

* Auditorium de la Cité des sciences et de l'industrie / 30 av. Corentin Cariou, Paris 19^e
14 & 15 nov. 2013 • Cité des sciences et de l'industrie *

COLLOQUE APPRENDRE À LIRE UNE LANGUE QU'ON NE PARLE PAS

Dans le cadre
du Mois
Extra-Ordinaire
organisé par
la Ville de Paris

Interprétation
français / LSF
assurée

Une démarche
d'apprentissage
La Langue des Signes,
langue de travail du
langage écrit

Un outil
La plate forme web
VIDÉOGRAPHIX

NOVEMBRE
2013
**LE MOIS
EXTRA-
ORDINAIRE
DU HANDICAP**

LES ACTES DU COLLOQUE

L'Association Française pour la lecture a organisé le colloque « Apprendre à lire une langue que l'on ne parle pas » à la Bibliothèque des sciences et de l'industrie (les 14 et 15 novembre 2013 à la Cité des sciences et de l'industrie de la Villette), dans le cadre de la 5^{ème} édition du Mois extraordinaire du handicap de la Ville de Paris.

► **Bernadette Ribaut, Chef du service Accueil des publics et accessibilité de la bibliothèque des Sciences et de l'Industrie, ouvre le colloque en précisant les missions de son institution.**

« En tant que structure accueillant des publics en situation de handicap et notamment des personnes sourdes, la bibliothèque a été d'emblée sensible à la thématique de ce colloque autour de l'appropriation d'une langue que l'on ne parle pas, via la langue des signes.

Cette bibliothèque met à disposition de l'information scientifique sous différentes formes et supports sur place et en ligne : les utilisateurs peuvent consulter et/ou emprunter des livres, des revues, des Cd-roms, des films, mais également consulter à distance des documents électroniques ou des dossiers documentaires élaborés sur les différentes thématiques couvertes par le champ scientifique. Plusieurs approches peuvent être suivies dans l'appropriation de ces informations, que ce soit de façon autonome en consultant les documents et en utilisant les équipements associés, ou bien en bénéficiant d'un accompagnement sous forme d'ateliers, d'entretiens ou d'animations proposées par le personnel.

Dans ce contexte d'information majoritairement écrite, l'appropriation d'une langue écrite qu'on ne parle pas revêt des enjeux particuliers, qu'ils soient individuels ou collectifs comme les informations nécessaires pour mener à bien un parcours professionnel, apprendre tout au long de la vie, dans son environnement professionnel, ou bien encore aux informations primordiales à la prévention dans le domaine de la santé qui constitue un domaine particulièrement sensible. » •

Enseignants, élèves, écoles, la bibliothèque de la Cité des Sciences et de l'Industrie, propose gratuitement 46 films en langue des signes, préparés par Guy Bouchoveau sur son site Internet www.universcience.tv



EN SAVOIR +
SUR LES NOTES
DES ARTICLES
[www.lecture.org/
notes125.html](http://www.lecture.org/notes125.html)

CE QUE LES SOURDS ONT À NOUS APPRENDRE

► **Véronique Dubarry, adjointe au Maire de Paris est chargée des personnes en situation de handicap.**

Grâce au concours de nombreuses personnes en situation de handicap, d'associations, d'établissements médico-sociaux, de bénévoles, de parents, d'artistes, de partenaires... le Mois Extra Ordinaire est un rendez-vous annuel autour du vivre ensemble, rendez-vous qui existe depuis 5 ans et qui a fait sa place à Paris. Entre le 1er et le 30 novembre, nous assistons ou participons à plus de 200 événements créés par des personnes en situation de handicap ou questionnant notre regard sur le handicap. Je vous invite à oublier les représentations souvent sombres du handicap et à vous questionner et vous informer au cours de ce colloque. Le Mois Extra-Ordinaire, c'est une occasion de plus de connaître le handicap et de comprendre qu'il ne tient qu'à nous d'abattre les murs de l'exclusion. Ensemble, nous pouvons faire des objectifs de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, une réalité et rendre Paris ouverte et accueillante à tou(te)s les parisien(ne)s et à toutes les personnes qui la visitent. Je remercie toutes les personnes qui, grâce à leurs talents, ont fait la réussite (permis la tenue ?) de ce colloque et souhaite qu'une fois de plus, ce soit l'occasion de nouvelles rencontres et de point de départ de nouveaux projets •

La recherche-action sur la rencontre des sourds avec l'écrit – puisque la médiation de l'oral est encore plus hypothétique pour eux que pour les entendants – est exemplaire d'une pédagogie de la lecture par la voie directe pour tous, sourds et entendants...

Dans les ateliers qui se sont tenus hier, il a souvent été fait allusion à une possible méthode AFL. Ce serait pourtant une erreur de croire que nous tentons de vous enfermer dans une recette pour enseigner une langue, écrite, orale, chinoise, gestuelle, etc. Une langue ne peut s'apprendre que de manière « linguistique » : en contexte, pour les vraies raisons de l'utiliser en situation, avec un statut d'utilisateur intégré dans un usage social hétérogène, dans la globalité d'une communication nécessaire, avec tout ce qu'il s'y trouve d'implicite et de sous-entendu, d'entre les lignes... Et non avec un statut d'expert linguis-

tique pour qui un enseignement devrait précéder un apprentissage. Ce qui caractérise le nouveau-né, c'est qu'on ne fait que lui dire des phrases et des mots qu'il n'a jamais entendus et, *a fortiori*, des sons qu'il doit distinguer de celui de la cuillère qui tombe ; s'il est sourd, on lui parle avec des gestes qu'il n'a jamais vus et qu'il doit distinguer du biberon qu'on lui tend. Tout cela dans une totalité situationnelle, fonctionnelle avec une syntaxe prioritaire, dans une ellipse permanente ; et non comme une succession d'unités isolées. Les langages sont de l'ordre du symbolique et de la métaphore, et pour le nouveau-né encore plus que pour le vieillard qui n'entend, lui, le plus souvent plus qu'un mot sur deux. Hein ? Non, deux... (suite p.22)

► **Sandrine Lair,
Chef du bureau de la
personnalisation des
parcours scolaires et de
la scolarisation des élèves
handicapés (Direction gé-
nérale de l'enseignement
scolaire DGESCO) apporte
quelques points d'informa-
tions...**

La loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté, fixe comme objectif à l'école d'accueillir tous les élèves et d'être encore plus attentive aux enfants qui sont dans une situation de handicap, notamment les 7520 élèves qui présentent des troubles auditifs et qui sont scolarisés en milieu ordinaire.

Pour sa part, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, consacre la notion d'école inclusive dans de nombreux domaines, notamment avec la création d'un grand service public du numérique éducatif pour développer la collaboration entre les élèves, pour rapprocher l'école des familles, pour rétablir l'égalité des chances et pour favoriser l'autonomie de tous les élèves et principalement ceux qui sont en situation de handicap.

Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la loi du 11 février 2005 a posé le principe de la liberté de choix entre une communication bilingue (langue des signes et langue française) et une communication en langue française. Les conditions et modalités d'exercice de ce choix ont été fixées par des dispositions particulières contenues dans un décret du 3 mai 2006.

Il ressort notamment de ces dispositions, qui figurent désormais au code de l'éducation, que les MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) ont un rôle primordial d'informations auprès des jeunes sourds et de leur famille afin d'éclairer le libre choix entre les deux modes de communication.

S'agissant plus spécifiquement de la communication bilingue, l'article 75 de la loi du 11 février 2005, devenu article L.312-9-1 du Code de l'éducation, a conféré à la Langue des Signes Française (LSF) un statut de langue à part entière. Il prévoit, d'une part, que tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de LSF et, d'autre part, que la LSF peut être choisie comme épreuve aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle.

Un bref rappel paraît ici utile. Avant l'adoption de la loi de 2005, la grande majorité des élèves sourds étaient scolarisés totalement ou partiellement au sein d'établissements médico-sociaux spécialisés, dont le projet éducatif global reposait sur des rééducations fonctionnelles visant à permettre aux jeunes sourds d'accéder à la communication orale par la maîtrise de la lecture labiale et l'oralisation, aidés ou pas par des codeurs en « langage parlé complété » (LPC). Lorsque ces jeunes étaient de surcroît scolarisés au sein d'établissements scolaires ordinaires, ils l'étaient le plus souvent avec le soutien actif de services spécialisés, les SSEFIS (Services spécialisés de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire). Cette aide leur permettait de compenser le déficit de communication inhérent à leur surdité et ainsi, de poursuivre une scolarité parfois difficile mais globalement convenable.

Faute de reconnaissance juridique complète et de ressources humaines, la LSF a connu avant 2005 dans le système éducatif un développement très marginal, en dehors des expériences menées depuis plusieurs années auparavant dans le cadre scolaire dans les académies de Toulouse et Poitiers.

Depuis 2005, il est revenu principalement à l'Éducation nationale la charge de concevoir et mettre en œuvre les dispositifs permettant de réaliser les objectifs prescrits par la loi dans le champ scolaire. Les premières mesures prises ont été l'expérimentation (2006) de l'enseignement de la LSF en direction de jeunes entendants volontaires, de la seconde à la maternelle et l'instauration (en 2007) d'une épreuve facultative de LSF au baccalauréat.

Ces premières mesures ont été installées par l'élaboration de programmes d'enseignement de la LSF en 2008 et 2009 pour l'école primaire, le collège, le lycée d'enseignement général et technologique et pour le lycée d'enseignement professionnel.

Les besoins des jeunes sourds sont principalement mis en œuvre dans le cadre des PASS (Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds), qui ont remplacé les pôles LSF et qui permettent à tous les jeunes sourds, quel que soit le mode de communication choisi par la famille, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire. Les PASS ont donc pour vocation de donner à chaque élève la possibilité de choisir son mode de communication, sans qu'aucune hiérarchie ne soit établie entre la LSF et Langage parlé codé (LPC). Les pôles sont notamment articulés autour d'un réseau de personnes ressources constitué de médiateurs

pédagogiques choisis parmi les professeurs (du premier ou du second degré) ayant acquis la certification complémentaire en langue des signes française.

Des séminaires nationaux de formation à la LSF et au LPC sont organisés en direction des médiateurs pédagogiques désignés dans les différentes académies pour assurer l'animation des PASS. Ces formations ont pour finalité de permettre aux médiateurs pédagogiques de servir d'interface entre les élèves sourds et les enseignants des différentes disciplines pour permettre une meilleure prise en compte des besoins propres à chaque élève.

À ce jour, il existe 32 PASS, le maillage territorial en cours va permettre de mieux appréhender le niveau de mise en œuvre des demandes des familles.

La question de l'école inclusive et son inscription dans la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 est le fruit d'une évolution qui a démarré avant 2005, mais qui a vu sa concrétisation dans la loi du 11 février 2005 avec l'affirmation du droit de chaque enfant non seulement d'être scolarisé, mais aussi d'être scolarisé dans les mêmes conditions que les autres élèves, et avec eux, ou à défaut, de s'en rapprocher le plus possible.

