



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 27 – janvier 2016

*Langues de signes. Langues minoritaires et sociétés*

Numéro dirigé par Richard Sabria

## SOMMAIRE

Richard Sabria : *Présentation*

Yann Cantin : *Des origines du noétomalalien français, perspectives historiques*

Mélanie Hamm : *Langue des signes à Marseille*

Alex Giovanni Barreto Muñoz et Camilo Alberto Robayo : *Neologismos en lengua de señas colombiana (LSC) : Desafíos entorno a la planificación lingüística en comunidades sordas*

Saskia Mugnier, Isabelle Estève et Agnès Millet : *Dynamique du contexte sociolinguistique de la surdité en France : entre changement(s) et circularité*

Magaly Ghesquière et Laurence Meurant : *L'envers de la broderie. Une pédagogie bilingue français-langue des signes*

Stéphanie Luna et Anne-Marie Parisot : *Méthodes d'enseignement institutionnelles québécoises : effets sur la production d'oralisations en LSQ chez les aînés sourds*

Pierre Schmitt : *Sourds et interprètes dans les arts et médias : mises en scène contemporaines de la langue des signes*

Suzanne Villeneuve et Anne-Marie Parisot : *Procédés d'activation et de suivi de la référence dans un discours interprété en langue des signes québécoise*

## Comptes rendus

Amandine Denimal : *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier, 2013*, sous la direction de Christel Troncy et avec le concours de Jean-François De Pietro, Livia Goletto et Martine Kervran. Presses universitaires de Rennes, 511 pages.

Véronique Miguel Addisu : *Violence verbale et école, 2014*, sous la direction de Nathalie Auger et Christina Romain, L'Harmattan, collection Enfance et Langages, Paris, 268 pages.

## **L'ENVERS DE LA BRODERIE. UNE PÉDAGOGIE BILINGUE FRANÇAIS - LANGUE DES SIGNES**

**Magaly Ghesquière**

**École et Surdité et Université de Namur, LSFB-Lab**

**Laurence Meurant**

**F.R.S.- FNRS et Université de Namur, LSFB-Lab**

L'année 2000 a vu naître des classes bilingues français – langue des signes à destination d'élèves sourds et malentendants au sein d'une  cole ordinaire à Namur, en Belgique francophone. Le contexte y est particulier du point de vue sociolinguistique. En effet, d'une part, la majorité des cours est dispensée conjointement aux sourds, aux malentendants et aux entendants dans une optique inclusive impliquant de fait l'adaptation des méthodes d'apprentissages à la mixité du public concerné. Cette approche différenciée, par les questions qu'elle soulève, pousse à revisiter les démarches pédagogiques classiques. D'autre part, le français est une langue audio-orale et possède une modalité écrite, alors que la langue des signes est visuo-gestuelle et ne s'écrit pas. Enseigner via ce tandem linguistique particulier, à des élèves sourds et malentendants, en se basant sur les programmes scolaires unilingues destinés aux élèves entendants francophones force la réflexion linguistique. Cet article décrit tout d'abord les contextes historique, politique et humain dans lesquels ces classes bilingues sont nées. Les principes fondamentaux du cursus scolaire sont ensuite développés : le type de bilinguisme pratiqué est décrit et la pédagogie bilingue utilisée est définie. Il en ressort que cette pratique linguistique et pédagogique implique une alternance constante entre les langues (le français et la langue des signes de Belgique francophone – LSFB), intimement articulée aux concepts enseignés. Des illustrations, tirées de leçons de mathématiques, permettent de mesurer cette nécessaire triple relation entre les deux langues et les matières scolaires. Ces exemples concrets montrent la nécessité de repenser les objectifs pédagogiques et les méthodes d'apprentissage en fonction du bilinguisme français - langue des signes. Cette contribution compare la pédagogie bilingue à destination d'élèves sourds et malentendants à un ouvrage de broderie : des liens doivent se tisser, se nouer, s'enchevêtrer en permanence entre langues, savoirs et compétences.

## Introduction

Depuis l'année 2000, des classes bilingues à destination d'élèves sourds et malentendants sont accueillies dans une école ordinaire à Namur, en Belgique francophone. Ce cursus scolaire est encore actuellement le seul du genre en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais il n'est pas unique dans le monde. En effet, déjà dans les années 1990, Kirchner (1994 : 163) décrivait aux Etats-Unis, un modèle d'inclusion<sup>1</sup> appelé le "co-enrollment". Depuis, d'autres expériences du même type ont vu le jour notamment aux Pays-Bas, en Italie, en Espagne ou en Chine (Tang *et al.*, 2014 : 318). Antia et Metz (2014 : 424) en ont depuis décrit les trois points communs : « *Les classes de co-enrollment comportent trois caractéristiques communes : (1) la classe inclut une quantité critique de sourds et malentendants, (2) elle est co-dirigée par un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé pour les sourds et malentendants, et (3) la langue signée et la langue parlée sont utilisées en classe* »<sup>2</sup>.

En Belgique, l'idée de la création des classes de *co-enrollment* a été initiée par des parents entendants d'un enfant sourd qui, en réponse au contexte scolaire offert aux sourds à l'époque, ont souhaité permettre à des groupes de sourds et de malentendants d'accéder à une formation d'un niveau comparable à celle dispensée à des entendants, mais de manière bilingue, en français et en langue des signes, tout en étant inclus dans des classes ordinaires. Ces balises sont similaires à celles décrites a posteriori par Antia et Metz et donc communes aux différentes expériences de *co-enrollment* qui se sont créées dans le monde, indépendamment les unes des autres.

Du fait même des principes de ce dispositif pédagogique du *co-enrollment*, les enseignants travaillent dans un cadre humain et linguistique particulier qui allie altérité et mêmeté. À cela s'ajoute, en Belgique comme dans de nombreux autres pays, l'hétérogénéité de la population des élèves sourds<sup>3</sup>. Grâce aux avancées technologiques et médicales, la plupart des enfants sourds reçoivent aujourd'hui un ou deux implant(s) cochléaire(s) les aidant à retrouver une partie de l'audition. Cette technologie médicale repousse un peu les limites de leur déficience auditive. Il n'en reste pas moins que ces élèves restent des personnes qui entendent mal. Et que toute une partie de la population ayant des problèmes auditifs, avec ou sans implant, reste fonctionnellement sourde profonde. Les élèves qui arrivent en classe sont donc des apprenants ayant des besoins à la fois semblables (ils ont tous une perte auditive) et différents (le bagage linguistique, l'environnement sociolinguistique et l'accès au monde sonore de chacun sont différents). Les enseignants doivent donc en tenir compte.

C'est dans ce contexte éducatif que, depuis quinze ans à Namur, on cherche à repenser la scolarité des élèves sourds et malentendants en tenant compte principalement de questions pédagogiques et linguistiques, et pas seulement du handicap.

Cette contribution n'est pas le produit d'une recherche expérimentale. Il est le résultat de pratiques pédagogiques formulées après et grâce à 15 ans d'expérience dans un dispositif (le *co-enrollment*) qui, en 2000, n'avait pas d'analogue ailleurs dans le monde. La pédagogie qui aujourd'hui prend forme et que nous souhaitons documenter s'est construite jour après jour grâce aux actions, aux essais et aux erreurs des enseignants. C'est ensuite grâce à la prise de recul et à l'analyse réalisée par les deux auteurs (l'une enseignante et détachée pédagogique,

<sup>1</sup> En intégration scolaire, c'est à l'élève de s'intégrer à l'environnement proposé. C'est à lui de fournir les efforts pour suivre le programme et les méthodes de l'école ordinaire. L'inclusion scolaire propose le chemin inverse. L'encadrement pédagogique est repensé en fonction de la disparité des élèves, afin que chacun puisse y trouver sa place (Plaisance *et al.* 2007 : 160-161).

