esprit » ne désigne [...] pas une théorie psychologique mais une aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus. Le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité. » Duval Céline, Piolino Pascale, Bejanin Alexandre et al., « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge », Revue de neuropsychologie, 2011/1 (Volume 3), p. 41-51.

ABORDER L'ÉCRIT AVEC DES ÉLÈVES SOURDS

Un champ de recherches plaçant pour le développement d'un bilinguisme sourd

Avant de poser des hypothèses de travail et de proposer des réponses pédagogiques mobilisant les ressources disponibles afin de répondre aux besoins du groupe, j'ai fait un détour par les travaux d'auteurs intéressés par le rapport des personnes sourdes à l'écrit. Il ressort de l'ensemble de mes lectures que la population sourde témoigne encore aujourd'hui de grandes difficultés dans le développement d'une littératie²³ leur permettant une pleine participation sociale. En plantant le contexte de sa recherche, Laurence Beaujard expose de manière synthétique constats et résultats d'études portant sur l'accès au lire-écrire de la population sourde²⁴.

Grandes difficultés à l'écrit dans la population sourde (rapport Gillot, 1998)

- Environ 5 % des enfants sourds ont la langue des signes comme langue maternelle.
- Des adultes sourds signants peuvent devenir de très bons lecteurs-scripteurs. (Dubuisson & Daigle, 1998 ; Goldin-Meadow & al., 2000)
- POUTANT : de nombreuses études ont montré que la langue des signes est, pour les sourds, la condition-clé pour l'accès au lire-écrire (Goldin-Meadow & al., 2000 ; Chamberlain & Mayberry, 2000 ; Niederberger, 2004)
- Défense de l'idée de l'écrit comme langue 2 pour les sourds. (Dubuisson & Daigle, 1998 ; Perini, 2013)

Document 6 – L'accès au lire-écrire de la population sourde (synthèse de L. Beaujard)

Elle met en avant le caractère primordial que revêt pour un grand nombre de chercheurs l'exploration d'autres voies d'accès à l'écrit que la conscience phonologique pour les enfants chez qui cette voie est empêchée ou inopérante. Elle plaide avec eux pour le développement d'un accès plein à un parcours bilingue²⁵ (LSF/français écrit) et l'abord de l'écrit comme langue seconde (d'ailleurs garanti par l'annexe 6 de l'arrêté du 11 juillet 2017). Cyril Courtin, chercheur au CNRS, souligne effectivement que les enfants signeurs natifs sont plus performants que les enfants de parents entendants (signeurs tardifs ou oralistes) dans le lire-écrire, car ils connaissent un développement conceptuel plus conséquent du fait de leur aisance langagière et linguistique (élaboration d'un propos, mise en relation d'unités de sens entre elles, inférences mentales à partir de connaissances générales...)²⁶. En négatif, et même s'il militait par ailleurs pour l'exposition précoces des enfants sourds profonds à une langue signée, on peut lire dans ses résultats de recherche que ce qui importe avant tout c'est de permettre à ces apprenants souvent isolés au sein même de leur famille **d'entrer en communication**, et de développer une langue confortable le plus précocement possible. Car c'est en accédant à une communication, sur quelque mode que ce soit, que l'enfant peut construire « une connaissance du caractère relatif des points de vue mentaux » et acquérir, via un développement affectif, social et cognitif adapté, « des connaissances, concepts, fonctions exécutives, théories de l'esprit, etc. ». Autant de prérequis indispensables à

²³ « Capacité (...) à comprendre et utiliser l'écrit, c'est-à-dire les formes de codification du langage dans un espace bidimensionnel » Perdriault, M. (2014). *L'écriture créative : Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres* (pp. 11-20). Toulouse : Érès.

²⁴ Beaujard, L. (feb 2017). *L'entrée des enfants sourds dans l'écrit : mieux comprendre leurs stratégies pour une didactique de l'écrit spécifique*. Writing Research Across Borders IV, Bogota, Colombie.

²⁵ Garanti en droit par l'article L. 112-3 du code de l'éducation qui assure « la liberté de choix entre une communication bilingue et une communication en langue française. » pour les élèves sourds.

²⁶ Courtin, C. (2002). *Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd*, Les Actes de Lecture n°80

l'apprentissage de l'écrit, qui « *suppose des capacités sociales, métalinguistiques, afin de se faire comprendre par une personne absente, qui lira le message en l'absence de celui qui l'a écrit* ».

