



HAL
open science

Conception d'une plateforme web d'apprentissage de la LSF

Lucie Metz

► **To cite this version:**

Lucie Metz. Conception d'une plateforme web d'apprentissage de la LSF. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00707250

HAL Id: dumas-00707250

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00707250>

Submitted on 12 Jun 2012

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.



Conception d'une plateforme web d'apprentissage de la LSF

Nom : **METZ**
Prénom : **Lucie**

UFR Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Industrie de la langue

Sous la direction de Virginie Zampa et Annelies Braffort

Année universitaire 2011-2012



Conception d'une plateforme web d'apprentissage de la LSF

Nom : **METZ**
Prénom : **Lucie**

UFR Langage, lettres et arts du spectacle, information et
communication

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Industries de la langue

Sous la direction de Virginie Zampa et Annelies Braffort

Année universitaire 2011-2012

Avant-propos

Apprendre la Langue des Signes Française (dorénavant LSF) peut s'avérer difficile, notamment pour les personnes entendant n'ayant aucune connaissance du milieu de la surdité. Bien souvent, plusieurs options s'offrent à elles. Elles peuvent suivre les cours proposés par une association, ou un organisme spécialisé dans les cours de LSF. Malheureusement, comme pour la plupart des cours de langue, le coût d'une formation est trop élevé pour la majeure partie des personnes intéressées. Les apprenants peuvent alors se tourner vers l'auto-apprentissage. Ils auront alors tendance à se tourner vers les livres, DVD ou CD-Rom existants. Le principal problème qui demeure alors, est que les livres ne détaillent pas suffisamment les différents signes et mouvements qui leur sont associés.

J'avais moi-même souhaité prendre des cours bien avant mon entrée à l'université ; mais n'ayant pas d'association de sourds dans ma ville, ni les moyens financiers de prendre des cours à distance, j'avais renoncé à apprendre cette langue. C'est donc en licence que j'ai découvert le milieu de la surdité et plus spécialement la LSF. L'université proposant des cours de niveau débutant, j'ai pu m'inscrire et commencer à apprendre la LSF. Après avoir fini ma licence en Sciences du langage à Lyon, je me suis orientée en master Industries de la langue et plus spécialement dans les Environnements Informatiques d'Apprentissage des Langues (EIAL) à Grenoble. Faire le lien entre les deux parties de mon parcours universitaire m'est apparu comme étant la suite logique de mes études. L'idée de parvenir à transmettre à un maximum de personnes un enseignement de qualité de la LSF m'intéresse tout particulièrement.

Chaque année, et ce quelles que soient les universités, les cours de LSF sont pris d'assaut par les étudiants qui souhaitent débiter la LSF. Le manque de professeurs ajouté à une très forte demande crée forcément des déceptions. De plus, les entendants ayant dans leur famille ou entourage une personne sourde qui signe chercheront aussi à s'initier à la LSF afin de pouvoir converser un minimum avec elle. Les besoins à l'heure actuelle existent bien et les réponses ne sont pas forcément là.

Ce mémoire tente de proposer une solution à partir des nouvelles possibilités technologiques.

Remerciements

Je tiens à remercier, par ordre alphabétique,

Alice (et toute ma famille) pour avoir décalé son anniversaire de 15 jours et m'avoir évité un aller-retour Grenoble – Annemasse,

Annelies Braffort, mon encadrante, pour m'avoir fait confiance, attentivement relue et corrigée,

Emilie, pour sa patience mais surtout pour sa présence, ses conseils et ses corrections indispensables à la fin... ;)

Isabelle E., pour les références, les conseils, les corrections, ...

Isabelle R., pour avoir été si efficace dans la mise en ligne du questionnaire en LSF,

Johnny, mon partenaire quotidien qui ne m'a pas lâchée et qui a su tenir bon jusqu'à la fin,

Marion Kobylanski, pour avoir si gentiment traduit le questionnaire en LSF,

Virginie Zampa, pour l'encadrement, la structure, les relectures, les conseils, les gentilles moqueries,

Yuko, ma compagne de galère, maudites de la soutenance en mai qui m'a supportée jusqu'au bout...

Toutes les personnes qui ont répondu au questionnaire,

Le DIP pour les salles, les stylos, les crayons de papier et le taille-crayons,

Enfin, mes colocs (Juline, Mahmoud, Nidhal et Sohnoun), pour avoir supporté ma mauvaise humeur ces trois dernières semaines.

Et évidemment, toutes celles et ceux que j'oublie malgré leur aide.

Sommaire

PARTIE 1 ETAT DE L'ART	9
CHAPITRE 1 – ANCRAGE GEOPOLITIQUE.....	10
<i>Bref retour sur l'Histoire de la LSF.....</i>	<i>10</i>
<i>Distinguer langue gestuelle et outils pédagogiques.....</i>	<i>12</i>
<i>Définition du public</i>	<i>13</i>
CHAPITRE 2 – MODELES DESCRIPTIFS THEORIQUES DE LA LSF	16
<i>Approches convergentes</i>	<i>16</i>
<i>Modèles différentialistes pour la LSF.....</i>	<i>17</i>
CHAPITRE 3 – LES METHODES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES	24
<i>LS et cadre législatif pour l'enseignement/apprentissage</i>	<i>24</i>
<i>Courants d'enseignement/apprentissage généraux en langue.....</i>	<i>27</i>
CHAPITRE 4 – LES OUTILS D'APPRENTISSAGE.....	31
<i>Supports papier.....</i>	<i>31</i>
<i>Ressources internet.....</i>	<i>32</i>
<i>Logiciels d'apprentissage.....</i>	<i>33</i>
CHAPITRE 5 – LES SIGNEURS VIRTUELS	40
<i>Définition</i>	<i>40</i>
<i>Apports des signeurs virtuels.....</i>	<i>41</i>
CONCLUSION – PARTIE 1	43
PARTIE 2 LA PLATEFORME	47
INTRODUCTION.....	48
CHAPITRE 6 – IDENTIFICATION DU BESOIN, QUESTIONNAIRE	49
<i>Réalisation du questionnaire</i>	<i>49</i>
<i>Interprétation des résultats.....</i>	<i>50</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>55</i>
CHAPITRE 7 – DEFINITION DE LA PLATEFORME	56
<i>Aspects pédagogiques</i>	<i>56</i>
<i>Aspects ergonomiques et sécurité.....</i>	<i>59</i>
<i>Public.....</i>	<i>61</i>
<i>Disposition des éléments.....</i>	<i>62</i>
<i>Plateforme Enseignant.....</i>	<i>63</i>
<i>Plateforme apprenant</i>	<i>71</i>
<i>Outils associés</i>	<i>76</i>
CHAPITRE 8 – EXEMPLE DE PARCOURS TYPE, CELUI DES ADULTES ECRIVANTS DEBUTANTS.....	79
<i>Une thématique commune.....</i>	<i>79</i>
<i>Description du premier parcours.....</i>	<i>80</i>
<i>Description du premier module d'apprentissage : La Toussaint.....</i>	<i>81</i>
CHAPITRE 9 – CONCLUSION DE LA PARTIE 2.....	87

Introduction

Mon sujet de recherche est à la croisée de plusieurs domaines : LSF, enseignement/apprentissage, didactique, EIAL (environnement informatique pour l'apprentissage des langues), informatique, TAL (traitement automatique des langues). De ce fait, mon stage a été co-dirigé d'une part par Annelies Braffort (surtout pour la partie LSF et signeurs virtuels) et d'autre part par Virginie Zampa (surtout pour la partie EIAL). Le stage était ainsi réalisé dans deux laboratoires : le LIDILEM et le LIMSI.

Le LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles) se localise à Grenoble et dépend de l'université Stendhal Grenoble 3. Il compte actuellement une cinquantaine de personnels permanents pour une centaine de doctorants. Leurs travaux se répartissent selon trois axes : le premier consacré aux descriptions linguistiques, TAL, corpus, le deuxième spécialisé dans en sociolinguistique et acquisition du langage et le dernier qui s'intéresse à la didactique des langues et aux recherches en ingénierie éducative.

Mon encadrante au sein de ce laboratoire est Virginie Zampa. Maître de conférences, elle fait partie de l'axe « description linguistique, TAL, corpus » du laboratoire et est spécialisée dans les EIAH (Environnements Informatiques pour les Apprentissages Humains).

Le LIMSI, quant à lui, se situe sur le Campus d'Orsay et dépend de l'université Paris XI. Il est l'acronyme de Laboratoire d'informatique pour la mécanique et les sciences de l'ingénieur. Les axes de recherche de ce laboratoire sont très diverses. Il couvre des domaines allant de la thermodynamique au cognitif. Il compte près de 120 permanents pour une soixantaine de doctorants.

Le groupe de recherche dont je dépends au sein de ce laboratoire est le groupe Information, Langue Ecrite et Signée (ILES) et plus spécifiquement de l'équipe "M&TALS" abréviation de Modélisation et Traitement Automatique de la Langue des Signes dirigée par Mme Annelies Braffort. Directrice de recherche de l'équipe, elle est spécialisée dans le traitement automatique des langues signées et travaille notamment sur l'animation d'un signeur virtuel en 3D.

Le sujet de ce stage porte sur la conception d'une plateforme web d'apprentissage de la Langue des Signes Française. L'intégration du TAL et plus particulièrement du traitement automatique de la langue des signes (TALS) était un des points essentiels de la formation. Les champs didactiques, linguistiques et informatiques sont également très présents et font partie intégrante de ce mémoire qui se décompose en deux parties.

Dans la première partie, nous dresserons un état des lieux de ce qui touche à la LSF et à l'enseignement des langues. Dans le premier chapitre nous présenterons le cadre géopolitique dans lequel s'inscrit la plateforme ainsi que le public visé par cet enseignement. Le deuxième chapitre se focalise sur les modèles théoriques descriptifs de la LSF. Le troisième chapitre, présente dans un premier temps les lois touchant à l'enseignement de la LSF et le CECR-LS qui permet de définir les niveaux de langue. Ceci nous permet de positionner les parcours au sein de notre plateforme par rapport à ce cadre. Ce chapitre présente succinctement, dans un second temps, l'ensemble des méthodes d'apprentissage des langues, dans le but de regarder ce qui peut être utilisé pour la LSF. Le quatrième chapitre, quant à lui dresse l'inventaire des outils existants pour l'apprentissage de la LSF (supports papiers, site web et logiciels). Chacun de ces outils est présenté et analysé en fonction de cinq critères qui nous paraissent importants dans un EIAL : la méthode (en référence au chapitre 3), le public visé (en référence au chapitre 1), le niveau (en référence au chapitre 3), le suivi de l'apprenant et les interactions. En effet, dans les EIAL il est classique d'avoir un modèle de l'apprenant qui lui permet, ainsi qu'à son enseignement de le situer dans son parcours. Quant à l'interaction, elle nous semble importante dans le cadre de l'apprentissage d'une langue et est devenue facilement intégrable sur une plateforme avec l'évolution des technologies, via le vidéo chat, les forums, etc. Nous finirons cette première partie en consacrant le chapitre 5 aux signeurs virtuels, technologie que nous allons intégrer dans notre plateforme.

La seconde partie sera entièrement dédiée à la plateforme. Une telle plateforme n'existant pas à l'heure actuelle, nous voulions savoir comment elle serait perçue par ses potentiels utilisateurs (autant apprenant qu'enseignant, entendant que malentendant, etc.), ce qu'ils en attendraient, etc. Nous avons ainsi fait un questionnaire diffusé sous deux formes (écrites et LSF). Le chapitre 6 présente les résultats de ce questionnaire. Le chapitre 7 décrit la plateforme, c'est-à-dire le public, les aspects pédagogiques et ergonomiques, etc. Le chapitre 8 s'attarde sur un parcours complet de formation. Enfin, le chapitre 9 trace un bilan de cette seconde partie.

Partie 1

Etat de l'art

Chapitre 1 – Ancrage géopolitique

La Langue des Signes Française (dorénavant, LSF) était, jusqu'à il y a peu, encore considérée comme un obstacle à l'apprentissage du français par les sourds (Millet et Mugnier, 2004). Sa reconnaissance récente en tant que « *langue à part entière* » dans la loi de 2005 légitime son rôle et sa place de langue d'enseignement dans la scolarisation des enfants sourds. Par ailleurs, la reconnaissance de la LSF en tant que langue de la république au même titre que le français engage à garantir sa diffusion plus largement dans la société au-delà des seules personnes sourdes. C'est donc dans ces changements législatifs récents que s'inscrit mon projet de mémoire dont le but est la création de la plateforme didactique de la LSF accessible aux sourds et aux entendants. Cette partie introductive rappelle brièvement les fondements de l'Histoire de la culture sourde et le contexte géopolitique¹ dans lequel est ancrée la plateforme.

Il s'agit ainsi de faire le point sur les différentes méthodes et les différents outils d'enseignement/apprentissage qui existent afin de pouvoir concevoir la plateforme la plus innovante possible. Nous verrons aussi l'apport que pourraient avoir les signeurs virtuels dans l'enseignement/apprentissage de la LSF. L'objectif final de ce mémoire étant de parvenir à modéliser le prototype d'une plateforme d'enseignement/apprentissage de la LSF. La visée de cette plateforme est double : il s'agit à la fois de l'orienter vers les entendants afin d'assurer une diffusion large de la LSF tout en la rendant accessible aussi à la population sourde. L'idée est donc de créer une plateforme d'apprentissage des langues interactive et adaptée aux besoins de chacun (enseignants comme apprenants)

Bref retour sur l'Histoire de la LSF

L'abbé de l'Épée a fondé en 1780 la première école pour les personnes sourdes qui deviendra par la suite l'Institut National des Jeunes Sourds de Paris (INJS). Durant un siècle, et ce malgré les débats entre les « oralistes », prônant l'apprentissage exclusif de la langue vocale, et les « gestualistes », accordant une place au système de communication gestuelle qu'utilisent les enfants sourds pour communiquer, la langue des signes ainsi que

¹ « Le concept de géopolitique [...] indique que les acteurs sociaux, à tous les niveaux de l'activité sociale, macro ou micro, sont impliqués et agissants dans la gestion langagière. Les règles sociales de l'action langagière, les représentations sociales des usages, les savoirs ordinaires ou savants sont façonnés par les divers acteurs sociaux et les façonnent. Les enfants, dès leur plus jeune âge sont plongés dans ces réalités [...] Nous sommes ainsi tous, d'une manière ou d'une autre, les acteurs d'une politique linguistique. » (Delamotte-Legrand, 1998, p.143)

la culture sourde se développent considérablement. Cette période est même par de nombreux chercheurs comme « l'âge d'or du bilinguisme » -- voir Millet & Estève, (2012) sur ce point. En 1816, deux élèves de l'abbé Sicard (successeur de l'abbé de l'Épée) partent aux États-Unis pour créer la première école destinée aux sourds. Cette école deviendra l'Université Gallaudet à Washington². L'un de ses élèves, Bébien réussira même à mettre en place l'éducation bilingue LSF/français écrit.

La fin du XIX^{ème} siècle marque un tournant considérable dans l'Histoire de la LSF et de son enseignement : le Congrès de Milan, qui se tient en 1880, interdit officiellement la pratique des LS en Europe. Ainsi à la suite du Congrès de Milan, les sourds n'ont plus le droit de signer. Ils se voient contraints de communiquer vocalement, les méthodes d'enseignement/apprentissage ayant pris une orientation exclusivement oraliste. La culture sourde cesse brusquement de se développer. Pourtant, sous la surface, la LSF continue de se diffuser sous le manteau notamment dans les internats³. Les enfants plus âgés transmettent la langue aux plus jeunes. Malgré cela, les conséquences de ce Congrès se ressentent encore en France aujourd'hui, notamment à travers le taux d'illettrisme⁴ et le manque d'intégration de la population sourde. Même si la LSF recommence à être utilisée à l'échelle nationale (émission religieuse en LSF) à partir des années 1970, l'alternative d'une méthode bilingue dans l'enseignement/apprentissage des enfants sourds ne fera son apparition dans le cadre législatif qu'en 1991 grâce au décret Fabius qui donnent aux parents d'enfants sourds la possibilité de choisir librement entre « *une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale* » (loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 (article 33)). Il faudra toutefois attendre 2005 pour que la LSF soit reconnue comme « *langue à part entière* » par l'Etat français.

Loi de 2005

La Loi de 1991 a été abrogée par la Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (loi 2005-102 du 11 Février 2005), et dont l'article L. 312-9-1 est ainsi libellé :

« La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu

² L'Université Gallaudet est la seule université qui propose des cours en langue des signes.

³ Sabria (2003) soutient qu'il faudra mieux parler de « mise à l'écart » que d'« interdiction » dans la mesure où justement la LSF a continué à être utilisée, à se transmettre, etc.

⁴ 80 % des sourds seraient illettrés d'après le rapport Gillot (1998)

régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée. ».

Cette loi constitue une avancée majeure, elle reconnaît enfin la LSF comme une vraie langue et s'engage à mettre en œuvre son enseignement/apprentissage. Ayant désormais le même statut que les Langues Vocales (dorénavant, LV), la LSF a été inscrite comme langue optionnelle aux baccalauréats généraux en 2007 et les enseignants qui le souhaitent peuvent passer le CAPES LSF⁵ qui existe depuis 2010.

Distinguer langue gestuelle et outils pédagogiques

Peut-être est-il nécessaire sur ce point de préciser que, contrairement à une idée largement partagée dans l'opinion commune, les autres codes gestuels utilisés dans l'éducation des enfants, comme la Langue Parlée Complétée (LPC) par exemple, ne sont pas des langues. Si la LSF peut être considérée comme langue à part entière c'est parce qu'elle a, en effet, son propre vocabulaire, sa propre syntaxe, son évolution, son Histoire et sa culture. En contraste la LPC est un outil pédagogique créé dans le but de transcrire visuellement le français. Il fait donc partie des méthodes utilisées pour la rééducation à la langue vocale.

Cet outil, originalement appelé *Cued Speech* (CS), a été créé en 1967 par le docteur R. Orin Cornett dans le but de faciliter l'acquisition de l'anglais chez les personnes sourdes et malentendantes. Il agit comme un complément de la lecture labiale et permet de distinguer certaines réalisations pouvant s'avérer visuellement ambiguës, nommées sosies labiaux. Cet outil se compose d'une série de configurations manuelles pour coder les consonnes auxquelles s'ajoutent différents emplacements autour du visage qui servent à coder les voyelles⁶.

Précisons que l'opposition LPC/LSF recoupe aussi les querelles didactiques qui durent depuis plus de quatre siècles opposant oralisme et bilinguisme. L'idéologie oraliste s'articule autour de la conception de la surdité comme un handicap qu'il faut corriger (notamment par le recours au LPC). A l'inverse, la position bilingue défend le caractère indispensable de la présence de la LSF dans la scolarisation des enfants sourds. Cette position éducative est sous-tendue par une « *vision anthropologique* » de la surdité dont le

⁵ Pour voir les conditions d'admission au CAPES LSF : http://www.cndp.fr/ressources-lsf/capes/pdf/joe_20090627_0147_0057.pdf

⁶ Pour davantage d'informations se référer à l'Annexe 1.

pendant éducatif est davantage orienté vers la mise en place de méthodes bilingues – voir notamment Millet et Estève (2012).

Pour finir ce tour d’horizon nécessaire à l’introduction de la plateforme et de ses enjeux, il nous semble nécessaire de conclure en définissant les publics auxquels nous souhaitons destiner la plateforme.

Définition du public

Pour ce faire, nous prendrons appui sur la typologie de Millet (2003) qui propose une classification distinctive de différents espaces sociaux en fonction de leurs représentations sociales de la LSF.

Cette typologie distingue les différentes sphères sociales en fonction de leur relation idéologique avec la LSF. Elle définit plusieurs cercles inclus les uns dans les autres ; le plus petit étant la « *Communauté Sourde* » qui regroupe tous les sourds signants et le plus grand représentant « *l’Espace Social Général* ». Cette typologie nous permet de préciser la diversité des publics visés par notre plateforme en rendant compte tout particulièrement de l’imbrication du microcosme surdité incluant les cercles plus sensibilisés à la question de la surdité : le « *Microcosme Sourd* » et « *Communauté Sourde* ». La plateforme que nous souhaitons concevoir nécessite d’avoir un ancrage social afin de pouvoir tenir compte de tous les profils langagiers possibles des différents publics. Il est également essentiel d’être en mesure de s’adapter aux représentations sociales et connaissances de la LSF qu’auront les utilisateurs dans la plateforme.

Le public que nous viserons dans la plateforme est celui que Millet (2003) définit comme le « *Microcosme surdité* ». Ce cercle intègre en plus de la totalité des entendants touchés de près de ou de loin par le monde de la surdité (Millet, 2003, p.2), le cercle nommé « *Microcosme Sourd* ». Ce second cercle regroupe tous les gens persuadés de l’existence de la « *Communauté Sourde* » (Figure 1).

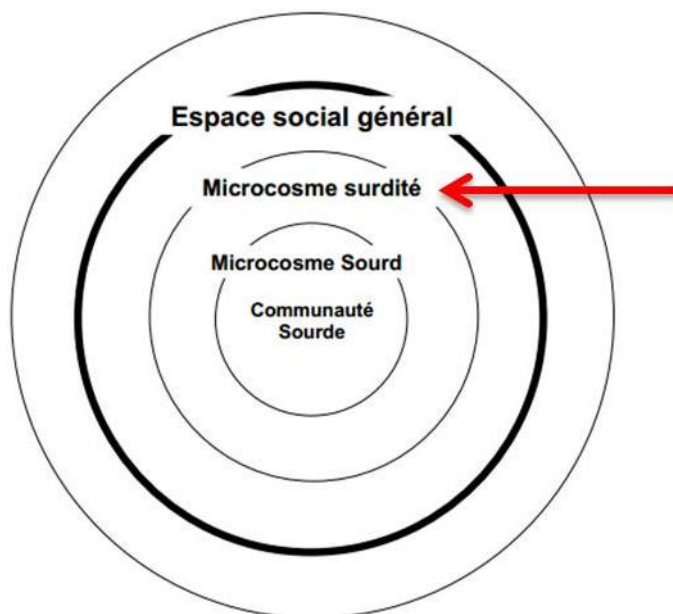


Figure 1 : Schéma des cercles des représentations sociales de la LSF de Millet (2003, p.3)

Les populations souhaitant apprendre la LSF sont donc très éclectiques. La plateforme s'adressant à toutes les personnes qui souhaitent apprendre ou enseigner la LSF, les apprenants, les enseignants, les entendants, les non-entendants, les enfants autant que les adultes quel que soit leur niveau d'écriture sont concernés.

