

Université Paris 8

UFR de Sciences du Langage

Département de Didactique des Langues Étrangères

Spécialité Langue des Signes Française

Mémoire de Master 2

Utilisation de supports authentiques variés dans l'enseignement de  
la LSF à des collégiens

Deborah PARMA CARVALHO

Sous la direction de Marie-Anne SALLANDRE

Année 2010-2011

## Remerciements

Le soutien reçu des proches, des professeurs et des amis a joué un rôle essentiel dans ma décision de suivre un Master en France. Leur confiance dans ma capacité à mener à terme cette étude a été d'autant plus importante dans cette deuxième année, où le temps passé loin de la terre natale a été plus long et le travail de recherche encore plus approfondi.

À présent, je ne peux pas oublier les personnes qui m'ont toujours soutenue dans mes rêves: mes parents, Maria Eliza, ma tante, et Vanda.

Je remercie Madame Marie-Anne Sallandre pour ses précieux conseils et pour m'avoir guidée dans cette deuxième année de recherche. Je remercie également Monsieur Nicolas Médin et Madame Stéphanie Authier, enseignants de LSF, qui m'ont acceptée à nouveau cette année dans les cours de LSF à Paris 8. Merci à Madame Marzena Watorek pour ses conseils.

Un grand merci à l'équipe du dispositif ULIS du collège *Le Clos Saint Vincent*, tout spécialement à Monsieur Mostafa Khalid.

Je remercie Karina, Silvia et Bruno pour leur soutien. Un merci aussi aux auteurs des textes, des participants silencieux de ce travail ainsi que les auteurs des méthodes des langues des signes et les maisons d'édition qui m'ont accordé la possibilité d'utiliser leurs ouvrages.

## SOMMAIRE

Remerciements .....	02
Sommaire .....	03
Introduction .....	07
<b>I. Le discours en langue des signes française et ses spécificités .....</b>	<b>10</b>
Conclusion de la première partie .....	15
<b>II. Acquisition des langues étrangères .....</b>	<b>16</b>
2.1 Acquisition d'une langue étrangère en milieu institutionnel .....	16
2.2 Formation du dialecte idiosyncrasique ou lecte de l'apprenant .....	22
2.3 Interférence langue maternelle/langue étrangère .....	24
Conclusion de la deuxième partie .....	26
<b>III. Les cours de langue des signes à des apprenants entendants .....</b>	<b>29</b>
3.1 La langue des signes française comme langue d'enseignement .....	29
3.2 Le document authentique en classe de langue étrangère .....	32
3.3 Le document authentique en classe de langue des signes française .....	34
3.4 Méthodologie et didactique de la langue des signes française .....	36

3.5 Déroulement habituel des cours de langue des signes française .....	43
3.6 Le Cadre européen commun de référence pour les langues et son adaptation aux langues des signes .....	44
Conclusion de la troisième partie .....	47
<b>IV. Cadre de l'expérimentation .....</b>	<b>50</b>
4.1 Le collège <i>Le Clos Saint Vincent</i> .....	50
4.2 Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) .....	51
4.3 Le cours de langue des signes française au collège .....	53
4.4 Les deux groupes d'élèves en langue des signes française .....	54
4.5 La salle des cours de langue des signes française .....	55
Conclusion de la quatrième partie .....	56
<b>V. Analyse des activités.....</b>	<b>58</b>
5.1 Hypothèse .....	58
5.2 Déroulement des séquences .....	58
5.2.1 Le programme du cours .....	59
5.2.2 Analyse des activités .....	61
5.2.2.1 Les premières séances .....	63

a) Premières séances de niveau sixième : introduction à la LSF .....	63
b) Quatrième et cinquième séances au niveau sixième .....	65
c) Les deux premières séances au niveau cinquième : révision .....	66
5.2.2.2 Les nombres .....	67
5.2.2.3 La dactylogie .....	68
5.2.2.4 La date .....	70
5.2.2.5 Les couleurs .....	71
5.2.2.6 La famille .....	72
5.2.2.7 Les métiers .....	73
5.2.2.8 Les transports .....	75
5.2.2.9 L'emplacement des objets .....	75
5.2.2.10 Les transferts .....	77
a) Transferts de taille et de forme .....	77
b) La description d'un portrait .....	78
c) La description d'objets .....	79
d) Travail de jeux de rôles au niveau cinquième .....	81
e) <i>L'histoire des deux chiens</i> .....	82

f) L’histoire du pêcheur .....	83
g) <i>Le juge guillotiné</i> .....	85
Conclusion de la cinquième partie .....	86
Conclusion générale.....	89
Bibliographie.....	93
Sitographie .....	101
Annexes.....	103
Annexe n° 1 – Liste des configurations de la méthode <i>LSF mode d’emploi</i> .....	103
Annexe n° 2 – Schéma des transferts .....	104
Annexe n° 3 – Tableau récapitulatif des effectifs des élèves du collège en classe de LSF (option langue vivante) .....	107
Annexe n° 4 – Bilan des compétences .....	108
Annexe n° 5 – Fiche pour l’activité des personnalités importantes dans l’histoire des Sourds (sourds et entendants) .....	109

## INTRODUCTION

Depuis l'année dernière, nous menons des recherches sur la surdité et l'acquisition de la langue des signes française (désormais LSF). Notre intérêt pour les langues des signes (désormais LS) s'est accru en 2007, à l'occasion d'un séjour en France où nous avons eu notre premier contact avec une personne sourde scolarisée en LS, ce qui nous a sensibilisé à la question de la surdité.

Lors de mon mémoire de Master 1, intitulé « Méthodologies d'enseignement des langues des signes française et brésilienne pour adultes : comment apprendre les « classificateurs » et les « transferts »? », nous avons eu l'opportunité de rassembler deux de nos intérêts : l'acquisition des langues étrangères (désormais LE) et la LS.

Dans le cadre de ce premier mémoire, nous avons analysé trois méthodes pédagogiques différentes sur le thème des *classificateurs* et des *transferts* dans deux LS, brésilienne et française, pour essayer de comprendre quelles sont les différences théoriques et pratiques d'enseignement de la langue brésilienne des signes (LIBRAS) et de la LSF. Ce travail a été reparté en trois grands axes : la première partie visait à faire un état des lieux de l'enseignement des LS en France et au Brésil, la deuxième partie a été consacrée à l'analyse de trois méthodes de LS et la troisième partie portait sur les observations et analyses d'un stage que nous avons suivi en première année.

Comme suite logique de ce premier projet de recherche, nous avons souhaité élargir nos observations sur la LSF et l'acquisition de langues. Les réflexions et les observations antérieures nous ont permis de formuler l'hypothèse qui est au cœur de notre étude actuelle : les structures iconiques étudiées pourraient faciliter la compréhension et la production d'un discours en LSF, quel que soit le niveau de langue du locuteur.

Grâce à l'expérience acquise pendant toute l'année scolaire dans le collège *Le Clos Saint Vincent*, aussi bien dans l'assistance du professeur principal aux cours pour des élèves Sourds<sup>1</sup>, que dans la participation et conception des cours de LSF LE, nous envisageons également de travailler d'avantage sur la pratique de classe et la préparation des cours, tout en cherchant à confirmer notre hypothèse.

Pour essayer de répondre à nos questions, nous nous proposons d'approfondir l'analyse sur les spécificités du discours en LSF, de faire un lien avec les recherches en acquisition des LE et la didactique des langues étrangères (désormais DDLE), ainsi que de donner des pistes sur les chemins de la didactique de la LSF LE (désormais DLSF) et, finalement, de faire une analyse des pratiques de classe: la préparation et l'observation des cours.

Dans la première partie de ce travail, nous allons traiter le discours en LS et ses spécificités. Nous allons aborder, dans un premier moment, la quadri-dimensionnalité de la langue, ensuite la question de l'utilisation du canal visuo-gestuel et, finalement, les deux façons de dire en LSF. Dans la deuxième partie, nous traiterons des étapes de l'acquisition des LE par la différenciation de l'acquisition en milieu institutionnel et milieu naturel, nous présenterons l'interlangue et nous aborderons la question de l'interférence des langues lors du processus d'acquisition d'une LE et les possibles implications dans le binôme langue maternelle<sup>2</sup> vocale/LE gestuelle.

La troisième partie sera consacrée à l'enseignement de la LSF, où nous ferons un bref historique de la LSF comme langue d'enseignement, nous aborderons l'utilisation des

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de ce mémoire nous utilisons la graphie « Sourd » pour désigner un membre d'une communauté linguistique et « sourd » pour désigner une personne qui n'entend pas.

<sup>2</sup> Pour langue maternelle, nous utiliserons désormais le sigle LM.



documents authentiques en classe de langue, plus spécifiquement en classe de LSF LE. Nous étudierons également le rapport entre la didactique et les pratiques courantes de la LSF LE. Finalement, nous allons comparer le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son adaptation pour les LS.

Les deux dernières parties seront consacrées aux observations des cours. La quatrième partie, premièrement, exposera le cadre de notre expérimentation, nous présenterons le collège *Le Clos Saint Vincent*, ainsi que les dispositifs qui y ont été mis en place pour aider les élèves Sourds. Ensuite, nous décrirons les cours de LSF LE proposés aux élèves entendants du collège. La cinquième partie exposera notre démarche, nous tenterons de confirmer nos hypothèses de départ et nous analyserons les activités observées en cours à partir des notations et des exemples d'activités.

## I. LE DISCOURS EN LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE ET SES SPECIFICITES

Dans cette partie, nous souhaitons développer les spécificités du discours en LSF. Nous allons, tout d'abord, traiter des questions qui touchent au statut de la LSF en tant que langue naturelle des Sourds et au fonctionnement de la LSF. Ensuite nous allons aborder quatre de ses particularités : la quadri-dimensionnalité de la langue, la simultanéité dans le discours, l'utilisation d'un seul canal de communication et les deux façons de « dire » en LSF.

Le premier débat qui s'impose est celui du rapport entre la LSF et les Sourds. Il est important de noter que la plupart des Sourds sont nés dans une famille entendante et que leur premier contact avec le langage se fait généralement par des langues vocales<sup>3</sup> (désormais LV). Or, nous savons que les enfants Sourds n'entendent pas et de ce fait l'appropriation du langage vocal n'est pas naturelle comme pour les entendants. En outre, le contact avec la LSF se faisant tardivement, cette langue n'est pas non plus leur LM. Rares sont les enfants Sourds qui ont des parents Sourds pour qui la LSF est la langue de communication familiale. Même si la LSF est reconnue comme langue première de la communauté sourde, elle n'est pas pour autant sa LM, on peut donc parler de situation d'acquisition atypique d'une langue (Fusellier, 2004 et Goldin-Meadow, 2003, par exemple).

Par ailleurs, il est important d'établir la distinction entre LE et langues minoritaires. Du point de vue de la communauté sourde, la LSF peut être considérée comme langue minoritaire, puisqu'elle est pratiquée par une petite partie de la population française.

---

<sup>3</sup> Nous désignons LV une langue non gestuelle. Nous estimons que les LS se manifestent dans la modalité orale du langage, par opposition à la modalité écrite.

D'autre part, pour les entendants apprenants de la LSF, celle-ci est une LE. Nous reviendrons sur ces questionnements à propos de la LSF en tant que langue à part entière et en tant que langue d'enseignement dans la troisième partie.

Du point de vue de la structure de la langue, nous pouvons noter une grande différence entre les LS et le LV. Au niveau du signe isolé, nous pouvons remarquer qu'un signe en LSF est composé d'au moins cinq paramètres : la configuration de la main, l'emplacement dans le corps, l'orientation de la main, le mouvement du signe et l'expression du visage. A cela s'ajoute d'autres paramètres pris en compte dans le discours, tels que le regard, le mouvement du corps et la labialisation.

La configuration de la main est la forme que prend la main pour effectuer un signe (main plate, index, poing fermé, etc.)<sup>4</sup>. L'emplacement est la place du signe par rapport au signeur. Il peut se placer sur un endroit du corps si le signe touche le signeur (par exemple sur le cou, la tête, les yeux etc.) ou sur un lieu de l'espace de signation, si le signe ne touche pas le signeur.

L'orientation de la main est la position de la paume de la main par rapport au signeur. Nous pouvons relever six directions de la paume de la main (vers le haut, le bas, l'extérieur, vers soi, vers la gauche et la droite) et une direction pour les deux paumes, qui peuvent être orientées l'une vers l'autre.

Le ou les mouvements réalisés par la ou les mains peuvent ou non être répétés, comme par exemple le signe [PARTIR], fait à partir de la configuration manuelle « l » avec le pouce qui se ferme sur l'index dans un mouvement vers l'extérieur, et le signe [ENCORE] qui répète le mouvement de la main dominante configurée en « angle droit » vers la main

---

<sup>4</sup> Cf. annexe n° 1 pour la liste de configurations de la LSF.

dominée en « moufle » deux fois. Le mouvement du signe peut donner aussi le sens et la direction de l'action, comme dans le signe [RACONTER] qui se fait avec les deux mains en « pince ronde » devant le visage du signeur dans un mouvement vers l'extérieur.

La mimique faciale est très importante pour le discours en LSF étant donné que sans ce paramètre, les signes peuvent se confondre et le contexte peut disparaître. Quand deux signes partagent tous les autres paramètres, l'expression du visage est indispensable pour les différencier. Nous prenons pour exemple<sup>5</sup> les deux signes [CONTENT] et [MAL AU CŒUR] qui se réalisent tous les deux par un mouvement circulaire de la main plate sur la poitrine. Ainsi, la mimique faciale de « joie » pour le premier et « peine » pour le deuxième permettent de désambiguïser la communication.

Dans le récit en LSF, nous devons placer les signes par ordre d'importance : d'abord le décor, puis les acteurs et ensuite les actions. Companys (2003) compare l'ordre des signes en LSF au travail d'un metteur en scène : il faut d'abord donner le synopsis, puis le cadre, ensuite les éléments, les acteurs et les actions. Ainsi, pour bien construire le récit en LSF il faut aller du général vers le particulier, respectant l'ordre suivant : **quand / où / qui / quoi / quoi faire** (qui et quoi pouvant changer de place sans affecter le discours), tandis qu'en français, par exemple, l'ordre le plus usuel est **SVO (sujet / verbe / objet)** plus des compléments circonstanciels qui peuvent se placer n'importe où dans la phrase. L'ordre des signes pour la phrase en français « Le monsieur a mangé une pomme hier », sera donc en LSF [HIER] [POMME] [HOMME] [MANGER]. Nous pouvons voir dans cet exemple la différence dans l'ordre des mots dans les deux langues : en français il est

---

<sup>5</sup> Réf. Site de la délégation générale à la langue française et aux langues de France : <http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/fiches-lang/LSF.htm> (consulté le 15/04/2011)

impossible de dire les mots dans le même ordre qu'en LSF, et utiliser l'ordre grammatical du français avec des signes, ne constitue pas la LSF mais du *français signé*<sup>6</sup>.

En ce qui concerne le traitement des particularités de la LSF, la première question que nous abordons est celle de la quadri-dimensionnalité de cette langue. Avec les LS on peut poser pertinemment des éléments sémantiques dans l'espace. On peut, donc, reproduire les objets par des gestes. Le locuteur a la possibilité d'exploiter l'espace afin de donner sens à son discours. La façon dont les signes se placeront dans cet espace de signation dépend d'un placement préalable des objets, indiqués par des pointages et par la direction du regard du locuteur. Par exemple, s'il signe [VOITURE] et pointe à sa gauche, la voiture est désormais placée à cet endroit. L'espace peut aussi être utilisé pour la référence temporelle, permettant au locuteur de placer les référents dans l'espace donnant la possibilité de créer une ligne de temps (passé, présent et futur) où il pourra placer les événements d'après leur occurrence.

Une autre caractéristique des LS est la possibilité de montrer plusieurs choses à la fois, dans un seul mouvement. Cette simultanéité dans le discours peut être exemplifiée par la phrase « une personne qui marche en direction d'un arbre ». Le français, comme toute LV, est linéaire, et nous ne pouvons pas dire deux mots en même temps. Tandis qu'en LSF toute la phrase est traduite par la configuration de la main dominante en « index » en mouvement vers l'avant et la main dominée faisant le signe [ARBRE] (le bras à la verticale et la main en configuration « 5 »).

---

<sup>6</sup> Le français signé est un mode de communication souvent palliatif qui utilise la syntaxe française avec des signes standards de la LSF produits dans l'ordre où seraient produits les mots français. Cela aboutit souvent, pour le récepteur sourd, à une incompréhension du message et à des contresens.

Quant au canal de communication, contrairement aux LV, les LS ne peuvent utiliser que le canal visuo-gestuel, tandis que les LV peuvent utiliser les deux canaux : audio-phonatoire (avec la voix et l'audition) et visuo-gestuel avec la gestualité coverbale (les gestes qui accompagnent la parole). Chacun de ces canaux comportent ses spécificités et ses restrictions. Nous ne pouvons pas dire qu'un type de communication est meilleur que l'autre et donc, qu'une langue est meilleure que l'autre : les LV ont des restrictions quant au bruit environnant ou des barrières sonores (une porte de vitre, par exemple) tandis que les LS ont des restrictions quant au manque de lumière dans le lieu de communication (on ne peut pas communiquer dans le noir) ou la distance entre les interlocuteurs (on ne peut pas crier pour attirer l'attention) ou encore l'utilisation des mains pour saisir des objets.

Pour ce qui est du discours en LS, Cuxac (1996, 2000) propose une théorie originale dans laquelle il postule que le locuteur/signeur peut s'exprimer de deux manières : « dire en montrant » et « dire sans montrer ». Le « dire sans montrer » se fait par l'utilisation des signes standards, des éléments lexicaux stabilisés dans les LS, des pointages et de la dactylogogie. Pour « dire en montrant », le locuteur doit utiliser, en plus des signes standards, les transferts, des structures qui visent à maximiser les ressemblances entre ce qui est raconté en LS et ce qui est représenté dans le discours. Les transferts sont classés en trois groupes (Cuxac, 2000) : les transferts de taille et de forme (la description par la taille et la forme de l'objet, personne ou lieu), les transferts situationnels (description de la scène vue de loin) et les transferts personnels (la prise de rôle par le narrateur qui devient la personne dont on parle). Dans le discours, les trois types de transferts peuvent se combiner entre eux. Dans le détail, Sallandre (2003) relève quatre sous-groupes de transferts (cf. annexe n° 2 pour le schéma détaillé) : les transferts personnels, les semi-transferts personnels, le discours rapporté en transfert personnel et les doubles transferts.

L'utilisation des transferts permet au locuteur de rendre iconique l'expérience racontée, il s'agit de raconter en montrant ce qui est dit par une reconstitution imagée de cette expérience (Cuxac, 2003).

### **Conclusion de la première partie**

Nous avons pu observer dans cette première partie des différences structurales entre les LV et les LS. Nous avons pu, également, relever que les signes se composent de plusieurs paramètres, manuels et non manuels, qui leur donnent sens. En outre, nous constatons que les LS permettent au locuteur de montrer ce qu'il veut dire : l'utilisation de l'iconicité permet de créer une image de l'expérience. Finalement, quant à la distinction des canaux de communication, nous estimons plus juste de ne pas considérer qu'une modalité de langue est meilleure que l'autre, puisque en réalité ces modalités se montrent complémentaires : là où l'une n'est pas fonctionnelle, l'autre peut intervenir. De plus, la personne sourde n'a pas le choix dans l'utilisation de ces canaux du fait qu'elle n'entend pas (ou peu).

## **II. ACQUISITION DES LANGUES ETRANGERES**

Dans cette partie nous présentons quelques notions importantes sur l'acquisition des LE en milieu institutionnel – plus spécifiquement en milieu scolaire. Nous présentons également la formation du lecte de l'apprenant et les notions d'interférence entre les langues de l'apprenant, notamment les implications possibles sur la relation L1 vocale/L2 gestuelle.

### **2.1 Acquisition d'une langue étrangère en milieu institutionnel**

Tout d'abord, avant de réfléchir aux spécificités de l'acquisition d'une LE en milieu scolaire, il nous semble utile de faire la distinction entre deux termes utilisés en acquisition des langues que sont l'« acquisition » et l'« apprentissage » et de mener une brève discussion sur le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une LE.

Selon Krashen (1987), l'acquisition serait la démarche naturelle d'appropriation du langage. Il s'agit d'un processus inconscient, tel que l'appropriation des LM. D'après cet auteur, l'apprentissage serait la démarche consciente lors de laquelle se construit un nouveau système linguistique. Il insiste sur la conscience de cette démarche, distinguant ainsi deux processus.

Par ailleurs, Klein (1989) distingue deux milieux dans le processus de l'acquisition : le milieu institutionnel correspondant à l'acquisition guidée et le milieu naturel pour l'acquisition non guidée. Ce serait donc la même perception et le même traitement cognitif de la langue de la part de l'apprenant, la différence se trouverait dans la facilitation de l'accès à la langue. Pour ce qui est de l'acquisition non-guidée, cet auteur propose six différents facteurs pour le processus de l'acquisition des LE vocales.