Une situation concrète aux prises avec la complexité

Le délicat choix du mode de communication

La synthèse présentée par Laurence Beaujard traduit déjà en creux la réalité matérielle à laquelle je suis confrontée en tant que professionnelle : si 5% des enfants sourds bénéficient d'une langue maternelle signée (de plus ou moins bon niveau), 95% ne signent pas en famille ni souvent durant leurs premières années de scolarisation (certains d'ailleurs ne signeront jamais). 6 élèves sur 7²⁷ de mon unité d'enseignement sont à l'image de ces 95% et dépendent à la fois d'offres éducatives contraintes²⁸ et de choix éducatifs parentaux orientés vers la pratique (tardive) de la LSF et/ou celle du français vocal (choix découlant de leur sensibilité, de leur niveau d'information, de leurs ressources économiques, etc.). En raison d'une multitude de facteurs, ces élèves n'ont ni les mêmes surdités (nature et intensité), ni les mêmes parcours, ni les mêmes objectifs langagiers : certains privilégient le canal audio-phonatoire, d'autres le visuo-gestuel, d'autres encore se situent dans un entre-deux inconfortable et hésitant. Parfois leur propre choix de mode de communication est en porte-à-faux avec celui de leurs parents (pour peu que ces derniers soient déjà d'accord sur un projet linguistique commun). Il arrive également qu'en raison d'une surdité évolutive (s'aggravant ou s'améliorant en raison d'une meilleure récupération auditive permise par un nouvel appareil), l'un ou l'autre canal soit abandonné pour un temps ou durablement. Et pourtant ces enfants, parmi lesquels certains perçoivent les messages vocaux et sont en mesure d'en produire, parmi lesquels certains sont devenus sourds tardivement et ont en mémoire la forme vocale d'une langue minoritaire d'Afrique subsaharienne, parmi lesquels les signeurs ont des niveaux tout à fait éloignés, parmi lesquels certains sont issus de familles leur interdisant de signer, ou bien présentent un trouble autistique, etc., ces enfants constituent un groupe concerné par la même difficulté d'entrée dans l'écrit et auquel il faut que j'adresse des situations pédagogiques à la fois communes et adaptées à chacun.

²⁷ L'une d'entre eux a une mère sourde mais qui est elle-même signante tardive.

²⁸ Dans le sens où elles héritent de modes de fonctionnement historiques et que pour diverses raisons elles mettent en place les dispositions prévues par les textes règlementaires sur un temps long. Nous participons à ce processus en tant que professionnels de l'école inclusive. Cf sous-partie suivante (p16).

Le contexte éducatif et scolaire

La structure médico-sociale de l'UE propose une communication mixte où prédomine toutefois la langue française vocale. Selon la catégorisation établie par Perini et Righini-Leroy²⁹ elle correspond à un établissement de type C (**Document 7** – c'est moi qui surligne). C'est-à-dire que la situation de communication ne correspond pas à ce que Cuxac nomme le bilinguisme sourd³⁰ qui comme nous l'avons vu est plébiscité par les chercheurs en vue de la maîtrise du français écrit : ici les langues françaises vocale et signée cohabitent à l'oral et l'enseignement de l'ensemble des disciplines se fait principalement en

structure	A = issues de 2LPE	B = parité horaire	C = dominante français
Elèves	sourds de parents sourds (+) et entendants (-)	sourds de parents entendants(+) et sourds(-)	
Langue(s) d'enseignement	LSF	- immersion en LSF - immersion en français oral + codés gestuels	- français oral (+) - LSF (-) (selon le projet individuel)
Langue(s) enseignée(s)	- LSF (de 30 minutes à 1h par jour) - français écrit	- français écrit	- français oral et écrit - LSF (1h ou 2h par semaine)
Les professionnels en LSF	enseignants sourds (ou interprète scolaire) et/ou enseignants entendants bilingues	enseignants entendants ± bilingues ou référents sourds	
Les professionnels de LSF	enseignants sourds	référents sourds	référents sourds
Les professionnels en/de français oral	hors cadre scolaire	enseignants entendants et corps médical	enseignants entendants et corps médical

