



HAL
open science

COMMENT ENSEIGNER UNE LANGUE VISUELLE : LES MANUELS LANGUE DES SIGNES

Stéphanie Gobet

► **To cite this version:**

Stéphanie Gobet. COMMENT ENSEIGNER UNE LANGUE VISUELLE : LES MANUELS LANGUE DES SIGNES. JAL - The Journal Of Applied Linguistics, 2021, 10.26262/jal.v0i33.8049 . hal-03129387

HAL Id: hal-03129387

<https://hal.science/hal-03129387>

Submitted on 2 Feb 2021

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.

COMMENT ENSEIGNER UNE LANGUE VISUELLE : LES MANUELS LANGUE DES SIGNES

Stéphanie Gobet

Université de Poitiers

Résumé

Depuis la loi sur l'accessibilité, la Langue des Signes Française (LSF) est inscrite comme langue d'enseignement et d'apprentissage. À la suite de cette reconnaissance, des diplômes de et en LSF ont été créés dont l'option facultative à l'examen du baccalauréat. Toutefois, malgré l'existence d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) LSF et de cette option, les enseignants ont dû faire face à un manque de supports pédagogiques répondant à ces nouveaux cours. À la suite de ce constat, un groupe de pédagogues s'est réuni et a publié deux manuels pour l'enseignement de la LSF aux élèves entendants de niveaux A1 et A2. Le propos de notre article est de revenir brièvement sur les différents mouvements et actions qui ont permis à la LSF d'être visible et de décrire comment les séquences de ces deux manuels ont été construites, que ce soit du point de vue de la grammaire, du lexique et de l'interculturalité.

1. Introduction

Depuis 2009, la Langue des Signes Française (LSF) est proposée, en France, comme option facultative au baccalauréat. Cette nouvelle matière a été proposée à la suite d'un long mouvement de reconnaissance de la LSF et du bilinguisme sourd. Ce mouvement a été impulsé dans les années 1980 après plus d'un siècle d'interdiction de la LSF et a notamment conduit à la reconnaissance comme langue officielle en 2005. Mais comment enseigner une langue dont la modalité est visuo-gestuelle, qui n'a pas de systèmes graphiques et qui ne fait que récemment l'objet de réflexions pédagogiques et didactiques ?

À travers notre article, nous présenterons les deux manuels existant sur la LSF, publiés aux éditions Belin, respectivement en 2013 pour le niveau A1 et 2015 pour le niveau A2. Depuis la loi sur l'accessibilité de 2005, la LSF est inscrite dans la loi comme langue d'enseignement et d'apprentissage. Cette reconnaissance officielle est l'aboutissement d'une succession de lois fondatrices qui ont permis à la LSF de

réexister dans l'enseignement. Notre première partie sera consacrée à décrire ce long cheminement associatif et législatif qui a mené à la mise en place d'un enseignement bilingue (LSF/français écrit), au départ pour les élèves sourds puis pour les lycéens entendants et sourds (français/LSF). C'est dans le cadre associatif que les premières réflexions sur la didactique de la LSF ont commencé. Dans une deuxième partie, nous décrivons l'architecture des manuels afin de mesurer les principales notions enseignées ainsi que la structure des deux manuels. Nous verrons, dans une dernière partie, comment est abordée l'iconicité, élément structurant la LSF selon le modèle sémiologique (Cuxac 2000).

2. Reconnaissance de la LSF comme langue d'enseignement

2.1 Création d'associations

En France, la LSF a été interdite comme langue d'enseignement et d'apprentissage en 1880 à la suite du Congrès de Milan. Ce congrès avait réuni principalement des partisans de l'oralisation qui prônait la rééducation vocale au détriment de l'éducation (Encrevé 2012). Cela a eu pour conséquence une longue période de scolarisation oralisante durant laquelle la LSF a été stigmatisée, les sourds vivant dans un système de bilinguisme soustractif. Les années 1980 vont être le témoin d'un tournant pour la reconnaissance identitaire et linguistique des sourds (Kerbourc'h 2012). Ce mouvement, nommé Réveil Sourd, va permettre aux sourds français de découvrir que la langue des signes a droit de cité dans d'autres pays, qu'elle est traduite dans différentes langues (Langue des signes (LS) et langues vocales) lors de conférences ou de manifestations. Ils découvrent également que l'enseignement dispensé auprès des enfants sourds se réalise en langue des signes. Sourds, professionnels, parents d'enfants sourds, tous prennent conscience de la situation désastreuse dans laquelle se trouve la langue des signes en France. Cette dernière n'est d'ailleurs pas considérée comme langue et la terminologie employée pour la nommée est révélatrice du regard porté sur elle : langage mimique, langage gestuel, langage des signes, etc. Le Réveil va impulser la création d'associations telles que l'Académie de la Langue des Signes, l'International Visuel Theater dont les objectifs sont de regrouper les sourds, de réfléchir sur leur langue entre autres et d'enseigner la langue des signes. Concernant l'enseignement, l'association *2 Langues Pour une Éducation* (2LPE) va être à l'initiative des classes bilingues, notamment par la mise en place des classes

sauvages¹ dans plusieurs villes telles que Poitiers, Toulouse, Bayonne. À ce jour, il existe 11 classes bilingues en France dont 3 qui proposent des filières complètes de la maternelle à la terminale.² Ces classes fonctionnent soit avec enseignant sourd soit avec un binôme composé d'un enseignant entendant et d'un co-enseignant sourd. Au collège et au lycée, des interprètes/traducteurs accompagnent les élèves sourds.