<sup>2</sup> « Co-enrollment classrooms are characterized by three key components: (1) the classroom contains a critical mass of DHH students, (2) the class is team-taught by the general education teacher and a teacher of DHH students, and (3) both sign and spoken languages are used in the classroom ».

<sup>3</sup> La dernière édition du colloque ICED (*International Congress on the Education of the Deaf*, 6-9 juillet 2015, Athènes) avait pour thème : *Educating diverse learners: many ways, one goal*.

l'autre chercheuse qualifiée pour le F.R.S-FNRS), parallèlement à la découverte des démarches pédagogiques similaires débutant à l'étranger, qu'une formalisation des pratiques pédagogiques utilisées a pu débiter.

Cet article décrit d'abord le contexte politique et historique dans lequel ont émergé les classes bilingues de Namur, ainsi que le contexte humain – l'école, les parents, les élèves, les enseignants – qui fait le cœur de ce projet inédit. Ensuite, les principes fondamentaux de ces classes bilingues sont présentés : le type de bilinguisme qui y est pratiqué au quotidien, le statut des langues en question, l'inclusion des groupes d'élèves sourds et malentendants dans des classes ordinaires. Enfin, il est montré pourquoi et comment les spécificités linguistiques d'un enseignement de ce type impliquent une approche pédagogique fondée sur l'articulation des langues. Pour illustrer les principes de cette pédagogie bilingue, trois exemples tirés des apprentissages de mathématiques dans les classes du primaire (6-12 ans) seront présentés. Le premier traitera du nombre 6 et permettra d'illustrer la triple relation indispensable à tout apprentissage, à savoir celle qui articule concept, LSF et français. Le second exemple montrera comment, très tôt dans la scolarité, cette triple relation oblige élèves et enseignants à réaliser des analyses contrastives entre les langues d'enseignement et à *déverbaliser*<sup>4</sup> les concepts. Le troisième exemple concernera les concepts de « multiples et diviseurs » pour lesquels une progression pédagogique sera suggérée, articulant une planification des apprentissages dans chaque langue autour d'un support visuel, du début à la fin des classes primaires.

Ce travail permet de mettre en évidence la nécessité de revoir les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, dans l'enseignement aux sourds et malentendants qui bénéficient du bilinguisme français - langue des signes. Il ouvre des perspectives de recherches dans ce domaine. Les réflexions présentées ici donneront lieu à un retour vers le terrain qui les a initiées. D'une part, nous mettons actuellement en place, en collaboration avec les enseignants, une évaluation longitudinale des propositions méthodologiques formulées dans la dernière partie de ce texte. D'autre part, nous pensons que la présentation aux enseignants d'une formalisation de leurs pratiques spontanées leur permettra de prendre conscience de la richesse des liens qu'ils sont amenés à tisser avec leurs élèves entre les langues et les matières scolaires, de consolider leurs pratiques et d'en renforcer la cohérence.

## Le contexte

### Le contexte politique et historique de l'enseignement bilingue en Belgique francophone

En 1998, un décret nommé « décret immersion »<sup>5</sup> octroyait le droit aux écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'enseigner dans une autre langue que le français et par là, permettait d'inscrire des classes bilingues à destination d'enfants sourds et malentendants dans un cadre légal : la langue des signes pouvait être une langue d'enseignement pour ces enfants. C'est sur l'idée centrale de ce décret que s'est construite jour après jour toute la philosophie des classes bilingues de Namur : les langues choisies pour instituer cette scolarité bilingue (le français et la LSF) pouvaient enfin être les éléments principaux pour proposer une solution nouvelle à la problématique de l'enseignement aux élèves atteints de surdité. La question du handicap était non pas déniée mais décentrée. Toutefois, ce décret n'était pas

<sup>4</sup> Emprunté au domaine de l'interprétation et de la traduction, le terme « déverbaliser » désigne le fait de détacher le sens de sa mise en mots dans une langue particulière : « [l]a déverbalisation est le stade que connaît le processus de la traduction entre la compréhension d'un texte et sa réexpression dans une autre langue. Il s'agit d'un affranchissement des signes linguistiques concomitant à la saisie d'un sens cognitif et affectif (...). » (Lederer cité par Tejada, 2010 : 3-4).

<sup>5</sup> Le décret immersion (1998) fixe les règles relatives à l'enseignement en immersion linguistique.

d'emblée applicable à la scolarisation d'élèves sourds et malentendants. Par exemple, le nombre minimum d'élèves nécessaires à l'attribution d'un enseignant ou encore le caractère dégressif du nombre d'heures d'immersion était incompatible avec une scolarité bilingue à destination de sourds et malentendants. Ce n'est qu'au terme de dix années de démarches administratives et politiques portées par les promoteurs du projet que les modifications indispensables ont été apportées au décret de 1998<sup>6</sup>, comme par exemple celles qui imposent que tout cursus bilingue LSFb-Français compte 1/3 d'enseignants de culture sourde, que les instituteurs engagés détiennent un certificat démontrant un niveau de LSFb suffisant, que le temps d'immersion ne soit pas dégressif ou encore que les heures d'enseignement de la langue des signes soient incluses dans la grille horaire des élèves. Mais au moment de l'écriture de cet article, l'application de ce décret ne couvre pas l'entièreté de la scolarité obligatoire des jeunes sourds et malentendants (ce qui est par contre le cas pour les entendants inscrits en immersion linguistique). En effet, l'enseignement bilingue LSFb-français n'est subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles que jusqu'à l'âge de 14 ans. Au-delà, les élèves doivent s'inscrire dans un autre cadre législatif, celui de l'intégration<sup>7</sup> scolaire. Ce changement administratif n'offre plus aux jeunes qu'un soutien limité en nombre d'heures de prestations ; cette aide ne couvre pas la totalité de l'horaire scolaire et ne tient compte ni du type de handicap dont souffre l'élève ni de sa gravité. De plus, ce décret n'impose aucune exigence légale en termes de niveau de bilinguisme des professionnels responsables de ce soutien à l'intégration. Dans ce cadre et contrairement à ce qui est proposé aux élèves entendants en immersion linguistique qui peuvent suivre une scolarité bilingue de 2,5 ans à 18 ans, les élèves sourds et malentendants ne peuvent donc bénéficier d'un enseignement bilingue que jusqu'à l'âge de 14 ans. Au-delà, les moyens octroyés par la Fédération Wallonie-Bruxelles visent l'intégration de la personne handicapée et non l'immersion linguistique. La déficience est de la sorte remise au centre des préoccupations scolaires et la langue des signes est considérée au mieux comme une béquille.

Malgré ce contexte politique encore imparfait, des classes bilingues où les enseignements sont dispensés en français et en langue des signes, pour des élèves âgés de 2,5 ans à 18 ans, existent bel et bien à Namur.

### **Le contexte humain**

Comme cela a déjà été mentionné, le contexte humain dans lequel s'inscrivent les réflexions illustrées ici est original dans le sens où il tente de construire en milieu ordinaire entendant une réelle inclusion bilingue d'élèves sourds et malentendants. Il tente d'allier différenciation et similarité. La suite de l'article s'axera malgré tout exclusivement sur les aspects propres aux élèves sourds et malentendants et ne se penchera ni sur la dimension inclusive du co-enrollment, ni sur la population entendant de l'école.