Le premier des facteurs est l'*impulsion à apprendre* de l'apprenant : s'il ressent le besoin d'apprendre pour s'intégrer socialement, quels sont ses vrais besoins de communication (vie quotidienne, travail/école...), ses attitudes envers cette nouvelle langue (si elle constitue une menace pour son identité, l'apprenant pourra se sentir moins motivé à l'acquérir) et s'il est, en même temps, encadré dans une institution pour apprendre cette langue, il pourra se sentir davantage muni d'outils linguistiques pour l'utiliser. Un autre facteur important s'attache à la *capacité linguistique* de l'apprenant. Pour acquérir une nouvelle langue il est impératif de posséder toutes ses facultés du langage, d'être apte biologiquement à apprendre (capacités cognitives et appareil articulatoire pour les LV), être en possession des compétences linguistiques qui lui permettent de comprendre la situation d'apprentissage et traiter linguistiquement les données reçues (input). Pour ce qui est de l'*accès à la langue*, les apprenants en milieu naturel ont plus de possibilités de communiquer que ceux en milieu institutionnel hétéroglotte, puisque ces derniers ne reçoivent que les données proposées par l'enseignant en classe de langue. La *structure du développement* consiste en la synchronisation des connaissances linguistiques de l'apprenant. Selon Klein (1989), le *rythme de l'acquisition* change par rapport au temps et les autres facteurs ici décrits l'influencent, surtout son impulsion à apprendre et son accès à la langue. Enfin, l'apprenant atteint l'*état final* de son acquisition, qui se caractérise par la fossilisation des compétences langagières et par une possible régression lorsque l'apprenant cesse d'utiliser la langue.

L'âge de l'apprenant peut aussi jouer un rôle important lors de l'acquisition d'une LE. Différents chercheurs nomment *période critique* pour l'acquisition du langage un comportement langagier spécifique, à une durée délimitée dans le temps (ayant un début et

une fin prédictibles) et à un créneau de développement, au-delà duquel un l'apprenant ne pourra pas progresser d'avantage.

Pour ce qui est de l'acquisition des LE, dans une réflexion préliminaire sur le facteur de l'âge dans l'acquisition des LE, Singleton (2003) articule trois points différents pour la période post critique : 1. le locuteur ne pourrait pas atteindre le niveau natif ; 2. les efforts de l'apprenant lors de l'acquisition du langage seraient plus forts ; 3. les mécanismes d'acquisition LE/LM seraient différents. Un déclin du potentiel d'apprentissage d'une LE serait donc observé.

Sur le premier point, Scovel (1988) affirme qu'après l'âge de 12 ans le locuteur ne pourra pas atteindre une compétence native au niveau phonologique, tandis que pour les niveaux morphologique et syntaxique l'âge critique serait de 15 ans (Long, 1990). Par contre, d'autres études (notamment Bongaerts, Mennen & Van der Slik, 2000 et Hyltenstam & Abrahamsson, 2000 : 155 cités par Singleton, 2003) ont démontré que des débutants plus âgés ont atteint un niveau linguistique natif. Le fait que le comportement linguistique d'un apprenant d'une LE soit différent de celui d'un natif monolingue n'a pas été pris en compte par les deux premiers chercheurs, de même pour les apprenants précoces comparés aux natifs monolingues : la connaissance d'une première langue a un impact sur l'acquisition d'une deuxième à n'importe quel âge. Singleton en conclut que l'expérience, pour être validé, devrait se baser sur la comparaison entre apprenants tardifs et précoces et non sur la relation apprenant/locuteur natif.

Sur les efforts dispensés par l'apprenant lors de l'acquisition d'une LE, Lenneberg (1967) affirme qu'après la puberté l'acquisition du langage devient conscient. Krashen (1975) discute les observations de Piaget sur le début de la phase des *opérations formelles*

en disant qu'après la puberté l'apprenant construit une « théorie consciente sur la langue qu'il apprend » (Singleton, 2003 : 4). Singleton (2003) conclut que l'apprentissage tardif exige plus d'efforts de la part de l'apprenant mais il n'exclut pas le fait que tout apprentissage accompagne le développement cognitif de l'apprenant.

Quant à l'accès aux mécanismes spécifiques d'acquisition d'une LE, selon des chercheurs générativistes comme Bley-Vroman (1989) et Schachter (1988), après la puberté, l'apprenant n'a plus d'accès à la grammaire universelle et donc l'apprentissage se fait par *résolution de problèmes* et à partir des connaissances en LM (Cook et Newson, 1996). Cependant, les résultats des expériences ne sont pas concluants puisque les recherches plus récentes observent que les apprenants pubères d'une LE traitent des phénomènes de la langue de la même manière que les apprenants natifs de cette langue et ceci selon la grammaire universelle et non à partir de leur LM. Les études hors contexte chomskien ont conclu que les apprenants tardifs s'appuient sur leurs connaissances en LM lors de l'apprentissage et que le mode d'instruction (le milieu d'apprentissage) ainsi que le développement cognitif en général jouent un rôle important pour l'acquisition d'une LE. Finalement, est-ce qu'un déclin de la capacité d'apprendre une L2 serait observable après l'enfance ? D'après les observations de Scovel (1988), la réduction de la capacité d'apprendre varie selon les individus. Elle semble être continue et linéaire, contrairement à l'hypothèse d'une période critique pour l'apprentissage.

Lors qu'il s'agit de l'apprentissage d'une LE par des apprenants précoces ou adolescents en milieu naturel, les hypothèses de la période critique peuvent se contredire. Des expériences montrent qu'à court terme les apprenants plus âgés auraient un temps d'acquisition moins long que celui des apprenants plus jeunes. Par contre, ces derniers, à long terme, auraient plus de chance que leur niveau en LE se confonde avec celui des

natifs (Krashen, Long et Scarella, 1979). Ceci serait aussi le cas pour l'enseignement en milieu institutionnel dans une durée de temps limité. Selon plusieurs études (notamment le projet de recherche barcelonais sur le facteur âge<sup>7</sup>), analysant des élèves de différentes tranches d'âge (huit et onze ans au début de l'expérimentation), bénéficiant de la même durée d'exposition à la LE, ont démontré que les plus âgés étaient supérieurs aux plus jeunes tant en production qu'en réception dans une tâche interactionnelle. Dans ce cas, la maîtrise de la LM serait un avantage de l'apprenant à court terme.

Finalement, plusieurs auteurs ont remis en cause cette hypothèse de période critique. Des observations montrent que les apprenants tardifs peuvent atteindre le même niveau linguistique qu'un natif.

Des études sur la langue des signes américaine (*American Sign Language*, désormais ASL) (notamment Newport, 1993 et Mayberry, 1993) essaient de démontrer l'existence d'une période critique pour l'acquisition des LS. Newport (1993) a fait des tests de compréhension et production à trente Sourds entre 35 et 70 ans pour qui l'ALS était la langue de communication principale et de scolarisation. Elle les a divisés en trois groupes : les « signeurs de naissance », qui ont eu contact avec l'ASL depuis la naissance, les « signeurs d'enfance », qui ont eu contact avec la LS entre 4 et 6 ans et les « signeurs tardifs », qui ont eu contact avec l'ASL après l'âge de 12 ans. Ces derniers avaient eu une éducation oraliste jusqu'à leur exposition à la LS. Des résultats, elle note que les « signeurs tardifs » ont une performance plus basse que les deux autres. Elle conclut que le facteur déterminant pour l'acquisition de l'ASL est l'âge de début d'exposition à la langue, en

---

<sup>7</sup> MUÑOZ, C. (2003) « Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés: l'influence de l'âge », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18 [En ligne], consulté le 22/03/ 2011. URL :

<http://aile.revues.org/1152>

revanche, elle ne prend pas compte si l'ASL était le seul moyen de communication de ces « signeurs tardifs ».

Dans une autre expérience, Mayberry (1993) fait passer des tests lexicaux, grammaticaux et sémantiques à des Sourds entre 37 et 72 ans. Ils sont partagés en quatre groupes de neuf personnes. Le premier groupe était des « signeurs de naissance », le deuxième les « signeurs d'enfance » (exposition à l'ASL entre 5 et 8 ans), le troisième les « signeurs tardifs L1 », des Sourds de naissance pour qui l'ASL est la langue première de communication mais qui ont eu une éducation oraliste avant l'âge de 9 à 13 ans et les « signeurs tardifs L2 » des devenus sourds qui ont été exposés à l'ASL entre 8 et 15 ans pour qui cette langue est considérée une LE (ils utilisent également l'anglais oral et l'anglais signé). De ses résultats, Mayberry (1993) observe que les « signeurs tardifs L2 » ont une meilleure performance que les « signeurs d'enfance » et les « signeurs tardifs L1 ». Selon ce chercheur ceci est dû au fait que les « signeurs tardifs L2 » ont eu appui sur leur LM lors de l'acquisition de l'ASL.

Nous pouvons noter que ces résultats ne sont pas concluants car les facteurs comme l'utilisation de la LS comme seul moyen de communication et la connaissance préalable d'une autre langue ne sont pris en compte. D'autres études sur l'exposition tardive des enfants Sourds aux LS (notamment Lepot-Froment et Clerebaut, 1996), nous montrent qu'ils peuvent atteindre un niveau « natif » dans cette langue, tout semble dépendre du degré d'exposition à la LS et de leur intégration dans la communauté sourde. Pour les entendants apprenant une LS, il est possible d'atteindre un niveau de « natif <sup>8</sup>», surtout dans le cas des interprètes en LS.

---

<sup>8</sup> Même si la notion même de natif pour la LS est sujet à débat dans la littérature, puisque seulement 5% des enfants sourds naissent de parents sourds (voir par exemple Cuxac et Antinoro Pizzuto 2010).

## 2.2 Formation du dialecte idiosyncrasique ou lecte de l'apprenant

À la suite des premières analyses sur les différents milieux d'acquisition des LE, nous passerons au processus d'acquisition chez l'apprenant. Nous souhaitons réfléchir au processus d'acquisition d'une LE. Dans cette partie nous allons présenter ce qu'est le lecte de l'apprenant et comment il fonctionne.

Le dialecte idiosyncrasique ou interlangue (Corder, 1971), est un système régulier, propre à chaque apprenant, qui permet la formation de règles sur la langue en cours d'acquisition. Ce système est grammatical même si les règles formées ne correspondent pas à la norme de la LE, il est instable parce qu'il fait partie du processus d'acquisition. Dès que le système se stabilise, le processus d'acquisition est terminé. Au moment de la construction de ce système, l'apprenant formule plusieurs hypothèses sur le même aspect de la LE. Lorsque ces hypothèses deviennent contradictoires et qu'elles bloquent son fonctionnement, menaçant la continuité de la communication, l'apprenant formule de nouvelles hypothèses pour assimiler les structures qu'il utilise déjà.

Des études sur l'acquisition des LE, (notamment le projet l'ESF<sup>9</sup> et les recherches de Watorek, 1996 et 2004, Klein et Perdue, 1997 et Benazzo, 2005) ont relevé que ce système est évolutif et présente cinq variétés ainsi que les structures grammaticales acquises lors de ces variétés. Dans un premier temps, l'apprenant se trouve dans la *variété pré-basique* où la structure nominale est prédominante. L'apprenant utilise des lexèmes et tente de définir un sens pour son discours. La deuxième étape est la *variété de base* ou *lecte de base*, pour laquelle l'apprenant dispose d'un répertoire minimal de lexèmes, sans morphologie verbale : la présence d'adverbes temporels et la subordination sont possibles mais non

---

<sup>9</sup> Réf. Projet ESF : <http://www.esf.org/> (consulté le 01/06/2011)

systematiques. A cette étape, l'apprenant peut se faire comprendre, il est capable de produire du sens avec les relations topologiques (*dans, dehors, à côté et entre*), puis il sera capable d'exprimer les relations projectives (*devant / derrière, à droite / à gauche, haut / bas, ici / là-bas*). Il passe ensuite à la *variété post-basique*, où les mêmes caractéristiques que la variété précédente sont plus avancées. Les deux dernières étapes sont la *variété avancée* et le niveau *quasi-natif*. Quand l'apprenant se trouve dans la variété avancée, il dispose de la morphologie correcte de la LE, même si elle n'est pas complètement stable, démontrant parfois une incertitude par le sous- ou sur- emploi de certaines formes et par la planification de son discours avec les principes de sa LM. Quand l'apprenant atteint le niveau quasi-natif, son discours ne comporte généralement pas de fautes et il ne peut pas être reconnu comme non natif par les natifs de la LE mise à part quelques *traits d'étrangeté*, résultats d'une organisation discursive de sa LM.

Partant du principe que toutes ces analyses ont été faites à partir d'observations sur l'acquisition des LE vocales, qu'en est-il pour une langue des signes LE? Peut-être que la formation de l'interlangue de tout apprenant en LE suit les mêmes étapes et passent par les mêmes variétés. N'ayant pas trouvé des recherches spécifiques sur l'évolution du lecte de l'apprenant d'une LS, nous nous interrogeons sur quel seraient les caractéristiques des variétés de ce système pour ce type de langue, notamment la variété de base, puisque nos observations ont été faites dans des cours de débutants.

Lors d'une recherche antérieure (Parma Carvalho, 2010) et toujours actuellement, nous avons pu observer que l'acquisition de la syntaxe de la LSF LE par des apprenants débutants n'est pas directe, cela veut dire que les apprenants débutants tendent à mémoriser les signes correspondants aux mots du français et à les utiliser dans la syntaxe de la LV, utilisant donc, le *français signé*. Partant de l'exemple de traduction en LSF de la

phrase en français utilisé dans la première partie (cf. p. 12), « Le monsieur a mangé une pomme hier » est traduit en LSF par [HIER] [POMME] [HOMME] [MANGER]. En *français signé*, la même phrase serait dite [HOMME] [MANGER] [POMME] [HIER]. Nous notons ici que les signes standards sont acquis, mais que la syntaxe de la LSF n'est pas respectée. Nous estimons donc que le *français signé* pourrait être représentatif des variétés pré-basique ou de base, moment où l'apprenant n'a pas encore le système de la LE stabilisé.

Un possible frein pour l'acquisition d'une LE est qu'à partir du moment où l'apprenant se fait comprendre par les natifs de la langue apprise, il stabilise ce système et arrête son apprentissage. Pour la LSF, le *français signé* est beaucoup utilisé et diffusé par les apprenants entendants. De ce fait, en ajoutant la récente acceptation de la LSF par le grand public comme une langue à part entière, ferait qu'elle soit encore vue comme une langue variante du français

Après ces considérations sur le processus d'acquisition d'une LE et les possibles implications sociales des stades basiques d'acquisition pour les LS, nous souhaitons approfondir l'analyse des relations entre LM/LE.

### **2.3 Interférence langue maternelle/langue étrangère**

Dans cette partie, nous allons articuler la relation entre la LM et la LE en cours d'acquisition par des adultes. Nous n'avons pas trouvé des références spécifiques pour les adolescents, mais nous allons considérer que leur acquisition d'une LE est plus proche de celle de l'adulte que de l'enfant car il a déjà accès à plusieurs structures de sa LM et son développement cognitif est déjà très avancé par rapport à celui d'un enfant.



Tout d'abord, il est important de noter les spécificités chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Chez l'enfant, l'acquisition du langage se fait en même temps que l'acquisition de la langue tandis que les adultes et les adolescents sont déjà locuteurs d'une LM et se trouvent donc dans une situation de communication différente : ils savent ce qu'est la communication langagière mais ils ne possèdent pas les moyens linguistiques pour communiquer, c'est pour cela qu'ils développeront des stratégies pour explorer et utiliser ce nouveau moyen de communication, la LE. Puisque ces apprenants ont déjà accès à une première langue, quel sera donc le rôle de leur LM durant l'apprentissage et lors des échanges avec des natifs?

Selon une conception behavioriste et pour l'analyse contrastive, les notions de transfert et d'interférence sont synonymes. Cette conception affirme que l'usage de la langue est l'usage d'un système d'habitudes langagières et donc apprendre une nouvelle langue équivaut à apprendre de nouvelles habitudes. Les structures de la LM auraient tendance à se transférer à la LE et les similitudes entre les deux langues faciliteraient l'apprentissage, tandis que leur distance serait source de difficultés et d'erreurs. Selon Lado (1957), toute forme de la LM est transférable à la LE parce que l'apprenant tend à reproduire ses habitudes langagières lors de l'utilisation de cette nouvelle langue. Par contre, Kellerman (1979) affirme que toutes les formes de la LM ne sont pas transférables à la LE et c'est l'apprenant qui détermine les structures qu'il pourra transférer ou non : dès les premiers contacts avec la LE, il évalue la distance ou proximité des deux langues et les met en relation contrastive: la *transférabilité* est personnelle et varie d'un apprenant à l'autre.

D'après Giacobbe (1990), lors de l'apprentissage, deux types d'activités sont perçues chez l'apprenant : une première « théorique », pour la construction de son

interlangue, et une deuxième « pratique », celle d'utiliser les connaissances déjà acquises pour maintenir la communication.. Ces activités ont une double contrainte, les limites du système et les exigences de la situation de communication. En milieu naturel, la production est un moyen pour avancer, mettre à l'épreuve, falsifier et remplacer les hypothèses sur le fonctionnement de la LE, l'apprenant peut être exposé à plusieurs variétés de la même situation langagière et il pourra, donc, formuler des nouvelles hypothèses sur un aspect de cette langue.

Comme dit précédemment, la construction de l'interlangue est la construction d'un système particulier à chaque apprenant. Lors de son apprentissage, si l'apprenant rapproche les deux langues, c'est peut être parce qu'en activant le système linguistique dont il dispose déjà en LM, il essaie de résoudre les problèmes trouvés dans son interlangue. Selon Giacobbe (1990), ce recours à la LM est essentiel puisqu'il est un des fondements du nouveau système et que le rapprochement entre les deux langues fait partie du système d'hypothèses de l'apprenant.

### **Conclusion de la deuxième partie**

L'acquisition en milieu institutionnel possède des spécificités par rapport à celle en milieu naturel. Tout d'abord parce que l'exposition de l'apprenant à la langue est moins importante. L'accès de l'apprenant à la langue dépend de son contexte d'apprentissage : quand la langue apprise est différente de la langue de l'environnement (contexte hétéroglotte, comme apprendre le français au Brésil, par exemple) ; quand la langue apprise est celle de l'environnement (contexte homoglotte : apprendre le français LE en France) ; et « mixte », quand une partie de la population partage la langue apprise. Ce dernier cas est celui de la LSF en territoire français, où une partie de la population utilise la

LSF, permettant aux apprenants de se rapprocher plus facilement de la LE et de ses locuteurs.

En ce qui concerne l'impulsion à apprendre, nous pouvons nous demander pourquoi un apprenant veut apprendre cette langue ? Sa motivation, tout comme en milieu naturel, joue un rôle important dans l'acquisition de la LE : est-il obligé d'apprendre cette nouvelle langue – comme c'est souvent le cas en milieu scolaire – ou a-t-il commencé l'apprentissage par plaisir ? Qu'est-ce qui le motive à apprendre ?

Si l'apprentissage d'une LE est motivé par la possibilité d'échanger et communiquer avec des locuteurs de cette langue, pour les LS, les apprenants bénéficient de la proximité entre eux et les locuteurs de la langue apprise. Non seulement les apprenants peuvent être confrontés à cette langue par des moyens « non humains » de diffusion d'information (télévision, internet, livres etc.) mais aussi par des rencontres avec des Sourds.

L'apprentissage d'une LS peut aussi être motivé par des projets professionnels (notamment le cas des interprètes et professionnels de l'éducation), par des raisons personnelles (entourage sourd) ou par un apport culturel de l'apprenant. Tous ces facteurs joueront un rôle important pour l'évolution de l'apprentissage et le niveau que l'apprenant va atteindre. Dans le cadre de notre stage, nous observons que les apprenants sont motivés à apprendre la LSF par un apport culturel personnel et pour pouvoir communiquer d'avantage avec les élèves sourds de l'établissement. Aucun d'entre eux ne semble avoir, pour l'instant, des projets professionnels relatifs à la LSF.

Pour ce qui est de l'utilisation de la LM par l'apprenant tardif lors du processus d'acquisition, nous pouvons observer qu'elle est inévitable et qu'elle fait partie de tout processus d'acquisition des LE.

### **III. LES COURS DE LANGUES DES SIGNES FRANÇAISE A DES APPRENANTS ENTENDANTS**

Dans cette partie nous allons faire un bref historique de la LSF en tant que langue d'enseignement aux Sourds et aux entendants, ensuite nous souhaitons définir le document authentique et faire un bilan de son utilisation dans l'enseignement des LE et plus spécifiquement dans les cours de LSF LE : la place et les types de documents utilisés. Nous allons faire le point sur la DDLE et présenter la didactique et la méthodologie de la LSF LE. Nous souhaitons également aborder le déroulement habituel des cours de LSF pour les entendants. Finalement, nous ferons une comparaison entre le CECRL et son adaptation pour les LS.

#### **3.1 La langue des signes française comme langue d'enseignement<sup>10</sup>**

Depuis longtemps la scolarisation des Sourds a été sujet de débats dans le milieu entendant. Considérés au départ comme débiles ou incapables, les Sourds n'accédaient pas aux mêmes droits que les entendants et leur langue n'était pas reconnue. Par conséquent, l'enseignement de la LSF LE ne pouvait pas trouver sa place jusqu'à ce que la LS soit reconnue comme une langue structurée et reconnue comme représentative d'une communauté linguistique.

Au XVIème siècle, Pedro Ponce de Léon commence à éduquer quelques enfants sourds et présente publiquement les résultats de son travail auprès de ses élèves. Ses travaux sont suivis par ceux de Juan Pablo Bonet. A cette époque, les gestes faits par les

---

<sup>10</sup> Réf. pour l'histoire de la LSF : MOODY, B. (2003) *La langue des signes*. Tome 1 histoire et grammaire. Vincennes : Éditions IVT et Histoire des sourds : <http://hids.free.fr/> (consulté le 01/06/2011)

Sourds n'étaient pas considérés comme une langue ou un moyen d'exprimer la pensée humaine car la voie vocale était considérée comme le seul moyen d'expression de la raison, la parole étant la condition de la pensée. L'oralisme était la seule méthode acceptée pour l'enseignement. L'élève, pour apprendre à parler, devait toucher la gorge du professeur et essayer d'imiter à la fois les vibrations qu'il recevait par le toucher et le mouvement de l'articulation des organes qu'il pouvait voir. Au XVIIIème siècle en France, cette méthodologie est utilisée par Jacob Rodrigues Pereire.