Face aux associations qui réclamaient des écoles bilingues pour leurs enfants, les législateurs, dès les années 1970, réfléchissent à la scolarisation des enfants sourds et certains ministres proposent différentes lois.

2.2 Les Lois fondatrices

L'inscription des langues dans les textes juridiques est prépondérante pour leur reconnaissance ainsi que pour leurs locuteurs. Une des premières avancées pour la LSF, après l'interdiction de 1880, est l'arrêté du 24 novembre 1976, par le ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité (paru au Journal Officiel le 15 décembre 1976) qui met un terme à l'interdiction historique et officielle de la LSF de 1880. La loi d'orientation n°75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées fait de leur formation une *obligation nationale*. Elle attribue au ministère de l'Éducation nationale la responsabilité de la scolarisation des élèves handicapés qui, jusqu'à présent, était sous la tutelle du ministère des Affaires sociales et de la Santé. Comme le souligne Dalle (2003 : 3), le rôle de l'Éducation Nationale s'est alors développé à travers la volonté d'intégration scolaire. Deux circulaires, en janvier et en juin 1982, encadreront cette intégration, qui est à l'époque individuelle.

À partir de 1987, différentes circulaires législatives seront publiées (Dalle 2003) afin de définir la place de la langue des signes au sein des établissements publics accueillant des élèves sourds. Les premiers textes accordent une place secondaire à la langue des signes, prônant la démutisation. L'hégémonie de l'oralisation perdure. Comme le rappelle Dalle (2003 : 40), il est fondamental que ces enfants apprennent en premier lieu le français, sous les modalités orale et écrite afin de pouvoir aborder les différentes disciplines scolaires enseignées. Un an après, la publication d'un nouveau décret (n°88-423 du 22 avril 1988) revient sur la place et le statut de la LSF dans l'enseignement. Cette dernière est alors considérée comme « un outil de communication » tandis que le Langage Parlé Complété (LPC) est considéré comme une méthode de communication favorisant l'apprentissage de l'oral. Bien que ce décret n'accorde toujours pas le statut de langue à la LSF, il reconnaît la fonction de

« professeur de et en LSF » aux éducateurs sourds encadrant les élèves sourds. La langue des signes fait alors l'objet de réflexions didactiques et la question des modalités de son enseignement émerge.

L'année 1991 sera une année charnière pour la reconnaissance du bilinguisme sourd. Sous l'impulsion de Jack Lang, alors ministre de la Culture, de nouvelles lois permettront aux parents de choisir entre une communication bilingue et une communication orale dans le cadre de l'éducation, tout en définissant le bilinguisme :

La communication bilingue se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français. Elle inclut la communication orale (langage, parole, lecture labiale), élément essentiel d'une bonne acquisition de la langue française (parlée, lue, écrite), d'un accès à la culture, d'une insertion sociale et professionnelle réussie (Décret d'application n°92-1132 du 8 octobre 1992).

Une autre avancée sera manifeste en 1998, lorsque le député D. Gillot présentera son rapport « le Droit des Sourds : 115 propositions », à la demande de L. Jospin, alors premier ministre. Ce rapport est le premier à pointer du doigt l'importance du bilinguisme sourd et à demander son inscription dans les programmes scolaires. Cette préconisation sera suivie puisque en 2005, dans le cadre de la Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi n°2005-102 du 11 février 2005), la LSF sera reconnue comme langue d'enseignement et d'apprentissage. Cette reconnaissance a été fondamentale pour encadrer le bilinguisme sourd (langue des signes et français écrit) et initier des métiers liés à l'enseignement de la LSF, aussi bien par la création de l'option au baccalauréat que par la création du CAPES-LSF, ou encore amorçant une nouvelle réflexion à propos du *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe 2001) qui avait déjà inclut les langues des signes en 2002.

2.3 Le CECRL

En 2002, le CECRL s'adapte aux langues des signes. Dans le CECRL, les préconisations sont établies pour des langues vocales. Les évaluations portent donc sur des productions écrites, orales et audio. Or, comme dit précédemment, les langues des signes (LS) sont des langues dont la modalité est visuo-gestuelle et qui n'ont pas de systèmes graphiques. Face à cette nouvelle modalité, le CECRL ne pouvait s'appliquer aux LS, alors que les locuteurs de ces dernières doivent être évalués, que

ce soit dans le cadre du Diplôme de Compétence en Langue des Signes Française (DCL LSF), pour élaborer des progressions pédagogiques pour les apprenants et évaluer les bacheliers lors de leur examen final. Sous l'impulsion de J. Lang, ministre de l'Éducation en 2001, une adaptation du CECRL à la LSF sera présentée en 2002. Il s'agit du premier outil pédagogique visant à évaluer les compétences communicationnelles en LS. Les principales adaptations concernent l'écrit qui devient « des signes en différé ».³ La terminologie propre aux activités vocales est remplacée par une terminologie spécifique aux LS :

- parler > signer
- écrire > signer en différé ou produire un enregistrement
- épeler > alphabet dactylogique
- lire > visionner

Les compétences à développer sont la réception, l'interaction, la production et la médiation afin que les logiques organisationnelles de la pensée, discursive et linguistique soient travaillées. Il est à noter qu'avec cette adaptation, la vidéo devient l'équivalent d'un support écrit. À la lecture du CECRL, nous ne pouvons que regretter l'absence d'indications sur la complexité iconique ainsi que celle des descripteurs de compétences communicationnelles langagières.

