



HAL
open science

Adaptation du CECR pour la LSF : principes et pistes pour une évaluation

Marion Kobylanski

► **To cite this version:**

Marion Kobylanski. Adaptation du CECR pour la LSF : principes et pistes pour une évaluation. Linguistique. 2011. dumas-00631574

HAL Id: dumas-00631574

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631574>

Submitted on 12 Oct 2011

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.



Adaptation du CECR pour la LSF

Principes et pistes pour une évaluation

KOBYLANSKI

Marion

UFR Sciences du langage

Mémoire de Diplôme Supérieur de Recherche (DSR) 2^e année

Spécialité ou Parcours : Langage et surdité

Sous la direction de M^{me} A. MILLET

Année universitaire 2010-2011

Remerciements

Je remercie tout d'abord M^{me} Millet pour avoir été à l'initiative de l'élaboration de ce travail.

Je remercie également le milieu associatif sourd signant grenoblois avec lequel j'ai échangé sur ma pratique ainsi que les différents groupes gravitant autour de la surdité dans la région Rhône-Alpes qui ont participé à enrichir mes réflexions sur la LSF durant ces dernières années.

Enfin je remercie ma famille proche et lointaine pour l'aide apportée à la réalisation de ce mémoire, dans la relecture attentive, dans l'aide à la formulation en anglais et dans le soutien technique en informatique.

MOTS-CLÉS : surdité, LSF,  valuation, CECR, niveaux de compétence

RÉSUMÉ

L'approche de la surdité par le biais du droit à la différence est symbolisée par l'usage officiellement reconnu des langues des signes – pour la France, la Langue des Signes Française, la LSF. La communauté Sourde Signante est une minorité linguistique dont les membres pratiquant la langue visuo-spatiale-gestuelle évoluent simultanément dans une société majoritairement entendant. Ce mémoire, après avoir présenté le cadre du bilinguisme et du biculturalisme des sourds signants, décrit les principes fondamentaux de la LSF et réinscrit ces principes dans le CECR, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, qui est le premier outil existant au plan européen quant à l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues européennes ainsi que des langues des signes.   partir de ces textes et des ouvrages théoriques actuels, notre travail a consisté à adapter la partie « Langue des Signes » du CECR en modifiant, supprimant et créant les compétences à acquérir. La prise en compte de l'environnement de la LSF et de ses principes fondamentaux permet d'être au plus près de la pratique de cette langue et engage également une réflexion sur l'évaluation de celle-ci.

KEYWORDS : deafness, French Sign Language, evaluation of language, skills in communication

ABSTRACT

The approach towards deafness with regard to the right to diversity, which is symbolised by the officially recognised use of sign languages – Langue des Signes Française (French Sign Language), or LSF in the case of France – raises high stakes for deaf signers, a minority linguistic community. The members of this community communicate by means of a visuospatial gestural language, whilst living in a predominantly hearing society. This dissertation, after presenting the framework of bilingualism and biculturalism for deaf signers, describes the fundamental principles of the LSF and adapts them to the CEFR, Common European Framework of Reference for Languages, which is the primary reference at a European level concerning the teaching, learning and evaluation of European languages, as well as sign languages. Based on CEFR texts and theoretical publications, our work has consisted in adapting the “Sign Languages” part of the CEFR by modifying, deleting and creating the skills needing to be acquired. The consideration of the background of the LSF and its fundamental principles allows us to get as close as possible to the use of this language and at the same time generate a reflection concerning its development.

Table des matières

Introduction	1
1. La Langue des Signes Française	4
I. La Communauté Sourde française	4
A. Les représentations du handicap et de la différence	4
B. La communication : une nécessité	5
II. Historique de la LSF	7
A. Congrès de Milan : l'interdiction de la LSF	7
B. Conséquences et répercussions	8
C. L'éveil des Sourds	9
III. Le bilinguisme	10
A. Généralités	10
1. Définition du bilinguisme	10
2. Rôle et statut des langues en présence	11
B. Le bilinguisme sourd	11
1. Le bilinguisme de l'enfant sourd né de parents entendants	11
2. Le bilinguisme de l'enfant sourd né de parents sourds	12
C. Place des deux langues en présence : Français et LSF	13
1. Considérations générales	13
2. Acquisition de la langue orale et oralisation	14
3. Évolution de la place de la LSF dans l'éducation	15
4. Complexité du bilinguisme : continuum de pratiques	16
IV. Place de l'écrit dans la LSF	17
A. La LSF écrite ?	17
B. Place du français écrit	17
V. La culture sourde	18
A. Définition	19
B. LSF, fondement de la culture sourde	20
C. Une transmission dite horizontale des valeurs	21
D. Biculturalisme de la population sourde	22
VI. Description formelle de la LSF	23
A. Généralités de description	23
1. Notion d'iconicité	23
2. Spatialisation de la LSF	24
B. Deux théories de description	25
1. La théorie paramétrique	25

2.	La théorie non-paramétrique	27
C.	Liste des points linguistiques	28
1.	La main dominante et la main dominée	29
2.	La spatialisation	29
3.	Une langue gestuelle et corporelle	29
4.	Le lexique des signes	29
5.	La morphosyntaxe	30
6.	La syntaxe	32
2.	Les textes de référence	35
I.	Textes législatifs	35
A.	Le CECR comme cadre européen	35
B.	Le CECR LS : La LSF dans le CECR	36
C.	Autres textes législatifs régissant la LSF	37
1.	Chronologie législative	38
2.	Conséquences de l'existence de ces textes officiels	39
II.	Le contenu du CECR : activité langagière et échelle des descripteurs	40
A.	La langue en usage	41
1.	Les domaines et leurs thèmes	41
2.	Le cadre, conditions du contexte	42
B.	L'activité langagière : l'apprenant dans l'acte de communication	43
1.	Les modalités et aptitudes	43
2.	Les quatre fonctions	43
3.	Les stratégies	44
III.	Les compétences à valider dans l'acquisition d'une langue	46
A.	Les compétences générales	46
1.	Le Savoir	47
2.	Le Savoir-Faire	48
3.	Le Savoir-Être	48
4.	Le Savoir-Apprendre	48
B.	Les compétences communicatives langagières	49
1.	La compétence linguistique et ses sous-composantes	49
2.	La compétence sociolinguistique et ses sous-composantes	50
3.	La compétence pragmatique et ses sous-composantes	52
C.	Niveaux de compétence	53
1.	Ajustement des niveaux de compétence pour la langue des signes	53
2.	Critères qualitatifs d'évaluation	54
3.	Complexité de la description des niveaux de compétence	55
3.	Proposition d'adaptation du CECR pour la LSF	60
I.	La « Compétence Culturelle » : une nouvelle compétence	62
A.	« Historique, grands événements de l'histoire de la surdité et de la LSF »	63
B.	« Codes sociaux de la communauté sourde »	64

C.	« Bilinguisme et biculturalisme »	64
D.	« Rapport de la minorité sourde à la majorité entendante »	65
II.	L'activité langagière en LSF : adaptations et modifications	66
A.	La langue LSF en usage	66
1.	Le cadre	67
2.	Les aptitudes	68
3.	Les compétences générales	69
B.	Statut et rôle du français écrit en LSF	69
1.	Prise de position par rapport aux textes officiels existants	69
2.	Parallèle avec les langues vocales	70
3.	Utilisation pertinente des supports français écrit pour la LSF	71
III.	Les compétences communicatives langagières du niveau B2 LSF	72
A.	Méthodologie	72
B.	Redistribution des éléments de la compétence sociolinguistique	74
C.	La compétence linguistique	74
1.	La sous-composante lexicale	75
2.	Création de la sous-composante sémantico-syntaxique	76
D.	La compétence pragmatique	78
1.	La sous-composante discursive	78
2.	La sous-composante interactionnelle	79
E.	Critères qualitatifs	79
Conclusion		84
Bibliographie		86
Annexes		
A.	Liste des critères de description de la LSF	Annexe–1
B.	Les critères du CECR	Annexe–2
C.	Les critères du CECR LS	Annexe–4
D.	Extrait du CECR LS : les niveaux communs de référence	Annexe–5
E.	L'épreuve de langue des signes au Baccalauréat (note de service 2007)	Annexe–9
F.	CLES 1 et 2 – extraits : consignes relatives à l'environnement de l'examen et à l'examen lui-même	Annexe–11

Liste des tableaux

1.1. Récapitulatif des cas de bilinguismes	13
1.2. Espaces présémantisés (MILLET 2006)	24
2.1. Interaction entre deux locuteurs natifs	56
2.2. Étendue du vocabulaire	56
2.3. Classement des descripteurs de la langue en usage du CECR	57
2.4. Classement des descripteurs de l'activité langagière du CECR	58
3.1. Classement des descripteurs de l'activité langagière en LSF	81
3.2. Adaptation de l'activité langagière pour la LSF	83

Introduction

La LSF, langue des signes française des sourds signants français, connaît depuis plusieurs années un élan nouveau résultant du militantisme des sourds auquel se sont d'abord rattachés les chercheurs, puis les milieux politiques, et récemment, les institutions éducatives. Ce mémoire a pour objectif de présenter les principes fondamentaux de la LSF sur lesquels reposent les acquisitions de compétences en LSF dans le cadre de son enseignement/apprentissage au sein des institutions nationales. Des niveaux de compétences et des pistes de réflexion en cohérence directe avec la structure de cette langue pourront par la suite être élaborés en vue d'une évaluation de la LSF.

Pour comprendre et appréhender la place des langues des signes dans le monde d'aujourd'hui, voici quelques chiffres : il y a environ 40 millions de sourds et malentendants en Europe¹. En France, la communauté sourde comprend 4 millions de sourds dont un quart pratique la LSF, pour une population d'environ 60 millions de personnes². Les personnes sourdes qui utilisent les signes expriment tout ce qui relève de la communication par des structures et des gestes codifiés pour échanger entre sourds et avec les entendants pratiquant ces langues. Il y a différentes langues des signes : de fait, elles sont nommées au pluriel, rendant à la LSF sa spécificité française. Il est vrai que chaque langue, puisant son existence dans les racines de son pays, développe des traits distinctifs en fonction de la culture de chaque peuple et de la situation géographique du pays. Un sourd appartient à une triple communauté : celle de son pays en tant que citoyen, celle de la société entendante majoritaire dans laquelle il évolue, et enfin celle de la communauté sourde de sa région, de son pays et plus largement de la communauté sourde éparpillée dans le monde dont tous les membres peuvent en effet se comprendre.

1. <http://www.deafi.com/sourds.php>

2. http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=83

Depuis plusieurs années, le regard porté sur ces langues a changé, et elles sont maintenant reconnues nationalement et figurent dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, le CECR. Ce dernier propose une démarche pour « apprendre, enseigner et évaluer » les langues européennes mais aussi les langues des signes dans sa partie spécifique³, ainsi en France la LSF.

LSF et surdité induisent un handicap dans la communication et dans la langue, ce qui fait de la minorité sourde signante une minorité linguistique. C'est donc autour de la langue que nous devons commencer notre propos. La langue est un système d'ensemble de règles qui permet le langage, ce dernier étant la capacité à communiquer. Toute langue se construit sur l'environnement qui l'entoure. Elle marque l'identité d'un pays, d'un groupe et reflète l'appartenance à une communauté dont la culture transmet les valeurs et les coutumes. La langue par sa fonction sociale, répond au besoin de vivre ensemble. Outil d'abstraction et de pensée, la langue est référentielle et cognitive tout en transmettant des informations sur les locuteurs.

Pour la clarté de ce qui suit, nous rappellerons les notions suivantes de vocabulaire : *oral*, *vocal*, *signé*, *écrit*. On appelle *vocal* ce qui est porté par la voix. On appelle *oral* ce qui schématiquement n'a pas d'écriture : c'est le cas de la LSF et des traditions orales de certaines sociétés pour la transmission de leurs contenus culturels. Nous voyons que *vocal* est différent d'*oral*. Ensuite on appelle *signé* ce qui est porté par les signes gestuels. Enfin on appelle *écrit* l'ensemble des caractères scripturaux des sons ou des idées, communément appelé écriture. La LSF, langue visuo-spatiale-gestuelle se définit comme une langue *signée* et *orale*. La communauté sourde signante a montré qu'elle est outil de pensée, d'abstraction, de raisonnement et qu'elle met en œuvre toutes les fonctions d'une langue et, comme toute les langues, elle a une grammaire, un vocabulaire et différents registres de langue avec lesquels elle représente le monde tout en évoluant avec lui. C'est parce que la LSF est une langue que nous allons dans cette étude préciser ce qu'est la LSF, répertorier ce qui existe pour enseigner une langue quelle qu'elle soit et enfin amener les apports qui nous ont paru pertinents pour l'étude de la LSF dans le cadre scolaire des institutions.

3. Nous appellerons cette partie CECR LS Cadre Européen Commun de Référence pour les langues des signes.

Dans un premier chapitre nous présenterons la LSF. Nous en évoquerons l'histoire dans ses différentes phases au travers du temps, ce qui permettra de découvrir la communauté qui la pratique, les sourds signants. Nous verrons ce qui la caractérise, et le rôle qu'elle a dans la transmission des valeurs de la communauté sourde. Puis nous terminerons par un travail plus formel en rassemblant les principes fondamentaux de la LSF qui résultent des études effectuées par les chercheurs contemporains et sur lesquels nous nous appuierons par la suite pour nos propositions.

Le deuxième chapitre sera consacré au CECR, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et à sa partie relative aux langue des signes que nous appellerons CECR LS. Nous expliquerons en quoi il est une référence pour l'étude des langues en général et en quoi l'intégration les langues des signes en son sein amène à ces dernières une assise importante. Puis nous nous centrerons sur son contenu : à qui il s'adresse, quelle approche il préconise dans sa démarche éducative pour finaliser l'acquisition optimale d'une langue et comment il en valide les compétences. Nous rassemblerons également les principaux textes législatifs français relatifs à la LSF ainsi que ceux émis par l'Éducation Nationale puisque depuis peu la LSF y est présente. L'ensemble de cette analyse aura pour finalité de faire un état des lieux de ce qui existe quant à l'enseignement/apprentissage de la LSF, bases sur lesquelles pourront s'élaborer des pistes de réflexion pour une évaluation de celle-ci.

Enfin à partir de l'ensemble des études précédentes d'une part et d'autre part au travers des questionnements que cette synthèse a suscités, nous présenterons dans le troisième chapitre une organisation de l'activité langagière en LSF et nous proposerons des suggestions de ce qu'il est nécessaire d'évaluer dans la prise en compte de la LSF dans sa dimension de langue à part entière au plus proche et au plus juste de sa pratique effective et de ce qu'elle véhicule.

Chapitre 1.

La Langue des Signes Française

Ce premier chapitre consacré à la LSF présente la langue spécifique des personnes sourdes signantes et apporte par conséquence une meilleure connaissance de ces personnes. En abordant les questionnements et les enjeux auxquels la communauté sourde est exposée, nous pourrons mesurer les difficultés auxquelles elle a à faire face, dans une société majoritaire qui est entendante et qui ne connaît que peu cet univers particulier. C'est pourquoi nous nous demanderons tout d'abord quelle perception les entendants ont de la surdité et quelle représentation ils se font des personnes sourdes. Nous relaterons ensuite l'histoire de cette langue, la LSF, dont un passé encore proche reste douloureux. Puis nous exposerons la situation de bilinguisme que vivent ces personnes, bilinguisme dans lequel l'écrit n'a pas toujours une place simple à définir. Cette étude nous mènera alors à découvrir l'existence d'une culture à part entière, la Culture Sourde. Enfin la dernière partie se placera sur le plan théorique et sera consacrée à la description formelle de la LSF en présentant les éléments fondamentaux de cette langue dans sa dimension visuo-spatiale-gestuelle.

I. La Communauté Sourde française

A. Les représentations du handicap et de la différence

Deux représentations très différentes coexistent, chacune d'elles induisant des attitudes radicalement différentes. MEYNARD (1995) les expose ainsi : la première représentation est celle

qui amalgame le sourd à sa déficience auditive en rapport à la norme entendante. La nature a en effet doté les êtres humains du sens de l'ouïe et la privation de ce sens fait considérer le sourd comme handicapé : on parle de maladie, de déficience auditive, on décrit des paliers de perte auditive et des degrés de surdité. Les remédiations relèvent de la santé et tout est centré sur un point de vue purement médical et r educatif. Sur le plan technique, on vise à soigner, à guérir à le sourd, tendant à le rendre physiquement entendant avec les prothèses auditives et les implants cochléaires (chirurgie de l'oreille interne). Sur le plan éducatif, les remédiations relèvent de l'orthophonie, de l'éducation auditive et sur le plan pédagogique de l'utilisation de la Langue Parlée Complétée (LPC, outil gestuel du codage des syllabes de la langue française) pour l'acquisition/apprentissage du français oral ¹ puis écrit. Dans cette représentation, le but est d'intégrer le sourd dans la société majoritaire entendante, en favorisant au mieux l'intégration scolaire des jeunes en milieu ordinaire. C'est la position adoptée par les institutions en général et par la plupart des entendants.

La deuxième représentation est celle de la différence, cette dernière étant la caractérisation d'une communauté minoritaire et particulière, la Communauté Sourde. La surdité n'est plus stigmatisée par le manque mais elle est portée par un nouveau point de vue : le développement de l'utilisation d'un autre sens, la vue. Les personnes sourdes se sont appropriées ce sens jusque dans leur langue, la LSF, porteuse en elle-même de leur identité. Chaque membre de cette minorité est alors sujet de cette communauté définie, outre la LSF, par des valeurs et un patrimoine culturel propres. Dans cette représentation, le but est d'accepter la différence crée par la surdité et de respecter ce que cela induit tout en favorisant une aisance sociale dans la société majoritaire entendante. La communauté sourde signante et les entendants qui défendent la LSF adh rent à cette représentation dans une position militante.

B. La communication : une nécessité

  Le langage des signes est un produit naturel du besoin de s'exprimer [mené] à une forme hautement structur e à (DE WUNDT cité par RONDAL 1994). La communication est en effet un besoin inhérent à tout être humain. Si elle n'existe pas, chacun est touché au plus profond

1. rappel :   oral à est opposé ici à à vocal à

de son humanité. Aussi quand BERTIN (2003) affirme que « la surdité renvoie chacun à ses propres facultés de communication », il souligne le fait que la surdité touche l'aptitude à la parole². Si une langue est partagée par un canal commun, la communication est possible ; si une langue n'est pas partagée par un même canal, la communication est impossible. Un sourd, bien que sourd et non muet, a l'aptitude physique à parler, mais c'est un travail long, fastidieux et aléatoire quant à ses résultats. Les deux représentations que nous avons exposées servent de modèles théoriques et chacun se réfère soit à l'une soit à l'autre, l'objectif étant dans les deux cas de sauvegarder la faculté de communiquer et de restaurer un canal commun donc une langue partagée : dans la représentation du handicap, c'est la langue orale et dans la représentation de la différence, c'est la LSF.

Ces deux représentations accompagnent l'histoire de la surdité. Elles cohabitent et se définissent l'une en regard de l'autre dans une imbrication active. Malgré leur coexistence, elles ne sont pas compatibles, elles se contredisent, s'opposent et prennent le dessus de manière alternative. Par l'observation des faits nous pouvons remonter à la représentation qui a prédominé, à ce qui en découle en terme d'impacts sur la langue quant à son rôle et son statut et les répercussions en terme de jugements et attitudes sur les locuteurs. Les prises de position induites par chacune des représentations se matérialisent par une tension encore actuelle.

La LSF a toujours existé, c'est la langue naturelle des sourds. Mise en cause puis interdite pendant un siècle, elle réapparaît officiellement dans les années 1980. Depuis donc une trentaine d'années, elle est devenue objet d'analyse et de recherche ce qui en fait une langue jeune dans son étude. De plus c'est une langue qui se définit comme une langue visuo-spatiale-gestuelle : *visuelle* car elle passe par la vue, *spatiale* car elle se construit dans un espace de signation devant le locuteur et *gestuelle* car elle met en scène linguistiquement le corps par les gestes des mains, de la tête et du buste. Enfin, la LSF est iconique c'est-à-dire qu'elle est créée par référence et en pertinence avec son environnement.

2. rappel : « parole » est utilisé ici dans le sens vocal

Après cette présentation générale, nous exposerons l’historique de cette langue, puis dans un deuxième temps, nous expliquerons pourquoi chez les sourds nous sommes en présence d’un bilinguisme et quelle place a le français écrit dans ce cadre. Nous aborderons ensuite l’univers de la culture sourde et nous finirons ce chapitre par une présentation technique, à savoir la description formelle de la LSF.

II. Historique de la LSF

A. Congrès de Milan : l’interdiction de la LSF

Dans l’histoire de la LSF, le Congrès de Milan de 1880 marque une rupture qui sépare ce qui existait avant de ce qui a existé après, dans la prise en compte des sourds et dans la prise en charge de leur éducation. Avant, au 18^e siècle à Paris, l’Abbé de l’Épée réunit pour la première fois des sourds et « par le simple langage des gestes peut [leur] donner toutes les connaissances dont [ils ont] besoin avant même qu’[ils n’aient] la langue écrite » (CUXAC 1983). L’idée était de leur transmettre des concepts dans une langue qui leur était accessible et naturelle – la langue gestuelle, la LSF – pour leur enseigner la religion. C’est la première initiative d’une éducation de masse publique des enfants sourds. La transmission de la LSF se faisait des aînés aux plus jeunes instaurant ainsi le métier de professeur exercé par les sourds eux-mêmes. La LSF est alors diffusée, homogénéisée et un début de recherche sur sa structure est amorcé. L’Abbé de l’Épée est reconnu comme le précurseur de l’enseignement “bilingue” aux sourds.

Au siècle suivant, les langues des signes européennes, dont la LSF, ont été mises en cause puis interdites en 1880, au Congrès de Milan. Les raisons de cette interdiction, qui a duré un siècle, sont de plusieurs ordres. Sur le plan politique, la volonté au 19^e siècle a été de donner à la France une seule et unique langue officielle nationale ce qui a conduit à interdire les langues minoritaires : langues régionales comme le breton et langues des signes comme la LSF. Sur le plan médical, CUXAC (1983) relate que, à l’époque, la parole était un don divin, la surdité sans parole étant considérée comme une maladie à soigner impérativement. Sur le plan philosophique, les idées du 19^e siècle ont développé de nombreuses réflexions sur l’être

humain, sur l'éducation et la société, sur le progrès scientifique. Dans la réflexion sur le rapport du langage avec la pensée s'est posée la question de l'existence, chez les sourds, d'une pensée liée à un langage gestuel. LANE et GROSJEAN (1980) retranscrivent un rapport de l'époque de A. FRANCK³ qui expose la position unilatérale défendue au Congrès de Milan soutenant que les signes et l'oral ne peuvent coexister car les signes désavantageraient l'oral, ce qui serait une entrave à la capacité de socialisation des sourds. Pour souligner la détermination du corps médical de l'époque dans sa volonté d'interdiction des langues des signes, nous rappelons que deux congrès avaient déjà eu lieu, l'un à Paris en 1878, l'autre à Lyon en 1879, où participaient sourds et entendants. Et là, bien que le corps médical pesât pour prendre la décision d'interdiction, les deux fois il avait été contré par les sourds. Aussi, un troisième congrès, où aucun sourd ne fut convié en tant que décideur, eut lieu l'année suivante en 1880 à Milan, et l'interdiction des langues des signes fut alors validée.

L'interdiction de la LSF a eu un fort impact sur sa communauté entraînant sa dislocation. En effet, privée de son moyen de communication, elle n'a plus pu servir de référence identitaire de manière ouverte pour ses membres. La représentation centrée sur le handicap a pris le dessus et l'appartenance à la société majoritaire s'est révélée très difficile pour les sourds et à l'heure actuelle, ces répercussions perdurent dans certains domaines comme celui du travail, celui du cursus d'études, ou celui de l'accessibilité sociale. Sur le plan législatif on constate une évolution longue et lente sur la question des droits relatifs aux personnes sourdes, pour exemple, la première obtention du permis de conduire par un sourd ne s'est faite qu'en 1959⁴.

B. Conséquences et répercussions

Cette politique d'interdiction de la LSF et de la place donnée à l'oralisation n'a pas eu les effets escomptés et les constats sont alarmants : en 1998, le rapport GILLOT⁵ dénombre 90%

3. « [...] superiority of speech over signs, for restoring deaf-mutes to social life and for giving them greater facility of language, declared that the method of articulation should have preference over that of signs in the instruction and education of the deaf and dumb. Considering that the simultaneous use of signs and speech has the disadvantage of injuring speech and lip-reading and precision of ideas, the Congress declares that the pure oral method ought to be declared » D'après Franck, A. 1880 *Rapport au Ministère de l'intérieur sur le Congrès International réuni à Milan du 6 au 12 septembre*, Paris : Wittersheim.

4. Loi Buron en 1959 <http://www.sourds.net/histoire/annee>

5. Le droit des sourds : 115 propositions : rapport au premier ministre, D. Gillot, 1998

d'illettrisme chez la population sourde. Les conséquences des retards qui en résultent sont graves et l'éducation des sourds les a confinés à des acquisitions essentiellement concrètes (CUXAC 1983). C'est entre autre pourquoi les sourds n'ont pu accéder à des métiers autres que manuels. La prise en charge de cette éducation et de la rééducation des jeunes sourds s'effectue au sein d'institutions spécialisées gérées par les ministères de la Santé et de l'Éducation Nationale (DALLE 2003) et trois points sont marquants dans la scolarité ainsi établie : la LSF, interdite, n'est plus pratiquée en classe ; les sourds sont évincés du métier de professeur, seuls les entendants enseignent ; et enfin il n'y a plus de modèle d'adultes sourds pour les jeunes. Cependant lors de cette période, la communauté sourde bien qu'elle n'ait plus eu d'existence officielle n'a pas disparu, ce que nous allons maintenant exposer.