Document 7 : Situation éducative bilingue adressée aux élèves sourds de l'unité d'enseignement- M.Perini et E.Righini-Leroy

français vocal (gestualisé ou signé en simultané, et sans aucune modalité de Langue française parlée complétée depuis 2 ans). Il en est de même des temps éducatifs et thérapeutiques proposés par l'établissement. Le contexte particulier de mon UE est donc celui d'une communication que Millet et Estève qualifient de **bilinguisme bimodal** (à base français vocal)³¹, un dispositif communicationnel un peu « bricolé », qui n'est pas sans poser question, mais qui trouve sa justification dans la nécessité ici-maintenant de trouver à communiquer entre sujets locuteurs dépourvus de langue de référence commune (voire sans langue de référence du tout) et à projets linguistiques différents. Ces chercheuses nous rassurent lorsqu'elles opposent aux figures figées du *sourd signant* et du *sourd oral* que « dans les faits, les contextes de socialisation et de scolarisation des jeunes sourds sont nombreux et diversifiés et les choix linguistiques ne sont pas figés de la naissance à l'âge adulte ». A titre personnel j'ai un niveau B2 en LSF (référentiel européen) mais je ne pratique pas la langue de manière fluide et syntaxiquement correcte en classe depuis mon entrée dans le dispositif, parce que cela ne répondrait généralement pas aux besoins du groupe, parce que le dispositif ne le permet pas, et parce que je ne parle pas la LSF couramment : j'alterne donc entre énoncés vocaux, énoncés en LSF simplifiée et moments de « français signé ». Ce qui sur le plan de l'énonciation hache et entache souvent le propos (description, consigne,

²⁹ Perini, M. et Righini-Leroy, E. (mars 2008). *L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur : clarification de la notion d'éducation « bilingue » et propositions didactiques*. Les Actes de Lecture (n°101).

³⁰ Cuxac, C. (1991). « L'éducation des sourds en France et le problème de l'accès à l'écrit », Bentolila, A. (dir), *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan. (p.225-258)

³¹ Millet, A. et Estève, I. (2008). *Pratiques langagières bilingues et multimodales de jeunes adultes sourds*. Actes en ligne du Colloque Journées d'Etude de la Parole. Laboratoire Lidilem.

narration, discussion, etc.) mais qui paradoxalement maintient une interlocution minimale indispensable dans l'espace de travail scolaire.

Le contexte socio-familial

Pour comprendre le rapport que le groupe d'élèves de l'UE entretient avec la langue française écrite, hormis les facteurs déjà évoqués (hétérogénéité des choix de modes de communication et proposition éducative existante), il faut prendre en compte leurs contextes de vie particuliers. Ils réunissent en effet des conditions de socialisation primaire qui ont une grande influence dans le processus d'acquisition du langage et de ses outils. Nous avons vu qu'ils évoluent dans des familles qui ne signent pas et ne connaissent pas d'éléments de culture sourde. Il faut préciser que la totalité d'entre eux vit en contexte non francophone, et que la majorité du groupe a participé à un parcours migratoire compliqué. Ce type de contexte interculturel ou les langues et cultures des lieux de socialisation primaire et secondaire ne se rencontrent pas ou peu érige déjà de nombreux obstacles sur le parcours d'apprentissage d'enfants entendants. Obstacles auxquels s'ajoutent d'autres empêchements découlant de la précarité financière, sociale et culturelle dans laquelle vivent les familles de la SEES A³². Ces dernières sont en effet si éloignées des codes de l'école que le rapport au savoir et à l'apprendre des enfants s'en trouvent très probablement affecté. Leur rapport « *oral pratique* » au monde diffère du rapport « *scriptural-scolaire* » attendu par l'institution, ce qui pour Bernard Lahire constitue une explication socio-anthropologique des empêchements rencontrés à l'école par les individus issus de milieu populaire³³.

En considérant ensemble ce contexte socio-familial et celui de surdité, on peut également remarquer avec Régine Delamotte qu'un facteur explicatif d'ordre sociolinguistique permet de penser « *l'insécurité linguistique des élèves face à l'écrit* »³⁴ en raison de la diglossie³⁵ entre la langue française écrite (omniprésente, socialement et historiquement valorisée et distinctive) et la langue orale minoritaire (qu'il s'agisse de la langue des signes ou bien la langue du foyer, l'une et l'autre pas ou mal maîtrisées par les élèves).

A la suite de ces considérations c'est donc à plus d'un titre qu'il nous semble opportun de reprendre à notre compte la proposition de Perini³⁶ de considérer les lieux accueillant les enfants sourds comme

³² Des familles pour la plupart non lectrices, non détentrice de livre et pour lesquelles l'arrivée d'un courrier ou la transmission d'un document sont souvent corrélés à une mauvaise nouvelle ou une complication administrative.