2.4 Les diplômes

La création de diplômes de et en LSF a installé cette langue dans les universités en en faisant un objet scientifique, de réflexion et de diffusion. Ces diplômes ont également mis en avant les manques liés à l'enseignement de cette langue, notamment le manque de visibilité auprès du public entendant et l'absence de supports pédagogiques harmonisés pour l'enseignement selon les niveaux.

Avant même que la LSF soit reconnue officiellement comme langue de la République et que le CECRL soit adapté, des formations sur et en LSF ont été créées dont certaines à l'Université. Une des premières est le Diplôme de Compétence Universitaire (DPCU) « Spécialisation de l'enseignement de la LSF » en 2000 à l'Université Paris 8. Ce DPCU avait pour objectifs d'apporter des connaissances pédagogiques universitaires et des savoirs spécifiques à l'enseignement de la LSF à des adultes entendants. Au départ, les cours étaient axés autour de trois thématiques principales : la linguistique, la pédagogie des langues étrangères et la culture sourde.

Au fil du temps, le programme s'est étoffé et des cours tels que la linguistique appliquée à la LSF, la psychopédagogie, les techniques d'enseignement de la LSF ou encore l'enseignement à un public enfant ont été ajoutés au programme. Ce diplôme, par son ancrage universitaire, a impulsé de nouvelles réflexions – en plus de celles engagées par le milieu associatif – sur le bilinguisme, sur quel enseignement pour les enfants sourds et sur l'enseignement même de la LSF.

En 2004, la licence professionnelle « Enseignement de la LSF en milieu scolaire » accueille ses premiers étudiants. Le principal prérequis pour intégrer cette formation est le niveau C1 en LSF. Les objectifs généraux sont l'enseignement de la LSF aux enfants et adultes sourds dans le 1^{er} et 2^{ème} degré ainsi que conférer un statut et une qualification universitaire aux professionnels sourds. Les objectifs pédagogiques sont la conception, la mise en œuvre et l'analyse des séquences d'enseignement de la LSF en tant que langue 1 ou langue 2. Les stagiaires sont aussi formés à développer des stratégies didactiques, à évaluer, concevoir un projet de classe, et élaborer un matériel pédagogique spécifique. Ce dernier point est d'autant plus important que les enseignants doivent créer leurs outils et supports pédagogiques car il n'existait, avant 2013, aucun manuel pour enseigner la LSF.

Cette formation a été créée face aux difficultés pour les étudiants sourds d'accéder aux études supérieures⁴ et ainsi qu'ils puissent obtenir un diplôme reconnaissant leurs compétences en tant que pédagogues. L'année 2005 est une année charnière dans l'enseignement bilingue LSF/français écrit. La LSF est reconnue comme langue d'enseignement et d'apprentissage. L'inscription dans la loi va intensifier les réflexions sur l'enseignement de la LSF puisque celle-ci est non seulement au cœur des classes bilingues mais aussi, comme dit précédemment, fait l'objet d'une épreuve au bac. À la suite de cette nouvelle reconnaissance, le CAPES LSF ouvre en septembre 2009 sans Master. Lorsque ce diplôme est créé, il n'existe qu'une seule licence Langue des Signes (à l'Université de Poitiers) mais pas de Master préparant au concours. Comme le souligne Leroy (2010 : 273), la problématique et les enjeux du CAPES LSF diffèrent des autres CAPES. L'enseignant de LSF peut s'adresser aussi bien à des élèves sourds – dont la LSF est langue 1 ou langue seconde – qu'à des élèves entendants dont la LSF est soit langue 1 dans le cas des CODA (Child Of Deaf Adult) soit langue étrangère. L'enseignant de LSF est donc professeur de langue 1 et professeur de langue 2. Malgré la création du CAPES, les nouveaux enseignants n'ont pu s'appuyer sur un manuel et une méthode pédagogique comme il en foisonne pour

les langues vocales. Chacun doit organiser ses séances avec des supports créés par ses propres soins. Ce n'est qu'en 2013, soit 4 ans après la création du CAPES LSF qu'un premier manuel intitulé « Langue des signes » (niveau A1) aux éditions Belin (Gonzalez *et al.* 2013) est publié. Le niveau A2 sera édité – toujours aux éditions Belin – deux ans plus tard (Gonzalez *et al.* 2015).

3. Les manuels

Les manuels LSF ont été pensés et créés par une équipe de professeurs certifiés de et en LSF et d'une professeur-formatrice spécialisée en LSF. Respectant la modalité visuo-gestuelle, les deux manuels comportent de nombreux dessins (réalisés par un des auteurs) pour expliquer les éléments grammaticaux ainsi que les exercices. Par exemple, en LSF, l'iconicité est un élément structurant la langue et le locuteur a la possibilité de dire en montrant, avec la réalisation d'unités de transferts, et de dire sans montrer, avec l'emploi d'unités lexicales, de pointages et de l'alphabet dactylogique (Cuxac 2000). Pour cette leçon, les auteurs ont procédé à partir de dessins afin de montrer la différence entre les deux façons de dire. 4 DVD accompagnent le manuel A1 tandis que pour le manuel A2, les DVD ont été remplacés par un « site compagnon ». ⁵ Comme pour les DVD, le « site compagnon » permet aux élèves de travailler à partir de vidéos, réparties selon les chapitres. Le site est organisé en activités, signaires et exercices. Nous allons ci-dessous détailler la conception des manuels et décrire les différents objectifs.