C. L'éveil des Sourds

Malgré l'oppression subie, la Communauté Sourde a continué de fonctionner, ce qui a eu un double effet. D'une part, au lieu de se fondre dans la majorité entendante, cette communauté s'est rassemblée, et ce de manière puissante, en construisant et en renforçant l'identité sourde autour de sa langue et de ses valeurs, symboles de sa différence. Mais cela a d'autre part conforté les entendants dans la position qu'ils se font du sourd et de la surdité, c'est-à-dire en continuant à les opprimer et à les assimiler à des handicapés. Les sourds qui ont vécu ces événements savent alors qu'ils ont d'autres moyens pour se faire entendre : ils vont revendiquer avec force et détermination leurs statuts de personnes à part entière, de sujets. Cette prise de conscience collective fait de la LSF le symbole militant de la Communauté Sourde Signante parce que « la LSF [est] la trace tangible et permanente de la culture sourde » (CUXAC 1983, p. 175) C'est pourquoi elle devient premier objet de revendication : c'est l'Éveil des Sourds en 1980. Les politiques et les institutions vont être obligées de prendre en compte les revendications de cette minorité dans une acceptation progressive qui se ponctue par quelques grandes dates. Ainsi les années 1980 marquent la tolérance de la LSF par la découverte de la culture sourde, par la création de la première école d'interprètes, ainsi que par l'accès à l'information et à l'égalité. 1991 marque la reconnaissance éducative : la LSF est reconnue comme langue adaptée pour les sourds. Plus récemment, 2002 marque l'intégration des diffé-

rentes langues des signes européennes dans le CECR pour les langues. Enfin en 2005, la LSF est reconnue comme langue d'enseignement et langue de choix pour la scolarité d'un jeune sourd c'est-à-dire qu'elle devient présente au sein même de l'Éducation Nationale.

Outre la chronologie d'un parcours, cet historique nous montre que l'ensemble de la population sourde n'est pas une juxtaposition d'individus reliés par un handicap commun mais que c'est une réelle communauté résolue à défendre l'intérêt de son groupe avec une identité propre, des valeurs et une langue spécifique (LACHANCE 2007).

III. Le bilinguisme

A. Généralités

1. Définition du bilinguisme

Le bilinguisme se définit par la présence de deux langues utilisées simultanément. DUBOIS et al. (2007, p. 66)⁶ définissent le bilinguisme ainsi : « le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme. » Le plurilinguisme, selon PY et LUDI (1986) « est la règle, l'unilinguisme l'exception ». Cette définition du bilinguisme évolue, on ne parle plus de performances par rapport à la norme mais de compétences bilingues et même de compétences minimales. Macnamara précise : « le bilingue a une compétence minimale dans une des quatre habiletés communicatives à savoir lire, parler, comprendre, écrire dans une autre langue que sa langue maternelle ». GROSJEAN (1984) propose une définition du bilinguisme qui reprend toutes les réflexions faites jusqu'alors : « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans sa vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable des deux langues. [...] Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire des deux langues ».

6. Grand dictionnaire linguistique & sciences du langage, Dubois et al., deuxième édition Larousse, 2007

2. Rôle et statut des langues en présence

On constate que dans la vie, les langues en présence dans le bilinguisme n'ont pas le même rôle ni le même statut. De plus, rôle et statut sont difficiles à séparer car ils dépendent mutuellement l'un de l'autre. Chacun renvoie au contexte de l'emploi : ainsi l'une des langues est la langue du pays, la langue officielle, la langue communément acceptée (DUBOIS et al. 2007), langue de norme langagière. D'elle dépend ce qui relève des institutions, des démarches administratives et de l'enseignement. Son rôle est de donner au sujet social une appartenance à la société où cette langue est pratiquée. Le statut de langue officielle donne au sujet une identité sociale, citoyenne et politique. Quant à l'autre langue en présence, son rôle est de donner au sujet une appartenance à un groupe spécifique ou restreint. Elle se pratique dans les milieux où les locuteurs « continuent à utiliser [la langue d'origine] dans les relations intérieures au groupe qu'ils constituent » (DUBOIS et al. 2007, p. 66). Cela concerne les milieux familiaux, les communautés d'émigrés, les tribus indigènes ou les dialectes locaux. Son statut inscrit le sujet dans une continuité généalogique lui donnant une identité personnelle relative à son groupe : c'est la langue maternelle, langue première ou langue de transmission. Nous voyons ici que ce sont les situations qui, faisant appel à l'emploi de l'une ou de l'autre des deux langues, attribuent à chacune d'elle un rôle et un statut différents. Le bilinguisme regroupe les deux identités, l'identité sociale et l'identité personnelle autour de deux langues, pour en créer une seule nouvelle, celle du bilingue.

B. Le bilinguisme sourd

1. Le bilinguisme de l'enfant sourd né de parents entendants

Les enfants sourds ne seront jamais unilingues, ils deviennent bilingues parce qu'ils le doivent (VIROLE 2003). C'est ce qu'explique EUGÈNE (2003) en écrivant que « le bilinguisme [de la personne sourde] n'est pas un choix mais il est initié par la particularité sensorielle de l'enfant. » : il est en effet nécessaire pour l'enfant sourd d'exprimer ses besoins dans une langue spontanée, naturelle pour lui qui s'avère, dans la plupart des cas, ne pas être celle de ses parents, 95% des enfants sourds naissant de parents entendants (BERTIN 2003). L'environ-

nement de l'enfant sourd nécessite la coexistence de deux langues non dans une juxtaposition de deux identités distinctes mais dans la création d'une seule et nouvelle identité qui va lui permettre de se construire. En France les deux langues en présence sont le français, langue vocale dans ses modalités orale/écrite, et la langue des signes, la LSF :

- le français : parce que c'est la langue héréditaire, celle des parents avec un « désir légitime de transmettre à son enfant sa propre langue » (POUYAT 2003) et c'est également la langue officielle et majoritaire, celle de la société entendante.
- la LSF : parce que c'est la langue naturelle et identitaire des sourds, mode de communication adapté avec lequel ils accèdent directement au sens.

Ces deux langues sont caractérisées par le canal de communication qui les porte – dû à la surdité – c'est un cas particulier du bilinguisme défini plus haut, appelé par GROSJEAN (2003) bilinguisme de minorité. Cependant il souligne également que les sourds eux-mêmes ont du mal à se considérer comme bilingues par le rapport difficile qu'ils ont avec la langue majoritaire.

2. Le bilinguisme de l'enfant sourd né de parents sourds

Ces enfants représentent les 5% restants des naissances d'enfants sourds. Dans ce cas, sont en présence la langue officielle majoritaire vocale avec une prépondérance pour l'écrit, et la LSF, la langue héréditaire et identitaire c'est-à-dire la même que celle des parents que ces derniers transmettent aux enfants.

Bilinguisme d'enfants sourds de parents sourds (5%) et bilinguisme ordinaire		Bilinguisme d'enfants sourds de parents entendants (95%)	
langue officielle	→ identité sociale	langue officielle et héréditaire (canal vocal)	→ identité familiale et sociale
langue héréditaire	→ identité personnelle	langue idenditaire (canal visuel)	→ identité personnelle et sociale
= identité nouvelle		= identité nouvelle	

TABLE 1.1.: Récapitulatif des cas de bilinguismes

C. Place des deux langues en présence : Français et LSF

1. Considérations générales

Dans notre étude, nous considérons que français et LSF sont deux langues à part entière pratiquées parfois simultanément dans la situation du bilinguisme sourd. Cependant qu'en est-il dans les faits, sommes-nous réellement en présence de deux langues ?

- *Oui*, parce que français et LSF sont deux langues reconnues à part entière.
- *Non*, parce qu'il plane toujours le doute de l'intégrité de la LSF comme langue.

Pour expliquer cette ambiguïté nous allons souligner deux points. Quand on parle de la LSF dans les représentations communes, la remarque récurrente est que celle-ci est une langue fascinante par la mise en scène du corps d'une part, et que, d'autre part c'est une langue où la possibilité d'abstraction est mise en doute par le fait qu'elle passe par un canal visuo-gestuel et non par un canal vocal comme la majorité des langues. Le deuxième point se révèle dans la description des niveaux de compétences du CECR LS on trouve à de nombreuses reprises l'indication « voire inédit en langue des signes ». Y'aurait-il quelque chose qui ne se dirait pas en LSF ? Cette indication sous-entend que la LSF ne serait qu'une langue concrète, qu'elle ne permettrait pas d'exprimer des notions complexes naturellement et spontanément. Ces deux

points se rejoignent dans un doute sous-jacent sur la capacité intellectuelle d'une personne sourde assimilée à quelqu'un de limité. Or la LSF est reconnue officiellement comme langue et objet d'étude, et ce décalage continue à se constater entre l'application des textes officiels et la réalité vécue sur le terrain.

2. Acquisition de la langue orale et oralisation

Historiquement le congrès de Milan a posé l'acquisition de la langue vocale orale comme priorité éducative des sourds. Les difficultés rencontrées avec cette politique nous amènent à considérer la manière dont s'acquiert une langue. L'acquisition d'une langue se fait en interaction : la langue orale, la première acquise dès l'enfance donne accès au sens par co-construction avec ses pairs. Vient ensuite l'étude de l'écrit. Pour la population sourde, le taux très élevé d'illettrisme s'explique dans le fait que l'accès au sens est différé car toute l'énergie qui est focalisée sur le travail d'articulation, n'est plus disponible pour l'étude et la compréhension de la langue orale elle-même. C'est ce qu'affirme VIROLE (2003) quand il dit que l'oral s'appuie sur le signifiant. S'ensuit un retard de l'oral auquel s'ajoute a fortiori celui de l'écrit. D'après CUXAC (2003, p. 6-7) « l'acquisition d'une langue audio-orale [est] tributaire (pour un enfant sourd et dès son plus jeune âge) d'un enseignement explicite », l'enjeu pédagogique proposant l'acquisition du fonctionnement d'un objet, la langue, antérieurement à l'acquisition de son usage. VIROLE et GORUBEN (2003, p. 9-16) ajoutent que « même si la réhabilitation audio-phonologique des surdités a fait des progrès et a permis à des jeunes enfants sourds d'acquérir le langage oral et de se passer de la langue signée, l'honnêteté clinique la plus élémentaire amène à reconnaître que de nombreux enfants sourds [...] ne peuvent joindre ce chemin et construisent le langage sur sa modalité visuo-gestuelle » à leur portée. Ainsi même si l'apprentissage de la langue vocale orale fonctionne pour certains enfants sourds, elle se résumerait principalement à l'acquisition d'aptitudes articulatoires et techniques servant l'objectif du handicap dans une volonté de rapprocher le sourd de la langue à acquérir majoritaire et héréditaire considérée comme langue dominante et valorisée.

3. Évolution de la place de la LSF dans l'éducation

L'éducation de l'enfant sourd a un lourd héritage historique et des préjugés forts (RONDAL 1994, p. 203). Dans ce contexte éducatif relatif à la représentation du handicap, la LSF est dévalorisée voire niée. Cependant la difficulté de l'oralisation à aboutir avec succès dans sa fonction de capacité à communiquer va avoir deux conséquences. La première est que l'oralisation ne peut pas donner un modèle de langue aux sourds. La seconde est que la LSF est présente, effective et utilisée de toute manière. Comme nous l'avons relaté plus haut, la LSF n'a en fait jamais cessé d'être pratiquée. NEIDLE et al. (2000) le soulignent quand ils disent que « la LSF était interdite dans les classes mais pratiquée en dehors ». On constate qu'aucun modèle complet de langue n'a été et n'est proposé aux élèves sourds. Par la suite, la LSF est réhabilitée dans l'apprentissage général dans la progression suivante : de "béquille", elle devient outil d'enseignement pour être à ce jour matière scolaire optionnelle. Elle a en effet tout d'abord un statut de béquille ou « d'adjuvant éducatif » (BENOIT 2003) : la LSF, transmettant le sens, est utilisée par exemple pour établir les règles de discipline, donner des consignes, et pour tout ce qui est en dehors de l'enseignement proprement dit. C'est un outil auquel on fait appel par nécessité d'ordre pratique. Ensuite la LSF peut être considérée comme un pont vers la langue française, c'est-à-dire qu'on l'accepte comme moyen de communication mais l'objectif reste toujours l'acquisition de la langue vocale orale. On va expliciter une notion en LSF pour la transposer en langue française, ce que MILLET (1999) appelle bilinguisme soustractif. Un peu plus valorisée, la LSF reste un outil, mais outil d'enseignement. Ces deux statuts relèvent de la représentation du handicap.

Grâce à la loi 2005 on s'éloigne de cette représentation qui, en donnant à la LSF le statut de matière à étudier dans l'Éducation Nationale, marque une réelle évolution : la LSF est étudiée pour elle-même dans sa structure et sa construction. Pour exemple, en septembre 2010 en Isère l'enseignement de la LSF est programmé dans une école primaire, un collège et un lycée référents à raison de 2 heures par semaine et s'adresse à tous les élèves. Notons que pour l'instant ce nombre d'heures est inférieur au temps d'enseignement consacré à n'importe quelle langue vivante ou optionnelle, pour tous, entendants et sourds. Pour les sourds, c'est un premier pas mais pour réellement rompre avec la représentation du handicap et tendre

vers celle de la différence, il faut considérer la LSF comme la langue première des enfants sourds et à ce titre consacrer le même temps d'enseignement pour la LSF que pour le français (5 heures hebdomadaires environ) tout au long du cursus scolaire des élèves sourds. Quant à la place du français oral, on voit aujourd'hui une évolution : tout en restant certes important, d'objectif principal, il est devenu objectif secondaire. Enfin quant à l'importance de l'écrit, il reste primordial car il participe à l'insertion dans la vie courante.

4. Complexité du bilinguisme : continuum de pratiques

Ces évolutions nous montrent en quoi nous sommes actuellement au sein d'un processus engagé mais pas encore finalisé à cause de la complexité du bilinguisme sourd : il touche en effet l'existence même du langage, de son acquisition ainsi que la construction de la personne sourde comme sujet. Il est à l'image de l'histoire des sourds et de la LSF, sans cesse balancé entre oralisme et bilinguisme. NEIDLE et al. (2000) posent également comme réalité qu'une influence mutuelle s'observe entre les deux langues, d'où un continuum entre la langue vocale orale et la LSF où trois facteurs sont déterminants : le lieu, les personnes et le cadre de l'interaction. Selon l'interlocuteur, le cadre (familial, scolaire ou cercle amical), et selon le choix de communication, l'enfant sourd a la pratique d'une part du français oral/français écrit et d'autre part de signes sous différentes formes dans un continuum : soit il a quelques signes au milieu d'un flot de français oral, soit il utilise le français signé c'est-à-dire des signes en gardant la structure du français, soit il utilise la LSF. GORUBEN (2003) souligne l'importance des réseaux langagiers pour permettre l'interaction avec des personnalités différentes (MEYNARD cité par GORUBEN 2003) en utilisant le langage comme activité sociale. Pour conclure, comme l'enfant sourd est entre deux mondes, il faut lui donner les deux langues correspondantes, nécessité qui se constate par la diversité des vécus de la surdité et des situations langagières car selon CHIPMAN (cité par MILLET 1999, p. 118) l'éducation bilingue veut « donner un instrument de communication adapté au handicap sans les couper du monde entendant ».

IV. Place de l'écrit dans la LSF

A. La LSF écrite ?

Il n'y a pas d'écriture formelle de la LSF. Toutefois un travail de recherche appelé Sign Writing est mené depuis les années 1970 (au Danemark par V. SUTTON⁷) et c'est la seule écriture attestée des langues des signes. C'est une écriture qui permet la spatialisation et la décomposition des unités de la langue – configurations, mouvements, expressions faciales – par les symboles visuels ou pictogrammes. Ce travail rencontre des difficultés sur deux aspects : d'une part sur la description de la LSF qui n'est pas encore finalisée – car pour en normaliser l'écriture, elle doit être systématisée – et d'autre part, sur la différence du canal qui porte LSF et écriture : la LSF, langue visuo-spatiale, peut-elle être représentée par une écriture linéaire ?

B. Place du français écrit

L'acquisition du français sur le mode écrit sous-entend deux versants de travail : l'écriture en production et la lecture en réception (DUBUISSON et MACHABÉE 1997). Nous allons nous concentrer sur le rôle général du mode de l'écrit en rapport à la LSF et cette question fait actuellement débat sur le plan théorique, débat dont nous exposerons les deux points de vue.

Tout d'abord, de par l'histoire de la surdité et de la LSF, de par les situations de bilinguisme exposées plus haut, l'oral est le mode principal de la langue majoritaire entendante. Dans cette configuration, l'écrit est enseigné après l'oral. Il est donc tardif dans l'apprentissage, l'acquisition de l'oral mobilisant une grande partie de l'énergie du jeune sourd.

Le deuxième point de vue est de considérer le sourd dans le contexte de bilinguisme LSF/français écrit où l'oral prend dans ce cas une place secondaire. La circulaire Éducation Nationale de 2008 valide cette position où l'institution scolaire donne « un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit » dont CUXAC (1983) souligne l'importance dans la méthode bilingue car de nombreuses informations passent par ce support. Quant à « l'accès à la forme orale du français [il] apparaît comme un complément important qui ne saurait être ni ignoré ni construit de façon privilégiée. » (Circulaire 2008-109 du 21-8-2008). Pour les sourds,

7. cité par BOUTORA 2003.

l'accès au sens est garanti par l'utilisation de la LSF. BRUGEILLES (2003, p. 62) nous dit que « dans le cours de LSF, on étudie les techniques d'analyse et de synthèse des documents », c'est-à-dire le fond, le sens, le contenu de ce qu'exprime la pensée et de ce que l'élève en formule. Alors « chaque autre enseignement peut se consacrer exclusivement à son domaine ». Ensuite dans l'étude du français, ces techniques étant « comprises directement en LSF [...] [et] déjà assimilées », cela « permet de se focaliser sur le travail d'expression écrite », c'est-à-dire la forme et les processus d'écriture. Ainsi l'élève sera motivé pour mettre la forme la plus adéquate possible pour que son écrit soit lisible et compréhensible par quelqu'un d'autre. Et « si l'élève a un contenu à transmettre, il travaillera son écrit pour être "écouté" » (EL KHOMSI 2003, p. 80) et ce de manière illimitée (BOUVET 2003).

Soutenir que la LSF est un atout fondamental pour l'acquisition du français écrit, c'est en reconnaître le rôle et l'influence que l'on peut qualifier de primordial. Il est également essentiel d'en réaliser les effets car c'est grâce au français écrit que vont se rejoindre sourds et entendants dans les partages de communications, de connaissances, d'idées et plus largement dans le partage de leur culture commune.

V. La culture sourde

Pour aborder la culture sourde, son contenu et la transmission de son patrimoine, nous devons remonter aux deux représentations car, suivant le point de vue du groupe social – entendant ou sourd – dans lequel on se projette, il y aura ou non reconnaissance de la Culture Sourde. Comme nous l'avons expliqué, ces points de vue s'opposent engendrant chacun une série de positions unilatérales. Or communauté, langue et culture vont de pair dans le partage d'une identité, dans la volonté de préserver l'histoire et la langue, dans le souci de développer des valeurs et de les transmettre.

Quand MILLET (2003) dit que lorsque deux langues sont en présence, il y en a forcément une qui est valorisée et une qui est dévalorisée, on peut en appréhender les incidences. En effet dans le point de vue de la majorité entendant, adhérant très majoritairement à la représentation du handicap, les attitudes envers la langue et le locuteur se traduisent par une dévalorisation du gestuel et de la personne sourde puisque le sourd est quelqu'un à "éduquer".

Ceci entraîne une suprématie de l'oral et un rejet de la LSF. À l'opposé, le point de vue de la majorité signante ayant créé, construit, développé la représentation de la différence, les mêmes attitudes se traduisent dans une valorisation de la LSF et de la gestuelle dans une revendication militante engagée et volontaire. Il s'ensuit la suprématie de la LSF donnant à l'oral un rôle secondaire.

DUBOIS et al. (2007, p. 128) donnent une définition générale de la notion de culture comme étant « l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui se transmettent dans une communauté [...] ». L'étude linguistique établit une relation entre langue et culture [...] le langage contient en effet une série de choix sur la manière de se représenter le monde ». Dans ce modèle habituel, la transmission se fait de manière verticale, à l'intérieur de la cellule familiale : des grands-parents aux parents, et des parents aux enfants. BRENGUES (2001) apporte un élément supplémentaire applicable aux minorités dont fait partie la communauté sourde : « une communauté qui détient sa propre histoire, une langue commune, un mode de vie qui lui est propre et qui revendique le droit à la différence, a une identité propre et donc une culture propre ».

A. Définition

LACHANCE (2007) définit la culture sourde comme étant un « ensemble collectif de représentations, de savoirs, de pratiques [...], de comportements [...], de valeurs [...], de manières de se nommer avec des signes ». La naissance d'une culture se faisant en « distinction avec une autre culture », LACHANCE (2007) s'interroge sur les distinctions à faire entre culture sourde et culture entendante pour que la différence soit pertinente. Ces cultures ne véhiculent pas les mêmes manières de considérer le sourd : dans la culture entendante le sourd est défini comme n'ayant pas d'audition. Dans la culture sourde, le degré de surdité n'étant pas l'élément pris en compte, le sourd est défini par ce qu'il a c'est à dire la vision, la maîtrise qu'il a de la LSF, et par son implication dans la communauté sourde. Non seulement il y a distinction mais en plus la culture sourde se construit en opposition à ce qu'elle appelle la culture entendante : les sourds se sont unis face à la médicalisation, à la marginalisation sociale, à l'exclusion et aux attitudes discriminatoires mises en place par la majorité entendante (LACHANCE citée par

MAHEU 2008) et c'est ce vécu négatif et la souffrance reliée à l'oralisation qui ont renforcé et cimenté la culture sourde autour de ses membres, face à l'autre culture. LACHANCE (2007) exprime cela en disant que « la culture entendante n'existe pas en soi mais elle est créée par les sourds pour se démarquer d'elle ». Tout ce qui est lié à la surdité a été construit et préservé par et pour les sourds. Cette position active leur permet de répondre à la double problématique : comment vivre et faire vivre leur culture et comment la transmettre.

B. LSF, fondement de la culture sourde

L'élément central de la culture sourde est la LSF, son utilisation comme langue première et sa maîtrise. Elle s'articule autour de l'histoire de la surdité au travers des événements historiques, autour de personnages célèbres sourds et entendants et autour des hauts lieux qui ont renforcé son existence et participé à son développement. Elle permet d'adapter le comportement à des environnements nouveaux (LACHANCE 2007) comme par exemple comment interpeler un sourd, attribuer d'un surnom « nom en signe » (CUXAC 2003), ou encore utiliser les règles de politesse. Elle se vit et se diffuse dans le milieu éducatif (écoles et classes spécialisées), dans les milieux associatifs (sports, loisirs, accessibilité, recherche universitaire), dans les domaines artistiques (théâtre, spectacles, humour, livres) et dans celui des médias (journaux, revues, sites internet, télévision) (site *Association des Sourds du Canada*).

Par ailleurs, historiquement, en prenant en charge la surdité et la scolarité des enfants sourds, les ministères de la Santé et l'Éducation Nationale en ont eu le contrôle mais ont également permis le côtoiement des sourds entre eux. LACHANCE (2007) explicite cela en écrivant : « des espaces sourds [se sont formés] à l'intérieur [...] de ces lieux contrôlés par les personnes entendants (p. 255) » où « la culture [sourde] dominée s'empare d'un contenu qui lui est imposé [par les entendants] pour lui donner un sens nouveau (p. 252) ». Ainsi les sourds « groupe minoritaire [fait] contrepoids en maintenant [son] existence à l'intérieur de ces mêmes lieux et en [y] développant des espaces dont [ils ont] le contrôle (p. 238) » et en y acquérant « un certain pouvoir (p. 255) ». Au travers de ces citations, nous voulons mettre en exergue le paradoxe suivant : c'est à l'intérieur même des espaces instaurés par les entendants pour les sourds que ces derniers vont trouver leur autonomie. Cependant l'ensemble des sourds

ont souffert et souffrent de n'être ni décideurs, ni même participants de la mise en place des décisions qui les concernent. Se sentant manœuvrés et manipulés, ils trouvent leur authenticité et leur énergie au sein de la communauté sourde pour d'abord revendiquer le droit d'être acteurs et ensuite pour peser dans les domaines politiques, sociaux et éducatifs. LACHANCE (2007) exprime cette volonté de « droit de regard », symbole de la réappropriation de leur territoire qui se concrétise à ce jour par la participation à des groupes de réflexion sur les droits et l'accessibilité sociale des personnes sourdes handicapées, par la collaboration à la rédaction du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BO 29) concernant la LSF .

De plus, la culture sourde prend de l'ampleur en dehors de l'espace éducatif, elle se développe et s'organise autour d'associations et de structures sociales gérées par les sourds eux-mêmes, se consacrant aux intérêts et aux préoccupations de leur communauté (WOODWARD 1979). Ceci se concrétise à travers les associations locales, nationales, internationales, par la création de la Fédération Nationale des Sourds de France et la Fédération Mondiale des Sourds, par des manifestations comme la journée mondiale de la surdité, par de nombreux colloques et par la mise en place récente de plusieurs pôles de recherche en lien les uns avec les autres. L'existence d'un réseau d'une telle ampleur est remarquable, rendant sa légitimité à la culture sourde et à son patrimoine en France et au delà des frontières.

C. Une transmission dite horizontale des valeurs

Le patrimoine culturel⁸ s'entend comme l'ensemble de valeurs et de biens collectifs hérités de l'Histoire dont il faut assurer la transmission aux générations futures. Culture et patrimoine sourds sont revendiqués dans un militantisme dont la force est en proportion avec l'oppression traumatisante passée et se transmettent dans un milieu qui est petit et relativement fermé. Si la notion de patrimoine est l'héritage familial, transmis verticalement, l'organisation de la communauté sourde est telle que culture et patrimoine se transmettent par un réseau de filiation comme au sein d'une grande famille, des initiés aux non-initiés dans un mouvement de continuité permanente : c'est le modèle adulte sourd, non parental, qui soutient cette transmission dite horizontale « qui se fait par des voies non génétiques » comme l'exprime CAMILLIERI

8. source : site <http://www.educnet.education.fr/legamedia/fondamentaux/biens-culturels/1-bien-cul>

citée par BERTIN (2003) (site *Terre des Sourds*). Pour les 95% des enfants sourds naissant de parents entendants, ce manque de modèle joue en effet sur les projections de l'enfant sourd qui pense qu'il ne sera plus sourd en oralisant, ou quand il sera grand, ce que BERTIN (2003) traduit par « l'oralisation [...] ne permet pas un lien avec l'image de projection du sourd adulte » puisqu'il n'y a pas de sourd dans l'entourage immédiat de l'enfant. Dans son rôle de modèle, la communauté sourde aide à savoir d'où on vient, qui on est, elle entoure d'adultes et de pairs, elle rassure sur l'existence dans le partage de la surdité.