À cet égard, le Comité interministériel du handicap qui s'est tenu le 25 septembre 2013 a clairement mis l'accent sur le respect du choix linguistique des jeunes sourds, en décidant la mise en place dans le dernier trimestre de cette année d'un groupe de travail sur la scolarisation des jeunes sourds, avec les associations concernées, en vue de la programmation, à partir de la rentrée scolaire 2014, dans quelques académies, de l'identification de parcours scolaires, de la maternelle au lycée ●

Alors que tous les enfants ont déjà eu à faire le plus complexe lors de leur premier apprentissage linguistique, qu'il s'agisse de l'oral ou de la langue des signes, entendre des pédagogues dire qu'il faut quand même avoir été alphabétisé pour donner un sens à un mot écrit jamais vu, voilà qui peut surprendre, surtout quand la prononciation n'est « assurée » le plus souvent qu'une fois le mot compris (cf. *scandale* et *sceptique*...). Que faut-il déjà avoir vécu pour, à 18 mois, être en mesure de faire des hypothèses sur un mot jamais entendu ou sur une séquence gestuelle jamais vue et, en l'y intégrant, réorganiser provisoirement l'ensemble du corpus déjà rencontré ? Dès le CE1, on considère que 80% des unités nouvelles de la langue écrite sont d'abord rencontrées à l'écrit – et assurément plus et bien plus tôt chez les sourds ! C'est le langage écrit qui est le siège des rencontres approfondies et diversifiées, « systématiques » avec une langue. D'où l'irréalisme – et sans doute le cynisme – de prétendre utiliser l'oral comme point de départ (et non comme outil de travail) pour rencontrer l'écrit. L'intérêt longtemps manifesté par l'élite autoproclamée pour mettre ses héritiers en présence du latin, non pour qu'ils le parlent (comme si les maladies se guérissaient mieux dans une langue ancienne

ou comme si les lois étaient plus loyales en latin qu'en français !) mais pour qu'ils apprennent *directement* à lire une langue. Par la voie directe ! Rencontrer l'écrit par l'alphabétisation, c'est passer à côté de la raison de lire, laquelle tient dans la spécificité des opérations intellectuelles auxquelles l'humanité a accédé en se dotant d'un nouveau langage. Avouons que jusqu'en 1880, les sourds étaient des privilégiés en ce qui concerne la lecture !

Ce que nous appelons la voie directe, c'est donc le souci de faire rencontrer l'écrit comme on rencontre n'importe quel autre langage, pour la spécificité de ce qu'il permet et non par ce qu'un autre fait moins bien que lui.

Dans cette voie, le langage oral pour les entendants, la langue des signes pour les sourds sont des *outils de travail* afin de découvrir, à travers des textes dans leur complexité, un système linguistique nouveau et fonctionnellement différent ; non pour **le** parler afin de le ramener à des fonctions connues mais pour **en** parler afin de rencontrer la spécificité de ce qu'il rend possible comme outil de pensée (cf. Hegel qui suggère que c'est seulement avec les langages – *oral, écrit, musical, pictural, mathématique, gestuel, etc.* – que nous *pensons* parce qu'ils permettent de produire quelque chose de forma-

lisé, différencié, abstrait, théorique et communicable à partir du magma vital, créatif, réactif et instantané de notre intériorité où tout se pénètre, se joue et se crée.). On a mis des décennies pour comprendre, au collège, le rôle de la voie directe dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pourquoi ne pas considérer un instant, déjà avant la maternelle, l'écrit comme un langage « étranger » ? *A fortiori* pour les sourds... En se servant certes d'un autre langage pour le « travailler » mais sans l'y rapporter par du thème et de l'aversion, ce en quoi excelle le savoir alphabétique !

Depuis une cinquantaine d'années, une réalité s'est révélée du fait de l'accès de tous les élèves à l'enseignement secondaire. Jusque-là, ceux qui allaient avoir réellement l'usage de l'écrit en tant qu'outil de pensée avaient au moins appris à l'apprendre à l'occasion du latin¹. Pour les autres qui n'auraient besoin que de mémoriser ce qu'il importe qu'ils sachent mettre en œuvre, il était non seulement suffisant que l'écrit soit conçu comme une transcription de l'oral, mais

1 ► à cet égard, il est amusant d'observer que, dans les Amériques, certaines actions de soutien aux élèves en difficulté de lecture passent aujourd'hui par une rencontre du chinois – écrit bien sûr !

► **Vanessa Van Atten est chargée de mission au ministère de la Culture et de la Communication, plus précisément au développement de l'accès aux livres et à la lecture pour les publics qu'on dit « empêchés ».**

Il s'agit de donner un meilleur accès aux livres et à la lecture aux publics à l'hôpital. Le service mène plusieurs missions dont les principales sont le suivi, l'accompagnement et l'expertise auprès de toutes les bibliothèques de lecture publiques. Il en existe plus de quinze mille sur tout le territoire français, ce qui fait un maillage assez conséquent sur le territoire, assez unique en Europe et même dans le monde. C'est une chance pour notre société. On doit donc faire vivre ce réseau de bibliothèques, et animer le réseau des professionnels qui y travaillent. Il existe aussi une tutelle directe sur la Bibliothèque Nationale de France et la Bibliothèque Publique d'Information, qui sont deux bibliothèques d'État. On assure évidemment une mission d'accompagnement des professionnels des bibliothèques avec, par exemple, mes collègues des pôles sourds des bibliothèques de la Ville de Paris. Un guide (Bibliothèques, accessibilité et handicap) doit paraître en 2014 dans la collection « Culture et Handicap ».

Nous veillons aussi à la mise en place et au suivi de l'exception handicap aux droits d'auteur. La loi Dapsi présente plusieurs exceptions, dont l'exception handicap qui permet aux structures agréées, par une commission, d'adapter librement

et sans contrepartie financière les œuvres imprimées. On poursuit également un travail d'adaptation en langue des signes des œuvres de littérature jeunesse pour les sourds avec les bibliothèques de la Ville de Paris, la médiathèque de Rennes Métropole et la médiathèque José Cavanis de Toulouse.

Il y a de plus en plus de manifestations en bibliothèque autour de la langue des signes – contes bilingues français-langue des signes, spectacles en langue des signes ou bilingues – manifestations qui sont recensés pour une bonne partie sur le blog Bibliosigne.

Différentes animations en langue des signes peuvent se raccrocher aux manifestations nationales comme la manifestation « Dis-moi dix mots » initiée par la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, du ministère de la Culture et de la Communication) et « À vous de lire », « le Printemps des Poètes », etc. La priorité du ministère demeure la prévention de l'illettrisme qui stagne autour 7% et bien au-delà pour les publics sourds.

Il se dit ici qu'il est important pour développer la maîtrise du français écrit, d'avoir un bon niveau en langue des signes ; mais aussi de savoir articuler les deux. C'est ce qui semble important, le point d'articulation entre les deux. On a beaucoup parlé de la notion de plaisir. Pour moi, c'est indispensable. S'il n'y a pas de plaisir, surtout en matière de lecture, s'il y a un blocage qui se fait et qui ne peut être dénoué à travers le plaisir, les choses après peuvent être très difficiles. Donc, par rapport à la notion du plaisir de la lecture, j'insiste beaucoup, beaucoup, beaucoup sur l'importance de raconter des histoires dès le plus jeune âge, avant

même que l'enfant ne sache parler, avant même que l'enfant sourd par exemple sache former des signes compréhensibles et intelligibles.

Il a été démontré et expérimenté qu'il était bénéfique aussi de pratiquer l'écriture en parallèle pour les jeunes en difficulté avec la langue française écrite. Il me semble qu'expérimenter l'écriture simplement en parlant de son expérience personnelle, d'expériences vécues, peut aussi dénouer certaines situations difficiles liées à la lecture. Je pense que beaucoup d'entre vous connaissent l'exemple de Marie-Thérèse L'Huillier, qui est une conteuse sourde que j'ai connue quand j'étais enfant. Elle racontait des histoires dans « Mes Mains ont la parole », sur Antenne 2. C'était la première fois que je voyais une adulte sourde signer. En prenant mes fonctions, il y a deux ans, j'ai renoué avec tout ce milieu de la surdité et de la langue des signes, et son nom est apparu forcément. Elle est issue d'une famille sourde, et elle a eu cette volonté, cette force de travail pour s'approprier l'écrit. On trouve ses écrits sur Internet.

Moi-même, je suis malentendante. Techniquement, on pourrait dire que je suis même sourde car sans appareil, je n'entends rien du tout. Je porte un implant cochléaire. Je suis aussi fille de bibliothécaire et je crois que cela a été la grande chance de ma vie, ce qui m'a permis de bien démarrer dans la vie, d'avoir accès à tous les livres que je voulais, d'aller piocher dans les livres de la bibliothèque de ma mère. Tous les soirs, en rentrant de l'école, je lisais tout ce que je voulais, les albums, les bandes dessinées, les romans pour enfants : j'en prenais et je les ramenais chez moi. Cela m'a permis d'associer ce que j'arrivais à lire sur les lèvres

(je n'étais pas encore appareillée à l'époque), les mots que je lisais sur la page et les histoires que me racontaient aussi tous les soirs mes parents avant de me coucher.

Daniel Pennac a écrit : le lecteur a le droit de ne pas lire, il a le droit de sauter des pages, il a le droit de ne pas finir un livre, il a le droit de relire, il a le droit de lire n'importe quoi, il a le droit au bovarysme. Qu'est-ce que c'est ? C'est une maladie textuellement transmissible. En fait, c'est le droit à la satisfaction immédiate et exclusive de nos sensations. Septièmement, le droit de lire n'importe où, le droit de grappiller, le droit de lire à haute voix. Le droit de lire avec les mains, les gestes, où on veut, partout ●



EN SAVOIR +
SUR LES NOTES
DES ARTICLES
[www.lecture.org/
notes125.html](http://www.lecture.org/notes125.html)

Passe-moi la varlope !

C'est à plusieurs que nous apprenons à lire tout seul comme c'est à plusieurs que nous avons appris à parler. Dès la naissance, nous avons été impliqués au meilleur niveau possible de complexité sociale, psychologique et linguistique dans un environnement qui nous a toujours considérés, dès les premiers échanges autour de nous, comme partenaires de la vie commune et dans la communication qu'elle nécessite. Certes, les experts de l'enseignement de la lecture n'ont-ils pas encore fait école pour dire comment s'y prendre pour enseigner « la raison phonique » aux nouveau-nés. Ayant découvert « scientifiquement » que ceux-ci ne comprennent rien au plus élémentaire discours de réception à l'Académie française, ne doutons pas qu'ils auraient conseillé de n'émettre, dans l'environnement, d'abord qu'un seul phonème - le plus fréquent [a] - puis, lorsque le bébé tournerait les yeux vers la source sonore, témoignant ainsi qu'il a « compris » le message, on abordera le phonème suivant [r]. À ce stade, il n'en restera plus que 35 à introduire et on veillera à ce que l'affaire soit bouclée dans les 2 ans... Commencera alors la fréquentation des diphonèmes, non sans que les experts s'affrontent pour savoir si [r] doit être prononcé ère ou rrr ou ra... Angoisses et colloques : comment former les parents des milieux défavorisés ? Comment dépister, dès 3 mois, les bébés pour les rééduquer afin qu'ils ne soient pas dysphasiques, avant de devenir dyslexiques quelques années plus tard ?