3.1 Introduction des manuels

Les manuels existant pour l'enseignement d'une langue ont pour objectif de faire acquérir une compétence communicationnelle suffisante pour que les apprenants réalisent des interactions rapidement. Nous allons observer si les manuels LSF répondent à ces prérequis.

Concernant le manuel A1, le verso de la page de couverture est une double page qui présente les nombres en LSF ainsi qu'une chronologie présentant l'histoire des Sourds, des éléments culturels et relatifs à l'enseignement des enfants sourds. Un rabat, à la fin du manuel, indique les principales configurations utilisées en LSF. L'avant-propos, rédigé par les auteurs, consiste en une brève description historique suivie d'un court paragraphe présentant l'équipe et le manuel. Le prologue donne des

indications sur le matériel, le placement dans une classe de LSF ainsi que le déroulement du cours. Ces éléments mettent en avant la spatialisation inhérente à l'apprentissage d'une langue visuo-gestuelle. Dans cette partie, les auteurs insistent également sur la tenue à avoir en classe afin de ne pas gêner la pratique de la langue comme des bijoux trop lourds ou voyant, des manches trop longues empêchant la production et la compréhension des signes, etc. Ce prologue, qui comporte une bibliographie à titre indicatif, initie d'emblée l'apprenant aux bases de la culture sourde et à la pensée visuelle. Toutefois, aucune information n'indique le volume horaire, le public cible et l'âge des apprenants alors que la plupart des manuels de langue étrangère donne ces informations (Courty 1995). Il est à supposer que seul l'indication du niveau suffit pour définir à qui s'adresse ce manuel. La question se pose d'autant plus que le manuel A2 précise dès le prologue qu'il s'adresse aux élèves de première et de terminale présentant l'épreuve LSF au bac. Par conséquent, le manuel A1 semble s'adresser à toute personne souhaitant apprendre la LSF, que ce soit en milieu scolaire ou associatif mais à condition d'être accompagnée par un enseignant.

Contrairement à l'avant-propos du manuel niveau A1, celui du manuel A2 explique la répartition des chapitres en fonction du niveau de classe. Les chapitres 1 à 5 s'adressent aux élèves de première, les chapitres 6 à 9 aux élèves de terminale. Une dernière partie est constituée d'outils pour réviser en vue de l'épreuve du baccalauréat. Le prologue est quasi identique à celui du manuel A1, à savoir une entrée dans la culture sourde.

Nous pouvons observer qu'aucun des manuels n'indiquent les objectifs communicationnels, linguistiques et socio-culturels dans le prologue. Ces objectifs sont indiqués au début de chaque chapitre sous l'intitulé « Compétences ». Par exemple, les compétences du chapitre 6 sont : poser des questions sur la vie familiale ou associative, désigner des personnes d'une même famille, exprimer son avis sur des questions de société. Les compétences décrites tout au long des chapitres portent principalement sur des compétences communicatives.

3.2 Structures des leçons

Chaque manuel est organisé en plusieurs chapitres thématiques. Le manuel niveau A1 compte 8 chapitres tandis que le niveau A2 en compte 9. Quel que soit le niveau, chaque chapitre est organisé en 3 leçons réparties ainsi, Activités, L'essentiel et

Exercices qui peuvent être facilement identifiées par leur code couleur. Chaque chapitre est clos par des exercices récapitulatifs ainsi qu'une page sur la culture et une autre sur l'histoire. Dans le manuel A2, les activités sont précédées d'une page « Prérequis » informant l'apprenant des notions grammaticales dont il a besoin pour suivre la leçon. Ces prérequis sont indiqués en LSF, à travers des dessins. À partir de ces derniers, l'apprenant sait quelle est la mimique faciale à réaliser, des flèches indiquent l'emplacement des unités lexicales ainsi que leur mouvement, leur répétition et leur intensité. La langue des signes, ainsi, se lit. Ces prérequis permettent aux apprenants de pouvoir travailler seul et d'exploiter le manuel sans suivre la progression envisagée par les auteurs.

Les activités permettent de démarrer la leçon et d'immerger l'apprenant dans le monde visuel qu'il s'apprête à apprendre. En effet, les activités sont construites à partir de documents visuels ou vidéos. Tout au long des manuels, des dessins et des éléments iconographiques guident l'apprenant et l'accompagnent pour s'approprier la modalité visuo-gestuelle. Chaque page d'activités comprend deux encadrés : l'un est intitulé « Pour mieux comprendre » et l'autre « le saviez-vous ? ». « Pour mieux comprendre » consiste en deux questions commençant par « comment » et donne des éléments de réflexion. « Le saviez-vous » a plutôt une vocation d'informations mineures. Cela peut porter sur l'étymologie d'une unité lexicale ou un élément socio-culturel (par exemple : quels sont les éléments à prendre en compte pour appeler une personne sourde). Une petite planche de dessins invite à réaliser un exercice seul ou en binôme. Des icônes aident à se repérer dans le manuel et indiquent les supports à utiliser. Par exemple, l'icône avec un œil indique que le support est un élément visuel. La vidéo est signalée par une icône représentant une télévision avec un lecteur DVD. L'icône « imprimante » renvoie vers un document imprimable à télécharger. Toutes ces icônes sont présentées dès le début du manuel.