#### *Le cadre institutionnel*

Une école, la Communauté scolaire Sainte-Marie à Namur, une A.S.B.L.<sup>8</sup>, « École et Surdité », et une université, l'Université de Namur, travaillent de concert depuis quinze ans. Ce partenariat étroit permet de réaliser des recherches appliquées, de fournir aux enseignants bilingues des formations continuées en pédagogie et en linguistique, d'échanger des compétences entre enseignants et chercheurs, mais aussi de créer des outils utiles aux uns et

<sup>6</sup> Un nouveau décret a précisé en 2009 les adaptations indispensables à une scolarité bilingue pour les sourds et malentendants. En 2013, une extension de ce décret a été votée afin d'étendre ce dispositif jusqu'à la fin de l'École du fondement, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la 2<sup>e</sup> année du secondaire (14 ans).

<sup>7</sup> Le décret du 3 mars 2004 contient les dispositions relatives à l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

<sup>8</sup> Association Sans But Lucratif.

aux autres. C'est ce partenariat qui a permis d'initier le travail et les réflexions qui vont suivre. C'est grâce à ce contexte d'une riche mixité sensorielle, linguistique, pédagogique et institutionnelle qu'ont pu émerger des questions, des réflexions et donc des recherches. C'est parce que des enseignants bilingues (sourds *et* entendants) travaillent au quotidien avec des enseignants non bilingues, avec des élèves sourds et malentendants aux profils linguistiques divers, avec des élèves entendants au sein d'une école ordinaire, que des confrontations, des comparaisons, des hypothèses et des analyses ont pu germer, et que la formalisation linguistique et pédagogique du projet a pu prendre forme.

### *Le cadre scolaire*

Le choix initial a été d'établir les classes bilingues dans une école ordinaire<sup>9</sup> qui accueillait avant la création du projet uniquement des élèves entendants. Actuellement, les classes bilingues font partie intégrante du projet d'établissement de l'école, et les élèves sourds et malentendants y sont inscrits comme leurs pairs entendants. Les sourds, les malentendants et les entendants reçoivent donc une formation commune : les entendants en français ; les sourds et les malentendants en français et en LSF. Les classes sont organisées de telle sorte qu'une véritable inclusion scolaire a pu petit à petit s'instituer. Hormis pour les cours de langue (français, LSF et anglais), toutes les matières sont enseignées dans des classes mixtes (sourds et entendants mélangés) par des binômes de deux co-titulaires dont l'un est bilingue français-langue des signes.

### *Les parents des élèves*

Lors de l'inscription d'un élève sourd ou malentendant, les attentes des parents sont très souvent sensiblement différentes selon qu'ils sont sourds ou entendants. Et ce qui motive les uns peut aussi être ce que craignent les autres.

Les parents sourds inscrivent leur enfant en classes bilingues en réponse aux lacunes de leur propre scolarité. Très souvent, ils choisissent l'école parce qu'elle met un point d'honneur à rendre accessible tous les cours, parce que la langue des signes y est présentée comme une langue à part entière ayant toute son importance, parce qu'elle propose une formation équivalente à celle offerte aux élèves entendants et parce que la dimension de groupalité d'élèves sourds et malentendants en est l'un des piliers. L'inclusion et la pratique du français oral ont de l'intérêt à leurs yeux mais ne se retrouvent majoritairement pas dans les premiers critères de choix de l'école. D'ailleurs, pour certains, la pratique du français sous sa forme orale peut même les inquiéter, sans doute en raison de leur vécu personnel.

Les parents entendants n'ont en général pas les mêmes critères de choix. S'ils inscrivent leur enfant à l'école, c'est principalement parce qu'elle permet à cet élève de fréquenter une école ordinaire (sous-entendu « normale »), majoritairement composée de personnes entendantes qui inciteront leur enfant à parler le français, tout en lui offrant une infrastructure « sensibilisée » à la surdité. La dimension de groupalité leur fait souvent craindre une certaine ghettoïsation des sourds et malentendants, et la langue des signes est plus que souvent ce qu'ils redoutent le plus. Ils ont en tête l'idée répandue, mais cependant non étayée, que la langue des signes pourrait freiner les progrès de leur enfant en français oral.

---

<sup>9</sup> En Belgique francophone, les écoles ordinaires sont organisées et subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles se définissent par opposition aux écoles spécialisées. Elles sont fréquentées majoritairement par des élèves qui ne sont porteurs d'aucun handicap, tandis que les écoles spécialisées accueillent des enfants porteurs d'un handicap, ayant des troubles d'apprentissages ou du comportement. Les programmes scolaires qui sont enseignés dans les établissements d'enseignement maternel et primaire ordinaires doivent suivre un référentiel commun intitulé « Socles de compétences » qui définit les compétences de base que les élèves doivent acquérir.

### *Les élèves*

La réalité de la vie des classes bilingues de Namur met dès lors en présence des élèves aux profils linguistiques hétérogènes à l'entrée à l'école, vu la variété des contextes linguistiques des familles desquelles ils sont issus. Les classes sont composées aussi bien d'élèves sourds profonds non appareillés issus de familles sourdes, pour qui la LSF est la langue première et pour qui l'accès au français à l'entrée à l'école est pour ainsi dire inexistant, que de jeunes sourds ou malentendants nés dans des familles entendantes, appareillés ou implantés, pour qui le français oral est la langue première et qui n'ont jamais été en contact avec la LSF avant leur premier jour de classe. Il n'y a aucune sélection, implicite ou explicite, liée à la première langue des élèves.

Malgré cela et quels que soient les profils linguistiques des élèves lors de leur arrivée à l'école, c'est le bilinguisme qui est visé pour chacun d'entre eux en fin de parcours par l'équipe éducative. La rencontre de l'autre langue provoque d'ailleurs chez les élèves des changements de dominance linguistique au cours de leur cursus scolaire. Ces changements de dominance sont non prédictibles, et se font dans les deux sens : de la LSF vers le français et inversement. Ils sont liés à l'âge de l'élève, à sa maturité, aux événements de sa vie ou encore à l'évolution de ses compétences à l'oral. Par exemple, certains arrivent à l'école à deux ans et demi en ayant la langue des signes comme langue dominante et, petit à petit, se mettent à privilégier le français.

### *Les enseignants*

Les enseignants sont sourds ou entendants mais tous bilingues. Leurs parcours linguistiques sont aussi hétérogènes que ceux des élèves de l'école. Le choix de l'utilisation des services d'interprètes, pour les élèves âgés de 2,5 ans à 14 ans, dans le cadre strict des apprentissages scolaires n'a pas été retenu<sup>10</sup>, pour de nombreuses raisons propres notamment au code déontologique de cette profession, jugé incompatible avec les processus de construction des savoirs.

## **Le bilinguisme**

Dans le milieu sourd encore plus que dans le milieu entendant bilingue, la notion de bilinguisme évoque des réalités très diverses d'un individu à l'autre. Nous commencerons dès lors par expliciter ce que le terme « bilinguisme » recouvre dans le dispositif des classes de Namur.