Pour autant, les experts actuels de l'enseignement de la lecture imposent une même démarche synthétique afin de faire acquérir la correspondance entre 37 phonèmes et plus de 600 graphèmes produits avec 26 lettres de l'alphabet. On continue, contre toute évidence, de croire que ce passage par l'alphabétisation peut nous aider à comprendre un mot inconnu à l'écrit. Certes... mais les enfants sourds ? Ne peuvent-ils pas faire avec l'écrit ce qu'ils ont fait directement, petits, pour la langue des signes, comme les entendants l'ont fait pour l'oral ; et comme sourds et entendants le feraient avec l'écrit si celui-ci jouait un rôle fonctionnel dans la situation qu'ils tentent de prendre en main ? Ainsi, quiconque rencontre en situation un mot qu'il ne connaît pas, par exemple dans la phrase : « Charles s'est blessé à l'atelier en utilisant sa מַשׂוּרָה לְנִסּוּת et il en a profité pour commander une dégauchisseuse... » se fera une idée de la chose, suffisante à ce stade... Car, depuis sa naissance, il n'a jamais cessé, sourd ou pas, d'être occupé à faire du sens avec les matériaux de son milieu, à l'oral, en langue des signes, à l'écrit, en français, en hébreu, du moins si les experts ne s'en mêlent pas ! ●

aussi socialement nécessaire² : ne divulguons pas aux masses de nouveaux outils pour théoriser l'expérience ; elles n'ont que trop tendance à se les approprier sans nous, on l'a d'ailleurs bien vu dans les luttes sociales qui ont jalonné le 19^{ème} siècle et préparé la Commune ! Surtout que dans le travail à la chaîne qui attend le plus grand nombre de salariés, ceux-ci n'ont aucun besoin d'avoir une connaissance et une compréhension d'ensemble du processus dans lequel s'insère leur travail émiété. Dans ces années 1970 où on découvre donc que les élèves de CM2 ne peuvent tous suivre en 6^{ème} en raison de leur niveau d'expertise à l'écrit, deux courants se dessinent : l'un qui préconise d'insister avec la méthode qu'on utilise déjà mais en se conformant encore plus rigoureusement à ses présupposés ; le second qui va chercher à procéder autrement afin d'apprendre à questionner directement l'écriture d'un texte et non plus tenter d'en établir un double oral qu'on pourra ensuite explorer – passer à la compréhension, comme on disait – mais guère avant le CE2. Et encore, celle de l'explicite ! Quant à l'idée que des enfants, avant 4 ans, pour peu qu'ils soient impliqués dans un milieu hétérogène, s'interrogent afin de découvrir les raisons pour l'auteur d'avoir écrit ce texte et, pour eux, de le lire, en clair partent tout de suite à la découverte de ce qui se trouve entre les lignes... On devine sans mal que le premier courant (sur lequel misent plus que jamais nos experts d'aujourd'hui), proposant de continuer à faire davantage ce qu'on fait, l'a emporté car il évite de demander aux enseignants, aux formateurs, aux inspecteurs, aux parents ou aux enfants eux-mêmes de s'impliquer *ensemble* dans des *recherches-actions* en prise dans la réalité.

C'est méconnaître que, jusque là, jusqu'à sa rencontre scolaire avec l'écrit, le jeune enfant n'a jamais cessé, pour tous les langages (y compris l'écrit), de découvrir des unités à *partir de* la raison qui les rassemble, donc de la réponse à l'hypothèse implicite qu'ils posent pour comprendre pourquoi elles sont ensemble, ici, maintenant et avec ces acteurs ; et non l'inverse, que l'école donne pourtant comme clé pour penser, cette recension indéfinie d'éléments simples, donc « insensés », dont la synthèse par juxtaposition livrera le sens³. Lire un texte, disons tout simplement le comprendre, en proposer une interprétation provisoire, c'est décidément tout autre chose que d'en reconstituer l'oral, lequel n'a jamais été ni la cause ni le moyen ni l'objectif de son écriture. Encore une fois, disposant d'une langue de travail, parler ensemble de nos intentions à l'égard d'un texte, en partant de ce que nous y trouvons déjà, dans sa globalité, son fonctionnement linguistique, référentiel, culturel, afin d'aller plus loin, bref, le relire pour toujours mieux l'interpréter ! Y compris le dire à d'autres. Et non le parler.

L'objet de ce colloque est bien de retrouver la continuité entre l'apprentissage des sourds et celui des entendants, en rappelant que, jusqu'au congrès de Milan, les sourds étaient loin d'être les plus défavorisés, comme en a témoigné la richesse de leur production d'auteurs au 19^e siècle • **Jean Foucambert**

2 ► Jules Ferry n'avait jamais caché son attachement à « fermer l'ère des révolutions »...
3 ► Pauvre Descartes qui a soutenu que la méthode pour penser (et apprendre à penser) est analytique et consiste à « diviser chacune des difficultés en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour le mieux connaître simplement »... Ne voilà-t-il pas que les dominants ont décidé, en matière d'écrit, non seulement de faire avec les dominés l'économie de cette méthode mais qu'ils se sont trompé de liste de parcelles en fournissant celle de l'oral ! Deux erreurs pour l'école faite au peuple et les résultats qu'ils ne cessent eux-mêmes de dénoncer, voilà qui pourrait éveiller quelques soupçons...

► **Suellym Opolz Fernanda est enseignante et travaille en partenariat avec Juliana Bueno, docteure en informatique. Au Brésil, l'Université Fédérale du Paraná développe des logiciels pour l'acquisition de l'autonomie chez les sourds en collaboration avec l'école bilingue de San Jose, une ville du sud. Il s'agit d'une expérience pratique d'apprentissage de la lecture inspirée des thèses de l'AFL.**

Les élèves (8 ans) ont choisi comme textes de base la fable « Le soleil, l'araignée cartomancienne » et « Le roi Lion » de Valmir Ayala. Dans un premier temps, sans aucun appui visuel, la narration s'est effectuée en langue des signes sous forme de dialogue.

À ce stade, l'enseignante vise plusieurs objectifs...

1) Apprentissage collectif : comment l'écrit se présente sur la page (titre, ponctuation, construction des paragraphes, du texte), comment se réajustent les hypothèses à travers le débat à partir des textes puis des illustrations ? « Plus l'enfant est jeune, plus il fait attention aux détails » fait remarquer Suellym.

2) Les questions qui se sont posées aux enfants : que va-t-il se passer si le soleil disparaît ? Pourquoi l'araignée voulait-elle l'obscurité ? Les questions et les premiers ressentis se font en LIBRAS (langue des signes brésilienne), puis par le dessin.

On observe que les enfants ont bien compris la chronologie du récit narratif. Suellym a présenté deux autres histoires aux enfants ; ils se sont lancés dans de nouvelles hypothèses, échanges et questionnements. La démarche induit des questions : comment faire, pour les enfants sourds, la relation entre la syntaxe de la langue portugaise et la LSF, la connexion entre les mots et les idées ?

En conclusion, la base de la lecture, c'est la mise en contexte. La voie phonologique mène au déchiffrement ; la voie lexicale, c'est la lecture contextuelle et visuelle. N'importe quel lecteur, qu'il soit sourd ou entendant, utilise la voie directe (lecture idéographique) qui est la seule voie qui donne accès à l'autonomie •

► **L'équipe d'enseignants sourds et entendants réunie en 2013 à l'université d'été de l'AFL a travaillé autour des questions de l'apprentissage de la lecture et notamment sur l'usage et l'utilisation de VIDEOGRAPHIX.**

Le groupe se donne cinq directives pour la conduite de son travail...

- 1) Utiliser la LSF sert pour parler de l'écrit, et non pas parler l'écrit.
- 2) Travailler sur un texte écrit (texte de littérature par exemple), car on a besoin d'implicite.
- 3) L'acculturation: s'approprier une culture que l'on ne possède pas.
- 4) Pas de faire semblant.
- 5) Se doter chacun d'un carnet de chercheur (ce que j'aurais noté au fil des jours me donnera des éléments pour nourrir ma pédagogie et celle du groupe de recherche).

Le groupe découvre la démarche de La Leçon de Lecture.

Le travail commence à partir de l'album « Le voyage d'Oregon ». Il s'agit de prendre note de toutes les idées que nous inspire la première de couverture : dégager un horizon d'attente. Le signe d'Oregon est créé : *la main sur l'épaule* ; chacun peut créer son signe comme il l'entend. Nous cherchons des indices sur la couverture, et en même temps, essayons de convoquer tout ce que nous avons derrière la tête, qui fait notre propre culture identitaire, qui fait que ce livre-là devrait ou pas résonner avec ce qu'on sait déjà des autres lectures qu'on a faites avant, de la vie qu'on a et de ce qu'on a déjà vécu. De cette discussion vient une question, la question de recherche : *qui s'ap-*

pelle Oregon, le clown ou l'ours ? Il faudra vérifier dans le texte. Le lecteur ne fait rien d'autre que d'aller chercher ce qu'il attend d'un texte.

L'enseignant transforme toutes ces questions qu'on se pose en discutant en langue des signes, en questions écrites. Cette interaction – on parle en langue des signes et quelqu'un note au tableau – fournit de nombreux éléments pour aller regarder, si et alors comment, cela se retrouve dans le texte. On est ainsi dans une période d'interaction entre le langage de travail, le langage oral ou la LSF, et la spécificité du langage écrit qu'on est en train d'apprendre. Un éventuel enregistrement vidéo de ce travail signé donne une trace de tout ce qui a été dit. Cette trace de la langue des signes permettra de recontextualiser la lecture de prise de notes.

Il est important, après avoir fait tout ce travail avec les élèves, de prendre un moment pour qu'ils prennent conscience de ce qu'ils ont appris. Il s'agit de faire la différence entre une situation problème et une situation problématique. La situation problème, c'est tout ce qu'on connaît en pédagogie traditionnelle avec la méthode interrogative. Alors que la situation problématique, c'est quand l'enseignant autant que les élèves ne sont pas sûrs de l'endroit où mène cette recherche. Les hypothèses qu'on va noter ne sont pas forcément des choses qui étaient prévues. Cela peut mener vers la recherche d'autres significations que l'enseignant lui-même n'avait pas envisagées. On est vraiment

dans la démarche d'une construction collective.

Dans un deuxième temps de recherche, Duke, le troisième personnage, apparaît ; et nous trouvons des noms propres, des noms de ville qui nous amènent naturellement vers un travail en géographie.

Nous décidons de lister tous les pronoms qui évoquent les personnages. Avec IDEOGRAPHIX,* il est très facile d'imprimer ces mots sous forme d'étiquettes, puis les trier, les classer. Par exemple, ceux qui représentent Duke, le narrateur...

Spécificité du travail en LSF: l'approche contrastive.

Nous nous lançons ensuite dans une phase de théorisation par une approche contrastive des deux langues, l'écrit et la LSF (*voir tableau ci-dessous*).

► Premier exemple : dans le texte, on peut lire « *Ce nez rouge et ce masque blanc, ils me collent à la peau* ».

« *Donc le "me" et "ils" de "ils me". Dans cette phrase-là, en langue des signes, qu'est-ce que ça va donner ? Je fais le geste "mets le nez rouge sur le masque blanc" puis je fais un transfert de personne. Je me retrouve, moi, en tant que clown, je joue le rôle du clown, et*

ÉTUDE CONTRASTIVE ENTRE LSF et FRANÇAIS ÉCRIT

Le professeur présente le texte aux élèves et leur demande de repérer tous les mots qui renvoient au personnage de Duke et les surligne en rose. Tous ces mots sont repris sur une liste et le professeur en profite pour comparer le fonctionnement des deux langues.

Français Ecrit		Langue des Signes Française	
Duke		Signe-nom (Duke)	
Je	mon	Transfert de taille et de forme	Signe standard
je	ma		
j'	me	Transfert de situation	Pointage
J'	m'		
tu	mes	Transfert de personne	Proformenain
on s'	Mes		
nous nous	Moi		
nain			

Il propose 4 exemples pour illustrer cette démarche.