La partie « L'essentiel » correspond aux leçons de grammaire, soit 3 par chapitre. Les différents intitulés définissent explicitement l'approche choisie, à savoir le modèle sémiologique que nous développerons dans la dernière partie de cet article. Prenons par exemple la leçon 1. Cette dernière se nomme « dire en montrant, dire sans montrer ». Dès la première leçon, l'apprenant est initié aux deux visées sémiologiques (illustratives – le dire en montrant – et non illustratives le dire sans montrer) définies par Cuxac (2000) et Sallandre (2003). Les constructions iconiques à visée illustrative relèvent de trois grands types de transferts : le transfert de taille et de forme (TTF), le

transfert personnel (TP) et le transfert situationnel (TS). Ces transferts ne sont pas étudiés au niveau A1, mais le sont au niveau A2, les auteurs abordant seulement les TP et TS ainsi que les proformes.⁶ De plus, étudier la visée illustrative signifie aborder la notion de l'iconicité qui structure ces deux visées. Or l'iconicité n'est abordée qu'au chapitre 6. Il en est de même pour l'espace (de l'énonciation et de l'énonciateur). Comme nous le définirons infra, l'espace en LS, pertinemment linguistique, se distingue de celui des langues vocales. En effet, il organise les relations grammaticales, syntaxiques et sémantiques ainsi que la distribution actancielle. L'espace de signation est un espace propre à recevoir le discours, un espace de représentation abstrait où signes, mouvements, et formes participent au discours.

Les leçons ne suivent pas une progression spécifique et consistent seulement en une double page avec des planches de dessins invitant l'apprenant à reproduire en signes ce qu'il observe. Elles ne s'appuient sur aucun autre support ce qui peut être complexe à travailler en autonomie. Le regret de ce manuel est que les leçons se suivent sans réappropriation des acquis précédents. Elles sont suivies d'une double page d'exercices pour le niveau A1 et d'une seule pour le niveau A2. La majorité des exercices a pour support les dvd ou le site compagnon. Toutefois, que ce soit le dvd ou le site, aucun des deux n'est intuitif et surtout n'est pas sous-titré. Le manque de sous-titrage contraint le travail en autonomie, en particulier pour les débutants. De même, nous avons pu constater une confusion des objectifs selon niveaux A1 et A2. Par exemple, l'alphabet dactylogique est enseigné au niveau A2, alors que pour les débutants A1, il est indispensable pour épeler son nom et son prénom.

3.3 Les exercices

Lors de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE), différents exercices sont proposés :

- Les exercices structuraux (les plus employés en classe de langue) qui travaillent l'apprentissage d'un élément par sa systématité
- Les exercices de reconnaissance ou de repérage, qui consistent à identifier des éléments structuraux de la langue
- Les exercices de remise en ordre
- Les exercices de transformation

- Les exercices de pronominalisation
- Les exercices lacunaires (« à trous ») qui ont pour objectifs le réinvestissement des savoirs
- Les exercices d'enrichissement
- Les exercices d'analyse logique
- Les exercices d'appariement et de classement (ou exercice de fléchage)
- Les QCM
- Les jeux de rôles

Pour le manuel A1, le nombre d'exercices varie entre 8 et 11 maximum. Pour la plupart d'entre eux, l'apprenant a besoin des DVD pour répondre aux questions. Ces dernières commencent majoritairement par « Visionnez » et ensuite se déclinent ainsi :

- Identification/repérage : « identifiez qui est l'auteur de l'action », « identifiez les phrases incorrectes dans l'usage des pronoms », « repérez les verbes directionnels », « repérez si chaque animal est plutôt jeune ou âgé, mince ou corpulent », etc.
- Appariement : « associez chacun à l'un des dessins ci-dessous », « associez chaque attitude ou état d'esprit à l'un des dessins ci-dessous ».
- Expression : « posez des questions à un (e) ami (e) au sujet de cette vidéo en utilisant les pronoms... »
- Exercice lacunaire : « complétez l'emploi du temps (à télécharger sur libtheque.fr/lssf)⁷ selon les indications fournies »

Le manuel comporte aussi des exercices de description. Ces dernières peuvent se faire en binôme (« décrivez l'une des trois propositions que vous ferez deviner à l'un (e) de vos camarades ») ou via un enregistrement vidéo. Des jeux de rôles sont aussi proposés. Le premier apparaît dès le chapitre 3 qui porte sur la négation. L'apprenant – en binômes – doit choisir entre 4 situations (dispute entre un frère et une sœur, choix d'un film, réflexion sur l'avenir professionnel en lien des personnes sourdes, achat d'un ordinateur pour communiquer à distance) et inventer un dialogue. Le jeu de rôle est pertinent dans la mesure où il installe les apprenants dans une situation de communication dans des contextes différents. Pour ce qui est du jeu de rôle proposé au chapitre 3, les apprenants ont déjà eu 7 leçons mais cela est-il suffisant pour que l'élève se sente à l'aise dans l'invention de dialogue ? Les signaires mis à disposition

portent plus sur des éléments grammaticaux que lexicaux. Les chapitres précédents ne donnent pas d'indication sur le lexique enseigné, et les sujets d'invention proposés n'ont pas été abordés précédemment. De plus, l'alphabet dactylologique n'est enseigné que dans le manuel A2 alors que, sans qu'il soit systématique, peut permettre à l'apprenant de se sentir en confiance pour entrer en communication.

Chaque exercice se conclut par deux auto-évaluations : « je comprends... » et « je peux m'exprimer/décrire... » ou « je comprends... » et « je sais... » ou « j'utilise ... ».