Dans le cadre de notre projet, il nous est donc paru nécessaire de distinguer plus précisément les profils diversifiés des publics potentiels en sortant de l'opposition habituellement effectuée entre sourds et entendants (Millet, Estève & Guigas, 2008, p.16) qui ne nous a pas semblée pertinente dans l'optique d'un enseignement/apprentissage à distance de la langue. Nous lui avons, en effet, préféré la distinction entre écrivains et non écrivains. En effet, dans les logiciels éducatifs « classiques » adressés aux enfants n'ayant pas encore acquis l'écriture, tout est fait pour que l'enfant puisse apprendre seul, sans aucun recours à l'écrit, grâce aux dessins, icônes, schémas et au son dont nous ne nous servons pas, bien entendu, dans cette plateforme. Dans le contexte de la surdité, comme souligné plus haut, le taux d'illettrisme étant important parmi la population adultes (80%), il est nécessaire de penser comment notre plateforme peut être utilisée de manière autonome par les sourds qui ne maîtrisent pas le français écrit.

De plus, le bilinguisme chez les sourds est de plus en plus courant et une majeure partie d'entre eux se sert chaque jour du français écrit (voire oral) (voir, entre autres, Grosjean, (1993) ; Millet, Estève & Guigas, (2008)). Toutefois, nombre de sourds ne se considèrent pas comme bilingues (Grosjean, (1993) ; Millet, (2003) ; Millet, Estève &

Guigas, (2008)). Millet (2003) défend l'idée que cette vision est due à une double dévalorisation : concernant, d'une part, le statut de la LSF dans l'espace social général (pas encore réellement perçue comme une vraie langue) et, d'autre part, le fait qu'ils estiment avoir des connaissances trop limitées en français (même s'ils se servent quotidiennement du français). Il est donc nécessaire d'orienter la plateforme en prenant en compte à la fois les acquis contrastés des utilisateurs ainsi que l'ensemble des acquis de chacun d'entre eux. La distinction écrivains/écrivains nous semble donc bien plus pertinente sur ces deux points, compte tenu de la diversité des profils langagiers existants parmi les adultes sourds. Nous donnerons, en effet, la plupart du temps les informations sous plusieurs formes pour tous les utilisateurs : LSF, icônes, images, schémas, etc. si nécessaire ; en utilisant également le français écrit pour les personnes écrivantes.

Ces éléments d'introduction concernant le contexte géopolitique dans lequel s'ancre notre plateforme ainsi que le public auquel est destinée la plateforme maintenant précisé, il nous faut nous situer au niveau des différents modèles de description des langues signées et plus spécifiquement par rapport aux trois principaux modèles descriptifs existants pour la LSF.

Chapitre 2 – Modèles descriptifs théoriques de la LSF

Deux types d'approches descriptives peuvent être distingués (Millet, Risler et Bras (2001)) : les « *convergentes* » et les « *différentialistes* ». Les convergentes ne prennent pour ainsi dire pas en compte la dimension iconique des langues gestuelles (Millet, 2001, p.11). Le mouvement a été initié par Stokoe et tend à définir une « grammaire gestuelle » s'appuyant sur les théories descriptives des langues vocales. Les secondes, les différentialistes, ont fait de l'iconicité l'axe central de leurs théories.

Dans un premier temps, nous commencerons par les travaux réalisés par le fondateur de l'analyse linguistique des LS, pour se pencher dans un second temps plus précisément sur les principaux modèles descriptifs qui existent à l'heure actuelle pour la LSF.

Approches convergentes

En 1960, Stokoe est le premier chercheur à s'intéresser à la structure des langues signées et plus spécifiquement à l'American Sign Language (ASL). Il propose un modèle s'appuyant sur les modèles descriptifs des langues vocales en cherchant à établir une description « phonologique » de l'ASL.

Il défend le fait que les signes des langues gestuelles se composent de 3 paramètres articulatoires : configuration manuelle, emplacement, mouvement – un quatrième paramètre, à savoir l'orientation, a été ajoutée plus tard par d'autres chercheurs (Battison, 1974).

La configuration manuelle correspond à la forme manuelle mobilisée pour la production d'un signe. L'emplacement désigne le lieu d'articulation/de production du signe : sur le corps du signeur ou dans l'espace de signation allant de la taille jusqu'au-dessus de la tête du signeur. Le troisième paramètre repose sur le mouvement de la ou des mains.

La composante sur l'orientation de la main ou des mains a été ajoutée en 1974 par Battison et désigne l'orientation de la paume de la main par rapport au signeur.

Ainsi, le signe [ARBRE] peut être décomposé de la manière suivante :

- configuration manuelle : Main Droite = conf. 5 ; Main Gauche = conf. Main plate
- emplacement : devant le signeur

- mouvement : mouvement rotatif de la Main Droite
- orientation : Main Gauche paume vers le sol ; Main Droite paume vers le côté Gauche



Figure 2 : Signe [ARBRE] en LSF⁷

Un dernier paramètre, défini par Rondal *et al* (1997) entre autres comme bien d'autres chercheurs, est la composante liée à l'expression faciale. En effet, certains signes sont constitués de paramètres manuels identiques et ne se différencient que par l'expression faciale (exemple Dommage/Gagner).

Pour Stokoe et les auteurs qui se rattachent à cette école de pensée, chacune de ces composantes est une unité qui permet de distinguer mais est non significative individuellement, le parallèle avec les langues vocales serait l'unité distinctive 'phonème'. Ce point de vue ne fait pas l'unanimité chez les linguistes étudiant les LS et notamment parce que la principale limite aux travaux de Stokoe est sa volonté de pousser à l'extrême la comparaison des LS avec les langues vocales, allant jusqu'à nier complètement l'importance de l'iconicité dans la description des LS.

Modèles différentialistes pour la LSF

Contrairement au modèle initié par Stokoe, les modèles descriptifs existants pour la LSF, auxquels nous allons nous intéresser maintenant, intègrent l'iconicité dans leurs théories.

⁷ L'image a été trouvée sur le site de l'INJS METZ à l'adresse suivante : <http://www.lsf-dico-injsmetz.fr/recherche-par-mot.php>, dernière consultation le 11 mai 2012.

Le modèle de Cuxac

Cuxac (2000) est le premier à avoir proposé un modèle descriptif se servant de l'iconicité pour expliquer le fonctionnement des langues signées. Cuxac présente cette théorie comme une alternative à l'approche phonologique développée par Stokoe « *qui place l'icône ou la ressemblance au centre de la théorie des signes* » (Gibet & Héloir, 2007, p.5).

Ainsi, d'après Cuxac (2000), les signes se classent en fonction de la visée dont ils dépendent. La première est définie comme ayant une visée iconisatrice (ou illustrative) ; c'est le fait de « dire en montrant », la seconde étant à l'inverse « hors visée illustrative ». Cette seconde visée équivaut aux signes « standard » et, selon Cuxac, c'est à ce niveau que s'intègre les composantes gestuelles en tant que paramètres ayant une « valeur morphémique ».

La visée iconisatrice, quant à elle, comporte plusieurs structures linguistiques, qui mettent en jeu les cinq paramètres mais aussi les composantes corporelles (clignement des yeux, mouvement du buste, des épaules et de la tête, différents éléments du visage). La direction du regard y joue un rôle très important. Les trois types de structures linguistiques qu'il distingue sont appelés « *transferts* ».

- Les « *transferts de taille et/ou de forme* » ; ils correspondent à la reprise de lieux, d'objets ou de personnes afin de mieux les détailler. Cette reprise peut se faire grâce aux cinq paramètres. Nous retrouvons la configuration manuelle, le mouvement et l'orientation que prend la main, l'emplacement de départ et la mimique faciale, auquel s'ajoute parfois un investissement corporel.
- Les « *transferts situationnels* » qui correspondent à la reproduction d'une scène dans l'espace de signation par rapport à un élément fixe. Ce type de structure se distingue davantage grâce au mouvement et à l'emplacement relatif des mains l'une par rapport à l'autre, mais aussi grâce à des configurations spécifiques appelées proformes.
- Les « *transferts personnels* » s'appuient sur les mimiques faciales, l'investissement corporel et les rotations du buste. Le signeur prend le rôle de la personne dont il parle (chat, ami, etc.).

Il est important de souligner que, toujours d'après Cuxac, ces deux visées sont continuellement utilisées lors de situations de communication et que les locuteurs passent

de l'une à l'autre sans la moindre difficulté tout au long de leurs discours voire même les combinent.

Annie Risler : une approche cognitive de la grammaire de la LSF

Risler propose une approche cognitiviste sur la structure des LS en se fondant notamment sur la construction des espaces. Millet (2001) introduit les travaux de Risler comme étant une « grille de lecture des espaces créés dans le discours gestuels en fonction de la nature cognitivo-sémantique des éléments linguistiques ». Sa théorie s'appuie essentiellement sur les travaux de Peirce pour l'iconicité et les théories cognitivistes de Langacker (Risler, 2002).

L'idée centrale du modèle de Risler (2002) repose sur la distinction de deux espaces principaux. Le premier espace centrée sur le signeur (l' « espace du signeur ») sert la description des séquences signées. Cet espace ne tenant pas compte de l'iconicité de la langue elle décrit un second espace : l'espace de signation. Il correspond aux représentations langagières signées et se construit grâce à trois types de procédés d'iconicisation : l'iconicité d'image (directement liée à son référent), l'iconicité diagrammatique (gérant la spatialisation des relations syntaxiques) et la métaphore (pour les notions abstraites). L'espace de signation tel qu'elle le définit, la fait considérer un énoncé comme « la succession d'espaces de représentation de deux types distincts : celui du lexique et celui de la syntaxe [ou relationnel] » (Risler, 2002, p.51).

A partir des théories cognitivistes de Langacker (1991), elle propose de distinguer deux types de signes. Les signes d'entités (lexicaux), invariables, qui créent des références et les signes relateurs. Ces deux types de signes s'intégrant dans les procédés d'iconicisation de Peirce, les entités se situant dans l'espace lexical et les relateurs dans l'espace syntaxique dégagé par les théories de Peirce.

Agnès Millet

Le dernier modèle que nous présentons est celui de Millet. Cette dernière présente un troisième argument qui va dans le sens d'une conciliation possible entre la théorie de l'iconicité avec celle de la double articulation. Elle refuse d'adopter une « grammaire coloniale » tout en acceptant qu'il est possible de découper la LSF en unités minimales plus ou moins significatives. Elle ajoute que l'iconicité se retrouve sur différents plans tels que la formation lexicale (avec le mouvement) ou encore comme nous pourrions le voir

avec « *espaces pré-sémantisés* » (Millet, 2006, p.131), dans l'expression des relations spatiales.

Millet propose donc un modèle qui se situe à l'intersection de différents courants et crée, de ce fait, sa propre théorie descriptive se fondant sur le paramètre du mouvement. Nous étudierons comment à partir du mouvement et de l'emplacement, elle parvient à dégager des espaces de signation qu'elle appelle les espaces pré-sémantisés.

Au carrefour de l'iconicité et de la double articulation

Pour Millet, l'iconicité de la LSF ne s'oppose à l'application du principe de double articulation, contrairement à ce que soutient Cuxac.

Millet (1997) précise, en effet, que les paramètres articulatoires du signe tels qu'ils ont été définis par Stokoe sont applicables à la description du lexique. La compréhension de la syntaxe nécessite, selon elle, de tenir compte de l'iconicité, et tout particulièrement pour les structures du récit.

Elle soutient que le principe de double articulation peut s'appliquer aux LS. Elle propose toutefois, en repartant des quatre paramètres identifiés par Stokoe deux catégories. La première regroupe les paramètres de configuration manuelle, d'emplacement et d'orientation de la main. Elle les décrit comme étant des « *unités discrètes* » rattachées au lexique. Le traitement du paramètre du mouvement se fait indépendamment des trois autres paramètres. Elle explique que ce dernier trait permet de faire la différence entre une simple posture que peut prendre le signeur et un signe au sens linguistique du terme, il n'est donc pas une unité distinctive non-significative. Ce choix se justifie de par l'influence du mouvement, il permet de relier l'espace et le temps et actualise de ce fait le discours. Le paramètre mouvement a donc une « *fonction d'articulateur geste/sens* » (Millet, 1997, p.7) tout en servant de transition entre les différents signes.

Cette complémentarité lui permet donc de proposer un modèle de description de la LSF des dynamiques iconiques et corporelles. Une de ses dynamiques se situe entre l'un des paramètres (défini par Stokoe comme une unité minimale non-significative) et son utilisation dans le discours. Elle présente cette dynamique iconique comme étant similaire au lien existant entre la langue et le discours (Millet, 2002).

Selon elle, l'actualisation des signes dans le discours se fait grâce au mouvement. Pour ce faire, elle explique que la dynamique corporelle prend le relais de la dynamique

iconique. Elle précise également que le point de vue adopté par le signeur dépendra uniquement de son implication corporelle et visuelle dans son discours (Millet, 2002).

Par ailleurs, Millet propose d'expliquer le fonctionnement de la distribution des rôles syntaxiques par l'existence d'espaces pré-sémantisés.

Espaces pré-sémantisés

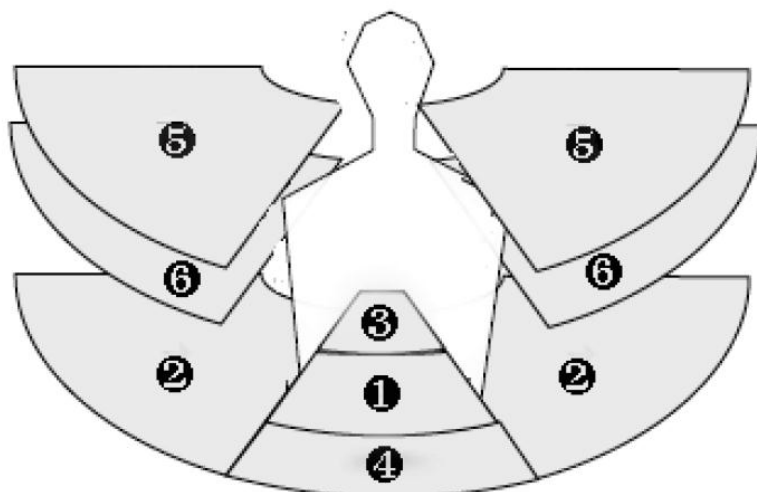


Figure 3 : Schéma des espaces pré-sémantisés (Millet, 2006, p. 131)

Millet (1997) propose de scinder l'espace de signation selon un modèle de cinq zones de pré-sémantisation réparties tout autour du signeur, auxquels vient s'ajouter un sixième en 2006. Ces espaces permettent de créer la mise en scène nécessaire pour établir les relations syntaxiques des discours.

- Le premier espace qu'elle définit est l'espace neutre. Il correspond à « un petit carré devant le signeur ». C'est dans cet espace que le signeur réalisera les éléments du lexique hors discours communément appelé 'en forme de citation', les énumérations ou la réponse nominale à une question.

Les espaces qui suivent sont tous liés aux verbes directionnels et permettent également d'établir les relations entre agent et patient par le biais d'autres procédés que la direction (pointage, regard, etc.)

- Le deuxième espace gère la distribution des rôles pour les personnages animés. Il se trouve légèrement au-dessus de la taille et sur les côtés du signeur.

- La troisième zone est la plus proche du corps du signeur et correspond à l'espace de première personne aussi bien en tant que bénéficiaire qu'en tant qu'agent.
- Les signes concernant les objets inanimés se trouvent dans la quatrième zone qui se trouve assez loin devant le signeur.
- Le cinquième espace, se situant sur les côtés du signeur et au niveau de ses tempes, correspond à la personne indéfinie « on ».
- Le dernier espace est consacré aux signes exprimant les lieux très attachés au verbe. Il se situe au niveau des épaules du signeur

Enfin, l'espace de deuxième personne n'est pas situé à une place fixe, mais est lié à la position de l'interlocuteur présent ou à la position anaphorique qui lui a été associé (discours rapporté notamment). Cet espace est construit plus particulièrement par le regard. (Millet, 2006 et 1997)

Au terme de cette présentation succincte des modèles existants, et dans la mesure où un apprenant a besoin de comprendre la structure de la langue pour pouvoir l'acquérir, il nous semble important de préciser la manière dont nous nous situons par rapport aux différents modèles descriptifs existants.

Les modèles descriptifs reniant complètement la dimension iconique des langues signées ne nous semblent pas permettre aux apprenants de mieux comprendre le mode de fonctionnement de la langue. Il nous semble donc préférable de s'orienter vers un modèle différentialiste. Nous nous positionnerons plus centralement dans le cadre théorique du modèle proposé par Agnès Millet. En effet, il est impossible de nier l'iconicité présente dans les langues gestuelles et après avoir exploré l'ensemble des modèles pour la LSF, le modèle de Millet demeure le plus accessible. Cependant ce positionnement pourrait évoluer avec l'exploration à venir des modèles internationaux.

L'intégralité des différents modèles de description des LS que nous venons d'étudier nous permet de nous interroger maintenant sur les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage de la LSF. En effet, la prise en compte d'un de ces modèles nous permet de mieux connaître le fonctionnement de la langue et donc de son apprentissage.

Habituellement, une langue est enseignée grâce à l'oral et/ou l'écrit. La LSF ne disposant pas de système d'écriture, il convient de s'intéresser aux méthodes d'enseignement/apprentissage des langues qui existent à l'heure actuelle tout en s'interrogeant sur leur adaptabilité aux LS.

Chapitre 3 – Les méthodes d’apprentissage des langues

La plupart des méthodes d’enseignement/apprentissage de la LSF décrites traitent essentiellement de l’acquisition de la LSF chez les enfants sourds et finalement assez peu de son apprentissage chez les entendants.

Nous détaillerons dans un premier temps le cadre législatif concernant l’enseignement/apprentissage des LS ; puis nous nous intéresserons aux méthodes d’acquisition des connaissances générales, nous verrons également à quel degré elles peuvent s’appliquer à la LSF.

LS et cadre législatif pour l’enseignement/apprentissage

En s’adressant à l’ensemble des personnes souhaitant apprendre et enseigner la LSF, la plateforme s’intègre totalement dans les objectifs d’enseignement/apprentissage de la LSF fixés par la loi de 2005 et explicités dans la circulaire de 2008⁸, à savoir : favoriser la diffusion de la LSF notamment grâce à l’enseignement/apprentissage de la LSF aux enfants sourds ainsi qu’aux entendants (application de l’option LSF au baccalauréat, création du CAPES LSF). Dans cette première section nous nous pencherons donc d’une part sur le CECR LS ainsi que sur les niveaux de compétence qu’il établit et d’autre part sur la méthode d’enseignement/apprentissage de la LSF qui est celle que propose le ministère de l’éducation nationale dans la circulaire de 2008 et la publication des programmes d’enseignement/apprentissage de la LSF qui ont suivi.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Signées

A ses débuts, en 1999, le CECR (ou Cadre Européen Commun de Référence) n’était adapté que pour les langues vocales. Son but principal était de parvenir à harmoniser les niveaux. Il a fallu attendre 2002 pour que le Conseil de l’Europe propose une adaptation de l’ouvrage aux langues signées. Le Cadre est l’outil de référence sur l’enseignement/apprentissage/évaluation des langues s’appuyant sur la perspective actionnelle.

Le CECR propose de classer les apprenants selon six catégories. Il définit trois types d’utilisateurs : élémentaire, indépendant et expérimenté et deux sous-niveaux au sein de chaque niveau, comme le détaille la figure suivante.

⁸ Voir texte intégral en Annexe 2

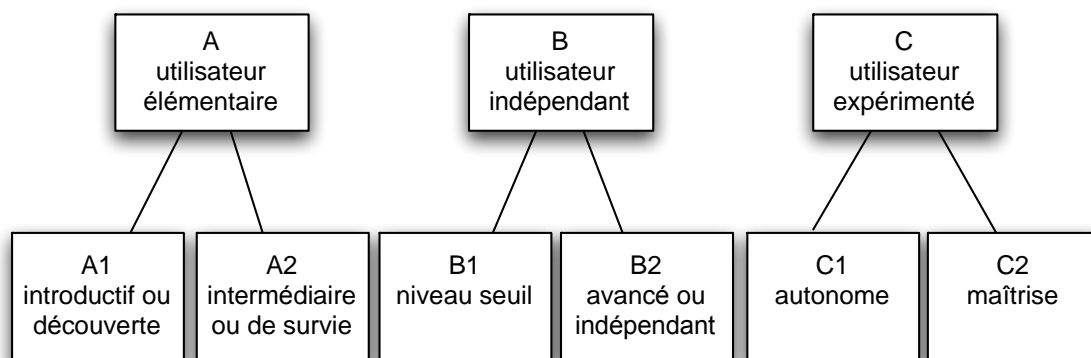


Figure 4 : table des niveaux du CECR

Pour pouvoir attribuer un niveau à un apprenant, l’enseignant (ou l’apprenant lui-même) peut le faire grâce à la liste descriptive des niveaux communs de référence⁹ décrivant les principales compétences que doit avoir acquis un apprenant pour pouvoir s’identifier à un niveau.

Le CECR LS se présente lui-même comme étant le « *premier outil pédagogique pour la langue des signes* », outil concret d’enseignement/apprentissage correspondant à une transposition de son équivalent pour les langues vocales.

Toutefois si Kobylanski (2011) explique que l’inscription au CECR des LS permet d’installer convenablement les LS à l’échelle européenne, elle précise cependant, que cet ouvrage ne doit pas se suffire à lui-même. En effet, il permet certes de fournir des clés tant aux enseignants qu’aux apprenants, mais un des principaux manques de cet outil est l’absence de grille d’évaluation.

D’un point de vue didactique, le CECR LS nous aide à fixer les objectifs de formation à définir pour la plateforme. L’enseignement/apprentissage de la langue se fait à partir de micro-tâches qui toutes regroupées forment une mission. Cette mission permet aux apprenants d’acquérir la LSF.

Circulaire de 2008

Comme nous avons pu l’observer dans la première partie de cet état de l’art, la loi de 2005 reconnaît la LSF en tant que langue à part entière et s’engage également à assurer

⁹ Voir Annexe 3

son enseignement sur l'ensemble du territoire. Une circulaire parue dans le Bulletin Officiel n° 33 du 4 septembre 2008 fixe le programme d'enseignement.

Méthode d'enseignement/apprentissage

L'Etat ne proposant pas de méthodes didactiques pour la LSF valables chez les personnes entendant comme chez les non-entendants, nous allons nous focaliser sur l'acquisition de la LSF chez les enfants sourds. Ce programme, détaillé ci-après, qui se déroule sur toute la scolarisation de l'élève souhaitant suivre un enseignement bilingue LSF/français, permet de rendre compte de la méthode officiellement défendue par l'Etat tout en montrant l'importance de l'acquisition de la LSF en tant que « langue maternelle ».

A l'heure actuelle, l'Etat se situe clairement vis-à-vis de l'apprentissage de la LSF à l'école. Il prône l'acquisition bilingue de la LSF et du français écrit, la LSF pour la dimension « orale » et le français pour l'écrite, et privilégie l'apprentissage de la LSF à partir de la maternelle en tant que langue première pour les enfants sourds.

Nous pouvons citer, à titre d'exemple, l'utilisation des dessins et des marionnettes pour stimuler les interactions à l'oral et donc le recours à la LSF en école maternelle. Le but est de réussir à capter le regard de l'enfant sourd et de lui faire comprendre l'importance du regard dans la communication.

Concernant l'école élémentaire, le site du ministère de l'Education Nationale définit deux paliers d'acquisition de la LSF le premier à la fin du cycle 2 et le second à la fin du cycle 3. L'élève doit avoir assimilé aussi bien la langue que le métalangage qui l'accompagne.

