



**HAL**  
open science

# La Langue des Signes Française, langue enseignée et langue d'enseignement : un état des lieux

Leila Boutora, Ivani Fusellier-Souza

## ► To cite this version:

Leila Boutora, Ivani Fusellier-Souza. La Langue des Signes Française, langue enseignée et langue d'enseignement : un état des lieux. Patrick Sauzet, François Pic. Politique linguistique et enseignement des Langues de France, L'Harmattan, pp.209-222, 2009. hal-01802733

**HAL Id: hal-01802733**

**<https://hal.science/hal-01802733>**

Submitted on 29 May 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**La Langue des Signes Française,  
langue enseignée et langue d'enseignement :  
un état des lieux**

*par* Leïla BOUTORA \*

*et* Ivani FUSELLIER-SOUZA \*\*

Pour traiter de la problématique « Variation, norme, standardisation : quelles formes linguistiques enseigne-t-on et doit-on enseigner ? », nous adoptons un regard croisé sur la Langue des Signes Française (LSF). Ceci nous permet d'appréhender différents aspects de la double problématique de l'enseignement à un public sourd : celle de l'enseignement des langues (LSF, français et LV3) et celle de la LSF comme langue d'enseignement.<sup>1</sup>

Après une brève description de la structure de la LSF et de son rôle dans le processus d'acquisition langagière, nous abordons les conditions spécifiques de transmission de cette langue en insistant sur le caractère hétérogène des situations individuelles. Un regard sur l'aspect institutionnel de la LSF permettra d'appréhender la place qui lui a été récemment accordée comme langue enseignée, à distinguer très nettement de la place beaucoup plus restreinte qu'elle occupe comme langue d'enseignement. On s'attardera à ce niveau sur la problématique de normalisation et de standardisation de la LSF. Enfin, nous

---

\* Université Paris 8, SFL, UMR 7023/CNRS 2, rue de la Liberté – 93526 Saint-Denis  
leila.boutora@gmail.com

\*\* Université Paris 8, SFL, UMR 7023/CNRS 2, rue de la Liberté 93526 Saint-Denis  
ivani.fusellier@univ-paris8.fr

<sup>1</sup> Depuis le colloque de l'AULF, un numéro hors-série de la *Nouvelle Revue de l' AIS* « Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue », dirigé par Fabrice Bertin, est paru fin 2005. On y trouvera, ainsi que dans le numéro précédent paru en 2003, nombre de réflexions et de situations concrètes qui permettront d'approfondir le sujet abordé ici.

concluons cette réflexion sur les perspectives offertes par les approches bilingues.

## **1. Approche linguistique et psycholinguistique**

### **1.1. Structure linguistique de la LSF**

La LSF possède de nombreuses similarités fonctionnelles avec les langues vocales (LV) : référentialité, expressivité, efficacité communicationnelle, économie linguistique. Toutefois par l'effet du canal visuo-gestuel, la structure linguistique de la LSF et de toutes les autres LS présente des caractéristiques spécifiques qui ne se trouvent pas (ou peu) dans la structure des LV.

Toutes les langues des signes, encore que spécifiques à chaque communauté sourde, partagent un ensemble de caractéristiques communes dont nous ne citons que quelques-unes. Le support quadridimensionnel qu'offre le canal visuo-gestuel permet entre autres (Cuxac, 2000) :

La construction du sens par deux moyens : par des signes lexicalisés et par des structures de grande iconicité (SGI) qui exploitent des schémas cognitifs propres à la cognition visuo-spatiale et s'actualisent sur le plan sémiologique dans une visée qui permet linguistiquement de « donner à voir tout en disant ».

Une exploitation linguistique de l'espace : syntaxe spatiale diagrammatique.

L'expression d'une structure énonciative complexe entrelaçant plan de l'énoncé et plan de l'énonciation : simultanéité de l'information ; références actantielles et spatio-temporelles.