La question « je comprends » est subdivisée en « je ne comprends pas encore », « je crois comprendre, mais je ne suis pas sûr(e) » et « je comprends ». Chaque réponse est dite à l'oral et en langue des signes.

Pour la seconde partie de l'auto-évaluation, l'apprenant visualise un extrait vidéo, doit répondre aux questions et évaluer son expression. Les critères pour l'évaluation sont « je ne peux pas encore m'exprimer », « je m'exprime un peu », « je réussis à m'exprimer ».

Concernant le manuel A2, les exercices ont le même format que dans le manuel A1, excepté pour les chapitres qui concernent les étudiants présentant la LSF au bac. En plus des exercices de visionnage, une page est consacrée à une étude de texte et une analyse de document, ce qui répond aux attentes du bac. Sur cette page, des renvois aux leçons du manuel A1 sont indiqués alors que ce n'est pas le cas dans les leçons. Les textes et les documents sont tous en relation avec la culture sourde. La culture sourde est le fil conducteur des deux manuels, que ce soit au niveau des leçons, des exercices de pages sur la culture et l'histoire.

3.4 Les supports

Comme dit précédemment, les deux manuels sont composés de nombreux dessins et planches de dessins créés par l'un des auteurs. Ces dessins sont utilisés pour les activités, les prérequis, les leçons et les exercices. La visualisation de la langue est le centre de l'enseignement proposé par ces deux ouvrages. Les sourds sont très sensibles aux dessins et s'en servent parfois pour s'exprimer à l'écrit. Un des exemples les plus flagrants est repris dans le livre de Dagrón (2008 : 133) qui publie le fax d'un patient sourd à sa femme sur lequel il lui dessine des explications pour qu'elle trouve sa chambre d'hospitalisation.

Des photos servent aussi de support, principalement pour les exercices. Ces photos montrent des activités quotidiennes ainsi que des personnes ayant un fort lien avec la culture ou l'histoire sourde. Par exemple, à la page 56 du manuel A1, la page culture est illustrée par une photo de l'équipe de l'émission de « L'œil et la main ». Cette émission est incontournable pour tous ceux qui s'intéressent aux sourds et abordent différents thèmes. Les élèves peuvent ainsi se référer à cette émission pour poursuivre leur connaissance du monde sourd. À la page 80 de ce même manuel, un exercice porte sur Christian Deck, le premier professeur sourd diplômé et le premier président de 2LPE. L'exercice est illustré par sa photo ce qui ajoute à l'exercice une connaissance supplémentaire sur l'histoire des sourds.

À la page 129, c'est la photo de deux chiens écouteurs⁸ qui illustre une question. La présence de ce type de photos est pédagogiquement pertinente puisqu'elle peut susciter des questionnements et donc une interaction culturelle au sein de la classe. Pour l'étude de textes, les documents sont extraits de livres écrits au sujet des sourds (soit par des entendants, soit par des sourds). Par exemple, à la page 117 du manuel A2, l'étude de textes porte sur un extrait du Langage des sourds, écrit par C. Cuxac en 1983. Ce livre est un des premiers à retracer l'histoire des sourds jusqu'au congrès de Milan. De plus, C. Cuxac, professeur des universités à l'université Paris VII, est un des plus anciens militants du Réveil sourd, à l'initiative de nombreux diplômes et formations universitaires et surtout à l'origine du modèle sémiologique. Pour ceux qui poursuivront dans la LSF, ce nom deviendra une référence. La page 139 est un extrait du magazine « Picto Mag » qui sert à l'étude de document qui porte sur la défense de la LS au Brésil. Ce document porte sur une thématique importante dans la communauté sourde : la situation des sourds dans le monde. De plus, « Picto Mag », créé en 2004, avait pour objectifs de diffuser l'expression sourde, la culture sourde, diffuser des portraits de personnages importants du monde des sourds.

L'analyse de documents reprend aussi des éléments liés à la culture sourde. Par exemple, les documents de la page 145, à analyser, sont deux affiches de film : *Marie Heurtin* de J.P. Améris et *La Famille Bélier* d'Eric Lartigau. *Marie Heurtin* retrace la vie d'une jeune fille atteinte de surdi-cécité tandis que *La Famille Bélier* est l'histoire d'une jeune fille Child Of Deaf Adult (CODA) qui décide de vivre ses rêves loin de sa famille. Il faut savoir que ce film a suscité beaucoup de réactions : les enfants sourds de parents entendants se retrouvant dans ce personnage qui est l'enfant mais aussi l'accompagnant-interprète de ses parents sourds, les sourds se sentant stigmatisés car

présentés comme des personnes dépendant de leur enfant entendant. Le manuel est construit autour de la culture sourde, de façon implicite à travers les activités et les exercices et explicite dans les pages qui lui sont dédiées. La culture sourde c'est aussi la modalité visuo-gestuelle, le fait d'apprendre à dire avec son corps, de faire de ses mimiques, son regard, ses signes des éléments syntaxiques afin de produire du sens.

4. Le modèle sémiologique

Concernant les points de grammaires abordés dans les deux manuels, les auteurs se sont appuyés sur le modèle sémiologique pour élaborer leurs unités. Ce modèle, qui a vu le jour dans les années 2000, a beaucoup été repris, en particulier parce qu'il analyse la LSF en contexte.

En France, la stigmatisation de la langue des signes eut pour conséquence une approche globale pour la reconnaissance de la Langue des Signes comme objet linguistique (pour la revue des travaux sur la LSF, voir Blondel et Tuller 2000).