La ligne conductrice des classes bilingues de Namur est de permettre à chaque élève inscrit de développer une compétence supplémentaire à toutes les compétences et à tous les savoirs habituellement attendus en fin de scolarité. Cette compétence appelée « compétence bilingue » (Bouchez, 2007 : 2-3), n'est pas développée traditionnellement dans l'enseignement. En effet, l'idée n'est pas d'amener les élèves par le biais de la LSF à acquérir les connaissances nécessaires du français et des matières scolaires, mais plutôt de chercher à déployer chez eux, en lien étroit avec les apprentissages scolaires, une compétence langagière qui comprend au minimum deux langues dont la maîtrise doit être la plus équilibrée possible. Cette compétence bilingue est donc tout à la fois vecteur et objectif d'apprentissage et se développe par le biais de deux langues distinctes : le français (au

---

<sup>10</sup> Les interprètes interviennent pour des activités bien précises et pour permettre la communication entre entendants francophones et sourds signants. Par exemple, pour permettre une rencontre entre la direction de l'école et un employé sourd, pour rendre accessible les commentaires d'un guide de musée, pour interpréter une annonce de la direction de l'établissement, pour interpréter les propos d'un éducateur etc.

minimum écrit, oral pour ceux qui le peuvent et le souhaitent<sup>11</sup>) et la LSF. La langue d'enseignement et de communication en groupe est la langue des signes. Le français est la langue de l'écrit. Le français oral est pratiqué dans toute situation de communication naturelle, en aparté, pour aider à lire ou à écrire le français, pour réaliser les ponts entre les deux langues, mais il n'est pas une condition à la réussite scolaire de l'élève. Les élèves sont petit à petit amenés à s'exprimer en français (au moins écrit) et en langue des signes avec autant d'habileté. Ceci étant dit, il est évident que chaque individu gardera une sensibilité affective différente vis-à-vis de chaque langue, et que nécessairement l'une ou l'autre langue s'imposera à lui comme langue de prédilection qu'il utilisera de manière plus intensive, avec une plus large palette de variétés, ou avec plus de complexité.

Les cultures liées aux deux langues font également intégralement partie du quotidien de ces classes bilingues. Chacune est respectée et enseignée aux élèves indépendamment des profils linguistiques des enfants.

## **Naissance de la pédagogie bilingue à destination de sourds et de malentendants à Namur**

Dans le cadre d'une scolarité bilingue à destination d'élèves entendants, tout cours peut se parler et s'écrire dans une seule et même langue. Les matières peuvent potentiellement être cloisonnées en fonction des langues (par exemple, l'histoire en anglais et les mathématiques en français<sup>12</sup>), dès lors que ces langues s'écrivent et que les apprenants n'ont aucune barrière physique susceptible d'entraver l'acquisition de l'une des quatre compétences langagières sollicitées (parler, écouter, lire et écrire).

Dans des classes bilingues à destination d'élèves sourds et malentendants par contre, les deux langues sont nécessairement articulées l'une à l'autre dans l'enseignement de toutes les matières. En effet, d'une part la langue des signes, langue visuo-gestuelle, n'a pas de tradition écrite, et d'autre part le français, langue audio-orale disposant d'une forme écrite n'est accessible que de manière limitée par les élèves (seulement l'écrit pour certains, l'écrit et une partie plus ou moins grande de l'oral pour d'autres). La différence de modalité (audio-orale vs. visuo-gestuelle) et le fait que dans la situation qui nous concerne, aucune des deux langues ne peut à elle seule remplir de manière confortable et naturelle, pour tous les enfants, toutes les dimensions de la communication, obligent à penser les enseignements autrement. L'observation du terrain révèle que les élèves et les enseignants alternent spontanément les langues d'enseignement dans chaque matière. Cette affirmation ne s'est pas imposée d'emblée dès le début de la mise en place des classes. D'abord inconscient, puis honteux et presque caché, le passage d'une langue à l'autre, dans un même cours, par le même enseignant et par les élèves eux-mêmes suscitait beaucoup de questions et de craintes. À la lueur de la règle « une personne = une langue », connue aussi sous le nom de Loi de Grammont répandue depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle dans le domaine du multilinguisme (Ronjat, 1913)<sup>13</sup>, les enseignants s'interdisaient l'alternance des langues en classe (souvent d'ailleurs désignée comme « mélange » des langues) et tentaient de trouver des solutions de

<sup>11</sup> Toute production émise par un enseignant bilingue en français oral est soutenue par une aide à la lecture labiale (LPC ou langue parlée complétée) permettant grâce à des configurations manuelles combinées à des emplacements au niveau du visage de diminuer les confusions entre les différents sones labiaux (phonèmes impossibles à discerner par les seuls mouvements des lèvres, comme par exemple les phonèmes /b/ et /p/).

<sup>12</sup> Même s'il est actuellement recommandé de pratiquer l'alternance des langues dans les cursus bilingues pour entendants, et qu'un décloisonnement est pratiqué dans certaines écoles (Duverger, 2007 ; Bouchez, 2007 ; Coste, 2005), répartir les cours en fonction des matières est possible, linguistiquement parlant.

<sup>13</sup> Cette règle est aujourd'hui largement nuancée. Voir notamment Pujol Berché (1993).



contournement. De plus, à cause du traumatisme laissé par le Congrès de Milan en 1880<sup>14</sup> et de l'interdiction des langues des signes qui s'en est suivie, certains enseignants et parents sourds associaient l'idée du « mélange des langues » à une production hybride de type « français signé » (où la structure grammaticale est celle du français, mais où le lexique est emprunté à la langue des signes), et à une prédominance écrasante de la langue majoritaire sur la langue minoritaire.

L'expérience a permis, outre la déculpabilisation de l'utilisation du passage d'une langue à l'autre en classe, d'affirmer qu'il était non seulement impossible d'enseigner à des élèves sourds et malentendants sans tisser des liens et des ponts entre les langues et les concepts, mais surtout qu'il était important de pratiquer cette alternance de manière explicite et réfléchie. Ce système d'articulation serrée entre chacune des langues et les concepts enseignés sera appelé ici « la triple relation », aussi connue sous les noms de « translanguage » à propos de l'éducation bilingue des Sourds et malentendants (Swanwick, 2015) et d'« alternance des langues » à propos de l'éducation bilingue des entendants (Coste, 2005). Selon Swanwick, « le translanguage décrit l'utilisation planifiée et systématique de deux langues dans l'enseignement et l'apprentissage, il indique comment les apprenants alternent et mélangent les langues, utilisant les répertoires qui sont à leur disposition, pour apprendre et donner du sens »<sup>15</sup>. Et Coste de souligner que l'« (...) [O]n peut tendre à penser que l'alternance des langues (sous des formes diverses tenant à la différenciation des disciplines, à la multiplicité des combinaisons entre langues et à la variété des options didactiques) est non pas un aspect subalterne, encore moins un phénomène parasite, mais bien une dimension constitutive d'un enseignement bi-/plurilingue orienté tant vers la mise en place de connaissances disciplinaires que vers l'approfondissement des connaissances langagières » (p. 14).

Cette alternance de langues ne doit pas être confondue avec des pratiques appelées « bimodales », « multimodales » ou de « communication totale » utilisées fréquemment entre des adultes entendants et des enfants sourds, et qui consistent à ponctuer la langue orale de quelques signes empruntés à la langue signée et/ou de quelques clés empruntées à un système d'aide à la lecture labiale. Ces pratiques sont des moyens de communication utilisant de manière simultanée des outils et des composantes de langues différentes. Elles ont pour but unique de soutenir la compréhension et l'expression de la langue orale auprès de l'enfant sourd. Il n'est donc pas question dans ce cas d'alternance de deux langues distinctes et complètes dans un contexte d'enseignement bilingue. La triple relation, quant à elle, a pour objectif l'enseignement et l'acquisition d'un concept présenté dans deux langues, et la capacité, pour l'élève, d'exprimer et de réinvestir ce concept dans les deux langues également.