Les objectifs du programme ainsi définis par la circulaire coïncident avec ceux fixés pour les enfants de primaire en français oral. Tout au long du parcours de l'enfant, l'accent est mis sur l'acquisition de la LSF en tant que langue première et langue de communication. L'objectif étant de maîtriser le mieux possible la LSF tout en ayant acquis le français sous sa forme écrite. La forme orale du français étant mise de côté (Millet, Estève, 2012).

Toutefois, comme il est précisé au début de cette partie, cette méthode n'est pas destinée aux entendants. Elle prévoit d'enseigner la LSF comme une langue première et l'apprentissage qui en découle ne convient donc pas à l'apprentissage de la LSF comme

une langue seconde. Nous allons donc maintenant nous intéresser aux principaux courants didactiques en langue.

Courants d'enseignement/apprentissage généraux en langue¹⁰

D'un point de vue didactique des langues en général, de nombreux courants coexistent. Cette section permet de les décrire rapidement afin d'observer quel(s) courant(s) seraient applicables aux LS.

Approche naturelle

Cette première méthode, un peu particulière, prône l'acquisition d'une seconde langue dans les conditions similaires au processus observé en milieu naturel. L'objectif étant de recréer un authentique bain linguistique, l'enseignant ne s'exprime que dans la langue seconde et ne corrige les apprenants que dans le cas où la communication a échoué (Loiseau, 2009). Il y a très peu de métalangage.

Au niveau de l'enseignement/apprentissage de la LSF, cette approche pourrait être valable pour les cours en présentiel, elle ne peut pas s'appliquer à distance. En effet, un apprenant laissé seul face à son ordinateur ne peut pas recréer de situation de communication naturelle qui lui permettrait d'acquérir la langue, les conditions nécessaires à son apprentissage n'étant pas réunies.

Approche grammaire-traduction

Cette méthode purement déductive explicite, se fonde principalement sur l'explication des règles grammaticales ainsi que des traductions entre la langue maternelle et la langue à acquérir. Il s'agit de traduire principalement des textes de la langue étrangère vers la langue maternelle. Elle était donc très utilisée pour transmettre les langues dites « mortes » telles que le latin ou le grec ancien (Loiseau, 2009).

Cette méthode n'est pas envisageable pour l'enseignement/apprentissage de la LSF, compte tenu notamment de l'importance de la place que tient la pratique pour la LSF et de l'absence pour certaines personnes de langue maternelle dans laquelle traduire.

Méthodologie directe

Cette méthode se situe en opposition à l'approche que nous venons de présenter. L'approche grammaticale est donc exclusivement inductive implicite. Aucune traduction

¹⁰ Voir Annexe 6 pour le tableau récapitulatif des méthodes d'enseignement/apprentissage.

n'est possible et la langue maternelle est bannie de la classe. Les documents utilisés sont fabriqués de toutes pièces et la dimension orale prédomine dans toutes les situations de communication.

L'interdiction formelle d'avoir recours à la traduction ainsi que l'absence de recours à la langue maternelle rend cette méthode très difficilement applicable pour l'enseignement/apprentissage de la LSF à distance. En effet, le recours à la forme écrite de la langue française peut s'avérer très utile chez les débutants écrivant notamment.

Méthodologie Audio-Orale

La méthode audio-orale se rapproche de la méthode directe. Tout comme cette méthode, elle prône un minimum de recours à la langue maternelle mais en étant moins catégorique. La traduction peut être envisagée en dernier recours et les apprenants passent beaucoup de temps dans les laboratoires de langue. La différence notable entre les méthodes directe et audio-orale demeure au niveau de l'importance de la syntaxe pour la seconde méthode.

L'enseignement/apprentissage à distance de la LSF pour les apprenants maîtrisant le français écrit, peut s'envisager avec cette méthode, au moins en partie.

Méthode situationnelle

C'est avec l'oral que la langue est introduite dans la méthode situationnelle. Loiseau (2009, p.21) explique que « *la langue est vue principalement comme un phénomène oral dont le cœur serait la 'structure syntaxique'* », l'écrit n'est abordé que plus tard car il est considéré comme un « *dérivé de l'oral* ».

La LSF ne disposant pas de système d'écriture, cette méthode ne devrait pas poser de problème par rapport à son enseignement/apprentissage à distance, en considérant, bien entendu, les signes comme la forme gestuelle de la langue.

Approche fonctionnelle – notionnelle

Cette approche est considérée par beaucoup comme les prémisses de l'approche communicationnelle. Elle prend en compte les aspects sociolinguistiques et pragmatiques de la langue. La valeur communicative de la langue est mise en avant au détriment de la grammaire et de l'aspect formel de la langue.

L'enseignement/apprentissage de la LSF à distance est possible avec cette approche même si les dimensions syntaxiques sont particulièrement importantes pour cette langue.

Approche communicative

Selon cette approche, le but fondamental d'une langue est de communiquer et plus précisément d'interagir socialement. Afin de pouvoir transmettre/acquérir une langue les défenseurs de cette approche estiment qu'il est nécessaire de mettre en œuvre tous les moyens à disposition. L'apprenant peut donc recourir à la traduction quand elle est possible, ainsi qu'à tous les outils et techniques possibles. Les supports utilisés sont authentiques dans la mesure du possible et la dimension culturelle est désormais prise en compte dans l'enseignement/apprentissage.

Cette méthode est totalement compatible avec l'enseignement/apprentissage de la LSF à distance. En effet, la mobilisation de tous les moyens à disposition de l'apprenant pour lui permettre d'apprendre la langue s'intègre parfaitement dans l'enseignement à distance.

Perspective actionnelle

Ce courant didactique prône l'enseignement/apprentissage d'une langue à travers la réalisation de tâches (missions) de la vie réelle et quotidienne (par exemple rédiger une lettre de motivation pour un emploi dans le pays de la langue apprise). Soubrié (2010) explique qu'un scénario actionnel doit répondre à certains critères ; il doit d'une part correspondre à la réalisation de tâches réelles, fictives ou pédagogiques. D'autre part, il doit utiliser des documents authentiques et des activités liées au CECR. Le choix de documents authentiques est due au fait que les apprenants sont davantage motivés, plus autonomes (ils recourent à différentes stratégies pour apprendre une langue) ; cette préférence s'explique aussi par ce qu'elle permet de dégager les règles de fonctionnement de la communication linguistique.

Le but de la perspective actionnelle est donc de transmettre « *la langue dans son usage* » (Kobylanski, 2011, p.46). L'apprenant devient acteur de son propre apprentissage.

Synthèse des différentes méthodes

L'ensemble des méthodes que nous venons de présenter peuvent se distinguer selon deux catégories : celles qui limitent au maximum le recours à la traduction et à la langue maternelle et les autres. De façon générale, les méthodes proscrivant l'utilisation de l'écrit

s'avèrent difficilement valables dans les enseignements/apprentissages des langues à distance. L'absence de recours à l'écrit ainsi qu'à la traduction peut également s'avérer être un frein lors d'un apprentissage à distance.

Toutefois, la plateforme étant prévue pour des non-écrivains, il est donc préférable de l'inscrire dans l'union de différentes méthodes. Nous trouverons donc des activités s'inspirant tant des méthodes Grammaire-traduction pour les apprenants écrivains débutants, que des méthodologies directe, audio-orale ou communicative pour tous les types d'apprenants. La perspective actionnelle occupera également une place fondamentale avec la notion de tâches à accomplir pour tous les publics visés.

Les méthodes et niveaux que nous venons de présenter nous permettent de présenter dans quelles optiques s'inscrivent les outils d'enseignement/apprentissage qui existent actuellement en détaillant notamment quelle est la méthode et le niveau du CECR LS qui lui correspond.

Chapitre 4 – Les outils d'apprentissage

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux différents supports pour l'enseignement/apprentissage de la LSF existants actuellement. Les outils disponibles se trouvent sous beaucoup de modalités différentes, compte tenu de l'évolution des technologies. La branche que nous détaillerons en premier lieu, la plus ancienne, concerne les ouvrages papiers. Nous verrons dans la deuxième section quels sont les outils disponibles en ligne actuellement avant de nous intéresser aux logiciels d'apprentissage.

Supports papier

Dictionnaires

Les dictionnaires (désormais signaires) d'International Visual Theater (IVT) proposent une approche assez classique pour la diffusion de la LSF. Ils se scindent en deux catégories : les signaires généraux, et les signaires thématiques au nombre de quatre.

Ces signaires non numériques nécessitent un mode d'emploi très précis. En effet, l'intégralité des signes étant dessinés, il a fallu que les éditeurs cherchent un système permettant aux apprenants de comprendre un signe en limitant au maximum les risques de confusion avec d'autres signes. Ils ont donc prévu au début de chaque signaire un mode d'emploi qui permet de comprendre les gestes et mouvements associés aux flèches présentes pour les différents signes du signaire. Ces signaires, très complets sont très intéressants. Cependant, la version papier le rend moins pratique et plus ambigu qu'un signaire vidéo en ligne.

La méthode : « La LSF mode d'emploi : l'expression par la pensée visuelle »

Alors que la plupart des méthodes prône tout d'abord l'apprentissage de l'alphabet et des chiffres, puis celui de l'apprentissage de quelques mots avant de passer à des structures plus compliquées, cette méthode, éditée chez Monica Companys (2003), propose une explication de la Langue des Signes Française et plus particulièrement de sa grammaire. Elle se compose de quatre chapitres cherchant à décrire la pensée visuelle pour les entendants. Ces chapitres permettent d'apprendre à décrire des objets, un décor, une personne ou encore une personnalité à travers leurs différentes caractéristiques. Les deux chapitres qui finissent l'ouvrage ont pour objectif de structurer un récit et de le narrer. Le mode de pensée visuelle tel qu'il est présenté dans l'ouvrage permet de concevoir les énoncés comme des images 3D dynamiques à travers la construction d'un décor, de

personnages et des interactions créées entre ces personnages. En effet, un énoncé est construit à partir des informations les plus générales aux informations les plus précises de façon à obtenir un agencement cohérent dans le discours. Le but étant de parvenir à une cohérence spatiale des énoncés.

Cette méthode, cherche vraiment à inculquer le mode de pensée en image à ses apprenants, tout en restant claire et précise. C'est une réussite pour les concepteurs qui en ont fait un ouvrage incontournable. Le seul point regrettable est qu'il soit en version papier avec des photos en noir et blanc. Une méthode de ce type sur support numérique gagnerait en clarté.

Ressources internet

L'essor considérable que connaissent les nouvelles technologies a permis de pallier les limites des signaires et méthodes LSF papiers à savoir le manque de lisibilité, et de rapprocher les sourds. De fait, un grand nombre de sites web ont vu le jour.

Signaires

Une majeure partie des ressources en ligne sont des signaires, nous pouvons citer à titre d'exemple Wikisign un signaire collaboratif en ligne comptant environ 540 entrées ; ou encore Dico LSF de sourds.net qui propose près de 2900 signes, 5 quizz et les alphabets dactylogiques¹¹ d'environ 25 pays différents.

Une application pour smartphone a même été lancée récemment. Baptisée Signes, elle propose l'alphabet dactylogique, un lexique de mots et d'expressions classées par signe ainsi que quelques exercices d'apprentissage de la LSF.

WebSourd.org : un site pour les signants

Certains sites, tels que WebSourd.org qui est géré par une entreprise toulousaine proposent de reformuler en LSF les actualités quotidiennes, sont directement adressés aux personnes signantes. Ce site sert également de lien entre les membres de la « *Communauté Sourde* », ils peuvent échanger leurs avis, demander des renseignements publier des annonces ou articles sur un sujet de leur choix, etc.

¹¹ Voir le tableau des configurations dactylogiques en Annexe 4

Site de ressources pour les enseignants

D'autres encore offrent des ressources pour les enseignants ; ce qui est le cas du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). Cette plateforme conçue afin de transmettre des compléments de cours aux enseignants de LSF isolés contient des ressources pédagogiques pour élèves des classes de primaire au lycée. Pour chaque cycle (école, collège et lycée), nous trouvons les textes de référence, des conseils sur les conditions d'apprentissage favorables, des exemples d'activités, des outils permettant de compléter les enseignements et une rubrique documentation fournissant ressources supplémentaires (sites internet, ouvrages pédagogiques, etc.)

Ce site permet également aux personnes qui le souhaitent d'accéder aux annales des sujets du CAPES LSF.

Limites des ressources actuelles

La possibilité d'intégrer des vidéos est très certainement le principal avantage de ces outils en ligne. Sans tenir compte du site WebSourd, pour qui le but premier n'est pas d'enseigner la LSF mais plutôt d'informer les populations signantes, les sites présentés sortent difficilement des habituels alphabets dactylogiques et dictionnaires bilingues (français vers la LSF) ou explicatifs. A l'exception de quelques exercices éparpillés dans différents sites web, il n'y a pas à proprement parler de plateforme où l'apprenant pourrait suivre sa progression et réaliser des activités tenant compte de son niveau.

Logiciels d'apprentissage

Il existe un certain nombre de logiciels d'apprentissage de la LSF, même si la majeure partie d'entre eux sont assez anciens (fin des années 1990, début des années 2000), ils permettent de se rendre compte des méthodes employées par les concepteurs. Nous avons choisi cinq logiciels (DVD ou CD-ROM) qui les représentent. Les deux premiers « La LSF en 15 étapes » et « La LSF : Rendez-vous à Angers » sont tous les deux édités par Monica Companys. Le suivant contient les compléments de cours proposés Visuel pour les niveaux A1.1-A1.2. Le logiciel intitulé « Les signes de Mano » et édité par l'association IVT est le quatrième logiciel présenté. Enfin, le dernier logiciel présenté est emblématique des logiciels qui se revendiquent d'apprentissage mais qui s'avèrent inappropriés.

Pour chacun d'eux, nous regarderons différents points qui nous paraissent important dans un Environnement Informatique d'Apprentissage pour les Langues (EIAL), à savoir : quelle(s) méthode(s) est utilisée(s), le public visé, le(s) niveau(x) concerné(s), le suivi de l'apprenant ainsi que le type d'interaction proposé.

« La LSF en 15 étapes »

Ce premier logiciel, date de 1998, il a d'abord été édité sous forme de cassette, puis de CD-Rom et plus récemment, en 2005 au format DVD. C'est cette dernière version que nous avons utilisée. Le DVD s'accompagne d'un fascicule. Il se décrit comme étant une « *méthode progressive pour apprendre la langue gestuelle des sourds* ». Les activités de ce DVD sont des exercices de traduction et de production. Elles sont à réaliser sur le livret avec l'aide du DVD. Il n'y a pas de feedbacks pour ces exercices. Ceux concernant la traduction de la LSF vers le français ont les réponses données à la fin du livret tandis que les exercices de traduction du français vers la LSF sont corrigés dans le DVD qui fournit une vidéo signée pour chaque phrase. Le logiciel se découpe en quatre parties. Les trois premières représentent chacune cinq étapes. Chaque étape contient deux dialogues et une série de petits exercices. A la fin de chaque partie, il y a une pause, où la conceptrice récapitule les notions abordées. Les exercices sont à réaliser dans le fascicule.

Le fascicule apparaît comme un des points forts de ce logiciel. Il complète le logiciel avec des informations qui ne seraient pas forcément bien passées si elles avaient été transmises à l'écran (plus particulièrement toutes les informations sur la culture sourde). Cependant, le choix du fascicule réduit considérablement le public auquel se destine le logiciel. Compte tenu de l'aspect progressif des quinze étapes, ce logiciel a un parcours plutôt tracé. Il est préférable que l'apprenant fasse les étapes dans l'ordre.

Méthode utilisée	Public visé	Niveau visé	Suivi de l'apprenant	Interaction possible
Méthodologie Grammaire-traduction (surtout pour le fascicule)	Tout public écrivant	A partir du niveau débutant soit A.1 du CECR LS	Non	Non

« La LSF : Rendez-vous à Angers »

Sorti en 2002, il s'agit d'un logiciel s'adressant aux personnes souhaitant progresser en LSF. Les concepteurs cherchent à transmettre la LSF en s'appuyant sur huit situations de la vie quotidienne (au restaurant, à la gare, etc.). Ils livrent une interface intuitive et claire d'utilisation. A côté de ces scènes, l'apprenant trouve une rubrique 'Activités'. Cette partie lui permet de sélectionner les exercices qu'il souhaite faire et leur thème, de consulter une leçon sur l'alphabet dactylogique et les nombres. Ces activités prennent la forme de QCM employant deux modalités différentes. Les questions sont posées en LSF et les réponses à donner sont écrites en français. Il n'y a pas de limite dans le temps. La navigation entre les différentes parties est très libre l'apprenant peut regarder les vidéos dans l'ordre qu'il souhaite, faire les activités à son rythme. Ce CD-Rom met en œuvre beaucoup de modalités différentes. Les feedbacks, par exemple, se font à la fois en français écrit, en LSF et le mot est épelé en alphabet dactylogique. De même, les leçons signées sont également écrites. Ces recours à des modalités différentes permettent de toucher un maximum de personnes.

Malgré la simulation évidente des dialogues signés, cet outil est le premier qui cherche à s'inscrire dans une perspective actionnelle en faisant appel, notamment, à la notion de micro-mission.

Méthode utilisée	Public visé	Niveau visé	Suivi de l'apprenant	Interaction possible
Approche communicative ou actionnelle	Adolescents, adultes	A partir du niveau débutant soit le niveau A.1 du CECR LS	Non	Non

Visuel

Les cours de l'association Visuel proposent, depuis 2006, un complément à leurs cours pour les apprenants qui les suivent pour le niveau A1.1-A1.2. Ce logiciel a pour but de réviser les enseignements vus en cours. Il prend la forme de leçons classées par thème. Pour chaque thème l'apprenant voit une phrase introductive reprenant ce qui a été abordé en cours, puis il clique sur le bouton 'dialogue', il a alors accès à une vidéo sur le thème qu'il a sélectionné. Cette vidéo est un dialogue entre deux jeunes sourdes. Il n'y a pas d'exercices conçus. En effet, l'apprenant est censé réviser de lui-même le signaire¹² vu en cours à travers la compréhension de dialogue et la visualisation des signes se rapportant à la thématique abordée.

Un des points positifs de ces cours est la quasi-absence du recours à l'écrit. Les thèmes ont une légende qui apparaît au survol de la souris les trois boutons de navigation 'accueil', 'leçons' et 'vocabulaire'. Les apprenants sont vraiment baignés dans la langue, il n'y a presque pas de traduction. Ce logiciel répond vraiment à son objectif initial qui est de réviser les notions abordées en cours. Il ne se suffit donc pas à lui-même.

Méthode utilisée	Public visé	Niveau visé	Suivi de l'apprenant	Interaction possible
Méthodologie directe et audio-orale	Adultes inscrits aux cours de Visuel	A.1 du CECR LS	Oui et Non (comme c'est un complément de cours, le suivi peut se faire en classe)	Non

« Les signes de Mano »

Ce logiciel, édité en 2005 par l'IVT, est principalement destiné aux enfants. C'est un signaire qui propose de définir des mots de tous les jours à travers la découverte d'une ville imaginaire située entre la mer et la montagne. La ville se découpe en vingt tableaux différents allant des scènes. Il a été prévu afin d'être accessible au plus grand nombre. En effet, la navigation a été conçue de façon à être manipulable tant pour les enfants que pour les adultes. Elle se fait uniquement grâce à un système d'icônes et permet à des enfants n'ayant pas acquis l'écriture de pouvoir se diriger seul dans la plateforme. Pour chaque mot décrit l'apprenant a une fiche de vocabulaire. Elle contient une image, la forme écrite, une version vidéo du signe et un dessin d'IVT.

¹² Un signaire est un vocabulaire des signes

L'apprenant qui maîtrise le français écrit a aussi à sa disposition une fonction de recherche des mots et une liste des mots classés par ordre alphabétique.

La légende des icônes de navigation est expliquée dans une fiche spécifique. En revanche, elle n'est prévue qu'en français écrit, un enfant doit donc demander de l'aide à une personne sachant lire, s'il ne sait pas lire lui-même.

Méthode utilisée	Public visé	Niveau visé	Suivi de l'apprenant	Interaction possible
Traduction	Enfants	Débutant	Non	Non

Exemple à ne pas suivre : « Apprentissage interactif de la LSF »

Le dernier logiciel a été conçu et édité par Patrice Carillo en 2001. Les objectifs affichés de ce logiciel sont assez larges. Il est lui-même décrit comme étant un « *outil pédagogique cherchant à faire le trait d'union entre deux mondes, entendants et personnes sourdes* ». Ce qui paraît surprenant dans ce logiciel est l'importance du son. Effectivement, tous les mots, toutes les phrases signées, sont sous-titrées et doublées en français. Cette dimension orale fait que le logiciel s'adresse davantage aux entendants qu'à des personnes sourdes ou malentendantes. Il n'y a qu'un seul interprète. Outre le problème de ne voir qu'une seule façon de signer, ce fait pose un problème plus important. En effet, d'un point de vue purement didactique, la rubrique 'Discussions' du DVD, censée contenir des « *simulations de discussions pour se perfectionner* », sous-entend que l'apprenant va voir des interactions en LSF. Pourtant, cette section ressemble plus à des exemples de phrases, des histoires courtes que signe l'interprète plutôt qu'à de vraies interactions. Cette méthode d'apprentissage est somme toute assez répétitive ; pour se perfectionner en LSF, l'élève doit imiter ce que l'interprète fait dans les vidéos, l'absence totale d'activités dans le DVD fait qu'il ressemble davantage à un signaire qu'à une « *méthode interactive* » pour apprendre la LSF.

Méthode utilisée	Public visé	Niveau visé	Suivi de l'apprenant	Interaction possible
Grammaire traduction	Tout public entendant	A.2	Non	Non

Bilan

L'ensemble de ces logiciels ont un certain nombre de points communs. Dans tous les logiciels, il y a très peu d'exercices ; seulement l'un d'entre eux propose un feedback se faisant uniquement en termes de réussite ou d'échec.

Un autre fait commun à tous ces logiciels est l'absence de suivi de l'apprenant que ce soit en termes de score ou de suivi de parcours. En effet, aucune des activités n'est scorée ni limitée en temps. L'apprenant peut revoir le signe autant de fois qu'il le souhaite. De plus, et qui est regrettable, c'est que l'élève n'a pas vraiment la possibilité de suivre sa progression tout au long de sa formation. Il ne sait donc pas quels exercices il a vu, où il en est, ce qui lui reste à faire, etc.

De même, tous les logiciels se servent de la vidéo et tous les dialogues sont simulés. Toutefois, les discussions de « La LSF : rendez-vous à Angers » se trouvent dans un environnement extérieur, ce qui a l'avantage de crédibiliser davantage la situation de communication.

Le logiciel proposé par Visuel n'étant pas un DVD d'apprentissage seul mais aussi un complément de cours, il permet uniquement de réviser ce qui a été vu en cours sans pour autant que l'apprenant puisse vérifier s'il a bien acquis les nouvelles connaissances.