Ainsi culture et patrimoine entendants héréditaires, issus du modèle parental et portés par le français, langue vocale orale et écrite, marquent l'appartenance en tant que sujet à la société française et donnent à ce titre des références sociales.

Et culture et patrimoine sourds, issus et partagés par les pairs de la communauté sourde, sont portés par la LSF qui est le facteur d'identification au groupe sourd (MILLET 1999). Ils ouvrent sur le développement cognitif (VIROLE et GORUBEN 2003), sur l'accès direct aux représentations du réel et du monde et sur la compréhension des premières règles linguistiques (GORUBEN 2003) donnant au plus tôt une référence à une norme langagière. Ils participent ainsi au développement global de l'enfant sourd sur les plans psychologique, individuel et collectif.

D. Biculturalisme de la population sourde

Tout au long de ce chapitre, nous avons montré en quoi l'enfant sourd avait besoin de ces deux langues, de cette double culture qui sont les facteurs créant les conditions les plus favorables pour sa construction, son éducation, et sa sociabilisation. Du fait qu'un sourd sera toujours un sourd, la conscience de sa personnalité d'être sourd et d'Être Sourd est primordiale dès le plus jeune âge pour son identité. Le moteur de la culture sourde, c'est vivre sourd et non subir la surdité (site : *Terre des Sourds*). Chaque personne sourde a son rapport aux deux langues et cultures. NEIDLE et al. (2000) soulignent que l'identification culturelle des sourds est intimement liée à leur propre utilisation du langage⁹. On constate que, quels que soient

9. « Their cultural identification is intimately related to their attitudes about language and their own language use »

leur éducation et leur mode de communication, les sourds se rapprochent à un moment ou à un autre de leurs pairs par besoin de contact et par besoin de partage pour se retrouver ensemble et pour faire vivre la communauté. Les personnes sourdes se reconnaissent elles-mêmes comme membres de la communauté sourde (WOODWARD 1979).

Pour l'enfant sourd, modèle parental, modèle sourd, communication choisie et éducation décidée par les parents, niveau d'acquisition de l'oral, niveau de pratique de LSF, sont les facteurs participant conjointement à l'élaboration des références des deux "mondes" qui, intégrés, créent la nouvelle identité bilingue et biculturelle du sourd, détenteur d'un patrimoine dont il aura à son tour charge de transmission.

VI. Description formelle de la LSF

La LSF est une visuo-spatiale-gestuelle. Ces trois termes définissent des éléments que l'on va expliciter dans une description formelle c'est-à-dire linguistique. Dans une recherche d'éléments communs avec les langues vocales, deux théories se détachent mais elles reprennent chacune des notions reconnues inhérentes à la LSF : corporalité, iconicité et spatialisation. Nous terminerons par le listage des points linguistiques caractérisant la LSF.

A. Généralités de description

1. Notion d'iconicité

La LSF est iconique car elle imite la forme des référents au niveau du signifiant. On représente en effet un objet par ce qu'il a de plus caractéristique grâce à ses traits pertinents ou à une saillance perceptive. Selon BOUVET (1997, p. 23), l'iconicité se révèle de différentes manières soit par un mouvement, par une désignation spatiale, par une trajectoire, par un volume, par une forme, elle est plus ou moins directe. CUXAC (2000) insiste sur la nécessité de considérer qu'il y a ressemblance entre signifié et référent et affirme que c'est cela même qui est l'essence de la LSF.

2. Spatialisation de la LSF

a. Espace de signation

La LSF s'exprime devant le locuteur dans un espace linguistique découpé en trois zones pour BOUTORA (2003) : la zone du signeur, la zone de l'interlocuteur et la zone de référence. MILLET (1997) précise l'espace de signation propre à la LSF comme étant pré-sémantisé, chaque zone plaçant les éléments du discours et permettant sa construction en trois dimensions. Ainsi l'espace 1, situé devant le signeur, est réservé à l'expression des éléments neutres ; l'espace 2 à gauche et à droite du signeur est réservé pour la troisième personne des animés du singulier et du pluriel ; l'espace 3 sur le corps du signeur correspond à la première personne c'est-à-dire "je" et "nous" en tant qu'agent et bénéficiaire ; l'espace 4 au delà de l'espace 1 est celui réservé pour les inanimés et le but ; l'espace 5 sur le côté en haut est celui des animés indéfinis ; l'espace 6 entre 5 et 2 est celui où s'inscrit le locatif ; l'espace 7 créé par le regard s'adresse à la deuxième personne, l'interlocuteur.

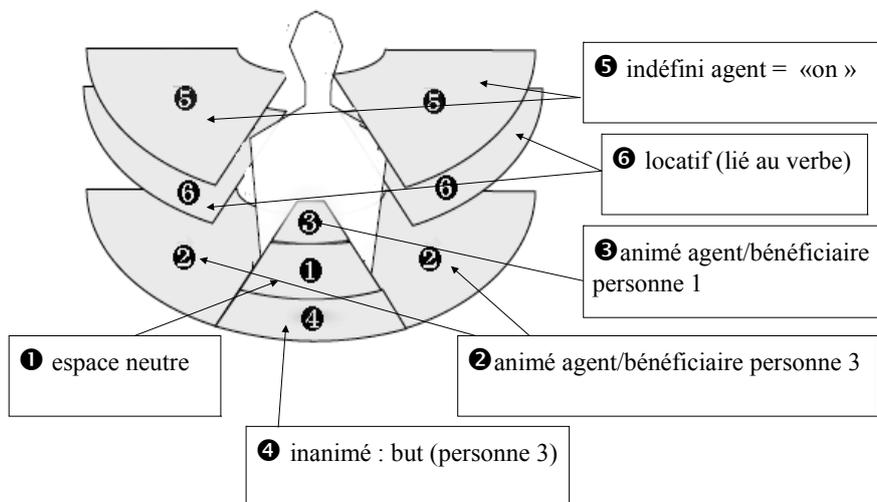


TABLE 1.2.: Espaces présémantisés (MILLET 2006)

b. Référence temporelle et spatiale de l'espace

L'espace permet entre autre une référence temporelle, le corps du signeur marque « l'ici et maintenant ». Une ligne de temps traverse le corps : derrière représente le passé, devant le futur.

Les références spatiales sont construites pendant le discours. Le regard ou le pointage active une zone d'espace nécessaire en rapport à la place d'un actant qui sert ensuite de référence stable pendant le discours. Chacun des espaces décrits par MILLET (1997) devient topographique, locus, suivant la place des personnes.

c. Schéma « ordre des signes »

Pour toutes les langues des signes, on signe d'abord le contexte de la situation d'énonciation puis l'exposition des différentes actions qui s'y inscrivent. Le principe d'iconicité fait qu'on ne peut pas être sur un plan strictement syntaxique. On utilise alors un plan sémantico-syntaxique, agent – patient – but/verbe – pour hiérarchiser spatialement les actants.

B. Deux théories de description

Concernant la LSF, deux théories linguistiques s'affrontent : la théorie dite paramétrique qui calque le système de description sur celui des langues vocales, et une théorie non paramétrique qui se refuse à utiliser les mêmes éléments de description pour les deux langues mais qui considère que l'iconicité est le principe de base de la LSF.

1. La théorie paramétrique, (Millet 1997 principalement)

a. Double articulation

Ici la LSF a la même structure de double articulation (phonèmes et morphèmes) que les langues vocales, c'est ce que STOCKOE (1960) MOODY (1983) ont démontré. Les signes sont considérés comme l'équivalent des morphèmes et sont les unités porteuses de sens. Ils sont décomposables en paramètres, phonèmes en langue vocale, définis comme unités discrètes non-significatives. Il y a quatre paramètres : la configuration, l'emplacement, l'orientation, et le mouvement.

- La configuration rassemble toutes les formes manuelles, soit une quarantaine de formes. Par exemple : [MAIN PLATE], [POING FERMÉ], [INDEX TENDU], [TROIS DOIGTS EN CROCHE], etc.
- L'emplacement est l'endroit où se place la main soit dans l'espace de signation, soit sur le corps du signeur (joue, menton, sternum, etc.).
- L'orientation, c'est l'orientation de la paume de la main par rapport au corps du signeur.
- Le mouvement est un paramètre continu. Il a deux fonctions, d'une part il est porteur de sens, il sert par exemple à représenter les directions et d'autre part il est articulateur des différents éléments qui vont créer un signe (MILLET 1997).

La mimique, en tant que paramètre ne fait pas l'unanimité. Elle sert à distinguer deux signes proches, par exemple entre [TRISTE] et [SERIEUX], où seule la mimique les différencie. Elle fait également sens au niveau phrastique, lorsque son intention porte sur toute la phrase pour exprimer une modalité, comme l'ironie, le doute ou la surprise.

C'est l'ensemble des paramètres qui permet de représenter l'iconicité du signe et de rendre la cohérence de la construction des signes dans le discours.

b. Le lexique LSF

Un lexique est décliné à partir de chaque paramètre en familles de mots et en champs lexicaux. MILLET (1997) donne un exemple sur la formation des mots : le signe [EAU] se fait avec l'index recourbé devant le signeur. Si l'on veut dire [PLEURER], on reprend la même configuration en la situant sur l'œil comme une larme qui coule. Et si l'on veut dire [FONTAINE], on prend la même configuration à l'intérieur d'un contenant qui représentera le bassin. Ainsi se définit un très grand répertoire de vocabulaire signes.

c. Les classificateurs

Dans le discours, il existe une catégorie particulière : les classificateurs. Ceux dits de taille et de forme « structure de taille et de formes » sont des configurations de la main qui décrivent effectivement la taille et la forme des objets. Ceux appelés « proformes » sont l'équivalent des pronoms personnels des langues vocales. Une fois l'objet décrit, il est réutilisé dans le discours

par ces proformes qui reprennent l'objet lui-même soit par sa forme soit par une partie de sa forme (MILLET, BRAS et RISLER 2004).

d. La grammaire

Tout d'abord, l'espace de signation que nous avons exposé plus haut permet la mise en espace de l'énonciation. C'est la spatialisation et le mouvement qui participent à l'agencement des phrases.

Ensuite le corps entier participe aux relations syntaxiques, dans ce que MILLET (1997) appelle « prise de rôle » ou « proforme corporelle » (MILLET 2006). La mise en scène du corps correspond à « jouer le rôle de ». Le narrateur se met dans le peau d'un personnage, son attitude change : il s'identifie par sa physionomie, son regard et sa position au rôle qu'il a investi.

Enfin, les quatre paramètres et la mimique, en amenant chacun une information cohérente en rapport à la construction du signe, en assure le sens. La morphologie – relation des mots les uns avec les autres – et la syntaxe – construction des phrases – mises en relation dans le discours créent une dynamique dans une suite logique qui pérennise une idée et assure la cohérence du discours (MILLET 2002).

2. La théorie non-paramétrique, (Cuxac 2000)

a. Le lexique

CUXAC propose une description en deux visées : la visée non-iconicisatrice et la visée iconicisatrice.

La visée non-iconicisatrice correspond aux « signes standards ». Ce sont des unités significatives discrètes décomposables en paramètres que l'on a décrits précédemment. Chaque paramètre est porteur de sens et est l'équivalent au morphème des langues vocales. L'iconicité existe, elle va porter sur un paramètre mais de manière conventionnelle.

La visée iconicisatrice, quant à elle, rend compte du réel en imitant et en montrant, « comme si » pour la narration et « comme ça » pour la description. Dans cette visée, les situations d'énonciation sont considérées comme un tout appelé « structure de grande iconicité » et sont

non décomposables. Il s'agit d'une transposition – nommée « transfert » - des expériences réelles et imaginaires dans l'univers discursif. Autrement dit, dans le processus de narration, la LSF « dit en montrant », grâce à une suite de structures minimales de grande iconicité. Ainsi la description d'un objet est appelée un Transfert de Forme, celle d'une personne est appelée Transfert Personnel, c'est la mise en jeu de tout le corps pour reproduire « les actions subies par un actant » : on est dans un point de vue interne du « comme si ». La description d'une action est appelée Transfert Situationnel : elle reproduit les déplacements dans l'espace d'un actant. Enfin le Double Transfert, qui est à la fois un transfert personnel et un transfert situationnel, marque la complexité d'un « procès en train de se faire ».

b. La grammaire

Grâce au regard, les relations syntaxiques sont marquées par les changements de structures de grande iconicité. C'est en effet le regard qui active les visées. Pour la visée iconisatrice, le locuteur entre dans la peau d'un personnage et le regard est investi de la personnalité de ce personnage, le locuteur est dans un schéma discursif. S'il veut faire une aparté, il sort de son personnage et le regard se porte vers l'interlocuteur changeant ainsi de visée.

C. Liste des points linguistiques

Nous avons repris des points issus de notre travail sur le CECR (chap. 2), c'est-à-dire les sous-composantes lexicale et grammaticale, et nous les avons appliquées et donc adaptées en rajoutant des éléments essentiels de la LSF, comme la gestualité et la morphosyntaxe.

Bien que les chercheurs, NEIDLE et al. (2000), LANE et GROSJEAN (1980), CUXAC (2000) et MILLET (1997) ne soient pas entièrement d'accord, les théories ont un objectif commun de décrire et d'expliquer la structure de la LSF et des langues des signes, de construire des normes, de poser un système. Ces écrits vont permettre de relever les points linguistiques propres à la LSF sans toutefois référer à la théorie dont ils sont issus. Cette liste des points linguistiques est la suivante :

1. La main dominante et la main dominée

Des signes se font à une main, d'autres à deux mains, ce qui implique une main dominante qui "fait le signe", qui est porteuse du sens, et une main dominée qui, souvent statique, sert de point de départ du signe ou de support.

2. La spatialisation

Les signes se déroulent dans une logique spatiale, d'où découle un ordre où se posent d'abord le contexte et les actants puis se construisent les actions. L'espace de signation (espace à sept dimensions) fixe la place des personnes par les pronoms personnels et les pronoms possessifs et il crée des locus propres aux lieux ou aux objets pendant le déroulement du discours.

3. Une langue gestuelle et corporelle

La LSF, étant gestuelle, demande au locuteur une compétence à mettre son corps en mouvement de manière linguistique en intégrant dans son discours les notions de rythme et de pause essentielles dans la communication.

4. Le lexique des signes

a. Iconicité et paramètres

Tout d'abord la notion d'iconicité est importante à appréhender car elle traduit le réel par une représentation pertinente de ce qui existe. Le principe d'iconicité est interne, inhérent, intrinsèque au vocabulaire signé. La plupart des signes font référence soit à la forme, soit à l'action, soit à l'emplacement sémiotisé qu'ils représentent (pointage du pied pour le signe [PIED]). Par exemple, on associe un métier à un de ses objets représentatifs – le stéthoscope pour [MEDECIN], le four pour [BOULANGER]. On associe aussi certains fruits à leur forme – [BANANE] ou [CERISE] – mais pour d'autres on imite l'action faite avec le fruit – [RAISIN] ou [CITRON]. L'action sert aussi à de nombreux signes comme [MANGER], [ECRIRE], [MARCHER]. Les processus de mémorisation et d'activation sont mobilisés par cette notion d'iconicité.

Ensuite le lexique prend en compte la quantité de vocabulaire utilisé. Les quatre paramètres (configuration, emplacement, orientation, et mouvement) permettent un vaste répertoire lexical. La qualité du vocabulaire correspond au choix pertinent d'un signe en rapport à la situation.

b. Influence entre lexique français et lexique LSF

Du fait que la langue française et la LSF sont les langues en contact, il y a une influence mutuelle entre lexique français et lexique LSF, ce que nous allons exposer maintenant.

Tout d'abord l'alphabet dactylogique (reproduction manuelle de l'alphabet français) permet la construction de nombreux signes à partir de la lettre initiale du mot français. Exemple : D pour [DIMANCHE] [DIALOGUE], A pour [ASIE], G pour [GUERRE], N pour [NOVEMBRE].

Ensuite des difficultés lexicales apparaissent aussi dans les phénomènes de thème/version. Un mot en français qui n'a pas de traduction officielle en LSF nécessite une périphrase signée : exemple pour « rive » qui sera signée [RUISSEAU] [TALUS] [SUR LE BORD]. Par ailleurs il existe des signes qui nécessitent une traduction de plusieurs mots en français : exemple [CA VA] sera traduit « comment ça va ? ». Enfin des mots polysémiques en français vont avoir des équivalents en LSF différents selon le contexte. Par exemple, « tomber » aura un signe différent s'il s'agit d'une chute d'une personne, d'un objet (cf. paragraphe ci-dessous sur les classificateurs), ou bien s'il s'agit de [TOMBER AMOUREUX] ou de [TOMBER MALADE]. Parallèlement plusieurs mots différents de même sens en français vont n'avoir qu'une seule traduction en signe. Ainsi « pareil », « même », « aussi », « égal » se signent de la même manière [MEME].

5. La morphosyntaxe

La morphosyntaxe n'appartient pas au lexique ni complètement au domaine de la syntaxe, c'est pourquoi nous en faisons un paragraphe à part. La morphosyntaxe reprend un signe de vocabulaire dans une phrase en le faisant varier sémantiquement une fois dans la phrase.

a. Classificateurs

Les classificateurs sont une reprise à l'intérieur de la phrase d'un signe isolé. C'est le processus de pronominalisation. Par exemple, pour « tomber » le classificateur reprend les caractéristiques pertinentes d'une personne [IL TOMBE] c'est-à-dire ses deux jambes, ou celles de la pomme [LA POMME TOMBE] c'est-à-dire la forme de la pomme, avec le mouvement de chute.

b. Nom/Verbe

La distinction entre nom et verbe se caractérise par un mouvement plus ou moins ample et plus ou moins répété. C'est le contexte d'énonciation qui va différencier l'objet de l'action. Par exemple, [VOITURE] et [CONDUIRE] ont le même signe, de même que [PAROLE] et [PARLER]. C'est contextuellement que l'on saura s'il s'agit de l'un ou de l'autre.

c. Adverbe

Certains adverbes modificateurs de sens du signe s'intègrent au signe même, par exemple par intensification [TRAVAILLER] [TRAVAILLER BEAUCOUP], par diminution [PETIT] [TRES PETIT], par accélération ou ralentissement [PARLER] [PARLER LENTEMENT] ou [COURIR] [COURIR VITE].

d. Pluriel

Le pluriel est marqué de trois manières différentes, tout d'abord par l'ajout d'un signe adverbial quantitatif comme [NOMBREUX], [PLUSIEURS], [UN TAS]. Ensuite le pluriel s'intègre à l'intérieur du signe, par exemple le signe [EMBOUTEILLAGE] traduit en lui-même une quantité de voitures. Enfin, le pluriel est marqué par la répétition du même signe, par exemple : le pluriel de "une personne" est le signe [PERSONNE] répété plusieurs fois.

6. La syntaxe

a. Les aspects grammaticaux

a1. *le temps*

Le corps et l'espace montrent la ligne du temps et donnent les notions de présent, passé, futur, un peu comme les différents temps de l'indicatif en français. Dans l'absolu, on donne les dates ou les adverbes – [HIER] [DEMAIN] [EN CE MOMENT] [IL Y A LONGTEMPS] – et une fois que le moment où se passe l'action est situé dans le temps, le discours se déroule sans autre précision. Mais le temps se place également de manière relative avec un point que l'on décide spatialement comme référence. Ce peut être le locuteur lui-même, qui, avec un mouvement du corps vers l'avant ou l'arrière montre le futur ou le passé, plus ou moins proche. Ce peut être aussi un point dans l'espace neutre (l'espace 1 MILLET) en montrant le futur sur la droite du locuteur et le passé sur sa gauche. Quant à la durée, elle s'exprime d'une part en rapport à la ligne du temps, par [IL Y A ...], [DEPUIS ...], [PENDANT ...] et d'autre part par [TOUS LES ...] qui s'exprime par la répétition du même signe.

a2. *les pronoms*

Les pronoms personnels sont spatialisés dans des espaces précis, espace où s'articulent aussi les éléments marqueurs de possession. Ces espaces sont associés aux espaces pré-sémantisés (cf. table 1.2 p. 24), à savoir : l'espace 3 pour la 1^{re} personne du singulier et du pluriel et la possession qui y réfère, l'espace 7 porté par le regard pour la 2^e personne du singulier et du pluriel et la possession qui y réfère, l'espace 2 pour la 3^e personne du singulier et du pluriel et la possession qui y réfère.

a3. *les verbes*

Les verbes sont pour la plupart spatialisés. Les personnes, les objets et les lieux sont également définis dans l'espace. Les actions entre une ou des personnes et un locus créé sont ensuite mises en espace avec un point d'origine destinataire et un point d'arrivée destinataire. Ce sont les verbes de déplacement : [ALLER] [VENIR] [RENTRE] ou les verbes directionnels : [OFFRIR] [DIRE] [TELEPHONER], par exemple :

[MAISON]	[MOI]	[ALLER]	« je vais à la maison »
destinataire	destinateur	verbe de déplacement	

[TOI]	[MOI]	[DIRE]	« je te dis »
destinataire	destinateur	verbe directionnel	

a4. les compléments

Enfin par les questions qui, quoi, à qui, quand, où, pourquoi, comment, sont englobés les compléments d'objet, les compléments circonstanciels et la subordination. De plus la LSF utilise le principe des questions rhétoriques pour exprimer principalement les idées de cause/conséquence, de manière, de moyen, de condition, de but. . . Le locuteur exprime la subordonnée par une question rhétorique dont il assure la réponse en suivant. La subordination est signée corporellement par une pause et un mouvement du buste qui marquent la hiérarchie en rapport à la proposition principale signée en premier. Par exemple :

en français : « j'y vais parce qu'elle est malade ».

en LSF : [MOI ALLER POURQUOI ? // ELLE MALADE].

b. Le pointage

Il permet la localisation dans l'espace pré-sémantisé en activant une zone de référence pour une personne, un objet ou un lieu avec l'index. Il fait les relations syntaxiques actantielles entre la personne et sa reprise pronominale (anaphore). Enfin, il permet de simplement désigner (comme le fait le paraverbal) ou bien d'insister sur quelque chose.

c. La proforme corporelle/transfert

C'est la transposition du narrateur dans une identification à un de ses personnages de son discours dont il reprend le caractère dans tout sa physionomie et reproduit les agissements.

d. Le regard

Il permet la communication en signes. Il est mobilisé pour le déroulement de la communication (RONDAL 1994). Il a un rôle syntaxique en activant une zone de référence et en reprenant cette zone anaphoriquement. Il a également un rôle sémantico-syntaxique car il permet de

distinguer la prise de rôle ou transfert – en discours direct – du dialogue avec l’interlocuteur – une discussion.

e. La mimique

Elle a un rôle très important, elle exprime tout d’abord le point de vue du locuteur par rapport au sujet de l’énonciation : par les voix active et passive, par les modes et modalités conditionnel, impératif, volitif, assertif, négatif, interrogatif, interro-négatif, etc. La mimique marque également l’emphase en se rajoutant à un mouvement plus ample du signe. Enfin elle traduit l’affectivité par rapport à l’énonciation par une mise à distance plus ou moins marquée.

Ces critères que nous venons de lister, définis dans les théories sont d’une importance capitale car ils permettent d’aborder le contenu de la LSF de manière objective, dans un découpage qui, tout en lui étant propre, reste dans une démarche parallèle à celui des langues vocales, c’est-à-dire, formelle et précise. Nous soulignons ici, au travers du rôle essentiel de l’espace dans la grammaire LSF, sa complexité – verbes, personnes, objets, locus, actions entre les personnes sont spatialisés – et donc la richesse d’échanges qu’elle engendre. Nous dirons que la spatialisation c’est l’ensemble des phénomènes de l’espace, que l’espace de signation c’est le cadre de production des signes et que la mise en espace c’est la syntaxe. Grammaticalement en LSF, l’espace est en quelque sorte fini et infini : fini dans le sens où c’est l’espace qui fait la grammaire et infini car c’est la grammaire qui crée des espaces pour se construire. Ainsi ce seront sur ces critères que nous nous appuierons pour proposer un apport aux évaluations existantes quant à la partie linguistique de la LSF.

Chapitre 2.

Les textes de référence

Ce chapitre sera consacré aux textes officiels qui existent et qui régissent l'apprentissage des différentes langues européennes. Il s'agit d'une part du CECR – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – d'autre part du CECR LS – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues des Signes – qui est la partie du CECR relative aux langues des signes et enfin des textes législatifs français qui gèrent la place de la LSF. Nous verrons qu'une dynamique rompant avec le passé marque une nouvelle orientation au sein des institutions.

Ce mémoire étant une élaboration dans l'objectif d'une évaluation de la LSF, nous développerons principalement le CECR puisque c'est l'outil institutionnel de référence d'évaluation et de validation d'un diplôme de langue tout au long de la scolarité. Le CECR sera volontairement présenté dans son architecture globale de manière théorique et synthétique. Nous organiserons le rangement des descripteurs d'une langue en les classant de manière à mettre en relief les éléments que nous pensons pertinents et nous ferons émerger les différentes compétences à valider dans l'acquisition d'une langue.