En 1776, avec la fondation de l'Institution des Sourds-Muets, Charles-Michel de l'Epée, dit l'abbé de l'Epée, à l'aide des gestes naturels des Sourds et des signes qu'il crée, développe un système d'enseignement du français pour les Sourds. Après sa mort, l'abbé Sicard devient alors le directeur de l'institut, l'école devient l'Institution Nationale des Sourds-Muets, nommée plus tard d'Institut National des Jeunes Sourds de Paris (INJS) et la méthodologie oraliste se réaffirme au sein de l'INJS.

Une méthode bilingue (LS et français oral) sera proposée par Bébien, professeur entendant à l'INJS au début du XIXème siècle. Il estime que l'usage de la LS est important pour les Sourds mais que la langue orale a sa place lors des échanges avec les entendants dans les situations de la vie quotidienne. La LS devient alors langue d'enseignement et les enseignants Sourds de la communauté sourde sont reconnus comme représentatifs d'une communauté. Le développement intellectuel des Sourds et les recherches sur la LS évoluent. La deuxième moitié du XIXème siècle est marqué par l'apparition de la première grammaire de la LS<sup>11</sup> et par la création de plusieurs associations des Sourds.

---

<sup>11</sup> Valade, R. *Etudes sur la Lexicologie et la Grammaire du langage Naturel des Signes*. 1854

Malgré cette nouvelle acceptation de la LS comme langue d'enseignement au XIXème siècle, en 1880, le Congrès de Milan décide que la méthode orale pure doit être préférée, interdisant l'utilisation de la LS en milieu scolaire. Langue minoritaire et minorisée, la LS perd sa place en tant que langue d'enseignement. Dans le même temps que les décisions du Congrès de Milan, les lois Jules Ferry<sup>12</sup> (de 1881 et 1882), qui ont rendu l'enseignement gratuit, obligatoire et laïc, ont uniformisé les matériaux et les méthodes d'éducation, étouffant ainsi les langues minoritaires en proposant le français comme seule langue d'enseignement. Le retour à l'oralisme s'effectue et les professeurs sourds sont licenciés des institutions. Cependant, la communauté sourde et la LS n'ont jamais cessé d'exister. Il faudra attendre 1977 pour que le Ministère de la Santé abroge l'interdit d'usage de la LS et l'année 1991 pour que l'Assemblée Nationale accepte l'utilisation de la LSF dans l'éducation des enfants sourds. Ainsi, la LSF ne reçoit un statut officiel de langue d'enseignement pour les Sourds et n'est reconnue comme langue étrangère enseignée aux entendants que par la loi du 11 février 2005 prônant l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées<sup>13</sup>. De ce fait, les Sourds et leur culture sortent des coulisses et l'enseignement de la LSF se diffuse. La LSF gagne également un statut, quoique encore stigmatisé, de langue « ordinaire » sur le territoire français.

La LSF en tant que LE a une histoire plus récente. En 1977, avec l'aide de Bill Moody, entendant, interprète en la langue des signes américaine, des Sourds commencent à se former à l'enseignement de la LSF. En 1978 des associations des Sourds sont créées et ont souvent pour but, entre autres, l'enseignement de la LSF. Des cours du soir ou du

---

<sup>12</sup> Réf. Site du Sénat français : <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/index.html> (consulté le 01/06/2011)

<sup>13</sup> Réf. : Site Legifrance <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647> (consulté le 03/05/2011)

week-end commencent à se propager en France. A cette époque, il n'y avait pas encore des formations diplômantes visant l'enseignement de la LSF (Bouchauveau et Lentz, 1991). Aujourd'hui, nous pouvons relever plusieurs cours proposés dans des associations de Sourds en France. Nous pouvons également relever 25 formations universitaires en 2010 en relation avec la LSF et les questions autour de la surdité dans dix universités françaises (Parma Carvalho, 2010).

Ainsi, tout au long d'une histoire difficile, la LSF a conquis officiellement le statut de langue d'enseignement, au même titre que le français ou que, plutôt, d'autres langues minoritaires. De même, les recherches sur la surdité et la langue des sourds sont plus nombreuses. Néanmoins beaucoup de chemin reste à parcourir concernant l'acceptation de cette communauté et de cette langue.

### **3.2 Le document authentique en classe de langue étrangère**

La préférence pour les documents authentiques et non pas fabriqués se justifie par le fait que leur authenticité accroît la possibilité de contact de l'apprenant avec la « vraie langue », celle parlée dans le monde de la LE. Si les situations auxquelles l'apprenant est confronté au moment de son acquisition d'une LE ne sont pas proches des situations réelles, il risque de ne pas pouvoir faire face à ces situations de communication.

Le document authentique, tel que le définit Defays (2003 : 263), est tout document qui n'a pas été conçu dans le but d'enseigner la langue, tels que les textes, les vidéos, les images, tout matériel représentatif du monde cible. D'un point de vue de l'acquisition des LE, le document authentique est important pour représenter le contact de l'apprenant avec une variété de la langue cible (désormais LC). C'est à partir de cette confrontation que



l'apprenant pourra comprendre le fonctionnement de la langue, mémoriser le lexique et comprendre les règles discursives de la culture cible.

L'utilisation de ce type de document est importante lors de la compréhension de la langue au moment de l'apprentissage car l'acquisition de la compréhension se fait de manière active: « *c'est en écoutant / lisant que l'on acquiert la capacité d'écouter / lire* » (Holec, 1990 : 04). Pour ce qui est de la production, ces supports servent de base pour la création de l'apprenant : à partir de ce qui lui a été proposé, il réinvente la situation de communication ayant pour base les connaissances déjà acquises.

D'un point de vue didactique, nous relevons plusieurs types de supports à utiliser en classe. À l'aide de photos et vidéos en LC, par exemple, nous pouvons travailler la description et la compréhension d'une histoire avec des questions du type « qui, quand, quoi, où et comment ». Ce type de support a l'avantage de rendre immédiate la compréhension du contexte par l'élève, même s'il ne possède pas un vocabulaire très riche. Les textes écrits sont plus importants pour le travail sur le fonctionnement de la langue écrite et de l'orthographe.

Ces documents doivent respecter des critères de choix spécifiques et doivent être utilisés lorsqu'ils sont appropriés aux objectifs de l'acquisition, qu'ils répondent aux objectifs du cours en question et aux consignes définies dans les activités. Tout type de document peut être utilisé à tous niveaux, en les adaptant aux objectifs et au niveau du public en question.

### 3.3 Le document authentique en classe de langue des signes française

Dans le cadre de l'enseignement des LS LE, l'utilisation d'images et de vidéos est très utile pour la compréhension des structures iconiques ainsi que pour l'utilisation de l'espace de signation et le détachement des apprenants entendants de leur LV (Morillon, 2003).

Différents types de documents visuels peuvent être utilisés en classe de LSF LE. Il faut tenir compte de leur proximité par rapport à la LC, c'est-à-dire, moins ils sont proches de la LM, plus ils seraient des facilitateurs de l'apprentissage. Par conséquent les supports non écrits (images et vidéos en LSF) sont préférables aux supports écrits (des textes), surtout au niveau débutant, quand l'apprenant est encore très attaché à sa LM et à la culture de l'écrit (Morillon, 2003). L'utilisation des supports visuels est donc utile pour mettre en contact direct l'apprenant avec la LC et pour lui faire comprendre qu'on peut communiquer en LSF malgré un faible niveau de connaissances de la langue.

De même, les vidéos où les locuteurs utilisent peu de signes standards et plus de structures iconiques favorisent la compréhension d'un discours. Prenons pour exemple deux activités visant la compréhension d'une histoire courte que nous avons menées dans le cadre de notre stage au niveau cinquième. La première histoire était *l'histoire des deux chiens*<sup>14</sup> (Bouchaveau, 1980), où le locuteur raconte l'histoire de deux chiens qui se rencontrent dans la rue et qui s'amuse à essayer de sauter par-dessus un mur. La deuxième est un conte traditionnel irlandais, intitulé *le juge guillotiné*<sup>15</sup>. La locutrice

---

<sup>14</sup> BOUCHAUEAU, G. (1980) *Deux chiens* in Corpus de la Parole [En ligne], consulté le 21/01/2011. URL : [http://corpusdelap parole.in2p3.fr/spip.php?article30&ldf\\_id=oai:crdo.vjf.cnrs.fr:crdo-FSL\\_CUC001](http://corpusdelap parole.in2p3.fr/spip.php?article30&ldf_id=oai:crdo.vjf.cnrs.fr:crdo-FSL_CUC001)

<sup>15</sup> FLORY, D. et GARGUIER, C. (2005) *Signe-moi un fantôme*. Angers : Éditions Monica Companys.

raconte l'histoire d'un juge très sévère qui a condamné plusieurs criminels à la guillotine. Un jour, un de ces morts revient et dit au juge qu'il sera condamné au même sort.

Les élèves devaient regarder la vidéo une première fois et dire ce qu'ils avaient compris. La première histoire ne présente presque pas de signes standards, le locuteur utilise des transferts pour décrire le décor, pour prendre le rôle des chiens et pour raconter les actions des personnages. Quoique la vidéo soit ancienne et que la qualité d'image soit mauvaise, les élèves ont compris le principal de l'histoire : les deux chiens qui se rencontrent et qui s'amuse à essayer de sauter par-dessus un mur mais que le plus grand et fort n'y arrive pas. Pour la deuxième histoire, même si la locutrice utilise des structures iconiques pour décrire le décor et qu'elle prend le rôle des différents personnages, l'utilisation des signes standards inconnus des élèves, tels que [FANTOME], [JUGE], [COUPABLE] et [TRIBUNAL], ont bloqué une partie de la compréhension de l'histoire. Les élèves ont compris qu'une personne finissait par mourir décapitée, mais ils n'ont pas pu dire qui ni pourquoi.

Des activités de production avec des images d'animaux, de décors etc. et des bandes dessinées dans le but de raconter une histoire en LSF ne posaient pas de problèmes pour les élèves, tandis que le même type d'activité ayant pour base un document écrit, les bloquait au niveau du vocabulaire.

Nous pouvons donc prétendre que les documents visuels, ajoutés des structures iconiques favorisent la compréhension, la production et conséquemment l'apprentissage. Nous analyserons d'avantage de documents et d'activités dans la cinquième partie.

### **3.4 Méthodologie et didactique de la langue des signes française**

En DDLE, un cours est lié à une unité pédagogique : le cours est la partie pratique et l'unité pédagogique correspond aux objectifs à travailler dans les cours, sachant qu'une unité pédagogique peut être réalisée au long de plusieurs cours différents. Une unité pédagogique contient cinq étapes différentes: anticipation, repérage, conceptualisation, systématisation et réemploi. L'anticipation sert à déclencher des hypothèses pour que les apprenants essaient de comprendre le sujet du cours, cette étape se fait à partir d'un support (un document visuel, un mot ou une question pour aborder le sujet souhaité, par exemple, « qu'est-ce que c'est une famille? »). Pour l'anticipation, l'enseignant doit proposer aux apprenants le support et les faire réfléchir sur le matériel donné. Le repérage sert à identifier les formes relatives à l'acte de parole ou au point de langue travaillé à partir du document de base. Dans l'étape de conceptualisation, l'apprenant émet des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, c'est la raison pour laquelle les échanges entre les apprenants doivent être favorisés. La systématisation est le moment où l'apprenant s'entraîne à utiliser les concepts travaillés auparavant. Cette partie favorise la fluidité verbale et le développement des automatismes langagiers. Le réemploi est la phase d'expression, travaillée avec l'application des concepts abordés dans les autres étapes sous forme d'une situation de communication ou de rédaction d'un document type, une lettre de motivation ou une carte postale, par exemple (Laurens, 2003).

L'approche communicative relie ces différentes étapes aux fonctionnements cognitifs de l'être humain. Les étapes d'anticipation, de repérage et de conceptualisation sont reliées à l'étape cognitive de perception. Les étapes de systématisation et de réemploi correspondent aux étapes cognitives de répétition et d'expression (Lemeunier, 2001). Ce type de schéma vise à faciliter l'apprentissage par la prise de conscience de ce processus et

la mise en évidence des objectifs du cours en rendant l'apprenant responsable de son apprentissage.

D'un point de vue théorique, plusieurs chercheurs sont d'accord sur ce schéma. Par contre, la pratique montre que les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en place ce type d'unité pédagogique. Selon Lemeunier (2001), l'étape d'anticipation, normalement, est absente et de ce fait la conceptualisation est menée par l'enseignant. L'étape de systématisation, quand elle est présente, est faite à l'écrit, alors qu'il s'agit de l'étape la plus importante de l'apprentissage. L'étape de réemploi est souvent une copie de ce qui a été vu avant. Comme résultat, l'apprenant peut se sentir insatisfait lors d'une communication réelle, qui ressort du cadre des exercices de la classe. Cette absence de systématisation orale et le renforcement des structures à l'écrit fait que l'apprenant acquiert une compétence écrite de la communication dans la langue et moins une communication orale.

Les activités de systématisation doivent prendre source dans le document utilisé lors de l'étape de repérage. C'est le rôle de l'enseignant de choisir la structure à systématiser : l'important est de donner aux apprenants la possibilité d'avoir un contact avec la vraie langue et pas seulement la langue des méthodes sans pour autant les lasser avec des répétitions.

Un exemple d'activité proposé par Lemeunier (2001: 182) pour un cours de FLE, est « la pioche aux métiers », qui a pour objectif communicatif de faire acquérir la compétence de demander ou de donner une information et d'exprimer un sentiment. Les structures linguistiques visées sont « Qu'est-ce que tu fais dans la vie? », « Je suis + profession », « C'est sympa comme boulot? », « Oui » / « Non » / « Bof ! ». Sur le plan

socioculturel, cet exercice vise à faire connaître les attitudes à adopter pour prendre contact et l'intonation des phrases. Les publics visés sont les débutants ou faux débutants. Pour le déroulement de la séquence, les apprenants doivent piocher des cartes de différents types de métiers (écrits ou en images), ensuite désigner un collègue et lui poser la question « Qu'est-ce que tu fais dans la vie? ». Ce dernier doit répondre avec la profession piochée et les expressions citées auparavant.

Ce genre d'activité dynamise la classe et mène à l'interaction des apprenants, tout en systématisant de façon ludique ou plaisante les structures choisies. La réussite de l'activité dépend aussi de la façon dont l'enseignant conduit le cours.

Nous estimons que ce type d'activité est aussi possible dans l'enseignement des LS. Prenons exemple d'une activité en LSF à laquelle nous avons eu l'occasion de participer lors des cours de LSF à l'université Paris 8. Cette activité consistait à comprendre certaines expressions proposées par l'enseignante, comme par exemple [AH BON], [IMPOSSIBLE] et à les mettre en contexte dans une petite histoire. Le document de base pour cette activité est constitué des expressions proposées par le professeur (pas de fiches ou textes), contrairement à l'activité des professions décrite auparavant. Nous avons observé que les étapes de l'unité pédagogique n'ont pas été réalisées de même la manière : les étapes d'anticipation et repérage ont été menées par l'enseignante. Les étapes de conceptualisation et systématisation ont été réalisées par l'ensemble du groupe. Le réemploi est la création de l'histoire avec l'utilisation des expressions.

D'une part, nous observons des similitudes entre les unités pédagogiques pour l'enseignement des LV et de la LSF, d'autre part, il serait erroné d'affirmer que la DDLE devrait traiter l'enseignement de la LSF exactement de la même manière que les autres LE.

Certes, nous pouvons relever des similitudes dans la méthodologie d'enseignement des LE en général, mais l'appropriation d'une LS nécessite en plus un changement radical des compétences langagières de l'apprenant : il doit se détacher d'une langue linéaire vers une compétence visuo-gestuelle, de la gestion de l'espace et le développement de la pensée visuelle. Nous estimons ainsi que les bases de conception des cours ne peuvent pas être exactement les mêmes et par conséquent, les étapes d'une unité pédagogique devraient s'adapter aux LS.

Ceci est le champ de recherche de la DLSF, une matière très jeune en cours de constitution (notamment avec les recherches récentes tel que celle de Leroy, 2010). Pour ce qui est de la méthodologie, l'enseignement des LS doit faire face à la nature différente des deux langues (vocale vs gestuelle) et savoir la gérer en classe. Non seulement l'enseignant doit mener les apprenants à la connaissance de cette nouvelle langue, mais aussi à l'éveil de leur vision et de leur expression corporelle.

L'enseignement des LE (vocales ou signées) a des objectifs similaires : le principal ce n'est pas de communiquer comme un natif mais de communiquer avec un natif, donnant aux apprenants la capacité d'exprimer tout ce dont ils ont besoin pour une communication effective : « *Enseigner une langue, c'est savoir communiquer* » (Morillon, 2003 : 74). L'enseignement des LS aux entendants contribue à l'acceptation d'un mode de communication naturel autre que les LV et contribue au changement de l'effort de communication : ce n'est plus au Sourd d'essayer de communiquer avec l'entendant mais à celui-ci de se faire comprendre face au Sourd.

Pour la reconnaissance d'une DLSF, il faut considérer que la LSF est une langue à part entière et non un moyen de communication palliatif, utilisé pour combler le manque

de la LV. Pour cela, les formateurs en LSF doivent faire face aux représentations des apprenants sur la LS et sur la surdité et les faire entrevoir ce nouveau monde. De plus, les formateurs doivent les aider à transférer leurs compétences langagières de la LV vers la LS en basculant leurs habitudes de langage, de pensée et d'apprentissage. Tout au long de l'apprentissage, les apprenants feront face à des obstacles à plusieurs niveaux : psychologique, lors du développement de l'expressivité corporelle et faciale ; linguistique, pour le passage d'une LV à une LS et cognitif, au niveau du travail des articulations visuo-gestuelles ainsi que du développement d'un mode de pensée visuelle (Morillon, 2003 : 76).

Dans son parcours d'apprentissage d'une LS, surtout au début, l'entendant doit comprendre que le discours se fait extérieur à son corps, en assimilant la gestion de l'espace et en réanimant son potentiel d'expressivité corporelle. C'est la raison pour laquelle la DLSF doit viser le travail approfondi de la pensée visuelle, exploitant la relation entre les modalités visuelle et gestuelle du langage. C'est en s'attachant à l'image mentale des choses que l'apprenant arrive à se détacher de son mode de pensée linéaire et à apprendre progressivement le sens dans l'espace des signes.

Pour ce qui est de la méthodologie, Morillon (2003) propose que les formateurs travaillent en classe l'analyse structurale des signes pour que l'apprenant puisse mieux respecter l'ensemble de ses paramètres. Des références à l'origine des signes sont également efficaces pour la mémorisation à long terme des contenus travaillés.

Les outils pédagogiques pour les LS diffèrent de ceux pour les LV: pour les LS, l'utilisation d'images est préférée aux textes. Plus l'enseignant éloigne l'apprenant de sa LM plus efficace sera l'apprentissage de la LS (Morillon, 2003). La gestion de l'espace en



classe est également un point important, la classe doit permettre la mobilité dans l'espace et la visibilité entre les apprenants pour qu'il y ait un échange entre eux (Morillon, 2005).

D'un point de vue socioculturel, nous observons que la rencontre entre les entendants et les Sourds se fait, dans la plupart des cas, par la découverte d'une communauté au sein de la communauté nationale : nous pouvons donc parler ici de différents univers, celui des entendants – la majorité des personnes sur un territoire national – et celui des Sourds – une minorité linguistique.

Si nous établissons un rapport entre langue et culture, nous pouvons percevoir que les usages langagiers non seulement désignent la vision du monde liée à la langue et à la culture mais aussi aux habitudes, images de soi et des autres etc. Apprendre une nouvelle langue revient donc à apprendre des nouveaux usages langagiers et des nouvelles habitudes. Dans les cours de LE, les parties de civilisation et conversation sont les moments où les apprenants sont confrontés à cette nouvelle vision de monde et ce sont les moments où ils ont la possibilité de s'ouvrir à cette nouvelle culture. Même si la relation est étroite entre la LSF et la culture française dans le sens où la LSF est pratiquée sur le territoire français, ces deux communautés (celle des Sourds et celle des entendants) restent encore distantes. Il est donc important de faciliter l'accès aux apprenants à la culture sourde.

Du côté des professeurs, la conscience de l'importance de lier l'enseignement des compétences structurelles, linguistiques et communicatives à la culture est essentielle, sachant que d'habitude, l'enseignement traditionnel vise, avant tout, l'enseignement de la structure de la langue. Or, l'enseignant étant natif de la LSF, la culture de cette langue se manifeste dans sa façon d'être. L'enseignant transmet à ses apprenants bien plus qu'une

langue, dans le sens structurel du terme. Ainsi, il y a une différence entre avoir un enseignant Sourd et un enseignant entendant (Delamonte-Legrand, 2003). Le rôle de l'enseignant en général est de proposer aux apprenants l'accès à la langue et à la culture, intrinsèquement. De même pour la LSF, une éducation culturelle de la part des formateurs et des apprenants vis-à-vis la communauté sourde est nécessaire. Le travail doit se faire non seulement sur la relation des entendants avec la LSF mais aussi sur l'échange avec ses locuteurs, faisant que cette nouvelle culture ne soit pas une déviance de la culture dominante mais une partie intégrante de cette culture.