Tous les logiciels, à l'exception du complément de cours proposé par Visuels, contiennent une rubrique consacrée à l'apprentissage de l'alphabet dactylologique ainsi qu'à l'apprentissage des nombres (de 1 à 9 pour certains, de 1 à 50 pour d'autres). La place que prennent ces rubriques montre bien leur importance ; toutefois il est préférable de ne pas les mettre en avant comme cela est fait dans « Apprentissage interactif de la LSF » mais plutôt de les mettre dans une rubrique 'Aide' de la plateforme où les apprenants pourraient aller vérifier ou réviser.

L'absence totale d'interaction tant avec d'autres apprenants qu'avec des enseignants appauvrit considérablement les plateformes et les rend beaucoup moins attrayantes. Ce point explique probablement pourquoi beaucoup de personnels éducatifs continuent d'être réticents quant à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage à distance

L'utilisation de la multi-modalité sans recourir pour autant à l'oral est un des principaux atouts des logiciels édités chez Monica Companys ainsi que les « Signes de Mano ». En effet, les concepteurs parviennent grâce à un système alliant vidéos, icônes (de navigation par exemple), traduction en français écrit, dessins IVT ou encore les formes

épelées à l'aide de l'alphabet dactylologique à s'adresser autant aux personnes entendantes qu'aux personnes sourdes ou malentendantes.

Enfin, les séquences vidéo peuvent également poser problème. En effet, leur 'poids numérique', leur aspect 'figé' non modifiable et non adaptable à une situation différente de celle étant initialement prévue en font des outils relativement peu interactifs. Le logiciel « Apprentissage interactif de la LSF » rencontre même des difficultés dans le découpage des signes, nous pouvons citer à titre d'exemple le signe correspondant au chiffre neuf qui est totalement invisible pour l'utilisateur. Ces problèmes pourraient être au moins en partie palliés par l'ajout de signeurs virtuels dans la plateforme.

La partie qui suit nous présente les signeurs virtuels et ce qu'ils peuvent apporter dans l'enseignement/apprentissage de la LSF.

Chapitre 5 – Les signeurs virtuels

Bien qu'il s'agisse d'un domaine de recherche encore récent, les signeurs virtuels permettent de résoudre une partie des problèmes posés dans l'enseignement/apprentissage de la LSF. Il est aussi important de noter que les lacunes présentes chez les signeurs virtuels permettent de mettre le doigt sur des aspects essentiels à intégrer chez les apprenants. De fait, un des problèmes les plus gênants pour les locuteurs sourds est l'absence d'expression du visage. Incidemment, cela montre son importance dans le langage et donc dans son acquisition.

Nous allons donc maintenant, après avoir proposé une définition du signeur virtuel, présenter quels sont les atouts des signeurs virtuels dans une séquence d'apprentissage de la LSF assisté par ordinateur.

Définition

Certains travaux en Traitement automatique des Langues des Signes (TALS) s'intéressent à générer informatiquement des énoncés en langue des signes en faisant appel à un personnage virtuel en 3D encore nommé « signeur virtuel ». L'animation du personnage se fait grâce à la création d'une succession d'images clés interpolées à une vitesse préalablement définie.

Parmi tous les modèles de représentation existants (Delorme 2011), le plus utilisé est fondé sur le modèle nommé « peau/squelette ». La présence du squelette se justifie par sa nécessité au niveau du contrôle des articulations du personnage. La peau permet de mieux le visualiser.

Actuellement, deux types de systèmes de génération d'animations coexistent : la génération assistée (par rotoscopie, ou capture de mouvement) et la génération automatique (Delorme 2011).

La génération assistée permet de créer des énoncés à partir d'un modèle « humain », c'est-à-dire que l'on utilise les productions d'un locuteur sourd comme base pour produire la génération. Ces systèmes produisent donc des animations très proches de la réalité et sont particulièrement fluides. La rotoscopie permet de calquer les postures et les mouvements préalablement filmés sur le modèle de squelette du signeur virtuel, tandis que la capture de mouvement copie automatiquement les mouvements du signeur sur celui d'un personnage virtuel. Cette capture se fait grâce à l'utilisation de marqueurs fixés sur

l'ensemble du corps de l'acteur. Les deux systèmes s'avèrent toutefois très coûteux en temps le premier car il s'agit d'un processus en partie manuel et qui nécessite une grande expertise et le second a posteriori avec tout le travail de nettoyage nécessaire (problème de bruits).

Pour la génération automatique des énoncés signés, deux domaines de l'informatique sont impliqués. D'une part le TAL, qui permet de représenter la construction de l'énoncé composé d'une succession de signes et l'informatique graphique (animation) d'autre part, qui permet de piloter et contrôler le personnage virtuel.

La génération automatique doit prendre en compte deux types de modélisation. Le premier, linguistique fournit « *des informations sur la description formelle des signes ainsi que de leur organisation au sein d'un énoncé* » (Delorme, 2011, p.27) tandis que le second, anatomique, permet d'ajouter toutes les informations de nature plus « anatomique », sur la représentation du signeur virtuel et l'animation. Si ces systèmes sont aussi extrêmement modulables, tout en requérant un moindre coût en temps de réalisation, ils ne permettent pas à l'heure actuelle de générer tout type d'énoncés. De plus, les animations produites sont peu naturelles et difficilement compréhensibles pour les utilisateurs.

Dans le cadre d'une plateforme d'apprentissage, le critère de compréhensibilité des énoncés signés par le signeur virtuel est fondamental. C'est pourquoi à l'heure actuelle, seule un système de type génération assistée peut être utilisé. Cela a pour incidence qu'il faudra définir à l'avance une liste fermée de signes et une liste fermée de structures d'énoncés afin de pouvoir réaliser en amont toutes les animations nécessaires. Il faudra aussi définir en amont l'ensemble des règles de génération correspondant à la liste fermée des structures d'énoncés retenues dans les exercices.

Apports des signeurs virtuels

Intégrer des signeurs virtuels au sein d'une plateforme d'enseignement/apprentissage à distance de la LSF présente de nombreux avantages.

La disponibilité totale du signeur est un de ses grands points forts. Les enseignants comme les apprenants peuvent ainsi se connecter à toute heure ou jour. La liberté de temps étant totale, un apprenant peut donc progresser à son rythme.

Ajouter un signeur virtuel à une plateforme permettrait de limiter considérablement les coûts par rapport au recours à un locuteur de LSF qui signerait l'ensemble des séquences vidéo qu'il faudrait encore redécouper ultérieurement avec tous les problèmes de segmentation et de transitions inhérent à l'utilisation de vidéo.

La plus grande modularité au niveau des signes et de la constitution des énoncés par l'utilisation de règles permet de limiter considérablement la taille du corpus et d'accroître les capacités d'autonomie du personnage.

La visualisation en trois dimensions du signeur permet aux utilisateurs de la plateforme de mieux voir les signes. De plus l'aspect animé du personnage virtuel rend l'identification au personnage plus facile pour les apprenants. En effet, un personnage filmé sera moins marquant pour les apprenants et plus spécifiquement pour les « *digital natives* » de Prensky (2001). Ce dernier point est particulièrement intéressant dans le cadre d'un parcours d'apprentissage tel qu'il serait envisagé dans le cadre de la perspective actionnelle.

Enfin au niveau pédagogique, l'intégration d'un signeur virtuel dans la plateforme permet d'envisager davantage de possibilité au niveau de la diversité des exercices. Des exercices de remise en ordre où les atouts de l'interpolation présentée précédemment trouvent tout à fait leur place dans la plateforme. Il serait aussi envisageable de créer des activités demandant à l'apprenant de découper une phrase, de générer des réponses signées à partir du personnage.

Pour conclure ce dernier chapitre, il est important de noter que même si les signeurs virtuels soulèvent des problèmes, des solutions sont possibles.

Les problèmes dans la génération se trouvent être les mêmes problèmes que rencontrent les apprenants dans l'acquisition de la langue. Les informations à intégrer par le signeur pointent les notions indispensables à acquérir pour les apprenants. En effet, ne citons qu'un exemple, celui de l'expression faciale. A ce jour très peu de modèles parviennent à s'y intéresser. Ce problème est aussi rencontré par la majeure partie des apprenants entendants en LSF. Il est très difficile pour eux de parvenir à réaliser les bonnes expressions faciales. Comme nous avons également pu le voir, permettre à un apprenant de redécouper la langue qu'il souhaite acquérir est un avantage non négligeable. Leur visée pédagogique est donc extrêmement intéressante.

Conclusion – Partie 1

L'état de l'art que nous venons de présenter nous prouve à quel point les besoins en matière d'enseignement/apprentissage de la LSF sont importants. En effet, la loi de 2005 fixe des objectifs et exprime clairement son point de vue vis-à-vis des méthodes bilingues LSF/français. Cependant, les moyens mis en œuvre à ce jour ne suffisent pas tant du côté des apprenants que des enseignants.

Une distinction entre utilisateur écrivant et non écrivant permettrait de prévoir deux modes d'utilisation de la plateforme, ne serait-ce qu'au niveau de la navigation dans la plateforme. Elle peut ainsi s'adapter à tous type de publics tout en les reliant grâce l'utilisation d'internet et des outils intégrés à la plateforme.

Le deuxième chapitre de cette partie nous a montré à quel point la LSF se distinguait des langues vocales. Ce chapitre nous a également permis de définir quelles seraient les méthodes d'enseignement des langues applicables aux langues signées.

Nous avons ensuite vu que de nombreuses méthodes d'enseignement des langues coexistent sans pour autant être valables pour la LSF. Les plus intéressantes pour l'enseignement à distance restant celles s'appuyant sur des supports authentiques et mobilisant le plus d'outils et techniques possible. Les notions de tâches et missions développées par la perspective actionnelle ont l'avantage de fixer et de stimuler l'attention de l'apprenant. La définition d'un parcours d'apprentissage autour d'un seul thème permet de proposer une multitude d'exercices variés qui, eux aussi, motiveront l'apprenant.

Les ressources qui s'en inspirent actuellement ne sont également pas suffisantes. En effet, les aspects linéaire et plat (dans le sens 2D) des ouvrages fondent les principaux inconvénients pour les ressources 'papier'. Concernant les ressources internet, même si elles sont nettement plus claires, elles aussi ne sont pas suffisantes. Le site du CNDP ne fournit que des pistes aux enseignants et les signaires en ligne ne permettent pas aux personnes qui le souhaitent d'apprendre la LSF.

Contrairement à ce que nous trouvons dans les logiciels observés, une plateforme d'enseignement/apprentissage ne doit pas proposer des activités qui ne seraient pas corrigées notamment au niveau des activités de traduction à faire seul sans possibilité de vérification ni de correction. Même si le traitement des réponses s'avère très délicat, comment vérifier que l'apprenant va réussir à faire un signe correct, comment savoir s'il

parvient à réellement comprendre le fonctionnement de la langue sans lui soumettre un minimum d'exercices. Le web nous permet maintenant de relier les enseignants et les apprenants. Cela permet aux apprenants d'être corrigés et aux enseignants de suivre leurs élèves du début à la fin de leur parcours. Cela permet aussi aux enseignants d'une même discipline, de pouvoir discuter et échanger sachant qu'ils n'ont toujours pas en main à l'heure actuelle de « manuel » comme c'est le cas dans toutes les autres disciplines.

De plus, les capacités d'internet ne sont que très peu utilisées à l'heure actuelle. En effet, le lien créé par le Web pourrait permettre à l'ensemble de la communauté d'enseignant/apprenant d'interagir. Ils pourraient discuter simultanément ou non (Chat et forum bimodaux LSF/français écrit), se corriger, s'informer, etc.

Enfin, le dernier chapitre nous a montré les atouts des signeurs virtuels. Les potentialités de cet outil sont fabuleuses. En plus de la possibilité de fournir un signaire bilingue au moins en partie automatique, les signeurs virtuels permettent de proposer une plateforme disposant d'une interface complètement bilingue. Les atouts d'une telle interface se ressentent d'une part pour les enseignants ayant quelques difficultés avec le français écrit, d'autre part pour les apprenants de stimuler la langue à acquérir en recréant un « bain linguistique ».

Le tableau page suivante récapitule les choix que nous venons de faire concernant la plateforme aux vues des constats que nous avons pu observer tout au long de cette première partie.

Nos choix

Définition du public :

Notre plateforme d'enseignement/ apprentissage sera adaptée à tous les types de public : enseignants, apprenants, sourds, entendants, enfants, adultes, en se fondant sur la distinction écrivants et non-écrivants.

Modèles descriptifs :

Nous avons décidé de nous situer par rapport au modèle descriptif exposé par Millet.

Méthodologies :

- La plateforme s'appuiera sur plusieurs des méthodologies proposées pour l'apprentissage des langues vocales telles que les méthodes prônant l'acquisition de la syntaxe pour pouvoir inculquer la pensée visuelle. La principale méthode sur laquelle nous nous appuyerons reste cependant la perspective actionnelle.

- Etant donné qu'il n'y a pas de d'ouvrage méthodologique clairement établi, nous avons choisi de proposer un espace privé destiné aux enseignants afin de les laisser communiquer librement sur leurs choix et méthodes d'enseignement.

Outils d'apprentissage :

Les outils que nous avons observés nous ont permis de dégager plusieurs points essentiels au bon fonctionnement d'un enseignement/apprentissage à distance tel que nous le concevons :

- L'interactivité est très probablement l'aspect le plus important compte tenu de la place que tient la pratique pour les langues gestuelles.

- Le suivi des apprenants tout au long de leur formation est aussi un des points nécessaires. Les apprenants ont besoin de savoir où ils se situent dans la plateforme et d'avoir un retour sur leurs productions.

- La correction des exercices (ouverts comme fermés) est également indispensable. Les exercices ouverts sont corrigés et annotés par les enseignants tandis que les fermés sont corrigés automatiquement avec la possibilité pour un apprenant qui n'aurait pas compris ses erreurs d'aller se renseigner sur les forums qu'ils ont à leur disposition.

Les signeurs virtuels :

Nous avons décidé d'intégrer à l'heure actuelle un signeur virtuel semi-automatique. Il permet de faire des activités fermées de générations de signes et d'énoncés, d'aider les utilisateurs à s'identifier au personnage sur la plateforme, de concevoir une interface complètement bilingue à la plateforme.

Partie 2

La plateforme

Introduction

L'état de l'art établi dans la partie précédente nous a permis de montrer qu'à l'heure actuelle il n'existe pas de réelle plateforme web permettant d'apprendre la LSF. Les inconvénients que nous avons pu observer notamment dans les logiciels d'apprentissage peuvent être au moins en partie palliés. La plateforme que nous concevons est donc destinée à l'ensemble de la population souhaitant apprendre la LSF (ou la découvrir). Elle s'adresse également à tous les niveaux selon la classification établie par le CECR LS. De plus, comme nous l'avons vu, les enseignants n'ont pas d'ouvrage de référence sur l'enseignement/apprentissage de la LSF. Cette plateforme cherchera donc à compléter les pistes fournies aux enseignants avec le CECR LS et le site du CNDP en leur proposant d'être en contact avec d'autres enseignants, de discuter des problèmes qu'ils rencontrent, de partager des ressources, etc.

Cette deuxième partie présente la plateforme d'enseignement/apprentissage de la LSF que nous concevons. Dans un premier temps nous montrerons de quelle façon nous avons procédé pour parvenir à identifier les besoins du public concerné, puis nous présenterons la forme que prend notre plateforme.

Chapitre 6 – Identification du besoin, questionnaire

Après avoir observé l'état actuel des recherches et des nouvelles possibilités, il est apparu indispensable d'identifier au mieux les besoins et les attentes du public concerné. Pour ce faire, nous avons décidé de mettre en place un questionnaire à soumettre à l'ensemble des populations susceptibles d'utiliser ce type de plateforme.

Réalisation du questionnaire

La conception du questionnaire s'est déroulée en deux temps. Il a fallu d'une part décider du mode de diffusion du questionnaire puis de son contenu.

Définition du public concerné

Il s'agit de personnes qui vont être amenées à utiliser la plateforme c'est-à-dire des apprenants (entendants ou non, écrivains ou non, adultes ou enfants) mais aussi des enseignants de LSF (entendants ou non, écrivains ou non). Le public qui nous intéresse correspond donc au « Microcosme Sourd » défini par Millet (2003)¹³ comme étant la Communauté Sourde à laquelle s'ajoute l'ensemble des entendants convaincus par la nécessité du bilinguisme LSF/Français écrit et de leur apprentissage.

Mode de diffusion du questionnaire

Afin de collecter l'avis d'un maximum de personnes, il était essentiel de diffuser le questionnaire à la fois en français et en LSF. En effet, dans notre plateforme nous avons catégorisé la population sur le critère « lisant-écrivain ou non », il était donc normal de fournir un questionnaire pour les personnes ayant des difficultés de lecture-écriture. Ce double mode de diffusion permet donc de toucher le plus de monde possible tout en collectant des réponses dans la langue que les personnes interrogées préfèrent. Cela permet à toutes les populations de répondre.

La diffusion s'est faite en étoile. Il était demandé à chaque personne remplissant le questionnaire de le faire suivre à son entourage. Les personnes souhaitant obtenir la version en LSF¹⁴ avaient un lien à disposition et leurs réponses étaient communiquées par mail.

¹³ Pour plus de précisions, voir la section « Définition du public » du chapitre 1 de la première partie

¹⁴ La version LSF a été réalisée par Marion Kobylanski puis mis en ligne à l'url suivante, <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/videos/questionnaireVF.wmv>

Conception du questionnaire¹⁵

Les questions soulevées par le questionnaire doivent permettre d'évaluer divers points, les principaux étant :

- Comment serait accueillie une plateforme telle que la nôtre ?
- Quels contenus, quelles fonctionnalités, etc., les différents utilisateurs aimeraient trouver dans une plateforme d'enseignement/apprentissage de la LSF ?

Interprétation des résultats

Le questionnaire se scinde en plusieurs parties. Ce sont ces parties qui seront détaillées ci-après.

Généralités

Le questionnaire a été soumis sur une période d'un mois durant ce laps de temps nous avons reçu quatorze réponses. Sur ces quatorze réponses :

- trois réponses d'enseignants
- treize réponses d'apprenants
- deux réponses d'enseignants et apprenants
- trois hommes et 11 femmes

La moyenne d'âge est de 30 ans, le plus jeune ayant 21 ans et le plus âgé 64.

Apprentissage à distance de la LSF

Apprentissage à distance ?

Seules trois des personnes interrogées pensent qu'il n'est pas possible d'enseigner la LSF à distance (deux enseignants et un apprenant). Les deux principales raisons évoquées sont les besoins de précision dans les gestes qui ne peuvent pas être corrigés et la nécessité de visualiser le corps notamment pour la syntaxe, le regard et le pointage. Le fait qu'il ne soit pas possible de répondre aux questions des apprenants par rapport aux idées reçues sur la LSF est également soulevé.

Quatre des onze autres personnes pensent que l'apprentissage à distance de la LSF est possible sous certaines conditions. L'une d'entre elles explique que l'apprentissage est

¹⁵ Voir le questionnaire en Annexe 5

possible mais très compliqué à réaliser. Les autres conditions émises sont assez variées. L'une des personnes souhaite voir des traductions, une autre exprime le besoin de voir intégrer des interactions directes avec les gens, une dernière personne explique que l'apprentissage doit s'envisager soit en complément de cours soit pour des personnes isolées.

Le public est donc particulièrement craintif quant à la faisabilité d'une plateforme d'apprentissage à distance pour la LSF. Ce phénomène s'explique en partie parce qu'aucune plateforme n'existe véritablement. Les personnes ont donc tendance à se souvenir des logiciels d'apprentissage qu'ils connaissent (type Adibou) et ne parviennent pas à l'appliquer à une langue uniquement visuo-gestuelle.

Ces craintes peuvent être en partie dissipées avec les progrès observés depuis l'arrivée d'internet et des nouvelles technologies.

Problèmes de l'apprentissage à distance de la LSF

A la question concernant les principaux problèmes causés par l'apprentissage à distance, la réponse la plus fréquente (soit près de 78,5% des réponses) se trouve être les problèmes liés aux erreurs qu'un apprenant fait tout seul. Le manque de contact avec les enseignants est également assez présent (57% des réponses).

Les personnes interrogées évoquent d'autres difficultés se situant d'une part au niveau de la représentation de la surdité pour les apprenants (dimension socio-culturelle) et d'autre part au sujet de l'absence de groupe classe qui a pour habitude de stimuler les apprenants (moins de possibilité d'interaction). Les possibilités d'être corrigé par son enseignant et de pouvoir interagir avec lui font également partie des autres problèmes rencontrés lors de formations à distance. Les difficultés décrites sont liées à l'interaction. Elles peuvent être en partie résolues avec la mise en place de forums et de chat vidéo.

Le tableau ci-dessous montre les réponses que nous venons de synthétiser pour chacune des personnes ayant répondu au questionnaire (chaque ligne correspond à la réponse d'une personne interrogée).

Quels sont les problèmes susceptibles d'être rencontrés lors d'un apprentissage à distance de la LSF ?

Poser des questions	Réussir à voir les signes	Comprendre les signes	Ne pas faire d'erreurs sur les signe(s)	Autre
X	X	X	X	
			X	X
			X	
	X	X		
X	X	X	X	X
X		X	X	
			X	
X			X	
		X	X	
			X	
X			X	
X				
X	X		X	
X				X

Figure 5 : Réponses pour la question sur les problèmes liés à l'apprentissage à distance

Outils essentiels à la plateforme

La présence de vidéo est très attendue (93%), viennent ensuite les exercices et le dictionnaire signé par le signeur virtuel tous deux approuvés par 78,5% des personnes. Les espaces de discussion entre enseignants et apprenants sont également attendus avec 64% des utilisateurs souhaitant les voir intégrés dans une plateforme.

De façon générale, l'ensemble des outils suggérés étaient jugés utiles puisque les vidéo chats et le signaire collaboratif sont les deux derniers outils sollicités avec seulement 43% des personnes, soit près de la moitié d'entre eux.

La principale raison aux réticences observées vis-à-vis du dictionnaire collaboratif se trouve par rapport au risque d'erreur, vis-à-vis du signe ou de sa signification, si le dictionnaire est implémenté par des personnes ne maîtrisant pas suffisamment la LSF. Ce type de problème peut être résolu en faisant vérifier systématiquement les contributions par les enseignants.

Parmi les autres outils demandés, nous avons la possibilité de soumettre à la correction de l'enseignant les différentes productions des apprenants. Une des réponses est aussi liée à la présence de personnes sourdes sur la plateforme avec la possibilité de les rencontrer grâce aux webcams.

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des réponses des personnes interrogées pour la question sur les outils qu'ils souhaiteraient trouver dans la plateforme.

Si une telle plateforme existait quels outils aimeriez-vous trouver ?

