HAL
open science

Des Enseignants sourds de langue des signes à des élèves sourds : une pédagogie singulière en manque de reconnaissance

Elise Leroy

To cite this version:

Elise Leroy. Des Enseignants sourds de langue des signes à des élèves sourds : une pédagogie singulière en manque de reconnaissance. Éduquer/Former, 2012, L'accessibilité à l'école, 44, pp.13-41. hal-01426978

HAL Id: hal-01426978

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01426978

Submitted on 5 Jan 2017

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

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

Des Enseignants sourds de langue des signes à des élèves sourds : une pédagogie singulière en manque de reconnaissance

Leroy Elise, docteur en Linguistique spécialisée en didactique de la Langue des Signes Française (CNU 07), chargée de recherche au sein de la SCIC Websourd à Toulouse et chargée de mission auprès du CETIM (CEntre de Traduction, Interprétation et de Médiation linguistique), Univ. Toulouse2-Le Mirail.

Résumé

La Langue des Signes Française (LSF) est aujourd'hui reconnue comme une langue à part entière et de fait comme langue enseignée. Mais sa reconnaissance comme langue d'enseignement reste difficile. Nous considérons la LSF comme une création linguistique iconique mettant en avant la pertinence de la surdité. C'est pourquoi nous nous sommes demandés s'il existait une pédagogie inhérente à la langue des signes. Nous avons choisi d'étudier la pédagogie des enseignants sourds, lors des cours de LSF - cycle 2 et 3 - au sein de classes où la langue des signes est langue d'enseignement et langue enseignée. Rares en France, ces classes s'inscrivent dans un contexte institutionnel qui reste problématique. Au travers de stratégies empiriques et d'attitudes qui leur sont propres que nous développeront, ces enseignants de LSF permettent aux élèves sourds de se développer linguistiquement et cognitivement comme tout élève. Pourtant la persistance de certains obstacles et paradoxes empêchent que soient reconnues pleinement ces classes singulières et ces enseignants au sein d'un système social et éducatif quelque peu rigide.

Mots Clés : élèves sourds, enseignants sourds, langue des signes, pédagogie bilingue, langue enseignée, langue d'enseignement, iconicité

Abstract

French Sign Language is today fully recognized as a language in its own right and *de facto* as a language to be taught. However, seeing it acknowledged it as a teaching language is still difficult. We consider FSL as an iconic linguistic creation that foregrounds the implications/role of deafness. This in turn raises the question of whether there exists a specific pedagogy for FSL. We have chosen to study the teaching methods of deaf teachers in FSL classes – from key stages I and II (age 5-11) – in classrooms where sign language is both the teaching language and the language taught. Such classes are still rare in France and take place within an institutional framework that continues to be problematic. Through the use of empirical strategies and their own personal attitudes, FSL teachers, as we will demonstrate, enable deaf pupils to develop linguistically and cognitively in just the same way as any other pupil. However there are still obstacles and paradoxical features involved in achieving full recognition for these unique classes and their teachers, within a somewhat rigid social and educational system.

Key words: deaf pupils, deaf teachers, sign language, bilingual teaching (pedagogy), language taught, teaching language, iconicity

La Langue des Signes Française (ou LSF) après avoir été interdite pendant plus d'un siècle[1] dans les salles de classes au profit de méthodes favorisant le seul apprentissage de la parole vocale, retrouve aujourd'hui une place dans le système éducatif. Cette langue qui n'est pas universelle, mais qui comporte des variations selon les pays ou les régions, s'installe dans les années 1990 sur les bancs de l'université pour y être analysée en tant qu'objet linguistique (Cuxac, 2000). Puis le 13 février 2002, Jack Lang, alors ministre de l'Education Nationale présente publiquement une adaptation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues incluant la particularité visuo-gestuelle de la LSF. Bien qu'elle n'ait pas de forme écrite, la langue des signes commence à être regardée comme une langue et non plus comme un simple outil de communication compensant une déficience et palliant à la parole vocale. Mais ce n'est qu'en février 2005, que la loi [2] « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » officialisera sa reconnaissance linguistique. En effet, elle accorde ainsi à la langue des signes un statut de langue de la République au même titre que le français :

> « Art. L.312-9-1. − La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. (…) »

Révélateur d'un contexte et d'une articulation entre les professionnels (sourds, entendants, enseignants bilingues, interprètes...) et les associatifs, ce texte de loi a permis la création de programme d'enseignement de la langue des signes : comme langue première, au sein des classes du primaire et du secondaire en filière bilingue LSF/français écrit (BO EN n°33 du 4 septembre 2008), et comme langue seconde, pouvant être choisie en matière optionnelle au baccalauréat. Pourtant la langue des signes n'est pas reconnue comme langue d'enseignement et la rémanence de paradoxes freine entre autre le développement des filières bilingues pour les élèves sourds.
Bernard Mottez (1993), sociologue qui a consacré ses recherches à la condition des sourds et à leur langue à partir des années 1970, affirmait :

> « Si cette pédagogie muette peut être qualifiée de typiquement sourde, qu'est ce à dire ? Qualifier de typiquement sourdes certaines aptitudes, ne signifie pas nécessairement que celles-ci fassent radicalement défaut aux entendants. Il se trouve seulement que, fonctionnant sous d'autres modalités et d'autres contextes, les entendants ne les ont pas assez développées. Qualifier de typiquement sourdes certaines façons de faire, ne signifie pas que les entendants ne puissent à l'occasion procéder spontanément de la même manière ou a fortiori qu'ils ne puissent s'en inspirer ou se les approprier. Ils peuvent les apprendre. Lorsqu'on parle aujourd'hui de pédagogie à propos des intervenants sourds, on ne pense il est vrai qu'à celle que devraient leur enseigner des spécialistes – entendants - pour qu'ils deviennent de bons enseignants. C'est pourquoi j'insiste sur celle qu'ils pourraient peut-être, eux aussi, apprendre aux entendants. » (Mottez, 1993 in 2006, p. 175)

Notre problématique est alors la suivante : existe-il une pédagogie inhérente à la langue des signes ? Cette communication souhaite, avant de faire état des barrières qui subsistent, présenter en amont ce qu'est cette langue singulière et montrer qu'elle est bel et bien la langue des locuteurs Sourds et qu'elle est ainsi la langue principale des enfants sourds. Puis nous montrerons que le terrain pédagogique dans lequel se situe la LSF reste complexe, prisonnier d'un système dichotomique entre rééducation et éducation. Enfin nous attesterons la valeur professionnelle des enseignants

---

[1] En 1880, des spécialistes de la surdité, pédagogues et autres professionnels, réunis en Congrès à Milan (Italie) prennent plusieurs résolutions concernant l'éducation des jeunes sourds, qui seront appliquées à toute l'Europe et en particulier l'interdiction de la langue des signes et de toute gestualité dans la salle de classe. cf. CUXAC, C. (1983). *Le langage des sourds,* Payot, Paris

[2] Ce texte de loi vient compléter le code de l'Education et le code de l'Action sociale et de la Famille publiés au Journal Officiel respectivement le 22 juin et le 23 décembre 2000.

Sourds en présentant les principaux résultats de notre recherche de doctorat (Leroy, 2010) sur les attitudes et stratégies pédagogiques de ces enseignants, montrant qu'il ne s'agit pas d'accessibilité mais d'une pédagogie à part entière.

1. La langue des signes, la langue des sourds ?

Afin de mieux cerner les enjeux de l'enseignement de la langue des signes (classes du primaire), il est important de comprendre qui sont ces élèves sourds au sein du triangle didactique concerné. Les enfants sourds ont dans 95% des cas des parents entendants qui découvrent totalement la surdité et ne peuvent donc transmettre une langue de manière naturelle à leur enfant et se dirigent ainsi souvent vers la voie de la rééducation auditive et vocale. Pourtant nous avons appris à connaître ces élèves et à porter un autre regard que médical sur eux : des êtres doués pour lesquels déficience ne rime pas avec inintelligence. En effet, les enfants sourds dés leur prime enfance appréhendent le monde de façon particulière par le regard, leurs yeux sont donc les capteurs et les analyseurs du monde qui les entoure. Comme chaque être humain, ces enfants sont avant tout des êtres de langage, qui ont le besoin d'entrée en communication avec leur entourage. Ils ont donc une intention de dire, une intention sémiotique autrement dit construire du sens pour et avec autrui. Cette intention sémiotique se manifeste dans une visée iconicisatrice. Celle-ci met en oeuvre des mécanismes cognitifs qui sélectionnent ce qui, dans l'expérience, doit ou peut être iconicisé et qui le restituent, en langue, sous forme d'énoncés. Pour les locuteurs sourds, la perception étant visuelle, l'information à transmettre sera donnée à voir, par le biais de formes gestuelles :