Il est nécessaire donc, d'éduquer les apprenants à la différence culturelle pour rapprocher les deux cultures. Ceci est déjà un fait pour les territoires où il existe une coexistence de plusieurs langues de même qu'en France dans le cadre de l'enseignement des langues régionales. Cette éducation est l'acceptation de l'autre comme faisant partie de la culture globale. La connaissance de l'autre ne met pas en cause l'identité individuelle, bien au contraire, cette connaissance doit viser à l'intégrer.

Dans le cas de la coexistence de plusieurs langues sur un même territoire, l'idée que nous avons de l'étranger change : l'étranger est celui qui n'est pas né sur ce même territoire ou celui qui ne partage pas la même langue même s'il partage une grande partie la culture de ce territoire. Ajoutant à ceci les manières de réagir face à cet étranger : soit de manière problématique, en réfléchissant sur les différences tout en les acceptant ; soit de façon conflictuelle, par des comportements et dominations linguistiques ; ou de façon violente, par le refus de la culture de l'autre. L'enseignement d'une LE doit viser aussi chez les apprenants la volonté de compréhension de cet étranger.

Pour ce qui est des contextes d'enseignement, nous en avons déjà relevé trois<sup>16</sup> : les contextes hétéroglotte, homoglotte et mixte. Il est bien évident que la méthodologie d'enseignement est différente dans les trois contextes. Le premier est celui qui demande de l'apprenant le plus d'effort puisqu'il a peu, voir aucun contacts avec la LE en dehors du cours. Les deux derniers, facilitent l'accès à la langue car des locuteurs « natifs » peuvent être rencontrés plus facilement. La LSF se place dans le troisième contexte parce que ses locuteurs peuvent être rencontrés sur place et le contact avec la langue peut se faire plus facilement, néanmoins ce contact reste encore limité.

### **3.5 Déroulement habituel des cours de langue des signes française**

Ayant peu de méthodologie et de didactique formelle, les cours de LSF se basent particulièrement sur l'expérience personnelle de l'enseignant. Peu de méthodes ont été publiées et divulgués<sup>17</sup>. De nos recherches antérieures (Parma Carvalho, 2010) et de notre propre expérience en tant qu'apprenante des LS LE, nous avons observé que normalement les enseignants n'utilisent pas de méthode spécifique mais dans la plupart des cas, des fiches conçues par l'équipe pédagogique ou par l'enseignant lui-même. D'autres matériels, comme des extraits de journaux ainsi que n'importe quel matériel ou objet de la salle sont également utilisés pour servir de déclencheur dans une conversation. Des vidéos de méthodes ou d'histoires en LSF sont aussi utilisées en classe. Une pratique courante dans les cours de LSF est de raconter des histoires à partir d'images ou d'une information trouvée dans un journal pour l'acquisition tant du vocabulaire que de la syntaxe. Nous observons donc qu'il n'y a pas un seul déroulement habituel de cours mais que chaque

---

<sup>16</sup> Réf. à la page 23

<sup>17</sup> Dans la base de données du site des bibliothèques de Paris, en 2010, trois grammaires ou méthodes de la LSF et dix dictionnaires ont été retrouvés.

enseignant crée ses propres rituels et l'enchaînement de ses activités. Nous présenterons des cours de LSF LE dans la cinquième partie.

### **3.6 Le Cadre européen commun de référence pour les langues et son adaptation aux langues des signes**

Dans cette partie nous souhaitons faire une analyse comparative entre le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL<sup>18</sup>) et son adaptation aux modalités visuo-gestuelles (désormais CECRL LS<sup>19</sup>). Les cours de LSF LE observés utilisent ce document comme base pour la préparation de leurs contenus et des évaluations.

Le CECRL est la base commune aux programmes d'enseignement des langues vivantes en Europe. Il définit les compétences que les apprenants doivent atteindre à la fin d'un niveau d'apprentissage. Ce document vise à faire disparaître les difficultés de communication entre les professionnels de l'enseignement des langues étrangères dues aux différences des systèmes éducatifs. Nous pouvons remarquer que le CECRL a été conçu visant une compétence en LV, traitant l'oral non comme une modalité contraire à l'écrit, mais comme synonyme de l'expression vocale. Par conséquent, une adaptation textuelle était nécessaire.

Le CECRL LS adapté se réfère à la compétence orale ou de lecture par la compréhension et production d'un discours signé. Prenons comme exemple la présentation

---

<sup>18</sup> CONSEIL DE L'EUROPE (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [En ligne], consulté le 13/04/2011. URL : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)

<sup>19</sup> BENOIT, H., BERTIN, F., TAGGER, N., SERO-GUILLAUME, P. (2002) *Cadre européen commun de référence pour les langues adapté à la modalité visuo-gestuelle*. Paris. Document non publié

des compétences générales d'un apprenant au niveau C2 (CECRL : 25 et CECRL LS : 2-6) :

*« Peut comprendre sans effort tout **ce qu'il lit ou entend**. Peut restituer faits et arguments de diverses sources **écrites et orales** en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes. »*

Le texte adapté <sup>20</sup>:

*« Peut comprendre sans effort tout **discours signé**. Peut restituer faits et arguments de diverses sources **signées en situation ou enregistrées** en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes, **voire inédites en LSF**. »*

Nous pouvons observer que l'adaptation remplace « **ce qu'il lit ou entend** » par « **discours signé** », « **sources écrites et orales** » par « **sources signées en situation ou enregistrées** » et ajoute « **sujets complexes, voire inédites en LSF** ». Ce changement est dû au fait que les mots « entendre » et « orales » tels que nous les concevons pour les LV ne sont pas adaptés à l'enseignement des LS. L'écriture n'est pas non plus le meilleur moyen d'entrer dans la LSF, comme nous l'avons exposé en 3.2. Les sources « signées en situation ou enregistrées » nous remettent également à la partie 3.2, comprenant le discours non enregistré (« en situation ») et les vidéos en LSF (« enregistrées »).

---

<sup>20</sup> Nous avons relevé en caractère gras les changements que l'adaptation a apportés au texte original.

Pour les utilisateurs élémentaires – niveau qui concerne les élèves au collège *Le Clos Saint Vincent* – nous observons que les compétences à atteindre sont minimales. A la fin du niveau A1, les apprenants doivent être capables de comprendre et produire « *des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.* » (CECRL : 25). Ils doivent ainsi pouvoir se présenter ou présenter quelqu'un et poser des questions simples à quelqu'un. Quant au texte, l'adaptation a ajouté que l'apprenant doit savoir se présenter et présenter quelqu'un « *y compris en utilisant l'alphabet manuel* » (CECRL LS : 4). Elle substitue aussi le mot « parle » par « signe » dans la phrase « *Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur **parle** lentement (...)* » (CECRL : 25).

Au niveau A2, l'apprenant « *Peut comprendre des phrases isolées **incluant le cas échéant un ou plusieurs mots épelés manuellement** et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité.* » (CECRL : 25), en gras étant les mots ajoutés par l'adaptation et l'unique changement par rapport à l'original.

Nous observons que pour les niveaux élémentaires, les auteurs du CECRL LS mettent en évidence la maîtrise de l'alphabet manuel et de la dactylogogie pour la compréhension d'un dialogue en LSF. Or, selon Jacobs (1996) la dactylogogie est un des aspects les plus difficiles à acquérir et à pratiquer avec aisance. Cet aspect serait mieux maîtrisé vers la fin de l'apprentissage. Peut-être que le CECRL LS considère que l'utilisation de l'alphabet manuel, cela veut dire l'épellation de quelques mots du français, et ne tient pas compte de l'aisance de l'utilisateur lors du discours ?

En outre le CECRL LS a fait très peu d'adaptations pour la LSF, il a juste substitué des mots clés concernant les modalités (orale versus signée). Il n'est pas rentré dans les détails des spécificités de la grammaire spatiale de la LSF.

## Conclusion de la troisième partie

Nous pouvons conclure de ces observations que l'histoire de la LSF et de son enseignement en tant que L1 a toujours été controversée et plusieurs méthodologies s'opposent au fil du temps, jusqu'à aujourd'hui, alors que la communauté sourde regagne son espace et se bat pour la reconnaissance réelle de son existence et de sa langue. Si l'enseignement de la LSF en tant que L1 reste encore un sujet récent de recherche, que pouvons-nous dire de son enseignement en tant que LE? Avec l'éveil de la communauté entendante par rapport aux Sourds (et inversement), depuis vingt ans, nous observons une ouverture à l'enseignement de la LSF LE : l'intérêt de la société en général pour cette communauté fait que la quantité de formations et de cours de LE augmente peu à peu. En même temps que les réflexions des étudiants Sourds<sup>21</sup> sur leur langue et leur culture s'intensifient, le chemin à bâtir reste long et la DLSF devrait s'appuyer davantage sur les recherches en DDLE.

Pour ce qui est de la méthodologie de la LSF LE, nous observons que normalement chaque enseignant ou école crée la sienne. N'ayant pas d'appui sur une discipline formée ni sur des méthodes d'enseignement répandues, chaque formation en LSF construit son propre programme, donnant une base commune à ses formateurs, mais pas à l'échelle nationale. Nous estimons que pour le développement de la DLSF, le texte du CECRL LS est un premier instrument d'aide, permettant aux formateurs en LSF d'avoir une base pour

---

<sup>21</sup> Les étudiants sourds en reprise d'études ont la possibilité de s'inscrire dans deux formations diplômantes dédiées à l'enseignement de la LSF: le DPCU (depuis 2000) et la Licence professionnelle d'enseignement de la LSF en milieu scolaire (depuis 2004). Ces deux diplômes sont dispensés à l'université Paris 8 en lien avec l'association Visuel-LS et l'INS-HEA.

la création des programmes de niveaux et pour la création des cours, tout comme le CECRL est une base pour les LV européennes.

L'analyse des deux versions du CECRL nous montre que l'adaptation ne change pas le sens du texte, ce n'était pas son objectif, mais qu'elle propose des adaptations textuelles à l'enseignement des LS, tels que « signer » pour « parler », incluant l'épellation de mots comme compétence à acquérir, la compréhension des documents visuels pour la compétence « orale » etc. Même si cette adaptation n'apporte pas beaucoup de changements dans le texte, elle est importante en tant qu'une première réflexion sur l'enseignement de la LSF LE.

Un instrument plus important pour le développement de la DLSF est la diffusion de formations universitaires et professionnelles relatives à la LSF en France tel que les diplômes de Licence Professionnelle « Enseignement de la langue des signes française en milieu scolaire »<sup>22</sup> et le Diplôme de Premier Cycle d'Université (DPCU) « Spécialisation d'enseignement de la LSF »<sup>23</sup>, dispensés par l'université Paris 8. Ces formations donnent l'occasion aux étudiants sourds qui la suivent de mener une réflexion intense sur la DLSF et de proposer des progressions pédagogiques en lien avec une étude linguistique approfondie de leur langue. Ceci devrait permettre, à terme, de développer une DLSF venant directement de la pratique de terrain des enseignants sourds.

Quant aux documents utilisés en classe de LS LE, nous pouvons dire qu'il y a une nette préférence des documents visuels par rapport aux documents écrits. Les vidéos en

---

<sup>22</sup> Réf. : <http://www.univ-paris8.fr/sdl/?Enseignement-de-la-Langue-des>

<sup>23</sup> Réf. : <http://www.fp.univ-paris8.fr/Specialisation-d-enseignement-de?fduree=6&fclass=8&fopen=9>



LSF et les images rendent plus facile l'entrée dans la LC puisque ces modalités permettent le détachement de l'apprenant de sa LM et l'entrée directe dans la LC.

## IV. LE CADRE DE L'EXPERIMENTATION

Dans cette partie nous souhaitons présenter le collège *Le Clos Saint Vincent* où nous avons mené nos observations. Nous souhaitons présenter les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), un dispositif de l'Éducation Nationale pour l'inclusion scolaire des élèves handicapés ainsi que les cours de LSF LE proposés au collège et les deux groupes de niveaux qui suivent ces cours.

### 4.1 Le collège *Le Clos Saint Vincent*

Le collège *Le Clos Saint Vincent* se situe à *Noisy-le-Grand* (93). Il compte 646 élèves au total, divisés en six classes de plusieurs niveaux. En sixième sont inscrits 156 élèves, 149 en cinquième, 161 en quatrième, 150 en troisième, 21 en classe d'accueil<sup>24</sup> et 9 en ULIS (cf. annexe n° 3 pour le tableau détaillé).

Les élèves Sourds peuvent être accompagnés en classe de référence par des codeuses en langage parlé complétée (LPC)<sup>25</sup> ou par un assistant de vie scolaire (AVS) qui joue le rôle d'interface de communication en LSF. Tous ces élèves sont appareillés ou implantés et ont eu, depuis l'école élémentaire, un projet oraliste au *centre de rééducation des enfants Sourds de Noisy le Grand* (CRESN), qui assure un suivi médical en orthophonie et psychologie. Ces élèves sont en intégration au collège, ils suivent tous des cours en classe banale et ont des cours de soutien en petit groupe avec des élèves entendants : en sixième, ils ont un cours par semaine en petit groupe et six heures de cours

---

<sup>24</sup> Les classes d'accueil (CLA) sont des mesures ministérielles pour la scolarisation des élèves non francophones nouveaux arrivants en France.

<sup>25</sup> Le LPC est un système de codage manuel des sons de la langue française. Les mouvements codés de la main sont associés à la parole.

en ULIS. En cinquième ils comptent trois heures de cours en petit groupe et trois heures en ULIS. Les élèves de troisième ont une heure de cours en petit groupe et deux heures de suivi en ULIS. Il n'y a pas d'élèves inscrits en ULIS au niveau quatrième.

D'après les textes officiels<sup>26</sup>, l'enseignement d'une deuxième LE et de musique est facultatif pour les élèves Sourds. A la place des cours de musique, ils sont suivis en ULIS et ils ont l'option de choisir la LSF comme deuxième LE.

Pour la scolarisation des jeunes Sourds qui ont opté pour un parcours bilingue LSF / Français, l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances et pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » se fait par l'application de programmes de LSF en tant que langue d'enseignement et langue enseignée en milieu scolaire. A l'école primaire le parcours bilingue est disponible depuis la rentrée 2008, dans les collèges et lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels depuis la rentrée 2009<sup>27</sup>. Le collège *Le Clos Saint Vincent* commence à s'adapter à l'éducation bilingue avec la proposition des cours en LSF LE et l'accompagnement des élèves par des AVS en LSF.

#### **4.2 Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)**

Le dispositif ULIS, ancienne unité pédagogique d'intégration (UPI), est une réponse aux demandes de la loi n° 2005-102. Le principe est l'intégration des élèves handicapés par la scolarisation prioritaire en milieu ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception. D'après les textes officiels, il est mis à disposition des élèves

---

<sup>26</sup> Réf. circulaire n°2005.1617 sur la scolarisation des élèves Sourds en intégration.

<sup>27</sup> Réf. Site de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#amenagement-des-parcours> (consulté le 15/04/2011)

handicapés au collège et au lycée pour combler leur besoin de « modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique »<sup>28</sup>. Il vise également à donner aux élèves la possibilité de suivre des cours en soutien à un rythme plus souple que celui de la classe ordinaire.

Les ULIS sont spécifiques à chaque handicap. Sur le site de l'Éducation Nationale<sup>29</sup>, nous pouvons relever six types pour les élèves présentant : 1. des troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) ; 2. des troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ; 3. des troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques) ; 4. des troubles de la fonction auditive ; 5. des troubles de la fonction visuelle ; 6. des troubles multiples associés (pluri handicap ou maladie invalidante).

Au collège *Le Clos Saint Vincent*, l'ULIS existant est uniquement destiné aux élèves portant des « troubles de la fonction auditive » et il travaille en partenariat avec le *service de soutien à l'éducation familiale, à l'intégration scolaire* (SSEFIS) et le CRESN, qui proposent aux élèves des services médicaux et paramédicaux, sociaux, psychologiques et thérapeutiques contribuant ainsi à l'intégration de l'élève en milieu scolaire.

Chaque élève possède un projet individuel d'intégration (PII), élaboré par le coordinateur de l'ULIS, les enseignants du collège et le CRESN. Ce projet a pour but d'identifier les besoins et les potentialités de l'élève.

---

<sup>28</sup> Idem - <http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html> (consulté le 15/04/2011)

<sup>29</sup> Ibidem

Les élèves sont accompagnés par ce dispositif tout au long de l'année scolaire et le coordinateur ULIS est aussi responsable des projets d'études futurs pour les élèves Sourds de troisième année.

Didactiquement, l'ULIS a pour but d'améliorer les compétences des élèves en français, mathématiques et en méthodologie du travail, leur donnant la possibilité de travailler en petits groupes : en sixième ils sont trois à être encadrés par le dispositif, en cinquième ils sont deux et en troisième ils sont quatre. Le fait de travailler séparément de la classe banale leur donne la possibilité de progresser à leur rythme. La proximité de l'enseignant, puisque les élèves sont peu nombreux, joue également un rôle important pour leur apprentissage : les élèves ont plus de possibilité de participer activement au cours, en posant des questions ou en se déplaçant au tableau pour répondre aux exercices proposés.

#### **4.3 Le cours de langue des signes française au collège**

Depuis la rentrée 2008, des cours de LSF sont proposés aux élèves à tous niveaux du collège comme option de LE. Le professeur principal de la classe d'ULIS assure l'organisation et la conception des cours. Le matériel éducatif utilisé par l'équipe est basé sur l'expérience du professeur principal à l'*Académie de la langue des signes française* (ALSF) et sur d'autres matériels tels des CD ROM, DVD, jeux ludiques, vidéos, encyclopédies, dictionnaires, méthodes d'apprentissage et livres en LSF.

Les compétences à acquérir sont basées sur ce qui est décrit au CECRL LS (cf. partie 3 pour plus de détails). A la fin de chaque trimestre, l'enseignant établit un bilan de compétences acquises, en cours d'acquisition et non acquises pour chacun des élèves. Le modèle de ce document se trouve en annexe (cf.: annexe n° 4).

Les cours préparés doivent répondre aux objectifs de chaque niveau : les élèves de sixième, en première année de cours, devraient atteindre le niveau A1 du CECRL. L'objectif général de ce niveau englobe « *l'initiation à la LSF et à la culture sourde, la compréhension d'énoncés simples, l'expression, la capacité à la communication minimale avec un sourd, initiation progressive à la LSF* »<sup>30</sup>. Pour les élèves de cinquième, il est attendu qu'à la fin de la deuxième année de cours, ils atteignent quelques compétences du niveau A2 : qu'ils soient capables de communiquer en LSF avec des phrases simples et ponctuelles, qu'ils puissent décrire des objets, montrer le trajet et le placement des objets sur un plan et comprendre des informations simples. À partir des exemples analysés dans la cinquième partie nous essayerons de vérifier si les activités proposées correspondaient à ces objectifs.

#### **4.4 Les deux groupes d'élèves en langue des signes française**

Le collège compte deux niveaux d'apprenants en LSF. En sixième le groupe compte treize élèves inscrits, dont dix entendants et trois Sourds. En cinquième, le groupe compte quatorze élèves inscrits, dont douze entendants et deux Sourds, plus les deux élèves de troisième. Les deux groupes fonctionnent bien, les élèves ne se séparent pas en petits groupes mais travaillent bien ensemble. Nous avons pu observer qu'ils sont unis : même en préférant travailler avec leurs amis plus proches, ils se prêtent facilement à intégrer et travailler avec d'autres élèves.

D'après le dernier bilan de compétences établi par le professeur, les élèves ont progressé au niveau de leur production en LSF en rapport avec les activités proposées. En outre, ils sont capables de différencier la syntaxe de la LSF et du français, mais ils ont du

---

<sup>30</sup> Bilan de compétences du cours de LSF. Voir annexe n° 4

mal à la reproduire lors du discours et leur compréhension de courtes séquences vidéo est bonne. Le professeur relève aussi des difficultés à jouer le rôle de deux personnages à la fois lors des activités de jeux de rôle. Ces observations seront approfondies et analysées à partir des activités dans la cinquième partie.

#### **4.5 La salle de cours de langue des signes française**

La salle où ont lieu les cours de LSF sert aussi de salle multimédia pour d'autres matières. Les enseignants qui l'utilisent ont à leur disposition un ordinateur avec accès internet, un vidéoprojecteur fixe, un tableau numérique interactif<sup>31</sup>, une affiche de l'alphabet dactylogique et des livres divers de toutes matières. Toutes les salles du collège sont équipées d'un ordinateur fixe avec accès internet. Par contre, celle où sont dispensés les cours de LSF fait partie des 22 salles équipées avec toutes les technologies interactives. Quelques matériels de LSF, tels que des livres et le matériel personnel du professeur sont gardés dans cette salle. Les tables sont disposées en forme de U, contrairement aux autres salles, qui sont organisées de manière traditionnelle, en rangs.

Pour les cours de LSF, les élèves n'utilisent pas les tables, ils mettent les chaises en demi-cercle. Ceci parce qu'en cours, les élèves doivent tout d'abord pouvoir se voir entre eux au moment où ils signent, dans un but d'interaction. Ensuite parce qu'ils doivent pouvoir se déplacer rapidement dans la salle (plusieurs activités demandent le déplacement pour travailler en groupe ou pour passer au tableau) n'ayant pas besoin d'écrire.