Vidéo	Vidéo chat	Exercices	Dico SV	Dico collaboratif	Forum entre apprenants	Forum Tuteur-apprenant	Autre
X	X	X	X	X	X	X	
X	X	X					X
		X					
X		X	X				
X		X		X		X	
X		X	X	X	X	X	
X		X	X			X	
X	X	X	X		X	X	
X			X				
X			X			X	
X	X	X	X	X	X	X	
X	X	X	X	X	X	X	
X	X avec l'enseignant	X	X préfère signeur réel	X	X	X	X

Figure 6 : Les outils de la plateforme

Les signeurs virtuels

La moitié des personnes déclarent connaître les signeurs virtuels. Parmi ces personnes, cinq sur sept pensent se servir d'une plateforme les utilisant. Il aurait été intéressant de demander pourquoi les personnes ne se serviraient pas d'une plateforme de ce type. Les remarques générales d'une des personnes n'approuvant pas l'utilisation des signeurs virtuel concernent la faible qualité et le coût d'un signeur virtuel par rapport à un signeur réel.

Le recours à un dictionnaire intégrant un signeur virtuel est toutefois bien apprécié puisque près de six des sept personnes du public connaissant les signeurs virtuel souhaitent le voir au sein d'une plateforme d'apprentissage. Le système de traduction n'est pas autant approuvé étant donné que seulement cinq des personnes interrogées l'utiliseraient sans conditions.

Questions adressées aux enseignants

La partie du questionnaire adressée aux enseignants contenait quatre questions. Sur trois enseignants qui ont répondu, deux sont des enseignantes de LSF, le troisième est enseignant en LSF. Ayant obtenu peu de réponses, il n'est pas possible de généraliser. Toutefois, les deux enseignantes de LSF ne fournissent pas de méthodes précises

d'apprentissage. L'une d'elle explique qu'elle a sa propre méthode et l'autre n'explique pas quelle méthode elle utilise. Ces deux réponses confirment les observations que nous avons faites dans le chapitre 3 de la première partie, à savoir qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de cadre méthodologique ni de manuel pour l'enseignement de la LSF.

Les réponses aux trois autres questions sont présentées dans le tableau qui suit. Comme nous pouvons l'observer, les avis sont relativement partagés sur les types d'outils que devraient contenir la plateforme. Il n'est donc pas possible d'établir une tendance, aucune des réponses n'ayant été approuvées à l'unanimité.

Utilisation d'un outil d'apprentissage avec exercices pratiques et révisions	Intérêt d'exercices fermés pour récapituler le cours	Importance des discussions inter-apprenants
X	X	Réponse non recevable
X	NON	X
NON si exercices reliés au français	X si questions en LSF	X

Figure 7 : Réponses des questions adressées aux enseignants

Logiciels d'apprentissage de la LSF

Le fait que les logiciels d'apprentissage soient si mal connus, 36% des personnes connaissent un logiciel, nous montre que les réticences des apprenants relèvent davantage d'idées reçues sur l'apprentissage à distance en général. De plus, comme nous l'avons observé dans le chapitre 4, les logiciels existants sont assez anciens et ne se servent pas des capacités d'Internet.

Conditions d'utilisation

Cette question volontairement générale, était prévue pour cerner au mieux les points qui permettraient l'utilisation de la plateforme. Les réponses sont donc assez variées. La réponse la plus fréquente concerne le prix pour pouvoir accéder à la plateforme. Ils souhaitent que les coûts d'inscription soient faibles voire nuls compte tenu des tarifs en vigueur pour les cours. Les autres réponses peuvent être regroupées comme étant des contraintes de qualités, clarté et ergonomie de la plateforme.

Toutefois, deux des personnes interrogées n'ont pas répondu à la question parce qu'ils ne la trouvaient pas assez claire.

Utilité de la plateforme

La quasi-totalité des personnes interrogées (93%) pensent qu'une plateforme d'apprentissage de la LSF est utile. Deux d'entre elles émettent toutefois des conditions. La qualité de la plateforme est mise en avant. La personne explique qu'une plateforme de mauvaise qualité aura tendance à dévaloriser la langue. L'autre personne estime qu'une plateforme de révisions serait plus utile qu'une plateforme d'apprentissage.

Conclusion

Pour que la plateforme soit acceptée par le public, il est nécessaire qu'elle soit le plus interactive possible. Les apprenants doivent être en contact avec leurs enseignants et d'autres apprenants. L'idée étant de parvenir à recréer des groupes classes. Il faut prévoir pour les apprenants des lieux d'échanges informels (temps de pause, cours de récréation, etc) ; les autres outils très demandés par le public étant le recours aux vidéos et aux exercices, le but étant de permettre au maximum aux apprenants de s'entraîner à signer et de visualiser des échanges entre signants.

La présence d'enseignants et de personnes sourdes signantes semble également être un des points indispensables de la plateforme.

D'autres points sont également soulevés, tels que la qualité de la formation, le prix d'accès à la plateforme, la clarté et l'ergonomie.

Ce qui ressort de ce questionnaire est qu'une plateforme telle que nous la concevons serait globalement bien accueillie par le public que nous visons. Cependant, le peu de réponses d'enseignants sourds à l'heure actuelle ne nous permet pas d'établir une tendance pour la Communauté Sourde mais montre qu'elle ne serait pas rejetée catégoriquement.

De façon générale, le public précise que l'apprentissage en classe est préférable mais qu'une plateforme d'apprentissage serait intéressante en complément des cours en présentiel (d'où la condition financière) ou pour les personnes se trouvant éloignées d'un centre de formation.

Chapitre 7 – Définition de la plateforme

Les réponses au questionnaire s’ajoutant à l’état de l’art, permettent de définir une plateforme innovante répondant au maximum aux demandes du public. De nombreux apprenants et enseignants demeurent réticents par rapport à la réussite des plateformes d’enseignement/apprentissage à distance. En effet, comme nous l’avons vu dans le chapitre précédent, l’interaction est souvent considérée comme limitée et la plupart pensent que les échanges se limitent aux échanges écrits. Cependant, les progrès constants observés au niveau d’Internet, des améliorations en termes de débit, et de capacité de stockage favorisent l’utilisation de vidéos fluides et de meilleure qualité. Tout cela nous permet de réduire considérablement les craintes du public.

Aspects pédagogiques

Objectifs d’apprentissage

La plateforme compte trois niveaux d’apprentissage débutant, moyen et avancé. Comme elle s’inscrit entièrement dans la perspective actionnelle, ses objectifs d’apprentissage sont donc ceux présentés dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Signées (CECR LS). Le niveau défini comme ‘débutant’ représente les niveaux A1 et A2 du CECR LS, à la fin de ce niveau l’apprenant doit donc être capable d’utiliser l’alphabet manuel pour épeler des mots qu’il ne connaîtrait pas, il devra être capable par exemple de raconter un épisode de sa vie (souvenir, vacances, etc.).

Le niveau moyen quant à lui représente le niveau B1 du CECR LS. L’apprenant doit savoir tenir « *un discours simple et cohérent sur des sujets familiers* » (CECR LS, 2002, p.7) et comprendre la langue quand l’usage qui en est fait reste proche de ses domaines d’intérêts et sujets familiers.

Enfin, le niveau le plus avancé de la plateforme correspondant au niveau B2 du CECR LS. Ce niveau requiert une diversification dans les sujets de discussion (faits d’actualité, argumentation et maîtrise de certains thèmes). Le niveau de compréhension attendu est plus élevé. Pour valider ce niveau un apprenant doit pouvoir suivre et comprendre une discussion sur des sujets complexes en lien avec ses domaines de spécialité.

Pour parvenir à progresser entre les différents niveaux, nous avons conçu un parcours d’apprentissage. Le parcours est structuré et ne correspond pas à une simple

succession d'activités non liées. En effet, chaque apprenant se trouve au sein d'un parcours qui se compose de plusieurs modules d'apprentissage. Ces modules contiennent des cours que les apprenants retrouvent dans une rubrique « Aide » quand ils le souhaitent. En plus des cours, les modules comportent des exercices qui pourront prendre la forme suivante.

Typologie des exercices

Les différents types d'exercices envisagés sont très variés et adaptés par rapport au niveau des apprenants.

- Les Questionnaires à Choix Multiples (QCM) se font entre les signes et le français écrit. Ils sont donc surtout intéressants pour les niveaux débutant et moyen et exclusivement pour apprenants écrivants. Ces activités « classiques », dans l'enseignement/apprentissage des langues à distance ont l'avantage de stimuler l'attention des apprenants à condition que le parcours ne soit pas exclusivement composé de QCM. Ils permettent essentiellement de faire un parallèle avec la langue d'appui (français écrit).

- Les exercices d'appariement de type glisser-déposer s'adressent à tous les niveaux, ils peuvent prendre différentes formes. L'association peut se faire entre des images et des animations signées, des pictogrammes et des animations, des phrases ou mots écrits et des animations signées (pour les utilisateurs écrivants), etc. Les associations peuvent se faire à partir de simples mots et se compliquer jusqu'à proposer des associations entre des actions et des animations signées. Ce type d'activité a pour but de stimuler l'accès au sens des signes et des expressions. L'aspect ludique des activités de glisser-déposer est très reconnu particulièrement chez les enfants.

- Les activités de génération de phrases en LSF faites grâce à un signeur virtuel concernent principalement les niveaux moyen, avancé voire les activités de fin de niveau pour certains groupes de débutants. Les exercices de ce type commencent seulement à voir le jour, c'est pourquoi ils ne fonctionnent qu'avec une liste fermée de vocabulaire et de structures. L'exercice sera donc accompagné d'un dessin que l'apprenant doit synthétiser à l'aide du signeur virtuel. Cette catégorie d'exercices est la première activité de production « libre » des apprenants. Ils ont une liste finie de signes en lien avec le contexte de la phrase. Ils doivent construire les signes et les agencer de façon à signer ce qu'il se passe sur le dessin. Elles permettent aux apprenants de « produire » des énoncés en LSF et par conséquent de vérifier qu'ils ont bien saisi les concepts et structures syntaxiques de la langue.

- Les exercices de participation au forum sont prévus pour l'ensemble des niveaux mais les apprenants moyen et avancé auront davantage d'activités de ce type. Ces activités sont très importantes. Les apprenants interagissent entre eux ou avec les enseignants. Les interactions ainsi créées permettent aux apprenants de s'entraîner tant au niveau de la compréhension que de la production.

- La reconstitution de phrases peut être réalisée avec tous les apprenants, même les apprenants débutants. L'apprenant est face à une phrase signée découpée. Cette phrase correspond à la description d'une image précise. L'élève doit mettre les signes dans le bon ordre afin de reconstituer l'action qui s'est produite sur l'image. L'ordre des signes étant assez libre en LSF, notamment lors de narrations (prises de rôle), ce type d'activité sera cadré avec la description de l'image.

- Les reconstitutions de conversation (dialogues signés) s'adressent pour les niveaux les plus élevés, à savoir moyen et avancé. Les apprenants doivent avoir acquis au minimum partiellement les bases de la pensée visuelle¹⁶. De telles activités correspondent à des activités de compréhension et de pré-production. Si l'apprenant ne signe pas directement, il est néanmoins amené à s'interroger sur la structure de la langue et la forme que prennent les énoncés.

- Les exercices de spatialisation sont des exercices spécifiques aux langues signées. En effet, la dimension simultanée de la LSF oblige les locuteurs à traiter plusieurs informations en même temps. Pour ces activités, les apprenants devront parvenir, à partir d'une liste finie de lieux de réalisation, à donner la bonne direction à un verbe, à placer les signes aux bons endroits dans l'espace de signation, etc.

- Les exercices de traduction sont à faire pour les apprenants écrivains de tous les niveaux avec un degré de difficulté croissant. Certains exercices basiques peuvent aussi être appliqués à des apprenants non écrivains. Si une plateforme ne doit pas être constituée exclusivement d'exercices de ce type, il n'en demeure pas moins essentiel de les intégrer à la plateforme. La traduction quand elle est possible permet à l'apprenant de se créer des passerelles entre le français écrit et la LSF.

- Forums (sous forme de vidéos) : les apprenants regardent une vidéo sur « WebSourd.org » ou « lesite.tv pour tous » et en discutent sur le forum : exercices de

¹⁶ Pour plus de précisions sur la pensée visuelle, se référer à la section « Supports papiers » du chapitre 4 de la première partie

compréhension et de reformulation dans le but de favoriser les échanges entre apprenants. Les objectifs de ce type d'activités sont doubles. Les apprenants doivent, d'une part, intégrer un fait d'actualité et le résumer mais aussi d'autre part, argumenter sur la vidéo avec les autres apprenants. Une activité de ce type propose donc deux types de productions distincts : la synthèse et l'argumentation.

Le tableau qui suit présente les différentes méthodes, telles que nous les avons décrites dans le chapitre 3 de la première partie, qui correspondent à la typologie d'exercices que nous venons de détailler.

TYPE D'EXERCICE	METHODE ASSOCIEE
QCM	Dépend du thème, si axé sur la culture : méthodes communicative, fonctionnelle-notionnelle, actionnelle
Appariement glisser-déposer	Essentiellement méthode communicative
Production de phrases (génération)	Méthode grammaire-traduction
Participation au forum	Méthodes communicative, actionnelle, fonctionnelle-notionnelle et directe
Reconstitution de phrases	Méthodes actionnelle et communicative
Reconstitution de conversations	Méthodes actionnelle et communicative
Exercices de spatialisation	Méthode grammaire-traduction
Exercices de traduction	Méthode grammaire-traduction
Forum	Méthodes communicative et actionnelle Méthodologie directe

Aspects ergonomiques et sécurité

Cette partie détaille les choix graphiques faits par rapport à la plateforme dans un premier temps, les différents types d'utilisateurs sont détaillés dans une deuxième section et la dernière section présente le mode d'inscription à la plateforme.

Charte graphique

Police

La police se doit d'être claire et lisible. C'est évidemment un des points principaux d'une formation, il est essentiel que les apprenants écrivains puissent accéder sans

difficultés aux informations écrites. Pour ce faire une police classique de type Verdana sans ms sera tout à fait conforme aux exigences.

Couleurs

Les couleurs de la plateforme dépendent de la catégorie de l'utilisateur. Concernant les apprenants, les dégradés de couleurs (liés au niveau) sont :

- Vert pour les adultes écrivants,
- Bleu pour les enfants écrivants,
- Rose pour les adultes non-écrivants,
- Violet pour les enfants non-écrivants,

Pour ne pas trop le perturber, la couleur qui lui est attribuée à son inscription restera la même tout au long de son parcours d'apprentissage.

L'enseignant devant se démarquer des autres catégories d'utilisateurs, une couleur plus vive a donc été sélectionnée pour lui, le orange.

Sécurisation des données

Compte tenu des informations contenues dans la plateforme (login, mot de passe, année de naissance, etc.), le niveau de sécurisation n'a pas besoin d'être trop élevé. L'identification reste cependant nécessaire pour pouvoir effectuer le suivi des apprenants tout au long de leur progression.

Inscription

L'inscription sur la plateforme est libre. Les apprenants rentrent les données qui permettront de les répartir dans le groupe qui leur correspond. Cette répartition se fait automatiquement, en tenant compte de différents paramètres cités précédemment tels que l'âge, les acquis, et le niveau de LSF. Bien entendu, un apprenant peut demander à son enseignant de changer de groupe s'il pense ne pas être dans le bon niveau. Les informations requises au cours de l'inscription sont le login, le mot de passe, l'année de naissance, le niveau en LSF de l'apprenant et s'il sait lire et écrire.

Les utilisations à venir du système pourront l'amener à évoluer en fonction des demandes et/ou besoins tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Le système d'inscription d'un enseignant est plus complexe. Une inscription peut se faire de deux façons, soit le futur enseignant est inscrit par un enseignant déjà inscrit qu'il connaît, soit il contacte les enseignants grâce au lien disponible « Devenir un enseignant » sur la page d'inscription. Une fiche de contact apparaît alors et un des enseignants reçoit le message sur la plateforme. Ce système permet de filtrer un minimum les enseignants et de ne pas inscrire une personne sans avoir vérifié ses connaissances de la LSF.

Public

Comme présenté précédemment, la plateforme s'adresse à l'ensemble des personnes souhaitant apprendre ou enseigner la LSF. Enfants, adultes, ayant acquis ou non la lecture et l'écriture sont donc concernés. En revanche, un utilisateur doit obligatoirement avoir une webcam pour pouvoir interagir avec les autres utilisateurs mais aussi pour être vu et si besoin corrigé dans la plateforme tant par les enseignants que les apprenants.

La plateforme est prévue pour seize catégories d'utilisateurs différents, les douze premiers étant les apprenants, les quatre dernières étant destinées aux enseignants. Ces catégories se scindent donc en deux hyper catégories, les apprenants d'un côté et les enseignants de l'autre, comme le montre les deux schémas ci-dessous.

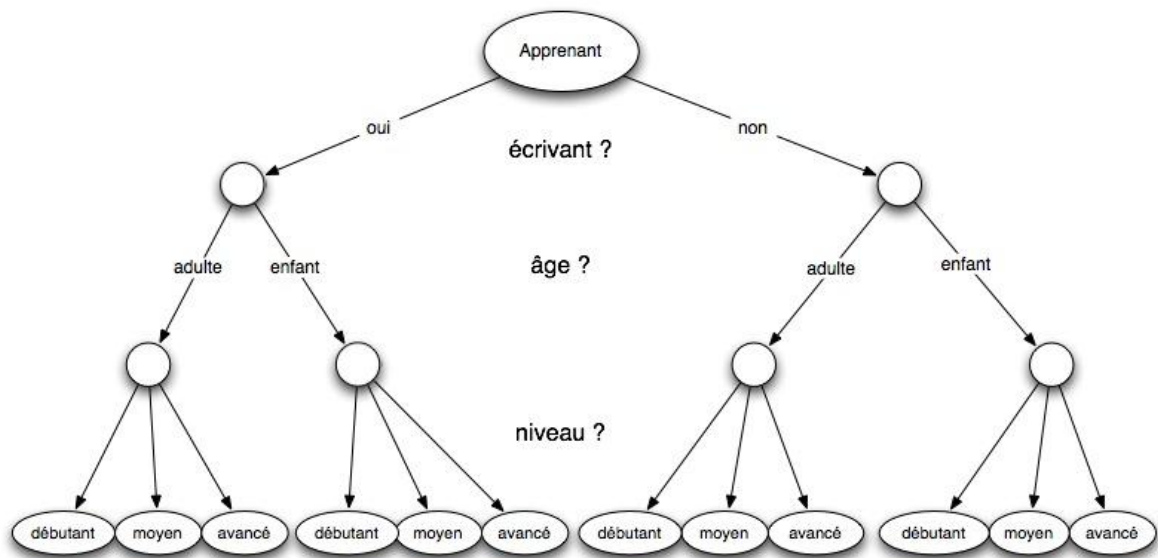


Figure 8 : Schéma des utilisateurs « apprenants »

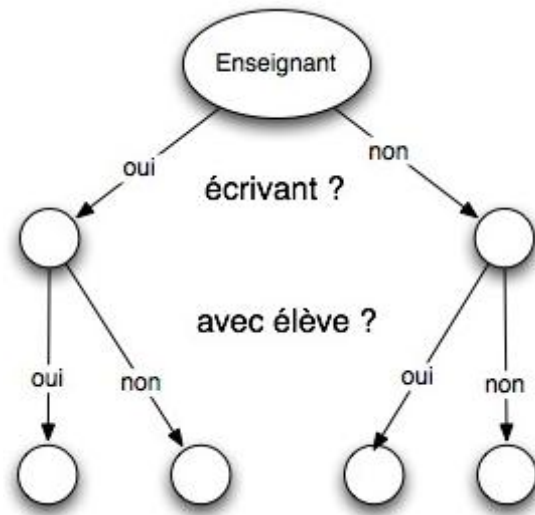


Figure 9 : Schéma des utilisateurs « enseignants »

Disposition des éléments



Figure 10 : Description d'une page type pour apprenant écrivain

Par souci de cohérence et pour ne pas gêner les utilisateurs, les éléments resteront le plus possible aux mêmes endroits. Au sommet de la page, les utilisateurs trouvent le titre de la plateforme (1). Le menu de la plateforme (2) est horizontal et se trouve dans la partie supérieure de la page (qu'il soit sous forme écrite ou d'icônes). La partie droite est consacrée au signeur virtuel (3). Quelle que soit la page dans laquelle l'apprenant se trouve, le signeur se trouvera toujours dans la partie droite de la page. La partie gauche (4) étant consacrée au contenu des différentes pages.

Nous allons donc présenter maintenant les deux versions de la plateforme. La seule partie commune à l'ensemble de ces catégories d'utilisateurs est la page d'authentification à la plateforme (voir Figure 11 ci-après).

Page d'authentification



Figure 11 : Page d'authentification

Cette page d'authentification permet à l'utilisateur quel qu'il soit de se connecter à la plateforme grâce à ses identifiants. C'est la seule page de la plateforme où le menu n'est pas visible tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Dans la partie droite de la page le signeur virtuel est visible et fournit en LSF la marche à suivre pour l'utilisateur. Le seul lien cliquable dans cette page est le lien « Pas encore de compte ? » permettant d'accéder à la page d'inscription pour les apprenants. Une fois l'identification effectuée, chaque catégorie d'utilisateur est redirigée vers la page qui lui correspond.

Plateforme Enseignant

Deux catégories d'enseignants

Il existe deux sortes de statut d'enseignant : d'un côté, les enseignants que nous appellerons « avec élèves », compte tenu de leur implication vis-à-vis des apprenants, de l'autre les enseignants « sans élèves ».

Les enseignants « avec élèves » servent principalement de liens entre les apprenants. Ils s'occupent d'un ou plusieurs groupes d'apprenants. Ils corrigent les exercices de type ouverts, modèrent les forums, éventuellement corrige les erreurs rencontrées sur le signaire collaboratif, etc. Ils peuvent aussi décider du changement de groupe d'un de leurs apprenants. Un enseignant peut suivre ses apprenants du début à la fin de leur formation. Il a aussi la charge de l'inscription des nouveaux enseignants (avec ou sans élèves). Bien qu'il ait un rôle propre à son statut, nous allons voir que l'enseignant « avec élèves » partage des rubriques avec l'enseignant « sans élèves ». Ce dernier n'a pas accès à l'ensemble des fonctionnalités détaillées ci-dessus, il a la possibilité de s'inscrire sans pour autant encadrer de groupes d'apprenants. Les deux catégories d'enseignants peuvent donc non seulement accéder aux forums enseignants-apprenants mais aussi aux forums entre enseignants. Ils ont à disposition un espace collaboratif leur permettant de partager des ressources qu'ils auraient trouvées en ligne ou conçues eux-mêmes.

Le schéma ci-dessous présente les fonctionnalités pour les enseignants avec élèves et passifs.