I. Textes législatifs

A. Le CECR comme cadre européen

Le CECR est créé en 2002 sous l'égide du Conseil de l'Europe et particulièrement de la commission « Comité d'Éducation ». C'est l'aboutissement d'un travail mené depuis 1991,

travail de collaboration de recherches sur la description et l'évaluation de chaque langue. Le CECR est la mise en commun des analyses et résultats de ces recherches dans une volonté politique d'harmonisation qui concerne toutes les langues au sein de l'Europe. Cette volonté a pour finalité la mise en place d'une certification officielle de chaque langue dans un but de développement essentiellement économique : elle favorisera la coopération entre les pays européens du fait d'une possible mobilité de la population active. Cette mobilité en effet s'accroît, nombre de personnes étant de plus en plus amenées à séjourner pour leur travail ou leurs études hors de leur pays d'origine. Cela nécessite pour eux de pouvoir s'organiser sur tous les plans y compris linguistique le plus rapidement possible. Or chaque pays a son identité propre, sa ou ses langues, sa culture et ses coutumes, des appartenances nationales et des niveaux de vie différents. Malgré cela le CECR se veut de définir des critères communs à toutes les langues de ces pays, créant une homogénéité nouvelle et référentielle. Il présente les différents jalons de l'enseignement/apprentissage d'une langue qui amènent à une certification équivalente dans toute l'Europe par une évaluation institutionnelle. C'est ainsi le premier outil valide et reconnu qui propose des programmes, des enseignements et des évaluations pour toutes les langues.

Par ailleurs, le CECR développe une partie spécifique pour les sourds, le CECR LS, s'adressant ainsi à la communauté sourde européenne dans son ensemble. Il y définit les critères d'enseignement/apprentissage ainsi que d'évaluation des langues des signes. Cela a pour effet de placer ces dernières, et en France la LSF, au même rang que les autres langues d'Europe, les reconnaissant en tant que langues à part entière dans leur nature propre et leurs différentes fonctions. Les directives du CECR LS s'adressent aux sourds français et à tous ceux qui veulent apprendre la LSF, offrant une démarche précise et objective similaire aux autres langues.

B. Le CECR LS : La LSF dans le CECR

Le fait que le CECR inscrive les langues des signes – LSF pour la France – dans son cadre général d'apprentissage des langues entraîne d'emblée plusieurs effets remarquables. En premier lieu, le CECR LS est à la fois une concrétisation officielle et une base de travail. En effet

depuis les années 1980, le monde de la surdité devient objet d'études. La recherche fait des avancées importantes dans différents domaines. Tout d'abord la recherche médicale – par les progrès de la numérisation et de la miniaturisation – ainsi que la chirurgie ORL – avec les implants cochléaires – offrent une meilleure qualité des appareillages auditifs et de la réception du son. Ensuite en sciences humaines, ces avancées se situent sur le plan linguistique par l'étude formelle de la langue des signes, sur le plan psycholinguistique par l'étude de l'acquisition et du développement du langage de l'enfant sourd et sur le plan sociolinguistique par l'étude des différents groupes sociaux que la surdité induit ainsi que leurs relations intergroupales. Enfin les sourds profitent des progrès faits en informatique et en téléphonie mobile en utilisant internet et la visioconférence. Ces avancées sont conjuguées avec les recherches en didactique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et marquent un tournant pour la LSF puisqu'elle s'intègre en tant que langue dans le CECR LS. Le cadre va servir de référence en terme de pédagogie : c'est le « premier outil pédagogique pour la langue des signes », outil concret d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues des signes. C'est une base existante et reconnue à partir de laquelle des évolutions ultérieures seront possibles.

En second lieu, le CECR LS est une ouverture. Si la langue des signes est évaluable, elle devient une langue « apprenable », possible à apprendre par tous. Cela participe à la politique d'accessibilité au handicap en donnant une place à la langue des signes dans une société. On rend pertinent non plus les performances par rapport à la norme mais les compétences en usage dans la communication, rejoignant ainsi l'apprentissage des langues. L'interdiction de la LSF ayant profondément marqué la population sourde, son intégration dans le CECR a été pour la France d'une importance capitale, le sourd devenant alors sujet social, reconnu simultanément dans la communauté sourde et dans la société à laquelle il appartient.

C. Autres textes législatifs régissant la LSF

Outre le CECR LS du CECR (2002) que nous venons d'exposer, d'autres textes officiels régissent en France l'enseignement de la LSF. Ces textes sont assez récents et en voici la chronologie législative :

1. Chronologie législative

- 1991 « loi Fabius » : loi 93-73 III article 33 « disposition relative à la santé publique », votée par l'Assemblée Nationale qui marque l'acceptation de l'utilisation de la LSF pour l'éducation de l'enfant sourd où « la liberté de choix entre une communication bilingue (LSF/ Français) et une communication orale est de droit. »
- 11 février 2005 : loi sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Cette loi rappelle les droits fondamentaux des personnes handicapées quant à leur accueil avec la création des Maisons du Handicap et la Commission des Droits et de l'Autonomie, quant à la scolarisation des enfants sourds possible désormais dans l'école de proximité, quant à la citoyenneté où la question du handicap est évoquée dans les cours d'instruction civique, quant aux droits à l'accessibilité et enfin à ceux de l'emploi.

Notons qu'auparavant le ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi avait créé le diplôme d'État CAPEJS (Certificat d'Aptitudes au Professorat et à l'Enseignement des Jeunes Sourds) par le décret 86-1151 du 27 octobre 1986, diplôme dont les modalités de formation et d'examen ont été fixées par l'arrêté du 20 août 1987.

En ce qui concerne l'Éducation Nationale,

- 2007, « Note de Service » : Cette note de service intègre la LSF aux disciplines facultatives lors du passage au baccalauréat.
- Circulaire 2008-109 du 21 août 2008 : elle stipule un choix de communication entre la communication en langue française ou la communication bilingue avec un accès graduel du français par le français écrit et un accès au français oral mis au deuxième plan.
- La circulaire 2010-068 du 28 mai 2010 et le Bulletin Officiel 25 Éducation Nationale du 24 juin 2010 rappellent le choix entre communication bilingue et communication en langue française de la loi Fabius. C'est « l'organisation des Pôles pour l'Accompagnement à la Scolarité des jeunes Sourds », le PASS, et ce, dès la maternelle. Ils stipulent que le temps d'enseignement de la LSF ne pourra être inférieur au temps ordinairement consacré au temps d'enseignement du français oral, c'est-à-dire deux heures par semaine. Ils sont appliqués dans les établissements référents de chaque académie. Pour l'académie

de Grenoble, cela concerne l'école primaire Paul Bert à Grenoble, le collège des Buclos à Meylan et le lycée Pierre du Terrail à Pontcharra.

- Le décret 2005-1617 du 21 décembre 2005 aménage les passages des examens et concours de l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap. Pour l'élève sourd, c'est principalement le tiers-temps supplémentaire, « l'assistance d'un enseignant spécialisé dans la rééducation des sourds », la présence si besoin d'un interprète en LSF ou d'un codeur LPC, avec la suppression des supports auditifs pour les langues vivantes.
- 2009 : le « Bulletin Officiel n°29 » (BO 29) du 16 juillet 2009 annonce le programme officiel de l'enseignement de la LSF en primaire, au collège et au lycée, effectif à la rentrée 2010 dans les établissements référents.
- septembre 2010 : première session du CAPES en langue des signes française, de l'Éducation Nationale.

2. Conséquences de l'existence de ces textes officiels

a. Bilinguisme

L'existence de l'ensemble de ces textes a un double impact. Tout d'abord, il concrétise la situation de bilinguisme de la personne sourde en France et en Europe. En effet, les langues des signes n'ayant pas d'écriture propre, elles utilisent la langue écrite du pays où elles sont pratiquées. En France, ce sera, outre l'étude de la LSF, l'étude du français écrit : c'est la définition du bilinguisme tel qu'il est décrit dans la loi 2005. En reconnaissant la coexistence de la langue des signes et de la langue écrite – LSF/français écrit – un travail contrastif est mis en place et pourra alors être étudié dans sa double forme.

b. La LSF dans l'Éducation Nationale

L'intégration de la LSF dans l'Éducation Nationale signifie que la LSF requiert les qualités qui lui permettent de devenir une matière scolaire au sein de cette administration. Cette dernière en définit alors officiellement les programmes, ce qui est à apprendre et de quelle manière. Elle détermine les étapes d'apprentissage et d'évaluation qui vont correspondre aux

niveaux de compétence. L'Éducation Nationale s'appuie sur la trame du CECR, le remanie dans le but d'un enseignement concret, en développant les trois caractéristiques inhérentes à chaque langue :

- la langue est un outil de communication, la LSF en est un ;
- la langue est objet d'étude, la LSF est objet d'étude ;
- la langue est vecteur de culture, la LSF est également vecteur de culture.

L'existence de ces textes législatifs marque une formidable avancée car ils servent de référence pour nombre de personnes, apprenants comme enseignants. Ils marquent une rupture en rapport à l'oppression d'un temps passé encore proche. Ils ouvrent des droits et favorisent l'accès à une éducation et à une autonomie des personnes concernées. Cette ouverture va permettre une approche différente de la communauté sourde dans une nouvelle dimension. Mais ces textes sont théoriques : c'est pourquoi, après avoir exposé d'une part l'univers de la LSF et d'autre part l'intégration dans le CECR LS de la LSF pour le parcours de vie des personnes sourdes, nous allons pouvoir les mettre en lien pour aborder en quoi le formalisme des programmes, la pédagogie existante et le système d'évaluation soulèvent des questionnements auxquels nous essayerons d'apporter notre contribution.

II. Le contenu du CECR : activité langagière et échelle des descripteurs

En ce qui concerne le CECR, nous en expliquerons la structure et la méthode qui, ensemble, définissent une approche efficace pour aborder puis maîtriser une langue. Nous en exposerons les points liés à la langue en usage, ceux liés à l'activité langagière, les points de compétences à acquérir pour que cette dernière soit effective et évaluable dans différents niveaux de compétence. Ensuite nous exposerons comment le CECR adapte dans le CECR LS tout cet ensemble pour les langues des signes.

Le CECR propose une approche enseignement/apprentissage/évaluation dans le processus d'acquisition d'une langue. Il s'adresse à ceux qui conçoivent les programmes dans une classification des critères par rapport à un niveau d'étude donné, à ceux qui enseignent en proposant

une programmation et une progression de ce qui est à étudier, et enfin à ceux qui veulent apprendre une langue dans un processus d'auto-évaluation.

Le CECR se définit comme une approche actionnelle de la langue dans son usage, c'est-à-dire qu'il préconise et développe l'association simultanée de l'action et de l'activité langagière relatives à une situation concrète précise. Pour ce faire, le CECR met en place un maximum de situations et les regroupe en quatre domaines précis, couvrant et reproduisant ainsi un large panel de situations réelles rencontrées dans la vie sociale courante et répondant aussi aux différents besoins qu'elle suscite. Ces situations mettront en place une activité langagière qui sera plus ou moins longue ou complexe ; elle sera le fait d'une seule personne ou sera en interaction entre plusieurs protagonistes. L'activité langagière se définit en quatre fonctions, se décline sous deux modalités, elle nécessite des aptitudes et développe des stratégies. Elle inscrit des acquisitions de compétences où les progrès seront gradués dans une échelle que l'on appelle niveaux de compétences et où l'enseignant détient un rôle important.

A. La langue en usage

1. Les domaines et leurs thèmes

Le CECR propose « un ensemble de paramètres et de catégories »¹ pour déterminer les bases d'acquisition d'une activité langagière et son évolution vers une activité langagière expérimentée. Ainsi il découpe la vie sociale en quatre domaines. Tout d'abord le *domaine personnel* est celui qui relève de la vie privée. Le *domaine public*, lui, est celui du sujet engagé dans la société. Ensuite le *domaine professionnel* intègre le sujet dans son métier. Enfin, le *domaine éducationnel* est celui du sujet impliqué dans un système éducatif.

À partir de là, une même série de thèmes s'adapte à chacun des domaines, créant ainsi une multitude de situations à explorer. Les thèmes sont les suivants : *les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actes et les textes*. Une fois le domaine défini, c'est autour d'un thème adapté au domaine que s'articule le discours réel. Prenons plusieurs exemples, tout d'abord le thème du lieu : il développera une activité langagière liée à l'espace privé, la voiture ou la maison dans le domaine personnel, et nous voyons qu'il sera fort dif-

1. CECR chap.4, p40

férent quand ce même thème, le lieu, sera adapté au domaine professionnel. Prenons ensuite le thème des personnes ou celui des évènements : il proposera une activité langagière liée à la famille ou aux fêtes d'un côté, et de l'autre il développera celle liée à l'entreprise, aux réunions de travail, aux conflits sociaux... Prenons enfin l'exemple du thème de la santé : la santé du point de vue personnel sera relative à celle de l'individu. La santé au niveau public couvrira l'information et l'organisation générale de la santé (droit, gestion, campagnes). La santé professionnelle sera centrée autour du monde du travail (risque, prévention, médecine du travail, réglementation). La santé au niveau éducationnel sera de considérer la santé comme objet d'étude. L'application de cet exemple aux différents domaines montre la richesse que développe ce système de classement et les bénéfices que peuvent en tirer les apprenants dans leur expérimentation.

2. Le cadre, conditions du contexte

Après avoir présenté les notions de domaines et de thèmes, il nous faut exposer les conditions dans lesquelles se déroule l'acte de communication lui-même, conditions qui ont une influence directe sur la réalisation positive ou non c'est-à-dire la réussite ou l'échec de l'acte de communication. Ces conditions sont de plusieurs ordres. Tout d'abord d'ordre matériel : ce sont les supports qu'on utilise, la qualité des photocopies pour l'écrit, celle des bandes sons pour l'oral ainsi que la configuration et la qualité de l'environnement de travail. Ensuite les conditions d'ordre social concernent le nombre d'interlocuteurs et leurs statuts : on communique en effet différemment avec un ami, un vendeur ou avec un supérieur hiérarchique. Enfin les conditions personnelles relatives à l'apprenant sont à prendre en compte : son état d'esprit, ses intentions, ses attentes, ses motivations. Le cadre étant ainsi posé, il est par conséquent variable, plus ou moins contraignant, mettant en place une situation d'apprentissage facile ou difficile. L'enseignant doit alors s'adapter, en modifiant ou en diversifiant les contraintes pour rendre accessible la finalité éducative proposée par le CECR.

B. L'activité langagière : l'apprenant dans l'acte de communication

L'activité langagière regroupe quatre fonctions et deux modalités, des aptitudes et des stratégies. Les quatre fonctions que l'apprenant doit intégrer sont la production, la réception, l'interaction et la médiation. Ces quatre fonctions doivent être travaillées en parallèle. Le rôle que prend l'apprenant est conditionné par le contexte que l'on a exposé auparavant, en développant soit une seule fonction, soit plusieurs de manière mixte.

1. Les modalités et aptitudes

La plupart des langues se déclinent en deux modalités : le mode oral ou « langue parlée » et le mode écrit ou langue sous une forme scripturale plus normée. Dans chacune des fonctions utilisées par l'apprenant dans son apprentissage, il y aura systématiquement ces deux facettes, l'oral et l'écrit, travaillées en parallèle.

L'activité langagière nécessite également des aptitudes. Les aptitudes spécifiques à la modalité orale sont : l'aptitude phonétique pour prononcer et articuler un message et l'aptitude perceptive auditive pour le recevoir. Les aptitudes spécifiques à la modalité écrite sont : l'aptitude motrice qui permet de transcrire un message à l'écrit et l'aptitude visuelle puis orthographique pour percevoir un message et en reconnaître le graphisme (décodage). Enfin, trois autres aptitudes sont communes aux modalités orale et écrite : d'abord l'aptitude cognitive qui permet d'organiser un contenu et/ou de l'interpréter ; ensuite l'aptitude linguistique qui permet de formuler un contenu et/ou de l'identifier comme linguistique ; enfin l'aptitude sémantique qui sert à l'apprenant à comprendre le contenu du message transmis.

2. Les quatre fonctions

a. La production

Les activités de production incluent la production orale et la production écrite. La production se définit dans le fait que l'apprenant exprime sa pensée et donc produit un contenu. Sur le plan oral, ce contenu englobe les exposés oraux, les lectures à haute voix, les annonces

publiques, le chant, le jeu de rôle, le fait de débattre en argumentant, la description d'une expérience. Sur le plan écrit, ce contenu englobe la prise de notes, l'écriture de textes normatifs comme les rapports ou les formulaires et de textes libres comme les cartes postales, les lettres ou les poèmes.

b. La réception

Les activités de réception incluent la réception orale c'est-à-dire l'écoute et la réception écrite c'est-à-dire la lecture. L'apprenant reçoit un contenu qu'il doit intégrer. Sur le plan oral, ce contenu englobe l'écoute des annonces publiques, celles des médias, le fait d'être spectateur (théâtre, conférence, réunion). Sur le plan écrit, on parle de réception visuelle : elle a pour but de s'orienter dans l'espace, de s'informer, de suivre des instructions, de se faire plaisir (lire un roman).

c. L'interaction

La fonction de l'interaction est mixte. Elle utilise la production et la réception en alternance pour construire ensemble à l'oral un discours conversationnel : ce sont les discussions, les débats, les négociations. À l'écrit, il s'agit de la rédaction d'une correspondance, qu'elle soit formelle (contrat), épistolaire (lettres) ou informatique (forums).

d. La médiation

Dans la fonction de médiation, l'utilisateur doit jouer le rôle d'intermédiaire entre deux langues sans exprimer sa pensée propre. À l'oral c'est le rôle de l'interprète, et à l'écrit, c'est le rôle du traducteur.

3. Les stratégies

Sous le terme *stratégie* s'énoncent les différentes phases – la planification, l'exécution et le contrôle/remédiation – des quatre activités langagières et les points importants qui leur sont propres et nécessaires à souligner lors de l'acquisition.

a. La planification

La première phase est la *planification* : cerner le contexte de la situation de l'activité langagière. Dans quel domaine évolue-t-on ? Sur quel thème ? Pour quelle tâche ? Pour qui ? Comment ? Quelles fonctions l'apprenant sélectionne-t-il pour lui-même : produire ? réceptionner ? interagir ? être médiateur ? Enfin quels moyens a-t-il à sa disposition avec ce qu'il est, ce qu'il sait déjà et ce qu'il vient d'apprendre ?

b. L'exécution

La deuxième phase est l'*exécution* : mettre en œuvre effectivement l'activité langagière avec les trois compétences ou composantes suivantes, la compétence linguistique (étude formelle de la langue), la compétence sociolinguistique (connaissance des règles de société et des registres) et la compétence pragmatique (organisation de la structure des phrases et leur cohérence).

c. Le contrôle/remédiation

La troisième phase est le *contrôle/remédiation*. Le contrôle porte sur deux points : sur la qualité, est-ce que c'est bien réalisé ? et sur le résultat, est-ce que c'est bien mené ? D'autre part la remédiation consiste à corriger si besoin, c'est-à-dire demander une clarification, affiner ses connaissances par l'aide de dictionnaire ou autre source, réviser ses hypothèses, remanier ses compétences pour faire en sorte que l'activité langagière soit réussie.

d. Application des stratégies aux fonctions de l'activité langagière

Ces stratégies s'appliquent dans chacune des quatre fonctions en pointant un aspect particulier d'une des stratégies. En production, ce qui importe c'est la mobilisation des ressources et des compétences en vue de l'objectif : la production d'un contenu correct. Pour répondre à ce besoin l'apprenant utilise ses propres ressources avec lesquelles il procède par essai et il compense par contournement de ce qu'il ne sait pas dire sur l'instant.

En réception, ce qui importe c'est l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attaché. L'apprenant doit chercher les indices ou les traits pertinents à extraire voire les déduire s'il en manque.

Pour ce qui est de l'interaction, ce qui importe, c'est une construction collective c'est-à-dire la mise en place d'un contexte partagé et d'un schéma d'échange. L'apprenant doit respecter les tours de parole, participer et coopérer à l'exercice de l'activité langagière.

Enfin en médiation, ce qui importe c'est la prise en compte des interlocuteurs. L'apprenant doit anticiper, contourner les difficultés, les adapter en les reformulant ou en les simplifiant sans s'impliquer lui-même.

En conclusion, l'analyse de la langue dans son usage nous montre en quoi l'approche d'apprentissage du CECR est actionnelle en proposant des situations relatives à la vie courante et motivantes pour l'apprenant qui peut s'y projeter et qui se rend actif. L'activité langagière mise alors en place, étant opérationnelle dans sa vie quotidienne, en devient plus accessible malgré les contraintes qu'elle engendre.

III. Les compétences à valider dans l'acquisition d'une langue

Nous venons de décrire la langue dans son usage par la mise en place de situations – domaines de la vie sociale, thèmes, et cadre où se déroule l'activité langagière – ainsi que les différentes fonctions prises par l'apprenant au sein d'un acte de communication. Maintenant nous allons exposer les notions techniques à enseigner et à apprendre en développant l'ensemble des compétences communicatives mises en œuvre lors de l'exécution des activités langagières. Ce sont les compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique dans lesquelles se retrouvent les compétences générales.

A. Les compétences générales

Nous les présenterons en premier car les *compétences générales* sont celles auxquelles on fait appel dans tout apprentissage quel qu'il soit : elles le quadrillent, le décomposent, le structurent par des objectifs à atteindre dans une graduation définie. Ce sont : le *Savoir*, le *Savoir-Faire*, le *Savoir-Être*, le *Savoir-Apprendre*. Pour illustrer ces quatre aspects nous prendrons

deux exemples, le premier lié à un apprentissage commun, la cuisine, le deuxième lié à ce qui nous intéresse, l'apprentissage d'une langue. Pour une recette de cuisine, l'objectif de Savoir, c'est de connaître la fiche technique des ingrédients, celui de Savoir-Faire, c'est savoir monter des blancs en neige ou découper un morceau de viande. L'objectif de Savoir-Être, c'est tenir un plan de travail propre et être soi-même propre, celui de Savoir-Apprendre, c'est accepter les remarques du chef et les appliquer pour évoluer. Dans l'exemple d'une séance de grammaire, à l'oral et à l'écrit : l'objectif de Savoir serait de connaître la conjugaison des verbes de chaque groupe, celui de Savoir-Faire serait de conjuguer un verbe en relation avec son sujet dans une phrase. L'objectif de Savoir-Être est d'être attentif et celui de Savoir-Apprendre est d'assimiler les méthodes et de les respecter.

Dans le CECR, ces quatre compétences générales, appliquées à l'apprentissage des langues, sont définies de la manière suivante :

1. Le Savoir

Le *Savoir*, c'est la connaissance formelle et empirique du monde. La culture générale naît du rapport, pendant le développement de l'enfant, entre sa langue maternelle et la découverte du monde qui l'entoure. Elle permet une première construction cognitive d'un schéma mental, amenant ainsi les notions de concret/abstrait, de animé/inanimé, de spatio-temporalité et de logique. Ensuite la connaissance de la société dans laquelle la langue est pratiquée appartient au *savoir socio-culturel* : ce sont les codes de la vie quotidienne et de savoir-vivre, ceux des relations entre les personnes et des comportements, et ceux référant aux valeurs et aux croyances. Enfin le *savoir interculturel* appréhende deux mondes, celui d'où on vient et celui où on arrive. Ce n'est pas une juxtaposition de savoirs, ni de manières de vivre mais c'est l'intégration de ces nouveaux paramètres à son savoir, l'enrichissant et l'élargissant. Pour résumer, le Savoir, c'est la connaissance du monde avec lequel on s'est et se construit, celle du monde que l'on aborde et la prise de conscience qui découle de l'interaction des deux.

2. Le Savoir-Faire

Le *Savoir-Faire* regroupe les capacités dont l'apprenant a besoin pour les différentes activités entreprises. Ce sont les capacités à se conduire socialement en adéquation avec les règles de la société, les capacités à s'adapter sur le plan professionnel et les capacités liées aux spécificités de ses loisirs. Par ailleurs le *savoir-faire interculturel* amènera l'apprenant à échanger sur sa propre culture tout en intégrant la nouvelle au fur et à mesure qu'il la découvre.

3. Le Savoir-Être

Le *Savoir-Être* regroupe les caractéristiques personnelles de l'apprenant : sa personnalité avec ses traits de caractère, ses qualités et ses défauts, ses valeurs et ses croyances. Sont incluses également ses attitudes en tant qu'apprenant, c'est-à-dire ses capacités, ses motivations, son intérêt et ses résistances dans la découverte de quelque chose de nouveau.

4. Le Savoir-Apprendre

Le Savoir, le Savoir-Faire et le Savoir-Être se retrouvent dans le *Savoir-Apprendre*. Ce dernier relève du domaine de la méthodologie. Tout d'abord, il s'agit d'identifier ses besoins : Qu'est-ce qui n'est pas encore acquis ? Qu'est-ce qu'il faut approfondir ? Comment être le plus efficace possible ? Avec quel matériel ? Dans quelles occasions ?, comme rester disponible et attentif dans d'autres contextes que le contexte scolaire. Ensuite, c'est enrichir ses compétences par l'observation et la participation, par la stimulation du désir d'apprendre et par l'intégration de nouvelles connaissances, quitte à modifier les anciennes. Cet investissement dans la maîtrise d'une nouvelle langue amène progressivement une autonomie communicationnelle, finalité éducative du CECR.

En conclusion les quatre compétences générales de l'apprenant reposent sur le Savoir formel et empirique relatif à la connaissance du monde, sur le Savoir-Faire relevant de la maîtrise des procédures acquises lors de l'apprentissage, sur le Savoir-Être qui considère les dispositions individuelles de l'apprenant et sur le Savoir-Apprendre qui rassemble les trois premiers en plaçant l'apprenant dans un dispositif qui vise à découvrir l'autre.

B. Les compétences communicatives langagières

Après avoir exposé les compétences générales, nous présenterons les compétences communicatives langagières, à savoir la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique et leurs sous-composantes.