> « La forte ressemblance des formes gestuelles montre qu'un processus d'iconicisation de l'expérience a été mis en œuvre et que ce processus se fonde sur la description de contours de formes et/ou la reprise gestuelle iconique de formes saillantes des référents catégorisés. » (Cuxac, 2000, p. 22)

Concrètement si l'on prend le cas de figure le plus simple d'une expérience passée réelle, cela correspond à des séquences équivalent à : "voilà, ça s'est passé comme ça"– où l'on montre en disant ; "c'était dans une pièce qui était comme ça"– en la décrivant, et "où un personnage comme ça, ..."- que l'on montre en l'imitant, etc. Si l'environnement entendant – familial et social – répond aux sollicitations langagières de l'enfant ou adulte sourd, ce processus - qui témoigne des premières étapes de construction des LS – peut s'affiner et se structurer en une Langue des Signes émergente, tel est également le rôle des enseignants sourds observés : « Ce modèle postule que ce processus initial d'iconicisation a été l'assise fondatrice de toutes les langues des signes » (Fusellier, 2006, p.82). De ce fait, les enfants sourds développent naturellement des gestes – gestes aussi produits par les enfants entendants qui ne sont pas encore pourvus de la parole. Puis en grandissant ces gestes repris par l'entourage deviendront des signes, son langage pourra être soit la transmission d'une famille sourde soit le langage de l'enfant repris par un ou plusieurs proches de son entourage qui donnera alors forme à une langue des signes émergente. L'enfant se développe ainsi langagièrement et cognitivement de façon naturelle, il est respecté dans sa singularité d'être visuel et dans ses besoins.

Cette langue des signes émergente partagée avec des pairs sourds deviendra ensuite une langue des signes institutionnelle basée donc sur ce processus d'iconicisation de l'expérience perceptivo-pratique, autrement dit sur la manière de construire un langage par une appréhension visuelle du monde. Nos observations au coeur des classes signantes attestent et renforcent cette vision linguistique.

Cette LS formelle se caractérise par deux intentions de dire du locuteur, que l'on nomme aussi visées, celle d'un vouloir dire en montrant et d'un dire sans donner à voir, le locuteur peut selon son propos décider de dire en montrant, de dire sans donner à voir, d'alterner entre ces deux visées ou des les amalgamer. Ces visées représentent les structures de la langue à savoir d'un côté ce qui est

de l'ordre des structures de grandes iconicités, les transferts, et de l'autre tout ce qui touche au lexique. Cette catégorisation est plus largement connue et développée dans la théorie de l'iconicité inventoriée par C. Cuxac (2000) sur laquelle nous nous basons dans cette recherche.
Ces appuis théoriques nous permettent de dire que la surdité est pertinente dans le développement des structures des LS d'une manière générale. Que la LS est donc la langue naturelle de ces enfants, ces élèves qui n'entendent pas, pour acquérir de solides bases langagières, qu'elle est donc leur langue première, et leur langue de référence, c'est à dire leur langue de tous les jours, leur langue de travail et des apprentissages.
Pour toutes ces raisons, notre problématique s'est affirmée : si langue des signes se développe de cette manière et se compose structurellement de la sorte alors il existe une pédagogie singulière, une pédagogie propre aux locuteurs sourds et pédagogues sourds mise en place par leur expérience du terrain. Afin d'analyser cette pédagogie, il nous faut cerner le milieu dans lequel enseignent les enseignants sourds et définir ce qu'est l'éducation bilingue pour les élèves sourds.

2. Structures bilingues et LSF : un contexte institutionnel ambigu

Il nous semble important de préciser le contexte dans lequel interviennent les enseignants sourds afin de cerner davantage la dichotomie qui se joue à la fois dans l'éducation des élèves sourds, mais également en termes de didactique des langues.
En 1996, deux enquêtes ont été réalisées sur les structures "bilingues" accueillant des élèves sourds, l'une par le CNEFEI (Centre National d'Etude et de Formation pour l'Enfance Inadaptée, aujourd'hui INS-HEA- Institut National) et l'autre par l'ANPES (Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds). Elles ont permis de montrer que sur cent établissements, 4% étaient bilingues (LSF et français écrit uniquement), 91% étaient mixtes, autrement dit présentaient plusieurs modes de communication en leur sein et que 5% étaient des structures oralistes (français oral et écrit sans aide à la communication visuelle). Ces chiffres sont toujours d'actualité puisque les structures d'enseignement en LSF sont aujourd'hui très rares (moins d'une dizaine réparties sur toutes la France dont une filière complète de la maternelle à la terminale dans la région toulousaine). Les 4% d'établissements bilingues sont les structures originaires du mouvement associatif 2LPE (2 Langues Pour une Education, dans les années 1980 (cf. Minguy 2010) où la LSF est langue enseignée et langue d'enseignement. Autrement dit, le français écrit, à l'exclusion du français oral, est enseigné comme une langue étrangère : le lire-écrire est transmis au moyen de la LSF dans le but que les élèves sourds deviennent bilingues. Ces structures ont différentes formes possibles et relèvent de différentes situations qui seront détaillées plus loin. Concernant les 91% d'établissements de types mixtes, il est possible de distinguer deux catégories qui s'inscrivent toutes deux dans un objectif de bilinguisme pour l'enfant:

- la première catégorie à parité horaire avec un enseignement du français via la Langue des Signes (plus ou moins maîtrisée) et un enseignement de langue des signes. Il est alors possible de distinguer des situations d'immersion en Langue des Signes et non un véritable enseignement de LSF. Un certain flou y réside puisqu'il s'avère difficile de déterminer pour la Langue des Signes ou le français si elles occupent la place de langue première ou de langue seconde. Ces structures peuvent donc être définies par le fait que la LSF occupe la fonction de langue outil : elle sert pour l'apprentissage du français et non pas dans le but d'un véritable enseignement de la langue.

- la seconde catégorie d'établissements mixtes semble proche de la première à la différence que l'enseignement du français ne se fait pas au moyen de la Langue des Signes mais plutôt du code LPC et de l'oral, et on y trouve en parallèle un enseignement de LSF. Dans ces cas, la Langue des Signes est véritablement considérée comme langue seconde et le français comme langue première.

Pour comprendre et essayer de définir ce qu'est une éducation bilingue, il peut être intéressant de comparer ces situations aux cadres bilingues des langues vocales (cf. Hélot, 2007).
Lorsqu'on s'intéresse aux structures bilingues d'enseignement en langues vocales, par exemple en langues régionales, il est possible de les distinguer en deux types :

- un enseignement « en immersion » qui a un fonctionnement proche des structures bilingues de 2LPE où l'enseignant va uniquement parler en langue régionale, transmettre le français en langue régionale et donner un enseignement de langue régionale.

- un système « à parité horaire » : le partage des langues va se faire en termes d'horaires avec 13 heures en langue étrangère (anglais, allemand, espagnol…) et 13 heures en langue nationale (donc ici en français). On y trouve donc, par exemple, un enseignement du français en français et un enseignement de l'anglais en anglais, mais aussi, un enseignement des différentes matières dans chacune des langues, à parité horaire.

D'un point de vue du cadre législatif, le Ministère de l'Education Nationale reconnaît par les textes de loi les deux systèmes mais concrètement, il n'y a que le système à parité horaire qui existe et prédomine dans l'Education Nationale alors que le système en immersion est dispensé majoritairement par des associations ou des structures privées qui défendent une culture régionale (Diwan (langue bretonne), Seaska (langue basque), Calendretas (langue occitane)…).

Il est possible d'observer des similitudes entre les situations d'enseignement bilingue en langues vocales et celles à destination des élèves sourds. En effet, pour ces dernières, on observe :

- soit la cohabitation de deux langues orales (la Langue des Signes et la langue française) au sein d'un même établissement avec la présence de « modes de communication gestuelle » donc où la LSF est considérée comme un outil « qui soutient l'apprentissage de la langue française »,

- soit des structures où la notion de bilinguisme renvoie à l'enseignement de la LSF comme langue première et du français écrit comme langue seconde (comme pour les structures de 2LPE).

De ce fait dans un objectif de clarification du dispositif d'enseignement au sein des classes que nous avons observées et en accord avec les enseignants sourds, afin d'éviter une certaine confusion, il est préférable de parler de classes en LSF, plutôt que de classes ou d'établissements bilingues, pour les structures où tous les enseignements sont transmis par la LSF et où cette dernière est donc enseignée comme langue première.
Enfin, concernant les classes en Langue des Signes à proprement dit, le travail qui a été mené se base plus particulièrement sur des classes en élémentaire, plus précisément de cycles 2 et 3. Selon les structures qui ont été observées, il a été possible de dégager plusieurs formes de situation.