Etant donné la complexité de la tâche et des questions linguistiques que le terrain faisait émerger, les enseignants ont demandé à être épaulés, dès les premières années d'existence des classes bilingues (2004). Les professionnels bilingues sont ainsi accompagnés par l'Université de Namur et plus précisément aujourd'hui par le laboratoire de LSF (LSFB-Lab<sup>16</sup>). Lors des premières séances de travail entre l'Université et l'équipe bilingue, destinées à l'origine à soutenir les enseignants dans leur compétence linguistique en LSF, les questions tournaient principalement autour du vocabulaire. Comme les binômes d'enseignants travaillent avec de petits groupes d'élèves sourds scolarisés dans de grands groupes d'entendants, en suivant un programme scolaire pensé pour des élèves francophones (unilingues et entendants), ils

<sup>14</sup> « En 1880, en conclusion d'un congrès tenu à Milan, [les langues des signes] ont été interdites non par un législateur mais par l'assemblée d'experts réunis pour décider la meilleure méthode d'éducation des Sourds. » (Thoua, 2003 : 204)

<sup>15</sup> « Translanguaging describes the planned and systematic use of two languages for teaching and learning which recognises ways in which learners alternate and blend languages, using the repertoires available to them, for learning and meaning making. » (Swanwick, 2015 : 1)

<sup>16</sup> <http://www.unamur.be/lettres/romanes/lisfb-lab>

cherchaient à l'époque surtout à traduire vers la LSFB des termes usuellement utilisés dans les classes ordinaires. Avec les années, on est passé de questions de traduction du français vers la LSFB à des questions liées à l'articulation entre les deux langues : renforcement du bilinguisme des enseignants, développement d'outils pédagogiques et d'évaluations bilingues, notamment. Petit à petit, une pédagogie différente de celle ordinairement utilisée avec des élèves entendants unilingues a été façonnée.

Cette pédagogie bilingue<sup>17</sup> est pensée comme une broderie : d'un côté le travail paraît net et les motifs semblent simples. Mais si on retourne l'ouvrage, on remarque que des fils sont enchevêtrés, qu'ils passent tantôt dessus, tantôt dessous et que les contours ne sont pas si nets. De même, dans la scolarité d'élèves sourds et malentendants en milieu bilingue, d'un côté le profil que l'on vise pour eux est net, les jeunes qui sortent de l'école doivent être « simplement » des personnes bilingues et formées, ayant dans leur boîte à outils tout le nécessaire pour se confronter à leur vie d'adulte. De l'autre côté, pour que ce dessin ne soit pas qu'une esquisse, ou que la silhouette ne s'efface pas sous l'effet de la moindre tension du fil, il est indispensable que les langues, les compétences et les savoirs s'enchevêtrent. Il n'est jamais question de donner un cours sans tisser des liens entre les deux langues, entre les deux cultures, entre les diverses compétences sollicitées ou les savoirs enseignés. C'est ce point précis qui fait la particularité de la scolarité bilingue à destination d'élèves sourds et malentendants ; nous allons le préciser au travers des trois illustrations qui suivent, issues des cours de mathématiques.

### Illustrations pédagogiques bilingues

#### *Illustration simple de la triple relation : le nombre six*

Prenons un premier exemple. Dès le début de la scolarité bilingue des élèves, les matières sont obligatoirement abordées selon cinq (six ou sept<sup>18</sup>) axes interdépendants et convergents :

- le concept,
- la compréhension du concept via la LSFB,
- la compréhension du concept via la lecture en français,
- l'expression du concept via la LSFB,
- l'expression du concept via le français écrit,
- la compréhension du concept en français oral,
- l'expression du concept en français oral.

Dès les premières années du primaire, les élèves abordent le nombre 6<sup>19</sup>. Ils doivent, notamment, en suivant les axes énumérés ci-dessus :

- *acquérir* le concept : compter et décompter de 0 à 6 ; dénombrer des collections de 6 objets réels ou représentés, reconnaître globalement des configurations connues de 6 sans compter ; écrire et lire le chiffre 6 sur la base d'un comptage, de la LSFB, (du français oral) ; ordonner 6 sur la droite numérique, décomposer 6 en sommes et en produits de termes équivalents ou non équivalents ;

---

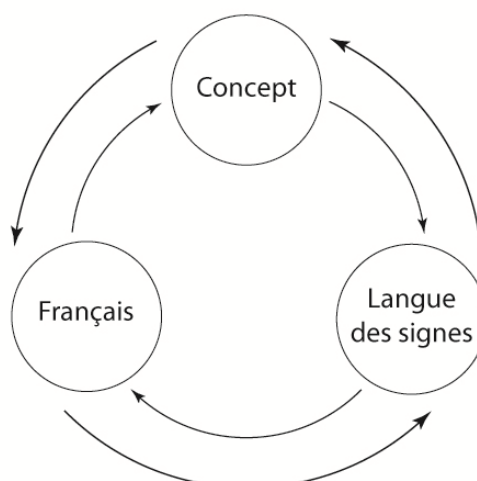
<sup>17</sup> C'est désormais par ces termes « pédagogie bilingue » que nous nommerons l'ensemble des actions spécifiques et pédagogiques entreprises au sein des classes de Namur à destination des élèves sourds et malentendants. Cette pédagogie repose essentiellement sur la triple relation (langue française - langue des signes - concept).

<sup>18</sup> Les deux derniers axes concernent le français oral et sont donc différenciés selon les capacités des élèves à utiliser la dimension orale de la langue française.

<sup>19</sup> Les savoirs et savoirs-faire identifiés sont établis dans le programme du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique en Communauté française et germanophone de Belgique (SeGEC).

- *comprendre* ce concept via la LSF : comprendre le comptage et décomptage de 0 à 6 en LSF ; comprendre le dénombrement des collections de 6 objets en LSF ; associer le signe au concept ;
- *comprendre* ce concept via la lecture en français : être capable de lire le mot « six » en donnant sa signification en LSF (et en français oral) ;
- *pouvoir exprimer* ce concept en LSF : exprimer le comptage et décomptage de 0 à 6 en LSF, exprimer le dénombrement des collections de 6 objets en LSF, associer le signe au concept ;
- *pouvoir exprimer* ce concept en français écrit : être capable d'écrire le mot « six » sur la base d'un comptage, de la LSF (et du français oral) ;
- *comprendre* ce concept en français oral soutenu par la LPC : comprendre le mot « six », comprendre le comptage et décomptage de 0 à 6, comprendre le dénombrement des collections de 6 objets ;
- *exprimer* ce concept en français oral : exprimer le comptage et décomptage de 0 à 6, exprimer le dénombrement des collections de 6 objets, associer le mot « six » au concept.

Ces 5 (6 ou 7) axes peuvent être regroupés et représentés par un schéma illustrant la triple relation mettant en jeu concept, LSF et français.