Récemment, les ordinateurs du collège ont été équipés du logiciel *Response*. Il s'agit d'un logiciel interactif de collecte de réponses : le professeur crée un cours basé sur une page internet, un texte, un livre didactique ou d'autres types de documents. A partir du

---

<sup>31</sup> Un écran blanc tactile relié à un ordinateur. L'écran de l'ordinateur est projeté sur le tableau blanc.

cours, le professeur peut créer un questionnaire du type QCM ou des questions ouvertes. Pour répondre, les élèves utilisent des boîtiers réponses, des télécommandes avec un clavier ressemblant à ceux des portables, associées au logiciel. S'agissant d'un QCM, les élèves doivent appuyer sur la lettre ou le chiffre correspondant à la bonne réponse. Pour les questions ouvertes, le professeur peut choisir de demander aux élèves d'écrire la réponse avec la télécommande ou de demander une réponse orale. À la fin de l'activité, le professeur peut montrer aux élèves les statistiques des réponses, leur faire refaire le questionnaire pour corriger etc. Enfin, ce logiciel permet au professeur d'aborder un thème du programme de façon ludique et interactive : tous les élèves doivent participer activement au cours.

À l'aide du logiciel, l'équipe du cours de LSF a créé une activité dans le but de travailler la compréhension d'une vidéo en LSF disponible sur internet. L'activité visait à tester la compréhension des élèves à travers un questionnaire type QCM, vérifier les bonnes réponses et finalement à faire reproduire l'histoire. Cette activité sera décrite dans la cinquième partie (cf. activité n° 5.2.2.10 f).

Nous pouvons constater que sur le plan matériel, le collège *Le Clos Saint Vincent* met à disposition des enseignants divers types de technologies visant à augmenter la qualité de l'enseignement et la participation des élèves aux cours.

### **Conclusion de la quatrième partie**

D'après les observations et les données décrites dans cette partie, le collège *Le Clos Saint Vincent* met en place divers dispositifs pour l'inclusion des élèves et contre l'échec scolaire. Les élèves Sourds ont la possibilité d'avoir un suivi médical et psychologique au CRESN, un suivi scolaire personnalisé en ULIS et en petit groupe avec des entendants.



Dans les classes d'ULIS, nous avons observé que les heures d'accompagnement des élèves diminuent progressivement (six heures pour les élèves de sixième, trois heures pour ceux de cinquième et deux heures pour ceux de troisième) ; ceci est justifié par le fait qu'au cours de leur scolarité, ils doivent être de plus en plus autonomes et donc de moins en moins suivis en cours de soutien.

Au niveau matériel, nous pouvons constater que l'équipe responsable des cours de LSF au collège *Le Clos Saint Vincent* a à sa disposition suffisamment de moyens technologiques pour mener les cours. Par contre, nous estimons que le matériel est peu utilisé. Ceci sera illustré dans la partie suivante, lors des analyses.

## **V. ANALYSE DES ACTIVITES**

Cette partie est consacrée à la présentation de notre hypothèse de départ et à l'analyse des activités proposées aux élèves.

### **5.1 Hypothèse**

Nous sommes parties de l'hypothèse que l'utilisation des structures très iconiques faciliterait la compréhension d'un discours en LSF par des apprenants débutants. L'utilisation d'images (dessin ou vidéo) éviterait le recours au langage linéaire de LV et donc à la langue source des apprenants, facilitant tout d'abord la communication et ensuite l'acquisition des structures iconiques. Nous avons essayé de tester cette hypothèse avec différentes activités. D'une part, nous avons travaillé avec des vidéos en LSF ou des images pour l'utilisation de l'iconicité. D'autre part, avec des activités basées sur des listes de vocabulaire ou des dialogues en français. Le but était de comparer les deux types de documents de base (visuels ou écrits) pour observer si leur utilisation influençait sur la compréhension et production des élèves.

Considérant notre hypothèse, nous avons supposé que le degré de compréhension des histoires utilisant beaucoup d'iconicité pourrait être le même pour les deux groupes malgré la différence de niveau.

### **5.2 Déroulement des séquences**

Dans cette partie nous présenterons et analyserons le programme de LSF proposé aux élèves de sixième et cinquième ainsi que les activités réalisées par les deux groupes.

### 5.2.1 Le programme du cours

Partant de la différence de niveau des élèves, les activités proposées en cours de LSF sont différentes pour les deux groupes. Parfois, le même thème a été travaillé (comme la description des objets), à l'aide de différentes activités et différents niveaux d'exigence des résultats. Pour la conception des cours, le professeur responsable choisissait, dans le programme, le thème à travailler et l'activité qui répondait le mieux aux besoins des élèves. L'animation de la plupart des cours a été réalisée par le professeur responsable. Les AVS de l'équipe ULIS ont eu l'opportunité de mener quelques séances dans le cadre de leur recherche et expérience professionnelle, toujours sous la supervision du professeur.

Les thèmes suivants du programme de sixième ont été développés par le professeur principal de l'ULIS :

- Les nombres : dans ce thème, le but était d'apprendre à compter en LSF (savoir les configurations utilisées pour signer les nombres), tout en présentant la date et des quantités ;
- Transferts de tailles et de formes : ce thème est consacré à l'acquisition des formes (carré, triangle etc.) pour permettre aux élèves de décrire les objets. Ceci est une introduction à la description des personnes (qui a été travaillée avec la description de la forme du visage) et des objets ;
- Localisation dans l'espace : la localisation d'un objet par rapport à un autre (à droite, à gauche, au dessous, en dessus, en diagonal etc.). Ce thème a été travaillé sous forme d'introduction par des tableaux avec des dessins d'objets, le but étant de comprendre ce

que le professeur signait puis être capable de le reproduire sur une feuille blanche (voir activité n° 5.2.2.9 pour un exemple) ;

- Expressions du visage : c'est le travail sur les expressions du visage, indispensables dans un discours en LSF ;
- Culture sourde : avec l'introduction de ce thème, le professeur souhaitait présenter aux élèves des spécificités sur la LSF et les Sourds, telles que la façon d'attirer l'attention, la façon de s'exprimer (toujours de face, en regardant la personne), etc. ;
- Transferts personnels et situationnels (TP/TS) : ce thème a été travaillé de manière pratique. Le but n'était pas de donner des explications théoriques aux élèves, mais de présenter ces deux types de transferts par des exemples pratiques, tels que le travail de jeu de rôle et de récits ;
- Transfert situationnel « objet »: cette partie visait à travailler les descriptions d'objets et leur relation dans l'espace de signation.
- Expression des sentiments : ce thème se focalisait surtout sur les expressions du visage, élément impératif lors de l'expression en LSF. Le vocabulaire des sentiments a été travaillé en deuxième plan. Ce thème a été peu travaillé en cours;
- Dactylologie : le travail de la dactylologie a joué un rôle important dans les séances pour la mémorisation de l'alphabet manuel et pour sa maîtrise lors de l'épellation des mots. La pratique devrait permettre aux élèves une certaine aisance dans la compréhension et la production.

Cette liste ne représente pas l'ordre d'importance ou de traitement des thèmes dans les cours. La dactylogogie, par exemple, a été l'un des premiers sujets travaillés, ainsi que la culture sourde (abordée dans les premiers cours). D'autres sujets, qui ne figuraient pas dans le programme initial, ont été abordés, tels que les couleurs, la famille, les métiers et les dates. Le travail sur ces sujets s'est axé tout particulièrement sur des listes de vocabulaire.

À partir de l'ordre des activités, nous avons observé que le programme visait, tout d'abord, à introduire la culture sourde et la LSF en tant que langue représentative d'une communauté, pour ensuite donner aux élèves des outils pour une communication basique (un vocabulaire minimal qui permet des échanges minimaux en LSF). L'entraînement à l'expression du corps des élèves pour communiquer les particularités de la LSF, tels que les expressions du corps et du visage était un des objectifs à travailler.

Pour le groupe de cinquième nous n'avons pas trouvé de programme pour l'année 2010/2011, seulement les annotations de classe. Nous avons remarqué que les activités évoluaient au fur et à mesure des séances, selon les observations du professeur sur les besoins des élèves. A l'aide de ces données, nous allons essayer d'établir une progression des contenus et un lien entre les thèmes abordés tout au long de l'année scolaire.

### **5.2.2 Analyse des activités**

Pour l'analyse des séances et des activités, nous avons choisi de les aborder par niveau et par thème. Dans le premier cas, ce sont les activités qui n'ont été travaillé que par un groupe de niveau (les couleurs ou la famille pour le groupe de sixième, les récits à partir d'images pour le groupe de cinquième, par exemple). Parfois, le même thème a été travaillé avec différentes activités par les deux groupes à différents moments de

l'apprentissage. Dans ce cas, nous présenterons le thème en général et nous analyserons les activités travaillées par ordre chronologique et par niveau pour essayer de voir s'il y a eu une progression dans le programme ou une différence méthodologique entre les niveaux.

Pour les premières séances (entre le 09/09 et 08/11/2010), nous avons eu accès aux annotations de classe du professeur principal de l'ULIS. Même si nous n'avons pas pu observer ces cours, nous souhaitons les analyser pour comprendre s'il y a eu un changement de méthodologie ou de type d'activité proposée tout au long de l'année scolaire ou si le thème a été récurrent. Pour ces premières activités, nous ne pourrions pas faire une analyse sur l'animation des cours ni sur la compréhension des élèves, mais nous souhaitons comparer les contenus avec les séquences ultérieures, dès notre arrivée dans l'établissement.

La présentation sera faite de la manière suivante: tout d'abord, le titre comporte le nom que nous avons donné à la séquence. Il peut être lié à chaque séance dans l'ensemble du cours (*premières séances*), surtout pour les premières activités, ou rattaché au thème de l'activité (*les métiers, les nombres*). Nous présenterons également le matériel utilisé lors des activités et finalement, nous ferons une analyse des activités et de l'animation de classe.

Même si toutes les activités décrites ne sont pas directement liées à nos hypothèses, nous estimons qu'il est important de les articuler pour pouvoir analyser globalement le cours et situer le niveau des élèves.

### 5.2.2.1 Les premières séances

Dans cette partie nous allons décrire les premières séances du cours de LSF des deux groupes.

#### a) Premières séances de niveau sixième : introduction à la LSF

Pour la première séance, le groupe de sixième n'était pas complet puisque d'autres élèves sont arrivés lors des séances suivantes. Les activités ont débuté par l'accueil et présentation des élèves (nom et prénom). Ensuite, le professeur leur a fait faire un jeu qui consistait à deviner l'alphabet dactylogique : il signait une lettre et les élèves devaient, à l'aide d'une affiche de l'alphabet dactylogique de la salle, deviner la lettre. À la fin de cette activité, le professeur a présenté quelques contenus qu'il aborderait tout au long de l'année: les nombres, les formes, les couleurs, la localisation, la syntaxe de la LSF, les métiers, la date (jours, mois, années), les saisons, l'heure, les transferts situationnels et personnels. Pour les transferts l'enseignant n'est pas entré dans des détails théoriques, mais il a pu indiquer qu'il s'agissait de moyens de description de situations et de personnes. A un autre moment, le professeur a distribué des feuilles avec les nombres de zéro à trente et a entraîné les élèves à compter. Ce thème a été récurrent dans les séances de sixième. La dernière activité de la séance a été l'entraînement aux différentes configurations de la main.

Ce premier contact avec la LSF a été important pour la sensibilisation des élèves aux questions de la surdité car la plupart d'entre eux n'avait jamais eu de contact avec un Sourd avant d'entrer au collège<sup>32</sup>. Nous estimons que cette première séance a été importante pour augmenter leur curiosité envers la LSF et pour continuer à suivre les cours

---

<sup>32</sup> D'après une enquête réalisée auprès des élèves.

au collègue. En outre, avec les activités d'entraînement aux nombres et aux configurations, le professeur sensibilisait également les élèves aux nouveaux mouvements de la main en LSF.

Dans la deuxième séance, le professeur a accueilli les nouveaux élèves qui se sont présentés. Ensuite, il leur a donné des signes par rapport à leur comportement, leur physique ou leurs habitudes. La séance a fini par une révision des nombres vus la semaine précédente.

Pour la troisième séance, l'objectif était de faire une introduction à la LSF et à la culture sourde : le professeur envisageait d'aborder l'histoire des Sourds, la définition de LSF (« la langue des Sourds ») et faire la présentation du programme détaillé. La séance a commencé par un rappel des signes des élèves. Ensuite, le professeur a introduit brièvement l'histoire des Sourds, parlant de l'Abée de l'épée et de la création de l'INJS, du congrès de Milan, des premières revendications de la communauté sourde par rapport à la reconnaissance de la LSF, des premiers cours de LSF à Paris et de la reconnaissance de la LSF en tant que langue à part entière en 2005. L'enseignant a donné quelques explications sur la nature de la LSF : le fait que c'est une langue visuelle, exprimée à travers des mouvements du corps et des mimiques faciales. Il a annoncé que quelques séances tout au long de l'année seraient consacrées au travail de la découverte et maîtrise corporels (les mouvements du corps, des mains et du visage) et à la maîtrise de l'espace (localisation spatiale). Enfin, il a présenté le programme par thème à aborder tout au long de l'année tel que nous avons commenté en 5.2.1.



Ces trois premières séances ont été consacrées à l'introduction de la LSF ainsi qu'à la présentation des objectifs du cours. Les thèmes de la dactylogogie et des nombres ont été travaillés de manière introductive et ont été repris lors de différentes séances postérieures.

#### **b) Quatrième et cinquième séances au niveau sixième**

La quatrième séance a été préparée en deux parties, la première était consacrée à la compréhension et production de petits dialogues et la deuxième a eu comme thème les nombres. Lors de cette séance, le professeur a instauré un rituel de début de classe : au début de chaque cours, il commence par dire bonjour à chaque élève et leur demander s'ils vont bien. Ensuite, il demande qu'ils signent la date à tour de rôle. Pour passer le contenu aux élèves, le professeur oralise en signant : il fait le signe [BONJOUR] et le dit en français. De même pour la question [ÇA VA]. Pour la date, il avait déjà introduit le thème lors des séances précédentes. Il a introduit donc le vocabulaire du mois de septembre sans entrer dans le détail ni donner le vocabulaire de tous les mois de l'année.

Cette activité suit une logique des premiers contacts entre les personnes. A partir de ces premières connaissances acquises, les apprenants doivent être capables de se présenter à un Sourd.

Dans une deuxième partie, le professeur a travaillé les nombres. Il a expliqué aux élèves que ce thème était important pour les dates, l'âge, l'adresse, le numéro du département, le numéro de téléphone etc. L'activité a utilisé les nombres de zéro à cinquante. Un entraînement, où le professeur signait le nombre et les élèves répétaient, a été suivi d'une dictée. Chaque élève, à tour de rôle, allait au tableau et signait un nombre et les autres devaient le découvrir et l'écrire sur une feuille. La séance suivante a continué l'apprentissage des nombres. Le professeur a commencé par une révision et a ajouté les

nombres de 51 à 99. La méthodologie a été la même que pour la séance précédente, le professeur signalait le nombre et les élèves copiaient. Cette fois-ci, l'activité de mémorisation n'a pas eu lieu.

Nous notons que la quatrième séance portait sur deux thèmes différents, d'une part le professeur travaillait des petits dialogues visant un premier contact en LSF avec des phrases simples, d'autre part il a réintroduit les nombres. Nous estimons qu'il a voulu faire ce lien entre les deux sujets travaillés parce qu'ils font partie des connaissances de base pour une communication : d'une part l'élève doit savoir se présenter et demander que l'autre se présente, d'autre part il sait donner des informations sur la date et sur l'heure (deux thèmes travaillés à partir des nombres).

### **c) Les deux premières séances au niveau cinquième : révision**

Etant donné que le groupe de cinquième avait déjà suivi une année de cours, le professeur a choisi de faire une révision pour démarrer l'année. Lors de la première séance, il a travaillé à partir d'un jeu les nombres de zéro à cent. Il a distribué des feuilles avec des nombres mélangés comme dans les feuilles de Bingo, le but étant de deviner quel nombre signalait le professeur, et de le circuler dans la feuille. Ceci a été un moyen de les faire réviser de façon ludique. Toute la première séance a été consacrée à ce jeu.

La deuxième séance a été planifiée pour la révision du vocabulaire des couleurs et de la famille. Pour les couleurs, à tour de rôle, les élèves devaient passer au tableau et se présenter (signer leur prénom et leur signe), ensuite, ils devaient indiquer un autre élève et dire les couleurs de ses vêtements (un pull noir, une chemise blanche etc.).

Pour la révision du vocabulaire de la famille, le professeur a proposé un jeu de rôle avec les personnages du père, de la mère, du grand-père, de la grand-mère et du fils ou fille. L'élève devait mimer son personnage pour que les autres devinent. Par rapport aux productions et à l'évolution des capacités des élèves de prendre le rôle des personnages que nous avons observé ultérieurement, même s'ils n'étaient pas très à l'aise avec la prise de rôle, ils réussissaient à faire passer le message. La deuxième séance portait sur deux thèmes différents, les couleurs et la famille. Ces deux thèmes ont été mis ensemble par la logique de la révision, le professeur voulait savoir si les élèves, après avoir arrêté les cours pendant les deux mois de vacances, se souvenaient du contenu appris auparavant.

#### **5.2.2.2 Les nombres**

Les nombres, comme nous l'avons déjà observé, ont été introduits dès le début des cours. Plusieurs activités ont été proposées aux élèves, tels que des dictées de nombres pour la mémorisation en sixième, ou le jeu du Bingo pour la révision en cinquième. D'autres activités, surtout celles qui travaillent les dates, utiliseront ces connaissances.

Une des activités proposées en sixième pour fixer les nombres a été un exercice de numérotation. Le professeur a distribué une fiche avec plusieurs données : des dates, des heures, des poids, des mesures et des valeurs monétaires. Le but de cette activité était de fixer les différents nombres appris lors des séances antérieures. Le professeur signait et les élèves associaient à ce qui était écrit. L'objectif n'était pas d'introduire les autres signes, à part les nombres (kilogramme, euros, heure, année etc.). Après avoir signé toute la liste, les élèves devaient, à tour de rôle, passer au tableau et signer une donnée choisie, les autres devaient la deviner. Nous estimons que ce type d'activité est pertinent pour la

compréhension et fixation du sujet du cours. Par contre, nous avons observé que les élèves oralisaient beaucoup en signant, ce qui facilitait la compréhension de ce qu'ils signaient.

### **5.2.2.3 La dactylogogie**

Ce thème, travaillé depuis les premiers cours, est important pour familiariser les élèves avec l'alphabet en LSF et pour les entraîner aux configurations manuelles. Savoir épeler un mot est utile surtout lorsque l'élève ne connaît pas un signe et n'arrive pas à mimer ce qu'il veut communiquer. Les élèves des deux groupes ont reçu des fiches avec l'alphabet et ont participé aux mêmes activités. Pour l'entraînement des lettres, le professeur a proposé un jeu aux élèves. En cercle, il commençait par la lettre « a », l'élève à sa droite devait signer « b » et ainsi de suite. Celui qui se trompait devait quitter le cercle jusqu'à ce qu'il reste deux élèves gagnants.

Pour la deuxième activité, les classes ont été divisées en petits groupes. Chaque élève a choisi une lettre. L'exercice consistait à appeler un autre élève par sa lettre, qui devait appeler un autre et ainsi de suite : l'élève « a » appelle « f », qui appelle « e » etc. Celui qui se trompe doit quitter le cercle. Les gagnants sont les deux derniers. Nous notons que ces deux activités sont importantes pour entraîner à l'aisance lors de l'utilisation de la dactylogogie et pour la mémorisation de l'alphabet. Ce jeu a été utilisé lors de plusieurs séances sur différents thèmes (les métiers et les animaux).

Une troisième activité, que nous avons eu l'opportunité de réaliser avec les deux groupes, portait sur une liste de Sourds célèbres ou des personnes travaillant auprès des Sourds de toutes les époques (cf. annexe n° 5 pour la fiche complète). Leur date de naissance et de décès, leur profession, le détail sur la surdité ou non surdité étaient les informations données. L'activité visait, d'une part, à tester les connaissances des élèves sur

l'histoire des Sourds (ancienne et actuelle) pour apporter des informations manquantes, et d'autre part, à les faire pratiquer la dactylogogie. Nous avons constaté que les élèves n'ont reconnu aucun des personnages, ni même l'Abée de l'Épée. Pourtant ils en avaient entendu parler lors des premières séances.

Pour le groupe de sixième, nous avons distribué des fiches à chaque élève avec les noms des personnages. À tour de rôle, un élève devait passer au tableau et épeler le nom du personnage désigné et donner la date de naissance et de décès. Les autres devaient trouver dans leur liste de qui on parlait et mettre le numéro correspondant dans l'ordre de signation. Lors de la correction, un élève devait aller au tableau et signer encore une fois le nom qu'il avait trouvé comme réponse. Dans le cas d'une bonne réponse, il écrivait le nom au tableau et nous demandions qui le connaissait. Face aux réponses négatives, nous avons estimé important de leur expliquer le rôle de ces personnages dans l'histoire des Sourds.

Pour le groupe de cinquième, nous avons mené l'activité différemment, les objectifs restant les mêmes. Dans ce cas, chaque élève piochait une carte avec les informations d'un personnage et passait au tableau. L'élève devait également épeler le nom, la date de naissance et de décès, mais cette fois, il fallait aussi signer la profession. Quand l'élève ne connaissait pas le signe de la profession, il devait la mimer, ou, le cas échéant, il pouvait l'épeler. Comme pour l'autre groupe, les élèves ne connaissaient pas les personnages signés et nous avons dû également apporter de nouveau l'information sur ces personnalités.