1. La compétence linguistique et ses sous-composantes

La linguistique est l'étude de la langue en elle-même de manière formelle en tant que système. La compétence qui en relève est la connaissance de l'ensemble des règles qui codifient cette langue de manière formelle. Elle a cinq sous-composantes : les sous-composantes lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique, sémantique.

a. La sous-composante lexicale

La sous-composante lexicale s'intéresse au vocabulaire. Elle prend en compte la diversité et la quantité du vocabulaire utilisé par l'apprenant sous forme de répertoires – élémentaire, suffisant ou vaste – et de connaissances des expressions idiomatiques. Elle prend également en compte la qualité de ce vocabulaire, son exactitude et le choix pertinent relatif à une situation. Enfin elle mobilise les processus de mémorisation et d'activation.

b. La sous-composante grammaticale

La sous-composante grammaticale est formelle. C'est la connaissance et l'utilisation des ressources grammaticales. La connaissance réfère à la description de l'organisation grammaticale en définissant les éléments, dont la nature des mots et des groupes de mots et les caractéristiques qui leur sont attachées. Elle décrit également le temps, les conjugaisons et les processus de construction dont les plus importants sont la morphologie (affixation) et la nominalisation. Enfin la syntaxe organise les mots en phrases simples ou complexes, et elle se focalise sur la correction des erreurs donc sur la justesse de cette organisation.

c. La sous-composante phonologique

La sous-composante phonologique est formelle. C'est la connaissance et l'utilisation des sons d'une langue. En phonétique on considère tous les sons de toutes les langues. Pour une langue, ces sons sont réduits phonologiquement à la production et à la perception pertinentes de cette langue. C'est ce qu'on appelle les phonèmes, ils se différencient entre eux par des traits distinctifs : sonorité, lieu d'articulation, mode d'articulation. La sous-composante phonologique se focalise sur la prononciation de chaque son, et sur la prosodie c'est-à-dire l'intonation et l'accent. Par exemple, dans l'apprentissage de l'anglais cette compétence consiste à prononcer correctement « [θ] », phonème non pertinent dans d'autres langues.

d. La sous-composante orthographique

La sous-composante orthographique est formelle. C'est la connaissance et l'utilisation des symboles écrits et du système d'écriture : l'alphabet, les majuscules, les minuscules, la ponctuation, les symboles particuliers (@, €, \$...).

e. La sous-composante sémantique

Cette sous-composante consiste à faire une phrase cohérente, porteuse de sens, entre le contexte et le choix des mots et dans la construction grammaticale. C'est le seul aspect qui traite l'organisation du sens, les autres traitant de l'organisation de la forme. Elle est donc essentielle.

2. La compétence sociolinguistique et ses sous-composantes

La sociolinguistique considère la langue dans sa dimension sociale et relationnelle. La compétence qui en relève est la mise en pratique de la langue formelle à l'intérieur de la société à laquelle elle appartient. Elle a trois sous-composantes qui sont les registres et les marqueurs de relations, les règles de politesse et les variations dialectales.

a. La sous-composante registre et marqueurs des relations

Dans cette sous-composante, l'apprenant va utiliser la langue apprise dans une situation sociale précise avec un contexte donné et des interlocuteurs donnés. Il a à adapter linguistique-

ment le vocabulaire et la syntaxe. On parle alors de registres de langue dont les trois principaux sont les registres courant, familier et soutenu. Au niveau du vocabulaire, c'est l'emploi de synonymes, « manger, bouffer, se sustenter » ou « voiture, bagnole, automobile ». Pour la syntaxe, l'adaptation porte entre autre sur les pronoms « tu/vous », sur le formalisme de la structure grammaticale « j'sais pas / je ne sais pas / j'ignore », sur la concordance des temps « si tu aurais de l'argent, on serait parti* / si tu avais de l'argent, on partirait ». Sur chacun des registres, se superposent les marqueurs des relations sociales. Ce sont les formes de salutation « Salut !, Bonjour, Enchanté » et les formes d'adresse : « Chéri, Marcel, Monsieur Dupont », Monsieur ou Madame suivi de la fonction « M. le Président », et les titres honorifiques « Votre Excellence, Votre Honneur ».

b. La sous-composante des règles de politesse

Ces règles sont liées au patrimoine culturel d'un pays. Par exemple, dans certains pays l'utilisation des mains droite et gauche est dictée, comme il peut être également convenant ou inconvenant de roter à table. Pour d'autre, comme au Japon, le degré d'inclinaison de la salutation indique le statut d'une personne. Au niveau sociolinguistique, ces règles impliquent de respecter et d'appliquer les formules de politesse reliées aux coutumes du pays, par exemple en français – « merci, s'il vous plaît, comment ça va ? » – et par conséquent d'éviter toute forme d'impolitesse qui elle-même, aussi, relève des coutumes du pays.

c. La sous-composante de variations dialectales

Sous ce nom, on entend les variations non pertinentes internes à une langue mais qui révèlent des « indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur »² : l'origine régionale par l'accent d'un marseillais, d'un lillois ou d'un canadien, l'appartenance à un groupe professionnel avec son vocabulaire spécifique, par exemple celui des informaticiens ou celui des divers corps de métiers artisans.

2. CECR chap.5, p95

3. La compétence pragmatique et ses sous-composantes

La pragmatique « envisage les énoncés linguistiques comme outils d'interaction communicative et décrit les conditions effectives de leurs emplois »³. c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux éléments du langage en contexte et elle étudie également le message global transmis par les interlocuteurs. La compétence qui en relève s'articule autour du statut du locuteur, de la cohérence de son discours en rapport à sa finalité. Elle a trois sous-composantes : les sous-composantes discursive, fonctionnelle, et celle de conception schématique.

a. La sous-composante discursive

Elle est relative au message en ce qui concerne la forme et le sens. C'est la structure interne des phrases et celle qui les relie entre elles. C'est également l'organisation du discours par un enchaînement cohérent de ces phrases. L'enseignement/apprentissage amène alors une augmentation et une amélioration de la compétence discursive en termes de qualité, de quantité et de pertinence du discours par le travail des différents styles : description, narration, argumentation, explication, ...

b. La sous-composante fonctionnelle

Elle est relative à l'objectif final de la communication, c'est-à-dire le pourquoi de l'acte de communication et comment l'apprenant va avancer vers son objectif. Est-ce pour s'informer ?, pour s'exprimer ? pour confirmer/infirmier ou pour suggérer quelque chose ?

c. La sous-composante de conception schématique

C'est la connaissance et l'utilisation de divers schémas d'interaction sociale : ce sont des modèles différents qui suivent des règles précises sur les échanges et les rôles donnés à chacun. L'apprenant est dans l'anticipation, avec une idée du suivi de l'échange en cohérence avec son objectif. Ensuite il se conforme aux schémas d'interaction en respectant les tours de parole – question/réponse, proposition/acceptation, refus – pour permettre d'abord l'acte de communication lui-même ou activité langagière et ensuite son bon déroulement, surtout en présence de plusieurs interlocuteurs.

3. RIEGEL, PELLAT et RIOUL 1994, p. 24.

En conclusion, l'analyse de l'activité langagière en compétences communicatives où s'appliquent les objectifs de compétences générales rend possible une classification graduable du matériel normé à acquérir et à maîtriser pour la mise en œuvre d'une activité langagière de plus en plus correcte, cohérente, variée et précise, appelée communément bagage langagier.

À partir de l'ensemble de ce matériel, l'enseignant transmet les connaissances en mettant en œuvre la langue en usage, l'activité langagière et les compétences dans une progression pédagogique du contenu à enseigner. C'est lui qui va déterminer les objectifs en mettant concrètement les apprenants en situations langagières relatives à la vie sociale. Par ailleurs, il est également en charge de l'évaluation des connaissances en déterminant les compétences de l'apprenant à un moment donné : qu'est-ce qu'il va observer dans les critères qu'il veut évaluer ? Sur quoi va porter son attention dans l'acte de communication de l'apprenant ? Après avoir cerné les acquisitions de l'apprenant, l'enseignant va les mesurer et les placer dans une grille objective appelée niveaux de compétence.

C. Niveaux de compétence

Le CECR propose un nombre de points importants, appelés *critères*, à évaluer. Dans chaque critère, vont se décliner trois grands niveaux⁴, A pour *l'utilisateur élémentaire*, B pour *l'utilisateur intermédiaire* et C pour *l'utilisateur expérimenté*, niveaux eux-mêmes scindés en deux : A1/A2, B1/B2, C1/C2, dont résultent de fait six niveaux de compétence. « Chaque niveau recouvre les niveaux inférieurs »⁵ et c'est la pertinence de la nouveauté du descripteur qui marque le passage d'un niveau au niveau supérieur, s'échelonnant du A1 niveau introductif et découverte de la langue au C2 celui de son autonomie effective.

1. Ajustement des niveaux de compétence pour la langue des signes

Dans le CECR, ce qui relève de l'enseignement/apprentissage des langues des signes – le CECR LS – s'intitule « le premier outil pédagogique pour la langue des signes ». En effet la LSF a été formatée, codifiée sur le même modèle que les autres langues, puis ajustée. L'acti-

4. CECR chap.3, p25

5. CECR chap.3, p34

tivité langagière qui en découle a pu être alors définie, classée, puis répertoriée dans un ordre croissant de complexité. En fait, c'est un calque du travail qui a été fait pour les langues vocales, en superposant leurs critères aux langues des signes et cette démarche est volontaire. Or le canal de communication des langues des signes étant visuo-spatial, le CECR LS adapte l'ensemble du vocabulaire en transposant le champ lexical de l'audition à celui de la vision, le champ lexical de l'oral à celui du gestuel et le champ lexical de l'écrit à celui de l'enregistrement d'images vidéo. Ainsi les compétences en LSF ont pu être également déterminées et hiérarchisées dans différents niveaux de compétences, du *Niveau Élémentaire* au *Niveau Expérimenté*. Les exemples suivants illustrent cet ajustement. Le premier exemple présente le critère *Niveaux de compétences généraux* dans le niveau expérimenté C2. Le CECR définit le niveau C2, et le CECR LS le niveau C2 LS :

C2 : « Peut comprendre sans effort pratiquement tout **ce qu'il/elle lit ou entend**. »

C2 LS : « Peut comprendre sans effort pratiquement tout **discours signé**. »

De même, dans le critère *discussion informelle (entre amis)* du niveau intermédiaire B1, le CECR définit le niveau B1, et le CECR LS le niveau B1 LS :

B1 : « Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de **la musique**. »

B1 LS : « Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou **une pièce de théâtre**. »

Ce travail de transposition, effectué dans un souci volontaire de parallélisme, inscrit le CECR LS du CECR dans un véritable statut de référence à la fois théorique et concret.

2. Critères qualitatifs d'évaluation

Parallèlement à cette présentation objective des niveaux de compétence, rentrent en considération cinq critères qualitatifs qui vont éclairer ces niveaux de manière moins formelle. Ce sont les notions suivantes : la notion d'*aisance* avec une communication qui tend à être naturelle, fluide et spontanée ; la notion d'*étendue* qui est la capacité à faire face à toute situation de la vie sociale ; les notions d'*interaction* et de *cohérence* qui relèvent d'une aptitude à structurer en contexte et parvenir à son but de communication ; enfin, dans la recherche de justesse et

de contrôle, la notion de *correction* qui est la capacité de pouvoir se reprendre en cas d'erreur. Ainsi, ces cinq critères qualitatifs donnent à l'enseignant une impression globale de l'activité langagière d'un apprenant.

3. Complexité de la description des niveaux de compétence

Afin d'exposer de manière claire les niveaux de compétence mis en place par le CECR, nous devons de souligner l'extrême complexité de leur description. Nous avons décrit plus d'une quarantaine de descripteurs dits « banque d'exemples de descripteurs »⁶ dans différents champs d'analyse. Ces descripteurs servent de base à la conception des critères à évaluer. La complexité des critères découle de la volonté de décliner simultanément le plus grand nombre de descripteurs dans chaque niveau. Afin d'illustrer cette complexité, nous présenterons deux critères différents. Dans chacun d'eux, nous choisirons un niveau de compétence à l'intérieur duquel nous ferons apparaître les descripteurs, ce qui permettra d'en visualiser l'imbrication.

Dans notre premier exemple, le critère qui s'énonce « Comprendre une interaction entre deux locuteurs natifs » est appliqué en niveau A2⁷. Dans le deuxième exemple, le critère qui s'énonce « Étendue du vocabulaire » est appliqué en niveau C1⁸.

6. CECR chap.3, p29

7. CECR chap.4, p55

8. CECR chap.5, p88

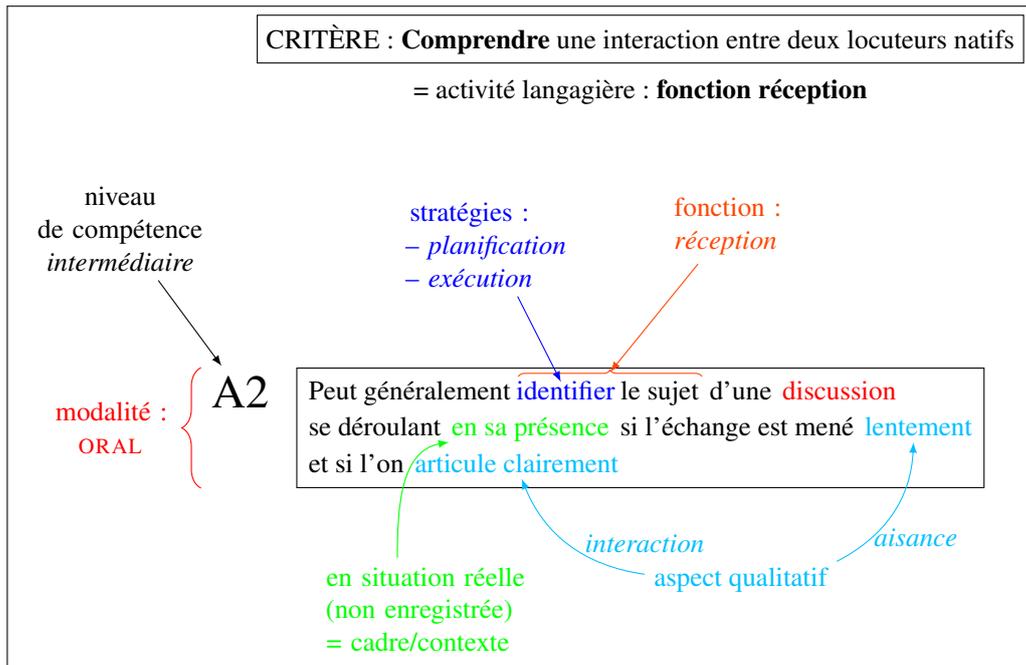


TABLE 2.1.: Interaction entre deux locuteurs natifs

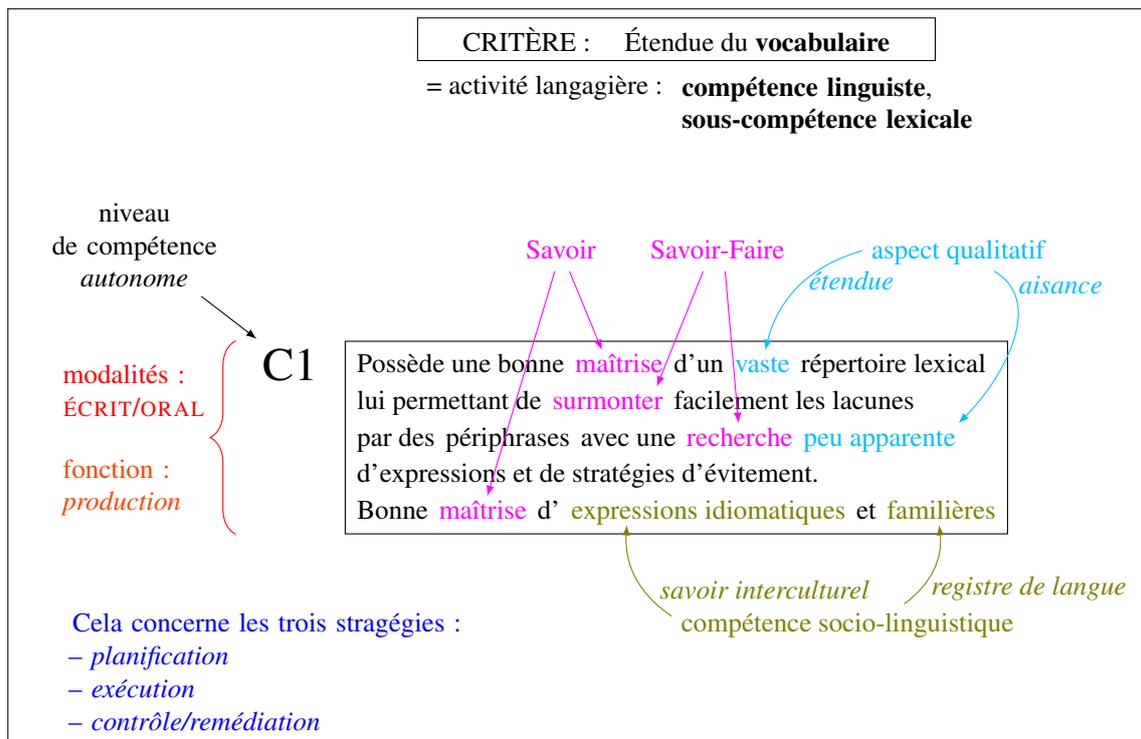


TABLE 2.2.: Étendue du vocabulaire

Synthèse récapitulative

Nous présentons une synthèse récapitulative de notre travail sur le CECR sous forme de deux tableaux : le premier pour la *langue en usage*, le deuxième pour *l'activité langagière*.

Le tableau 2.3 de la langue en usage fait apparaître la liste des thèmes au centre et les quatre domaines dans lesquels ils sont applicables. Le cadre, en gras, spécifie les conditions relatives au contexte de l'acte de communication.

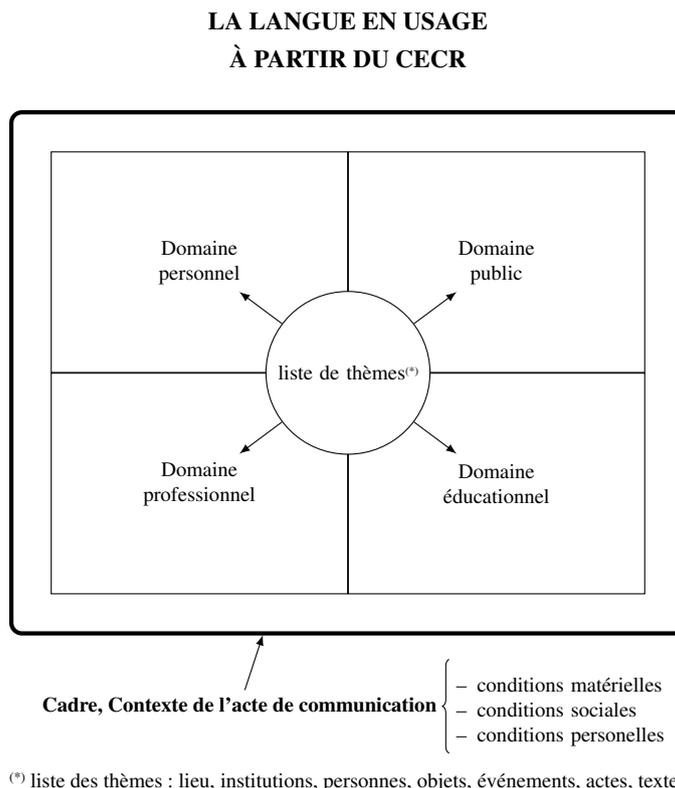


TABLE 2.3.: Classement des descripteurs de la langue en usage du CECR

Le tableau 2.4 page suivante récapitule l'activité langagière du CECR. Il fait apparaître d'une part les différents descripteurs – modalités et aptitudes, fonctions, stratégies, critères qualitatifs – et d'autre part les compétences à valider dans l'acquisition d'une langue. Ce sont les compétences communicatives langagières – linguistique, sociolinguistique et pragmatique – à travers lesquelles se retrouvent le *Savoir*, le *Savoir-Faire*, le *Savoir-Être* et le *Savoir-Apprendre* : les compétences générales.

L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE À PARTIR DU CECR

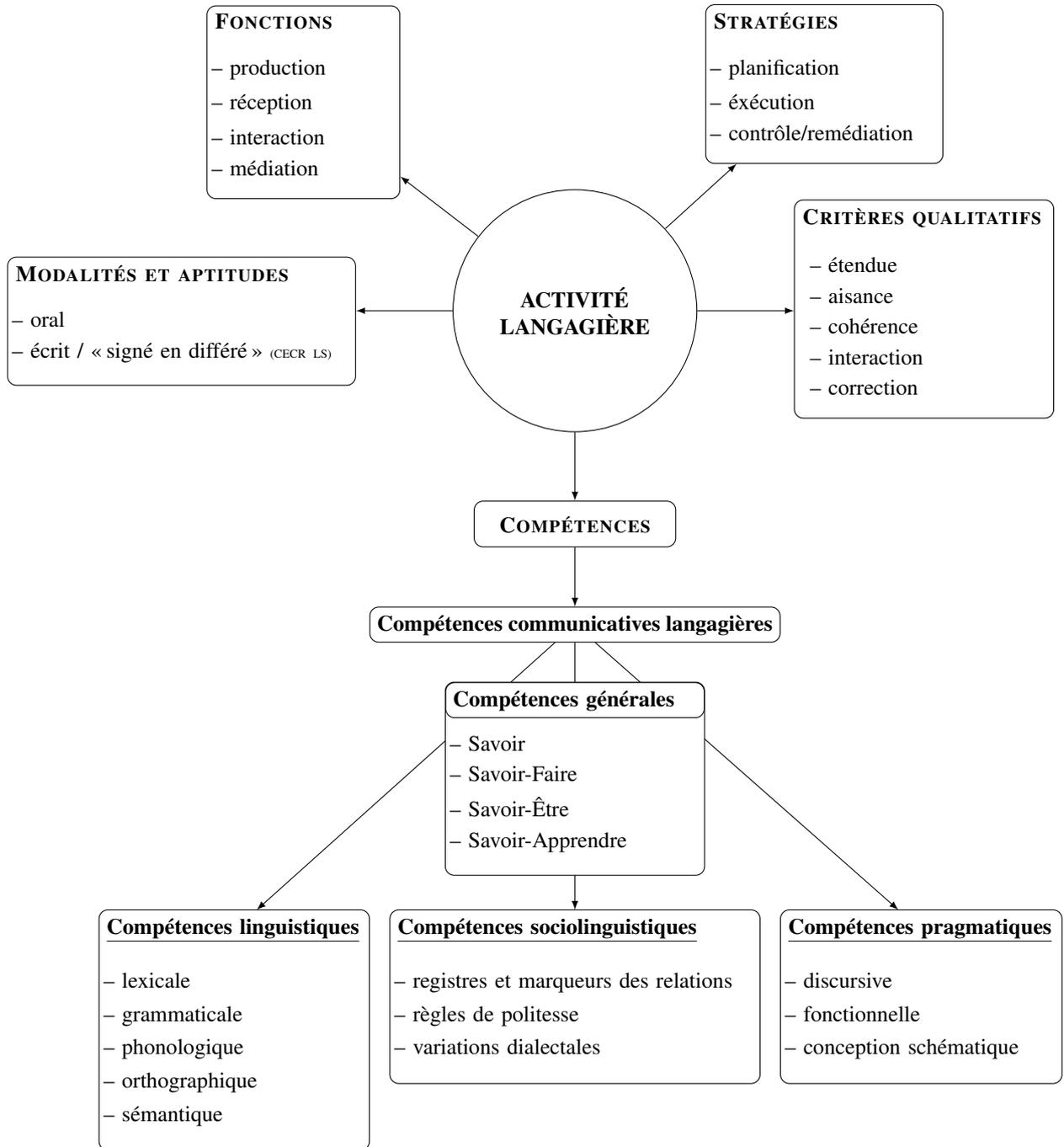


TABLE 2.4.: Classement des descripteurs de l'activité langagière du CECR

En conclusion, outre la présentation des textes officiels relatifs à la LSF, ce chapitre s'est focalisé sur le CECR/CECR LS : nous avons clarifié et classé les descripteurs de la langue en usage ; nous avons également expliqué en les détaillant les contenus des compétences de l'activité langagière et de l'enseignement/apprentissage d'une langue quelle qu'elle soit.

La démarche actionnelle choisie, voulue par le CECR, met l'apprenant dans des situations de la vie réelle au travers desquelles il développe l'acte de communication. C'est dans l'exercice de ce dernier que se mobilise le bagage langagier qui fait apparaître les descripteurs et les compétences communicatives. Cela va permettre une évaluation et une validation progressive des ressources de l'apprenant, graduellement en niveaux de compétence. Résultant d'un travail de collaboration et dans un souci d'harmonisation, la démarche actionnelle du CECR est valable partout, c'est-à-dire quelque soit la langue, parlée ou signée, valable pour tout le monde, dans tous les domaines, que ce soit dans le cadre d'une formation ou dans celui de l'auto-apprentissage.

Chapitre 3.

Proposition d'adaptation du CECR pour la LSF

C'est à partir des trois documents – le CECR/CECR LS, le BO 29 et notre 1^{re} partie consacrée à la LSF – que nous dégagerons des pistes de réflexion pour proposer une synthèse récapitulative de l'activité langagière en LSF. Cette synthèse prendra en compte la LSF dans ses spécificités et ses différents plans dans une élaboration qui se veut au plus juste et au plus proche de la pratique effective. Ces documents rendent possible notre travail par leur existence et par leur statut mais manquent d'homogénéité. Tout d'abord le CECR/CECR LS, l'outil actuel de travail pour les langues et pour la LSF, est incomplet. Le BO 29, quant à lui, intègre la culture sourde dans ses programmes car la LSF, étant reconnue comme langue, est vecteur de culture. Mais ces programmes sont vastes et imprécis, et ils restent inapplicables dans la pratique. Enfin il nous semble que le CECR LS ne remplit pas son rôle ni auprès des enseignants ni auprès des apprenants dans les dimensions théorique et pédagogique qui devraient pourtant être les siennes car c'est la manière même dont il a été conçu qui est critiquable. Il s'agit en effet d'un « placage » pur et simple de ce qui est réalisé pour les autres langues. Or la prise de position qui consiste à transposer l'écriture en une production « signer en différé » ne nous semble pas opportune car elle ne nous paraît ni représentative de ce que vivent les sourds, ni ancrée dans leur réalité. Nous serons ainsi amenées à prendre position sur le rôle du français écrit dans l'enseignement/apprentissage/évaluation de la LSF.

Dans l'objectif d'une évaluation, cela aura pour effet d'instaurer des critères en regard de l'ensemble de ce qu'induit la surdité dans la communication dont découleront les contenus des compétences. Le travail effectué est de trois ordres : des critères nouveaux vont apparaître, d'autres vont être modifiés, et enfin d'autres encore seront remplacés voire évacués.