- La première avec uniquement des enseignants sourds qui vont se répartir les différents enseignements disciplinaires y compris un enseignant sourd spécialisé dans l'enseignement de la Langue des Signes. Elle a été observée dans la classe de Bayonne où une seule enseignante sourde gère les différents enseignements pour une classe multi-niveaux (donc pour les cycles 2 et 3). Mais aussi à Ramonville (Toulouse) où plusieurs enseignants sourds se partagent les différentes disciplines avec des classes par niveau (CP, CE1, CE2, CM1, CM2).

- La seconde forme répertoriée, correspond à celle de Champs-sur-Marne (77) avec l'intervention d'un binôme d'enseignants, l'un entendant et l'autre sourd, où tous deux s'expriment en Langue des Signes face à un groupe d'élèves multi-niveaux. Le binôme se répartit les différents enseignements mais il n'existe pas d'enseignement proprement dit de Langue des Signes (sauf au niveau du collège et du lycée) et celui-ci se fait de manière implicite lors de l'enseignement du français.

- La troisième forme observée est celle du type de la structure de Poitiers, qui s'est adaptée à son terrain. Les classes de 2LPE au départ étaient des classes d'enfants sourds composées de deux enseignants, l'un enseignant le français et l'autre enseignant la Langue des Signes. Poitiers a mis en place une situation de co-enseignement. Dans les deux premiers cas, on avait des classes composées uniquement d'enfants sourds, alors qu'à Poitiers, ce sont des classes par niveaux avec des élèves sourds « intégrés » ou « en immersion » dans des classes d'élèves entendants de même niveau. Un enseignant entendant ordinaire s'adresse au groupe d'entendants et un enseignant sourd enseigne parallèlement en Langue des Signes au groupe d'élèves sourds ou un interprète scolaire vient le « remplacer » lorsque la situation implique une majorité d'interactions entre les élèves ce qui permet une plus large participation et des échanges. L'enseignant sourd va aussi se charger de l'enseignement de Langue des Signes.

En résumé les trois situations qui ont été observées, ont révélé la présence soit d'enseignants sourds, soit d'un binôme, soit d'un co-enseignement.
La notion d'articulation bilingue fera l'objet de la section suivante, rendant compte de la pédagogie particulière de ces classes où deux langues cohabitent.

3. L'articulation bilingue des classes en LSF

Le bilinguisme est un objectif pour ces classes: la LSF langue 1, qui est aussi la langue de travail de l'élève et le français, langue 2 dans sa modalité écrite essentiellement. La singularité de cette pédagogie bilingue réside dans ce bilinguisme atypique qui s'appuie sur 5 compétences de part la nature des apprenants, les sourds, et de par la nature de la LSF, langue sans écriture (graphique) : 3 en LSF, en modalité orale : compréhension, expression orale et interaction; puis en langue française en modalité écrite : compréhension et expression écrite autrement dit lecture et écriture. En effet, les autres structures bilingues en langues vocales s'appuient quant à elles sur les compétences écrites et orales de chacune des langues en présence : compréhension et expression à l'oral et à l'écrit et la compétences liée à l'interaction soit 5 compétences par langue, soit 10 compétences travaillées dans le cadre d'un enseignement bilingue.
Pour mettre en place l'enseignement des langues en présence une articulation bilingue s'instaure. Au départ l'enseignante[3] sourde de français a sélectionné un album de jeunesse pour travailler des compétences en français, compétences édictées par le ministère. De ce livre émane un concept particulier comme le dialogue, ou un point de grammaire spécifique comme la négation.
Le récit de l'histoire va être d'abord travaillé en compréhension dans le cours de LSF, pour permettre l'accès au sens complet de l'histoire pour les élèves surtout en cycle 2. Le cours de LSF se compose ainsi de plusieurs axes : les séances de compréhension (faisant le pont également avec les séances de français), d'expression (oral et sur support vidéo correspondant à la forme écrite de la LSF), et à visée grammaticale, c'est-à-dire explicitant la grammaire de la LSF.
Concernant le récit de l'album jeunesse, l'enseignante de LSF aura fait une traduction en LSF sur support vidéo soit effectuera une traduction face aux élèves. Dans ces séances, les élèves vont travailler sur l'analyse narrative, l'enseignante leur posera des questions sur les unités qui composent l'histoire comme QUI, OÙ, QUAND, QUE FAIT-IL ? QUE SE PASSE-T-IL ?

[3] Nous nous focaliserons sur la pédagogie des classes d'enseignants sourds, celles de Toulouse et Bayonne en particulier.

Un travail que fait tout enseignant du primaire dans cette phase d'apprentissage de la lecture, mais qui est ici travaillé en langue 1 pour aller vers le lire en langue 2, un cheminement nécessaire pour ces élèves sourds. Puis l'articulation continuera dans le cours d'expression ou la logique narrative des élèves va être travaillée. L'enseignante leur demandera de construire des récits, ou par exemple un dialogue pour reparler du concept d'origine, toujours exprimer ici en LSF, c'est à dire construire un récit correspondant à la logique de la langue et avec les structures propres de la LSF. L'enseignante a ainsi pour objectif de faire travailler la logique narrative, en se focalisant sur 4 unités du récit : personnage, temps, lieu, action.
Le vocabulaire signé est distinct entre le cours de compréhension et le cours d'expression pour permettre aux élèves de construire un recul métalinguistique sur la langue.
Ces séances d'expressions sont en lien direct avec le dernier axe de cours de LSF à visée grammaticale, où sont découvertes et travaillées les structures de la grammaire de l'iconicité - bien que les enseignantes n'emploient pas ce terme de grammaire de l'iconicité. Nous les avons appelées ainsi car ces séances font référence aux apports théoriques de notre recherche.
Enfin l'utilisation de la vidéo a une grande place pour la trace et l'analyse de production des élèves. En ce sens, à partir des séances de compréhension de l'album jeunesse un résumé en LSF du récit peut être produit par l'élève et enregistré sur support vidéo pour être utilisé et repris dans les séances de français comme aide mémoire tant dans la compréhension écrite du texte, que dans la production écrite en français.
Ainsi une fois que les notions ont pu être abordées, travaillées et acquises en LSF en langue 1, les mêmes notions peuvent être abordées en langue seconde, en français et tout une démarche d'apprentissage[4] de la lecture/écriture peut se mettre en place.
Notre analyse a tenu compte de cette particularité car tout enseignement tient compte de cet articulation et c'est au coeur de l'enseignement de la LSF que se cachent les enjeux les plus forts : la construction du langage, de la langue pour appréhender les autres savoirs.
La situation didactique des classes étant posée, nous pouvons à présent détailler les comportements pédagogiques de l'enseignant sourd.

4. Les comportements didactiques de l'enseignant sourd et ses stratégies pédagogiques dans le cours de LSF.

Pour observer[5] l'enseignant, nous nous sommes intéressée à trois axes d'analyse :
- celui de la gestion de l'interaction
- celui de la formulation de consignes
- celui de la reformulation , aspect singulier dans cette langue où le locuteur peut jouer entre le va et vient dans les intentions de dire.

Trois axes que l'on peut retrouver dans toute analyse didactique mais qui sont ici particuliers de part la modalité visuo-gestuelle de la langue car le plan de l'énoncé et le plan de l'énonciation sont impliqués, comme nous allons le voir, dans les structures de la langue.
En effet, les premiers résultats issus de l'analyse des séances de LSF (filmées avec 2 plans caméra) montrent que :

---

[4] Nous ne développerons pas ici les méthodes d'apprentissage au français, qui font appel à d'autres stratégies pédagogiques et répondent à la problématique de l'enseignement de langue seconde. Nous ne nous focalisons que sur l'enseignement de la LSF, langue première.
[5] Nous avons observé huit classes, ce qui représente : une cinquantaine d'élèves âgés de cycle 2 et 3, une douzaine de professionnels dont 7 enseignants sourds, 5 enseignants entendants, une interprète scolaire. Les observation filmées ont eu lieu sur l'année scolaire 2006-2007, à différentes période de l'année, sur des journées entières (ou semaines). Cela représente environ 5h30 de films pour les séances de LSF et 9h pour les séances de français (ou littérature) soit 14h30 de corpus brut. Nous n'avons pas dans notre thèse de doctorat exploiter le corpus des séances de français car nous sommes consacrée uniquement à l'enseignement de la LSF. Concernant d'autres métadonnées, nous renvoyons le lecteur à notre thèse de doctorat, partie IV qui détaille notre méthodologie d'observation directe.

- la gestion de l'interaction enseignante / élève s'effectue par le regard et le pointage de l'enseignante en direction des élèves,
- que la rapidité d'exécution montre la finesse et la maîtrise de ces paramètres linguistiques par le pédagogue,
- et que le pointage joue dans cette situation classe un rôle pédagogique, d'où l'appellation de pointage pédagogique[6] puis concernant la reprise et la reformulation, nous avons montré qu'elles ont un rôle de validation et/ou de correction.