Schéma descriptif des fonctionnalités pour l'utilisateur « enseignant avec élèves »

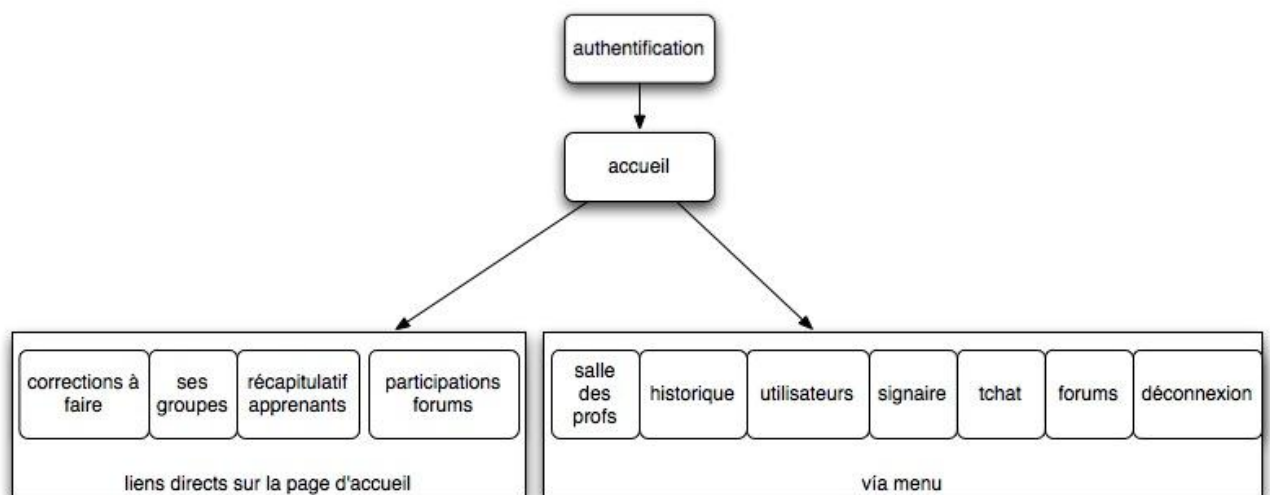


Figure 12 : Schéma des fonctionnalités pour l'enseignant (avec élèves)

Navigation, présentation des pages

Pour pouvoir accéder à l'ensemble des fonctionnalités que nous venons de détailler, un enseignant dispose d'un menu lui permettant de naviguer entre les différentes rubriques.



Figure 13 : Menu d'un enseignant écrivant « avec élèves »

Un enseignant sans élèves n'a évidemment pas accès à toutes les fonctionnalités concernant le suivi et la gestion des apprenants. Il y a donc deux onglets qui n'existent pas pour lui, l'onglet « Historique » et l'onglet « Utilisateurs ».

(1) Page d'accueil



Figure 14 : Page d'accueil de l'utilisateur « enseignant avec élèves » (écrivain)

Une fois que l'enseignant s'est identifié, il accède à sa page d'accueil sur laquelle il trouve, en plus du signeur virtuel et du menu horizontal, plusieurs liens et sections. Les intitulés de ces sections sont signés par le signeur virtuel lorsque l'utilisateur les survole. Il y a au total trois sections. Une première section résume le nombre de correction qu'il a à effectuer avec un lien le menant à ces exercices et la liste de ses groupes d'apprenants. Une autre section « Récapitulatif apprenants » permet d'accéder aux informations des différents apprenants (scores, participations aux forums, etc.). Une dernière section reprend les dernières activités des espaces de discussions (tant pour les forums entre enseignants que pour ceux qu'ils partagent avec les apprenants).

(2) Page Historique

Bienvenue martine

[Accueil](#) | [Historique](#) | [Forum](#) | [Vidéo Chat](#) | [Signaire](#) | [Utilisateurs](#) | [Salle des profs](#) | [Déconnexion](#)

Chercher un apprenant :

Historique

Reste à corriger

Nidhal ±
Bobby ±
Yuko ±

Scores

Login	Niveau	Score total	Score activité 1	Score activité 2

Figure 15 : Page historique d'un enseignant écrivant

Cette page, accessible uniquement pour les enseignants avec élèves, se compose de différentes parties. La partie « Historique » d'un côté correspond à la rubrique de correction des activités ouvertes que les apprenants ont effectuées. La partie « score des étudiants » de l'autre, lui permet de consulter les résultats de ses apprenants sur les exercices qu'ils ont réalisés. Grâce à cette rubrique il peut voir si un apprenant n'est pas dans le bon niveau et éventuellement lui proposer de faire des exercices en plus. Dans cette partie, il a aussi la possibilité de « chercher un apprenant » de son choix (recherche par login) afin de voir ses participations aux forums et de pouvoir discuter en vidéo chat avec lui.

(3) Page Forum



Figure 16 : Page Forum pour l'enseignant « avec élèves »

Cette rubrique se divise en trois parties correspondantes aux trois types de forum définis. Grâce aux liens « + », les enseignants peuvent agrandir ou réduire ce type de forum. Ils peuvent notamment répondre aux questions posées par les apprenants. Cette page permet donc à l'enseignant d'accéder à la fois aux forums d'apprenants (où il ne peut pas intervenir sauf en tant que modérateur), aux forums entre apprenants et enseignants et aux forums entre enseignants. Les forums entre enseignants peuvent servir par exemple à discuter des notions problématiques pour les apprenants, des sites internet intéressants pédagogiquement, etc.

Les enseignants avec ou sans élèves ont accès aux trois types de forums.

(4) Page Vidéo Chat



Figure 17 : Page Vidéo Chat de l'enseignant

Cette page permet à l'enseignant de communiquer de façon instantanée avec un autre utilisateur de la plateforme grâce à la vidéo. Cet outil sera d'une certaine façon assez semblable aux outils « Skype » ou « ooVoo ».

(5) Page Signaire



Figure 18 : Page de vérification du signaire collaboratif

Ici, les enseignants s'occupent de vérifier les contributions au signaire collaboratif notamment pour contrôler que les apprenants ne se transmettent pas de fausses

informations. Pour ce faire, les enseignants ont un résumé sous forme de tableau des derniers ajouts. Ils peuvent modifier ces contributions si jamais les informations fournies sont inexactes.

(6) Page Utilisateurs



Figure 19 : Page de gestion des utilisateurs

L'inscription d'un nouvel enseignant et la modification de groupe pour un apprenant se fait grâce à cette page. Elle se divise en deux parties ; celle qui concerne le changement de groupe ou d'informations pour un apprenant, et celle qui permet l'inscription d'un enseignant. Cette dernière se compose donc d'un formulaire requérant le nom d'utilisateur, le mot de passe, son adresse mail, s'il sait lire et écrire et son statut avec ou sans élèves sur la plateforme.

(7) Page salle des profs



Figure 20 : Page « salle des Profs »

Enfin, la dernière fonctionnalité à laquelle il a accès est celle qui lui permet d'échanger avec les autres enseignants. C'est donc une page de partage de ressources et de discussion. Cette dernière est aussi bien destinée à l'échange de ressources trouvées en ligne et qui peuvent s'avérer utile aux apprenants des différents niveaux qu'aux exercices créés par les enseignants eux-mêmes et qu'ils souhaitent soumettre à leurs groupes apprenants. Cette page prend donc la forme d'un espace d'échange de fichiers dans la partie supérieure et de discussion dans la partie inférieure. Elle permet donc d'ajouter de nouveaux exercices à la plateforme. S'il le souhaite, un enseignant peut commenter un des exercices qui a été ajouté. Cette page permet de combler le manque ressenti par les enseignants. En effet, les documents du CNDP ainsi que le CECR LS fournissent des pistes et des conseils pour l'enseignement de la LSF mais il n'existe pas de « manuel scolaire » ni de supports enseignants comme il en existe pour les autres langues. Il peut donc être intéressant que les enseignants puissent discuter de la manière d'aborder tel ou tel sujet, s'échanger des fichiers, etc.

Enfin, le dernier onglet du menu (8) de l'enseignant gère sa déconnexion à la plateforme.

Plateforme apprenant

Les apprenants

L'ensemble des apprenants se scinde, dans un premier temps en deux catégories, si l'apprenant maîtrise le français écrit ou non. Puis ils sont à nouveau séparés en deux en fonction de leur âge : adulte vs enfant. Quinze ans est l'âge qui est généralement retenu pour faire la distinction entre adultes et enfants. Si l'apprenant a plus de quinze ans, il est alors considéré comme adulte. Dans le cas contraire, nous le considérerons comme un enfant.

Une fois cette répartition effectuée, les apprenants situent leur niveau d'apprentissage. S'ils sont débutants (niveaux A1 et A2 au sens du CECR LS), de niveau moyen (niveau B1) ou avancé (niveau B2). L'auto évaluation pouvant s'avérer délicate, les apprenants auront un résumé des compétences attendues dans chaque niveau lors de leur inscription. L'attribution de la catégorie peut changer. Non seulement un apprenant sera amené à changer de niveau en progressant, mais un enfant peut devenir adulte ainsi qu'un apprenant non écrivant peut devenir écrivant. Des passerelles sont donc possibles entre les différentes catégories.

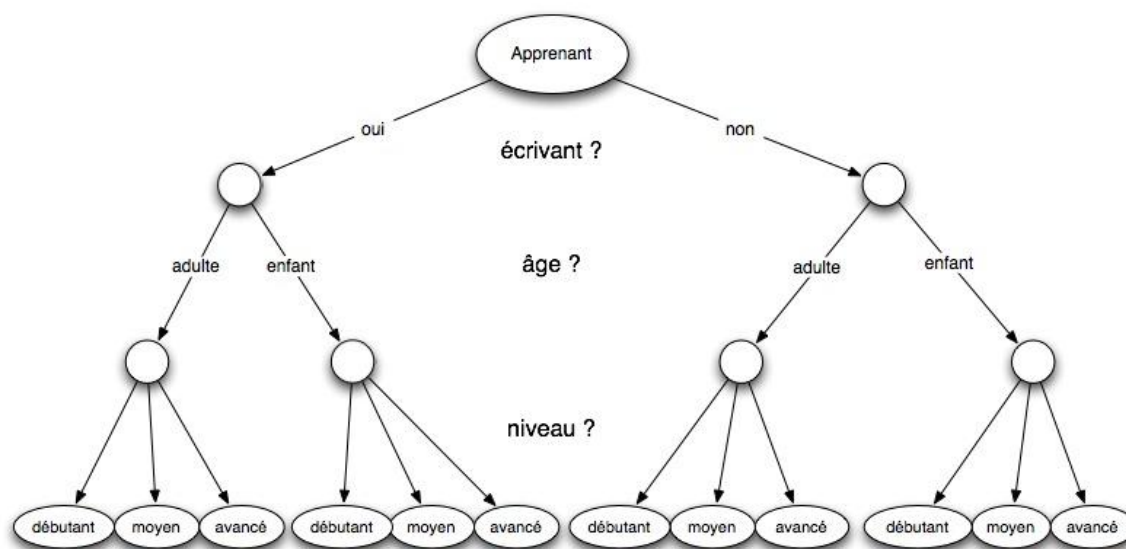


Figure 21 : Schéma des utilisateurs « apprenants »

Durée de la formation

La formation est prévue pour durer environ vingt-quatre heures par niveau. Un débutant suivant le parcours du début à la fin doit donc envisager de passer au minimum soixante-douze heures sur la plateforme.

Navigation, présentation des pages

Page d'inscription



The screenshot shows a registration form on a green background. The title is 'Bienvenue'. The main heading is 'Bienvenue sur la plateforme ** !'. Below it, there is a section for 'Je suis apprenant, je veux m'inscrire :'. This section contains input fields for 'Login :', 'Mot de passe :', and 'Adresse Mail :'. There is also a dropdown menu for 'Je suis né(e) en : 1920' and radio buttons for 'Je sais lire et écrire : Oui' and 'Non'. A 'niveau en LSF' dropdown menu is set to 'Choisir', followed by a 'Valider' button. Below the form, there is a section titled 'Comment connaître son niveau?' with three lines of text explaining the levels: 'Débutant', 'Moyen', and 'Avancé'. At the bottom of the form area, there are two links: 'S'identifier' and 'Devenir un enseignant'. To the right of the form is a 3D illustration of a woman with brown hair, wearing a blue short-sleeved top and blue jeans.

Figure 22 : Page de création de compte apprenant

La page d'inscription permet à un utilisateur qui souhaiterait s'inscrire sur la plateforme de créer son compte. Seul un apprenant a la possibilité de le faire. Les informations nécessaires à son inscription sont demandées dans un formulaire. L'apprenant doit fournir un login, un mot de passe, son année de naissance, son niveau en LSF et s'il a acquis ou non la lecture et l'écriture.

Pour pouvoir se situer un apprenant dispose en bas de la page d'authentification les instructions lui permettant de s'autoévaluer en LSF.



Figure 23 : Le menu d'un apprenant écrivant

Une fois que l'apprenant est inscrit et identifié il arrive dans sa page d'accueil. Il a alors plusieurs possibilités. Grâce aux différentes rubriques du menu présenté ci-dessus, il peut accéder à différentes informations. Tout comme pour les enseignants, le signeur virtuel s'anime lorsque l'apprenant survole les différents onglets du menu.

(1) Page d'accueil



Figure 24 : Page d'accueil apprenant écrivant

Cette page est la première page sur laquelle arrive un apprenant. Il a accès à un certain nombre d'informations. Il a la possibilité d'accéder aux corrections que lui a faites son enseignant. Il peut aussi voir dans quel niveau il se trouve. Il est informé si un des forums qu'il a commenté a été mis à jour depuis sa dernière connexion.

(2) Page Parcours



Figure 25 : Page du parcours d'un apprenant écrivant

Cette page permet d'accéder au cœur de la plateforme à savoir le parcours d'apprentissage. Tout comme les autres pages, elle se compose du menu en haut et du signeur virtuel sur la partie droite. Le signeur sera présent dans la majeure partie des pages qui défilent tout au long de l'exercice.

A la fin de chaque exercice, les scores de l'apprenant sont enregistrés et s'ajoutent aux statistiques affichées dans la page Historique. C'est la validation de l'exercice qui permet de le faire. L'apprenant ne doit donc pas oublier de valider chaque activité qu'il aura réalisée pour que ses réponses soient bien prises en compte.

(3) Page Historique

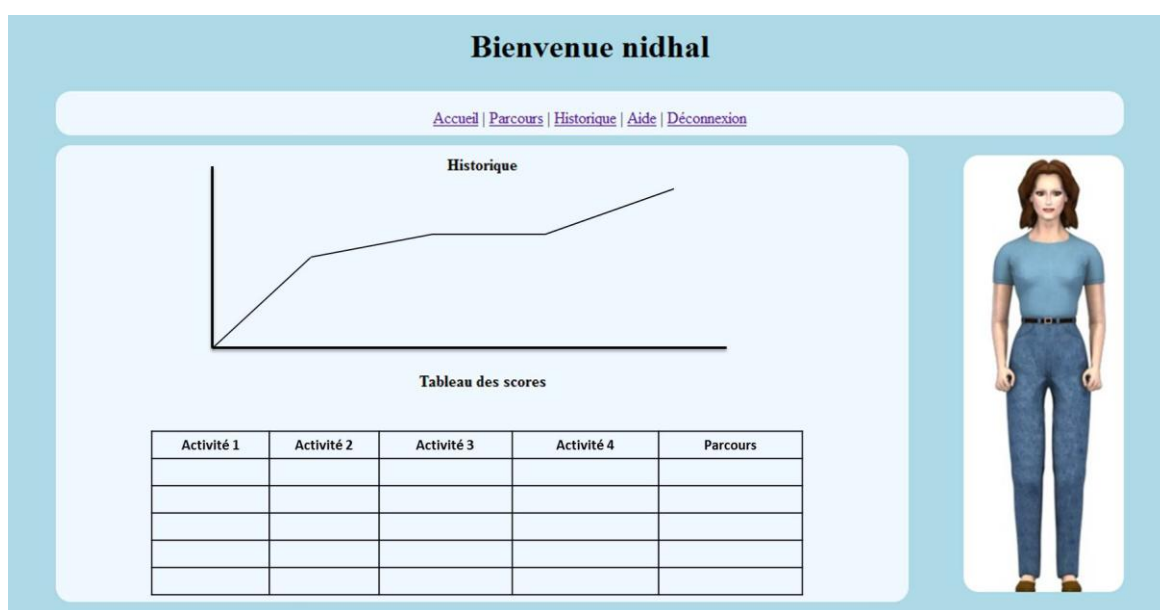


Figure 26 : Page de l'historique d'un apprenant

La page présentée ci-dessus représente les informations concernant le suivi de l'apprenant. En effet, grâce à un tableau il peut suivre sa progression depuis son arrivée dans la plateforme et au sein de son parcours. Cette page est propre à chaque apprenant et n'est visible que par son enseignant référent et lui-même.

(4) Page Aide



Figure 27 : Page Aide de l'apprenant

Cette page permet de faire le lien avec tous les outils (signaires, cours, vidéo chat, forums, culture sourde, annexes) associés à la plateforme. Elle s'intitule « Aide » car elle contient toutes les données supplémentaires à ce qui est fourni lors du parcours d'apprentissage. Tous les outils ne sont pas accessibles à tous les profils d'apprenants. En effet, par d'exemple, l'outil Vidéo-Chat n'est pas disponible pour les apprenants débutants.

(5) Déconnexion

Le dernier lien du menu permet de gérer la déconnexion de l'apprenant à la plateforme. Lorsqu'il quitte la plateforme ces dernières activités sont enregistrées afin de pouvoir lui transmettre lors de sa prochaine connexion toutes les informations qu'il a manquées.

Outils associés

Plusieurs outils sont associés au parcours qui vient d'être présenté. Ils sont intégrés dans la rubrique « Aide » de la plateforme. Les apprenants ont notamment la possibilité de retrouver l'intégralité des cours qu'ils ont déjà validés.

Les outils pour tous

Forums

Cet outil se scinde en trois, le premier type de forum est un outil entre les enseignants et les apprenants. Certaines activités sont à réaliser sur ces forums ce qui est le cas par exemple des activités détaillées dans le chapitre 8. La participation aux exercices du parcours et les questions aux enseignants seront donc les deux fonctionnalités de ces forums. Les deux autres types étant entre apprenants et entre enseignants, ils sont détaillés dans les paragraphes suivants.

Vidéo chat

Cet outil du même type que Skype (ou ooVoo) est disponible aux apprenants à partir du niveau moyen. Il leur permet de pouvoir discuter avec leur enseignant ainsi que de discuter avec les autres apprenants qui le souhaitent. Ils peuvent ainsi pratiquer la LSF autant qu'ils le souhaitent avec des personnes qu'ils ne connaissent pas forcément.

Les outils pour apprenants

Cours

La totalité des cours que les apprenants ont déjà suivis se retrouvent dans cette partie. Les apprenants ont alors accès à toute la partie théorique relative à leur type d'apprenant. Cette rubrique se fonde essentiellement sur la méthode « LSF mode d'emploi : l'expression de la pensée visuelle ». L'avantage de cette méthode est qu'elle ne s'appuie pas uniquement sur l'acquisition du vocabulaire, qu'un apprenant pourra toujours acquérir plus tard.

Pour éviter toute confusion, ils prendront une forme écrite et signée pour apprenants maîtrisant le français écrit. L'autre catégorie d'apprenants aura également la forme signée des cours et, pour remplacer la forme écrite, des exemples signés sous forme de vidéos.

Signaires

Ils ont aussi à leur disposition deux signaires bilingue français-LSF. Le premier conçu avec un signeur virtuel est bilingue du français vers la LSF avec l'intention de pouvoir plus tard faire une version LSF-français. Le second signaire est un dictionnaire collaboratif. Il permet à chaque personne de publier ou de demander un signe, une traduction ou une explication. Ce signaire permet de compléter et d'enrichir le premier avec des variations régionales, des explications sur des signes ainsi que des traductions d'expression.

A terme, il serait très intéressant d'avoir un signaire permettant, à partir d'un système de reconnaissance des signes, d'avoir la traduction d'un signe ou d'une expression en français ou son explication en LSF.

Culture sourde

Grâce à cet outil les apprenants vont découvrir l'Histoire des Sourds et de la LSF. Cette partie ne s'intégrant pas dans un parcours et devant être accessible à tous les apprenants quel que soit leur niveau, il était préférable de l'insérer dans la section « Aide » du menu.

Documents annexes

Cette rubrique sert de rappel. Les apprenants peuvent trouver l'alphabet dactylogique, les chiffres et nombres et un calendrier signé qui permet de rappeler les jours de la semaine, les mois, les fêtes culturelles, les années, etc. La totalité des signes sont réalisés soit par le signeur virtuel soit par le biais de courtes vidéos.

Forums

Le deuxième type de forum permet à un apprenant d'interagir avec d'autres apprenants. Les apprenants sont libres de créer des sujets sur le thème de leur choix tout en pouvant se poser des questions. Les forums ne tenant pas compte des niveaux, ils permettent de mélanger tous les profils d'apprenants et de les laisser interagir entre eux. Les langues de communication sont la LSF, l'apprenant se filme et dépose sa vidéo comme c'est le cas par exemple sur le site WebSourd.com, ou le français écrit (notamment pour les apprenants débutants).

Les outils pour enseignants

Forums entre enseignants

Un troisième type de forum est également mis en place afin de permettre aux enseignants d'échanger. Cette rubrique-là n'est donc pas accessible aux apprenants. Les enseignants peuvent ainsi demander de l'aide ou des conseils, échanger sur des pratiques ou sur des problèmes rencontrés, donner leur point de vue sur des documents, émissions, etc.

Ces forums sont nécessaires ; ils leur permettent de communiquer entre eux par rapport à des activités, des sites qu'ils auraient rencontrés et trouvés intéressants, ils peuvent aussi échanger à propos des apprenants et des difficultés rencontrées lors des différents parcours d'apprentissage.

Signaire collaboratif

Les enseignants ont également accès au signaire collaboratif afin de vérifier que les nouvelles entrées sont bien correctes tant au niveau de la réalisation du signe que de sa signification ou de son explication.

Chapitre 8 – Exemple de parcours type, celui des adultes écrivains débutants

L'exemple que nous allons suivre tout au long de cette présentation reflète l'intégralité des parcours de la plateforme. Les objectifs de chaque niveau restent les mêmes quel que soit l'âge et la maîtrise du français écrit de l'apprenant. Les différences entre les profils se retrouvent davantage au niveau du vocabulaire abordé et de la présentation entre les apprenants écrivains et les non écrivains.

Une thématique commune

La thématique présente tout au long de la formation est celle des vacances. La continuité du thème permet de garder un lien entre les différents niveaux et de créer un fil conducteur tout au long de la formation des apprenants. Ce thème permet d'aborder les sous-thématiques fondamentales à l'apprentissage d'une langue. Le but étant que les apprenants soient capables de se débrouiller même en ayant un niveau débutant.

Ce thème sera abordé de façon différente en fonction des différents niveaux. Les débutants devront être capables de raconter un épisode de leur vie tel que des vacances en effectuant un tour de France en un an. Les apprenants de niveau moyen seront amenés à se débrouiller dans des situations de communication telles que s'orienter à la gare (grâce à un signeur virtuel), faire un voyage à l'étranger et raconter l'histoire de l'Eurostar. Enfin, les apprenants de niveau avancé devront être en mesure de planifier un voyage à l'étranger en s'appuyant sur des vidéos signées, et certaines rubriques de sites internet en LSF. Chaque niveau compte plusieurs modules. L'exemple que nous allons prendre se situe dans le niveau débutant.