La démarche de Cuxac (1985) fut pionnière dans les travaux linguistiques consacrés aux LS. La langue n'est plus observée comme seulement un objet structural mais elle est regardée et analysée à travers ses fonctions et ses structures. La langue des signes n'est plus décrite comme similaire à une langue vocale mais décrite selon une modalité autre (visuo-gestuelle et non audiophonatoire) qui met en exergue l'iconicité, principe fondateur de la LS.

Dans chaque manuel, les Unités de Transferts (UT), le regard et l'espace de signation, présentés ci-dessous, sont des éléments à apprendre, soit à partir d'exercices précis (par exemple, un des objectifs du chapitre 3 est l'utilisation des repères dans l'espace), soit inclus dans des exercices abordant des notions transversales, comme le pointage par exemple au chapitre 7 pour le niveau A1.

4.1 Les unités de transfert

Comme dit supra, le locuteur sourd opère un va-et-vient entre deux visées. Le type discursif influence le dire en montrant ou le dire sans montrer (Sallandre *et al.* 2019). Lorsque le locuteur dit en montrant, il utilise des UT. Gobet (2020) rappelle que le locuteur anamorphose des expériences extra-linguistiques dans l'univers discursif tridimensionnel. Ces opérations cognitives sont nommées des unités de transfert et sont spécifiques par leur iconicité maximale. Les TS expriment une action de

déplacement d'un actant par rapport à un locatif fixe. Ce type de transfert exige l'emploi de proformes et est réalisé simultanément avec le regard. Selon Cuxac (2000), ce paramètre non manuel est déterminant dans la pertinence sémantico-syntaxique des structures. Dans le cas des TP, le signeur-locuteur devient le personnage transféré en représentant une ou plusieurs actions effectuées ou subies par un actant de l'énoncé. Le locuteur se transforme alors et peut-être également un animal ou même l'objet de l'énoncé. Il devient celui dont il parle (Gobet 2020).

Dans le manuel A2, les TP et les proformes de personne sont abordés dans la même leçon. Les TP sont définis comme une prise de rôle à travers un petit texte explicatif et une planche de dessins. Les exercices consistent en de l'identification et de la production par enregistrement vidéo. L'enregistrement, comme dit précédemment, est tel un écrit. Il permet à l'apprenant et à l'enseignant d'avoir une trace de la production et de revenir dessus si besoin.

4.2 *Le regard*

Les unités lexicales, les pointages et les unités de transfert entretiennent une relation d'inclusion formant un continuum. Certains signes standards, dont l'iconicité est dégénérée,⁹ peuvent devenir spécifiques, et ainsi s'inscrire dans la visée illustrative. Cette opération de généralité à spécificité se réalise par la direction du regard sur les mains, lors de l'activation du signe sans que la forme de ce dernier ne soit modifiée. Les LS sont des langues multi-paramétriques dont chaque paramètre des fonctions syntaxico-sémantiques :

[...] au regard incombe la recton de l'interaction et l'inscription (identification) des énoncés dans des genres ; à la mimique faciale, pour l'expression, les valeurs modales ; aux signes, le contenu de l'énoncé (l'information) ; aux hochements du visage, le contact phatique avec le recteur et la garantie que les propos tenus sont placés sous la responsabilité du point de vue du sujet de l'énonciateur ; enfin aux mouvements corporels, la rythmique qui permettra de démarquer les changements thématiques et les frontières des syntagmes (Cuxac 2000 : 256).

Tous ces éléments se manifestent dans l'espace de signation, espace pertinemment linguistique.

4.3 L'espace de signation

L'espace de signation est un espace défini, un espace de représentation abstrait où signes, mouvements, et formes participent et construisent le discours. Le locuteur spatialise les signes tout en créant des loci, organisant ainsi la référence (Millet 2019).

Gobet rappelle que :

Lors de la construction de la référence dans l'espace, le pointage partage son rôle formel et fonctionnel avec le paramètre du regard. Le couple regard/pointage attribue à l'espace une dimension discursive dans lequel les différents loci seront déterminés (Gobet 2020 : 4).

L'espace de signation ne fait pas l'objet d'une leçon particulière mais son enseignement se fait tout au long de différentes leçons comme dans celle du pointage, ou celle sur l'expression du temps, ou encore celle consacrée aux verbes directionnels. Avec les verbes directionnels, la direction du mouvement s'effectue entre deux points d'articulation. La distinction de personne est signalée par le changement d'un (ou des deux) des points d'articulation du verbe et/ou son orientation dans l'espace. La direction et/ou l'orientation du mouvement indique donc la relation sémantique entre les arguments du verbe (Jacob-Gobet 2007 : 119).

5. Conclusion

À ce jour, les manuels LSF sont les deux seuls manuels existants. Construits autour de la culture sourde, ils sont les premiers à mettre en avant le modèle sémiologique dans l'enseignement. Ils ont été créés à partir des expériences professionnelles des professeurs certifiés de LSF, devant faire face à un manque indéniable de réflexions didactiques sur l'enseignement de cette langue. Au fil de la lecture et de la pratique, il apparaît clairement que les manuels prennent appui sur l'approche communicationnelle. L'objectif principal est la communication en LSF à travers la mise en place d'une pédagogie par tâche, de simulation. La progression est souple, que ce soit en production et en compréhension. Toutefois, un apprenant souhaitant s'initier seul à la LSF à partir de ces manuels rencontrera des difficultés. Le manque de sous-titrage dans les DVD place l'élève seul face à la vidéo sans indication supplémentaire. De plus, le site *libtheque.fr* exige la création d'un compte. Seuls les élèves en établissement et les enseignants ayant un identifiant donné par le ministère peuvent s'inscrire. Malgré cela, ces manuels permettent de comprendre ce qu'est une

langue visuelle et surtout d’appréhender la culture sourde et son histoire et ainsi à développer une appétence pour cette langue.