**Figure 1 : Triple relation indispensable à tout apprentissage dans la pédagogie bilingue**

*Illustration de la triple relation entraînant analyse contrastive et déverbalisation des concepts*

Dans les petites classes du primaire, les élèves construisent leur compréhension du système numérique en base 10. La langue en est le levier d'apprentissage. Ce système numérique est régulier : 10 chiffres et des valeurs de position (54 vs. 45). Par contre, parler de ce système numérique fait apparaître des irrégularités propres à chaque langue (dans notre cas la LSF ou le français). Par exemple, les nombres entre 11 et 16 en français sont irréguliers par rapport aux réguliers que seraient « dix-un » pour « onze » ou « dix-deux » pour « douze ». En LSF, ces irrégularités existent également, mais s'étendent des nombres 11 à 19 (figures 2 et 3). Par contre, il existe une régularité interne tant en LSF qu'en français au sein de ces irréguliers. Par exemple, en français, chaque irrégulier se termine par « -ze », et en LSF, chaque signe utilise le même mouvement et la même orientation de la main (mouvement de la verticale à l'horizontale, paume de main dirigée vers le haut). Le nombre 80 (figure 4) est quant à lui régulier en LSF (les trois doigts levés de l'unité « huit », à savoir le pouce, le majeur et

l'index, qui s'ouvrent et se ferment dans deux petits mouvements successifs), mais pas en français (hormis dans certains cantons de Suisse et en Acadie, où on utilise « huitante »). Autre exemple encore : 50 est irrégulier en LSF (seuls le pouce et l'index de l'unité « cinq » opèrent les mouvements d'ouverture et de fermeture propres aux dizaines -figure 5) mais tout à fait régulier en français (le mot « cinquante » étant composé du mot « cinq » et du suffixe « -ante » indiquant les paquets de dix)<sup>20</sup>. Le concept de « système numérique » devra donc être assimilé aussi bien dans sa mise en signes en LSF que dans sa mise en mots (au moins écrits) en français. Il devra également pouvoir être exprimé et compris en LSF et en français (écrit au moins). Des liens réciproques se créeront non seulement entre le concept et chacune des langues mais également entre les deux langues enseignées elles-mêmes.

Notons que les élèves doivent, pour ce faire, recourir à l'une des composantes de tout processus de traduction ou d'interprétation, nommée « déverbalisation » (Balliu, 2007), mais que la relation qui doit être construite entre français et langue des signes n'enclenche pas un processus complet d'interprétation ou de traduction. Les élèves apprennent ainsi à tisser « les interrelations entre les deux codes » linguistiques, mais il s'agit de liens fonctionnels « d'ordre épistémologique, culturel, discursif et pédagogique » (Bouchez, 2007 : 3) tissés implicitement et explicitement par rapport au concept.

Dans le cas qui nous occupe, comme il n'y aura pas de correspondance terme à terme possible entre les régularités et les irrégularités de chacun des deux systèmes linguistiques, l'analyse contrastive ainsi opérée obligera les apprenants à déverbaliser le concept « système numérique » permettant ainsi une meilleure abstraction de ce dernier.



Figure 2 : 11 - signe irrégulier en LSF



Figure 3 : « Dix-un » – forme hypothétique de ce que pourrait être un signe régulier



Figure 4 : 80 - Signe régulier en LSF



Figure 5 : 50 - Signe irrégulier en LSF

<sup>20</sup> Baruk, 2003.

*Illustration de la triple relation entre langues et concepts entraînant une réorganisation du programme scolaire et des méthodes classiquement utilisées*

Les concepts de « multiple » et « diviseur » sont, après 15 années d'expérience encore, perçus par les instituteurs bilingues comme étant des notions compliquées à enseigner en langue des signes. Nous rejetons d'emblée l'hypothèse que ces difficultés puissent provenir des élèves eux-mêmes et de leurs capacités à acquérir ces concepts. Mais il n'est pas évident de circonscrire les raisons exactes de ces difficultés car elles peuvent être inhérentes aux langues et/ou aux cultures pédagogiques.

Sans doute pouvons-nous penser que s'il fallait enseigner les notions de « multiple » et de « diviseur » sans tenir compte du français (ni de l'écrit, ni de sa culture scolaire), les

aviser. Ces termes permettent de mettre en mots les caractéristiques des opérations mathématiques en jeu, de jouer avec les mathématiques et avec la langue en même temps. Les relations entre ces termes sont à la base de la plupart des exercices dans les manuels scolaires écrits en français<sup>21</sup>. Il se pourrait que ces styles d'exercices et de questions traditionnellement utilisés soient linguistiquement inadéquats pour la construction de ces concepts en LSF.

Les difficultés d'enseignement de « multiple » et « diviseur » en LSF pourraient aussi relever de la nature même de cette langue. Par exemple, il n'y a pas, à ce jour, de signe standard largement diffusé pour ces deux concepts. Même si seule, cette hypothèse n'explique sans doute pas tout, le fait qu'il n'y ait pas une continuité linguistique dans et en dehors de l'établissement scolaire pourrait avoir des répercussions sur l'acquisition des concepts visés. Il convient également de garder à l'esprit que la LSF utilise souvent des structures syntaxiques non réversibles alors que le français utilise plus volontiers des structures réversibles. Par exemple, *J'ai pris ma douche après avoir joué au football*, en français peut tout aussi bien être formulé dans l'ordre inverse, à savoir *J'ai joué au football, et après j'ai pris ma douche*. En LSF, l'ordre est plus figé et suivra de préférence l'ordre chronologique de la séquence exprimée, à savoir *FOOTBALL FINI / DOUCHE*. Un autre exemple : en français, on peut dire *La fiancée du frère de ma femme ...* ou *Ma femme a un frère qui a lui-même une fiancée*. La relation peut donc s'exprimer dans un sens ou dans l'autre. En LSF, la relation s'exprimera toujours dans le même sens : *FEMME MA/ FRERE SON/ SA FIANCEE*. On pourrait se demander si ces deux exemples reflètent une tendance plus large en LSF. Si oui, cette non-réversibilité récurrente pourrait également expliquer la difficulté des élèves sourds et malentendants à effectuer des exercices de type *6 est-il diviseur de 12 ?* qu'on peut traduire en langage mathématique par  $12 : 6 = ?$  ou *12 est multiple de 6 par  $12 = 6 \times ?$* . Des exercices de ce type sollicitent cette compétence de réversibilité de la pensée dans les opérations mathématiques, mais ils sont basés d'abord sur des structures linguistiques. Dans tous les cas, les enseignants bilingues ne peuvent pas s'appuyer, pour cette matière, sur des supports méthodologiques en langue des signes.

Ce qui est certain, c'est que le problème tout autant que la solution proviennent de la triple relation décrite ci-dessus. Les enseignants et les élèves sont sans cesse amenés à construire des liens entre les concepts abordés, les formulations signées et le français écrit.

*Proposition pédagogique*

Nous proposons de baser les apprentissages des concepts de « multiple » et « diviseur » sur un support visuel unique (figure 6) permettant une continuité au travers des différentes étapes d'apprentissage et en fonction de l'évolution des élèves. Cette représentation visuelle peut être

<sup>21</sup> Par exemple « Remplissez les blancs avec... *est un diviseur de, est divisé par, etc.* ».

complétée par l'utilisation de couleurs et/ou formes géométriques (dans les petites classes ou pour des élèves atteints du syndrome d'Usher par exemple).

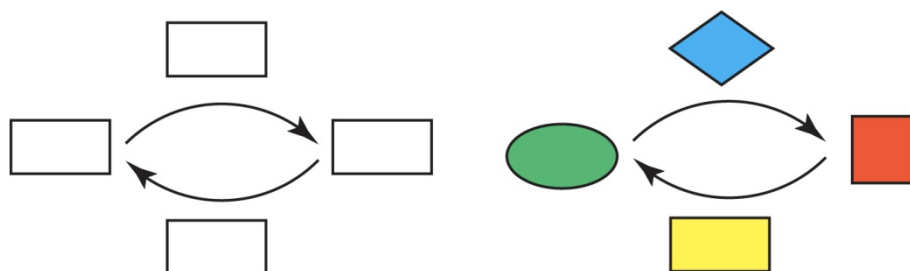


Figure 6 : Support visuel de base pour les concepts de « multiple » et « diviseur »

Le schéma permet également de faire varier les inconnues ou de passer d'une représentation schématique des opérations à une autre plus linéaire, comme illustré à la figure 7.