### **1.2. Place et rôle de la LS dans le processus d'acquisition et de construction linguistique de l'enfant sourd**

Les études sur l'acquisition d'une LS (Klima & Bellugi, 1979, Newport & Meier, 1985, Blondel, 2001, Jacob, 2003, Morgan, 2006) ont permis d'affirmer que l'enfant sourd par le biais de la LS peut devenir un locuteur compétent, et se développer comme être communicant. Ces études ont montré que le processus d'acquisition est similaire à celui des enfants entendants. Celui-ci commence par l'émergence de formes linguistiques simples en LS alors que d'autres plus complexes sont acquises plus tardivement (ex. : maîtrise des SGI complexes, jeux de rôle impliquant un changement de perspective). Le babillage manuel représente les prémices d'une communication gestuelle qui se développera par la suite avec les premiers signes linguistiques puis la combinaison de signes. Ce phénomène linguistique est aussi observé chez les enfants sourds de parents

entendants atteints de surdité profonde lorsque sans modèle linguistique établi, ils rentrent dans un processus inverse de création d'un dire vers leurs parents. Ce processus créatif du langage activé lors de la communication quotidienne entre l'enfant sourd et ses parents entendants favorise la mise en œuvre d'un système de communication gestuelle ayant des primitives structurales et fonctionnelles observées dans les langues visuo-gestuelles (Goldin-Meadow, 2003). Ce constat remarquable révèle la capacité des sourds au langage et suscite une réflexion plus approfondie de l'importance capitale d'une communication gestuelle dès les premières années pour l'individu sourd.

## **2. Approche sociolinguistique et socio-éducative**

### **1.3. Conditions atypiques du processus d'acquisition et de transmission**

Nous citons ici quelques facteurs qui font des LS et de la LSF en particulier des langues atypiques d'un point de vue sociolinguistique.

#### **1.3.1. Langue non rattachée à un territoire géographique**

La LSF est une langue minoritaire sans territoire géographique : les personnes sourdes pratiquant la LSF se regroupent de manière volontaire au moyen d'actions communautaires, associatives et éducatives présentes sur tout le territoire.

#### **1.3.2. Langue non transmise par filiation**

Du fait qu'environ 90% des enfants sourds sont issus de familles entendants ne maîtrisant naturellement pas la LSF, l'acquisition de la LSF ne peut pas répondre à des conditions « classiques » de transmission de la langue, comme c'est le cas pour les enfants entendants de parents entendants. C'est pourquoi nous parlons de conditions atypiques en ce qui concerne les enfants sourds nés de parents entendants. Ces enfants se trouvent dans une situation tout à fait originale vis-à-vis des processus d'acquisition du langage.

#### **1.3.3. Langue à tradition orale sans forme graphique**

Encore que des tentatives de création d'une forme graphique pour les LS soient en voie d'élaboration (voir le projet LS-script), la LSF appartient à l'ensemble des langues à tradition orale qui ne disposent pas d'une forme écrite.

#### **1.3.4. Difficulté d'intégration de l'adulte sourd dans la société entendants**

L'adulte sourd, modèle linguistique par excellence pour l'enfant sourd, rencontre souvent d'innombrables obstacles pour agir en tant que professionnel, notamment dans le domaine de la scolarité de l'enfant sourd. L'éducation de celui-ci est pour

l'essentiel confiée à des professionnels entendants, spécialistes de la surdité, qui, la plupart du temps, même s'ils disposent d'un certain stock lexical, ne maîtrisent pas la LSF de manière suffisante.

#### **1.3.5. 80 % des sourds adultes sont illettrés**

Les décisions prises au Congrès de Milan en 1880 ont eu des répercussions plus que dommageables dans l'éducation des jeunes sourds et se sont traduites par un taux record d'illettrisme arrivé à l'âge adulte, entraînant des situations diverses d'exclusion sociale et professionnelle.

#### **1.3.6. Degré de conscientisation des sourds concernant leur histoire**

D'un point de vue historique (constitution des communautés sourdes, de leur langue et de leur culture), nous pouvons dire que plus une communauté de sourds est consciente de son passé linguistique et institutionnel, plus le regard qu'elle porte sur sa langue est valorisant et favorise un travail de transmission consciente et volontaire de la langue des signes.

#### **1.4. Hétérogénéité des situations individuelles et des niveaux de langue**

Les conditions dans lesquelles vont se dérouler les processus d'acquisition ou d'apprentissage du langage chez l'enfant sourd vont dépendre en grande partie d'un certain nombre de facteurs que nous pouvons classer sous les aspects suivants.