Notes

¹ Ces classes sont appelées « classes sauvages » car elles ont ouvert sans le soutien des Académies et du ministère de l’Éducation Nationale.

² Cf. <http://www.anpes.org/2018/04/les-classes-en-lsf-pour-la-rentree-2019.html>

³ Cf. Leroy (2010).

⁴ Seulement 5% des sourds accèdent aux études supérieures (source FNSF : www.fnsf.org).

⁵ <http://lsf.editions-belin.fr>

⁶ D’après Cuxac (2003), le proforme désigne le paramètre manuel « configuration » dans les structures de grande iconicité. Le proforme est une forme générique (ex : forme plate), mais en contexte, il vise à spécifier une forme particulière, « cette forme-là ». Selon les auteurs, on emploiera le masculin (Cuxac 2000) ou le féminin (Millet 2019). Pour Millet, la proforme peut remplacer une phrase ou un syntagme.

⁷ Il est à noter que l’enseignant et l’apprenant doivent se créer un compte pour avoir accès aux fiches.

⁸ Comme pour les aveugles, les sourds peuvent avoir des chiens guides, nommés « chien écouteurs ».

⁹ L’iconicité dégénérée est caractéristique des UL et correspond à une relation iconique entre l’UL et son référent.

Dr **Stéphanie Gobet** Maître de Conférences depuis 2009 à l’Université de Poitiers, mes recherches ont pour fil conducteur la Langue des Signes Française. Mes domaines sont transversaux puisque mes études portent principalement sur l’acquisition des langues (oral, LSF et français écrit), le bilinguisme et la didactique des langues. L’objectif des différentes recherches est de décrire les processus d’acquisition mis en place par les enfants sourds et les allophones lors de l’apprentissage du français écrit comme langue étrangère, que ce soit au niveau macrostructure ou microstructure dans différentes productions textuelles.

stephanie.gobet.jacob@univ-poitiers.fr

Références bibliographiques

Blondel, M. et L. Tuller (dir.) (2000). Langage et surdité. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 29 : 29-54.

Conseil de l’Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner,  valuer*. Paris : Didier.

Courtillon, J. (1995). L’unité didactique. *Méthodes et méthodologies – Le Français dans le monde*, 109-120.

Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris : Payot.

- Cuxac, C. (1985). Esquisse d'une typologie des langues des signes. In C. Cuxac (dir.), *Autour de la Langue des Signes. Journées d'Études n° 10*. UFR de Linguistique Générale et Appliquée, Université René Descartes, 35-60.
- Cuxac, C. (2000). *La Langue des Signes*. Paris : Ophrys.
- Cuxac, C. (2003). Langue et langage, un apport critique de la Langue des Signes Française. *Langue Française*, 137 : 12-31.
- Dagron, J. (2008). *Les silencieux. Chroniques de vingt ans de médecine sourde*. Presse pluriel.
- Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocages et évolution. *Langue Française*, 137 : 32-59.
- Encrevé, F. (2012). *Les sourds dans la société française au XIXe siècle : idée de progrès et langue des signes*. Grâne : Créaphis.
- Gobet, S. (2020). *Anaphores et langues des signes : comment les enfants signant racontent* [en ligne]. Disponible : <https://journals.openedition.org/praxematique/5319> [consulté le 19 novembre 2020].
- Gonzalez, S., F. Amauger, F. Bertin & D. Ducasse (2015). *Langues des signes française, niveau A2*. Éditions Belin.
- Gonzalez, S., F. Amauger, F. Bertin, P.-C. Tsopgni, A. Vanbrugge, V. Roussel & C. Touchais (2013). *Langues des signes française, niveau A1*. Éditions Belin.
- Jacob-Gobet, S. (2007). *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et réintroduction des actants*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- Kerbourc'h, S. (2012). *Le Mouvement Sourd (1970-2006). De la Langue des Signes Française à la reconnaissance sociale des sourds*. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, E. (2010). *Didactique de la Langue des Signes Française, langue 1, dans les structures d'éducation en LS. Attitude et stratégies pédagogiques de l'enseignement sourd*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- Millet, A. (2019). *Grammaire descriptive de la langue des signes française : dynamiques iconiques et linguistique générale*. Grenoble : UGA Éditions.
- Sallandre, M. A. (2003). *Les unités du discours en Langue des Signes Française : tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris VIII.
- Sallandre, M. A., A. Balvet, G. Besnard & B. Garcia (2019). *Étude exploratoire de la fréquence des catégories linguistiques dans quatre genres discursifs en LSF* [en ligne]. Disponible : <http://journals.openedition.org/lidil/7136> [consulté le 04 novembre 2019].

Textes officiels

Arrêté du 24 novembre 1976, Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité – Journal officiel du 15 décembre 1976

Loi d'orientation n°75-534 du 30 juin 1975

Décret n°88-423 du 22 avril 1988

Décret d'application n°92-1132 du 8 octobre 1992

Loi n°2005-102 du 11 février