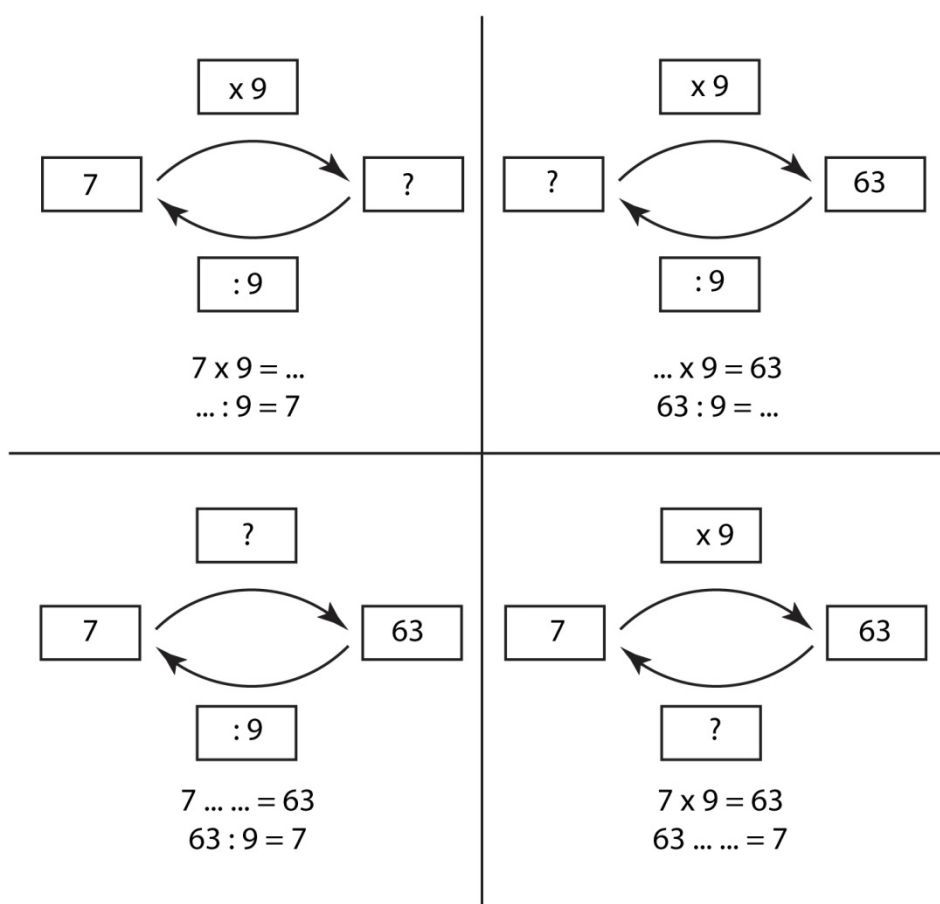


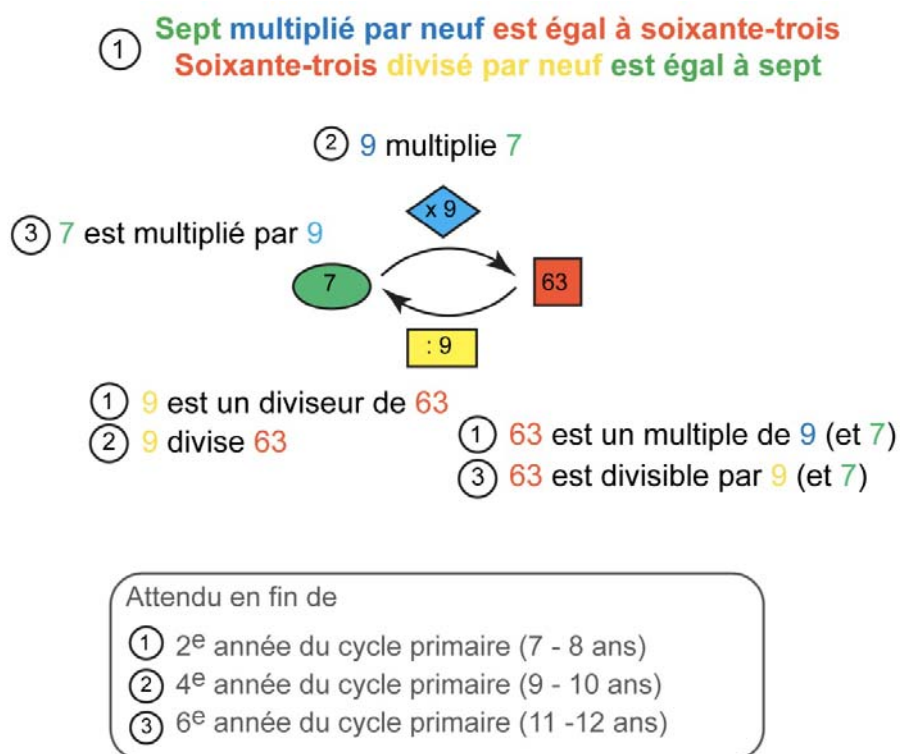
Figure 7 : Exemples de variation des inconnues et de retranscription en calculs linéaires

Cette représentation visuelle (figures 6 et 7) permettra à l'enseignant et aux élèves d'exprimer en LSF les nombres et les relations qui s'établissent entre eux en les pointant directement dans le schéma ou dans une représentation spatiale de ce schéma. Et jusqu'à ce que des signes lexicalisés émergent spontanément en LSF, cette représentation schématique permettra d'aborder iconiquement les notions enseignées afin de créer les liens entre le concept et la LSF.

*Echelonner les liens entre mathématiques, LSFB et français quand les langues sont maîtrisées différemment*

Selon leur profil linguistique, certains élèves sourds ou malentendants pourraient éprouver des difficultés pour lier entre elles les expressions françaises et les représentations mathématiques de « multiple » et « diviseur ». Par exemple, le calcul  $12:2$  peut être associé à la structure française *12 est divisible par 2*, qui est une forme passive, mais proche de l'ordre de l'écriture mathématique. Ce calcul peut également se dire en français *2 divise 12* ou *2 est un diviseur de 12*, qui sont des formes actives mais visuellement moins proches de l'écriture mathématique. Voilà pourquoi, parallèlement à l'acquisition progressive des concepts, la maîtrise du schéma et des structures de LSFB, nous suggérons d'échelonner la maîtrise des structures françaises en lecture et en écriture (voir figure 8).

À la fin de la 2<sup>e</sup> année de l'école primaire (7-8 ans), les enfants devraient être en mesure de lire la reformulation française du message mathématique (*7 multiplié par 9 est égal à 63*, *63 divisé par 9 est égal à 7*), et à lire des phrases déclaratives contenant les termes *multiplie* et *diviseur*. À la fin de la 4<sup>e</sup> année (9-10 ans), les élèves devraient être capables de lire et d'écrire des phrases actives, déclaratives et interrogatives comprenant notamment les termes *multiplie* et *divise*. À la fin de la 6<sup>e</sup> année (11-12 ans), les élèves devraient être capables de lire et d'écrire des structures affirmatives et négatives, déclaratives et interrogatives, actives et passives (*est multiplié par*, *est divisible par*). Les enseignants peuvent également relier visuellement les concepts mathématiques et les expressions françaises au code de couleurs présent à la fois sur le schéma et dans le texte.