Notre connaissance, d'une part de l'usage de la LSF et d'autre part de son enseignement, souligne l'écart qui existe entre la théorie, les textes officiels et la réalité de la surdité sur le terrain. C'est cet écart que nous souhaitons réduire en rendant théorie et pratique cohérentes l'une en regard de l'autre : la pratique se doit de trouver son support dans la théorie qui, elle-même, doit être référence pour la pratique. Ainsi il est important que les compétences à acquérir en LSF soient en relation avec la logique interne de cette langue, et intègrent de manière effective son parcours historique et son vécu.

Cette réflexion nous a menées à considérer tout d'abord l'élément culturel comme une compétence à instaurer, nommée « Compétence Culturelle » avec des critères à évaluer dont nous allons dans un premier temps réorganiser le contenu. Cette nouvelle compétence crée de nouveaux critères qui se rapporteront à la culture sourde. Posée en tant que compétence, la culture sourde implique des critères de description qui seront à acquérir et une échelle de niveaux à évaluer. Mais cela nécessite que ce contenu soit en amont objet d'enseignement. Or le nombre d'heures dédiées à l'enseignement de la LSF est si restreint¹ que l'on s'est questionné sur les cibles que nous devons choisir pour que ce contenu culturel soit présent et pertinent en plus de l'enseignement formel de la LSF.

Ensuite en ce qui concerne les critères existants qui vont être modifiés, ces modifications, motivées par la spécificité que la surdité implique, résident dans ce que le CECR appelle « conditions personnelles » de l'apprenant. Dans un deuxième temps, des points fondamentaux propres à la LSF seront intégrés à l'intérieur de ces critères existants, modifiant ainsi certains descripteurs de la langue en usage et de l'activité langagière en LSF du CECR LS.

Enfin la dernière partie du chapitre, consacrée aux compétences communicatives langagières en LSF, sera développée par le biais des compétences exigées au niveau B2 LSF². Cela permettra d'exposer d'une part la redistribution que nous préconisons pour les éléments

1. Circulaire 2010-68 du 28 mai 2010 « un minimum de 2h hebdomadaires semble s'imposer »

2. Il s'agit du niveau B2 du CECR LS que nous spécifions pour la LSF

constituant la compétence sociolinguistique LSF, d'autre part de présenter, dans la compétence linguistique, la création de la sous-composante sémantico-syntaxique où réside l'essentiel des résultats de nos travaux.

I. La « Compétence Culturelle » : une nouvelle compétence

Résumons rapidement le contenu culturel LSF du BO 29 Collège et Lycée qui propose et décrit un enseignement en trois parties : la première, « Éducation, communication, vie sociale », décrit l'histoire. La deuxième, « Les relations de pouvoir », évoque le vécu individuel et collectif de la communauté sourde, le poids de son histoire sur ses représentations face à la majorité entendante, le vécu issu du partage de la différence et le choix de l'éducation parentale du jeune sourd. La troisième partie, « Le rapport au monde », part du plan personnel de chaque sourd dans sa dimension psychologique, passe par la connaissance des codes sociaux de la communauté sourde, puis à la comparaison des langues des signes et de la LSF pour finir par l'énumération des grands événements internationaux. Le CECR/CECR LS, quant à lui, intègre globalement ce très vaste programme dans le *savoir interculturel*, sans en décrire l'enseignement, ni lui donner valeur de compétence. Et c'est cela que nous nous proposons de faire en réorganisant les contenus d'un programme relatif à la culture sourde, précis et progressif, en créant une nouvelle compétence dont l'acquisition des critères fera l'objet d'évaluation. Cette compétence va rassembler quatre nouveaux critères qui regroupent l'essentiel des éléments culturels de la LSF pour en compléter l'activité langagière.

Elle s'énonce « **COMPÉTENCE CULTURELLE** » et son découpage est le suivant :

critère : « Historique, grands événements de l'histoire de la surdité et de la LSF »

critère : « Codes sociaux de la communauté sourde »

critère : « Bilinguisme et biculturalisme »

critère : « Rapport de la minorité sourde à la majorité entendante »

Ces quatre critères sont basés sur notre expérience de la connaissance de la communauté sourde, signante et non signante, des institutions référentes et des ouvrages théoriques. Ces critères ne se cantonnent pas à la seule description de la LSF mais prennent en compte la LSF à la fois dans son origine, son parcours et dans sa dimension d'objet et support de revendication d'une minorité.

A. « Historique, grands événements de l'histoire de la surdité et de la LSF »

Le nouveau critère qui s'énonce « Historique, grands  v nements de l'histoire de la surdité et de la LSF » évoque d'abord de manière schématique puis de manière approfondie l'histoire de la LSF jusqu'à nos jours.

Niveau A le niveau élémentaire

- la LSF est la langue naturelle des sourds.
- la LSF a été interdite pendant un siècle jusqu'en 1980.
- 1980 marque l'éveil des Sourds et la revendication de la LSF comme leur langue.
- 1991 : Loi Fabius : langue de choix pour l'éducation des sourds.
- 2005 : Loi sur l'égalité des chances.

Niveau B le niveau intermédiaire

- le précurseur de l'enseignement de la LSF, l'Abbé de l'épée.
- l'interdiction de la LSF décidée au congrès de Milan (1880).
- l'opposition oralisme/bilinguisme et les deux représentations de la surdité, de manière schématique.

Niveau C le niveau avancé

- les grands noms de la surdité (Laurent CLERC, Ferdinand BERTHIER [...]).
- le monde associatif sourd et ses actions locales et régionales géographiquement proches dans la région.
- les actions sur le plan national de la Fédération Nationale des Sourds de France (FNSF) et au niveau international de la Fédération Mondiale des Sourds (FMS).

B. « Codes sociaux de la communauté sourde »

Ce nouveau critère qui s'énonce « Codes sociaux de la communauté sourde » est d'ordre pratique. Il est nécessaire puisqu'il est la base même de la communication visuelle signée et il réfère aux différents comportements à adopter en présence d'un ou de sourds.

Niveau A

- pour interpeler un sourd, savoir utiliser les moyens suivants : taper son épaule, faire des gestes pour attirer son attention.
- savoir qu'on ne communique pas avec quelqu'un quand il ne regarde pas.
- respecter la configuration face à face ou en cercle en évitant les obstacles à la vue.

Niveau B

- pour interpeler un sourd, savoir utiliser les variations de l'environnement comme les vibrations (sol, table...) ou l'éclairage, savoir également utiliser le regard d'un tiers pour attirer l'attention en cas d'éloignement physique.
- être vigilant à être compris en permettant le décodage en réception particulièrement en dactylologie.

Niveau C les compétences sont les mêmes que le niveau B

C. « Bilinguisme et biculturalisme »

Ce nouveau critère s'intitule « Bilinguisme et biculturalisme ». C'est la connaissance de l'appartenance des sourds à deux mondes avec deux langues et deux patrimoines culturels. Pour le niveau débutant, nous considérons qu'il n'y a pas de compétence à acquérir, la compétence sera évaluée aux niveaux B et C.

Niveau A il n'y a pas de compétence à évaluer

Niveau B

- le monde entendant avec le français oral et écrit et le patrimoine culturel entendant parental dans une transmission verticale.
- le monde sourd avec la LSF et le patrimoine culturel sourd transmis horizontalement par les pairs de la communauté sourde.

Niveau C

- Les diverses formes de bilinguisme dans un continuum de pratiques.
- Bimodalité : hétérogénéité des pratiques de langues en contact.

D. « Rapport de la minorité sourde à la majorité entendante »

Ce nouveau critère qui s'énonce « Rapport de la minorité sourde à la majorité entendante » permet aux apprenants de découvrir les évolutions actuelles tant sur le plan social que sur le plan institutionnel.

Niveau A

- l'évolution de l'accessibilité dans les médias (internet, visioconférence, sous-titrage...).

Niveau B

- l'accessibilité sociale (adaptation du service public et des entreprises, interprète).
- les institutions gérant le handicap auditif : Ministère de la Santé, Éducation Nationale, Conseil Général (Maison Départementale de l'Autonomie...).
- le rôle des parents dans le choix de communication et la scolarisation de leur enfant sourd.

Niveau C idem B

La connaissance de ces critères permet de mieux comprendre et appréhender la communauté sourde, et de faire des liens entre les différents partenaires qui interviennent dans le domaine de la surdité car tous sont en relation.

Après avoir défini ces critères, leurs contenu et progression, qui intègrent une compétence culturelle dans le processus d'apprentissage de la LSF, ce qui répond à la question "Quoi ?" et "Quand ?", va se poser maintenant la question "Qui enseigne ?" et donc "En quelle langue ?", deux questions actuelles qui nous interpellent. En effet à ce jour, il n'y a pas d'enseignants de LSF sourds au sein de l'Éducation Nationale. Avant 1880, les sourds avaient le statut d'enseignants, assurant ainsi le rôle de modèle et la charge de transmettre. Depuis 1880, ils ont été évincés et relégués à des tâches concrètes, et depuis rien n'a changé. Par ailleurs, l'Éducation Nationale ne va pas non plus chercher les enseignants de LSF là où ils sont, c'est-à-dire

dans les associations de sourds où ils dispensent et développent les cours de LSF depuis les années 1980. Les sourds n'ayant pas accès aux formations diplômantes de l'Éducation Nationale, cette dernière recrutant son personnel à l'intérieur de son institution, un cercle vicieux a été créé. On pourrait cependant envisager une reconnaissance et une mise en œuvre de l'expérience des enseignants sourds des associations au sein de l'Éducation Nationale en les validant institutionnellement.

Ainsi la création de la compétence culturelle inscrit les valeurs de la communauté sourde dans un contenu clair de connaissances faciles à aborder et à acquérir et proche du vécu des personnes sourdes. Ce programme d'enseignement devient applicable et son évaluation possible. Il permet aux personnes sourdes de s'y reconnaître et il favorise la diffusion de la culture sourde. Pour les entendants il permet de découvrir cette culture, ce qui lève au passage des préjugés souvent alimentés tout simplement par l'ignorance, en réajustant des contenus vrais. En cela la création de cette compétence nous paraît essentielle.

II. L'activité langagière en LSF : adaptations et modifications

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord les adaptations relatives aux apprenants c'est-à-dire au cadre d'apprentissage, aux aptitudes et compétences générales auxquelles ils auront à faire appel pour étudier la LSF. Nous développerons ensuite notre prise de position en ce qui concerne le délicat sujet de la place du français écrit dans le cours de LSF.

A. La langue LSF en usage

Reprenons maintenant les descripteurs définis dans le CECR (et détaillés dans notre deuxième chapitre) pour apporter à certains d'entre eux des adaptations pertinentes.

En ce qui concerne l'usage de la langue, les domaines et les thèmes restent les mêmes.

Le cadre, où se déroule l'acte de communication, regroupe les conditions sociales et matérielles ainsi que les conditions personnelles de l'apprenant. Ce sont ces dernières où nous allons distinguer, face à la LSF, le sourd apprenant de l'entendant apprenant.

1. Le cadre

a. Le jeune sourd apprenant

Ce sont les parents qui font un choix de communication pour leur enfant sourd et la majorité d'entre eux font le choix d'une éducation oralisante. Cela place l'enfant ou le jeune sourd dans une dynamique de rééducation, projection entendante correspondant à la logique du modèle parental. Pourtant, qu'il en ait conscience ou non, le jeune sourd appartient à la communauté sourde. L'apprentissage de la LSF, c'est en quelque sorte une première démarche vers ce monde dont l'appartenance peut être difficile car antagoniste avec le modèle parental. Il met le jeune sourd dans des questionnements : Pourquoi vais-je apprendre la LSF ? Pourquoi en ai-je besoin ? À quoi va-t-elle me servir ? Qu'est-ce que cela montre de moi ? Il s'ensuit un certain nombre d'enjeux d'ordre familial, psychologique et identitaire, avec lesquels il va devoir composer, dans le cadre de sa propre construction d'enfant ou d'adolescent. L'apprenant sourd n'a par ailleurs pas conscience que la LSF est une langue qu'on peut étudier car, pour ceux qui la pratiquent régulièrement à des degrés différents d'un continuum de pratiques, elle est naturelle et spontanée. À vrai dire, cela rejoint l'étude du français pour un enfant entendant de primaire qui étudie le français, langue qu'il emploie continuellement depuis son plus jeune âge. Ce parallélisme est intéressant car il montre le décalage entre l'emploi et l'étude d'une langue quelle qu'elle soit.

b. L'adulte sourd apprenant

Pour l'adulte sourd, son identité est déjà construite et la situation est différente. Qu'il soit sourd, devenu sourd ou malentendant, même s'il peut parler, il peut difficilement entendre les autres et de ce fait risque d'être exclu. L'apprentissage de la LSF lui permet de découvrir un monde qu'il ne connaît pas et dans lequel il a une place. Il puise sa motivation dans le fait d'être actif dans une construction identitaire nouvelle et dans la connaissance de sa particularité quel

que soit son vécu antérieur. Il n'est alors plus dans un processus de perte, cela participe à un soulagement de partager et de retrouver une capacité à communiquer adaptée.

c. L'entendant apprenant

Pour l'entendant apprenant la LSF, les enjeux ne sont pas les mêmes et les motivations sont diverses : soit il y a un sourd dans son entourage proche et l'entendant veut communiquer avec lui ou partager une démarche commune ; soit cet apprentissage ne s'inscrit pas dans l'identité même de la personne et sa motivation naît d'un intérêt personnel ou professionnel, ou bien de l'envie de découvrir cette langue, ce qui équivaut à l'étude d'une langue étrangère ou optionnelle.

La distinction entre jeune sourd, adulte sourd et entendant a mis en évidence les différences liées aux personnes quant à leurs enjeux ou motivations dans leur démarche d'apprentissage.

2. Les aptitudes

Les aptitudes phonétique, perceptive auditive et orthographique (listées p. 43 du chapitre 2) ne sont pas valables pour l'activité langagière en LSF car elles correspondent à une langue vocale. La LSF, quant à elle, nécessite une aptitude motrice – manuelle et corporelle – pour produire un message ainsi qu'une aptitude perceptive visuelle pour le recevoir. Quant aux aptitudes cognitive, linguistique et sémantique, elles existent pour l'activité langagière en LSF car elles ne dépendent pas du canal auditif ou visuel. Elles ont le même but : organiser un contenu et/ou l'interpréter, formuler un contenu et/ou l'identifier, et le comprendre.

Quant aux fonctions et stratégies, elles seront exposées ultérieurement lors de la présentation des compétences communicatives langagières. Notons seulement que le CECR LS ne prend pas en compte la fonction médiation. Nous en supposons la raison : cette fonction est l'exercice même du métier d'interprète français/LSF, nécessitant un cursus d'études à part entière.

3. Les compétences générales

Ce sont les notions de Savoir, Savoir-Faire, Savoir-Être et Savoir-Apprendre qui regroupent les mêmes caractéristiques que celles exposées dans le chapitre 2 p. 46. Donnons un exemple pour l'apprentissage de la LSF : le Savoir c'est savoir placer les actants et ensuite les actions ; le Savoir-Faire c'est savoir réaliser un verbe directionnel ; le Savoir-Être c'est ne pas signer les coudes sur la table ; et le Savoir-Apprendre, c'est respecter la règle du silence. Notons cependant la particularité suivante : nous avons extrait des compétences générales du CECR les points relatifs à l'approche d'une culture autre. Dans l'enseignement/apprentissage de la LSF, nous avons créé une nouvelle « Compétence culturelle » regroupant ces points propres à la culture sourde. En effet, quand un apprenant sourd ou entendant découvre la LSF, il n'aborde pas une nouvelle culture dans le sens d'une culture étrangère d'un autre pays mais une culture d'une minorité particulière à l'intérieur de la société française, sa société.

B. Statut et rôle du français écrit en LSF

Nous rappelons que la LSF se décline sous la modalité orale car c'est une langue visuo-spatiale-gestuelle. La modalité écrite relève du français, langue complémentaire à la LSF du fait du bilinguisme des individus. Bien que la modalité écrite ne soit pas objectif d'apprentissage en tant que tel, il est essentiel de la faire étudier pour en faire un support efficace parallèlement en langue française de façon contrastive permanente, liée et constructive.

1. Prise de position par rapport aux textes officiels existants

Dans le CECR LS, nous avons constaté l'absence du français écrit dans l'enseignement : il considère que la LSF est l'étude d'une seule et unique langue n'ayant pas d'écriture. Ainsi il transpose la modalité écrite de l'activité langagière en LSF en modalité « signer en différé » dans l'activité langagière en LSF³. Cela revient à dissocier l'enseignement du français écrit qui relève pour le CECR LS de l'enseignement de la langue française et qui par conséquent l'écarte de l'enseignement de la LSF. Le BO 29 quant à lui, tout en reconnaissant et tout en

3. CECR LS p9, BO 29 Collège p1, BO 29 Lycée p2

appliquant la situation de bilinguisme posée par la loi 2005⁴, adopte cependant la position du CECR LS où la modalité « signer en différé » marque également la transposition de la modalité écrire. Nous nous démarquons de ce point de vue et considérons que « signer en différé » n'est pas une modalité mais seulement un exercice d'entraînement de pratique de la LSF : se voir signer pour se corriger, c'est l'intérêt de s'enregistrer en production et en réception pour progresser. De plus, dans la réalité quotidienne sociale des sourds, « signer en différé » n'a ni valeur d'écriture ni de réalité concrète, ce qui appuie notre position. Ce sera donc une activité supplémentaire qui, en aucun cas, ne se substituera à la modalité écrite.

2. Parallèle avec les langues vocales

Pour aborder la place de l'écrit en LSF, nous rappelons que d'une part pour la plupart des langues vocales l'apprentissage de l'écrit se fait parallèlement à celui de l'oral et que d'autre part le double aspect du bilinguisme, où la modalité écrite de l'activité langagière en LSF est le français écrit, doit être respecté. Il doit à ce titre être étudié parallèlement à la langue orale visuo-spatiale-gestuelle dans un travail bilingue contrastif (BO29). L'étude "français écrit/LSF" comme l'étude "français écrit/français oral" est reconnue complémentaire dans l'apprentissage des acquisitions⁵. Il n'est pas question d'écarter le français écrit de l'enseignement de la LSF, mais cela montre que son acquisition est considérée implicitement comme déjà faite « classiquement » : le BO 29⁶ insiste sur la nécessité de « tenir compte du niveau de français atteint par l'élève ». Or cette supposition est mise en question par le fait que, chez les élèves sourds, les retards de français sont souvent importants.

Pour observer la place que prend le français écrit dans l'évaluation et donc dans l'enseignement d'une langue étrangère, nous allons nous aider de l'épreuve facultative du baccalauréat et les examens de langue anglaise. Tout d'abord l'épreuve facultative de LSF au baccalauréat (Note de Service 2007) propose comme support d'épreuve « un texte contemporain, écrit en français d'une longueur maximale de 2000 signes typographiques », ce qui montre la présence simultanée des deux langues français écrit et LSF. Autre exemple avec deux épreuves de Cer-

4. BO 29 Collège p1, BO 29 Lycée p2 et 3

5. Circulaire 2010-68 et circulaire 2008-109

6. BO 29 : Collège p4, Lycée p10, BO 25 du 24 juin 2010 art2 p2

tificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur en anglais : pour le CLES 1 niveau B1 (session 2009), les consignes et les questions sont en français écrit pour les quatre compétences (production et réception orales et écrites) et seules les réponses sont attendues en anglais. Pour le CLES 2 niveau B2 (session 2007), les consignes d'environnement de l'examen et le résumé global des épreuves sont en français écrit. Les consignes et les questions propres à l'examen sont en anglais écrit pour les quatre mêmes compétences. L'examen est dans la langue que l'on veut évaluer mais l'environnement est, pour un candidat français, stipulé en langue française écrite.

3. Utilisation pertinente des supports français écrit pour la LSF

Il est vrai cependant que, pour les petits ou les débutants, l'enseignement de la LSF se base le plus possible sur des supports d'images, de dessins ou de schémas. La première raison est que l'utilisation de ces supports permet que le rapport signifié/signifiant/référent soit direct, immédiat. La deuxième raison est que l'écrit et la LSF n'ont pas la même logique, l'écrit relevant de la logique linéaire et la LSF de la logique spatiale. Les supports d'images supprimant l'écrit permettent que la logique spatiale de la LSF ne soit pas influencée par la logique linéaire de l'écrit. Il est également vrai que dans une progression plus avancée de l'acquisition de la LSF on arrive à un niveau où on peut utiliser comme support la vidéo, par exemple dans l'exercice d'une prise de rôle ou pour un énoncé plus complexe. Mais il est tout autant possible de prendre comme support un article de journal, un extrait de livre ou un autre texte plus ou moins difficile à signer afin d'expérimenter l'exercice de traduction d'une langue à l'autre.

Notons que, outre l'intérêt de la complémentarité de l'écrit et de l'oral dans l'apprentissage, l'absence de l'écrit en LSF d'une part priverait l'enseignement d'un nombre conséquent de supports, et d'autre part supprimerait des supports dont l'application s'inscrit directement dans la vie quotidienne où l'écrit est omniprésent. Enfin c'est le français écrit – et non le français oral – qui instaure la situation de bilinguisme dans l'évaluation de toutes les langues étrangères. Son rôle dans l'évaluation des langues, et donc dans l'évaluation de la LSF, rend légitime sa présence en amont dans l'enseignement et l'apprentissage scolaires de la LSF pour les sourds. C'est pourquoi nous maintenons la modalité écrite portée par le français écrit dans l'activité

langagière en LSF en rattachant son enseignement aux compétences de l'activité langagière du français.

Cela aura pour conséquence de supprimer une dizaine de critères « signer en différé » dont les contenus se retrouveront dans les compétences de l'activité langagière du français. En revanche cette notion « signer en différé », qui présente un intérêt pour l'entraînement, figurera dans l'activité langagière en LSF comme simple exercice.

III. Les compétences communicatives langagières du niveau B2 LSF

A. Méthodologie

Nous allons aborder l'activité langagière en LSF, non pas sous l'angle de l'approche actionnelle du CECR/CECR LS mais sous celui de points précis à évaluer et propres à la LSF en approfondissant les compétences communicatives langagières. En effet le CECR pose des situations qu'un apprenant rencontre et qui induisent des compétences valables pour toutes les langues. Or notre objectif, c'est la mise en application de ces principes pour la LSF. Pour ce faire nous allons prendre le niveau B2 LSF existant et décrit dans le CECR LS puis analyser les contenus des connaissances linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques nécessaires pour valider ce niveau. Nous allons mettre en lien le découpage que nous avons fait du CECR avec notre description formelle de la LSF dans le niveau B2 LSF du CECR LS, faire ressortir les compétences auxquelles on fait appel mais qui n'apparaissent pas car sous-entendues. Nous les exprimerons et les listerons afin qu'elles soient évaluables.

Notre méthodologie étant conditionnée par la nature de notre étude limitée à un an, nous ne pourrions définir nous-mêmes tous les critères de chaque niveau de compétence à créer pour l'activité langagière en LSF. Nous avons choisi le niveau B2 parce que c'est le niveau charnière qui marque la différence entre un pratiquant débutant et un pratiquant expérimenté. En effet le niveau A1/A2 aborde les bases de l'apprentissage d'abord par la « découverte » de la langue puis par un début « d'autonomie » concernant la vie courante⁷ ; le niveau B1 renforce

7. CECR, chap.3, p32

ces bases, élargit le bagage langagier et aborde de nouvelles connaissances à acquérir⁸ ; les niveaux C1 et a fortiori C2 relèvent d'un niveau que l'on peut qualifier de bilinguisme avancé que ce soit dans le domaine personnel ou professionnel.

Revenons au niveau B2 : il marque un palier dans l'apprentissage. Il demande une grande connaissance des principes de la LSF montrant l'acquisition approfondie de cette langue. Il exige une habileté dans la pratique qui révèle une maîtrise à la fois d'analyse et de synthèse des éléments constituant la LSF et que nous allons maintenant présenter par le biais des compétences communicatives langagières requises à ce niveau.

Dans notre adaptation, nous présenterons les compétences communicatives langagières B2 LSF. Les principaux changements seront marqués d'une part par la suppression de la compétence sociolinguistique dont les éléments seront redistribués de manière adéquate, et d'autre part par le remaniement de la compétence linguistique avec la création de la sous-composante sémantico-syntaxique. Le contenu de cette dernière rassemblera les éléments majeurs résultant de notre recherche et exprimera une dimension dans laquelle la LSF se démarquera en tant que langue visuo-spatiale-gestuelle. Enfin nous présenterons la compétence pragmatique telle que nous allons la réaménager.

Nous commencerons tout d'abord par présenter les différentes stratégies que sont la planification, l'exécution, le contrôle/remédiation car le locuteur B2/B2 LSF⁹ maîtrise ces stratégies quasiment parfaitement : on peut voir qu'il ne reste que peu à améliorer dans l'acquisition du contenu des sept critères de ces stratégies. Pour cinq de ces critères, on voit qu'en effet le locuteur B2 atteint soit l'avant-dernier niveau soit le dernier niveau exigé, ce qui l'assimile au niveau C expérimenté pour les stratégies.

La stratégie *planification* est développée à son maximum chez le locuteur B2/B2 LSF où le processus d'anticipation est maîtrisé et utilisé naturellement pour ce qu'il a à dire ou à

8. CECR, chap.3, p33

9. Nous rappelons que **B2** fait référence aux compétences du niveau B2 du CECR et **B2 LSF** fait référence aux compétences du niveau B2 du CECR LS.

reconnaître du discours de l'autre. Il sait "penser" dans la logique visuo-spatiale-gestuelle en trouvant les moyens adéquats pour cerner l'objectif de communication, par la spatialisation, par les relations sémantico-syntaxiques, par le contexte induit par le type de discours et le lexique choisis et par le degré de complexité des structures employées – paraphrases, questions rhétoriques, subordination.

La stratégie *exécution* est représentative des acquisitions linguistiques d'un locuteur B2/B2 LSF. A ce niveau, elle n'est pas encore parfaite mais est relativement juste dans la pratique effective car elle est appropriée, naturelle et intervient au bon moment en interaction.