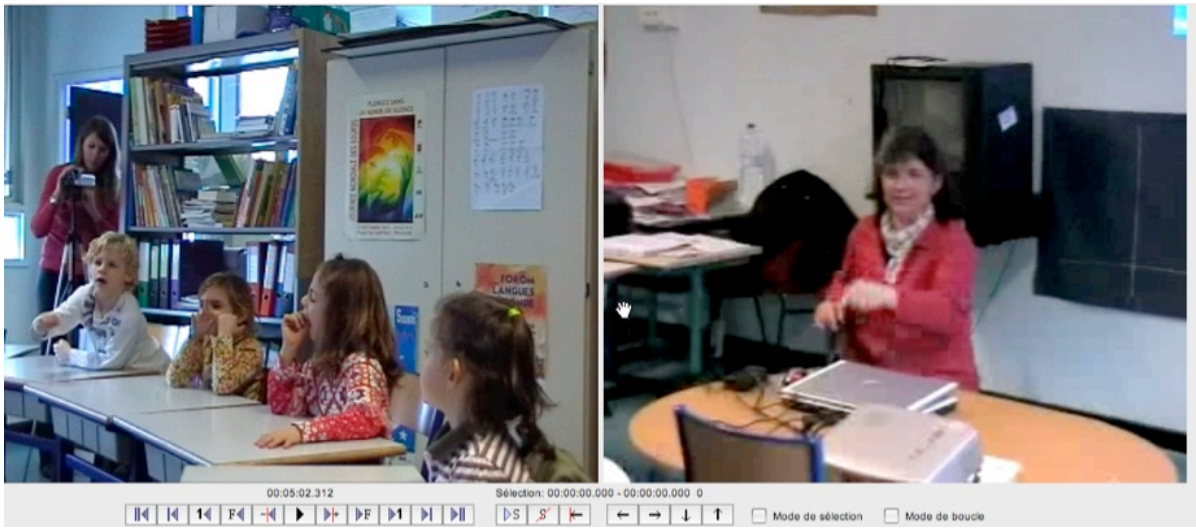
La séquence[7] suivante illustre un échange[8] à la suite d'une vidéo en langue des signes présentant le récit de *La dent de Pierre*[9]. C'est aussi l'illustration de la simultanéité des échanges en classe de LSF, dans ce contexte où les élèves doivent proposer une suite à ce qu'ils viennent de voir : Pierre, le héros de l'histoire (un garçon de 6 ans) attendait que la souris passe pour sa dent, mais à sa grande surprise et déception c'est un pélican qui fait irruption dans sa chambre.
L'enseignante demande aux élèves quel est le personnage qui pourrait arriver après le pélican. Les échanges sont extrêmement rapides (quelques secondes) : les enfants débordants d'imagination et veulent absolument s'exprimer.

[6] Désignation proposée par MT L'Huillier, elle-même enseignante sourde aujourd'hui, ingénieure d'étude au CNRS à Paris. cf. L'Huillier M-T. (2009) *Comment faire évoluer les troubles de l'attention visuelle chez l'enfant sourd? analyse longitudinale et transversale d'une expérimentation des activités perspectives et interactives avec le pointage et la visée "donner à voir"*, Mémoire de M2 en didactique des langues, Université Paris 8, Saint-Denis

[7] Les clichés suivants sont des captures d'écran de fenêtres du logiciel Elan, grâce auquel nous avons synchronisé nos deux plans caméra.

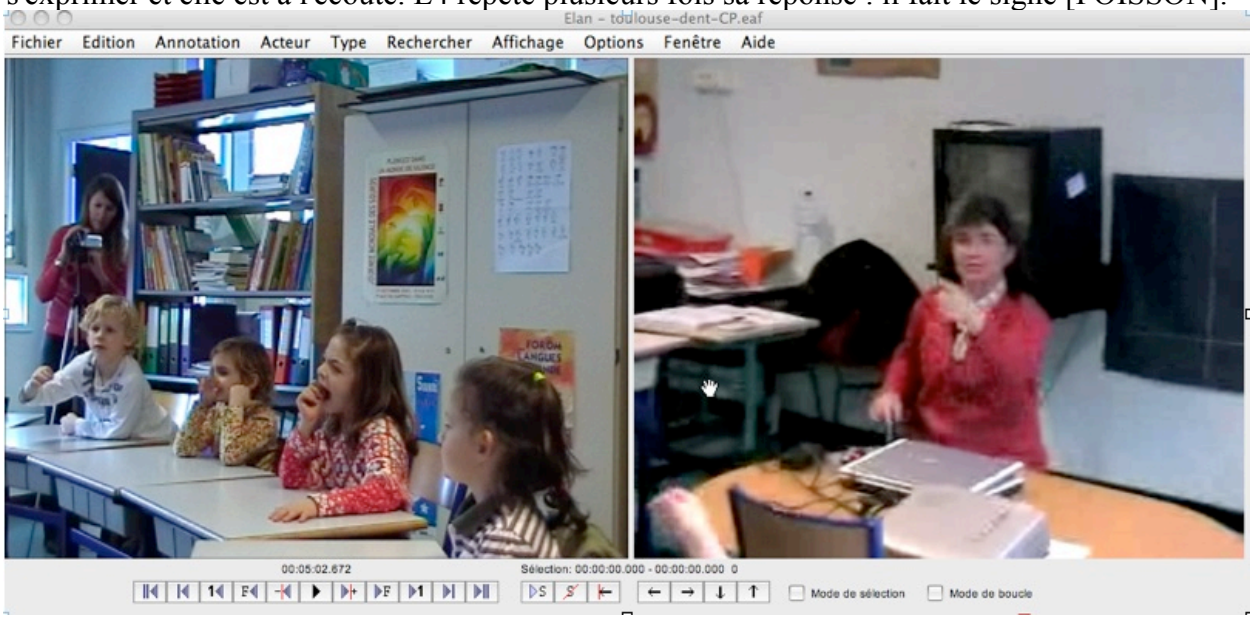
[8] Les captures portent toutes le même intitulé car nous avons fait le choix de détailler chaque image pour en expliquer la situation pédagogique mais nous souhaitions également montrer qu'il s'agissait d'une seul et même séquence représentant une interaction de quelques secondes. Ceci dans le but de ne pas engendrer de confusion chez le lecteur.

[9] « Le conte dure environ 15 minutes et ils restent concentrés jusqu'au bout. Quand je leur pose des questions sur ce qu'ils viennent de voir, je constate que chacun se rappelle de détails différents assez simples mais justes ! Après, on travaille séquence par séquence et on passe aux dessins. On en profite pour travailler les notions de plan, de placements, de spatialisation. Du coup, chaque séquence représente l'équivalent d'une page. » (Caroline, interviewée en 2007)



Photos 1 et 2 : Le rôle du regard et pointage dans la gestion des tours de paroles (1)

L'élève E4[10] sur les images ci-dessus veut intervenir. L'enseignante pointe E4. Son regard l'incite à s'exprimer et elle est à l'écoute. E4 répète plusieurs fois sa réponse : il fait le signe [POISSON].



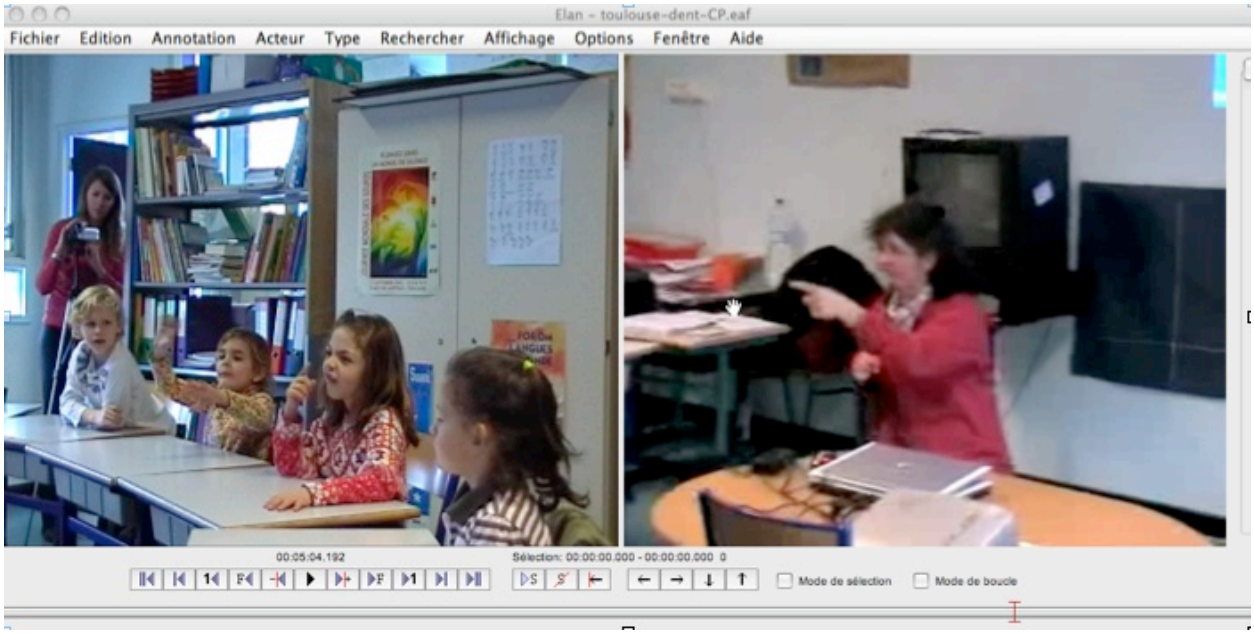
[10] Les élèves sont nommés de droite à gauche : E1, E2, E3, E4. L'anonymat des élèves est conservé d'une part, suite à la convention pour le droit à l'image établie avec les familles et d'autre part, car notre analyse s'intéresse à la pédagogie de l'enseignant et non à l'analyse linguistique du discours des élèves. Ce qui explique de fait que nous ayons demandé à l'inverse aux enseignants de ne pas conserver l'anonymat, afin de révéler leur savoir-faire.