##### **1.4.1. Aspects physiologiques**

La perte d'audition se produit à des degrés divers et à divers stades de développement langagier. La surdité peut survenir à des moments différents de la vie de l'enfant : dès la naissance, ou après la naissance dans la petite enfance : on parlera alors de surdité pré-linguale ; et, post-linguale pour les « devenus-sourds » après l'acquisition d'une langue vocale. L'enfant sourd atteint d'une surdité profonde pré-linguale se trouvera très tôt dans une situation difficile d'acquisition de la parole vocale ; par conséquent une focalisation sur l'aspect clinique favorise une démarche exclusive de réparation et un parcours d'acquisition de langue artificiel et laborieux pouvant entraîner d'importants déficits langagiers et psychologiques dans le développement de l'enfant.

##### **1.4.2. Aspects familiaux et communicatifs**

L'enfant sourd de parents sourds se trouve dans une situation « idéale » puisqu'il a la possibilité de se développer naturellement dans un environnement « qui lui ressemble ». En revanche pour les parents entendants, dans la majorité des cas, la découverte du handicap de l'enfant les entraîne dans la dimension inconnue de la surdité. Deux positions sont généralement adoptées : la première et la plus

souvent prise conduit les parents, fragilisés et en détresse, vers une démarche unique de réparation s'appuyant sur diverses techniques en fonction d'un diagnostic clinique, visant ainsi à faire de l'enfant un être à leur image (d'entendant). A l'opposé de cette position on trouve une démarche fondée sur l'acceptation de la différence de l'enfant et l'adaptation à cette différence. Cette position amène les parents à être plus engagés dans le développement linguistique et cognitif de l'enfant sourd selon les modalités qui lui sont propres.

L'environnement familial et donc linguistique de l'enfant aura des répercussions importantes sur son accès à la langue. Les enfants de parents sourds signeurs ont un accès direct et naturel à la LSF. Ils pourront être tout naturellement intégrés dans des établissements utilisant la LSF sans besoin de « se mettre à niveau ». Ce n'est pas le cas des enfants de parents entendants, pour qui l'accès à la LSF va nécessiter un choix véritablement volontaire de leurs parents, conscients du bénéfice énorme que leur enfant peut tirer de cet apprentissage et de la possibilité de recevoir un enseignement dans la langue qui lui est la plus naturelle. A côté de ce cas de figure non majoritaire, la plupart des parents entendants, par manque d'informations, ignore les possibilités offertes par la LSF et donne la priorité à l'acquisition de la parole vocale.

#### **1.4.3. Aspects éducatifs**

Les parents ne disposent pas de toute l'information dès le départ de leur parcours dans le monde de la surdité, et découvrent de nouvelles possibilités au fur à mesure qu'ils avancent. C'est en particulier le cas lorsque leur enfant se trouve en situation d'échec scolaire et que leurs espoirs sont déçus. Ceux-ci se tournent alors vers d'autres méthodes dans le but d'améliorer les conditions et résultats scolaires de l'enfant. De ce fait, un enfant qui aura reçu une éducation de type oraliste dans les débuts pourra tout à fait se retrouver dans un cadre qui privilégie la LSF, ou du moins qui lui accorde une place non négligeable, à l'entrée au collège par exemple, à côté d'autres élèves qui maîtriseront ou non la LSF. Les enseignants sont alors confrontés à une situation relatée de nombreuses fois (Aveyrous & Bonnal, 1996, et plus récemment dans Dalle, 2003, voir Brugeille, El-Khomsî ou encore Fusellier-Souza, 2003) : ils se trouvent face à un groupe d'élèves dont le niveau est extrêmement hétérogène que ce soit en français ou en LSF. Les différences de situations individuelles, arrivées à un certain âge, résultent donc non seulement des caractéristiques des élèves mais aussi et surtout de leur parcours dans les institutions scolaires les ballottant entre oralisme strict, bi-modalité (français associé à des codes gestuels sur lesquels nous reviendrons plus tard) et bilinguisme (français écrit et LSF).

### **3. Approche institutionnelle éducative et pédagogique**

#### **1.5. L'essor institutionnel et pédagogique de l'enseignement « de » la LSF**

La recherche pédagogique sur l'enseignement de la LSF a connu un essor considérable au cours de ces 30 dernières années à partir notamment du travail entamé en milieu associatif. L'enseignement de la LSF bénéficie aujourd'hui d'un cadre institutionnel assez favorable à son développement :

Proposition d'un référentiel en 2002 reprenant les critères définis par la commission des langues européennes et qui constitue une reconnaissance pédagogique de la LS ;

Création de diplômes universitaires d'enseignement de la LSF en tant que L2 (pour des adultes) depuis 2000 et en tant que L1 ou L2 en option dans le domaine scolaire (enfants et adolescent) depuis 2004.