**Figure 8 : Structures françaises à enseigner en fonction des cycles**

Dans le même temps, progressivement et en lien avec le développement linguistique des élèves, les expressions spatiales des relations mathématiques sont associées à des reformulations plus éloignées de la référence au support visuel et qui mettent en exergue les constructions passives et actives (peut diviser, est divisible par, etc.). L'opposition entre passif et actif sera ainsi exprimée en LSFB par une assimilation iconique entre l'espace du signeur et l'un des nombres de l'opération, dans une structure proche de ce que Cuxac (2000) décrit

comme un transfert personnel (figure 9). Mettre ces structures linguistiques du français et de la LSFB en parallèle devrait faciliter le tissage des liens indispensables entre les concepts, les expressions des opérations mathématiques en LSFB et en français.



**Figure 9 : Structures opposant les formes passives et actives de la relation de division (est divisible par vs. peut diviser)**

## Conclusion

Le modèle d'enseignement bilingue adressé aux enfants sourds et malentendants au sein de l'école ordinaire Sainte-Marie à Namur (Belgique) correspond à ce qui est désigné dans la littérature anglophone comme un programme de *co-enrollment* : des groupes d'enfants sourds sont inclus dans des classes d'enfants entendants et reçoivent un enseignement en LSFB et en français. Ce dispositif accueille des enfants aux profils linguistiques hétérogènes ; il implique



des parents (sourds et entendants) qui ont des relations diverses au français et à la langue des signes ; il vise à articuler de manière éthiquement et pédagogiquement fondée les diversités et les similarités entre élèves et enseignants.

À partir de la description du contexte politique, humain et linguistique qui fonde ce programme d'enseignement, cet article propose une formalisation des spécificités du bilinguisme et de la pédagogie bilingue qui découlent de ce terreau sociolinguistique particulièrement original.

Ce travail de formalisation est issu de l'expérience du terrain des classes bilingues namuroises et vise, en retour, à enrichir et à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. D'une part, les concepts de « triple relation » et de « déverbalisation » sont actuellement explicités, dans le cadre de la formation continuée des enseignants, afin que leur utilisation en classe et d'une classe à l'autre soit consolidée et rendue cohérente. D'autre part, les propositions didactiques concrètes qui servent d'illustration au propos sont proposées à l'ensemble des enseignants, de manière à pouvoir être implémentées avec cohérence à travers les classes de l'enseignement primaire. Une étude longitudinale est mise en place pour évaluer, après 1 an, 3 ans et 5 ans, l'apport de ce type d'aménagement des programmes pour la progression des élèves.

Enseigner aux élèves sourds et malentendants en *co-enrollment*, comme ce qui est proposé à Namur, implique une réflexion approfondie sur ce que l'on peut appeler une « pédagogie bilingue à destination de sourds et de malentendants ». Cette pédagogie bilingue ne se concentre pas seulement sur le développement de chaque langue, mais aussi sur les liens à tisser entre elles au cours de leur acquisition, et ce dans une articulation étroite avec les apprentissages. Les exemples mathématiques présentés montrent que les thématiques même les plus simples donnent lieu à un riche réseau de relations entre concept, production en langue des signes et en français, tout comme des fils s'entrelacent, s'entrecroisent et se combinent à l'envers d'une broderie.

## Bibliographie

- ANTIA S., METZ K K., 2014, « Co-enrollment in the United States. A critical analysis of benefits and challenges », *bilingualism and Bilingual Deaf Education, Perspectives on Deafness*, Oxford University Press, 424-441.
- BALLIU C. 2007. « Cognition et déverbalisation. » *Meta: Journal Des Traducteurs*, 52(1), 3. <http://doi.org/10.7202/014714ar>
- BARUK S., 2003, *Comptes pour petits et grands, pour un apprentissage du nombre et de la numération fondé sur la langue*, vol.1, Magnard, Paris.
- BOUCHEZ K., 2007, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma [en ligne]* 28, mis en ligne le 03 mars 2010, URL : <http://trema.revues.org/464> ; DOI : [10.4000/trema.464](https://doi.org/10.4000/trema.464).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)
- COSTE D., 2005, *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, URL : [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf), Lyon
- CUXAC C., 2000, « La langue des signes française. Les voies de l'iconicité ». *Faits de langue* 15-16, Ophrys, Paris.
- DUVERGER J., 2007, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma [en ligne]*, 28, mis en ligne le 03 juin 2009. URL : <http://trema.revues.org/302>

- KIRCHNER C., 1994, « Co-enrollment as an inclusion model », *American annals of the deaf*, 139, 163-164.
- LEDERER M., 1994, *La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette.
- PLAISANCE E., BELMONT B., VÉRILLON A. et SCHNEIDER C., 2007, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- PLAZA-PUST C. et MORALEZ-LOPEZ E., 2008, *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. Studies in Bilingualism*, vol. 38, John Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- PUJOL BERCHÉ M., 1993, « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2/1993, mis en ligne le 12 janvier 2012. URL : <http://aile.revues.org/4866>
- RONJAT J., 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Champion, Paris.
- SEGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique en Communauté française et germanophone de Belgique), 2013, *Formation mathématique*, Editions Averbode.
- SWANWICK R., 2015, *Translanguaging as scaffolding for learning in bilingual bimodal classrooms*, 22<sup>nd</sup> International Congress on the Education of the Deaf.
- TANG G., LAM S., CHRIS YIU K., 2014, *Bilingualism and Bilingual Deaf Education, Perspectives on Deafness*, Oxford University Press, 313-341.
- TEJADA I., 2010, *Traduire un ouvrage spécialisé en droit de la bioéthique : entre choix du public cible et acquisition de connaissances, comment le traducteur parvient-il à remplir sa fonction de communicateur lorsqu'il n'est pas lui-même spécialiste du domaine ?*, Mémoire de Maitrise, Université de Genève.
- THOUA Y., 2003/1, « La surdité au chant du signe », *Cahiers de psychologie clinique*, n° 20, pp. 203-215.

## Textes légaux

- DÉCRET IMMERSION : décret de la Communauté française du 13 juillet 1998 relatif à l'enseignement en immersion linguistique, publié au Moniteur Belge (MB) le 28 août 1998.
- DÉCRET ORGANISANT L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ : décret de la Communauté française de Belgique du 3 mars 2004 publié au MB le 3 juin 2004 organisant l'enseignement spécialisé figurant au chapitre X, articles 130 et suivants.
- DÉCRET PRÉCISANT LES ADAPTATIONS NÉCESSAIRES À L'ENSEIGNEMENT EN IMMERSION LANGUE DES SIGNES-FRANÇAIS : décret de la Communauté française portant des dispositions relatives à la reconnaissance des qualifications professionnelles pour l'exercice de fonctions dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire ordinaire et spécialisé, artistique, de promotion sociale et supérieur non universitaire, secondaire artistique à horaire réduit de la Communauté française et les internats dépendant de ces établissements, et dans les centres psychomédico-sociaux, relatives au congé pour activités sportives et diverses mesures urgentes en matière d'enseignement du 23 janvier 2009 (MB du 10 mars 2009).
- DÉCRET PRÉCISANT L'EXTENSION DE LA SCOLARITÉ BILINGUE JUSQU'À LA FIN DE L'ÉCOLE DU FONDAMENTAL: décret modifiant certaines dispositions relatives à l'enseignement spécialisé, à l'enseignement fondamental ordinaire, à l'enseignement secondaire ordinaire et aux Centres psycho-médico-sociaux du 17 octobre 2013 (MB du 10 janvier 2014).

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Mehmet-Ali Akinci, Véronique Castellotti, Régine Delamotte, Yves Gambier, François Gaudin, Médéric Gasquet-Cyrus, Daniel Gile, Laurent Gosselin, Solange Hibbs, Stéphanie Jakob, Normand Labrie, José Vicente Lozano, Marie-Louise Moreau, Hedy Penner, Didier de Robillard, Françoise Vergé, Virginia Voltera.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425