Photos 3 et 4 : Le rôle du regard et pointage dans la gestion des tours de paroles (2)

Puis l'enseignante pointe à nouveau E4 puis reprend ce que E4 vient de dire.
Apparaît sur ces images un pointage de "remotivation", au sens où l'enseignante attire l'attention sur ce que vient de dire E4, et elle le reformule avec une répétition validant la proposition de E4 (en reprenant le signe *[POISSON])*. Ceci est confirmé par le fait que les élèves ont une première fois regardé E4, mais se sont interrompus pour se focaliser sur l'enseignante.

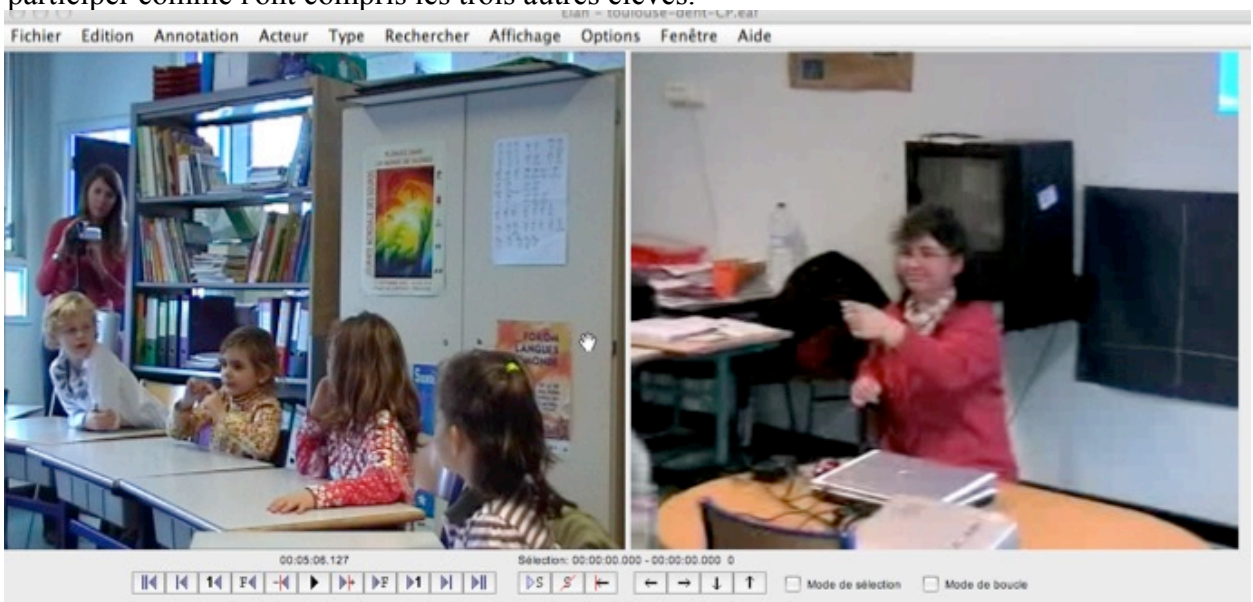
Photos 5 et 6 : Le rôle du regard et pointage dans la gestion des tours de paroles (3)

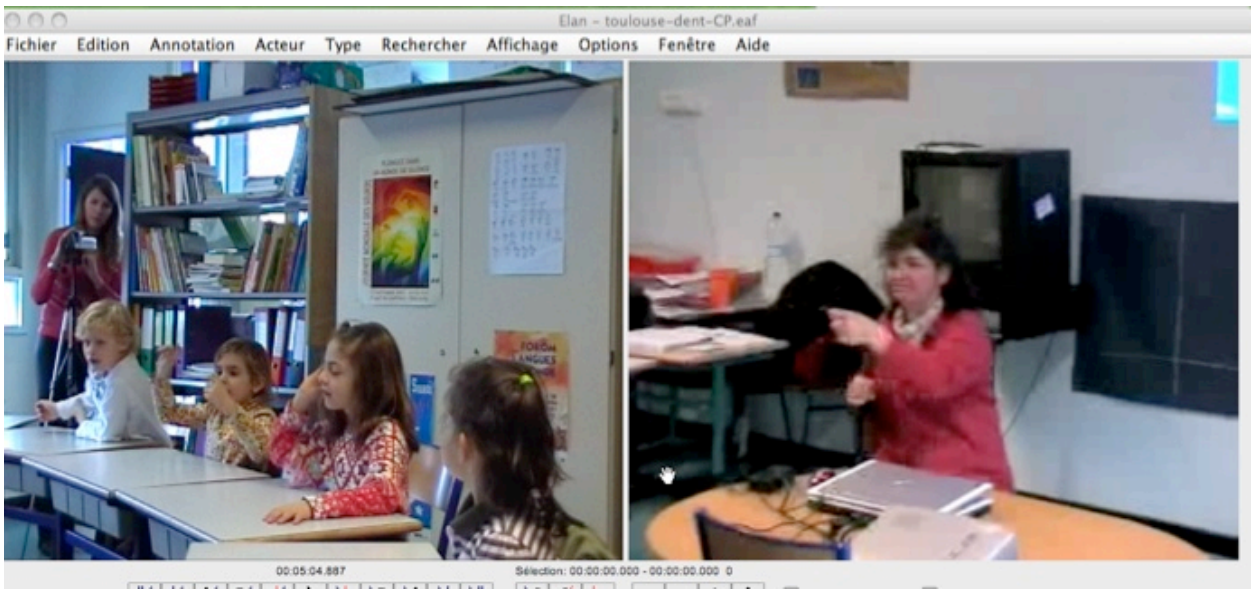
Tout en répétant la réponse de E4 - [POISSON] - le regard de l'enseignante s'oriente vers les autres élèves. Le pointage suivra en balayage malgré un léger décalage regard-pointage. E3 commence à intervenir.



Photos 7 et 8: le rôle du regard et pointage dans la gestion des tours de paroles (4)

Le balayage du regard est volontaire de la part de l'enseignante car elle a remarqué que E1 ne proposait aucune idée et nous supposons que ce balayage regard-pointage est un encouragement à participer comme l'ont compris les trois autres élèves.





Photos 9 et 10 : le rôle du regard et pointage dans la gestion des tours de paroles (5)

Le pointage de l'enseignante est arrêté sur E 3 qui avait déjà commencé son propos : " le pélican se transformera en souris".
Par le pointage et le regard, l'enseignante indique qui a la "priorité" de s'exprimer, elle manifeste aussi son attention face à l'élève en maintenant le pointage sur E3. Dans le cliché suivant, on voit que E2 qui tentait de signer en même temps que E3, interpellera l'enseignante de la main pour attirer son attention et demander ainsi la parole, ce qui confirme que l'écoute de l'enseignante et par conséquent des autres élèves est indiqué par le pointage et le regard évidemment.

Photo 11: le rôle du regard et pointage dans la gestion des tours de paroles (6)

L'enseignante, par sa mimique "bouche ouverte , Ah !, tête en arrière", indique d'une part sa compréhension et affirme la logique de la réponse de E4. Nous remarquons que le pointage est toujours actif sur E3. L'attention et le "dire" (par la mimique) de l'enseignante s'adresse toujours à E3 et à ses énoncés.