La loi sur le handicap de février 2005 confirme le droit des personnes sourdes à l'accès à l'information sous la forme qui leur est la plus adaptée.

Toutefois, malgré ces ouvertures politiques et institutionnelles, on est toujours devant le paradoxe suivant : une langue enseignée, mais à qui et à quelles fins ? En effet, on constate que la place et le rôle de la LSF sont encore très précaires dans l'environnement scolaire de l'enfant sourd. Cette situation est due à la diversité des approches éducatives et à la difficulté d'accès des professionnels sourds au monde éducatif.

#### **1.6. Place et rôle de la LSF dans le domaine institutionnel en France : quid de l'enseignement « en » LSF ?**

Il convient de rappeler que pour des raisons historiques et politiques, la question de l'utilisation de la LSF dans l'éducation des sourds en France intervient dans le cadre de deux administrations publiques : *les affaires sociales et la santé* (éducation en milieu spécialisé sous l'angle de l'intégration collective) et *l'éducation nationale* (éducation en établissement ordinaire sous l'angle de l'intégration individuelle ou collective). La prise en charge éducative très diversifiée émanant de ces deux systèmes fait émerger une sorte d'anomalie soulignée dans le rapport Gillot (1998) ; on observe l'absence d'une doctrine élaborée dans des domaines tels que l'intégration, l'enseignement des langues et le bilinguisme.

Depuis 1991 une loi proclame théoriquement le choix éducatif des parents. Deux grands courants sont en présence. D'une part, l'oralisme qui constitue encore le

courant dominant ; d'autre part le bilinguisme qui, lui, est en revanche largement minoritaire. Mais dans les faits, ce choix dépendra amplement a) de l'information que les parents auront reçue et b) des structures existantes qui sont loin d'être en adéquation avec les choix proposés.

De ce fait, ce qui caractérise la situation actuelle de la LS dans l'enseignement scolaire c'est la variété des places et des rôles qui lui sont attribués selon les approches d'éducation adoptées et le rôle ou la compétence linguistique des enseignants (voir Bertin & Cuxac, 2003).

### **1.7. Problématique de la normalisation et standardisation de la LSF**

Considérant cet aspect, l'évolution et la normalisation institutionnelle de la LSF sont contraintes par un certain nombre de craintes et d'obstacles :

#### **1.7.1. Variations régionales au niveau lexical**

La LSF connaît des variations lexicales plus ou moins importantes d'une région, voire d'une ville à l'autre. Cependant, cela n'empêche pas les Sourds français de communiquer efficacement en s'appuyant sur les structures iconiques exposées ci-dessus.

#### **1.7.2. Absence de modalité écrite**

Dans une société où l'écrit prime sur l'oral, l'absence de modalité écrite de la LSF entraîne des jugements de valeur qui la pénalisent quand se présente aux parents le choix entre éducation oraliste ou bilingue. On observe cependant un nombre croissant d'initiatives pédagogiques (utilisation d'enregistrements vidéo pour l'analyse de la LSF en classe, et création/adaptation de formes graphiques qui permettent un travail métalinguistique d'une forme différée de la LSF)<sup>2</sup>.

#### **1.7.3. Hétérogénéité des approches éducatives**

Dans une optique bilingue, l'approche pédagogique considère la place de la LSF à partir d'un double rôle : langue enseignée et langue d'enseignement. En tant que langue enseignée, des modalités d'enseignement sont en cours d'élaboration. (référentiel, outils d'évaluation, documents pédagogiques et formation des enseignants). En tant que langue d'enseignement, la LSF possède un rôle fondamental si l'on considère toutes les difficultés d'accès à l'information de l'élève sourd. Toutefois les structures où la LSF est utilisée comme langue d'enseignement sont extrêmement rares – moins d'une dizaine en France (Dalle, 2003) – la plupart au niveau de l'école élémentaire, quelques-unes en collège et

---

<sup>2</sup> Voir par exemple les travaux de l'association IRIS (<http://www.lesiris.free.fr/>) dans le cadre du programme LS-Script (<http://lsscript.limsi.fr/>).



jusqu'au lycée (à Toulouse par exemple). Cette précarité est liée entre autres à la difficulté du professionnel sourd d'accéder à l'enseignement des différentes matières.