³³ Duru-Bellat, M. (1994) Compte-rendu de Lahire, B. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. La Revue française de sociologie (35-1, pp. 141-144).

³⁴ Delamotte, R. (2018) « Un bilinguisme LSF / Français écrit pour les enfants sourds », In *Education plurilingue et pratiques langagières*, Jürgen Erfurt et al (dirs). Berne : Peter Lang.

³⁵ « *Situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur* ». Larousse. (s. d.). **Diglossie**. Dictionnaire en ligne. Consulté le 12 mars 2021.

³⁶ Ibid. Expression qu'elle emprunte elle-même à Castellotti, V. (2001).

exolingues en ce qu'ils proposent un cadre où la langue enseignée et parlée ne correspond pas à celle(s) parlée(s) dans l'environnement familial. C'est à partir de cette prise de conscience que j'ai récemment envisagé l'enseignement-apprentissage du français comme langue seconde pour certains élèves, ce qui m'a amené à réfléchir aux approches didactiques des langues étrangères et notamment celles développées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues³⁷.

L'apport d'une approche communicative et actionnelle

Comme annoncé précédemment, cette réflexion m'a amenée à considérer des difficultés que je segmentais en unités de sens propres à la langue écrite (difficultés face au code, au lexique, à la ponctuation, aux unités grammaticales, etc.) comme relevant d'une problématique plus globale : celle de la situation de communication et des fonctions de l'échange langagier. Pour pouvoir produire un énoncé écrit, il ne suffit effectivement pas d'agencer des lettres qui formeront des mots qui à leur tour constitueront des phrases qui feront texte. Pour s'y inscrire de manière adaptée il est avant tout indispensable d'appréhender la situation socio-discursive en considérant les facteurs qui la constituent (les fonctions de la communication développées par Jakobson³⁸). Des fonctions que les élèves doivent pouvoir identifier durant les temps d'apprentissage et qui sont : le **contexte**, l'**émetteur** et le **destinataire** du **message**, la nature du **contact** établi entre eux et enfin le **code** (commun ou en partie commun) qui régit le message³⁹. Ces facteurs sont généralement compris et connus des enfants entendants en raison de leur inscription précoce dans les échanges sociolinguistiques (en famille, à l'école) en tant que tiers (référent), destinataire, ou accompagnés qu'ils sont dans leurs premières performances en tant qu'émetteur, etc. Mais les situations d'exclusion ou d'écart vécues par les enfants sourds justifient la mise en place d'un dispositif pédagogique à même de déployer et d'actualiser l'ensemble des éléments constitutifs que je viens de résumer. Cette proposition pédagogique s'appuie sur les perspectives actionnelle et communicative promues par le susmentionné CECR : la communication y est envisagée comme une action sur le monde. Communiquer c'est agir, et pour agir il faut conjointement construire et mobiliser des compétences pragmatiques,

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

- **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.

³⁸ Jakobson, R. (1963). « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.

³⁹ Les fonctions que Jakobson qualifie de : référentielle, expressive, conative, poétique, phatique et métalinguistique.

- **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- **Le processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- **Par domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
- **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
- **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Document 8 – Caractéristiques de toutes forme d'usage et d'apprentissage d'une langue – extrait du Cadre européen commun de référence pour les langues.

LE DISPOSITIF PEDAGOGIQUE DU JOURNAL DE LA SEES

J'ai donc déterminé une **tâche** à accomplir collectivement : un journal de classe bimensuel, au format contraint, organisé en rubriques évolutives, rédigé en français et comportant des illustrations. Une tâche qui, pour reprendre la terminologie développée dans le **Document 8**, entend permettre de réaliser *des activités langagières* dans la rencontre et production de *textes* se référant à des *domaines* variés. Un **projet** en d'autres termes, suffisamment rassembleur et modulable pour permettre à tous et à chacun d'y développer des *compétences générales* et notamment de cibler *la compétence à communiquer langagièrement* en respectant des *contraintes* et en mettant en œuvre des *stratégies* individuelles. La tenue d'un journal scolaire n'est pas une innovation, mais la manière d'envisager le dispositif permet néanmoins une ingénierie pédagogique souple adaptée aux besoins du groupe.