La stratégie *contrôle/remédiation* nécessite une certaine mise à distance de la part du locuteur B2/B2 LSF car ce locuteur d'une part sait se corriger, d'autre part sait se rendre compte de l'effet de sa production sur autrui en ayant conscience du résultat en rapport à son objectif de départ, et enfin il sait, par la reformulation ou la demande de clarification, s'assurer de sa bonne compréhension d'un discours.

B. Redistribution des éléments de la compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique n'apparaît plus comme une compétence à part entière mais les éléments qui la constituent seront répartis différemment. D'une part les éléments culturels qui y étaient présents en sont extraits pour intégrer la « Compétence Culturelle » que nous avons créée et exposée. D'autre part, les critères de *registres* et de *variations dialectales* qui, eux, concernent le lexique seront intégrés dans la sous-composante lexicale de la compétence linguistique décrite en suivant.

C. La compétence linguistique

La communauté sourde étant une minorité linguistique, c'est sur la compétence linguistique que vont se situer l'essentiel de l'apport de notre travail. Nous commencerons par évacuer les sous-composantes que nous avons pensé superflues car inutiles en LSF. Ce sont d'une part la sous-composante phonologique car elle concerne les langues vocales ce qui la rend hors contexte, et d'autre part la sous-composante orthographique parce qu'elle concerne le

français écrit. Or nous avons dit que le français écrit appartenait aux compétences de l'activité langagière français.

1. La sous-composante lexicale

Le locuteur B2 LSF maîtrise un large répertoire de vocabulaire mais notons qu'à ce niveau, le CECR LS dit qu'il n'y a pas à avoir connaissance des expressions idiomatiques. Ce vocabulaire se développe dans les fonctions de production, de réception et d'interaction, dans un registre courant c'est-à-dire en « LSF standard », dans les conditions qui se rapprochent des situations rencontrées lors de son apprentissage. Le vocabulaire est à la fois concret et abstrait et relève de sujets propres à la vie privée du locuteur et à ses loisirs, du lexique technique lié à sa vie professionnelle et de manière plus générale, il intègre le lexique relatif à l'information courante et aux sujets d'actualité.

Dans la fonction interaction spécifiquement, le locuteur B2 LSF maîtrise le vocabulaire lié aux sentiments et émotions pour exprimer à différents degrés d'intensité ce qu'il ressent ou ce qui est important pour lui. Notons que son niveau ne lui permet pas d'être encore à l'aise dans le contexte d'une discussion où interviennent plusieurs locuteurs et où il est spectateur. De même il n'est pas encore capable de s'adapter systématiquement aux variations personnelles de signeurs expérimentés telles que la précision des signes, la vitesse ou l'amplitude. Cela correspond au critère sociolinguistique de la variation dialectale. La variation interne du vocabulaire signé est en effet importante, créant plusieurs variantes d'un même signe. L'origine de ce phénomène de variation dialectale est principalement d'ordres historique et géographique.

Enfin le locuteur B2 LSF maîtrise l'usage des paraphrases et des périphrases à l'aide desquelles il a les moyens d'exprimer ce qu'il veut dire de manière juste et fluide. Cela implique la connaissance des champs lexicaux et des synonymes, soit pour créer une périphrase parce qu'il ne connaît pas le signe, soit par obligation parce que le signe n'existe pas. Ce locuteur doit en effet avoir intégré le procédé de construction d'un mot non connu en faisant émerger ce qui est pertinent dans le sens de ce mot pour l'exprimer en LSF. Cela réfère au phénomène "thème/version" issu de l'influence entre lexique français et lexique LSF. Le niveau B2 LSF

concrétise la maîtrise de ce procédé cognitif de passage entre la logique linéaire et la logique gestuelle.

2. Création de la sous-composante sémantico-syntaxique

En LSF, la sous-composante grammaticale et la sous-composante sémantique sont entièrement imbriquées puisque la construction des phrases est non seulement influencée mais même transformée par la référence de ce dont on a à parler. C'est pourquoi il nous apparaît plus juste de créer une **sous-composante sémantico-syntaxique** plutôt que de les laisser dissociées en sous-composante grammaticale et sous-composante sémantique comme dans le CECR.

Nous allons exposer cette nouvelle sous-composante sémantico-syntaxique évaluable au niveau B2 LSF en trois temps : spatialisation, complexité, mimique. Le locuteur de ce niveau B2 doit réellement être dans la logique visuo-spatiale-gestuelle dans son propos, se détachant ainsi complètement de la logique linéaire de la langue vocale en production, en réception et donc en interaction. Cela s'applique à la notion de spatialisation qui est le phénomène prégnant de la LSF, à la complexité syntaxique d'un discours et au rôle de la mimique.

a. Spatialisation

La spatialisation étant l'élément central de la LSF, elle est étudiée et évaluée depuis le début de l'apprentissage. Il s'agit pour le locuteur B2 LSF de la connaissance des sept espaces pré-sémantisés et de la création pour les besoins du discours des locus – personnes, lieux, objets – par pointage et regard. Ce locuteur a à maîtriser leurs pratiques, c'est-à-dire connaître et reconnaître ces éléments, maintenir leur référence dans son discours dans des structures simples, mais aussi d'être capable de les introduire de manière efficace dans des structures plus complexes.

b. Complexité

Ensuite on attend du niveau B2 une maîtrise des structures grammaticales complexes en LSF. Cela inclut la connaissance complexe du temps et de la durée, l'usage à un degré avancé des proformes et la hiérarchisation des diverses propositions constituant les "phrases complexes".

b1. Le temps

Pour l'expression du temps, c'est savoir placer le temps relatif, c'est-à-dire relativement à un point décidé spatialement comme référence. C'est également savoir exprimer la durée (il y a, depuis, ...) de façon spontanée et précise en l'intégrant sémantiquement dans le signe.

b2. Les proformes

Quant à l'usage des proformes manuelles et corporelles, elles doivent être assimilées par le locuteur pour sa propre expression mais aussi doivent être comprises dans leurs fonctionnements pour être reconnues et décryptées dans un discours. La pratique juste des proformes manuelles cohérentes avec la personne ou l'objet repris montre la bonne intégration de la compétence sémantico-syntaxique. La proforme corporelle (prise de rôle) représente l'essentiel du programme B2 LSF. C'est pouvoir se mettre à la place d'un ou plusieurs personnages en s'identifiant corporellement et spatialement dans les actions et/ou arguments de ces personnages. Les compétences observables dans cet exercice sont sur trois plans : la capacité qu'a le locuteur à passer de son rôle de narrateur à celui de l'un des personnages de son discours et de faire varier les personnages. Ensuite les moyens linguistiques utilisés pour cela sont : le corps, la mimique, le regard, les pointages et la mise en espace. Le degré d'imbrication que le locuteur introduit révèle l'intériorisation de la logique visuo-spatiale-gestuelle de la LSF qu'il a acquise et son habitude de pratique. Chaque élément ayant été critérisé, une réelle possibilité d'évaluation peut être alors mise en place sur chacun des points ainsi que sur la globalité de l'acte de communication.

b3. La complexification des phrases en LSF.

Cette notion équivaut à ce que l'on pourrait appeler en français la juxtaposition ou la subordination des propositions. En LSF, le locuteur B2 doit savoir introduire des relations entre les idées qu'il développe. Ces relations sont mises en évidence par le rythme du locuteur, soit par une pause comme une respiration, soit par un mouvement de balancement du buste, soit par un changement de regard, qui marque de manière simultanée ou non le découpage entre différentes propositions. L'organisation de la phrase se fait par la thématization sémantique de ce dont on va parler en présentant l'élément essentiel de ce qui motive le discours. L'organi-

sation des propositions simples ou complexes se fait par les relations syntaxiques en rapport à ce thème.

c. La mimique

Il n'y a pas d'enseignement à proprement parler de la mimique mais elle est pratiquée et travaillée depuis le début de l'apprentissage. Au niveau B2 LSF, le locuteur maîtrise l'expression du visage qui doit être en adéquation avec l'intention du discours : ainsi il maîtrise les modalités linguistiques comme l'interrogatif, l'exclamatif, le doute et également l'emploi de différents modes comme le conditionnel ou l'impératif. Le locuteur B2 LSF dans son acquisition de la pratique des proformes corporelles doit commencer à être à l'aise dans sa maîtrise des changements de mimique, entre autre lors du passage d'un personnage à un autre au cours de prise de rôle, ou bien à lui-même en tant que narrateur.

D. La compétence pragmatique

La compétence pragmatique porte sur le maniement de la langue et non sur l'organisation de la langue en elle-même et par conséquent reprend le contenu du CECR qui est valide pour toutes les langues, LSF comprise. Reprenons le contenu pour le niveau B2/B2 LSF dans les sous-composantes qui la constituent : la sous-composante discursive et la sous-composante fonctionnelle et schématique.

1. La sous-composante discursive

Cette sous-composante rassemble tous les types de discours : en production, c'est raconter ou décrire des expériences ou événements vécus ou retranscrits, exposer ou expliquer un sujet d'actualité, un problème, une annonce... En réception, c'est « comprendre en tant que destinataire »¹⁰ ces types de discours. En interaction c'est argumenter et critiquer en avançant les avantages et les inconvénients de ce dont on parle, c'est faire des hypothèses ou réagir à celles des interlocuteurs. Le locuteur B2/B2 LSF donne son avis, le commente, défend son point de vue qui peut être étayé par des arguments empruntés à des sources diverses et il est également

10. CECR LS, p20

capable de présenter des « arguments qui soutiennent ou opposent »¹¹ d'autres points de vue que le sien. Ce locuteur maîtrise aussi la prise en charge d'un débat en gérant les questions spontanées en y répondant de manière cohérente. Ainsi le locuteur B2/B2 LSF doit savoir structurer ses idées mais aussi retrouver la structure des discours des interlocuteurs. Il doit être capable de méthode et de synthèse pour exposer son opinion ou un point de vue extérieur.

2. La sous-composante interactionnelle

Cette sous-composante regroupe les contenus de la sous-composante fonctionnelle et de la sous-composante schématique en une seule, la sous-composante « interactionnelle ». Elle réunit ainsi tout ce qui relève d'une communication relative à un objectif à réaliser dans la fonction interaction. Le CECR/CECR LS présente trois critères B2/B2 LSF qui concernent cette sous-composante : « Coopération à visée fonctionnelle », « Obtenir des biens et des services » et « Échange d'informations »¹². Il s'agit de « comprendre des instructions », d'établir un travail coopératif, de confirmer ou infirmer des hypothèses concernant une situation, de prendre des initiatives et de mettre en place une démarche pour que les actions soient en accord avec le discours effectif. Le locuteur B2/B2 LSF doit de plus savoir gérer une négociation pour résoudre un problème ou un conflit d'ordre pratique. L'ensemble de ces situations font émerger le critère de « tour de parole » qui se doit d'être connu, respecté, maîtrisé et évaluable à ce niveau.

E. Critères qualitatifs

En référant au CECR/CECR LS on attend du niveau B2/B2 LSF une haute qualité de pratique en production, en réception et en interaction. Cela veut dire que les critères d'**Aisance** et d'**Interaction** se traduisent par un discours ou un échange qui est fluide, spontané, d'un rythme « normal » et sans « tension »¹³ d'autant plus avec un signeur expérimenté. Puisque le discours est aisé, cela veut alors dire que le locuteur B2, ayant acquis une justesse dans l'adaptation de son bagage langagier avec la situation de communication, applique les critères

11. CECR LS, *discussions et réunions formelles* p28

12. CECR LS, p29-30-31

13. CECR LS, p10 et *annonce publique* p12

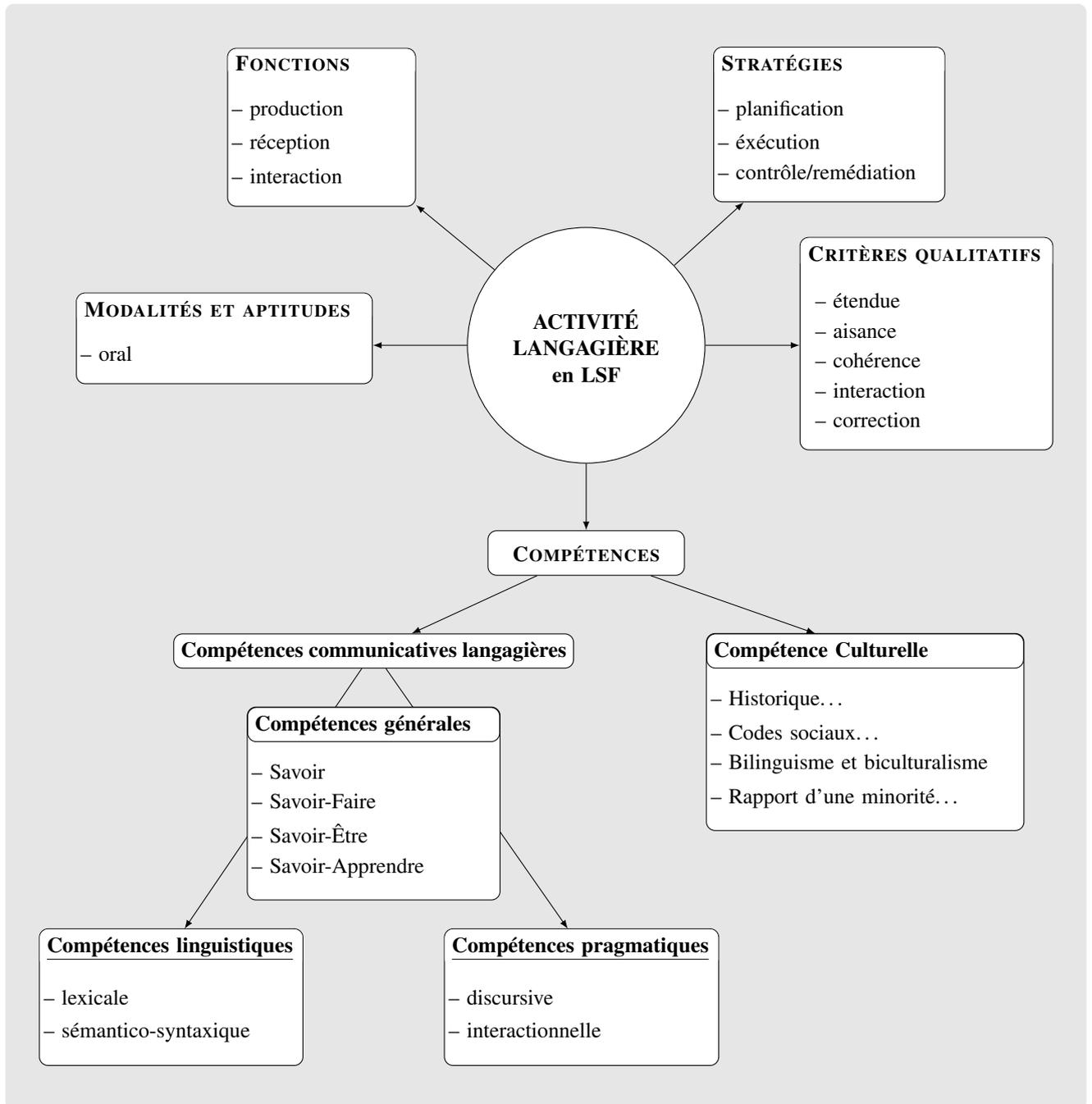
de **Cohérence** et de **Contrôle** à un haut degré de maîtrise. Cela sous-entend enfin que ce locuteur possède un vaste lexique, une large « gamme de sujets » regroupés sous le critère de l'**Étendue**.

Au travers de l'énumération de ces critères qualitatifs, nous pointons la compétence linguistique telle que nous l'avons définie : l'acquisition de la spatialisation, l'importance donnée au travail des phrases complexes, la maîtrise et la clarté qu'a le locuteur des proformes et des mimiques sont autant d'éléments qui participeront de manière directe à la progression des contenus auxquels, indirectement, les critères qualitatifs font finalement référence.

Conclusion

Ce dernier chapitre s'est attaché d'une part à faire ressortir les éléments pertinents de chaque entité que représentent le CECR/CECR LS et le BO 29, et d'autre part à mettre en œuvre les points fondamentaux issus de la description formelle de la LSF faite par les chercheurs. Cette mise en commun nous a permis de faire apparaître plusieurs points dont la synthèse est présentée dans le tableau 3.1 page suivante. C'est la synthèse récapitulative de l'activité langagière en LSF telle que nous l'avons élaborée.

L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE en LSF



Cadre : adaptation des *conditions personnelles* relatives à l'apprenant avec reprise des quatre domaines – personnel, privé, public et professionnel – et de leurs thèmes

TABLE 3.1.: Classement des descripteurs de l'activité langagière en LSF

Par cette mise en commun, nous avons tout d'abord adapté le cadre de l'acte de communication en nuanciant les conditions personnelles relatives aux différents publics apprenants.

Nous avons ensuite supprimé ce qui concerne les langues vocales à savoir les aptitudes phonétique et perceptive auditive et la sous-composante phonologique et, en ce qui concerne l'écrit, l'aptitude et la sous-composante orthographiques. Nous avons ainsi clarifié la place du français écrit en LSF. En reléguant le critère « signer en différé » en simple exercice, nous redonnons au français écrit la place qu'il doit avoir dans le cadre du bilinguisme.

Nous confirmons la suppression par le CECR LS de la fonction médiation qui relève du métier d'interprète.

Notons également dans la compétence pragmatique la réunion de la sous-composante fonctionnelle et de la sous-composante schématique en une seule sous-composante interactionnelle.

Par ailleurs l'approfondissement du niveau B2 LSF, dont nous avons justifié le choix, a amené la redistribution des contenus de la compétence sociolinguistique soit dans la sous-composante lexicale de la compétence linguistique soit dans la compétence culturelle.

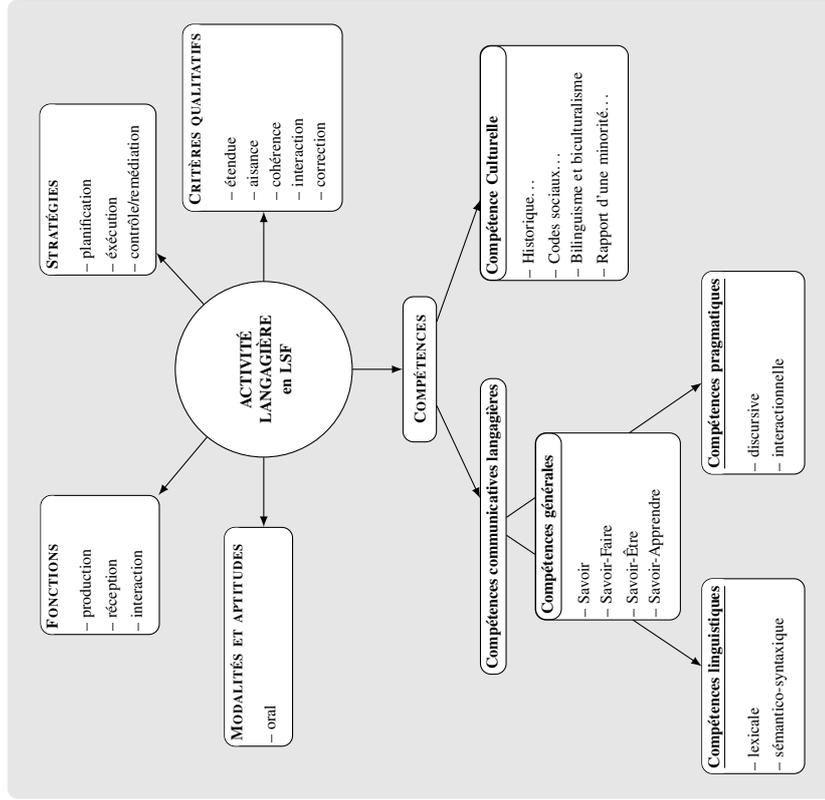
Il est en effet apparu nécessaire de créer la compétence culturelle constituée de quatre critères réunissant l'essentiel de l'histoire de la communauté sourde, de ses codes sociaux, de son rapport à la majorité entendante, et l'affirmation de la dimension bilingue et biculturelle de la LSF.

Enfin, cette mise en commun nous a permis, dans la mise en œuvre du niveau B2 LSF, de redéfinir la compétence linguistique en regard de l'organisation interne de la LSF : nous avons créé la sous-composante sémantico-syntaxique qui met en exergue l'univers de la spatialisation, de la complexité syntaxique et du travail de la mimique.

Cette synthèse, ainsi établie, récapitule l'activité langagière en LSF telle qu'elle existe dans son environnement réel.

Nous allons présenter maintenant côte à côte l'activité langagière faite à partir du CECR et l'activité langagière élaborée pour la LSF afin de visualiser d'une part ce que nous avons créé et d'autre part ce que nous avons remanié pour l'adaptation des descripteurs et des compétences en vue d'une évaluation.

L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE
en LSF



← Cadre : adaptation des *conditions personnelles* relatives à l'apprenant avec reprise des quatre domaines – personnel, privé, public et professionnel – et de leurs thèmes

L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE
À PARTIR DU CECR

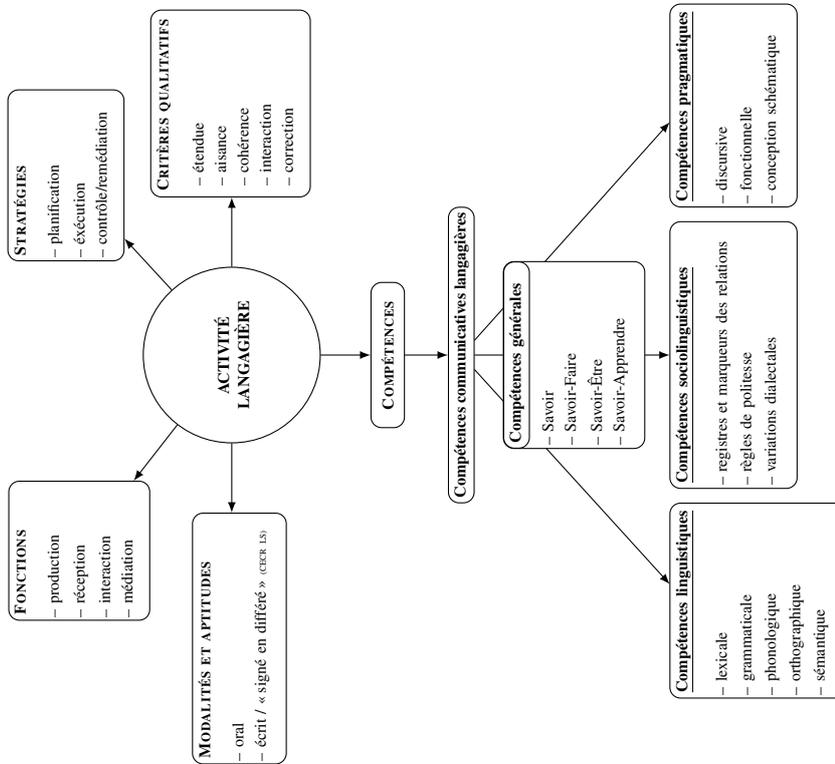


TABLE 3.2.: Adaptation de l'activité langagière pour la LSF

Conclusion

En militant pour une nouvelle approche de la surdité, les sourds signants ont pu faire reconnaître leur langue, et faire évoluer les représentations des sourds. La LSF, bien que timidement encore, est désormais présente dans les institutions, au sein du CECR LS sur le plan européen et en France dans l'Éducation Nationale. Cette avancée se mesure à ce jour comme en témoignent les récentes lois concernant l'enseignement de la LSF, l'apport des recherches universitaires contemporaines et la mise en place de formations diplômantes.

Le fait que la LSF ait été intégrée comme matière dans l'Éducation Nationale donne, en amont, obligation d'établir un programme dont le contenu à transmettre doit être décidé. Or en confrontant le CECR/CECR LS et le BO29 de l'Éducation Nationale aux principes fondamentaux de la LSF et à ce qu'elle véhicule, cela nous a amenées à apprécier les qualités de ces outils, dans leur application à la LSF, et à en formuler les limites. En effet, nous avons montré que la dimension généraliste du CECR/CECR LS ne permettait pas d'être au plus proche de la LSF telle que nous l'avons appréhendée dans la pratique effective. Nous avons également montré que les programmes du BO29 ne semblent pas en adéquation avec un enseignement matériellement réalisable. Ces constats nous ont permis d'apporter un nouvel éclairage en prenant en compte la LSF dans toutes ses dimensions de langue à part entière, objet d'étude, outil de communication et vecteur de culture.

Nous avons estimé que, puisque la LSF est vecteur de culture, son passé et son histoire devaient être intégrés dans son programme d'enseignement. La Communauté Sourde Signante étant une minorité linguistique qui évolue dans une société entendante, les notions de bilinguisme et de biculturalisme y devaient être également présentes. C'est pourquoi la prise en compte de la culture sourde dans une compétence propre, « la Compétence Culturelle », s'est

imposée car les sourds s'y reconnaissent et s'y font reconnaître en diffusant leurs vécus. Quant aux entendants, c'est pour eux la plupart du temps une découverte.

Ensuite puisque la LSF est outil de communication et objet d'étude, les éléments de la logique visuo-spatiale-gestuelle devaient être mis en avant afin que le passage d'une logique linéaire à la logique visuo-spatiale-gestuelle repose sur des bases solides et précises. C'est ce qui a orienté notre travail : nous avons adapté le matériel de départ qu'est le CECR/CECR LS en en modifiant certains éléments, en en supprimant et en en créant d'autres. Nous avons ainsi pu préciser et nuancer la LSF en usage. Nous avons réajusté les descripteurs de l'activité langagière en LSF en supprimant ce qui ne concernait pas la LSF et en supprimant le « signer en différé » qui écartait l'écrit de l'apprentissage.

Par ailleurs, la structure interne de la LSF a nécessité la création d'une sous-composante sémantico-syntaxique de la compétence linguistique. Des descripteurs et des critères linguistiques formels y ont été définis et listés. Leur mise en place résulte d'un découpage clair qui permet à chaque élément d'exister en soi et de faire l'objet d'une progression en niveaux de compétences et d'évaluation où l'enseignant trouvera des points de repères précis à faire étudier et à évaluer, et où l'apprenant aura, par ce qu'il a acquis, une juste idée de son niveau.