Le plus grand obstacle à l'utilisation de la LSF en tant que langue d'enseignement réside dans le fait que dans le courant dominant de l'oralisme, la LSF n'est que tolérée et souvent reléguée au rang d'outils d'aide à l'acquisition de la langue vocale dominante. D'autres approches s'appuient sur des outils de communication gestuelle distincts de la LSF et du français, soit en les « complétant », soit en les modifiant, pour pallier les problèmes de maîtrise insuffisante de l'une ou l'autre langue qui nuisent à l'établissement d'une communication riche et efficace. Dans ces approches apparaissent alors des difficultés de communication liés à une situation de contact de langues (LSF et français oral ou écrit) qui donnent lieu à l'utilisation de formes de « communication gestuelle » plus ou moins linguistiques, voire non linguistiques.

#### **1.7.4. Moyens de communication autres que le français et la LSF**

Nous allons maintenant décrire les plus courantes de ces formes, et préciser dans quels cadres elles sont utilisées, en particulier pour le Français Signé (FS) afin d'effectuer un parallèle avec la LSF.

Commençons par deux codes gestuels créés artificiellement qui n'ont rien de langues naturelles, le LPC et la dactylogogie. Le LPC (ou Langage Parlé Complété) est un code manuel qui vient compléter la lecture labiale afin de désambigüiser les sosies labiaux réalisés et visualisés de manière identique sur les lèvres (ex. : [p b m]). Le seul rapport qu'il entretient avec la LSF tient à sa modalité visuelle-gestuelle ; il est utilisé comme soutien à la communication orale en français. La dactylogogie est quant à elle un code manuel qui entretient cette fois un rapport avec la forme écrite du français puisqu'il reproduit, « iconiquement » la plupart du temps, les graphies des lettres de l'alphabet latin. On trouve des occurrences de dactylogogie au sein d'énoncés en LSF pour épeler des noms propres ou dans la construction de certaines unités lexicales par un procédé d'initialisation qui permet de reprendre par exemple la forme manuelle [I] dans un signe comme [IDEE]. La dactylogogie a été mise au point par des précepteurs de la parole au 17<sup>e</sup> siècle dans une perspective oraliste d'éducation des enfants sourds. Cependant, cette forme reste un élément exogène à la constitution des LS (absente des micro-communautés sourdes sans contact avec l'écrit).

Nous allons maintenant nous focaliser davantage sur la problématique proprement linguistique du FS qui contrairement aux formes précédentes, peut

s'apparenter à une forme de communication spontanée entre des locuteurs de langues différentes. Peut-on la qualifier de « langue composite » de type pidgin ?

Dans la grammaire d'IVT (Girod, 1997 : 195-196), on souligne le caractère naturel du FS qui est considéré comme un « glissement naturel [...] dans une communication [...] dans laquelle] on essaie simplement de se faire comprendre ». Il existe un continuum entre LSF et français, qui passe d'un FS « élastique » à un FS « strict ». Le FS n'est pas une langue et ne possède pas de norme. Il varie selon la situation et la compétence langagière des interlocuteurs en présence. En cela on peut l'opposer à l'anglais signé qui est appris comme une véritable langue par les entendants et par certains sourds, allant même jusqu'à être utilisé comme langue d'enseignement en lieu et place de l'ASL (American Sign Language).

Cette forme hybride peut comporter des éléments de la LV dominante et de la LS – pour le FS, des éléments du français et de la LSF – dans des proportions variables selon les compétences respectives des locuteurs dans l'une et l'autre langue.

Le français signé se distingue de la LSF de plusieurs manières. En voici deux exemples : a) l'ordre des signes peut suivre celui du français : la dimension spatiale de la LSF est alors éliminée ; b) la dimension spatiale peut être conservée, mais la mimique faciale inexistante : il manque alors soit des informations grammaticales (question fermée : sourcils et tête vers le haut, sans signes interrogatifs manuels) soit lexicales (adjectivales : gonflement des joues indiquant un volume ou une quantité importants). Nous pouvons donc observer un continuum de formes, et non une réalité unique.