Un dispositif qui apporte des réponses aux besoins identifiés dans le Document 5

Le journal de la SEES est un outil de médiation socio-culturelle qui permet une interaction sociale avec différents types de destinataires : les familles, les élèves de SEES B et les professionnels du CMP. Le projet a pris une nouvelle dimension depuis quelques semaines puisque sous l'impulsion de la direction d'école des parents volontaires l'impriment en couleur afin de pouvoir en distribuer un exemplaire par élève. Il est également présent sur l'espace numérique de travail ainsi que dans les panneaux d'affichage qui donnent sur la rue. Il a été sélectionné pour le concours national Médiatiks 2021 organisé par le CLEMI dans la catégorie « Journaux imprimés et en ligne ». Cette ouverture sur l'extérieur de la classe et les différentes fonctions qu'il permet de remplir pour chacun des élèves garantit son rôle de vecteur d'échanges et partant d'expériences langagières authentiques.

Document 9 : Journal de la SEES (numéro 2)

JOURNAL DE LA

DES LETTRES, DES MOTS, DES PHRASES POUR ÉCRIRE !

L'alphabet / Le petit chaperon rouge / Exprimer les émotions / Critique de Rhania / Les petits mots / Les pronoms



Vaïana et Alishan rangent les lettres de l'alphabet et les mots associés.



Je suis en colère.

Vaïana est en colère.
ELLE est EN COLÈRE.

Émotions :
les ressentir, les dire et les écrire

Maryse, Rhania et Ismaël ont écrit les parties en orange sur l'ordinateur. Alishan a dicté les phrases contenues dans les bulles à la maîtresse. Bravo !

La lecture du moment

Nous avons lu ou relu Le petit chaperon rouge. Nous avons regardé une version LSF mise en scène par des lycéens. Nous avons découvert plusieurs livres avec ou sans texte qui racontent l'histoire ou qui s'en inspirent. « C'est pour mieux te voir mon enfant ! »

VAÏANA ET ELÉA : l'écriture en attaché commence !



Elles commencent à tracer les lettres à boucle : le e et le l. Mais aussi les lettres à pointe : le i et le u. Et ce n'est que le début !

MARYSE ÉCRIT SEULE SUR SA CARTE GRENOUILLE



Nous pouvons lire le prénom de deux maîtresses de SEES, mais aussi les mots : école, et et aime !  



Noël et Eléa ont fabriqué six bonhommes émotions en suivant des modèles

Je suis content.

Alishan est content.
IL est content.



CRITIQUE : La petite fille en rouge par Rhania

INTERVIEW DE RHANIA

Après lecture avec la maîtresse.

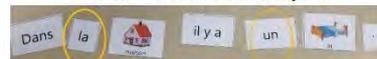
- Bonjour Rhania,
- Bonjour Manon,
- Qu'est-ce que tu as lu aujourd'hui ?
- Le petit chaperon rouge.
- Tu es sûre que c'était le petit chaperon rouge ?
- Non, La petite fille en rouge.
- Tu as aimé cette histoire ?
- Un peu.
- Elle t'a fait penser à quoi ?
- Au chaperon rouge. C'est une petite grand-mère qui raconte une histoire.
- Qu'est-ce que tu as ressenti comme émotion ?
- Un peu peur.
- Pourquoi ?
- Parce qu'elle vit pauvrement.
- Comment sais-tu que la petite fille vit pauvrement ?
- Je vois que tout est en bazar. C'est un peu cassé. Il y a un homme qui est méchant et qui se moque du petit chaperon.
- Est-ce que tu conseilles aux gens de lire cette histoire ?
- Non c'est bon, il n'y a pas besoin.
- Merci beaucoup Rhania pour ton avis.
- De rien.



Rhania et Maryse forment des phrases



Majuscule, point, il faut penser à tout ! Elles se rendent compte qu'on utilise de petits mots devant le nom des lieux ou des objets.



PARLER DE SOI ET DES AUTRES : mise en scène des pronoms personnels sujets



JE



TU



ELLE



IL



NOUS

Il rend possible, en tant qu'objet et en tant que processus (rédaction, choix des thèmes, édition, diffusion), l'apport de réponses aux besoins collectifs définis dans le **Document 5**-colonne 3. Il scelle une *identité de groupe* dont découle un *sentiment d'appartenance* et se fait support d'*échanges avec autrui* au sein du groupe autour des différentes décisions éditoriales qu'il induit. Il est un *cadre rassurant*, à la fois fixe et modulable (1 page, rubriques évolutives), sur lequel une *attention conjointe* peut se porter. Son format et sa destination impliquent un travail *d'organisation des informations* mêlant texte et images (ce qui constitue un élément facilitateur pour des individus qui investissent naturellement beaucoup le canal visuel dans leur rapport au monde). Sa diffusion large est source de *valorisation* et de reconnaissance, ce qui entretient la motivation du groupe. Il permet de mettre en avant des éléments de culture sourde (dactylogogie, signes, contes signés), ce qui, nous rappelle Marie-Thérèse L'Huillier⁴⁰ est une entrée culturelle affectivement rassurante pour aborder la découverte du monde et de l'écrit.