« (...) ce nez rouge et ce masque blanc (...) (l)is me collent... la peau. »

« m'a demandé, Spike. »

« J'étais heureux de faire ce voyage avec Oregon. »

« Moi qui, enfant, n'avais jamais eu d'ours en peluche... »

je mets la forme du masque sur mon personnage de clown. »

► Deuxième exemple : « *m'a demandé Spike* »

« *Spike, qu'on va signer par « casquette de livreur de pizza* ». Je dis « *il me demande, à moi* », en langue des signes. C'est ce qu'on appelle un **signe standard**.

« *M'* », je le retrouve dans l'orientation de « *demande* », c'est un **verbe directionnel**, je l'oriente vers moi. »

Commentaires d'images Vidéographix sur le travail effectué à Coëx

À partir des panneaux des expressions et des mots de base travaillés en classe, nous avons créé des exercices avec la fonction **exerciceur d'Idéographix**. Cela permettra de retravailler systématiquement des choses qu'ils ont comprises ensemble.

Nous préparons différentes séries d'exercices pour plusieurs niveaux, selon ce que chacun a appris. Mais un enfant en difficulté est capable de comprendre quand même ce que font les autres. Il les a vus chercher, il comprend ce qu'ils font quand ils font leurs exercices car on les a travaillés collectivement. Les exercices ne doivent jamais servir à mettre l'enfant en peine, ou à évaluer ses compétences. Ils servent à s'exercer, comme leur nom l'indique. L'enfant en difficulté va d'abord faire l'exercice avec les autres, sur une grande feuille, format affiche s'il le faut. Au début, il se peut qu'il ne sache rien faire. Il n'y a pas de raison, mais imaginons qu'il ne sache pas le faire. Dans l'exemple que je vous montre, c'est lui qui a repéré le « je ». Puis il voit deux fois « il », et un autre élève, un peu plus grand, va lui expliquer la relation avec le

personnage. Alors à ce moment-là, il saura peut-être le remettre à sa place. Et quand ils auront fait ce travail collectivement, quand ils auront recherché et qu'ils seront en sécurité par rapport à cet exercice, ils vont pouvoir le refaire tout seul, sur du papier et/ou avec l'exerciseur d'**Idéographix**. Sur **Vidéographix**, on peut faire le lien avec la batterie d'exercices tout prêts à utiliser sur l'ordinateur.

Préparer un exercice dans **Idéographix** prend très peu de temps ; par exemple, trente secondes, pour un exercice de ce type (un exercice sur la ponctuation). Après, on vérifie sa durée ; il y a bien sûr quelques petites manipulations à effectuer, ce qui peut paraître compliqué au début. La première fois, j'ai trouvé ça épouvantablement compliqué, mais dès la deuxième, tout m'est paru simple. **Idéographix** propose une soixantaine d'exercices possibles. Pour préparer, un type d'exercice... vous choisissez dans votre texte les éléments que vous voulez voir repris ; cela se fait automatiquement.

Les exercices peuvent être faits par les élèves sur l'écran de l'ordinateur sous la forme d'une présentation dynamique mais ils peuvent être aussi imprimés sous la forme de livrets. Pour constituer ces livrets, le logiciel place en première page un récapitulatif des exercices, exercices qui sont intégrés automatiquement.

Ensuite, ces livrets d'exercices sont proposés, soit pour le groupe concerné, soit pour tous, sur **Vidéographix**.

En effet, **Vidéographix** permet de partager des savoir-faire et des compétences. On peut travailler en langue des signes sur des textes notamment avec la fonction lire et relire le texte en autonomie et reprendre des passages qui peuvent encore être obscurs pour les élèves à la lecture. On peut aussi agir en binôme sur des interprétations de texte, c'est-à-dire que chacun va le dire à sa façon, comme un entendant lit en rajoutant des intonations. C'est une interprétation et ce n'est pas important si elle n'est pas idéale. On peut même l'envoyer à une classe qui ne sera pas d'accord avec un passage. Alors, on en discutera. D'autre part, **Vidéographix** permet de partager des outils de travail.

Vidéographix est bien une plateforme collaborative. Vous pouvez mettre des textes sur lesquels vous travaillez et les activités que vous menez. Vous pouvez y intégrer des vidéos du travail fait avec les élèves et vous choisissez alors qui peut voir votre travail. Ce n'est pas du tout du matériel qui va partir sur Internet, n'importe où. Il suffit de s'inscrire sur www.videographix-lsf.fr

Très souvent, les sourds discutent sur les problèmes d'adaptation de contes, de lectures vers la langue des signes. L'AFL, avec **Vidéographix**, propose un outil extrêmement intéressant. On peut par exemple, faire des commentaires en direct, faire des propositions. Tout cela s'ajoute. On peut regarder, travailler plus précisément chacun des éléments, et les choses avancent comme ça. C'est une recherche linguistique sur la langue des signes, le vocabulaire, etc. On peut faire des échanges par Webcams interposées. Alors, bien sûr, il faut accepter les critiques des uns et des autres, c'est comme cela qu'on progresse ; et tous ces échanges font que tout le monde avance ●



EN SAVOIR +
SUR LES NOTES
DES ARTICLES
[www.lecture.org/
notes125.html](http://www.lecture.org/notes125.html)

► **Classe lecture
en université d'été !
Échanges autour d'une
proposition de Hatice
AKSEN, Présidente de
l'association Deux langues
pour l'Éducation Politique
Bilingue (2LPE PB)**

L'ELPE est une association de militants, de parents entendants ou sourds, de professionnels, d'interprètes, d'auxiliaires de vie pour les sourds, etc. ; lieu d'un partenariat à trois et d'un militantisme à plusieurs niveaux. Ce que présente l'AFL est extrêmement intéressant. L'outil VIDEOGRAPHIX nécessite un engagement. Il ne suffit pas de se connecter. C'est une réflexion qui est encore en cours et qu'il faut mûrir. Je propose que 2LPE se lance dans une rencontre entre parents, professionnels, enfants, pendant une semaine avec des conférences, des ateliers... une université d'été avec l'AFL.

- Depuis déjà 80-81, années au cours desquelles nos stages ont commencé, la déontologie des interprètes a été faite et beaucoup de choses se sont développées. Mais la participation entre nous ne se développe pas vraiment. Plutôt que de nous réunir chacun de notre côté, AFL et 2LPE pourraient se retrouver, échanger tous les soirs, et notre militantisme en serait d'autant plus efficace.

- Je réagis tout de suite. À l'AFL, nous sommes tout à fait réceptifs à l'idée du partenariat. L'idée de se réunir pour travailler ensemble, cela donne une dimension extrêmement importante, et je soutiens l'idée de la présence des parents, sans qui rien n'est possible. Ils sont, les parents, à part entière dans l'affaire.

- Je me disais également que les professionnels ont une formation pour pouvoir enseigner à leurs enfants sourds, avec leur pédagogie, etc. ; mais, les parents, qu'ils soient entendants ou sourds, ne sont pas forcément très compétents en langue des signes, en langue française, et ils ont peut-être aussi besoin de formation, que quelqu'un de véritablement compétent leur explique comment se saisir d'un album avec leur enfant, comment raconter des contes, des choses comme ça. Ce sont des idées à creuser.

- Comment faire pour réunir enfants, parents et enseignants dans une même problématique ? L'AFL y a pensé depuis des dizaines d'années : c'est la démarche de classe-lecture. Pendant trois semaines, nous diront les plus rigoureux, soit dans l'école, soit ailleurs pour se dépayser et échapper au système, on réfléchit à résoudre un problème qui râpe dans la communauté. On interpelle la communauté en tant que citoyen, et non plus en tant que parent, élève ou enseignant, mais pour produire des savoirs ensemble. Ce dispositif, l'AFL ne demande qu'à l'enrichir avec d'autres. Et on est tout à fait déterminé à ce que cela devienne un outil qui nous permette de nous rassembler. La problématique à laquelle nous sommes confrontés aujourd'hui, c'est que souvent, nous ne nous connaissons pas, nous n'avons pas partagé les mêmes

expériences. Donc qu'est-ce qu'on a à se dire, sinon échanger des points de vue ?

- D'autant plus que ce qui peut ressortir des ateliers, c'est le fait qu'il n'y a pas d'exemple et de pratique. La classe-lecture, ça suppose qu'il y ait des enfants. Et si les parents viennent avec leurs enfants, on s'engage à leur faire une classe-lecture ; et que tout le monde puisse ainsi voir, les parents, les enseignants, les interprètes, comment on s'y prend. Ce serait l'occasion d'un véritable échange autour de pratiques très concrètes. Il faut le faire dans un endroit où il est possible de passer un accord avec la bibliothèque municipale. Nous serions vraiment dans un échange entre artisans, entre praticiens confrontant nos pratiques. Il n'y en a pas un qui ferait la leçon à un autre. C'est peu de dire que c'est une bonne idée ●



COËX

LES DÉBUTS D'UN GROUPE LSF

—
Cécile Salmon
—

Il ne s'agit pas encore d'une véritable utilisation directe de Vidéographix par une classe, mais la présentation des premiers travaux d'un groupe LSF découvrant la *Leçon de Lecture*¹, en temps limité, malgré les difficultés, dans l'isolement. Sortir de l'ombre, faire reconnaître publiquement l'utilité, la qualité du travail effectué, était une question de survie pour le dispositif bilingue en Vendée. L'échéance du Colloque a lancé le moteur, l'enthousiasme et les progrès rapides ont fourni le car-

burant. Grâce à Vidéographix nous espérons élargir le « groupe » en travaillant avec d'autres. La plateforme est presque opérationnelle, elle fonctionne déjà. Nous devons persévérer, apprendre en tâtonnant, tester les fonctionnalités, en modifier si besoin, la faire évoluer en fonction des questions qui se poseront dans la pratique. Elle peut devenir une « vitrine » pour l'éducation bilingue : en montrant des résultats, du concret, réalisable. Le travail « prototype » de Laurent Clerc sur « Jojo la mèche »² avait permis de montrer ce qu'on pouvait faire avec Vidéographix, les interactions entre la LSF et l'écrit, mais ces vidéos étaient trop « parfaites », d'une qualité impossible à égaler dans des conditions réelles. Le travail présenté ici s'en inspire modestement mais il est réaliste. Il concerne les apprentissages effectués à partir des textes « Le loup »³ et « La course »⁴. Tous les documents, vidéos et aides pédagogiques sont maintenant visibles sur Vidéographix, dans les classeurs.

1 ► *La leçon de lecture*, Jean Foucambert, (A.L.n°48, déc. 1994). 2 ► *Sur quels supports apprendre à lire ?*, Yvonne Chenouf (A.L.n°111, sept. 2010). 3 ► *Le loup* de Martin Liber / illustrations : Jenny Millot (AFL - épuisé). 4 ► *La course* de Béatrice Tanaka / illustrations : Michel Gay (Kaléidoscope)

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "videographix-lsf.fr/content/lire-relire-mots". The page content includes the following text:

Le loup hurle dans la nuit.

Le loup tire la langue, non !
Le loup met les doigts dans son nez, non !
Le loup montre ses dents.

Le loup tricote des ch... non !
Le loup répare son ve...
Le loup rôde dans

Le loup mange des b... non, non et non !
Le loup dévore le berger.