La problématique peut donc être posée selon deux angles, antagonistes : a) le FS dans une communication quotidienne (phénomène naturel) *versus* b) le FS comme forme de communication dans l'enseignement (phénomène artificiel) :

Utilisation du FS dans la communication quotidienne : il s'agit d'une forme naturelle et spontanée utilisée le plus souvent dans la communication quotidienne par des locuteurs (un signeur avec un apprenti-signeur par exemple) ayant des performances et/ou des compétences hétérogènes dans l'une ou l'autre langue ;

Utilisation du FS à des fins éducatives dans le cadre d'une politique linguistique : les tentatives de normalisation de ce système sont condamnées à l'échec étant donné ses propres caractéristiques sociolinguistiques : structure appauvrie, hétérogénéité d'usages ; on aboutit à une communication très limitée empêchant l'usage de la fonction métalinguistique primordiale dans la situation d'enseignement.

Nous insistons sur cette forme, car si en France son utilisation semble bien être le résultat d'un processus naturel de communication, nous pensons qu'il est crucial dans la mesure du possible de laisser cette forme en dehors de l'école pour plusieurs raisons :

- 1) en acceptant le FS à l'école, l'un des lieux de transmission de la langue, on empêche d'autant plus la LSF de prendre sa place dans l'institution scolaire ;
- 2) le fait de voir son professeur utiliser des « codes » relativement proches dans leur forme risque de conduire à une certaine confusion dans l'esprit de l'enfant et donc de ne pas favoriser la prise de conscience progressive du fonctionnement des deux langues ;
- 3) le plus important reste que chaque mode de communication (LS, LV et codes) soient utilisés de façon bien distincte, et dans la mesure du possible par des personnes différentes.

A l'inverse de l'attitude majoritaire aux États-Unis où l'on prône la communication à tout prix<sup>3</sup>, en France, c'est la sauvegarde du fonctionnement authentique de la LSF qui paraît prioritaire. Il nous semble important de bien définir les usages, entre communication spontanée et enseignement d'une langue pour : d'une part ne pas stigmatiser les formes de communication spontanée ; d'autre part s'assurer de la qualité de la langue qui sera enseignée ou qui sera employée comme langue d'enseignement, et qui ne l'oublions pas, sera la forme de référence transmise. En effet, il ne s'agit pas de prendre le risque de transmettre à l'enfant sourd une forme qui ressemble de loin à la LSF mais ne répond pas aux critères linguistiques d'organisation des LS, ni même des langues quelque soit leur modalité.

#### **1.7.5. Place de la LSF en tant que langue enseignée et langue d'enseignement : possibilités d'enrichissement, d'évolution et de normalisation**

Par une méconnaissance générale (de son fonctionnement), la LSF est cible de nombreuses critiques quant à son usage et son efficacité dans l'enseignement du jeune sourd : elle ne serait pas assez précise, trop iconique, pas assez riche dans les domaines techniques et sa variabilité géographique serait source de perturbations pour les élèves. Or ces critiques sont la plupart du temps non

---

<sup>3</sup> On parle de COMMUNICATION TOTALE, dans laquelle on va jusqu'à employer plusieurs modalités en parallèle « pour faire passer le message ». L'enfant est alors noyé dans un flux d'informations de modalités hétérogènes.

fondées puisque il suffit de voir comment le vocabulaire consacré à différents domaines (pédagogie, linguistique, santé...) s'est rapidement développé dès que des professionnels sourds sont devenus acteurs dans ces domaines. L'adoption du référentiel de la LSF et la possibilité d'enseigner la LSF comme langue vivante ont accéléré ce mouvement de normalisation : des études sur les néologismes en LSF, particulièrement en milieu scolaire, qui étaient menées par des associations ou par des chercheurs, sont maintenant reprises par des organismes de l'Éducation Nationale (IUFM de Toulouse, CNEFEI, Universités...).

Les professionnels sourds qui ont suivi des formations linguistiques ces dernières années sont très attentifs à la création des néologismes selon un respect de la logique structurale iconique de leur langue. La règle observée pour la diffusion des néologismes est la suivante : plus les signes créés sont dans une adéquation iconique avec les concepts désignés, plus grandes sont les chances pour ces signes d'être maintenus en usage et finalement lexicalisés. On voit afficher clairement un refus de création de signes par des procédés d'initialisation ou qui ne respectent pas les règles de bonnes formations des signes originaux (procédés utilisés aux États-Unis et critiqués par certains linguistes américains).