L'enseignante, comme précédemment, reformulera le propos de E3 face à la classe, validant à nouveau sa proposition. Puis elle donnera la parole à E2.

Le regard et le pointage sont donc essentiels dans la gestion de l'interaction car
- ils indiquent le tour de parole à l'élève désigné, accompagné ou non d'un mouvement en arrière de la tête ou du menton le motivant à s'exprimer
- mais ils indiquent aussi aux autres élèves qui a la parole et donc qui il faut suivre dans l'interaction visuelle.

Par conséquent le regard permet de clarifier énonciateur et destinataire dans le plan de l'énonciation et le pointage indique le sujet de l'énoncé. Autrement dit le protagoniste (Jakobson, 1963) est identifié par le pointage ce qui permet ainsi d'ancrer l'énoncé dans la situation d'énonciation.

Par ailleurs, au travers de l'analyse de la formulation de consignes et en analysant d'avantage le discours de l'enseignante, nous avons pu montré d'une part que le fait de toucher des objets entre autres, pouvait être un moyen de formuler une consigne et ainsi devenir une stratégie d'évitement des structures iconiques, et qu'il s'agit d'une autre manière, en l'occurrence concrète de dire en montrant. Par ce toucher pédagogique (pour son rôle), l'enseignante évite de donner des indices ou des réponses aux élèves dans la formulation de sa consigne, contrainte liée à la modalité visuo-gestuelle de la langue. Sur ces photos ci-après, il s'agit de boîtes, le signe boîte ou le proforme "boîtes" ont été évités par le toucher de façon à ne pas renseigner les élèves sur la description des objets et sur le concept attendus ici : les volumes.

Photos 12, 13, 14, 15 : Donner une consigne à l'aide du toucher

Concernant le regard, cette analyse a montré qu'il s'agissait d'un paramètre complexe, et on peut dire que le regard est le coeur linguistique des LS, puisqu'il est à la fois un paramètre linguistique marquant par exemple le passage en situation de transfert (d'un personnage, d'une action…) ou décrivant les émotions du locuteurs, mais il est aussi avant toute chose le garant de l'interaction et c'est dans cette situation pragmatique de la classe qu'il se révèle.

Photos 16, 17 : Le rôle du regard dans l'interaction pédagogique

Ainsi sur les clichés supra, on voit l'enseignante dans la peau d'un personnage qui tourne quelque chose dans un contenant circulaire. Autrement dit il s'agit d'une sorcière qui tourne sa potion magique dans son chaudron. L'enseignante bien qu'en situation de transfert personnel (le personnage principal fait "comme ça"), son regard s'oriente vers les élèves pour vérifier leur compréhension et s'assurer qu'ils suivent. Son attitude est donc complexe. Uniquement par le regard alors que tout le reste du corps est investi dans la narration, elle accroche les élèves à la fois à son énoncé et les garde présents dans la situation d'énonciation.
Enfin dans les exemples analysés au cours de cette recherche, pour la reformulation, l'utilisation des visées est pertinente, et permet une co-construction du sens dans l'interaction enseignant-èlève. Autrement dit l'emploi des structures de plus en plus iconiques dans la formulation de consignes par exemple ou la reformulation au moyen du dire en montrant permet une co-construction du dire dans l'échange et nous montre qu'il s'agit là d'un autre moyen pour communiquer qui va à mon sens au delà de la reformulation que l'on connaît en langue vocale.

Tous ces résultats attestent d'une pédagogie singulière des enseignants sourds dans l'enseignement de LSF et en LSF da par la nature même de la langue des signes et de l'exploitation qui en est faite par les enseignants, une langue mise au service du dire pédagogique. Une pédagogie que nous nommons *alter-active* où le sens des énoncés se construit dans l'interaction enseignant-elève par la reformulation de plus en plus iconique. Les enseignants sourds ont eux-mêmes développé ces pratiques *alternatives* à un système qui ne les prévoyait pas et où des solutions émergent de par la singularité visuo-gestuelle de la langue. En outre, les enseignantes par cette pédagogie construisent leur progression de l'enseignement des langues en se basant sur le savoir épilinguistique des élèves pour les amener au savoir conscient de la langue c'est-à-dire au recul métalinguistique afin qu'ils puissent entrer dans la langue seconde avec ce regard et cette même conscience métalinguistique.

Le qualificatif d' *active,* quant à lui, renvoie à la forme employée, l'oralité, où l' interaction pousse à révéler la langue de l'élève, à la faire émerger tout en lui apportant les règles nécessaires et en respectant sa liberté. Nous parlons d'oralité puisque la LS est une langue à tradition orale comme nous l'avons explicité et c'est en cela qu'il est primordial, au travers de la didactique de la LS de repenser l'enseignement des langues et la pédagogie dans son ensemble. Il s'agirait de penser à une véritable pédagogie du sens avec un retour à l'expérientiel comme l'atteste ce point de vue :

> « La création du sens ne se fait pas par étapes, mais par de multiples interactions simultanées nécessités par la production éducative elle-même. Il ne s'agit donc pas de restreindre l'élève (ou l'enseignant) dans un système fermé d'enseignement-apprentissage dictant à priori les modalités d'une progression. Il s'agit d'ouvrir des possibilités d'expression individuelles qui répondent à l'élaboration d'un travail impliquant des connaissances de plusieurs niveaux.» (Tochon, 1990, p.165)

C'est en ce sens que nous estimons que la didactique de la LSF peut trouver sa place au sein de la didactique des langues, apportant un autre point de vue sur l'art de communiquer. En effet, cette pédagogie mis en place par les enseignants sourds, va pour nous au delà de la simple reformulation pédagogique puisque la LSF permet différentes manières de dire comme nous l'avons présenté ci-dessous. C'est pourquoi nous pensons que la didactique de la LSF, bien qu'elle n'en soit qu'a ces prémices, peut apporter à la didactique des langues de part la nature même de la langue.

5. Les obstacles à franchir et les paradoxes à dépasser

Le ministère de l'Education Nationale reconnaît que « les enseignants *sourds* sont seuls à ce jour à pouvoir enseigner la langue des signes » (BO n°25 du 24 juin 2010). Nous sommes convaincu de ce point essentiel pour deux raisons principales que nous avons développé dans cette recherche. La première raison est sans nul doute la pertinence de la surdité dans le développement linguistique de la LS et la seconde, par déduction, est qu'une pédagogie sourde émane de ses locuteurs qui enseignent la langue. Notre recherche reste cependant pionnière sur ce terrain en raison de la complexité à entrer au sein des classes signantes et d'obtenir des autorisations pour mener à bien une recherche scientifique.

Il est important de distinguer d'une part, la pédagogie utilisée dans le cadre de l'enseignement de la langue et la pédagogie bilingue mise en place au sein des classes en LSF. La première est en effet le catalyseur des autres enseignements et influence de fait la seconde pratique.

Nous avons constaté que le regard est au centre de cette pédagogie en tant que garant de l'interaction mais qu'il est surtout le principal informateur de multiples et complexes finesses linguistiques. L'enseignant non-locuteur natif ou précoce ne peut de par la prégnance du monde sonore qu'il entoure, développer de telles aptitudes visuelles[11]. L'enseignant de LSF est aussi le référent linguistique et le pilier de la construction langagière de l'enfant en plein développement. Accepterait-on que de jeunes élèves entendants français aient un professeur balbutiant dans la langue française ou ne maîtrisant pas la finesse de celle-ci ? Il est certain que la réponse est négative. Pourquoi certaines structures l'admettent pour l'enseignement de et en langue des signes auprès de jeunes élèves sourds ?

La reconnaissance des professionnels sourds restent aujourd'hui l'un des principaux obstacles au développement de ces classes en LSF. Une question se pose alors. Mottez l'évoquait déjà en 1988[12] : comment reconnaître officiellement, c'est à dire par voie de titularisation et non par voie contractuelle, des enseignants sourds, sans diplôme, exerçant depuis plus de vingt années auprès d'élèves sourds, tant pour l'enseignement de la LSF que pour l'enseignement en LSF ?

---

[11] Nous sommes convaincues que cette aptitude s'accompagne du développement d'une pensée exclusivement visuelle et iconique.

[12] Mottez, 1988, *La langue des signes française. La communauté linguistique des Sourds* in Mottez, 2006

Cette (non) reconnaissance des professionnels sourds est en lien avec la reconnaissance linguistique de la LSF selon notre analyse. En effet, la langue des enseignants sourds n'étant pas reconnue comme une langue d'enseignement mais uniquement comme langue enseignée, cela engendre de fait une non reconnaissance du statut d'enseignant. Pourtant concernant le statut de la langue des signes, la réponse semblait évidente : elle est une « langue à part entière » selon la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Mais si l'on y prête davantage attention, on constate que la reconnaissance de la LSF se situe au sein d'un texte législatif portant sur le handicap et non dans un tout autre texte à visée culturelle et linguistique.
Bien qu'il y ait une certaine évolution au niveau de la politique linguistique en tant que discipline des langues régionales et minoritaires (Grin, 2005), nous estimons que dans le cas de la langue des signes, il n'existe pas de politique linguistique concrète selon nos observations du terrain et qu'il semble exister une ambiguïté, un conflit linguistique entre la langue française et la LSF.