Par cette dernière activité, nous avons constaté que les élèves n'avaient aucune connaissance de la culture sourde et nous avons voulu combler ce manque. Par contre, pour

la dactylologie, l'objectif général de l'activité, nous estimons qu'ils ont réussi la tâche, même avec peu d'aisance. Pour les dates, les élèves de sixième connaissaient déjà le vocabulaire des mois de l'année, qu'ils avaient acquis lors de la séance de travail dédié à ce thème.

#### **5.2.2.4 La date**

Nous n'avons pas observé de séance sur le thème de la date pour le groupe de cinquième.

La première activité pour le groupe de sixième est basée sur une fiche des mois de l'année et l'image du signe correspondant. Le professeur signait le mois et l'expliquait en français : pour le mois de février, par exemple, le signe se fait avec la main en configuration « moufle »<sup>33</sup> qui se plie sur le nez deux fois, représentant la neige qui tombe sur le nez en hiver, ou pour le mois de décembre, dont le signe est un « d » en mouvements circulaires devant la poitrine du signeur. Avec ces explications, le professeur visait une mémorisation plus rapide du vocabulaire.

Dans une deuxième séance l'objectif était de réemployer les connaissances acquises auparavant : les nombres pour le jour et l'année et les mois. La consigne a été donnée en français oral : les élèves devaient piocher, chacun à leur tour, une carte contenant l'un des mois de l'année, pour ensuite raconter une petite histoire de façon à faire deviner aux autres élèves quel mois il avait tiré sort. Pour décembre, par exemple, un élève a dit « dans ce mois, je reçois beaucoup de cadeaux » ou « dans ce mois, il y a une fête avec la marche

---

<sup>33</sup> Nous tenons à remarquer que le professeur n'a pas dit le nom de la configuration, mais il l'a montré. Nous avons choisi de mettre le nom pour faciliter la visualisation et compréhension du signe. C'est ainsi pour toutes les descriptions des signes des activités.

des soldats et le drapeau français » pour juillet. L'élève qui trouvait le mois correspondant à l'histoire devait le dire en LSF et passer au tableau pour l'écrire.

Pour faire un travail de mémorisation, le professeur a demandé aux élèves les signes, pour les douze mois listés au tableau. Afin de vérifier s'ils avaient compris les explications, il demandait pourquoi le signe se faisait de telle manière. Tant les questions que les réponses étaient données en français oral.

Nous avons observé que les élèves avaient beaucoup de difficultés à inventer des histoires en rapport avec chaque mois. Même avec l'aide du professeur, ils n'arrivaient pas à mimer les situations. Nous avons observé que les jeunes avaient du mal à jouer un rôle proposé (entrer dans la peau d'un soldat, par exemple). C'est pourquoi, le professeur a estimé important de proposer des activités de jeux de rôle et de description d'objets, qui seront analysés dans la partie des activités avec les transferts. Par contre, les élèves ont mieux compris l'étymologie des signes.

#### **5.2.2.5 Les couleurs**

Pour le groupe de cinquième, nous avons relevé l'activité de révision des couleurs décrite en 5.2.2.1, où le professeur a voulu mener plus loin les connaissances de ses élèves: après l'acquisition des signes, l'enseignant veut leur faire apprendre l'origine et la signification des signes.

Nous avons remarqué que la même activité a été réalisée avec le groupe de sixième, sous une forme de réemploi des connaissances apprises. Pour cette séance, le professeur a introduit le thème en donnant aux élèves des signes des couleurs. Pour chaque signe qu'il faisait, il écrivait au tableau le mot en français correspondant. Ensuite, il expliquait la

signification du signe : rouge, par exemple, qui représente la couleur des lèvres et donc le signe se fait avec la configuration « index plié » qui touche la lèvre inférieure deux fois. Il a utilisé les feutres de quatre couleurs différentes (rouge, bleu, noir et vert) pour commencer la liste. Il a donné ensuite d'autres signes aux élèves, qui devaient le copier après chaque signe. Pour vérifier, il demandait à chaque élève de signer la couleur.

Pour l'entraînement et la mémorisation, l'activité décrite pour le groupe de cinquième en 6.2.2.1 a été proposée : chacun à son tour devait passer au tableau et signer les couleurs des vêtements de son camarade. Si l'élève n'était pas sûr d'un signe, soit il demandait au professeur soit il était aidé par les autres élèves. À la fin de la séance, le professeur a distribué des feuilles avec des dessins des signes et la transcription en français.

La séance de l'activité en sixième a été consacrée à l'apprentissage des signes et celle de cinquième avait pour objectif de reprendre des sujets antérieurement appris. Ces connaissances ont été réemployées lors des descriptions de personnes (pour la couleur des yeux et des cheveux, par exemple).

#### **5.2.2.6 La famille**

Comme pour les couleurs, le vocabulaire de la famille a été donné aux élèves à partir des listes. Le groupe de cinquième a travaillé ce vocabulaire appris l'année précédente, à partir du jeu de rôle décrit dans la deuxième séance (5.2.2.1).

Pour le groupe de sixième, le professeur a utilisé la même méthodologie que pour l'activité des couleurs : il signait pour le groupe de sixième le mot à apprendre (grand-père, mère, fille etc.) et l'écrivait au tableau. Ensuite, il demandait à chaque élève de répéter ce



qu'il avait signé pour vérifier s'ils avaient compris. L'exercice de fixation a été donné à l'écrit, à partir d'un document représentant un arbre généalogique avec les images des signes des mots grand-père, grand-mère, père, mère, fille, fils et bébé. Les élèves devaient remplir cette fiche en français. À la fin de la séance, le professeur a distribué une fiche avec le vocabulaire des liens de parenté appris.

Le thème de la famille a été repris lors de plusieurs autres séances en sixième, comme sujet de révision, surtout avec le jeu des sept familles en signes avec les métiers d'interprète, d'orthophoniste, de médecin, de professeur, d'éducateur, d'artiste et de commerçant (suivant l'ouvrage de Monica Companys, 2004). Divisés en groupe de quatre personnes, les élèves devaient jouer en signant : ils ne pouvaient pas demander la carte en français, il fallait la signer. Ceci a été aussi un travail de fixation du vocabulaire des métiers, qui n'a pas été repris avec ce groupe, mais avec celui de cinquième, qui a utilisé aussi ce support.

#### **5.2.2.7 Les métiers**

Comme nous l'avons remarqué ci-dessus, le thème des métiers n'a pas été travaillé de manière approfondie avec le groupe de sixième, mais de façon indirecte à partir du thème des familles. Avec le groupe de cinquième, le sujet a été abordé par une liste de vocabulaire. Assisté par le professeur principal, l'AVS qui a mené la séance a écrit au tableau la liste des métiers à travailler pendant le cours. Il signait un par un et demandait aux élèves de le copier. Après un premier tour sur tous les métiers de la liste, il désignait un élève et lui demandait quel était le signe d'un des métiers. Ceci jusqu'à ce qu'il estime que les élèves avaient retenu le vocabulaire. L'activité qui a suivi consistait à un jeu comme celui décrit pour la dactylogie, où les élèves ont formé un rond et où chacun a

choisi un métier. Le but était d'appeler un des camarades par le signe choisi et ce dernier devait appeler un autre et ainsi de suite. Celui qui se trompait ou qui ne répondait pas était éliminé du jeu. Cette activité les a aidés à mémoriser les signes correspondants au vocabulaire traité en cours, ce qui leur a permis de bien exécuter l'activité suivante.

Dans une deuxième séance, l'activité proposée aux élèves avait pour objectif principal de leur faire pratiquer le contenu étudié dans le cours précédent à partir des jeux de rôles. L'objectif secondaire était de leur faire pratiquer la prise de rôle d'un personnage et l'expression corporelle. Divisés en binômes, les élèves devaient inventer une histoire simple où l'un des personnages exerçait l'un des métiers appris dans la séance antérieure. Nous avons observé que les élèves ont créé des histoires très riches en détails. Une des histoires se basait sur une situation quotidienne : une personne faisait appel à un électricien pour résoudre un problème chez elle. L'électricien y va et découvre que le problème est une lampe grillée et la change, finalement la personne ne veut pas payer le service et l'électricien retire la lampe et s'en va. Un autre exemple est l'histoire de deux amies qui vont au restaurant et au bout d'un moment l'une d'entre elles va aux toilettes et l'autre profite pour mettre du poison dans sa boisson pour la tuer. Celle qui est allée aux toilettes revient, boit son verre et meurt.

En faisant un parallèle avec d'autres activités de production que nous avons observé postérieurement (cf. partie 5.2.2.10 pour l'activité), nous notons qu'en laissant une place à l'imagination des élèves et en leur donnant seulement le thème à traiter, nous avons des histoires plus riches. A notre avis, il faudrait proposer davantage ce type d'activités aux élèves.

### **5.2.2.8 Les transports**

Ce thème a été introduit en cinquième par un jeu. L'AVS qui a mené la séance, assisté par le professeur principal, a écrit sur le tableau, en trois colonnes, le type de transport (rapide, lourd, léger, cher ou écologique), les comparatifs « plus » et « moins » et les transports (avion, bateau, fusée, voiture, taxi, moto, train, TGV, métro, bus, vélo, camion et rollers). Le but était de former des phrases comparatives utilisant le vocabulaire donné (comme par exemple « l'avion est plus lourd que le vélo »). Le travail avec le vocabulaire s'est fait par association entre le mot en français écrit au tableau et le signe que l'AVS faisait. À tour de rôle, les élèves devaient signer une phrase qui avait du sens (ils ne pouvaient pas signer que l'avion était plus rapide que la fusée, par exemple).

À la fin de cette activité, l'AVS a divisé la classe en deux groupes. Il a proposé un jeu où un représentant de chaque groupe passait au tableau et faisait une phrase, les autres devaient trouver la phrase qu'il signait. Les réponses étaient données en français.

Nous avons pu observer qu'un travail basé sur une liste de vocabulaire est efficace si l'objectif est celui de faire apprendre une liste des signes par rapport à une liste des mots en français. Par contre, nous estimons que si les élèves sont amenés à réfléchir sur la signification du signe et sur la syntaxe de la LSF au lieu de travailler seulement la traduction, ils ont plus de chance de mémoriser ce qui a été utilisé en cours et de devenir de véritable « signeurs ».

### **5.2.2.9 L'emplacement des objets**

Devenue une activité courante avec le groupe de sixième, cette activité consistait à comprendre la place des objets dans un tableau. Le professeur distribuait des feuilles avec

un tableau vide et signait un objet tel un vase, un arbre, un verre etc. Les élèves devaient comprendre dans quel carré se situait l'objet. Pour cela, il fallait comprendre s'ils devaient prendre le point de vue du signeur ou s'ils devaient signer tel qu'ils voyaient. Nous avons noté que les élèves ne présentaient pas beaucoup de difficultés quand il fallait dessiner l'objet tel qu'ils le voyaient. Par contre, quand il était nécessaire de changer de point de vue, ils commettaient des erreurs en se trompant de carré et de direction de l'objet.

La dernière séance de ce groupe que nous avons observée, consacrée au travail d'emplacement d'objets, a été réalisée en fin de trimestre, au mois de mai. Elle a commencé par une explication du professeur : il a fait le dessin au tableau d'une assiette et d'un verre sur une table. Ensuite, il a signé ce qu'il avait dessiné. Il a demandé aux élèves de signer le même dessin pour confirmer leur compréhension. Il a séparé les élèves en binôme et leur a distribué une fiche avec douze dessins de différents objets sur une table : des assiettes, des verres et des feuilles en différentes positions et quantités. Le but était de faire comprendre aux élèves qu'en LSF on peut exploiter l'espace pour donner sens au discours. Bien évidemment l'objectif principal n'était pas d'expliquer théoriquement cette caractéristique des LS, mais de leur faire comprendre qu'ils disaient deux choses différentes s'ils plaçaient l'assiette à droite ou à gauche dans leur espace de signation.

Les élèves devaient pratiquer avec leurs binômes et ensuite signer l'un des dessins devant la classe, chacun à son tour. Comme le professeur a observé que les élèves n'avaient pas de problèmes pour placer les objets signés dans l'espace, il a proposé une deuxième activité, ayant le même objectif que le précédent, mais avec douze images de tableaux de différentes tailles accrochés à un mur. Avec ce deuxième exercice, le but était de leur faire comprendre l'emplacement des objets dans l'espace et de les faire pratiquer la différence de taille des objets. Ils devaient changer la taille des tableaux par rapport au

dessin. Ils devaient également comprendre le rôle des expressions du visage lors de la signation : pour les grands tableaux, ils devaient gonfler les joues et ouvrir les yeux pour montrer leur taille, et faire le contraire pour les petits tableaux.

D'autres activités antérieures, tel que le jeu de rôles et la description des objets (analysées en 5.2.2.10), avaient déjà travaillé le rôle des expressions du visage lors de la signation. Nous avons noté qu'à ce moment de leur apprentissage, les élèves avaient intériorisé cette information et qu'ils n'avaient presque plus de difficultés pour utiliser ces expressions.

#### **5.2.2.10 Les transferts**

Dans cette partie nous analyserons les différentes activités proposées aux élèves des deux groupes de LSF qui ont comme thème général le travail avec les structures des transferts.

##### **a) Transferts de taille et de forme**

Les transferts de taille et de forme (Cuxac, 2000) ont été décrits en première partie. Le travail sur ces structures a été fait tout au long de l'année avec différentes activités de compréhension et de production. Ce thème a été abordé la première fois par le groupe de sixième au début des cours (septième séance) et par le groupe de cinquième lors de la première année de cours de LSF. La séance que nous décrivons est celle menée auprès du groupe de sixième.

Dans cette première approche du thème, le professeur souhaitait travailler la description des formes d'objets à l'aide de configurations manuelles, des mouvements et de l'orientation des mains. Six configurations ont été proposées : « index » pour tout type

de ligne (droites, courbes, cercle etc.) ; « l » pour des diverses formes planes (la forme d'un croissant de lune, par exemple) ; « index plié » pour les formes planes en cadre ou en bande (le cadre d'un tableau, par exemple) ; « 4 » pour les formes longues et fines (les lignes d'une grille d'emploi du temps, par exemple) ; « v » pour tout type de lignes parallèles et « b » pour les surfaces planes (soit ondulées, plates etc.).

Après avoir distribué les feuilles avec les dessins des configurations et des possibilités de formes correspondantes, l'enseignant montrait une configuration de la main, signait une forme et les élèves devaient copier. Ce premier travail de description était important pour qu'ils soient capables de décrire les objets dont ils parlaient. La description et l'emplacement ont été des thèmes constants tout au long de l'année. Partant des notations du cours par le professeur, nous constatons que les élèves ont eu beaucoup de difficultés à signer correctement les formes proposées, surtout les configurations manuelles qu'ils ne connaissaient pas. Une autre erreur courante est l'incompréhension de la prise ou non du point de vue du signeur (comme décrit en 5.2.2.9 pour l'emplacement des objets). Dans ce cas, l'exercice demandait de prendre le point de vue du signeur et donc, les élèves devaient voir ce qui était signé et inverser l'image pour dessiner. Le professeur a dû mener plusieurs séances sur le sujet afin que les élèves comprennent ce qu'il fallait faire pour réussir à occuper la place de la personne qui signe.

#### **b) La description d'un portrait**

Le travail de description des personnes est important comme activité de départ pour les jeux de rôles étant donné que les élèves, avant d'entrer dans la peau de la personne dont ils veulent parler, doivent les décrire pour que l'interlocuteur sache comment est physiquement la personne.

Au début de cette activité le professeur a demandé en français oral aux élèves quels étaient les caractéristiques qu'on pouvait trouver sur un visage. Ils ont relevé neuf caractéristiques : si c'est un homme ou une femme, la forme de la tête (ovale, carré, rond etc.), la forme et la couleur des cheveux (bouclés, raides, frisés, blonds, châains etc.), la couleur et la forme des sourcils, la couleur et la forme des yeux, la forme du nez, la forme de la bouche, la forme du menton et la taille et la forme des oreilles.

Après avoir donné un exemple de description d'un portrait, le professeur a distribué des cartes du jeu « *Qui est-ce?* » (MB Jeux). Individuellement, les élèves devaient préparer la description de leur personnage à partir des caractéristiques relevées auparavant. Ensuite, chacun à son tour, l'élève devait passer au tableau pour signer son personnage. Il devait commencer la description en indiquant si c'était un homme ou une femme et ensuite faire une description plus détaillée. Finalement, l'élève montrait son portrait aux autres.

Nous avons noté que les élèves parlaient beaucoup en français entre eux, pour confirmer ou demander un vocabulaire. Les explications du professeur étaient aussi faites en français oral. Quant à la production des élèves, nous notons qu'ils n'avaient pas encore retenu tout le vocabulaire, lors de leur passage au tableau, ils demandaient constamment de l'aide au professeur, qui les guidait dans les descriptions.

### **c) La description d'objets**

La séance que nous analysons pour le thème de la description d'objets a utilisé le logiciel *Response*. Nous avons eu l'opportunité de participer à la conception et animation de ce cours. L'objectif était celui de comprendre l'objet signé par ses caractéristiques. Tout d'abord nous avons choisi six objets à signer : une machine à laver, une assiette, une chaise, une armoire, un séchoir à cheveux et un parapluie. Ensuite, nous avons préparé un

questionnaire type QCM où chaque question avait trois possibilités de réponse mais seulement une correcte.

Avant de répondre à la question « quel est l'objet décrit? », les élèves devaient comprendre les formes décrites. Même s'ils ne comprenaient pas exactement l'objet, ils pouvaient le trouver par élimination. La première question, par exemple, donnait les possibilités de réponse : un escalier, une machine à laver et un aspirateur. Or, si les élèves n'avaient pas compris que l'objet signé était une machine à laver, ils savaient qu'il s'agissait d'un objet en forme carré avec une porte devant, donc, quand ils lisaient les possibilités de réponses, ils pouvaient déduire quel était l'objet.

Après avoir signé toutes les formes, nous avons fait la correction avec les élèves. Pour cette partie, nous sommes revenues aux questions et nous avons demandé qui pensait avoir trouvé la bonne réponse et celui qui se portait volontaire passait au tableau et devait décrire l'objet pour ensuite essayer de trouver son signe standard. Le cas échéant, nous donnions le signe.

Pour leur faire pratiquer la description, nous avons proposé une activité où les élèves piochaient une carte avec un objet qu'ils devaient décrire les uns aux autres. Dans le travail de production, nous avons renforcé l'importance des expressions du visage lors des descriptions, comme le gonflement ou l'écrasement des joues et l'ouverture ou contraction des yeux pour indiquer la taille de l'objet. Nous estimons que les élèves ont bien réussi la tâche car les descriptions étaient riches et claires.



#### **d) Travail de jeux de rôles au niveau cinquième**

Les élèves de cinquième ont commencé à travailler les jeux de rôles dès les premières séances. Le professeur a fait, lors du troisième jour de cours, un apport théorique sur le thème. Il a expliqué aux élèves ce que sont les transferts personnel et situationnel<sup>34</sup> et comment raconter des histoires en jouant le rôle de différents personnages par le changement de la position du regard et du corps.

Pour introduire le thème des animaux et la façon dont ils marchent, un des AVS assisté par le professeur a distribué des fiches avec des images d'animaux. Le but était de faire comprendre qu'en LSF la façon dont les animaux marchent est dite différemment en fonction de la forme des pattes, de la corpulence, etc., et que le locuteur doit tenir compte des caractéristiques des animaux pour les « imiter ». Lors de ce premier jeu de devinettes, les élèves devaient passer au tableau et décrire l'animal, et d'autres devaient deviner et donner la réponse en LSF. Par contre, toutes les réponses ont été données en français oral.

Comme suite de cette activité, le professeur a proposé la création d'une histoire à partir des extraits de bandes dessinées avec des images d'animaux trouvées sur internet. Les élèves devaient décrire l'animal et mimer la situation, ils devaient donc montrer comment ces animaux se déplaçaient. Ils devaient également respecter le déplacement des personnages et le changement de regard par rapport au personnage qu'ils mimaient, et devaient imaginer les dialogues.

Nous avons observé dans les productions des élèves qu'ils avaient bien saisi les informations sur la façon dont on représente un animal en LSF, mais que le changement

---

<sup>34</sup> Voir la première partie de ce travail pour les explications théoriques.

du regard pour désigner les personnages n'était pas intégré à leur compétence en LC. Ceci parce qu'ils avaient du mal à montrer la différence entre les personnages dans l'histoire.

*e) L'histoire des deux chiens*

Nous avons proposé une activité à partir d'un support authentique en vidéo. Il s'agit d'une histoire créée par Guy Bouchauveau lors d'un congrès de Sourds qui a été enregistrée en 1980 à la demande du linguiste Christian Cuxac, à de l'INJS de Paris. Guy Bouchauveau est un homme célèbre dans la communauté sourde, connu aux niveaux national et international. Il est l'un des précurseurs des cours de LSF en France et est aujourd'hui à la retraite.

La vidéo choisie est très riche pour l'exploitation en classe de langue. Tout d'abord, puisqu'elle permet une compréhension aisée par le niveau débutant, ensuite pour son côté humoristique et par le fait qu'elle fait partie de la culture sourde authentique (patrimoine des Sourds français) et finalement elle est disponible sur internet et son utilisation est libre. Malgré la mauvaise qualité de l'enregistrement et de l'image, due aux technologies disponibles à l'époque, l'histoire est compréhensible au niveau débutant quoique quelques informations puissent échapper au spectateur. Cela est dû au fait qu'elle utilise peu de signes standards et beaucoup des transferts pour transmettre le message. Il s'agit de l'histoire de deux chiens, un grand et un petit, qui se connaissaient auparavant et qui se rencontrent par hasard dans la rue. Ils décident de se promener ensemble et de jouer à sauter un mur. Le plus petit des chiens y parvient et pas le grand.