En outre l'idée souvent répandue dans le domaine éducatif selon laquelle la LSF possède un lexique trop pauvre est due à la méconnaissance des structures linguistiques des langues des signes d'une part et d'autre part à la façon dont les dictionnaires actuels ont été constitués.

En effet, il suffit d'être en présence a) de conférenciers sourds abordant des thèmes les plus élaborés et abstraits ou b) d'interprètes capables de restituer intégralement des contenus d'une grande complexité en langue vocale, pour se rendre compte de la richesse structurale dans l'organisation du sens en LSF. On s'aperçoit que cette organisation ne relève pas nécessairement de l'existence d'un grand nombre d'unités lexicalisées mais d'un procédé de reconstitution des concepts directement à partir des S.G.I. (Quipourt & Gache, 2003, Jeggli, 2003).

Les dictionnaires LSF/Français actuels ne rendent pas compte de la richesse lexicale de la LSF, puisque ils ont été constitués à partir des entrées lexicales du français. Dans ces dictionnaires on observe souvent l'équivalence conceptuelle d'un mot français et d'un signe en LSF. Cette façon de faire a pour effet de figer artificiellement le lexique de la LSF et de passer à côté de la multiplicité des valeurs signifiées des signes.

De nombreux signes sont utilisés de façon lexicalisée dans la communauté à partir de jeu sur les morphèmes de sens des paramètres : [ACCEPTER] placé au niveau du crâne signifie « sa raison accepte » ; [REFUSER] au niveau du cœur,

« son cœur refuse » ; [PRET] au niveau de la tête, « être mentalement disposé à ». Ces exemples tirés de Cuxac (2004) respectent l'organisation paramétrique des signes mais n'apparaissent pas dans les dictionnaires bilingues car ils correspondent à des expressions complexes en français, le plus souvent métaphoriques, et sont donc difficilement classables à partir de la logique du français. Cuxac toujours propose d'imaginer un dictionnaire de français sans les mots comprenant les morphèmes liés (les adverbes en « -ment », les adjectifs en « -able », les noms de qualité en « -té », les procès préfixés en « -re » ou « -dé », etc). Ceci reflète exactement ce qui se passe dans l'organisation actuelle du lexique des LS dans les dictionnaires bilingues avec une entrée par le français. Ainsi, une réflexion de fond sur la compositionnalité interne des LS dans la constitution du lexique en LSF mérite d'être creusée. La recherche de Bonnal (2005) sur la constitution d'un dictionnaire historique est un travail qui apportera des éléments fondamentaux pour la refonte des dictionnaires.

#### **4. Approche pédagogique et didactique dans une perspective bilingue**

##### **1.8. Récit d'expérience d'enseignement des langues vocales (L2) aux apprenants sourds**

Trois récits d'expérience dans le cadre d'une pédagogie bilingue où la LSF tient entièrement sa place ont été retracés dans la revue *Langue Française*, n° 37 « La Langue des signes statuts linguistique et institutionnels ». Le premier porte sur l'enseignement de la LSF en structure bilingue (Brugeille, 2003), et les deux autres sur l'enseignement des langues (français et anglais) en situation bilingue (El Khomsi, 2003, Fusellier-Souza, 2003). Il en ressort que la LSF est une langue privilégiée d'enseignement car elle favorise non seulement les échanges communicatifs, mais aussi le travail métalinguistique propre à toute situation d'enseignement.

##### **1.9. Application d'une « forme graphique » dans l'enseignement des LS**

Quelques expériences sont actuellement en route dans différents pays sur l'application du système Sign Writing (système phonétique de notation des LS développé par Valerie Sutton aux États-Unis). La pédagogue et informaticienne brésilienne, Marianne Stumpf (qui était chargée en 2005 d'enseigner le système Sign Writing à des élèves de collège dans les classes bilingues de Toulouse), a effectué une recherche de thèse qui a montré les apports d'une pédagogie impliquant une forme graphique pour les LS. Ce type de recherche est capital pour l'approfondissement de techniques pédagogiques et didactiques ainsi que

pour mener une réflexion sur la nécessité de disposer d'une forme graphique dans l'enseignement de la LSF<sup>4</sup>.

### **En guise de conclusion**

Notre objectif était de donner une vision large mais non exhaustive de la problématique double de l'enseignement de la LSF (langue enseignée et langue d'enseignement).