« Ainsi, le concept de conflit linguistique pourrait être convoqué chaque fois que deux groupes linguistiques différents cohabitent dans un même état, dès lors que l'un possède sur l'autre un avantage, en droit ou en faits. » (Kremnitz, 1981, p 65-66)

Pourtant, en terme d'acquisition, comme nous l'avons brièvement exposé, il est évident que la LSF (langue visuo-gestuelle) ne peut entrer en conflit avec le français (langue audio-phonatoire) auquel les enfants sourds n'ont aucun accès naturel. Contrairement aux autres langues régionales et minoritaires, la langue des signes a de par sa nature, son histoire et sa transmission, une problématique qui lui est propre. La LS est la langue des sourds au sens où elle leur permet d'appréhender le monde et de le dire en respectant leur différence: être sourd.
Malgré l'apport des recherches scientifiques récentes, la politique française semble persister dans une confusion latente : le sourd est un citoyen à part entière mais il est un être déficient.
Mottez avait révélé cette confusion dans les années 1970 écrivant alors que « la surdité étant une pathologie, leur langue en serait une aussi ».
Le paradoxe de la reconnaissance des langues des signes est, nous semble-t-il, d'autant plus visible aujourd'hui :

« la question de la place des *Sourds dans la Cité* se situe depuis toujours entre le registre du « handicap » - parce que pris dans des politiques publiques - et le registre de l'identité - parce que disposant d'une langue. » (Kerbourc'h, 2006, p.14)

Faut-il alors comprendre qu'au travers de la loi du 11 février 2005 est bien conféré un statut linguistique à la LSF mais qu'il n'en est rien de ses référents, de ses locuteurs sourds et de fait des professionnels sourds ?

« Le fond du paradoxe, ici, tient selon nous à la nature de ce qui est reconnu. La reconnaissance opérée au niveau politique est celle du statut linguistique de la LSF, celui-ci étant compris comme ce qui en fait une langue apprenable par tous et qui, de surcroît, est bien adaptée aux sourds, - idée que véhicule la notion moderne d'« accessibilité ». (…) L'écart est grand avec ce qui serait une reconnaissance sociologique et anthropologique : la LSF non pas réduite au statut de langue adaptée à une population « déficiente » mais comprise comme langue vitale d'une communauté singulière et dont les référents sont les sourds. C'est cette reconnaissance-là qui ferait pleinement de la LSF une " langue de France ", une des " langues de la France ". » (Dalle-Nazébi, Garcia, Kerbourc'h, 2009, p.7-8)

Par conséquent, comme nous l'avons constaté sur le terrain, le statut des élèves sourds, le statut des enseignants sourds et le statut de la langue des signes se disent, encore, en majorité, dans des représentations éminemment diglossiques, en référence permanente à l'enfant entendant, aux

professeurs entendants des écoles, à la langue française: handicapés, intervenants et « langue prothèse dans une prescription de dernier recours dans le traitement du handicap. » (Millet, 1999, p 111) Il existe par conséquent encore un certain nombre d'obstacles structurels freinant l'ouverture des classes en LSF :

- Le manque d'élèves[13] au sein des classes en LSF, dû au manque d'information des familles concernées et au manque de visibilité des structures en LS au sein des instances de prise en charge de la surdité, engendre une hétérogénéité au sein des classes. En effet certains élèves arrivent en cours de cursus bilingue, après un début de parcours en structures mixtes ou oralistes, en situation d'échec et avec un retard langagier en LSF, donc avec des besoins bien spécifiques par rapport à leurs camarades ayant suivi le cursus depuis les petites classes et qui ont clairement la LSF comme langue de référence. Cette hétérogénéité est difficile à gérer pour les enseignants et nécessite de penser des programmes différenciés. Il est important aussi de noter que cette variation est réciproque chez les enseignants et dans leur modalités d'enseignement de LSF et en LSF, dû aux manques de formations dédiées. En vue de créer des plans de formations et des curriculum à destination des enseignants, cela signifie qu'il faille aussi répertorier les différentes compétences et les besoins des professionnels déjà sur le terrain : enseignants de LSF et enseignants disciplinaires en LSF, notamment pour l'évaluation et le suivi de la certification complémentaire en LSF. Nous pensons particulièrement à l'élaboration de signaires spécifiques pour transmettre des notions scientifiques et littéraires appartenant d'habitude au répertoire du français.

- Concernant les fluctuations dans les prises de positions de l'EN au sujet de l'enseignement bilingue auprès des élèves sourds et à titre d'exemple, nous pouvons comparer deux BO, celui du 4 septembre 2008 (n°33) et celui du 24 juin 2010 (n°25), sur trois points.

  1/ le statut pédagogique de la LSF : le premier document pose clairement la maîtrise de la LSF comme préalable aux autres apprentissages, tandis que le second, considère la voie phonologique comme seule voie d'entrée possible pour la lecture, ce qui sous-entend la nécessité de l'apprentissage du français oral.

  2/ les pôles LSF, si le premier document les conçoit comme des « parcours bilingues *en LSF* », le second, en les renommant « Pôles d'accompagnement à la scolarisation des élèves sourds, ou PASS », élargit considérablement leur mission à tous les « dispositifs pédagogiques et technologiques permettant à tous les jeunes sourds, quel que soit le mode de communication choisi par leurs familles, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire sans se focaliser sur la seule LSF ». On revient ainsi à la confusion, langagière et pédagogique, soulignée précédemment qui règne dans la plupart des établissements accueillant des élèves sourds. Et cette ambivalence se cristallise d'avantage avec la création du poste de *médiateur pédagogique* qui devra successivement endosser le rôle de professeur en LSF, professeur de soutien[14] chez certains élèves en difficulté (évaluation faite par lui même et compte rendu à l'ensemble de l'équipe) et enfin, « compétent en LSF, il pourra aussi assurer l'interface dans la communication (français/LSF ou LSF/français) entre les parents et les professeurs ou le personnel administratif de l'établissement, selon les besoins. » (Circulaire n° 2010-068 du 28-5-2010 du BO n°25 du 24 juin 2010 du Ministère de l'Education Nationale)

  Une économie certes pour le budget du Ministère, mais une confusion au sein des rôles de cet enseignant dont les tâches sont aux antipodes: enseigner une discipline dans une autre langue n'est pas interpréter, traduire des interactions exige des compétences que la formation pédagogique ne requiert pas et enfin apporter un soutien scolaire demande des compétences spécifiques

[13] Seuls 1% des élèves sourds sont orientés vers les structures bilingues et ces derniers ont majoritairement des parents sourds, ou des entendants déjà sensibilisés à la question de la surdité et pouvant faire un choix éclairé. Comme l'indique P. Dalle (2005), « c'est donc bien une question d'information auprès des familles, mais aussi un changement de mentalité à opérer dans les MDPH ou CIS, tous ces organismes qui aiguillent systématiquement les familles vers l'intégration et l'oralisme ».

[14] Cette heure de médiation sera incluse dans son service ou effectuée en heure supplémentaire. (selon la circulaire n° 2010-068 du 28-5-2010 du bulletin officiel n°25 du 24 juin 2010 du Ministère de l'Education Nationale)

d'adaptation aux besoins de chaque élève. Autrement dit trois postes spécifiques seraient nécessaires pour un enseignement de qualité, un suivi spécifique et adapté et pour des relations de communication efficaces : un enseignant formé, un interprète diplômé, et un enseignant ou des enseignants chargés des élèves en difficulté. Quelle est la place de l'enseignant sourd dans cette conception ? Cherche-t-on uniquement à lui conférer la place d'enseignant de LSF ? Ne pourrait-il pas justement apporter son savoir-faire et son expérience d'enseignant en LSF, d'autant plus que dans la plupart des cas nous constatons que c'est la langue de l'enseignant qui fait défaut et gène la bonne compréhension des élèves ?

3/ enfin, la confusion persiste également sur la notion de bilinguisme, puisqu'on parle à nouveau dans le BO n° 25 de 2010 de « mode de communication » ou de « communication bilingue » au lieu *d'éducation bilingue,* terminologie employée dans le BO de 2008. Ainsi de quoi parle-t-on aujourd'hui, d'objectif *bilingue*, de méthode pédagogique *bilingue* ou d'une simple situation où deux langues sont présentes sur un même terrain ?