Pour le groupe de sixième, la séance a débuté par la présentation de Guy Bouchauveau qu'aucun élève ne connaissait. Ensuite, les élèves ont fait une première visualisation suivie d'une vérification de la compréhension en français. Dans un premier

temps, nous avons noté que les élèves avaient compris le contexte de l'histoire, ils ont repéré qu'il y avait deux chiens qui courraient dans la rue et qu'il y avait un obstacle, mais ils n'ont pas su dire ce que c'était.

La deuxième visualisation s'est faite avec une pause à chaque scène, pour vérifier la compréhension totale de la vidéo. A chaque fois, ils donnaient les réponses en français oral. Nous avons procédé à une mise en commun du lexique standard utilisé et nous avons fait une liste. Comme travail de réemploi, en binômes, ils devaient inventer une histoire avec des animaux qu'ils connaissaient en utilisant les actions et mots listés. Pour le groupe de cinquième, il n'y a pas eu de temps pour l'apport culturel (explications sur qui est le locuteur) ou des activités supplémentaires (inventer une histoire). Par contre la méthodologie d'exploitation de la vidéo a été la même : après une première visualisation, nous avons procédé à une vérification de la compréhension en français. Lors de ce premier contact avec la vidéo, nous avons observé que ce groupe a eu une meilleure compréhension que celui de sixième, tandis qu'à la deuxième visualisation, nous avons noté que les deux groupes ont eu la même compréhension de l'histoire.

Pour cette activité, nous pouvons dire que l'iconicité a été un facilitateur pour la compréhension de l'histoire par les deux groupes, par contre, nous remarquons que le temps de compréhension n'a pas été le même : pour la première visualisation, le groupe de sixième a compris le sens global de l'histoire et les élèves de cinquième ont réussi à repérer plus de détails sur l'histoire.

## f) L'histoire du pêcheur

Nous avons eu l'opportunité de participer à la conception et animation de cette séance. Le document de base a été trouvé sur Internet<sup>35</sup>, il s'agit d'une histoire courte (duré de 00:52) d'un monsieur qui est allé pêcher. Il porte un chapeau, il s'assoit devant un lac et il s'endort. Il est réveillé par les mouvements de sa canne à pêche, il se bat pour enlever le poisson de l'eau et finalement il réussit. Cette histoire a été enregistrée et mise en ligne par un enseignant de la LSF à l'association pour la promotion sociale des aveugles et autres handicapés (APSAH).

Cette vidéo a servi d'évaluation pour les élèves. Ils devaient visualiser la séquence vidéo deux fois et répondre aux questions avec le logiciel *Response*. Ensuite, nous avons mené une correction en groupe et finalement nous avons fait l'analyse des résultats. Nous Cette vidéo a été choisie puisqu'il s'agit d'une histoire simple, sans beaucoup de signes standards, avec des descriptions. Nous avons estimé qu'elle serait facilement comprise par les élèves.

Nous avons observé que les élèves parlaient beaucoup lors de la diffusion de la vidéo, surtout pour se rassurer de leur compréhension. Après la deuxième visualisation ils ont dû répondre à un questionnaire type QCM avec des questions de compréhension, tel que la première question : « Le personnage principal est ... ». Chaque question donnait trois possibilités de réponse, pour la première question, les possibilités étaient : « un monsieur », « une dame » ou « un chien ». A partir des réponses obtenues, nous avons noté qu'il y a eu très peu d'erreurs, par contre, comme ils discutaient beaucoup pendant le

---

<sup>35</sup> Réf.: <http://www.youtube.com/watch?v=kxxUb-VPsfo> (consulté le 28/02/2011)

travail et lors qu'ils répondaient, nous ne pouvons pas affirmer que le nombre de bonnes réponses est dû au fait qu'ils ont bien compris l'histoire ou qu'ils ont copié sur leur voisin.

Pour le travail de correction, les élèves étaient interrogés sur la bonne réponse aux questions, l'un d'entre eux passait au tableau et devait signer. A la fin, quelques élèves ont dû reproduire l'histoire. Pour cela, nous avons observé que les élèves ne se sentaient pas vraiment à l'aise pour réaliser cette tâche, qu'ils étaient timides, mais nous nous sommes aperçues qu'ils avaient compris l'histoire en détails car ils oralisaient beaucoup en signant.

### *g) Le juge guillotiné*

Cette activité a été réalisée avec le groupe de cinquième. *Le juge guillotiné* est un conte traditionnel irlandais qui raconte l'histoire d'un juge très sévère qui a condamné plusieurs criminels à la guillotine. Un jour, un de ces morts revient et dit au juge qu'il sera condamné au même sort. Le jour de sa condamnation, le juge s'enferme chez lui pour essayer d'échapper à la sentence. Il pleut très fort et la tempête ouvre l'une de ses fenêtres, quand il essaie de la fermer, elle finit par le décapiter. Cette histoire est racontée en LSF par Claire Guarguier, Sourde française, bien connue pour avoir réalisé et signé de nombreux contes en LSF en vidéos. Ce matériel a été choisi puisqu'il apportait aux élèves un vocabulaire riche et des descriptions.

Le décor est décrit par des structures iconiques et la locutrice se sert également des transferts personnels pour prendre le rôle des différents personnages, ce qui a permis aux élèves de comprendre, dans un premier moment, le contexte du conte. Par contre, nous avons noté que l'utilisation d'un vocabulaire inconnu des élèves, tel que les signes [FANTOME], [JUGE], [COUPABLE] et [TRIBUNAL], ont bloqué une partie de la compréhension de l'histoire.

Pour le déroulement, les élèves devaient regarder la vidéo une première fois et dire ce qu'ils avaient compris. L'idée était de faire une première vérification de la compréhension générale de l'histoire. Lors de cette première visualisation, les élèves ont compris qu'une personne finissait par mourir décapitée, mais ils n'ont pas pu dire qui ni pourquoi. Nous avons noté que parfois ils comprenaient ce qui était dit, surtout pour la description du décor, mais ils n'arrivaient pas à le dire en LSF. Les élèves ont utilisé plus du *français signé* que de la LSF pour exprimer leur compréhension, même lors des descriptions : ils signaient [MAISON] [AVOIR] [GRANDE] [BIBLIOTHEQUE] [BEAUCOUP] [LIVRES] (« la maison a une grande bibliothèque avec beaucoup de livres ») au lieu de montrer ce qu'ils décrivaient, en utilisant des structures de transferts pour décrire une maison avec une grande bibliothèque.

Pour la deuxième visualisation, l'AVS qui a mené la séance a arrêté la vidéo à chaque scène et a demandé ce que les élèves avaient compris dans le but de leur faire comprendre le vocabulaire inconnu. Les réponses étaient données surtout en français et pour les signes inconnus, l'AVS essayait de leur expliquer en LSF et ils traduisaient systématiquement pour se rassurer de la compréhension.

### **Conclusion de la cinquième partie**

Grâce aux observations que nous avons effectuées en classe nous sommes en mesure de répondre à certains de nos questionnements sur l'acquisition de la LSF par des entendants. Nous pensons que l'utilisation des structures très iconiques faciliterait la compréhension d'un discours en LSF par les apprenants débutants et que l'utilisation d'images (dessin ou vidéo) éviterait le recours au langage linéaire de la langue source des élèves. L'iconicité serait ainsi un facilitateur de la communication en LS. Les activités

observées visaient à confirmer ou infirmer cette première hypothèse. Le travail avec différents types de supports (visuels ou écrits) avait pour but d'observer si leur utilisation influençait la compréhension et la production des élèves.

À partir de ces questionnements, nous avons supposé que, si l'iconicité est un facilitateur de la communication, la compréhension d'une histoire utilisant beaucoup d'iconicité pourrait être la même par les deux groupes malgré leur différence de niveaux en LSF. Pour cela, il était nécessaire de mener plusieurs activités semblables avec les deux groupes.

Il est impératif de noter que la plupart des activités observées sont différentes et que cette dernière hypothèse n'a pu être testée qu'une seule fois avec une activité à partir de vidéo (cf. activité 5.2.2.10 e). En conséquence, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer ou infirmer notre hypothèse de départ. Le résultat obtenu lors de cette activité ne nous amène à aucune conclusion : nous avons observé que dans un premier temps (la première visualisation de la vidéo), le groupe plus avancé a eu une meilleure compréhension de l'histoire, mais, lors de la deuxième visualisation, nous avons observé que la compréhension des élèves a été la même. Nous ne pouvons pas non plus évaluer si cette ressemblance de compréhension est due aux explications données lors de la deuxième visualisation.

Pour notre première hypothèse, dans une comparaison entre les activités basées sur un document visuel ou un document écrit, nous avons pu observer que les tâches se basant sur des vidéos ou images, étaient plus facilement accomplies par les élèves. Nous estimons que les activités basés sur les listes de vocabulaire ont été également importantes pour l'acquisition des premiers mots de présentation, surtout pour que les élèves gardent une

trace écrite de ce qu'ils avaient travaillé. En revanche, nous avons aussi observé que, en gardant une trace du français sous les yeux (le papier écrit), ils avaient tendance à faire les signes dans l'ordre du français, tandis que s'ils avaient des images, ils entraient plus facilement dans la syntaxe de la LSF.

Par rapport aux documents utilisés, nous avons noté que les images et vidéos ont pris de plus en plus de place au fur et à mesure de l'année. Nous avons observé que peu à peu le professeur a utilisé plus des documents visuels que de listes de vocabulaire. Nous estimons que ceci est dû à nos échanges réguliers et à nos conseils mais aussi au fait qu'il a observé lui-même plus de progrès dans l'apprentissage des élèves lors des séances utilisant ce type de support.

Nous avons noté que le français oral a une place importante dans les cours, le professeur et les élèves oralisent en signant. Par conséquent, les élèves mélangent beaucoup les deux langues, ce qui nous mène à nous rendre compte qu'ils ne pratiquent pas vraiment la LSF mais ils utilisent en réalité plus le *français signé*. C'est pour cela que, dans les séances proposées et menées par nous-mêmes, nous avons plutôt proposé des activités de compréhension et de production de récits, pour tenter de faire entrer les élèves véritablement dans la LSF et la pensée visuelle.

Comme nous l'avons mentionné auparavant (cf. partie 4.4), le bilan des compétences acquises établi par le professeur est plutôt positif. De notre point de vue, nous estimons qu'ils ont progressé tout au long de l'année par rapport aux expressions corporelles et qu'ils se sentent de plus en plus à l'aise dans la prise de rôle des personnages (même s'il y a encore des progrès à faire). En revanche, nous observons qu'ils sont encore très attachés à la syntaxe du français et à l'oralisation.



## CONCLUSION GÉNÉRALE

D'après les informations que nous avons pu recueillir tout au long de ce mémoire, nous pouvons conclure que l'enseignement de la LSF L1 a été longtemps controversé. Plusieurs méthodologies s'opposent au fil du temps : l'oralisme, le bilinguisme LSF/français oral et le bilinguisme LSF/français écrit. L'oralisme est depuis toujours la méthode la plus répandue pour l'enseignement aux Sourds. Cette méthodologie renie l'utilisation de la LSF en classe et dans la vie quotidienne, elle préconise que le Sourd parle comme un élève entendant. Le bilinguisme LSF/français oral admet l'importance de la LS pour l'enseignement des Sourds mais propose l'oralisme comme impératif pour le contact avec la société entendante. Finalement, le bilinguisme LSF/français écrit, qui propose un enseignement de la LSF en tant que langue première, est une façon d'accéder au français par le biais de l'écriture. Également controversé est l'enseignement de la LSF LE, qui n'a pu commencer à se développer qu'à partir de l'acceptation de cette langue comme représentative d'une communauté linguistique. La reconnaissance de la LSF en tant que langue à part entière et comme représentative de la communauté sourde doit apporter à l'enseignement de celle-ci des méthodologies propres aux LS aussi bien comme L1 que comme LE, valorisant la diffusion de la culture sourde.

L'acceptation de la LSF comme sujet d'enseignement et de recherche s'est consolidée par la mise en place de différents dispositifs d'intégration des élèves handicapés en milieu scolaire<sup>36</sup>. De nos observations au collège *Le Clos Saint Vincent* nous tirons que l'établissement, en partenariat avec le CRESN, propose des suivis personnalisés dans les

---

<sup>36</sup>Réf. Site de l'Éducation Nationale sur le parcours scolaire des élèves handicapés :

<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#amenagement-des-parcours> (consulté le 29/05/2011)

ULIS aux élèves sourds et donne la possibilité aux élèves entendants d'avoir un contact avec la LSF et la culture sourde par des cours proposés comme option de langue vivante. Au niveau de l'enseignement supérieur, la diffusion des formations universitaires et professionnelles relatives à la LSF en France, telles que les diplômes de Licence Professionnelle « Enseignement de la langue des signes française en milieu scolaire » et le Diplôme de Premier Cycle d'Université (DPCU) « Spécialisation d'enseignement de la LSF », dispensés par l'Université Paris 8 et ses partenaires, Visuel et l'INS-HEA, ainsi que les conséquentes productions et les nouvelles réflexions sur la langue et la culture sourdes, propulsent le développement de la DLSF.

Quant à l'enseignement de la LSF LE, nous estimons que les différences structurales entre les LS et les LV doivent être prises en compte lors de leur enseignement et des types de documents utilisés en classe. De nos observations en cours, nous concluons que l'utilisation des supports vidéo et des images ont produit dans des discours plus proches d'un discours en LSF et moins attachés au français. Les vidéos en LSF et les images rendent plus facile l'entrée dans la LC, puisque ces modalités de documents permettent le détachement de l'apprenant de sa LM et l'entrée directe dans la LC. Par rapport aux méthodologies d'enseignement, nous avons observé que le manque d'appui sur une discipline formée ou sur des méthodes d'enseignement répandues donne la liberté à chaque formation ou formateur en LSF de construire son propre programme, quoique ce cadre tende à évoluer en réflexion et en cohérence méthodologique avec l'ouverture de nouvelles formations universitaires et professionnelles sur la LSF.

Nous avons observé également que les différents contextes d'apprentissage influencent les possibilités de contact avec des natifs de la LC. Si le but d'apprendre une langue est de communiquer avec des locuteurs de celle-ci, les apprenants de la LSF ont

d'avantage la possibilité de contact et d'usage de la langue apprise, puisque les locuteurs de la LSF partagent avec eux le territoire national. En outre, nous avons noté que les élèves observés lors du stage n'avaient pas de motivation spécifique pour apprendre la LSF, mais que cette langue était l'une des options de langues vivantes proposées au collège. Nous n'avons pas eu l'opportunité de discuter avec chacun d'entre eux pour comprendre quel était leur rapport avec la LSF et pour quelles raisons ils l'apprenaient, néanmoins nous estimons que l'apprentissage de cette langue est une possibilité supplémentaire d'échanger et de communiquer avec leurs camarades sourds et de s'ouvrir à une nouvelle culture.

En ce qui concerne l'utilisation de la LM par l'apprenant tardif lors du processus d'acquisition, nous pouvons observer qu'elle est inévitable et qu'elle fait partie de tout processus d'acquisition des LE. Dans le cas des cours observés au collège *Le Clos Saint Vincent*, nous avons noté que la LV a une place importante, aussi bien dans les explications du professeur que dans les productions des élèves. Par conséquent, nous notons que les élèves mélangent beaucoup les deux langues et finissent par produire des discours en *français signé*. Nous estimons que celle-ci peut être une des possibles étapes d'acquisition de la LSF. En revanche, nous remarquons qu'une possible fossilisation des compétences et l'utilisation des signes de la LSF dans l'ordre du français peut donner aux apprenants une fausse sensation de connaître et de produire des énoncés en LSF.

Plus que des réponses, ce mémoire de Master 2 nous a apporté la possibilité d'envisager une suite de réflexions, d'approfondir la recherche sur l'acquisition des LE, notamment de la LSF LE, par une vérification des étapes de l'acquisition de cette langue par des apprenants débutants. Il est également important de continuer les recherches sur la DLSF pour être en mesure de répondre à nos hypothèses de départ qui n'ont pas pu être validées lors de cette recherche. Il est important aussi de faire des liens entre la recherche

en acquisition des LE et la DDLE, unissant les cadres théoriques et la pratique en salle de classe. Nous souhaitons également pouvoir vérifier l'efficacité du document visuel par rapport au document écrit, avec d'autres observations de classe.

Nous envisageons de développer nos recherches et de répondre à ces questions dans le cadre d'une thèse.

## BIBLIOGRAPHIE

- BENOIT, H., BERTIN, F., TAGGER, N., SERO-GUILLAUME, P. (2002) *Cadre européen commun de référence pour les langues adapté à la modalité visuo-gestuelle*. Paris. Document non publié.
- BENAZZO, S. (2005) « Le développement des lectures d'apprenants et l'acquisition de la portée à distance en L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23 [En ligne], consulté le 01 juin 2011. URL : <http://aile.revues.org/1710>
- BOUCHAUVEAU, G. (1980) *Deux chiens* in Corpus de la Parole [En ligne], consulté le 21/01/2011. URL : [http://corpusdelaparole.in2p3.fr/spip.php?article30&ldf\\_id=oai:crdo.vjf.cnrs.fr:crdo-FSL\\_CUC001](http://corpusdelaparole.in2p3.fr/spip.php?article30&ldf_id=oai:crdo.vjf.cnrs.fr:crdo-FSL_CUC001)
- BOUCHAUVEAU, J. et LENTZ, E.M. (1991) « Les sourds dans la société : éducation et accès. » *Colloque Franco-Américain*. Paris : Éd. Franco-Américaine p. 121-123
- BLEIN, C. (2002) *Va et vient entre signes standard et grande iconicité. Programme du niveau I*. Mémoire de DPCU Enseignement de la LSF. Université Paris 8, Visuel-LS
- BLEY-VROMAN, R.W. (1989) « What is the logical problem of foreign language learning ? » In S.M. Gass & J. Schachter (Dir), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press. p. 41-68
- BONGAERTS, T., MENNEN, S. et VAN DER SLIK, F. (2000) « Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition : The case of very advanced late learners of Dutch as a second language ». *Studia Linguistica* n° 54 (2),

298-308. Cité par SINGLETON, D. (2003) « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18 [En ligne], consulté le 22 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/2163>

CENOZ, J. (2003) « Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18 [En ligne], consulté le 22 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/1151>

COMPANYS, M. (1998) *Dictionnaire 1200 signes*. Angers : Éditions Monica Companys.

COMPANYS, M. (2003) *LSF Mode d'emploi*. Angers : Éditions Monica Companys.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [En ligne], consulté le 13/04/2011. URL : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)

COOK, V. et NEWSON, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar : an Introduction*. Second Edition, Oxford: Blackwell

CORDER, S.P. (1971) « Idiosyncratic dialects and error analysis. » *IRAL vol 9*, p. 147-160

CORDER, S.P. (1980 [1967]). « Que signifient les erreurs des apprenants ? » *Langages* 57. p. 9-15 [En ligne], consulté le 01/04/2011. URL : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1833](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833)

- CORDER, S. P. (1980) « La sollicitation de données d'interlangue. » *Langages* 57. p. 29-38 [En ligne], consulté le 01/04/2011 URL : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1835](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1835)
- CUXAC, C. (1996) *Fonctions et Structures de l'iconicité dans les langues des signes; analyse d'un idiolecte parisien de la Langues des Signes Française*. Thèse de Doctorat. Université Paris V, Paris.
- CUXAC, C. (2000) *La Langue des Signes Française; les Voies de l'Iconicité*. Faits de Langues n°15-16, Paris : Ophrys.
- CUXAC, C. (2003) « Iconicité des langues des signes : mode d'emploi », in Monneret P. (ed.) *Cahiers de Linguistique Analogique 1*. A.B.E.L.L., Université de Bourgogne, pp. 239-263.
- CUXAC, C., ANTINORO-PIZZUTO, E. (2010) Emergence, norme et variation dans les langues des signes : vers une redéfinition notionnelle. In GARCIA, B. et DERYCKE, M. (dir), *Sourds et langue des signes. Norme et variations*, Langage et Société, 131, mars 2010, 37-53
- DEFAYS, J.M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont : Mardaga.
- DELAMONTE-LEGRAND, R. (2003) « Une rencontre à bâtir. Didactique des langues et des cultures et la langue des signes » *Linguistique de la LSF : recherches actuelles*. Actes du colloque de Villeneuve d'Asq.

FLORY, D. et GARGUIER, C. (2005) *Signe-moi un fantôme*. Angers : Éditions Monica Companys.

FRAUENFELDER, U., NOYAU, C., PERDUE C., PORQUIER, R. (1980)

« Connaissance en langue étrangère. » *Langages* 57. p. 43-59. [En ligne], consulté le 01/04/2011. URL :

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1837](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1837)

FUSELIER-SOUZA, I. (2004) *Sémiogénèse des langues des signes : étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens*. Thèse de doctorat. Université Paris 8, Saint-Denis.