Il offre aussi une occasion de se *repérer spatialement et temporellement* à travers les activités de mise en page et la régularité de sa parution (datation, numérotage, articles à suite). Il est également support d'échanges avec d'autres membres de la communauté éducative : les professionnels de l'équipe du centre (qui peuvent rebondir sur le contenu des articles et donc sur les activités réalisées au sein de l'espace scolaire), les autres élèves de l'école (le journal est alors une fenêtre ouverte sur la SEES dont le fonctionnement est mystérieux pour bon nombre d'entre eux) et enfin les familles (pour qui le journal devient un intermédiaire pour parler de ce que l'enfant réalise et apprend à l'école, notamment grâce à la place qu'y tient la photographie – Eléa et Vaiana ont tenu à se mettre en scène durant un temps de calligraphie par exemple).

Un dispositif qui permet de créer des moments d'enseignement-apprentissage personnalisés et de faire varier les postures d'étayage

Par le choix des thématiques, il m'est possible de valoriser les intérêts restreints de Noël, d'encourager l'expression spontanée des plus téméraires comme des plus discrets (cf la partie concernant la carte de Maryse), d'embarquer les élèves qui apprécient tel jeu ou tel atelier pour partager leur réalisation, de donner une finalité à des activités de lecture (comme celle de l'histoire choisie par Rhanja dans notre période de lectures en réseau), etc. Au sein du journal et selon les numéros il y a la place pour différents types de textes : on informe certes mais en abordant le registre explicatif, prescriptif, narratif, critique, ou en donnant à voir des dialogues à travers la transcription d'interviews. Tous les élèves ne participent pas conjointement ou avec la même implication à l'élaboration des articles.

⁴⁰ L'Huillier, M-T. (2014). « Apprendre à lire quand on est sourd », in *Regards croisés sur la LSF et l'apprentissage du français écrit*. Journée d'études, ESPE de Toulouse et département Sciences du langage (CLLE-ERSS) de l'Université Toulouse Jean-Jaurès-campus Mirail. [Conférence en LSF traduite par Katia Abbou].

L'architecture du journal en différentes rubriques facilite en effet la mise en place de séances adaptées à chacun et à l'emploi du temps hebdomadaire de l'UE. Il est ainsi possible de réserver des moments aménagés autour d'un seul canal de communication (audio-phonatoire ou visuo-gestuel) ou autour d'une notion en composant des sous-groupes. Possible également de fractionner les tâches à accomplir selon le rythme de travail de l'élève ciblé. Possible enfin de déployer une diversité de modalités d'entrée dans la pensée scripturale (la dictée à l'adulte en LSF ou français vocal, la manipulation d'étiquettes, l'échange oral enregistré et retranscrit, la trace libre, le schéma...).

Selon le sous-groupe ou l'élève avec lequel je travaille, c'est un dispositif qui permet d'être plus mobile dans ma pratique, de faire varier mes postures d'étayages⁴¹ et de « jongler » en fonction de la situation entre l'une et l'autre :

- tantôt dans une posture de **contrôle**⁴² lors de la réalisation d'une rubrique collective ou un temps d'échange autour du choix des thèmes – pour conduire des temps (difficiles) de vigilance commune autour du sens de certaines propositions (on signale son incompréhension, on tente d'interpréter, on demande des précisions)
- tantôt dans une posture d'**accompagnement** pour aider un ou deux élèves à surmonter une difficulté singulière,
- tantôt en **lâcher-prise** en donnant une grande liberté aux élèves vis-à-vis des prises de vue, du choix des thèmes ou des « imperfections » qui seront conservées dans le numéro (par exemple les irrégularités typographiques dans les encarts oranges de l'article portant sur les émotions)
- tantôt dans une posture d'**enseignement** (mais pas forcément là où on pourrait l'attendre au sein d'un tel projet car il ne s'agit souvent pas de structurer les savoirs portant sur le journal mais plutôt ceux portant sur les activités reportées dans le journal)
- tantôt enfin dans une posture de **magicienne**, en théâtralisant dans divers moments de la journée l'opportunité de faire apparaître un savoir en train d'être construit dans le journal (un temps d'EPS, des expériences autour de la germination, des constructions en cubes), ce qui a souvent tendance à le revitaliser et à récupérer l'attention de certains élèves.