Description du premier parcours

Schéma descriptif d'un parcours, exemple de l'apprenant adulte écrivant débutant

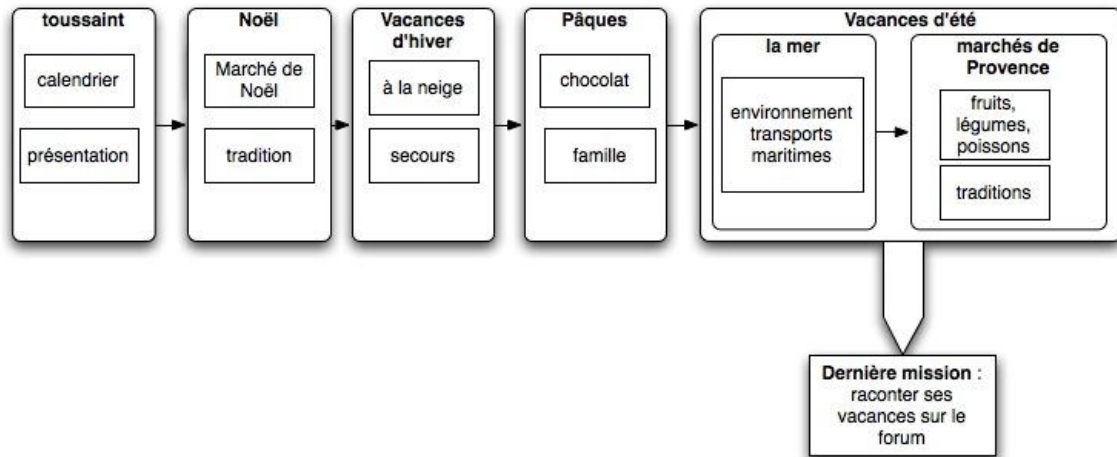


Figure 28 : Exemple d'un parcours d'apprentissage

Un apprenant se trouvant dans un niveau donné est inscrit dans un parcours. Ce parcours est imposé, il se découpe selon différents modules généralement au nombre de six d'une durée de quatre heures chacun en moyenne. Chaque module est composé de plusieurs exercices tournant tous autour de la thématique commune du module. Une fois que tous les modules ont été complétés, l'apprenant doit réaliser une dernière mission. C'est la réussite de chaque module et la participation à la dernière mission qui conditionnent le passage de l'apprenant à un niveau plus élevé.

Un apprenant adulte écrivant de niveau débutant devra donc réaliser six modules avant de pouvoir accéder au niveau moyen. Ces modules permettent de faire un tour de France et ainsi présenter la culture française tout au long d'une année. L'apprenant abordera un thème différent pour chaque période de vacances scolaires.

- Toussaint : ce module permet notamment d'aborder les jours de la semaine, les différentes fêtes françaises, le calendrier, les dates, les chiffres et les nombres, etc. Le but de cette partie est de fournir les clés pour pouvoir être capable de se présenter en LSF (nom, prénom, âge, date de naissance, etc.).

- Marché de Noël : situé en Alsace, au moment de Noël, ce module a pour visée de transmettre toutes les notions liées à Noël et les traditions qui y sont liées (repas, sapin, etc.).

Les apprenants devront entre autres activités réaliser une chasse au trésor dans un marché de Noël alsacien. Ils devront notamment comprendre les conseils délivrés par les différents exposants.

- Vacances d'hiver : dans cette partie, les apprenants apprendront tous le vocabulaire lié au ski et à la neige. Ils aborderont également les notions d'accident, hôpital, et les différents moyens de transports qui existent sur la neige.

- Fêtes de Pâques : ce module est conçu pour que les apprenants découvrent la notion de famille en LSF, d'autre part, ils apprendront tout ce qui a trait au chocolat.

- Vacances d'été :

o La mer : ce module a pour but d'enseigner tout le vocabulaire lié à la mer, l'environnement et les transports maritimes.

o Les marchés estivaux : les marchés estivaux et plus particulièrement de Provence ont l'avantage de regorger de nourriture, ce sera donc l'occasion pour les apprenants de découvrir le vocabulaire associé (fruits, légumes, poissons, etc.).

- Dernière mission :

Le but final de ce niveau est que les apprenants parviennent à raconter leurs vacances préférées sur le forum. La correction sera fournie par l'enseignant une fois qu'il aura visionné les productions de l'apprenant. Une fois que l'enseignant a validé la production de l'apprenant, il peut alors passer au niveau supérieur (dans le cas que nous venons d'exposer, le prochain niveau sera le niveau moyen).

Au sein des modules présentés ci-dessus, les apprenants découvriront les bases de la pensée visuelle telle qu'elle est établie dans « La LSF mode d'emploi : l'expression par la pensée visuelle ».

Description du premier module d'apprentissage : La Toussaint

Chacun de ces six modules est conçu pour durer quatre heures. L'objectif étant qu'un apprenant suive en moyenne vingt-quatre heures de parcours avant de passer au niveau supérieur. Un module se compose donc d'une succession d'exercices et de points

d'information dispensant des notions d'apprentissage dans le but d'acquérir le mode d'expression par la pensée visuelle¹⁷.

Schéma descriptif d'un module : cas du premier module pour l'apprenant adulte écrivant débutant

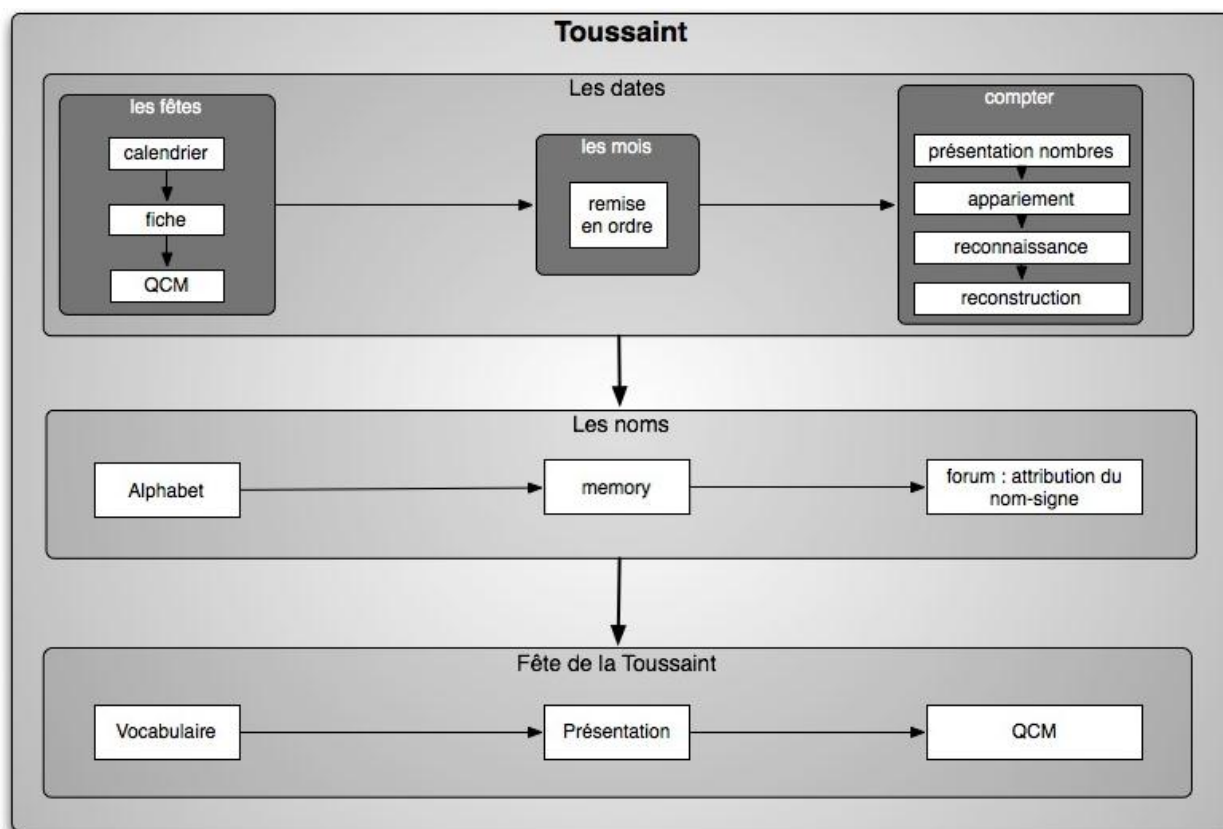


Figure 29 : Exemple de description d'un module

Le module ci-dessus représente une des formes que peut prendre un module d'apprentissage. L'apprenant doit maîtriser un ensemble de sous-thèmes abordant les notions essentielles, à la fin de l'exemple sélectionné, il doit être capable de se présenter et connaître les thèmes liés à la Toussaint.

Le module « Toussaint » est le premier parcours qu'un apprenant débutant écrivant est amené à découvrir. Il est assez représentatif de l'ensemble des modules. Il est composé de plusieurs tâches que l'apprenant doit réaliser pour progresser. La première tâche pour l'apprenant sera d'acquérir des bases en vocabulaire. Grâce à cette section il pourra apprendre à signer une date, telle que celle de son anniversaire ou pour situer un

¹⁷ Pour plus de précisions, voir la section « La méthode : 'La LSF mode d'emploi : l'expression par la pensée visuelle' » du chapitre 4.

évènement dans le temps. Etant donné que le parcours décrit est le parcours de personnes maîtrisant le français écrit, les consignes sont fournies (pour les niveaux débutant et moyen) à la fois à l'écrit et signé par le signeur virtuel. C'est le survol de la consigne écrite qui déclenche le signeur virtuel. Notons toutefois que, pour les non-écrivains, les consignes seront signées et imagées (pour les niveaux les moins avancés).

- Les dates :

o Les fêtes

Cette section présente les principales fêtes françaises. L'apprenant se trouve face à un calendrier. En survolant la date, le signeur virtuel signe l'évènement du jour. En cliquant sur chaque fête, l'apprenant voit une fiche avec le signeur virtuel réalisant de courtes phrases en LSF sur la date de la fête et ce qui est célébré ce jour-là. Toutes les fiches suivent le même type de format. La date de la fête suivie de la raison de la fête.

Chacune des fêtes principales françaises fait l'objet d'une activité indépendante. Elle permet d'introduire les thèmes qui seront abordés plus tard dans les parcours suivants. Cette activité prend la forme d'un QCM qui variera entre français-LSF, LSF-français, images-LSF et LSF-images. Cette structure diversifiée permet d'opérer un transfert progressif vers la LSF sans être dans une opposition stricte LSF/français qui forcerait la traduction.

Les fêtes sélectionnées sont Toussaints, Armistice de la 1ère Guerre Mondiale, Noël, Jour de l'An, Epiphanie, Mardi Gras, Pâques, 1er Mai, Armistice de la 2nde Guerre Mondiale, l'Ascension, la Pentecôte, la Fête Nationale et l'Assomption.

Il y a aussi les dates du début de chaque saison. Ces dates font l'objet d'une fiche mais pas d'une activité indépendante. En revanche les signes correspondants aux saisons sont utilisés dans certains QCM.

o Les mois

Une introduction sur les mois ayant déjà été faite au cours de la section sur les fêtes françaises incontournables. Cette partie ne fait l'objet que d'une seule activité. L'apprenant doit remettre dans l'ordre annuel les douze mois de l'année en signes.

o Compter

Dans cette section l'apprenant découvrira la méthode pour compter en LSF à travers plusieurs exercices ludiques.

Exercice d'appariement

Dans cette activité, l'apprenant devra relier les nombres écrits aux signes qui leur correspondent. Cet exercice est prévu pour être généré automatiquement afin de réduire le risque de doublons. Il sera aussi disponible dans la rubrique « Aide » pour permettre aux apprenants de vérifier leurs connaissances.

Exercice de reconnaissance

L'apprenant voit un nombre, il a le choix entre plusieurs nombres signés et doit sélectionner la bonne réponse.

Exercice de reconstruction

Dans cette activité, l'apprenant doit reconstruire le signe qui correspond au nombre visible à l'écran. Cette activité a pour but de lui faire manipuler des nombres supérieurs à cent voir mille tels que les chiffres pour les années.

- Les noms

o Découverte de l'alphabet dactylogique

Après une brève présentation de l'alphabet signé, l'apprenant se trouve face à une activité lui permettant de mieux mémoriser chaque signe.

L'activité se compose d'un ensemble de cartes retournées. La moitié des cartes contient la lettre écrite, l'autre moitié la lettre signée. Il doit les retourner de façon à assembler par paires les graphèmes avec les signes. Les lettres sont tirées au hasard, ce qui permet aux apprenants de refaire l'exercice s'il le souhaite.

o Découverte des noms-signes et en dactylogie

L'apprenant doit aller sur un forum vidéo et se présenter, dire ce qu'il aime faire, manger, etc. Les autres membres du forum (enseignants ou apprenants) devront regarder les vidéos, les comprendre, afin de pouvoir suggérer un prénom en signe à l'apprenant. Cette activité lui permettra de découvrir que le prénom en LSF n'est pas arbitraire mais qu'il peut correspondre tant à une des caractéristiques physiques du locuteur qu'à un de ses traits de caractère.

Une fois que l'apprenant a acquis ces compétences, il a les clés pour réussir à se présenter et donner sa date de naissance.

- La Toussaint : Cette première période de vacances représente surtout la fête d'Halloween. C'est donc l'occasion pour les apprenants de découvrir le vocabulaire lié à la mort. Pour cela, ils devront réaliser deux activités.

oPrésentation de la fête en LSF

Cette partie permet d'introduire les premières phrases en LSF tout en expliquant à quoi correspondent la Toussaint et Halloween. Le vocabulaire abordé sera celui de la mort avec des signes tels que 'enterrement', 'mort', 'vie', etc.

L'activité qui suit cette présentation prend la forme d'un QCM. L'apprenant voit un signe et doit sélectionner le mot qui lui correspond.

Les apprenants devront être capables d'épeler un mot français en LSF grâce à l'alphabet dactylologique. Les signes dactylologiques seront donc introduits dans la rubrique parcours pour les apprenants débutants. En revanche, dès que l'apprenant a atteint le niveau moyen quel que soit son profil, l'alphabet n'étant qu'un support d'aide à la communication et non un moyen de communication en soi ou la solution en cas de difficultés, il ne sera disponible qu'à partir de la rubrique « Aide ».

Les apprenants ont différents types de supports d'aide mis à leur disposition pour leur permettre de réussir.

Les exercices varient considérablement au fil des différents niveaux. Un débutant aura davantage d'activités fermées avec des micro-tâches ouvertes amenant à la validation d'un sous parcours. A l'inverse, les apprenants de niveau avancé se trouveront face à davantage d'activités ouvertes avec des productions à corriger pour les enseignants telles que des résumés de vidéos en LSF, de la traduction, la participation aux forums, les discussions entre enseignants et apprenants, etc.

Une fois que l'apprenant a validé son exercice, il ne peut plus revenir en arrière. Le parcours lui étant imposé, la navigation également. Il ne peut qu'aller voir dans la rubrique « Aide » s'il souhaite revoir des notions qui lui ont été présentées durant le parcours.

Le passage vers un niveau supérieur se fait une fois que l'apprenant a réussi l'ensemble des modules. Si ses notes sont correctes (10 sur 20 minimum) sur l'ensemble du parcours, il peut alors accéder au niveau supérieur. Dans le cas où ses notes pour le parcours ne sont pas suffisantes ; l'enseignant propose une série d'exercices

supplémentaires se finissant par une « production » (adaptée au niveau) de l'apprenant en LSF.

L'exemple de parcours d'apprentissage que nous venons de présenter permet de visualiser la forme que prend de la plateforme. Les apprenants comme les enseignants sont les acteurs principaux et permettent le bon fonctionnement de cette plateforme.

Notons toutefois que les parcours destinés aux apprenants non-écrivants ont beaucoup de similarités avec ceux des apprenants écrivants. Le point de divergence se situe uniquement au niveau de l'absence totale de forme écrite de la langue française (exception faite de la page d'authentification). Un exercice d'appariement entre un signe et son signifié, révisant le vocabulaire par exemple, pour un apprenant « enfant non-écrivant débutant » prendra donc la forme d'image ou vidéo (si c'est un verbe d'action) à relier avec le signe réalisé par le signeur virtuel. Les seuls exercices que les non écrivants ne pourront pas réaliser sont les exercices de traduction de LSF vers le français écrit et inversement.

Chapitre 9 – Conclusion de la partie 2

Le chapitre 6 a soulevé les nombreux problèmes et craintes que le Microcosme Sourd éprouvait vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la LSF à distance. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie, les logiciels existants sont assez mal connus et le peu qui existe ne permet pas de fournir un apprentissage de qualité aux apprenants (absence totale d'interaction, pas de suivi des apprenants, aucune rétroaction sur les productions des apprenants, etc.).

Si certaines des personnes interrogées expriment leur scepticisme, la majeure partie des réponses s'accordent toutefois sur l'utilité d'une plateforme d'apprentissage de qualité transmettant des informations justes.

Les constats que nous avons établis dans la première partie ont été confirmés par les réponses au questionnaire. En effet, la mise en place d'une plateforme d'apprentissage interactive et proposant un suivi pour les apprenants forment les points les plus demandés par les personnes interrogées. Le public interrogé souhaite également avoir la possibilité de discuter avec les enseignants et avec des personnes sourdes signantes.

Le chapitre 7 est entièrement consacré à la forme que prend la plateforme. Ce chapitre permet de répondre aux craintes du public en montrant qu'il est tout à fait possible de concevoir une plateforme interactive qui réponde aux attentes des apprenants comme des enseignants. Nous avons également pu voir que cette plateforme s'adapte aux acquis de chacun des utilisateurs en proposant une interface bilingue LSF/français écrit. Tout est fait de façon à recréer au maximum l'atmosphère interactive observée lors des cours en présentiel (vidéo chat, forums bilingues LSF (vidéo)/français écrit (pour les grands débutants) avec l'ensemble des utilisateurs de la plateforme, etc.).

Ce chapitre permet également de dissiper les craintes quant à la dévalorisation de la langue. En effet, la présence d'enseignants sur la plateforme contrôlant les différentes informations qui circulent réduit le risque de transmettre de fausses informations notamment dans le signaire collaboratif et dans les espaces de discussions entre apprenants.

La plateforme innove également au niveau du suivi. En effet, il n'existait pas de plateforme d'enseignement/apprentissage des langues proposant de suivre la progression d'un apprenant tout au long de sa formation. L'idée, qu'un apprenant puisse s'arrêter à tout

moment dans son parcours et le reprendre à l'endroit exact où il l'avait laissé permet d'envisager autrement la formation. En effet, un suivi individualisé de l'apprenant lui permet de progresser à son rythme.

Si la navigation au sein d'un parcours d'apprentissage est imposée, il n'en demeure pas moins que les apprenants sont totalement libres de circuler au sein des différentes rubriques de la plateforme et plus particulièrement avec les outils mis à disposition dans la rubrique « Aide ». Ils peuvent choisir d'avancer au rythme qu'ils souhaitent dans le parcours, voire même de ne pas suivre du tout le parcours et se consacrer aux espaces de discussions (forums vidéo et chat) et outils. A l'inverse, un apprenant peut aussi choisir de suivre strictement le parcours et se contenter d'aller sur les forums lorsque cela lui est demandé.

Le dernier chapitre quant à lui représente un exemple de parcours d'apprentissage. Il permet de montrer l'agencement général des parcours et de quelles façons ils s'intègrent dans la plateforme. Le parcours ainsi présenté est cohérent avec une thématique commune du début à la fin du parcours d'apprentissage.

Ce chapitre nous permet également de constater que dès le niveau débutant, l'apprenant doit réaliser des tâches ouvertes. Ces tâches sont d'autant plus intéressantes qu'elles sont corrigées par l'enseignant.

La plateforme que nous proposons est donc interactive, individualisée et adaptée à tous les publics. Le suivi est également personnalisé et très présent dans toutes les parties de la plateforme. L'intégralité de la plateforme a été conçue dans le but de dispenser un apprentissage de qualité.

Conclusion

Les deux parties que nous venons de présenter ont cherché à montrer qu'il est possible de concevoir une plateforme d'enseignement/apprentissage de la LSF à distance. Ce mémoire a donc proposé une plateforme d'enseignement/apprentissage de la LSF en s'appuyant sur les progrès informatiques (signeurs virtuels, internet, qualité de vidéo, vidéo chat, forums, etc.).

La première partie nous a amenée à réaliser nos premiers choix. Nous avons ainsi pu présenter dans quel environnement géopolitique s'ancre notre plateforme grâce aux avancés législatives concernant le statut de la LSF et de sa diffusion. Nous avons également constaté que les enseignants comme les apprenants n'ont pas, à l'heure actuelle, de méthode fixe permettant d'acquérir la LSF bien qu'il existe des pistes avec la mise en place du CECR LS et de la Circulaire de 2008. En outre, nous avons vu dans le chapitre quatre des outils intéressants en vue d'une intégration dans la plateforme ainsi que des erreurs à ne pas reproduire. Nous en avons donc déduit qu'il n'existe à l'heure actuelle, aucun logiciel efficace qui permettrait d'apprendre la LSF à distance dans les meilleures conditions possibles grâce à la mise en place d'outils permettant d'interagir, avec la totalité des utilisateurs de la plateforme. Le cinquième chapitre a notamment présenté les intérêts de l'intégration d'un signeur virtuel (par rapport aux vidéos) au sein d'une plateforme de ce type.

La seconde partie de ce mémoire s'intéressait à la conception de la plateforme. Après avoir identifié les besoins et les attentes du Microcosme Sourd en termes d'apprentissage de la LSF, nous avons présenté notre modèle de plateforme d'enseignement/apprentissage. Nous avons ensuite détaillé un parcours type d'apprentissage qu'un apprenant suivra au sein de la plateforme.

Le chapitre quatre de l'état de l'art permet de comprendre au moins en partie les craintes du Microcosme Sourd. En effet, les logiciels existants ne proposant aucune forme d'interaction et ni de suivi avec les apprenants, il est tout à fait compréhensible de constater lors des réponses aux questionnaires, que le public est sceptique. Il a toutefois exprimé son attente à propos d'une plateforme d'apprentissage abordable financièrement, de qualité et interactive.

Le constat que nous avons établi dans la première partie de ce mémoire représentait bien la situation de la LSF à l'heure actuelle. Les apprenants comme les enseignants se trouvent souvent isolés (notamment les personnes loin de grandes villes) et le principal lien possible entre eux est internet. Ainsi, l'objectif de créer une plateforme interactive s'adressant à tous les publics tout en proposant un apprentissage individualisé est tout à fait atteignable. De plus, l'idée de consacrer aux enseignants un espace réservé à l'échange de fichiers ou de supports d'enseignement, ainsi qu'aux discussions, permet de relier les enseignants d'une même discipline.

Ce travail correspond à une étude préliminaire. Il s'agit ainsi d'un point de départ. J'aimerais pouvoir concrétiser cette recherche en implémentant la plateforme, en la testant, l'évaluant, la faisant évoluer et en analysant ses impacts auprès du Microcosme Sourd.

Bibliographie

Conseil de L'Europe (2002). *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* Strasbourg : coll Didier.