Nous avons montré que, malgré la présence d'un certain nombre de blocages à différents niveaux, la LSF se présente comme une langue d'enseignement par excellence et par conséquent primordiale dans le processus éducatif des enfants sourds. Le rapport Gillot (1998) a proposé un certain nombre de mesures. Selon Dalle (2003), certaines mesures concernant l'harmonisation et la validation de la LSF sont en cours d'application, et la présence de la LSF au sein des établissements scolaires est croissante, sans toutefois y avoir toujours une place de choix. Cependant, beaucoup de questions restent en suspend, et notamment :

la véritable intégration et la place du professionnel sourd dans le système scolaire de l'enfant et de l'adolescent sourds ;

la nature de l'utilisation de la LSF au sein des établissements scolaires : langue de communication et de construction identitaire ou langue-outil ?

la définition linguistique de la forme utilisée dans l'enseignement : LSF, français signé, LPC, codes intermédiaires ?

et enfin, l'usage de la LSF dans la génération actuelle d'enfants sourds de parents entendants.

---

<sup>4</sup> Voir le projet LS-Script : <http://lsscript.limsi.fr/>

## Références bibliographiques

- AVEROUS, Annie & Françoise BONNAL 1996 *Didactiques et langue des signes française au collège*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- BERTIN, Fabrice & Christian CUXAC 2003 Langue des signes française (LSF) : Enjeux culturels et pédagogiques. *La nouvelle revue de l'AIS* n°23, Editions du Cnefei : Suresnes.
- BLONDEL, Marion 2001 Langage poétique adressé à l'enfant en Langues des Signes *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 15, 117-39.
- BONNAL, Françoise 2005 *Etude critique des signes de la langue des signes française attestés sur support papier depuis le XVIIIe siècle et nouvelles perspectives de dictionnaires*. Thèse de doctorat sous la direction d'Andrée Borillo et de Christian Cuxac, Université Toulouse-le-Mirail.
- BRUGEILLE, Jean-Louis 2003 L'enseignement de la LSF dans le cadre d'un enseignement en langue des signes au collège *Langue Française* 137, 60-69.
- CUXAC, Christian 2000 La Langue des Signes Française (LSF) - Les voies de l'iconicité. *Faits de Langues* 15-16. Ophrys, Paris.
- CUXAC, Christian 2004 Phonétique de la LSF : une formalisation problématique. *Actes du Colloque Linguistique de la LSF : recherches actuelles*, Université de Lille 3, 23-24 septembre 2003, 93-114.
- DALLE, Patrice (coord.) 2003 La Langue des signes, statuts linguistique et institutionnels. *Langue Française* 37.
- EL KHOMSI, Brigitte 2003 Présentation d'une expérience pédagogique d'enseignement du français en langue des signes au collège *Langue Française* 137, 70-85.
- FUSELLIER-SOUZA, Ivani 2003 Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds. Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante *Langue Française* 137, 86-104.
- GILLOT, Dominique 1998 *Le droit des sourds : 115 propositions*, Rapport parlementaire au Premier Ministre. 133 p.
- GIROD, Michel 1997 *La Langue des Signes*. Tome 1 : Histoire et grammaire. 2ème édition, Paris : Editions IVT.
- GOLDIN-MEADOW, Susan 2003 The Resilience of Language *Essays in developmental psychology*, Psychology press, New York.
- JACOB, Stéphanie 2003 L'acquisition du langage par l'enfant sourd *La nouvelle revue de l'AIS* 23, Langue des Signes Française, enjeux culturels et pédagogiques, 3ème trimestre, éditions du CNEFEI, 31-42.
- JEGGLI, Francis 2003 L'interprétation français/LSF à l'Université, *Langue Française* 137, 114-123.

- KLIMA, Edward & Ursula BELLUGI 1979 *The signs of language*. Cambridge : Harvard University Press.
- MORGAN, Gary 2006 Children are just lingual: The development of phonology in BSL. *Lingua*, 116, 1507-1523
- NEWPORT, Elissa L. & Richard P. MEIER 1985 The acquisition of American Sign Language. In Dan. I. Slobin eds., *The cross-linguistic study of language acquisition*, Volume 1 : The data. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey.
- QUIPOURT Christine & Patrick GACHE 2003 Interpréter en langue des signes : un acte militant ? *Langue Française* 137, 105-113.
- SALLANDRE Marie-Anne 2003 *Analyse linguistique de la LSF selon une grammaire de l'iconicité*, thèse de doctorat, Université Paris 8.