Le loup fait caca dans sa culotte, non !
Le loup tire la chasse d'eau

A small image of a child sticking out their tongue is visible on the right side of the page. The browser's taskbar at the bottom shows several open applications, including Outlook, mail Orange, and a chat window titled "New Chat" with "General Chat" and "2 People Here".

« **Le loup** » : un projet. Pour ces premières séances d'apprentissage, nous avons élaboré une sorte de programme avec des pistes de travail, des propositions, une démarche somme toute directive, excluant toute véritable initiative des enfants. Finalement, nous avons mis en œuvre un projet d'interprétation du texte par les enfants, pour lire aux plus petits, ou aux parents. Cette situation de production a déclenché une vraie réflexion sur le découpage du texte, sur les expressions et surtout sur la LSF : construction des phrases, humour (actions « humaines » par un animal). Les exigences du travail vidéo, avec le possible retour sur son travail avec Vidéographix, ont fait évoluer les comportements et les compétences : rigueur nécessaire, mémorisation, réflexion sur la LSF (lexique et syntaxe), prise de conscience de son expression, possibilité de refaire. Aujourd'hui, la plus jeune élève du groupe peut reprendre seule le texte grâce à la fonction Lire et relire et travailler maintenant sur les cahiers d'exercices niveau CP. Lorsqu'elle était en GS, elle participait peu, signait maladroitement et n'avait que quelques repères dans le texte, sur les phrases simples qu'elle avait à interpréter ; aujourd'hui, elle mesure pleinement ce qu'elle a appris depuis et peut s'attaquer à la production de son propre texte.

« **La course** » : une démarche de recherche. Pour éviter de retomber dans la directivité, la progression des recherches a été basée uniquement sur les réflexions des élèves, notées par l'adulte. La prise de notes n'est pas un gadget ; au début c'est une contrainte, une habitude difficile à prendre, mais ce sont les notes qui vont transformer les élèves en chercheurs ; leurs remarques numérotées, puis classées, se transforment en objets de recherches dans le texte. Chercher des réponses à leurs propres questions, amène les enfants à explorer le texte de façon très active, ce qui entraîne d'autres observations... à leur tour objets de recherche..

5► La lettre d'Idéographix : qui pratique Idéo n°6.1 - mai 2012. 6► Objectifs, contenu, configuration et version d'essai d'Idéographix sur le site de l'AFL. 7► Le module étiquettes et affiches de l'AFL. 8► Demandez à être inscrits dans le groupe « trav collectif 2013-2014 »

Approche contrastive des deux langages : LSF et français écrit.

La LSF étant la langue de travail, de réflexion, celle qui permet de parler du texte, elle constitue aussi un objet de recherche permanent ; l'approche contrastive commence dès la première interprétation en LSF. Puis, c'est de façon naturelle, en parlant du texte que la LSF va se développer comme la langue orale pour les Entendants ; mais les différences de structures entre les langues amènent très tôt les enfants Sourds à prendre conscience des éléments de grammaire. En LSF, c'est l'occasion de reprendre les vidéos ; on peut les modifier, ajouter ce qu'on a appris, pour le partager avec les autres classes. En Français, à partir des affichages, on va pouvoir trier les mots retenus (édités en étiquettes⁵ avec Idéographix⁶ ou le module étiquettes⁷) et constituer des listes pour commencer un classeur d'outils d'écriture. C'est à partir de tous ces éléments que sont élaborés les exercices sur écran ou en version papier.

Depuis le colloque, ce travail continue avec une élève de CP, seule.

Mais elle a maintenant : du temps pour travailler, un regroupement hebdomadaire avec le groupe LSF de cycle1, un Cahier des écrits qui circule entre l'école et la maison ; elle peut montrer ce qu'elle sait faire... et apprendre la LSF à ses parents. ; chaque semaine, c'est elle qui choisit à la BCD un livre à emporter, elle prépare sa présentation au groupe de Moyenne Section, ainsi qu'un retour sur le livre précédent ; la Production d'écrits a commencé, à propos et à partir des livres... avec l'espoir d'intéresser les « correspondants ». Elle attend qu'on la rejoigne⁸, venez découvrir son travail, sur Vidéographix, bien sûr ! ● **Cécile Salmon**

LA PLATEFORME VIDÉOGRAPHIX

« Application d'informatique en nuage, **Vidéographix** vous permet de déposer tout document dématérialisé (écrits, images, vidéo, audio, diaporamas, etc.) de votre choix. Vous rangez vos documents dans des **classeurs**. Comme un classeur papier, on y insère des **pages** que l'on écrit (pages standards), des **documents** préalablement existants que l'on ajoute (pages documents) et des intercalaires, tout en gardant la possibilité à chaque instant de modifier chacun de ces éléments. **Vidéographix** propose : ► de gérer ses travaux personnels et professionnels, de manière privée ou partagée avec des groupes que l'on crée ou choisit, ► de gérer un système indépendant de notes personnelles, ► de consulter les travaux mis à disposition par les autres utilisateurs, ► d'entrer en contact avec eux de manière plus ou moins différée (forum, messagerie, messagerie instantanée). **Vidéographix** permet aux élèves d'avoir accès aux documents mis en ligne par leur professeur, de lire et relire des textes comportant des aides

sous forme d'images, de vidéos ou de courts textes, de télécharger des livrets d'exercices, etc. »

Le projet Vidéographix est né d'une demande d'enseignants de structures bilingues (LSF, français écrit) qui, utilisant le logiciel Idéographix¹, souhaitaient son évolution en proposant principalement l'intégration de vidéos en LSF et la possibilité pour les formateurs de partager leurs travaux et de communiquer par visioconférence. Cette plateforme peut évoluer à partir des réflexions issues des différents travaux menés dans les classes, mais nécessite, toutefois, pour un enseignant qui souhaite avoir à sa disposition un outil complet d'investigation des textes, d'utiliser en parallèle le logiciel Idéographix.

La découverte de la plateforme peut commencer par une ouverture des classeurs déjà en ligne, mis à disposition de tous. Nous préférons proposer ici une découverte en action.

1. les groupes de travail.

Tout commence par la création d'un ou plusieurs groupes de travail. L'enseignant créera un groupe de travail personnel et lui *seul*, s'il le décide, pourra avoir accès aux documents qu'il place sur la plateforme. Mais, il aura aussi tout intérêt à créer des groupes d'élèves (par exemple un groupe classe, et éventuellement des sous-groupes), groupes qui n'auront accès qu'aux documents qu'il met à leur disposition. Il sera bien temps, plus tard, d'inscrire les élèves.

Créer un groupe ► nom du groupe (ex : Lyon, école J. Prévert/CM1) ► renseignements sur le groupe (facultatif) ► visibilité du contenu du groupe (public ou privé)

Inscrire les élèves ► nom d'utilisateur ► adresse de courriel (créer une adresse fictive) ► mot de passe ► statut élève ► renseignements complémentaires à remplir

Gérer les groupes ► ajouter un membre ► nom d'utilisateur ► actif

Début septembre, l'enseignant crée un groupe pour sa classe. Il n'aura pas besoin d'inscrire ses élèves si cela a déjà été fait les années précédentes. Il aura juste à les ajouter au groupe créé.

MOUN



PASTEL

Auteur: Rascal

Illustr...: Sophie

Editions: l'école des loisirs

Mots clés: guerre adoption

En cliquant sur un des mots, les classeurs du même auteur ou contenant le même mot clé par exemple sont affichés.

423 lectures

2. les classeurs.

Un classeur pourra être créé à partir d'un texte qui a été ou sera étudié lors de leçons de lecture, mais pourra l'être aussi à partir du projet d'une production socialisée (circuit-court, journal d'école, journal de quartier, interventions dans le quartier ou une association, vente de livres, etc.²).

Chaque classeur est constitué de différentes pages :

► des **pages standards** que l'on écrit à partir du traitement de texte intégré ► des **pages documents** dans lesquelles on importe des documents existants par ailleurs, créés avec d'autres logiciels (traitements de texte ou tableurs, PDF, des diaporamas, Idéographix, etc.) ► des **pages « lire et relire »** donnant accès à des aides (définitions, courts textes, illustrations, vidéos, audio) permettant aux élèves d'être autonomes pour des lectures et des relectures de textes. Des intercalaires seront créés afin de ranger les différents documents.

Un **classeur « étude d'un texte »** peut contenir le texte étudié, un résumé de ce texte, une notice sur l'auteur, des comptes-rendus de leçons de lecture, des outils et des exercices créés dans Idéographix, des illustrations, des vidéos, etc. Un **classeur « production socialisée »** peut être constitué de brouillons d'élèves, de comptes-rendus d'enquête, d'analyses de documents nécessaires au projet, d'interviews, de photos, de vidéos, etc. Les pages peuvent être modifiées, réorganisées à tout moment. Il est aussi possible de voir par qui et quand chaque page a été lue.

Dans la classe, un débat a eu lieu sur la guerre à partir d'une revue de presse. L'enseignant propose alors à ses élèves d'étudier l'album « Moun » de Rascal pour engager une réflexion plus approfondie quant aux conséquences de la guerre sur la vie d'enfants. Il lui semble, en outre, que ce texte est intéressant à étudier dans le cadre de leçons de lecture³ par rapport aux textes précédemment étudiés⁴. Il décide donc d'ouvrir un classeur « leçons de lecture » pour l'album Moun.

Créer un classeur : ► nommer le classeur ► préparer la première de couverture (un écrit ou une illustration) ► insérer une ou plusieurs vidéos si nécessaires ► indiquer le genre du classeur (leçon de lecture, circuit-court, animation, journal, etc.) ► remplir le formulaire qui met en réseau les différents classeurs (auteur, illustrateur, éditeur, mots clés) ► choisir par quel(s) groupe(s) le classeur peut être vu. Le classeur sera placé automatiquement dans l'onglet « classeurs de classes ».

3. les différents types de pages et les prises de notes.

L'enseignant saisit alors le texte de l'album dans Vidéographix en créant une page standard. Il insérera une ou plusieurs interprétations du texte plus tard. Il sait qu'il est possible d'annoter les pages, de comparer leurs différentes versions, de les analyser (statistiques / lisibilité / dictionnaire par occurrences).

Créer une page standard :

- ▶ donner un titre à la page
- ▶ saisir ou copier le texte dans le premier champ
- ▶ insérer une ou des vidéos
- ▶ choisir par quel(s) groupe(s) le classeur peut être vu
- ▶ lier la page au classeur créé.

Il peut ensuite copier le texte dans Idéographix afin de l'analyser à partir de différentes fonctions du logiciel :

« affichage du texte sous différentes formes afin d'en faire apparaître sa structure en relation avec des éléments sélectionnés ; déconstruction du texte vers plusieurs formes de listes et de dictionnaires ; recherche des occurrences d'événements linguistiques sélectionnés ; impression d'éléments sous forme d'étiquettes collectives ou individuelles afin de pouvoir les manipuler et les combiner. »⁵

Le travail réalisé lors des leçons de lecture (réactions des élèves, déroulement des séances, etc.) et les documents produits avec Idéographix (dictionnaires, affichage

sélectif, recherche d'occurrence, recherche lexicologique) peuvent être conservés soit dans des *notes personnelles*, soit dans des *notes partagées* intégrées aux pages, visibles, dans ce cas, par toutes les personnes autorisées à leur accès, soit dans des *pages standards* (notes écrites ou notes en LSF) ou des *pages documents*.