Un dispositif au service duquel le travail sur l'aspect formel de la langue retrouve du sens

La proposition pédagogique du journal entendait remédier aux difficultés répertoriées dans la colonne 1 du **Document 5** (la relation à l'autre, la communication, la connaissance et le fonctionnement de

⁴¹ Bucheton, D. (mars 2016) « Les postures enseignantes », Fiche Eduscol, eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

⁴² Voir dans une posture de **sur-étayage** où je fais « à la place » pour permettre au numéro d'aboutir.

l'écrit) en offrant une situation de communication et d'interaction authentique pour activer des compétences socio-discursives constitutives de l'entrée dans la pratique d'écriture. Ce choix repose sur l'idée que l'on ne peut aborder l'étude d'une langue sans préalablement l'exploiter, la pratiquer, l'investir, ne serait-ce qu'à minima et dans ses différentes formes.

Néanmoins, et comme on le pressent dans la partie précédente portant sur la personnalisation des moments d'enseignement-apprentissage, c'est également un dispositif qui a permis de déployer un ensemble d'activités linguistiques plus formelles et structurelles portant sur le code.

Les élèves ont donc, selon leur zone proximale de développement⁴³ propre, développé leurs connaissances des unités de la langue écrite (texte, syntaxe, lexique, alphabet) en lien avec le projet journal. Soit pour réaliser une rubrique, soit (de manière plus utilitaire) pour garder trace de leur travail et le partager dans le journal. Ces compétences répondaient aux difficultés recensées ci-dessous :

Syntaxiques :

- Organisation et cohérence des informations
- Usage de mots-outils, de déterminants à l'oral
- Usage de transferts situationnels ou personnels⁴⁴, de verbes directionnels
- Structures syntaxiques usuelles
- Accords entre les différents segments
- Fonctions des différents segments

Portant sur la connaissance du code :

- Discrimination lettres/chiffres/signes arbitraires - découverte de l'alphabet
- Reconnaissance des lettres
- Discrimination auditive/boucle phonatoire défaillante : atteinte de la conscience phonologique
- Décodage-encodage des sons simples
- Décodage-encodage des sons complexes et groupes consonantiques

Lexicales :

- Usuel
- Thématique (séquences en cours)
- Morphologie : reconnaissance de régularités (affixes) et de relations de familiarité (radicaux).

Périphériques :

La mémorisation à moyen et long terme

- Lexicale
- Syntaxique
- Signification des marques morphosyntaxiques

L'autonomie

- Contenu et localisation des outils d'aide
- Vigilance orthographique et amélioration de l'écrit

Document 10 – Synthèse des difficultés des élèves vis-à-vis du code écrit (dimension linguistique)

Alors que certains élèves ont travaillé le vocabulaire ou la correspondance entre graphies sur le clavier de l'ordinateur de la classe, d'autres se sont saisis de manière plus approfondie du traitement de textes numériques lors d'activités de copie, ont organisé leur propos pour réaliser des dictées à l'adulte, ont

⁴³ Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Terrains / Éditions Sociales.

⁴⁴ Deux structures de grande iconicité (Cuxac, 1991) : dans le transfert de situation la scène rapportée est présentée comme un décor et vue d'ensemble ; dans le transfert de personne, le locuteur incarne la personne, l'animal ou l'objet qu'il signe, il en joue le rôle.

préparé des lectures pour être interrogés par leurs camarades ou encore réalisé des traces écrites collectives (comme on le voit dans la mise en scène des pronoms personnels sujets en fin de page)... Le fait que le journal soit donné à lire a rendu possible des temps de révision de l'écrit et la pratique d'écrits intermédiaires

Version 1 d'un entretien avec Rhanja, retranscrit et mis en surbrillance par mes soins

- Pourquoi ?
- Parce que c'est comme **vivre pauvre**.
- Comment sais-tu que la petite fille vit pauvrement ?
- **Je vois y a tout bordel**. C'est un peu cassé. **C'est** avec un homme **qu'est** méchant et il se moque **de le** petit chaperon.
- Est-ce que tu conseilles aux gens de lire cette histoire ?
- Non c'est bon, **y a pas** besoin.