GIACOBBE, J. (1990). « Le recours à la langue première : une approche cognitive. » *Le français dans le monde : recherches et applications*. Paris : Hachette

GOLDIN-MEADOW, S. (2003) *The resilience of language : what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. Hove : Psychology

HOLEC, H. (1990), « Des documents authentiques, pour quoi faire? », *Mélanges pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II. [En ligne], consulté le 12/04/2011. URL : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/5holec-2.pdf>,

HYLTENSTAM, K. & N. ABRAHAMSSON 2000. Who can become native-like in a second language ? All, some or none ? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica* n° 54 (2), 150-166. Cité par SINGLETON, D. (2003) « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une



L2 : remarques préliminaires », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18  
[En ligne], consulté le 22 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/2163>

JACOBS, R. (1996) *Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language*. In: C. Lucas. (Ed.). *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press. p. 183-217

KELLERMAN, E. (1979) « Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now. » *Studies in Second Language Acquisition*, 2. Cambridge : Cambridge University Press p. 37-57

KLEIN, W. (1989 [1984]). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin

KLEIN, W. et PERDUE, C. (1997). « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) ». *Second Language Research*, 4. p. 301-348

KRASHEN, S.D. (1987) *Principles and practices in second language acquisition*. New York : Prentice-Hall

KRASHEN, S.D. (1975) The critical period for language acquisition and its possible bases.  
In D. Aaronson & R. Rieber (Dir), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York : New York Academy of Sciences. p. 211-224

KRASHEN, S., LONG, M. et SCARCELLA, R. (1979) Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13. p. 573-82

LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press

- LAURENS, V. (2003). *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du français langue étrangère*, Mémoire de DEA, Université Paris III, Paris
- LEMEUNIER, V. (2001) « Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication » *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*. Saint Étienne : Publications de l'Université de Saint Étienne. p 179-184
- LENNEBERG, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York : Wiley.
- LEPOT-FROMENT, C. et CLEREBAUT, N. (1996) *L'enfant sourd : communication et langage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LEROY, E. (2010) *Didactique de la langue des signes, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes. Attitudes et stratégies pédagogique de l'enseignant sourd*. Thèse de doctorat. Université Paris 8, Saint-Denis.
- LONG, M. (1990) « Maturational constraints on language development. » *Studies in Second Language Acquisition* 12. Cambridge : Cambridge University Press p. 251-285
- MAYBERRY, R.I. (1993). *The first-language timing hypothesis as demonstrated by American Sign Language*. Stanford Child Language Research Forum, 2. p. 76-85
- MOODY, B. (2003) *La langue des signes*. Tome 1 histoire et grammaire. Vincennes : Éditions IVT.
- MORILLON, F. (2003) « Pour la construction d'une discipline : la didactique de la Langue des signes française », *La nouvelle revue de l'ALS*, n° 23, pp.73-83.

MORILLON, F. (2005) *Le corps pour le dire: dimensions gestuelle et visuelle du langage : pour une approche didactique de la Langue des Signes Française enseignée à l'entendant*. Thèse de doctorat. Université de Nantes. Publié par Lille : Feuillet Éditeur

MUÑOZ, C (2003) « Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés: l'influence de l'âge », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18 [En ligne], consulté le 22 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/1152>

NEWPORT, E.L (1993) *Structure and acquisition of American Sign Language*.  
Rochester : University of Rochester

PARMA CARVALHO, D. (2010) « Méthodologies d'enseignement des langues des signes française et brésilienne pour adultes : comment apprendre les « classificateurs » et les « transferts »? ». Mémoire de Master 1. Université Paris 8, Saint-Denis.

SALLANDRE, M.A. (2001) « Va et vient de l'iconicité en langue des signes française », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 15 [En ligne], consulté le 24 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/1405>

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. Université Paris 8, Saint-Denis.

- SCHACHTER, J. (1988) « Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. » *Applied Linguistics* 9. p. 219-235.
- SCOVEL, T. (1988) *A Time to Speak : A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Language*. Rowley : Newbury House.
- SINGLETON, D. (2003) « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18 [En ligne], consulté le 22 mars 2011. URL : <http://aile.revues.org/2163>
- WATOREK, M. (1996) *La conceptualisation et la représentation linguistique de l'espace en français et en italien, langue maternelle et langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université Paris 8, Saint-Denis.
- WATOREK, M. (1998) « Postface : La structure des lectures des apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 11 [En ligne], consulté le 22/03/2011. URL : <http://aile.revues.org/1472>
- WATOREK, M. (2004). « Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes. » *Acquisition Interaction en Langue Etrangère* 20 [En ligne], consulté le 22/03/2011. URL : <http://aile.revues.org/1185>
- WEINFELD, A. (199?) *De l'iconicité et son rôle dans la construction du sens en Langue des Signes Française*. Mémoire de DEA sous la direction de F. François. Université Paris V, Paris.

## SITOGRAPHIE

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (consulté le

15/04/2011) : <http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/fiches-lang/LSF.htm>

Éducation nationale – Scolarisation des élèves handicapés (consulté le 15/04/2011) :

<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#amenagement-des-parcours>

Éducation nationale – Scolarisation des élèves handicapés (consulté le 15/04/2011) :

<http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html>

European Science Foundation (consulté le 01/06/2011) : <http://www.esf.org/>

Histoire des sourds (consulté le 01/06/2011) : <http://hids.free.fr/>

Histoire du pêcheur (consulté le 28/02/2011) : <http://www.youtube.com/watch?v=kxxUb-VPsfo>

Legifrance (consulté le 03/05/2011) :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

Sénat français (consulté le 01/06/2011) :

<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/index.html>

Université Paris 8 - Diplôme de Licence Professionnelle « Enseignement de la langue des signes française en milieu scolaire » (consulté le 18/05/2011) : <http://www.univ-paris8.fr/sdl/?Enseignement-de-la-Langue-des>

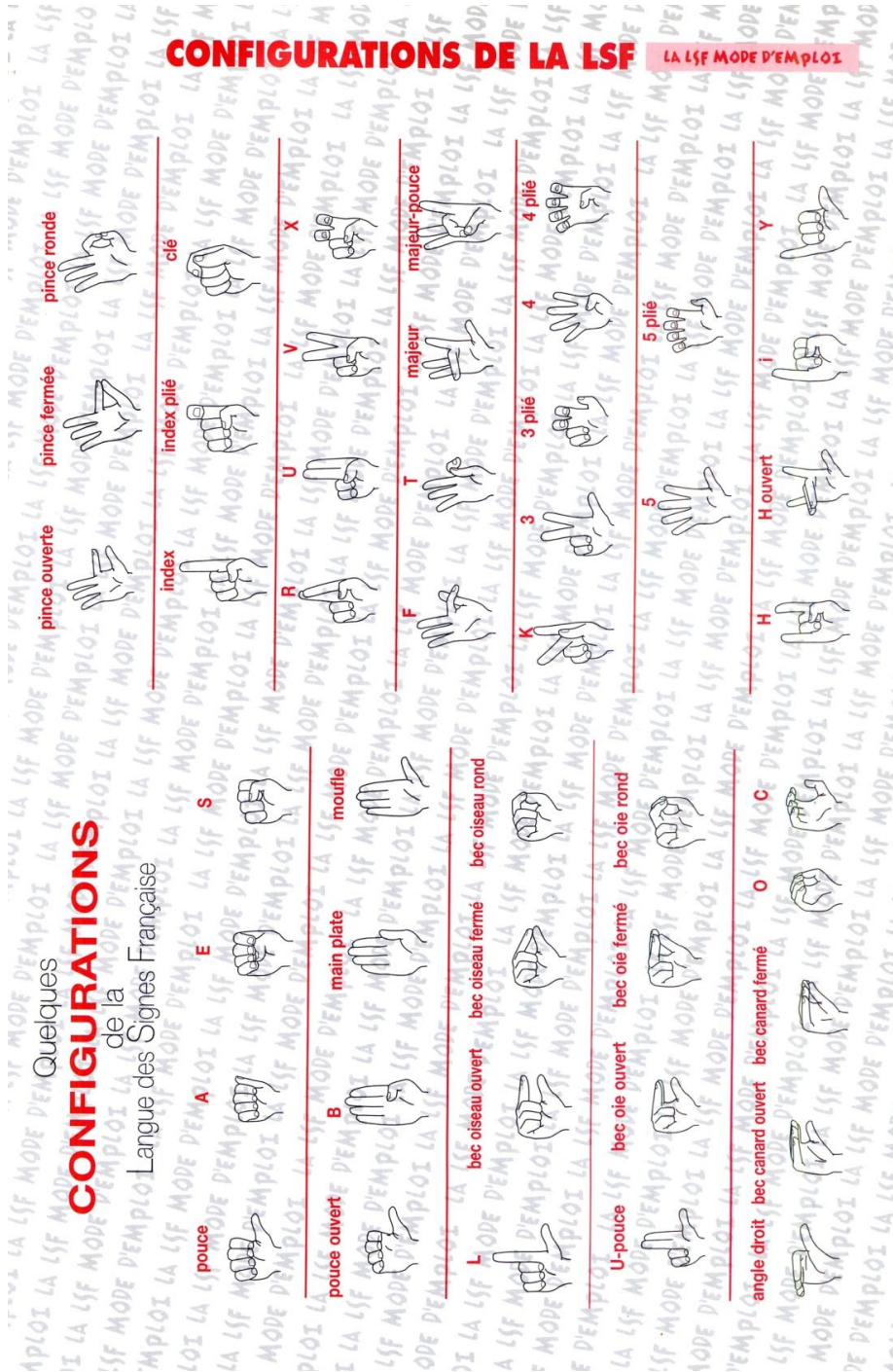
Université Paris 8 - DPCU « Spécialisation d'enseignement de la LSF » (consulté le

18/05/2011) : <http://www.fp.univ-paris8.fr/Specialisation-d-enseignement->

[de?fduree=6&fclass=8&fopen=9](http://www.fp.univ-paris8.fr/Specialisation-d-enseignement-de?fduree=6&fclass=8&fopen=9)

ANNEXES

Annexe n° 1 - Liste des configurations de la méthode LSF mode d'emploi<sup>37</sup>



<sup>37</sup> COMPANYS, M. (2003) LSF Mode d'emploi. Angers : Éditions Monica Companys, p. 161.

Annexe n° 2 – Schéma des transferts<sup>38</sup>

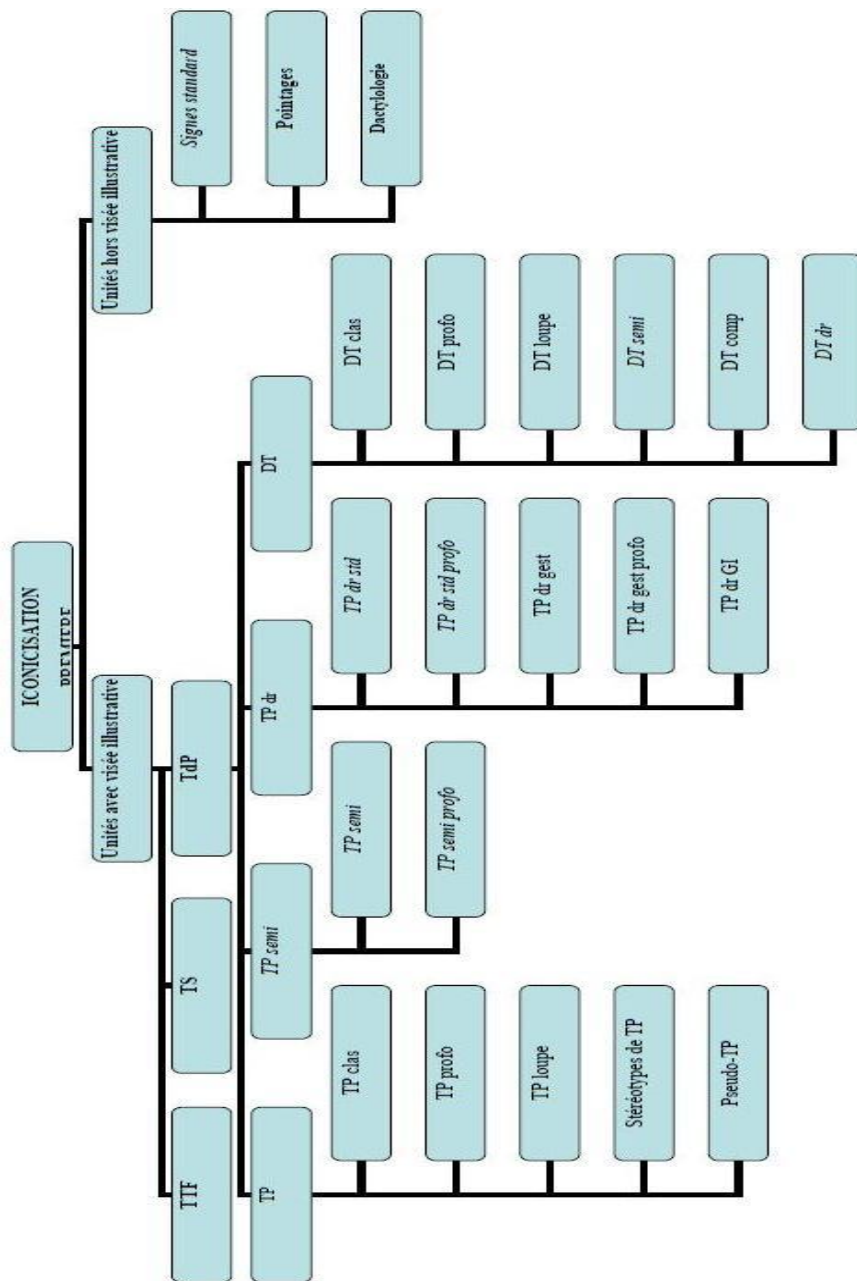


Tableau 4 : Récapitulatif du modèle avec les nouvelles catégories

<sup>38</sup> 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. Paris, Université Paris 8 p. 129



Les catégories de la LSF utilisées dans ce schéma<sup>39</sup> :

TTF : transfert de taille ou de forme

TS : transfert situationnel

TdP : transfert de personne (terme générique)

TP : transfert personnel

TP clas : transfert personnel classique

TP profo : transfert personnel proforme

TP loupe : transfert personnel avec effet de loupe

TP dr gest : discours rapporté en transfert personnel avec gestualité coverbale

TP dr gest profo : discours rapporté en transfert personnel avec gestualité coverbale et proforme

TP dr GI : discours rapporté en transfert personnel avec unité en grande iconicité

TP dr std : discours rapporté en transfert personnel et signe standard

TP dr std profo : discours rapporté en transfert personnel et signe standard en proforme

TP semi : semi-transfert personnel

TP semi profo : semi-transfert personnel en proforme

---

<sup>39</sup> 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. Paris, Université Paris 8 p. 20-21

TP pseudo : pseudo-transfert personnel

DT clas : double transfert classique

DT profo : double transfert en proforme

DT loupe : double transfert avec effet de loupe

DT semi : semi-double transfert

DT comp : double transfert complexe

DT dr : discours rapporté en double transfert

Annexe n° 3 – Tableau récapitulatif des effectifs des élèves du collège en classe de LSF  
(option langue vivante)

Collège Clos Saint Vincent 3, Mail du Clos Saint Vincent 93160 - Noisy le Grand N° RNE : 0931214P		Année scolaire 2010 - 2011															
		Effectif	G	F	DP	DbI	AGL1	ALL1	AGL2	ALL2	ESP2	LATIN	LSF	AGL9	DECP3	GREC	
3EME1	25	12	13	22	0	25	0	0	0	25	0	0	0	0	0		
3EME2	23	11	12	20	2	14	9	9	0	14	5	0	0	1	5		
3EME3	25	11	14	22	0	12	13	13	0	12	0	0	12	6	2		
3EME4	22	11	11	18	1	22	0	0	0	22	5	0	0	1	3		
3EME5	25	10	15	19	0	25	0	0	3	18	0	0	14	0	0		
3EME6	19	8	11	15	0	19	0	0	2	17	0	0	0	6	0		
3EME7	15	10	5	8	0	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
4EME1	24	14	10	23	0	24	0	0	0	24	0	0	0	0	0		
4EME2	24	14	10	19	0	15	9	9	0	15	5	0	0	0	0		
4EME3	25	11	14	21	0	18	7	7	0	18	0	0	10	0	0		
4EME4	24	11	13	18	0	24	0	0	0	24	0	0	11	0	0		
4EME5	23	10	13	16	0	23	0	0	0	23	9	0	0	0	0		
4EME6	24	11	13	17	0	24	0	0	6	18	0	0	4	0	0		
4EME7	17	11	6	12	1	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
5EME1	23	12	11	22	0	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
5EME2	24	10	14	22	0	15	9	8	0	0	6	0	0	0	0		
5EME3	22	11	11	20	0	11	11	11	0	0	0	0	0	0	0		
5EME4	22	9	13	18	0	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
5EME5	22	10	12	19	0	22	0	0	0	0	3	11	0	0	0		
5EME6	22	13	9	17	0	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
5EME7	16	8	8	14	0	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
6EME1	24	16	8	23	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
6EME2	25	9	16	23	0	0	25	25	0	0	0	0	0	0	0		
6EME3	23	15	8	17	0	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
6EME4	25	14	11	23	0	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
6EME5	25	15	10	20	1	25	0	0	0	0	0	10	0	0	0		
6EME6	23	11	12	21	0	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
6EME7	14	9	5	12	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
NF	21	12	9	15	0	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
<b>Total</b>	<b>646</b>	<b>329</b>	<b>317</b>	<b>536</b>	<b>5</b>	<b>563</b>	<b>83</b>	<b>82</b>	<b>11</b>	<b>230</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>51</b>	<b>14</b>	<b>10</b>		
3-EURO	26	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
3-SEGPA	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
3-SPORT	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
4-EURO	26	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
4-SEGPA	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
4-SPORT	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
5-EURO	26	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
5-SEGPA	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
5-SPORT	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
6-EURO	26	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
6-SEGPA	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		
6-SPORT	15	15	25	95	25	17	24	110	16	23	118	14	24	21	9		

Annexe n° 4 – Bilan des compétences

COLLEGE LE CLOS SAINT VINCENT

BILAN DES COMPETENCES: COURS DE LANGUE DES SINGES FRANCAISE (10-11)  
NIVEAU a1 (Introductif ou découverte)

<b>Objectif</b>	<b>Initiation à la LSF et à la culture sourde. Compréhension d'énoncés simples, expression, capacité à la communication minimale avec un sourd, initiation progressive à la LSF.</b>
<b>L'élève</b>	

		A <sup>40</sup>	ECA	NA
<b>Production Gestuelle</b>	<b>Savoir se présenter</b>			
	<b>Connaître l'alphabet</b>			
	<b>Épeler manuellement et demander s'il a compris</b>			
	<b>Connaître les couleurs</b>			
	<b>Connaître les jours, les mois, les saisons</b>			
<b>Production d'un discours signé enregistré</b>	<b>Élaborer une phrase simple (lieu d'habitation)</b>			
	<b>Produire un message à ma famille</b>			
<b>Intéraction générale</b>	<b>Poser des questions dans le domaine familial (domicile, âge, identité, ses relations, ce qui lui appartient)</b>			
	<b>Répondre à des questions dans le domaine familial (identité, âge, domicile)</b>			
<b>Comprendre un signeur expérimenté</b>	<b>Comprendre des instructions et consignes brèves (dans le cadre de l'école, vie quotidienne)</b>			
<b>Conversation</b>	<b>Présenter quelqu'un</b>			
	<b>Utiliser des expressions de salutations et congés</b>			
	<b>Comprendre des expressions quotidiennes et demander des nouvelles</b>			
<b>Coopération à visée fonctionnelle</b>	<b>Demander des objets à autrui et lui en donner</b>			
<b>Ontenir des biens et des services</b>	<b>"se débrouiller" avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure</b>			
<b>Échange d'information</b>	<b>Comprendre des questions et des consignes simples</b>			
	<b>Répondre à des questions simples et en poser</b>			
	<b>Réagir à des déclarations simples (sujets familiaux)</b>			
	<b>Poser des questions personnelles (habitation, amis, famille, achats, loisirs, vacances) et y répondre</b>			
	<b>Parler du temps avec des expressions telles que la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures</b>			

<b>Remarques/ Observations</b>	<b>Note :</b>
--------------------------------	---------------

<sup>40</sup> A = Compétence Acquis; ECA = Compétence en cours d'acquisition ; NA = compétence non acquise

**Annexe n° 5** – Fiche pour l'activité des personnalités importantes dans l'histoire des Sourds (sourds et entendants)

- Ludwig van Beethoven, compositeur allemand, né à Bonn le 16 ou le 17 décembre 1770 et mort à Vienne le 26 mars 1827, devenu sourd
- Francisco Goya, peintre espagnol né le 30 mars 1746 et mort le 16 avril 1828, devenu sourd
- Helen Keller, institutrice privée, née le 27 juin 1880 à Tuscumbia, Alabama et morte le 1er juin 1968, sourde et aveugle
- Emmanuelle Laborit, actrice française, née le 18 octobre 1972, sourde
- Deanne Bray comédienne américaine, née le 14 mai 1971, sourde
- Marlee Matlin, comédienne américaine, née le 24 août 1965, sourde
- Juan Pablo Bonet professeur, né en 1573 et mort en 1633), entendant
- Pedro Ponce de Leon, « premier professeur pour les sourds. », né en 1520 et mort en 1584, entendant
- Jacob Rodrigue Pereire né le 11 avril 1715 et mort le 15 septembre 1780, entendant
- Charles-Michel de L'Épée, dit l'abbé de L'Épée, né le 24 novembre 1712 et mort le 23 décembre 1789, entendant
- Ferdinand Berthier, professeur à l'INJS né le 28 septembre 1803 et mort le 12 juillet 1886, sourd
- Roch-Ambroise Auguste Bébien, enseignant né le 4 août 1789 et mort le 24 février 1839, entendant
- Thomas Hopkins Gallaudet, né le 10 décembre 1787 et mort le 10 septembre 1851, entendant
- Laurent Clerc, né le 26 décembre 1785 et mort en 18 juin 1869, sourd