Écrire une note personnelle :

- ▶ espace de travail
- ▶ ajouter une note personnelle
- ▶ donner un titre
- ▶ écrire le texte. Les notes pourront être intégrées à un classeur si nécessaire.

Écrire une note partagée :

- ▶ ouvrir la page concernée
- ▶ onglet notes
- ▶ ajouter une note
- ▶ écrire une note. Chaque note est indexée avec l'identifiant de l'auteur et la date de sa création.

L'enseignant a décidé de ne pas travailler le texte dans sa totalité. Avec

²▶ A.L. n°78, juin 2002, « Les classes-lecture », Françoise Laurent & Alain Déchamps. ³▶ A.L. n°48, décembre 1994, « La leçon de lecture », Jean Foucambert. ⁴▶ A.L. n°46, juin 1994, « Le recouvrement, une autre mise en réseau des textes », Annie Janicot. ⁵▶ A.L. n°74, juin 2001, « Idéographix », Jean Foucambert

les élèves, il a commencé à dégager le fonctionnement narratif du texte, sa structure, les personnages, les lieux, les moments, les reprises anaphoriques utilisées, le niveau de langage, les structures. En s'appuyant sur toutes ces découvertes, il décide de proposer aux élèves une reconstitution de la fin du texte à partir d'un document présentant cette fin en mots silhouettes ou en lettres traits accompagné d'un dictionnaire de cette partie. L'enseignant crée le cadre de cette reconstitution dans une page standard. Dans le premier champ, il copie la fin du texte en utilisant la police silhouette et la police-trait ; dans le deuxième champ, il insère le dictionnaire de cette partie, élaboré à partir d'Idéographix. La page est imprimée pour une recherche individuelle suivie d'une étude en petits groupes. Elle est ensuite projetée pour une mise en commun.

Page documents :

- ▶ donner un titre à la page
- ▶ choisir le fichier à intégrer (exemple : dictionnaire_alphabétique_nom_du_texte.rtf)
- ▶ commentaires si nécessaire
- ▶ choisir par quel(s) groupe(s) le classeur peut être vu
- ▶ lier la page au classeur créé.

Reconstitution 1

Voir Modifier Gérer l'affichage Réorganiser le classeur Révisions Suivi Notes Structure

Quand elle fut plus grande, ses parents lui expliquèrent comment, par une matinée de printemps, elle était arrivée jusqu'à eux. Et pourquoi ils l'avaient adoptée et aimée. Moun était triste et heureuse à la fois. Quand les jours étaient trop gris, elle ne pouvait s'empêcher d'en vouloir à la guerre et à ceux qui l'avaient mise au monde, puis confiée à l'océan ...

Mais au fil du temps, Moun se rendit de plus en plus souvent au bout de la jetée. Elle savait à présent que de l'autre côté de la ligne d'horizon, on l'aimait aussi.

**Mun celu l'enlomme, Moun rompill le Noile No
Nouillon No leul ce gu'elle onell elmê nouillon ce
onnières l'enlomee.**

Reconstituer la fin de Moun avec les mots ci-dessous.

37 lectures

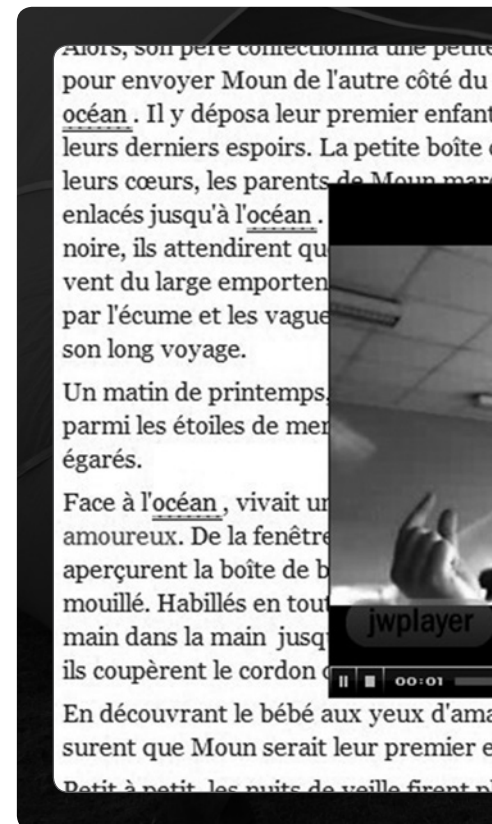
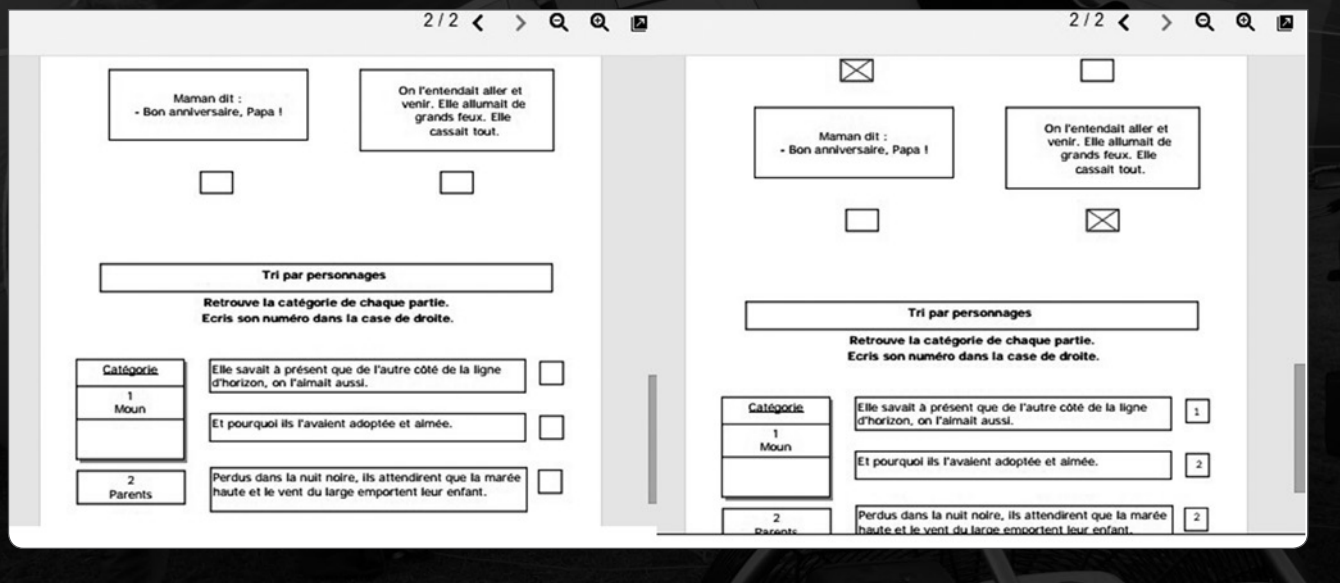
N°	constituants	occurrences
1	à	1
2	aimé	1
3	années	1
4	automne	1

Afin de consolider les découvertes faites, l'enseignant et les élèves décident de créer une filière d'exercices (une filière correspond à un enchaînement d'exercices portant respectivement sur le texte, sur les phrases et sur les mots)⁶. Une fois la filière créée, en partie avec les élèves, un livret est imprimé en format PDF, une version autocorrective est préparée. Ils sont ensuite insérés dans des pages documents. Ainsi, les élèves pourront s'entraîner soit directement dans Idéographix, soit à partir des livrets autocorrectifs. Le texte a été lu dans son intégralité en collectif par les enfants et l'enseignant. Pour que chaque élève puisse retrouver, dans son espace personnel, sur la plateforme, cet écrit ainsi que le travail produit à partir de ce texte lors des leçons de lecture, et le relire de façon autonome (en classe ou à la maison) en ayant accès, si nécessaire, aux aides existantes, l'enseignant crée une page lire et relire⁷.

Page « lire et relire » : ► donner un titre à la page ► saisir le texte ► associer les aides si nécessaire ► choisir par quel(s) groupe(s) le classeur peut être vu ► lier la page au classeur créé.

Les aides des pages « lire et relire » : elles peuvent être associées à un mot, un groupe de mots, une phrase, une expression, un paragraphe. Elles sont de différents types : ► des vidéos (une vidéo pour un mot n'est valable que pour le mot concerné...) ► des illustrations (la banque d'images d'Idéographix a été intégrée à la plateforme ; elle peut être enrichie par tous à condition que les illustrations soient libres de droits⁸ ► des définitions écrites (les définitions écrites, par

⁶ ► A.L. n°86, juin 2004, « Idéographix : la filière », Thierry Opillard. ⁷ ► A.L. n°107, septembre 2009, « Apports et enjeux du module Lecture Inlassable de Texte », Claire-Lise Veltin. ⁸ ► A.L. n°77, mars 2002, « Lanque d'images et la sonorisation des textes », Thierry Opillard.



contre, seront valables pour tous les textes de la plateforme ; un mot pourra donc avoir plusieurs définitions et ce sera au lecteur de choisir) ► un texte (il est possible de proposer des extraits d'autres ouvrages ou des commentaires, etc.) ► des liens.

4. Écrire - Réécrire

Le travail sur le texte est terminé, l'enseignant propose aux élèves de s'entraîner à écrire différents textes sur leur espace de la plateforme. Ils pourront en faire plusieurs versions avant de la publier sur la plateforme pour que les autres élèves puissent la lire. Par exemple, il leur demande d'utiliser les choix d'écriture de l'auteur qui nous fait comprendre que ce sont bien des êtres humains qu'il met en scène et non des animaux comme le suggèrent les illustrations.

Écrire un texte : ► écrire

► corriger (un correcteur orthographique est intégré à la plateforme) ► comparer les différentes versions (l'enseignant pourra voir d'une version à l'autre, comment l'élève a écrit : quels mots a-t-il supprimés ? Les a-t-il remplacés par d'autres ? Par une phrase ? À partir de ce nouveau mot, qu'a-t-il changé dans la suite du texte ? etc. L'enseignant pourra aussi remplacer une réécriture⁹ du texte de l'élève).

5. Les vidéos, La visioconférence

L'enseignant va pouvoir intégrer une ou plusieurs vidéos, tournées avec une caméra ou une webcam, converties au format .flv, à partir d'un convertisseur externe, dans les différentes pages créées ; leur insertion et leur mise en page sont automatisées.

Plusieurs classes avaient décidé de travailler le même texte. L'enseignant et ses élèves veulent échanger avec une autre

classe. Ils vont d'abord aller voir ce que les élèves et leur enseignant de l'autre classe ont inséré dans le classeur (les nouvelles pages, les notes, les vidéos, etc.). Ils vont discuter sur le texte et l'annoter (ils pourront pointer, surligner ou entourer des mots, des groupes de mots, des phrases pour appuyer leur argumentation), débattre autour de leur interprétation en LSF d'un passage du texte et se mettre d'accord sur les illustrations à utiliser dans les aides. Pour cela, ils vont programmer une réunion (jour et heure) et un courriel sera envoyé automatiquement à la classe. Et pourquoi pas aussi une deuxième classe ? C'est possible.

Programmer une visioconférence :

► démarrer une conversation et un échange sur tableau blanc ► se connecter ► choisir mes réunions programmées ► ajouter un événement ► sélectionner la date et le (ou les) participant (s) - un courriel leur sera envoyé automatiquement

La visioconférence : ► choisir la salle de conférence ► entrer et démarrer la visioconférence ► utiliser le tableau blanc

Le tableau blanc : ► partager des documents en PDF (que

⁹► A.L. n°77, mars 2002, « Réécrire pour écrire », Arlette Leroy & Jo Mourey.