Enfin pour conclure, ce ne serait plus par transfert ou « placage » que se décriraient les contenus de ces compétences et donc de leur évaluation mais par l'application même de ce qui émane des principes fondamentaux liés à la LSF : dans notre démarche, nous avons cherché à classer le contenu quantitatif de la LSF dans un approfondissement du niveau B2 LSF – qui a fonction de modèle – en affinant qualitativement les descripteurs et les compétences de la langue. Ce travail reste à décliner dans les autres niveaux en détaillant pour chacun les nouveaux éléments pertinents à acquérir dans les différentes compétences. L'expérience des cours LSF dispensés par les associations des sourds et la mise en place des cours par l'Éducation Nationale favoriseront l'observation de ce qui existe et de ce qui doit évoluer dans une volonté d'homogénéisation en lien avec les études développées par la recherche actuelle. L'étape suivante serait d'établir pour tous les publics étudiant cette langue des grilles d'examen et des modalités d'évaluation de la LSF quant à son environnement, quant à sa réalité bilingue et quant à l'appropriation de sa logique visuo-spatiale-gestuelle.

Bibliographie

- CONSEIL DE L'EUROPE (2002). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*. Strasbourg : coll Didier.
- BENOIT, H. (2003). « Langue des signes française, quels enjeux pédagogiques? » In : *Langue des signes française, enjeux culturels et pédagogiques*, La nouvelle revue de l'AIS n° 7, CNEFEI, p. 113–123.
- BERTIN, F et M. ABDALLAH PRETCEILLE (2003). « Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds ». In : *Adaptation et Intégration Scolaire: Langue des signes française (LSF), enjeux culturels et pédagogiques*, La nouvelle revue de l'AIS, CNEFEI, p. 91–100.
- BOUTET, D. et B. GARCIA (2003). « Vers une formalisation graphique de la LSF, éléments d'un programme de recherche ». In : *Adaptation et Intégration Scolaire: Langue des signes française (LSF), enjeux culturels et pédagogiques*, La nouvelle revue de l'AIS, CNEFEI, p. 49–62.
- BOUTORA, L. (2003). « Études des systèmes d'écriture des langues vocales et des langues signées, description et analyse comparatives de deux systèmes "idéographiques" et de Sign Writing ». Mémoire de DEA des sciences du langage, sous la direction de C. CUXAC. Université de Paris VIII, Formations des sciences du langage.
- BOUVET, D. (1997). *Le corps et la métaphore dans les Langues Gestuelles, à la recherche des modes de production des signes*. L'harmattan.
- BOUVET, D. (2003). « Le bilinguisme Langue Vocale et Langue Signée: un luxe ou une nécessité ». In : VIROLE, B. (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité, p. 73–82.
- BRENGUES, L. (2001). « L'image comme support d'apprentissage pour l'enfant sourd ». Mémoire CAPSAIS option A.
- BRUGEILLES, JL. (2003). « L'enseignement de la LSF dans le cadre d'un enseignement en langue des signes au collège ». In : CUXAC et al. , *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*. Langue Française, revue trimestrielle n° 137, p. 60–69.
- CUXAC, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris : Payot.
- CUXAC, C. (2000). *La langue des signes française : les voix de l'iconicité*. Faits de langue n°15-16, Paris : Ophrys.

- CUXAC, C. (2003). « Préface ». In : CUXAC et al. , *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*. Langue Française, revue trimestrielle n° 137, p. 6–11.
- DALLE, P. (2003). « La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation, enjeux, blocages et évolutions ». In : CUXAC et al. , *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*. Langue Française, revue trimestrielle n° 137, p. 32–59.
- DUBOIS, J. et al. (2007). *Grand dictionnaire linguistique et sciences du langage*. 2^e éd. Larousse.
- DUBUISSON, C. et D. MACHABÉE (1997). « L'enseignement du français aux sourds : ce que des Sourds ont à en dire ». In : *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)* n° 15 : *Langue Gestuelle, quels enjeux pour les sourds ?* Sous la dir. d'A. MILLET, p. 53–81.
- EL KHOMSI, B. (2003). « Présentation d'une expérience pédagogique d'enseignement du français dans une filière bilingue au lycée ». In : CUXAC et al. , *La langue des signes, statuts linguistiques et institutionnels*. Langue Française, revue trimestrielle n° 137, p. 70–85.
- EUGÈNE, C. (2003). « Une autre langue dans la famille ? » In : VIROLE, B. (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité, p. 119–138.
- GILLOT, D. (1998). *Le droit des sourds : 115 propositions*, rapport au premier ministre.
- GOROUBEN, A. (2003). « Pragmatique de la communication et bilinguisme précoce ». In : VIROLE, B. (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité, p. 101–118.
- GROSJEAN, F. (1984). *Le bilingue: vivre avec deux langues*. TRANEL n°7, p. 15–41.
- GROSJEAN, F. (2003). « Bilinguisme, biculturalisme et surdité ». In : VIROLE, B. (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité, p. 51–70.
- LACHANCE, N. (2007). *Territoire, transmission et culture sourde: perspectives historiques et réalités contemporaines*. Québec, Canada : Ed. Presse Universitaire de Laval.
- LANE, H. et F. GROSJEAN (1980). *Recent perspectives on ASL*. Northeastern University : Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- MAHEU, E. (2008). *Anthropologie et Sociétés*. Vol. 32. n° 3. Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brésil, p. 268–270.
- MEYNARD (1995). *Quand les mains prennent la parole*. Collection CLINAMEN, Erès.
- MILLET, A. (1997). « Réflexions sur le statut du mouvement dans les Langues Gestuelles, aspects lexicaux et syntaxiques ». In : *Langue gestuelle, quels enjeux pour les sourds?*, *Lidil*, n°15, Lidilem-Grenoble3, p. 11–30.
- MILLET, A. (1999). « Orthographe et écriture, langage et surdité: système, représentations, variation ». Habilitation à diriger les recherches. Université Grenoble 3.
- MILLET, A. (2002). « Les dynamiques iconiques et corporelles en Langue des Signes Française ». In : *Gestualité et syntaxe*, *Lidil*, n°26, Lidilem-Grenoble3, p. 27–43.

- MILLET, A. (2003). « Les représentations sociales de la LSF ». In : *Langue des signes française, enjeux culturels et pédagogiques*, La nouvelle revue de l' AIS, CNEFEI, p. 63–72.
- MILLET, A. (2006). « Le jeu syntaxique des proformes et des espaces dans la cohésion narrative en LSF ». In : *Glottopol n°7 du 7 janvier 2006*, p. 96–111.
- MILLET, A. (2009). Séminaire franco-qubécois sur les langues gestuelles - Grenoble3 - 26/27 novembre 2009 complété de Millet, A. (2004) « La langue des signes française: une langue iconique et spatiale méconnue ». Les cahiers de l' APLIUT, vol 23, n°2.
- MILLET, A., G. BRAS et A. RISLER (2004). *Anaphore et deixis en LSF : tentative d'inventaire des procédés*. Silexicales n°4, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- NEIDLE, C. et al. (2000). *The syntax of American Sign Language, Functional categories and hierarchical structure*. Massachusetts Institut of Tehchnology.
- POUYAT, V. (2003). « Fonctionnement et limites de la gestualité signifiante dans l'éducation des jeunes enfants sourds utilisant le LPC ». In : VIROLE, B. (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité, p. 141–150.
- PY, B. et G. LUDI (1986). *Être bilingue*. Peter Lang.
- RIEGEL, M., JC. PELLAT et R. RIOUL (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- RONDAL, J.A. (1994). *Le langage des signes*. Mardaga.
- VIROLE, B. (2003). « Introduction ». In : VIROLE, B. (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité.
- VIROLE, B. et A. GORUBEN (2003). « Le bilinguisme précoce: définition, fondements théoriques et perspectives de recherche ». In : VIROLE, B. (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain*. Actes de la journée d'études du 23 novembre 2003. Paris, Groupe d'études et de recherches sur la surdité, p. 83–100.
- WOODWARD, J. (1979). *Some sociolinguistics aspects of French and ASL*. Gallaudet College, p. 103–118.

Sources en ligne

Association des Sourds du Canada. URL : http://www.cad.ca/index_fr.php.

DEAFI. URL : <http://www.deafi.com/sourds.php>.

La population sourde et malentendante en France. URL : http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=83.

Loi Buron. URL : <http://www.sourds.net/histoire/annee>.

Terre des Sourds. URL : <http://sites.google.com/site/terredessourds/>.

Annexes

Sommaire

A.	Liste des critères de description de la LSF	Annexe-1
B.	Les critères du CECR	Annexe-2
C.	Les critères du CECR LS	Annexe-4
D.	Extrait du CECR LS : les niveaux communs de référence	Annexe-5
E.	L'épreuve de langue des signes au Baccalauréat (note de service 2007) .	Annexe-9
F.	CLES 1 et 2 – extraits : consignes relatives à l'environnement de l'examen et à l'examen lui-même	Annexe-11

Annexe A : Liste des critères de description de la LSF

1. Main dominante/main dominée
2. Spatialisation
3. Langue gestuelle et corporelle
4. Lexique de signes
 - Iconicité et paramètres
 - Influence entre lexique français et lexique LSF
5. Morphosyntaxe
 - classificateurs
 - nom/verbe
 - adverbe
 - pluriel
6. Syntaxe
 - aspects gramaticaux
 - temps
 - pronoms
 - verbes
 - compléments
 - pointage
 - proforme corporelle
 - regard
 - mimique

Annexe B : Les critères du CECR

Production

- critères** : Production orale générale
Monologue suivi : *décrire l'expérience*
Monologue suivi : *argumenter (par exemple, lors d'un débat)*
Annonces publiques
S'adresser à un auditoire
Production écrite générale
Écriture créative
Essais et rapports
- stratégies** : Planification
Compensation
Contrôle et correction

Réception

- critères** : Compréhension générale de l'oral
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs
Comprendre en tant qu'auditeur
Comprendre des annonces et instructions orales
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements
Compréhension générale de l'écrit
Comprendre la correspondance
Lire pour s'orienter
Lire pour s'informer et discuter
Lire des instructions
Comprendre des émissions de télévision et des films
- stratégie** : Reconnaître des indices et faire des déductions
(*oral et écrit*)

Interaction

- critères** :
- Interaction orale générale
 - Comprendre un locuteur natif
 - Conversation
 - Discussion informelle (*entre amis*)
 - Discussions et réunions formelles
 - Coopération à visée fonctionnelle (*Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose*)
 - Obtenir des biens et des services
 - Échange d'information
 - Interviewer et être interviewé (*l'entretien*)
 - Interaction écrite générale
 - Correspondance
 - Notes, messages et formulaires
- stratégies** :
- Tours de parole
 - Coopérer
 - Faire clarifier

Compétences communicatives langagières

- | | |
|-------------------------------------|--|
| Compétence linguistique | Étendue linguistique générale
Étendue du vocabulaire
Maîtrise du vocabulaire
Correction grammaticale
Maîtrise du système phonologique
Maîtrise de l'orthographe |
| compétence sociolinguistique | Correction sociolinguistique |
| compétence pragmatique | Souplesse
Tours de parole
Développement thématique
Cohérence et cohésion
Aisance à l'oral
Précision |

Annexe C : Les critères du CECR LS

Production

- critères** : Production gestuelle générale
Monologue suivi : *décrire l'expérience*
Monologue suivi : *argumenter (par exemple, lors d'un débat)*
Annonces publiques
S'adresser à un public
Production de discours signés enregistrés
Écriture créative de discours signés enregistrés
Essais et rapports signés enregistrés
- stratégies** : Planification
Compensation
Contrôle et correction

Réception

- critères** : Compréhension générale de discours signés
Comprendre une interaction entre signeurs expérimentés
Comprendre en tant que destinataire
Comprendre des annonces et instructions signées
Comprendre des enregistrements en LSF
Visionner des instructions signées enregistrées
Comprendre des émissions de télévision signées
- stratégie** : Reconnaître des indices et faire des déductions

Interaction

- critères** : Interaction générale
Comprendre un signeur expérimenté
Conversation
Discussion informelle (*entre amis*)
Discussions et réunions formelles
Coopération à visée fonctionnelle (*Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose*)
Obtenir des biens et des services
Échange d'information
Interviewer et être interviewé (*l'entretien*)
- stratégie** : Tours de parole
Coopérer
Faire clarifier

Annexe D : Extrait du CECR LS : les niveaux communs de référence

UTILISATEUR EXPERIMENTE	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement 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 inédits en LSF .
	C1	Peut comprendre une grande gamme de discours signés (en situation ou enregistrés) longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses signes . Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un discours signé complexe, une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur expérimentés n'entraîne de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc... Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en présence de locuteurs variés de la L.S.F. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ELEMENTAIRE	A2	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 (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un y compris en utilisant l'alphabet manuel et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc... - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur signe lentement et distinctement et se montre coopératif.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter visuellement	Je peux comprendre des signes familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens signent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on signe d'une façon relativement lente et distincte.
	Visionner	Je peux comprendre des noms propres familiers, des signes ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces enregistrées ou des communications.	Je peux comprendre des enregistrements courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des enregistrements comme les publicités et les annonces. Je peux comprendre des messages personnels courts et simples.	Je peux comprendre des enregistrements utilisant essentiellement une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des messages personnels.
S I G N E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie d'exprimer . Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que de répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations où l'on utilise la langue. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons ou explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter visuellement	Je peux comprendre des signes familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens signent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on signe d'une façon relativement lente et distincte.
	Visionner	Je peux comprendre des noms propres familiers, des signes ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces enregistrées ou des communications.	Je peux comprendre des enregistrements courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des enregistrements comme les publicités et les annonces. Je peux comprendre des messages personnels courts et simples.	Je peux comprendre des enregistrements utilisant essentiellement une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des messages personnels.
S I G N E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie d'exprimer . Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que de répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations où l'on utilise la langue. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons ou explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les fiction s sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage des signes que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on signe vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un « accent » particulier.
	Je peux comprendre des enregistrements sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre une courte production théâtrale ou poétique .	Je peux comprendre des discours factuels à vocation esthétique longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre les discours spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux visionner sans effort tout type d'enregistrement même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un discours, une conférence spécialisée ou une œuvre à vocation esthétique .
S I G N E R	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité » et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur confirmé . Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter, et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes signes . Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour les relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celle de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes . Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d' habilité pour que cela passe inaperçu.
	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique, et aider mon interlocuteur à remarquer et à se rappeler les points importants.
S I G N E R E N D R E	Je peux composer des discours clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux comprendre un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux composer des messages qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux produire un discours clair net bien structuré et développer mon point de vue. Je peux m'exprimer sur des sujets complexes dans un message , un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux produire un discours clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux composer des messages, rapports ou comptes-rendus complexes, avec une construction claire permettant au destinataire d'en saisir et d'en mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer un ouvrage professionnel ou une œuvre à vocation esthétique .

Annexe E : L'épreuve de langue des signes au Baccalauréat (note de service 2007)

Enseignements élémentaire et secondaire

BACCALAURÉAT

Baccalauréats général et technologique : définition de l'épreuve facultative de langue des signes française (LSF)

NOR : MENE0701889N

RLR : 544-0a ; 544-1a

NOTE DE SERVICE N°2007-191 DU 13-12-2007

MEN

DGESCO A1-3

Créé par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, l'article L. 312-9-1 du code de l'éducation prévoit notamment que "la langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière" et qu'"elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours".

Deux arrêtés du 10 septembre 2007 ont ainsi ajouté la LSF à la liste des disciplines pouvant faire l'objet, à compter de la session 2008, d'une épreuve facultative au baccalauréat général et au baccalauréat technologique "hôtellerie" (B.O. n° 39 du 1er novembre 2007). L'arrêté du 12 octobre 2007 relatif aux épreuves du baccalauréat technologique ajoute la LSF aux épreuves facultatives des séries STG, ST2S, STI et STL à compter de la session 2009 (B.O. n° 41 du 15 novembre 2007).

La présente note de service précise les modalités du déroulement et de l'évaluation de cette épreuve, qui n'est en aucun cas réservée aux seuls sourds ou malentendants : elle peut être choisie à l'examen par tout candidat.

De plus à l'instar de toute épreuve du baccalauréat, elle doit être évaluée par des examinateurs compétents et répondant aux critères prévus par le code de l'éducation dans ses articles D. 334-21 (baccalauréat général), D. 336-20 (baccalauréat technologique) et D. 336-38 (dispositions particulières à la série hôtellerie).

1 - Déroulement de l'épreuve

Épreuve orale facultative.

Durée : 20 minutes.

Temps de préparation : 30 minutes.

Notée sur 20 points, en points entiers.

L'épreuve prend appui sur un document apporté par l'examineur. Elle dure 20 minutes après un temps de préparation de 30 minutes (y compris le temps nécessaire à la connaissance des documents proposés au candidat).

Durant toute l'épreuve, l'examineur et le candidat ne communiquent qu'en langue des signes, à l'exclusion de tout autre langage.

L'épreuve se déroule de la manière suivante :

a) Temps de préparation

L'examineur propose au candidat deux documents :

- un document iconographique contemporain ;

- un texte contemporain, écrit en français, d'une longueur maximale de 2 000 signes typographiques.

Sur chaque document figure la mention "Ne rien écrire sur ce document. Le restituer à l'examineur après l'épreuve."

Au cours de la même journée d'interrogation, chaque examinateur veillera à proposer deux documents différents à chaque candidat.

Le candidat prend les documents qui lui sont présentés et commence sa préparation, durant laquelle, en particulier, il choisit sur lequel des deux portera son évaluation. Il s'ensuit que le temps utilisé pour découvrir les documents fait partie intégrante des trente minutes de prépa ration.

b) Présentation du document par le candidat

Notée sur dix points.

Le candidat informe l'examineur du document qu'il a choisi. Il en fait ensuite une présentation, qui ne doit pas être un commentaire formel, pendant une durée maximale de cinq minutes. Le candidat n'est ni interrompu ni relancé par l'examineur.

c) Entretien entre l'examineur et le candidat

Noté sur dix points.

L'entretien qui suit la présentation est conduit par l'examineur qui, prenant appui sur le document support et l'exposé du candidat, formule des questions pour, par exemple, permettre au candidat de préciser une analyse ou un point de vue ou de développer une idée. Le candidat, tout comme l'examineur, peut étendre la discussion sur d'autres points sans lien direct avec le document.

L'entretien dure un minimum de quinze minutes. Si le candidat n'a pas épuisé la durée de cinq minutes qui pouvait être consacrée à la présentation du document, l'entretien est prolongé d'autant.

2 - Critères d'évaluation

On attend du candidat qu'il s'exprime clairement dans une gamme de langue suffisamment étendue pour pouvoir décrire, exprimer un point de vue, voire, développer une argumentation. Sont plus particulièrement retenus les critères d'appréciation ci-après.

a) Pour la présentation du document par le candidat :

- le candidat est capable de rendre compte du contenu du document qui lui est proposé ; il doit pouvoir le décrire, expliciter la situation ou le thème présenté, apporter un commentaire personnel s'il le juge approprié ou pertinent ;
- le candidat fait la preuve de sa capacité à signer clairement, à un rythme naturel et à un niveau qui n'entrave pas la transmission de sa présentation.

b) Pour l'entretien entre l'examineur et le candidat :

- le candidat comprend des signes familiers et fréquents portant sur des domaines familiers ou des questions d'actualité que l'examineur utilise de manière naturelle ;
- le candidat est capable de faire face à une situation de communication où il lui est demandé de bien recevoir un message ou une question afin de pouvoir réagir ou répondre en s'exprimant à son tour par des signes clairs et à un rythme convenable ;
- le candidat fait la preuve d'une certaine aisance, il peut ainsi signer en continu pour exprimer ou défendre un point de vue, argumenter, voire apporter une contradiction.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Louis NEMBRINI

Annexe F : CLES 1 et 2 – extraits : consignes relatives à l'environnement de l'examen et à l'examen lui-même



CERTIFICAT DE COMPETENCES EN LANGUES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR CLES

Langue : ANGLAIS
Session : 2009
Niveau : CLES 1

1. Dossier de travail du candidat

Mise en situation

Vous avez pour projet de passer votre troisième année de licence dans une université américaine. Pour vous aider à choisir une université dans l'état de New York, vous étudiez des documents trouvés sur Internet dans lesquels vous puiserez les informations nécessaires.

Tâches de communication - productions

Tâche écrite

Une fois votre choix fait, vous écrivez un courriel à Robin, un camarade anglais qui souhaite lui aussi faire une année d'études dans la même université que vous.

Tâche orale

Vous laisserez deux messages sur répondeur téléphonique en fonction des situations décrites à la fin du sujet.

Textes écrits et documents oraux à étudier

- 🔊 Document audio n° 1 – *Building your list* : 3 minutes 43
- 🔊 Document audio n° 2 – *Hofstra University* : 1 minute 35
- 📄 Texte n°1 : *How to choose your college* - page II
- 📄 Texte n°2 : *Facts about Cornell University* - pages III à IV
- 📄 Texte n°3 : *Hofstra University at a glance* - pages V à VI
- 📄 Texte n°4 : *New York University : Facts* - pages VII à VIII
- 📄 Texte n°5 : *A Map* - page IX

*Pensez bien à gérer votre temps,
lisez attentivement les documents,
les instructions et les questions avant de répondre.
Bon courage !*

CLES 1 – ANGLAIS 2009

I – Activités de Compréhension de l’Oral

Document Oral n°1

Vous allez entendre une présentation destinée à des étudiants n’ayant pas encore choisi l’université dans laquelle ils vont poursuivre leurs études.

- Lisez les activités de compréhension ci-après.
- Ecoutez le document une première fois pour répondre aux questions qui vous sont posées.
- Vous entendrez le même passage encore deux fois pour vérifier et compléter vos réponses.

1. Complétez le tableau en anglais (2 pts).

Size of the university	Number of students
• large	•
• medium-sized	•
• small	• less than 4,000

2. La taille d’une université peut avoir une incidence sur certains éléments tels que (répondez en anglais – 3 pts) :

-
-
-

3. Quelles sont les questions à se poser concernant le personnel enseignant ? Cochez les points mentionnés dans le document. (5 pts)

- Quel est le nombre total d’enseignants à l’université ?
- Quelle est la proportion des cours enseignés par des étudiants de 2^e cycle et par des enseignants?
- Les enseignants sont-ils titulaires d’une thèse ?
- Les enseignants sont-ils diplômés d’une grande université ?
- Les enseignants sont-ils disponibles en dehors des cours ?

**CERTIFICAT DE COMPETENCE EN LANGUES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
CLES**

Langue : ANGLAIS
Session : 2007
Niveau : CLES 2

1. Dossier de travail du candidat

Mise en situation

Depuis quelques années, les bâtiments du campus de votre université sont de plus en plus couverts de graffiti divers allant du simple tag fait à la va-vite au graffiti le plus évolué (fresque murale) en passant par les messages personnels, insultes, pensées philosophiques, caricatures en tout genre, etc.

Afin de trouver une solution au problème, des propositions concrètes devront être soumises au prochain Conseil d'Administration de l'Université. Le Président de l'Université vous a convié(e) à une réunion préparatoire.

Tâche écrite

Vous êtes médiateur à l'université et le Conseil d'Administration vous a chargé(e) de rédiger une synthèse des informations relatives au phénomène de graffiti afin d'informer tous les personnels représentés au CA sur les différents types de problèmes et les solutions existantes.

Tâche orale

Vous participerez à une discussion avec un autre candidat au cours de laquelle vous devrez représenter et défendre la position qui vous sera attribuée, puis évoluer vers un compromis, c'est-à-dire trouver une/des solution(s) concrète(s) pour votre université.

Vous utiliserez en priorité les informations collectées dans les documents. Vous pouvez éventuellement en utiliser d'autres.

Vous apprendrez par tirage au sort juste avant l'oral quel rôle vous aurez.

Rôle 1

Vous êtes le Président de l'Université. Les graffiti envahissent votre campus et vous êtes conscient(e) de leur impact sur le plan économique (les caisses sont vides !), sur les conditions de travail (locaux, ambiance) et sur le prestige extérieur de l'Université. D'ailleurs, un étudiant vient surpris en train d'apposer sa signature de taggeur (2 mètres de haut, très colorée) sur le bâtiment de la présidence.

Cependant, vous êtes conscient(e) qu'une démarche purement répressive serait vouée à l'échec.

Après avoir exprimé votre position puis vos réserves, vous **évoluerez vers un compromis** et tenterez de définir un aménagement satisfaisant pour tous (y compris pour vous-même).

Rôle 2

Vous êtes un représentant étudiant, membre du CA de l'Université. Tout en étant conscient que les graffiti sur les bâtiments de votre campus nuisent à son image, vous êtes très attaché à la liberté d'expression politique et artistique de chacun : pour vous, il y a graffiti et graffiti ! Cela dit, vous êtes aussi conscient qu'un total laissez faire est impossible. D'ailleurs, un étudiant vient surpris en train d'apposer sa signature de tagueur (2 mètres de haut, très colorée) sur le bâtiment de la présidence.

Après avoir exprimé votre position puis vos réserves, vous **évoluerez vers un compromis** et tenterez de définir un aménagement satisfaisant pour tous (y compris pour vous-même).

I. LISTENING COMPREHENSION

Answer in English.

No personal interpretations. Answer precisely. The questions are about information explicitly mentioned in the documents.

Video n°1

I n° 1

List two types of buildings that have been tagged with graffiti in Moycullen:

-
-

I n° 2

Nature of graffiti (list 2 types):

-
-

I n° 3

Give 2 terms/expressions to describe the reactions of the people of Moycullen coming out of the church:

They were -
-

I n° 4

The priest of Moycullen understands why graffiti have been sprayed on his church. Tick the right answer (✓)

Yes	
No	
Not said in the video	

Video n°2

I n° 5 Complete the sentence (one word)

Vancouver's Council wanted to give graffiti writers a way of expression that was _____

I n° 6 Say if the following assertions are true or false according to the video. Tick (✓) the right boxes.

	True	False
Vancouver City's strategy is to offer graffiti artists a place to do art.		
The local government work together with the graffiti writers.		
This type of programme is quite common in North America.		

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ROBYLA NSKI PRENOM : Marion.....

DATE : 8 septembre 2011