La conception d'une didactique de la LSF pleine et entière peine à se développer. Selon nous contrairement à la didactique des langues (vocales), la didactique de la LS est à penser non seulement en terme de didactique de la langue pour elle-même et par elle-même mais il faut aussi l'élaborer en termes de didactique des disciplines en LSF puisque l'articulation est nécessairement bilingue.

En conclusion, nous souhaiterions malgré les obstacles et paradoxes cités, souligner les évolutions positives liées à la reconnaissance de la LSF.

Depuis 1880[15], environ six générations de sourds (issus de parents entendants ou de parents sourds) ont réussi à obtenir un enseignement au sein même de l'Ecole de la République. En 2010, ce sont trois enseignants sourds et un enseignant entendant, ayant la LSF comme langue première qui ont réussi le CAPES de la LSF (aujourd'hui plus d'une dizaine d'enseignants, majoritairement sourds ont obtenu cette qualification). Quatre autres enseignants sourds ont été titularisés professeurs des écoles en validant leur année de professeurs stagiaires à l'IUFM de Toulouse. Mais le plus inattendu et ce pour la première fois de toute l 'Histoire Sourde, un inspecteur de la LSF sourd a pris ses fonctions au sein du Ministère de l'Education Nationale, Et tout cela s'est concrétisé en une seule année seulement : huit professionnels sourds sont entrés dans la forteresse.

Malgré ces avancées considérables, nous estimons que c'est la logique d'un système entier qui est à repenser, alors qu'aujourd'hui on semble agir à l'inverse et sans cohérence entre toutes ces publications officielles récente. Les structures du primaire et du secondaire proposant un enseignement réellement bilingue au moyen uniquement de la LSF restent très rares en France, ce qui réduit les chances des élèves sourds dont la LSF est la langue natale d'entrer dans le supérieur, où l'accessibilité est désormais bien plus importante. Le département du CETIM (Centre de Traduction Interprétation et Médiation linguistique) de l'Université Toulouse 2 le Mirail en est un bel exemple. Depuis septembre 2011 est ouverte une nouvelle licence mention Langues Etrangères Appliquées (LEA), spécialité Français, anglais, LSF, parcours Traduction,Interprétation. Cette licence au double parcours (LSF langue 1 et LSF langue 2) permet ainsi de former des étudiants sourds au métiers de traducteurs (du français écrit vers la LSF) ou aux métiers de la médiations linguistiques (écrivain public, médiateur culturel…) et des étudiants entendants au métier de traducteur / interprète (de la LSF vers le français oral ou écrit). Le français pour le public sourd est donc enseigné comme une langue seconde et l'enseignement est donné par des professionnels du FLES. Une articulation bilingue sur le modèle des classes analysées ci-dessus a été mise en place avec le concours des enseignants de FLES et d'enseignants sourds, afin que soit respectée la

[15] Date à laquelle, la LS a été interdite, en Europe, dans le système éducatif lors d'un congrès de spécialistes à Milan (Italie).

particularité d'apprentissage de ces étudiants sourds aux parcours éducatifs divers. Par ailleurs, il est important de noter que le CETIM est le seul département universitaire en France à inclure la LSF comme langue de travail au même titre que le sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien dans ces filières de traduction, contrairement au département Sciences du langage où la LSF est plus un objet d'analyse et de réflexion, bien qu'elle y soit également enseignée.
Nous laissons le mot de la fin à deux pédagogues : l'un célèbre dans la communauté sourde, qui s'exprima lors du colloque international sur les langues des signes, à Poitiers en 1990, JF Mercurio, co-organisateur charismatique, avant de disparaître subitement la même année, et l'autre célèbre dans la communauté enseignante pour son combat pédagogique, P. Meirieu (2009).

> « Je considère qu'un enfant sourd est sourd… d'accord. Donc avec l'ouïe en moins, mais un être à part entière. Nous vivons dans une société entendante qui ne devrait pas empêcher l'enfant sourd de jouir des mêmes droits. Et à mon sens, cela ne peut passer que par l'enseignement. Un enseignement sélectif, tronqué ? Non ! L'enfant sourd a droit à l'accès à la connaissance, à un apprentissage complet, au même titre que les entendants. C'est ma philosophie. Rétablir l'équilibre. (…) Seul le bilinguisme permettra aux sourds d'exercer leur citoyenneté. » (extrait de *Naissance d'un combat*, film[16] de Sophie Bergé-Fino, 2005)

Nous avons ainsi l'intime conviction que la pédagogie sourde à tout à nous apprendre sur ce point puisque l'intention sémiotique des locuteurs sourds crée la langue. Le dire en montrant est ainsi inhérent à la surdité et cette émergence linguistique se reflète dans une pédagogie interactive naturelle (presque innée) à la recherche de cette même intention sémiotique chez l'enfant. Penser une véritable pédagogie naturelle du sens, c'est d'une part, tenter et renouveler sans cesse l'existence conjointe de deux principes antagonistes selon Meirieu (2009) : « postuler que tout être peut apprendre et grandir, et, en même temps, être convaincu que nul ne peut apprendre et grandir à la place de quelqu'un ». Mais c'est aussi d'autre part, poser comme « "exigence éthique" essentielle du métier d'élève comme de la déontologie enseignante » le fait de « ne pas accepter de ne pas comprendre, ne pas accepter de ne pas se faire comprendre. » (S. Baruk 1992 cité par Terrail, 2009, p.276)
Il ne s'agit donc pas d'accessibilité mais bel et bien de pédagogie. Quels seront alors ceux qui, par *un autre regard sur l'enfant sourd,* participeront à l'émancipation de l'enfant en général et ainsi, à leur manière à changer un tant soit peu le monde ?

Références bibliographiques citées

CUXAC, C. (2000). La Langue des Signes Française : les Voies de l'Iconicité, Faits de Langues n°15-16, Paris, France : Ophrys

DALLE, P. (2005). Histoire et philosophie du projet bilingue, l'ANPES et le rôle des parents, in *Nouvelle Revue de l'AIS*, Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue (hors série), Paris, France : Edition du CNEFEI.

DALLE-NAZEBI S., GARCIA B., KERBOURC'H S. (2009).Vers une redéfinition du « territoire » : Lieux et réseaux de transmission de la Langue des Signes Française (LSF) » in Actes du colloque Politique linguistique et enseignement des Langues de France, 2005, mai, Toulouse, Association Universitaire des Langues de France, Collection «Sociolinguistique», Paris, France : L'Harmattan.

[16] Le film est disponible sur le site de l'émission "L'Oeil et la Main" : http://www.france5.fr/oeil-et-main/archives/13439020-fr.php

FUSELLIER-SOUZA I. (2006). Processus de création et de stabilisation lexicale en Langue des Signes (LS) à partir d'une approche sémiogénétique, *GLOTTOPOL* - Revue de sociolinguistique en ligne, n°7, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html, consulté en juin 2010.

HELOT C. (2007) Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école, Espaces discursifs, Paris, France : L'Harmattan.

KERBOURC'H, S. (2006) Le Réveil Sourd. D'hier à aujourd'hui (1971-2006) : de l'action collective d'un mouvement socioculturel pour la réhabilitation de la Langue des Signes Française à l'affirmation d'une identité collective pour la participation sociale des sourds, Thèse de doctorat (non publiée), EHESS, Paris.

KREMNITZ, G., (1981) Du "bilinguisme" au "conflit linguistique", cheminement de termes et de concepts», *Langages*, revue trimestrielle n°61, Paris, France : Larousse

LEROY E. (2005). Didactique de la LSF. Fondements pédagogiques dans l'éducation de l'enfant sourd, Mémoire de DEA (non-publié), Université Paris 8, Saint-Denis, disponible sur http :// ciel8.free.fr/SPIP-v1-7-2/article.php3 ?id_article=3#leroy

LEROY E. (2010) Didactique de la langue des signes française, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes, Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd, thèse de doctorat,(non-publiée) Université Paris 8, Saint-Denis, disponible sur http://dl.free.fr/moAr6XmLp

MEIRIEU P. (2009) «Faut-il en finir avec la pédagogie ? » Conférence donnée à Toulouse dans le cadre du GREP le 22 novembre 2009, disponible sur http://www.meirieu.com/ARTICLES/GREP_CONF_pedagogie.pdf

MILLET, A. (1999) Orthographe et écriture, langage et surdité, systèmes, représentations, variations. Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal, Grenoble III.

MINGUY A. (2009), Le Réveil Sourd en France. Pour une perspective bilingue, Paris, France : L'Harmattan.

MOTTEZ B. (2006), Les sourds existent-ils? Textes réunis et présentés par A. Benvenuto, Paris, France : L'Harmattan.

TERRAIL J-P., (2009) De l'oralité : essai sur l'égalité des intelligences, Essai (Broché), Paris, France : La Dispute