Version 1	Version 4
- Je trouve que grâce à Elsa nous progressons en lecture. Pour ce	+ Je trouve que grâce à Elsa nous progressons en lecture. Certaines séries
- logiciel, il faut être concentré, rapide, et bien réfléchir. Emma	+ sont plus difficiles que d'autres. Pour ce logiciel, il faut être
	+ concentré, rapide, et bien réfléchir. Certaines séries me font penser
	+ aux génériques à la fin des films ou aux sous-titrages. Emma

l'on peut surligner, pointer), des vidéos, des illustrations ► écrire (en direct ou par copier / coller du texte) ► dessiner, tracer des traits, des flèches, des formes géométriques, etc.

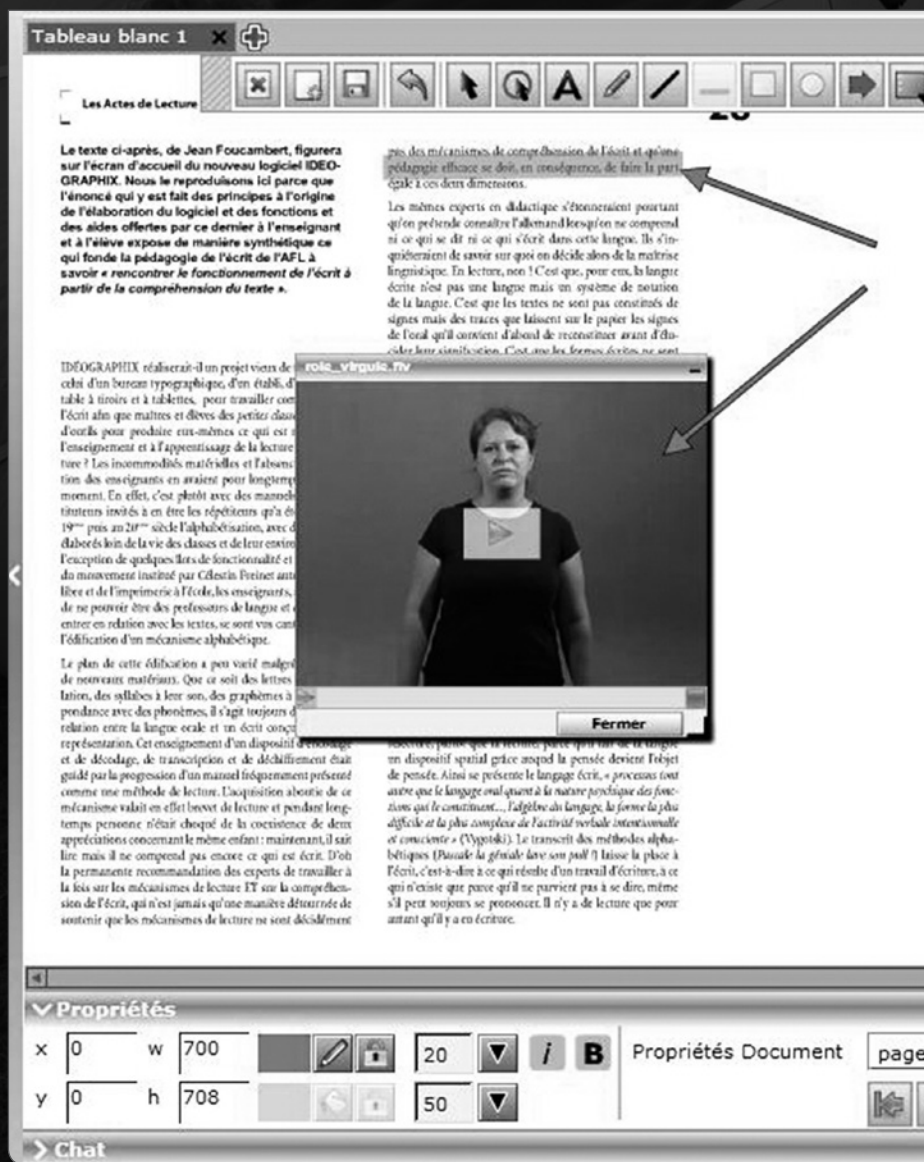
6. Autres possibilités

Usage personnel : ► sauvegarder ces documents (textes, images, vidéos, etc.) dans un dossier nominatif en ligne ► gérer ces documents à partir d'un espace de travail personnalisé ► sélectionner des pages favorites ;

Usage collectif : ► accès direct aux pages LSF ► messagerie et messagerie instantanée ► forum ► déposer pour partager toutes sortes de documents, logiciels, etc. ► pour télécharger ceux déposés par d'autres.

Comme on peut le voir à travers cette rapide présentation, le projet Vidéographix a donné naissance à une plateforme qui se veut contributive et évolutive. Contributive puisque que chacun, s'il en fait un espace de travail personnel dans lequel il prend des notes et tient un carnet de bord, peut surtout partager ses pratiques (par écrit et/ou en LSF) et les différents documents qu'il aura créés pour et avec ses élèves. Évolutive parce que, à partir de ses analyses de pratiques de classe (et de son usage), chaque ensei-

gnant, engagé dans l'utilisation avec ses élèves de la LSF comme langue de travail pour parler de l'écrit, transforme ses pratiques et participe à l'évolution de la plateforme en proposant de nouveaux outils créés collectivement • **Alain Déchamps**



INTERVIEW

Propos recueillis par
**Monique Moret
& Alain Déchamps**

Nous avons rencontré Isabelle Bourdin lors du colloque « Apprendre à lire une langue qu'on ne parle pas » organisé par l'AFL en novembre dernier. Cette mère de quatre enfants sourds explique dans cet entretien le quotidien d'une personne entendante face au handicap de ses enfants : la surdité. Bien loin de nous livrer un portrait pessimiste, elle s'attache à nous montrer que les sourds ne sont pas condamnés, dès lors qu'on y veille, à un statut marginalisé et assisté, en particulier face à la question de l'écrit et de la lecture.

AFL : On évalue à environ 80% de la population sourde le nombre de personnes ayant des difficultés face à l'écrit et seulement 5% qui accèdent à l'enseignement supérieur. Comment réagissez-vous à ce pourcentage par rapport à vous et vos enfants ?

I.B. : *Ces 80% je crois, viennent du rapport Gillot de 1998. Ce rapport, je ne sais pas sur quelles bases il a été fait. On ne sait pas s'il parle d'illettrisme, s'il parle d'analphabétisme... Je pense que les 80% ne veulent pas dire grand-chose. Ce n'est pas ce que, moi, je vois dans la communauté sourde : c'est assez surdosé.*

AFL : C'est peut-être effectivement la différence entre « illettrés », « analphabétisés » et « lecteurs » ?

I.B. : *Entre scripteurs et lecteurs il y a un monde ; je pense que chez les sourds, il y a beaucoup plus de lecteurs que de scripteurs.*

AFL : Dans votre entourage, cela se passe comment ? Pour vos enfants, leurs amis, les gens que vous fréquentez ?

I.B. : *Mes enfants sont tous lecteurs. La petite dernière a dix ans : elle est lectrice... à son niveau pour l'instant. Elle l'est, mais ce n'est jamais suffisant pour moi ; je suis peut-être un peu trop exigeante. Au niveau scripteur, mes enfants le sont tous, mais il y a toujours des petits dérapages au niveau des mots-outils de temps en temps, au niveau des conjugaisons. Quand on lit leurs écrits, on ne fait pas d'effort de compréhension. Même si le genre n'est pas le bon de temps en temps parce que c'est assez arbitraire.*

AFL : C'est finalement la même proportion que les enfants entendants qui ont des problèmes d'orthographe ou de compréhension. Quand on a 10 ans, c'est la même chose pour tout le monde.

I.B. : *Là-dessus je ne peux pas trop répondre parce j'ai quatre enfants sourds et je ne sais pas comment cela fonctionne chez les enfants entendants : c'est peut être là mon décalage.*

AFL : Vos enfants ont-ils été appareillés ?

I.B. : *L'aîné a voulu des appareils ; il devait avoir sept ans. Il en a eu pendant seulement quatre jours. Il a voulu tester, il avait envie de découvrir. La petite dernière, elle, en a eu aussi ; elle a dû les garder pendant cinq... six heures en tout. Les deux du milieu n'ont pas émis de demande ; ils n'ont donc pas eu d'appareils. On ne peut pas dire que mes enfants ont été appareillés. Je ne leur ai pas interdit l'appareillage. J'ai juste répondu à des demandes.*

AFL : Chez vous, vous êtes signeurs. Vous utilisez la LSF avec les enfants. On dit que si les parents utilisent la LSF, les enfants apprennent plus facilement à entrer dans l'écrit. Vous pensez que c'est exact ?

I.B. : *Oui, je le pense. Pour mon premier enfant, j'étais très jeune. J'avais 19 ans et j'ai tout de suite choisi la langue des signes. Au début, ce n'était pas une question de lecture-écriture. Je me disais qu'il fallait être accepté dans la vie comme on était, pas pour ce que l'on pourrait être, et je pense que la LSF, outre le fait que, pour les sourds, c'est bien d'être mieux dans ses baskets, ça amène facilement à la langue de l'autre, puisque c'est un partage. La LSF, c'est la langue de communication de la maison mais l'écrit n'est pas en reste ; il y a en a dans les sous titres, dans les livres, sur internet... Il y en a un peu partout. Je pense vraiment que voir la construction de sa propre langue, cela aide à comprendre comment fonctionne une langue pour aller vers d'autres langues.*

AFL : Quand vos enfants étaient petits, avaient-ils des contacts avec d'autres personnes qui utilisaient la langue des signes ?

I.B. : *Quand Quentin (l'aîné) est né, les médecins ont mis un an à accepter de me dire qu'il était sourd ; moi, je le savais mais ils me disaient qu'il entendait. Dès l'annonce officielle de sa surdité, il est all  au CEBES (Centre Exp -*

rimental Bilingue pour Enfants Sourds) et il a eu un professeur sourd. De mon côté, au boulot, il y avait un sourd. Je ne l'avais jamais rencontré. Quand j'ai été confrontée à la surdité et que j'ai su qu'il «  tait sourd », j'ai pris contact avec lui. Puis au fur et à mesure, j'ai rapidement rencontré la communauté sourde pour que mon enfant voie qu'il y avait des sourds adultes, qu'il n'était pas tout seul. Cela me paraissait important.

AFL : Et les contacts avec les autres personnes entendantes ?

I.B. : *Dans ma famille, mon frère et ma belle-s ur ont pris des cours de LSF dès le début. Mes parents aussi, mais ils n'ont jamais réussi à retenir un mot... Et je me rends compte que plus le temps passe, moins je côtoie de gens qui ne signent pas. Les rencontres sont difficiles à gérer quand on ne parle pas la même langue !*

AFL : C'était une volonté de leur part pour rentrer en contact avec leurs petits-enfants, leurs neveux ?