Version finale - relue et corrigée ensemble

- Pourquoi ?
- **Parce qu'elle vit pauvrement**.
- Comment sais-tu que la petite fille vit pauvrement ?
- **Je vois que tout est en bazar. C'est un peu cassé. Il y a un homme qui est méchant et qui se moque du petit chaperon.**
- Est-ce que tu conseilles aux gens de lire cette histoire ?
- **Non c'est bon, il n'y a pas besoin.**
- **Merci beaucoup Rhanja pour ton avis.**
- **De rien.**

Document 11- Exemple d'une activité de révision et d'amélioration de l'écrit intégrée au projet journal

Cette attention portée à la correction de la langue et à la structuration du discours a ouvert la porte à l'introduction « chemin faisant » de ce que Laurence Lentin nomme des « *schèmes sémantico-syntaxiques* ». Il s'agit de permettre à l'enfant de fréquenter dans une situation de vie courante un pan de discours dans la « *dynamique de fonctionnement d'un système*⁴⁵ qui lui apporte du sens sous forme d'information, d'explication, de plaisir à propos du monde et de lui-même »⁴⁶). A partir des articles du journal, j'ai ainsi pu aborder des usages tels que les marqueurs de la négation, les connecteurs logiques (« mais », « parce que »...), les emplois d'un verbe précis, etc. dans les deux langues de travail.

En parallèle de ces schèmes « fournis » en situation authentique, ce dispositif a donné du sens à la pratique de gammes autour d'une notion, Lentin parle d'« *exercices structuraux* ». Il s'agit d'exercices courants dans les phases d'automatisation d'une compétence langagière, portant sur des fragments formels de discours⁴⁷. L'exercice structural consiste à procéder à des variations sur les plans syntagmatiques et paradigmatiques : à partir d'une phrase il est alors possible de travailler sur les

⁴⁵ Un système langagier (c'est moi qui précise).

⁴⁶ Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit*. Paris : ESF.

⁴⁷ Lentin évoque des fragments **inertes** (Lentin, 2009)

désinences d'un verbe découvert lors de la rédaction d'une rubrique, de passer de la forme affirmative à la forme négative, de choisir parmi plusieurs connecteurs logiques celui qui redonnera du sens à un énoncé.

BILAN ET PERSPECTIVES

A l'heure actuelle, je considère que j'écris beaucoup trop moi-même dans le journal pour présenter les rubriques et qu'il va falloir que je trouve comment autonomiser les plus grands dans la prise en charge de ces étapes.

Un autre point d'amélioration consisterait à mettre au point des indicateurs et des seuils de réussites me permettant d'évaluer l'action et permettant aux élèves de s'inscrire dans le projet avec une vision globale de ce qu'ils vont y développer comme compétences.

A ce stade du projet, et grâce à ce travail réflexif, il m'apparaît à présent évident que la LS-vidéo devra trouver sa place en tant qu'étape intermédiaire dans le passage à l'écrit pour les élèves inscrits dans un projet signant. Cela contribuera à encourager un investissement plus spontané et adapté à chacun dans la perspective du développement d'une réelle pédagogie de projet (« coin enregistrement » par exemple). Le frein principal au développement de cette pratique est pour le moment l'absence de matériel⁴⁸ et d'espace adaptés pour la prise de vue (pour l'heure les photographies du journal proviennent d'un appareil personnel).

Enfin, au nombre des éléments à travailler, il y a celui de l'interlocution, de la mise en circulation des messages entre les élèves-émetteurs et les lecteurs-destinataires. Les parents, les professionnels de la structure et quelques membres de l'équipe enseignante ont témoigné de leur intérêt pour le projet, mais le dispositif actuel ne permet pas aux élèves d'avoir de retours concrets en dehors de leur propre famille. J'ai tenté diverses pistes numériques⁴⁹ afin de permettre des interactions régulières (réactions aux articles, questions sur telle ou telle rubrique, etc.) mais l'équipement et la littératie des familles rendent difficile la mise en place d'un cadre interactif respectant le règlement général sur la protection des données.

Pour conclure, ce projet en éclosion est pour l'instant source de découvertes et m'ouvre de nouvelles perspectives. Le regard que je porte à présent sur mon dispositif d'accueil en tant que contexte exolingue pour les élèves me permet de considérer les approches actionnelles et communicatives comme propres à générer d'autres pratiques et à me renseigner sur les connaissances développées dans d'autres champs⁵⁰.

⁴⁸ Caméra ou webcam.

⁴⁹ Padlet, mail, ENT...

⁵⁰ Ainsi du Français langue étrangère (FLE) et de ses dispositifs originaux (telle la simulation globale.)