I.B. : *Oui bien sûr, et puis c'est dans mon caractère. J'avais décidé qu'on correspondrait en langue des signes et pas autrement. Ma mère aurait bien voulu aller vers l'oral, mais pas moi ; donc tout le monde s'est mis à la LSF. Mes tantes, qui étaient déjà âgées, ont appris la LSF dans les livres, car il n'y avait pas encore internet. En allant au boulot, elles avaient chacune leur dictionnaire « IVT »¹. C'est un apprentissage moins aisé, mais l'« autre » est assumé avec sa différence et sa langue.*

¹ ► Dictionnaire IVT : IVT est un éditeur qui publie des ouvrages sur comment devenir bilingue en LSF

AFL : On peut penser que les enfants sourds souffrent d'un manque culturel, qu'ils n'ont pas accès à la culture comme les autres. Qu'en est-il chez vous ?

I.B. : *Si on regarde d'un point de vue général, c'est vrai que les enfants sourds n'ont accès à la culture que si soi-même, parent, on fait en sorte qu'ils y aient accès. On mutualise de l'argent pour avoir une interprète une fois par mois et on s'inscrit pour une activité culturelle en atelier (de type exposition ou autre). Je pense que c'est pareil pour les enfants entendants. C'est vrai qu'au niveau culturel, pour les sourds, ce n'est pas très ouvert. Et si les parents ne font pas la démarche, ça ne marche pas. Je pense que c'est un peu pareil pour les enfants entendants. Je me dis que ce n'est pas une spécificité propre aux sourds, mais plutôt le résultat de ce que la société a construit, où on a l'impression que l'école va tout amener à l'enfant.*

AFL : Ces ateliers ne sont-ils réservés qu'aux sourds ou sont-ils accessibles à tout le monde ?

I.B. : *Cela dépend desquels. Après deux ans de bataille avec l'espace Mendès France (une petite Villette à Poitiers), on a réussi à obtenir qu'ils payent une fois par mois une interprète pour un atelier ouvert à tous, le dimanche. Un atelier pour les enfants. Et moi, avec l'école de l'ADN, une petite association, je paie un interprète et on crée ensemble des ateliers ouverts à tous : enfants sourds avec copains et copines entendants. Comme un centre de loisirs.*

AFL : Pour les entendants, il est souvent affirmé que les enfants de professeurs ne doivent pas avoir de problème avec la lecture. Ce qui n'est toujours vrai ; ce n'est pas parce qu'ils voient leurs parents lire que les enfants lisent. Il faut qu'il y ait une interaction entre les parents, les enfants et les livres. Quelle attitude avez-vous eu avec vos enfants par rapport à l'écrit ?

I.B. : *Au niveau de la lecture, il y a toujours eu beaucoup de livres chez moi. J'ai toujours beaucoup regardé les bouquins avec eux en leur montrant que je suivais le texte par l'écrit, mais qu'ils pouvaient aussi y rentrer par l'image. Cela n'a pas été compliqué. En tout cas, j'ai accepté la LSF comme langue de communication et langue de vie. Pour tout ce qui est échange, que ça soit Facebook, les SMS, tout ça... c'est l'écrit. Chez moi, il n'y a pas de webcam.*

AFL : Pour quelles raisons ?

I.B. : *Parce que, justement, il faut trouver un intérêt au français écrit. C'est à travers tout ce qu'on faisait que nous l'a trouvé. Dès tout-petits, mes enfants ont toujours vu des sous-titres, même s'ils ne savaient pas lire ; je savais que l'influence était là. Puis, quand on a plusieurs enfants sourds, c'est différent. Quand le deuxième, puis le troisième voient que le grand sait lire ce qu'il y a à la télé et posent des questions, cela donne envie aux plus jeunes d'aller vers l'écrit.*

Ma petite dernière a 10 ans, les autres ont 16, 18 et 21 ans : je ne contrôle plus leur lecture le soir, mais la petite ne se couche jamais sans ses livres et ce n'est pas moi qui le lui demande. Elle a eu l'habitude qu'on lui lise un livre tous les soirs et cela lui a donné envie de continuer elle-même. Maintenant, elle repère de plus en plus de mots, elle rentre dans l'histoire, fait des hypothèses et en général elle ne tombe pas loin.

AFL : Quand vous lisiez des histoires à vos enfants, est-ce que vous interprétiez le texte, est-ce que vous le traduisiez ?

I.B. : *Je ne traduisais pas dans le sens où je n'avais pas un niveau de LSF suffisant quand mes enfants étaient petits, car pour moi aussi c'était une langue nouvelle, une langue que je découvrais. On commençait par regarder l'image : l'enfant parlait de ce qu'il voyait, et je cherchais ce qui correspondait dans le texte. Je leur donnais des indications, mais je ne traduisais pas mot à mot. Je n'en étais pas capable et je ne sais pas, d'ailleurs, si je l'aurais fait.*

AFL : Maintenant on va parler de l'école. Nous avons lu qu'il n'y a que 4% des écoles qui reçoivent des élèves sourds en structure bilingue. Qu'en a-t-il été pour vos enfants ? Où sont-ils allés exactement ?

I.B. : *Dès le début, j'ai dit non à l'institut spécialisé ; le vivre ensemble, c'est plutôt sympathique ! En plus, peut-être que je suis un peu exigeante, mais je me disais que l'institut, au niveau du programme et de leurs attentes, ne visait pas la lune pour atteindre les étoiles, mais ne visait que les nuages pour atteindre bien plus bas ; et cela ne me convenait pas... Même si je trouve l'Éducation nationale un « peu beaucoup » archaïque, il y a au moins un tronc commun, un programme... je sais où on va. À l'institut spécialisé, ce qui se passait à l'intérieur était un peu trop flou. Donc, les enfants ont toujours fréquenté les institutions bilingues : la crèche puis l'école, jamais en institut.*

AFL : Actuellement, ils font des études supérieures ?

I.B. : *C'est un peu compliqué. J'ai le problème de... je ne sais pas comment dire ça... J'aime leur faire découvrir plein de choses, mais parfois, je ne suis pas trop scolaire. On va dire que le moule scolaire n'est pas fait pour nous. Le grand passe un DAEU, un équivalent du BAC pour entrer en fac d'histoire. Il n'a pas de problème particulier au niveau*

de l'écrit. Le deuxième est plus sportif, il est actuellement en formation pour devenir éducateur sportif. Le premier jour, ils étaient huit, dont deux sourds, à faire un test de français. Le soir, il m'a dit « Mais c'est dingue Maman ! Le français c'est facile ! Ils ont vraiment un niveau faible les autres ! » Je me suis dit : « Ça va, c'est vraiment le meilleur ! » La troisième a eu des problèmes de vue l'année dernière et a dû arrêter l'interprétariat ; elle est maintenant au CNED en seconde. Enfin, la quatrième est en CM2 et va passer au collège l'année prochaine. Son prof, il y a deux jours, a dit « Arrête de travailler le français, il faudrait bosser un peu plus les maths. ».

AFL : Comment arrivez-vous à les aider à la maison ?

I.B. : *En français, j'étais très nulle, je faisais à peu près trois fautes par phrase. Je n'étais pas du tout entrée dans le système scolaire. Cela peut paraître bizarre mais, avoir des enfants sourds m'a donné le goût du français. J'ai toujours essayé de créer des outils qui peuvent paraître plus ludiques que des cours classiques. Je suis actuellement en Master langues étrangères pour aller plus loin dans la création d'outils pédagogiques, dans la réflexion de ce qui peut amener mes enfants sourds à utiliser la langue écrite, sans que ce soit une contrainte forte, ce qui les dégoûterait... Au niveau de la lecture, c'est un peu compliqué. Avec la plus jeune, je suis toujours tentée de faire du mot à mot et elle, non. C'est elle qui a raison d'ailleurs. Elle lit, puis elle me signe ce qu'elle a lu. Elle me raconte ce qu'elle a compris de l'histoire ; si elle bute sur un mot, on y revient, mais sinon elle passe par le sens et non par le mot.*

AFL : Quand ils étaient au CP, CE1 comment s'est passé l'apprentissage de la lecture dans les classes ?

I.B. : *Le grand était dans une « méthode AFL » avec Anne Valin à Champs-sur-Marne. Pour les autres, je dois vous avouer que je ne sais pas trop comment ils sont entrés dans la lecture, parce qu'ils sont allés en classe entendante avec des Co enseignants sourds ou des interprètes. L'entrée dans la lecture ? Il y a sûrement un moment où cela fait « boom ! ». On ne sait pas trop comment, ni quand, ils y entrent. Mais, comment sait-on quand l'enfant entendant entre dans la lecture ? Je ne sais pas si on peut décrire le phénomène. En tout cas, une chose est sûre, je suis très proche des enseignants de mes enfants parce que justement je me réajuste sur ce qu'ils constatent. Ça a toujours été un gros travail pour moi. C'était aussi le problème de l'institut spécialisé : il n'y avait pas de relation avec l'enseignant, ce qui fait que ce n'est pas jouable pour l'enfant, pour la construction du projet de l'enfant. Après c'est comme partout, il y a des bons et des mauvais instituts, des années où on souffre plus que d'autres.*

AFL : Pour votre aîné qui va rentrer en fac d'histoire comment ça va se passer ? Il va emmener un interprète avec lui ? Ou c'est une fac spécialisée ?

I.B. : *C'est la fac en fait, avec sa cellule handicap, qui met à disposition des interprètes pour les cours. C'est plutôt bien. C'est vraiment un passionné d'histoire, et c'est vrai qu'il faut savoir lire et même plus que lire... vu tous les bouquins qu'il doit lire ! Je ne sais pas si j'aurais eu ce courage. Je suis contente qu'il ne choisisse pas un métier manuel, ou proche de la LSF. Je suis contente qu'il s'intéresse à autre chose qu'au monde des sourds.*

AFL : Quand ils étaient enfants, comment les entendants étaient avec eux et *vice versa* ? Avaient-ils des copains entendants ?

I.B. : *Sur les quatre, j'en ai une qui est plutôt sauvage. Elle n'a ni copains entendants ni copains sourds. Elle est plutôt réservée. En ce qui concerne le grand, il a toujours eu des copains sourds, entendants... cela ne lui a jamais posé de soucis. Tous les quatre disent qu'il est plus facile de parler avec un sourd. D'ailleurs, ce n'est pas une question de sourd ou d'entendant, mais tout simplement une question de langue. S'ils sont avec des entendants, ils vont passer par l'écrit pour discuter. C'est justement cela aussi le « vivre ensemble » qui fait que l'autre n'est pas inconnu. Si tu vis en institut, que tu vois des sourds toute ta vie, tu n'acquiesces aucune norme du monde entendant ; cela ne peut pas marcher. C'est ma vision du monde.*

AFL : C'est vrai que c'est plus une question de langue qu'une question de handicap.

Le mot de la fin : *En définitive, je pense vraiment qu'avoir rencontré l'AFL m'a donné une conscience du livre que je n'avais pas avant. Sur les hypothèses ; comment entrer dans le livre en lui-même sans passer obligatoirement par le mot, tout le temps par le mot. Prendre le livre dans son ensemble plutôt qu'en le déchiffrant. Ça m'a beaucoup aidé pour l'éducation que j'ai donnée à mes enfants. Anne Valin m'a donné pas mal de pistes. J'appréhende désormais le livre avec tout ce que j'ai appris de l'AFL : lire les illustrations, ne pas aller dans une collection où les dessins n'apportent rien. Ça ne m'est pas venu tout seul. C'est en formation que j'ai appris tout ça. L'AFL fait un travail intéressant. Cependant, elle a été créée par et pour les entendants, et je pense qu'il y a des réajustements à faire pour les sourds. Mais, nous avons une bonne base de travail. ●*