<http://www.alfeda.net/pdf/langue%20des%20signes.pdf> Dernière consultation le 11 mai 2012

CAPES LSF : http://www.cndp.fr/ressources-lsf/capes/pdf/joe_20090627_0147_0057.pdf

Cuxac C. (2000). « La Langue des Signes Française; les Voies de l'Iconicité », *Faits de Langues* n°15-16, Ophrys, Paris

Delamotte-Légrand, R. (1998). « De l'hétérogénéité en acquisition ». *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 93(1) : 137–156.

Delorme M. (2011). *Modélisation du squelette pour la génération réaliste de postures de la langue des signes française*, Thèse de doctorat Université Paris-Sud 11

Gibet S. & Héloir, A. (2007). « Formalisme de description des gestes de la langue des signes française pour la génération du mouvement de signeurs virtuels », Article tiré de *TAL* volume 48 n°3/2007 : 115 – 149

Grosjean, F. (1993). « La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds », *Nouvelles pratiques sociales*, 6, 69-82

Kobylanski M. (2011). « *Adaptation du CECR pour la LSF : Principes et pistes pour une évaluation* », Mémoire de Diplôme Supérieur de Recherche (DSR), Université Stendhal Grenoble 3

Loiseau M. (2009). « *Élaboration d'un modèle pour une base de textes indexés pédagogiquement pour l'enseignement des langues* », Thèse de doctorat Université Stendhal Grenoble 3.

Millet, A. & Estève, I. (à paraître, 2012). La querelle séculaire entre oralisme et bilinguisme met-elle la place de la Langue des Signes Française (LSF) en danger dans l'éducation des enfants sourds ?, *Cahier de l'observatoire des pratiques linguistiques*, 3.

Millet A., Estève I. & Guigas L. (2008). Pratiques communicatives de jeunes sourds adultes. *Rapport pour la DGLFLF*, Laboratoire Lidilem. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00419204/fr>, dernière consultation le 11 mai 2012

Millet A. (2006). « Dynamiques iconiques en jeu dans les mécanismes syntaxiques et discursifs en LSF ». In Parisot, A.-M. et D. Daigle (dir.) *Surdité et société*, (pp. 129-142). Presses universitaires du Québec.

Millet A. & Mugnier S. (2004) : « Pratiques et représentations en jeu dans les processus de minorisation de la LSF », *Colloque Contact de langues et processus de minorisation de la LSF*, Sion, septembre 2003.

Millet, A. (2003). « Les représentations sociales de la LSF : ou comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel », *La Nouvelle Revue de l'ASIS* 23, 63--72.

Millet A. (2002). « Les dynamiques iconiques et corporelles en LSF ». *Gestualité et syntaxe*, Lidil (26).

Millet, A. (2001). « Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez de jeunes apprenants sourds », *Recherches sur la langue des signes*, journées d'étude 19-20 novembre, Université de Toulouse.

Millet A. (1997). « Réflexions sur le statut du mouvement en LSF - aspects lexicaux et syntaxiques ». LIDIL (15). Lidilem – Grenoble 3

Premsky M. (2001). « Digital Natives Digital Immigrants », *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001), dernière consultation le 7 mai 2012, <http://www.marcpremsky.com/writing/Premsky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Sabria R. (2003). *Langue des Signes française. Langue, discours, société*, dossier d'habilitation à diriger des recherches, DYALANG UMR 6065 CNRS, Université de Rouen

Ressources d'enseignement/apprentissage :

Dico-LSF, dictionnaire en ligne, <http://www.sourds.net/dicolSF/>, dernière consultation le 7 mai 2012

International Visual Theater (IVT). (1992). *La langue des signes collection thématique*, Tome 1 à 4, I.V.T Editions, Paris

Monica Companys. (2003). *La LSF, mode d'emploi*, éditions Monica Companys,

Websourds, Site de publication AFP en LSF, dernière consultation le 7 mai 2012 <http://www.websourd.org/spip.php?rubrique2>

Wikisign LSF, 2007, Dictionnaire collaboratif en ligne, dernière consultation le 7 mai 2012 <http://lsf.wikisign.org/wiki/Wikisign:Accueil>

Logiciels d'enseignement/apprentissage :

Carillo P. (2001). « *Apprentissage interactif de la Langue des Signes Française* », CD-ROM, Lcj Editions Productions, Suresnes

IVT. (2005). « *Les signes de Mano* », CD-ROM, IVT Editions, Paris

Monica Companys. (2005). « *La LSF en 15 étapes* », DVD, éditions Monica Companys,

Monica Companys. (2002). « *La Langue des Signes Française : Rendez-vous à Angers* », CD-ROM, éditions Monica Companys, Angers

VISUEL. (2006). Révision de cours de LSF par Visuel-LSF

Table des figures

FIGURE 1 : SCHEMA DES CERCLES DES REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA LSF DE MILLET (2003, P.3)	14
FIGURE 2 : SIGNE [ARBRE] EN LSF	17
FIGURE 3 : SCHEMA DES ESPACES PRE-SEMANTISES (MILLET, 2006, P. 131)	21
FIGURE 4 : TABLE DES NIVEAUX DU CECR.....	25
FIGURE 5 : REPONSES POUR LA QUESTION SUR LES PROBLEMES LIES A L'APPRENTISSAGE A DISTANCE.....	52
FIGURE 6 : LES OUTILS DE LA PATEFORME.....	53
FIGURE 7 : REPONSES DES QUESTIONS ADRESSEES AUX ENSEIGNANTS.....	54
FIGURE 8 : SCHEMA DES UTILISATEURS « APPRENANTS »	61
FIGURE 9 : SCHEMA DES UTILISATEURS « ENSEIGNANTS »	62
FIGURE 10 : DESCRIPTION D'UNE PAGE TYPE POUR APPRENANT ECRIVANT	62
FIGURE 11 : PAGE D'AUTHENTIFICATION	63
FIGURE 12 : SCHEMA DES FONCTIONNALITES POUR L'ENSEIGNANT (AVEC ELEVES).....	64
FIGURE 13 : MENU D'UN ENSEIGNANT ECRIVANT « AVEC ELEVES ».....	65
FIGURE 14 : PAGE D'ACCUEIL DE L'UTILISATEUR « ENSEIGNANT AVEC ELEVES » (ECRIVANT).....	65
FIGURE 15 : PAGE HISTORIQUE D'UN ENSEIGNANT ECRIVANT.....	66
FIGURE 16 : PAGE FORUM POUR L'ENSEIGNANT « AVEC ELEVES ».....	67
FIGURE 17 : PAGE VIDEO CHAT DE L'ENSEIGNANT	68
FIGURE 18 : PAGE DE VERIFICATION DU SIGNAIRE COLLABORATIF.....	68
FIGURE 19 : PAGE DE GESTION DES UTILISATEURS	69
FIGURE 20 : PAGE « SALLE DES PROFS »	70
FIGURE 21 : SCHEMA DES UTILISATEURS « APPRENANTS ».....	71
FIGURE 22 : PAGE DE CREATION DE COMPTE APPRENANT.....	72
FIGURE 23 : LE MENU D'UN APPRENANT ECRIVANT.....	72
FIGURE 24 : PAGE D'ACCUEIL APPRENANT ECRIVANT.....	73
FIGURE 25 : PAGE DU PARCOURS D'UN APPRENANT ECRIVANT	73
FIGURE 26 : PAGE DE L'HISTORIQUE D'UN APPRENANT	74
FIGURE 27 : PAGE AIDE DE L'APPRENANT.....	75
FIGURE 28 : EXEMPLE D'UN PARCOURS D'APPRENTISSAGE.....	80
FIGURE 29 : EXEMPLE DE DESCRIPTION D'UN MODULE	82









Table des annexes

ANNEXE 1 TABLEAU DES CONFIGURATIONS DU LPC (LANGAGE PARLE COMPLETE).....	96
ANNEXE 2 CIRCULAIRE DE 2008 SUR LA SCOLARISATION DES JEUNES SOURDS	97
ANNEXE 3 GRILLE DES NIVEAUX DE REFERENCES DU CECR LS	111
ANNEXE 4 ALPHABET DACTYLOGIQUE	112
ANNEXE 5 QUESTIONNAIRE	113
ANNEXE 6 TABLEAU DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES	117

Annexe 1






Tableau des configurations du LPC (Langage Parlé Complété)

Les 8 configurations des doigts pour coder les consonnes phonétiques

	d (dos) p (par) ʒ (joue)		k (car) v (va) z (base)		s (sel) R (rat)		b (bar) n (non) ɥ (lui)
	t (bar) m (mare) f (fa)		l (la) j (chat) ʝ (vigne) w (fa)		g (gare)		j (fille) ɟ (camping)

et toute voyelle non précédée d'une consonne (âge)

Les 5 positions de la main pour coder les voyelles phonétiques

position COTE	position POMMETTE	position BOUCHE
		
a (ma) o (maux) œ (teuf-teuf)	œ̃ (main) ø (feu)	i (mi) ɔ̃ (ton) œ̃ (man)
et toute consonne suivie d'un e muet ou isolée (Tom)		
	ɛ (mais) u (mou) ɔ (fort)	œ̃ (un) y (tu) e (fée)
	position MENTON	position GORGE

Annexe 2

circulaire de 2008 sur la scolarisation des jeunes sourds

Programmes

Enseignement de la langue des signes française à l'école primaire

Mene0817503a 190-3 ; 514-4

NOR

arrêté du 15-7-2008 - J.O. du 13-8-2008 MEN - DGESCO A1-4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 312-9-1 ; avis du Comité national consultatif des personnes handicapées ; avis du C. S.E. du 3-7-2008

Article 1 - L'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire est fixé par l'annexe du présent arrêté. Cet enseignement sera dispensé aux élèves concernés dans le cadre horaire de l'enseignement du français.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter de la rentrée de l'année scolaire 2008-2009. **Article 3** - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 15 juillet 2008

Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation,
le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini

Annexe

Enseignement en maternelle

La langue des signes française (L.S.F.) dans les parcours de scolarisation selon un mode de communication bilingue des élèves sourds ou malentendants à l'école maternelle : programmes

Préambule

La langue des signes à la croisée des domaines d'activité définis pour l'école maternelle

L'apprentissage de la langue des signes à l'école maternelle par les enfants dont les parents ont fait un choix de communication bilingue trouve naturellement sa place dans les grands domaines d'activité définis pour la structuration des apprentissages.

- S'approprier le langage, découvrir l'écrit

En tant que langue caractéristique de la communication en face-à-face, la langue des signes française (L.S.F.) représente, comme toute langue des signes, l'équivalent de la communication orale et constitue pour les jeunes sourds le mode privilégié d'appropriation active du langage. La langue française écrite tient lieu de langue écrite et s'avère plus que jamais le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants.

Acquérir pleinement la communication bilingue dans ses deux modalités, immédiate en face à face (L.S.F.) et différée (français écrit) ainsi que, dans la mesure du possible, le français sous sa forme orale, est, pour l'enfant sourd comme pour tout enfant, le moyen d'accéder aux valeurs et savoirs communs, c'est-à-dire à la culture de tous et à la connaissance du monde environnant. Moyen d'accès à l'ensemble des apprentissages, la langue est le vecteur d'une authentique intégration sociale.

Concernant les enfants sourds, cet accès à la L.S.F. présente toutefois des spécificités liées aux conditions atypiques de sa transmission. La majorité de ces enfants naissent en effet en foyer entendant (92 %) : ils ne peuvent apprendre la L.S. F. par contact avec le modèle linguistique proposé par l'adulte (le modèle proposé le plus souvent étant une langue vocale).

De là, la nécessité de proposer à l'enfant sourd, dès l'entrée en maternelle, les conditions d'une immersion dans la langue des signes, et d'en favoriser l'apprentissage. Il importe particulièrement que la langue des signes proposée par l'enseignant, le soit dans la pleine diversité de ses registres et ressources, de manière à constituer pour l'enfant sourd l'équivalent de la large palette linguistique que les parents offrent naturellement à leur enfant entendant dès son plus jeune âge.

Du fait de ces conditions particulières de transmission de la langue des signes, les conditions d'apprentissage chez les enfants sourds de 0 à 3 ans sont très inégales, une majorité d'entre eux arrivent en maternelle sans en connaître les rudiments alors que d'autres auront déjà eu une ouverture sur cette langue. Il convient donc de mettre la priorité sur l'acquisition de la L.S.F., d'autant plus que l'entrée dans une langue première (les termes langue première ou langue seconde ont un caractère uniquement chronologique), langue de la communication en face à face, est, pour tout enfant, le prérequis à l'accès à l'écrit. Les langues des signes ne disposant pas de modalité écrite, l'accès à l'écrit est pour les enfants sourds, synonyme de l'acquisition d'une langue seconde. Sans différer la sensibilisation à l'univers et aux fonctions de l'écrit, prévue à la maternelle, l'accent doit être mis sur l'acquisition de la langue des signes. Comme pour l'enfant entendant, le développement des compétences langagières et linguistiques lie étroitement langue de la communication en face à face (L.S.F.) et langue écrite (français écrit). Dans le cas de l'enfant sourd, il est cependant indispensable de favoriser la prise de conscience de la coexistence de deux langues distinctes.

- Devenir élève

L'acquisition d'une langue est indissociable de l'appropriation de la dimension culturelle qu'elle véhicule et qui la structure. Cela n'est envisageable qu'au sein d'un groupe, c'est-à-dire dans le cadre d'un dispositif collectif, où peuvent se mettre en place les conditions d'une communication naturelle et authentique. Ce n'est que dans un tel cadre que l'enfant sourd pourra, en ayant les moyens de participer pleinement à la vie de la classe, acquérir les compétences requises pour la vie sociale et notamment apprendre à se décentrer et à coopérer avec les membres du groupe.

- Agir et s'exprimer avec son corps

La langue des signes, langue gestuelle par essence, suppose une maîtrise de l'expression corporelle et de l'espace. On sait à quel point l'école maternelle est la période où l'enfant apprend à se situer dans divers lieux et aussi à exprimer sa pensée, ses sensations ou émotions. C'est dans l'expérience corporelle et spatiale, accompagnée de langage (ici, la L.S. F.) que l'enfant va prendre conscience que l'espace de signation donne à voir l'espace réel.

- Percevoir, sentir, imaginer, créer

La langue des signes n'est pas seulement une langue qui dit le réel mais elle permet, comme toute langue, un degré d'abstraction et ouvre à des univers de création.

Objectifs et programme à l'école maternelle : démarche pédagogique générale

Le souci premier de l'enseignant est d'initier l'enfant aux conditions préalables à toute interaction langagière, a fortiori dans le cas de l'enfant sourd pour lequel les interactions en langue des signes sont en général plus rares (cas des parents entendants). En ce qui concerne la langue des signes, pour laquelle l'échange des regards est un prérequis à toute communication, cette initiation passera par l'apprentissage de la gestion du regard : captation du regard de l'enfant et compréhension de la nécessité de porter son regard sur le protagoniste de l'interaction.

L'enseignant veille à ce que l'enfant sourd participe aux activités mises en place, en variant celles-ci et en s'assurant que les situations proposées soient accessibles et comprises. L'inscription de ces activités dans l'expérience partagée par tous est une condition préalable à des formes d'interaction qui ne sont pas nécessairement verbalisées au départ mais de nature à mettre l'enfant sourd en confiance. C'est sur ce terrain que les premières formes de langage oral (L.S.F.) ont le plus de chances de pouvoir éclore.

Des stratégies concrètes seront inventoriées dans le D.V.D. «Ressources pour faire la classe» qui sera mis à la disposition des enseignants, notamment l'utilisation de dessins et de marionnettes qui sont des media accessibles aux enfants de 3 à 5 ans.

- L'apprentissage de la langue des signes «Écoute visuelle»

Dans ce climat rassurant, l'enseignant commence à introduire les premières unités gestuelles, qui sont nécessairement contextualisées, c'est-à-dire en relation étroite avec les activités en cours. C'est une phase d'«écoute visuelle» où l'attention de l'enfant sourd est focalisée sur le geste et l'expression de l'enseignant. Ce travail peut porter notamment sur l'ensemble des consignes liées à la vie de la classe (s'asseoir, se lever, etc.).

- De la compréhension orale à l'expression en L.S.F.

L'enfant sourd est progressivement amené à réinvestir les productions gestuelles du maître, en situation. Le maître évalue la compréhension de l'enfant sourd à sa capacité, soit à exécuter la tâche demandée, soit à reproduire l'unité gestuelle apprise pour désigner un objet ou exprimer sa relation à l'objet, au maître, et aux autres élèves. L'adulte enseigne quelques variantes simples qui permettent à l'enfant sourd de diversifier ses manières de «dire» et de libérer ses émotions (joie, tristesse, refus).

- Acquisition de compétences concernant le langage d'évocation (langage hors situation)

Aux alentours de trois ans, un enfant développe progressivement sa capacité à évoquer une expérience qu'il n'est pas en train de vivre. S'agissant d'enfants sourds comme

d'enfants entendants, le maître doit créer les conditions favorisant des reformulations, anticipations d'événements ou situations de substitution dans lesquelles l'enfant sourd, peut revivre une situation passée, faire revivre un personnage, se décentrer, etc. Tout ce qui favorise le repérage dans le temps et dans l'espace doit être ici mis en œuvre.

Compétences attendues en fin de maternelle

1. Compétences de communication (1.1 et 1.2 ne sont pas à dissocier dans ce contexte particulier de l'apprentissage de la L.S.F.)

1.1. Préalable à la communication Être capable de :

- mobiliser efficacement son regard : repérer la personne qui prend la parole, savoir passer d'une personne à l'autre ;
- respecter son tour de parole.

1.2. Gestion des interactions

Être capable de :

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans) ;
- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse.

2. Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)

Être capable de :

- comprendre les consignes ordinaires de la classe ;
- varier ses manières de dire en L.S.F. (dire sans montrer ou dire en montrant) dans des situations familières.

3. Compétences concernant le langage d'évocation (langage hors situation)

Être capable de :

- rappeler en L.S.F., en se faisant comprendre, un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...) ;
- comprendre une histoire en L.S.F. adaptée à son âge et le montrer en reformulant dans ses propres signes la trame narrative de l'histoire ;
- identifier les personnages d'une histoire en L.S.F., les caractériser physiquement et moralement, les dessiner ;
- évoquer, faire vivre un personnage (marionnette, animal, héros...) en L.S.F. : en prendre le rôle, en adopter les attitudes corporelles et mimiques, le discours... ;
- raconter en L.S.F. un conte déjà connu en s'appuyant ou non sur une succession d'illustrations ;
- inventer une courte histoire en L.S.F. dans laquelle les protagonistes sont clairement posés et qui comporte au moins un début, un événement et une fin.

4. Compétences concernant le langage écrit et la littérature (en L.S.F. et en français)

4.1. Identification des fonctions de l'écrit Être capable de :

- comprendre les fonctions d'un panneau urbain, d'une affiche, d'un journal, d'un livre, d'un cahier, d'un enregistrement vidéo signé...

4.2. Découverte et appropriation d'un répertoire littéraire (en L.S.F. et en français écrit)

Être capable de :

- mémoriser chaque année une dizaine de comptines et de poésies en L.S.F., empruntées au répertoire sourd ou créées à partir du répertoire français.

4.3. Compétences concernant l'accès au français écrit via la L.S.F.

La priorité sera donnée au renforcement des compétences en langue première (L.S.F.), prérequis à l'acquisition de la langue seconde (français écrit), sans différer pour autant la sensibilisation à l'univers et aux fonctions de l'écrit.

Être capable de :

- formuler en L.S.F. une production personnelle brève en vue d'une dictée à l'adulte ;
- restaurer la cohérence narrative dans le cadre d'une production collective en L.S.F., dictée à l'adulte ;
- reformuler dans ses propres termes, en L.S.F., un court énoncé, donné en L.S.F. par l'enseignant à partir d'un texte

écrit ;

- raconter brièvement en L.S.F. l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe, y compris face à une caméra ;
- mener à terme une lecture vidéo de courte durée.

4.4. Appropriation de l'acte

graphique en lien avec la

L.S.F. Être capable de :

- écrire son prénom et l'épeler en dactylologie (alphabet manuel de la L.S.F.) ; - écrire quelques mots qui sont épelés en dactylologie par l'enseignant ;
- épeler en dactylologie des mots familiers ;
- reproduire dans l'espace de signation un motif graphique simple (carré, rond...).

4.5. Découverte des éléments constitutifs de chacune des deux langues (L.S.F. et français écrit)

4.5.1. Découverte de la L.S.F.

Être capable de :

- rythmer un énoncé en L.S.F. ;
- découvrir et produire des régularités formelles (mouvement, emplacement, configuration de la main, expressions faciales, structures de transfert, signes standard).

4.5.2. Découverte du français écrit

Être capable de :

- établir quelques correspondances entre des éléments de la langue première et de la langue seconde (mots, ensemble de mots déjà connus) ;
- mettre en correspondance lettre et épellation dactylologique ;
- reconnaître une vingtaine de mots très familiers tels que son prénom, quelques noms d'objets concrets et familiers et en donner l'équivalent en L.S.F.

Enseignement à l'école élémentaire

La langue des signes française dans les parcours de scolarisation selon un mode de communication bilingue des élèves sourds ou malentendants à l'école élémentaire : programmes

Préambule

L'apprentissage de la langue des signes à l'école maternelle par les enfants dont les parents ont fait un choix de communication bilingue trouve naturellement sa place dans les grands domaines d'activité définis pour la structuration des apprentissages.

À l'école élémentaire, deux paliers sont établis dans l'apprentissage de la L.S.F., le premier à la fin du cycle 2, le second à la fin du cycle 3. Il est bon de rappeler que l'on se situe dans la perspective d'une éducation bilingue où les savoirs et savoir-faire en langue première (L.S.F.) [les termes langue première ou langue seconde ont un caractère uniquement chronologique] sont les préalables à l'entrée dans la langue seconde (la langue française), puis à son apprentissage, appréhendé pour les élèves sourds, prioritairement à l'écrit. Par conséquent, les compétences attendues en français écrit en fin de cycle 2 seront confortées au cycle 3. De la même manière, compte-tenu de la spécificité du parcours langagier des élèves sourds, les compétences attendues en français écrit à la fin du cycle 3 pourront n'être que partiellement acquises.

La continuité des apprentissages mis en place à l'école maternelle est nécessaire. De même qu'à l'école maternelle, la priorité est donnée à la maîtrise de la langue orale pour les élèves entendants, la maîtrise de la langue des signes française-en tant que langue première et langue de la communication en face à face-représente le vecteur de réussite aux cycles 2 et 3. Son usage et son enseignement facilitent la maîtrise de l'écrit en langue française, un des objectifs principaux de l'école élémentaire.

En effet, dès la fin du cycle 2, l'élève, en fonction de son parcours linguistique, doit pouvoir lire et comprendre un texte adapté à son âge et à son niveau de maîtrise de l'écrit. L'apprentissage de la lecture se poursuit alors tout au long du cycle 3. L'écriture, quant à elle, se prépare dès l'école maternelle, mais c'est à la fin du cycle 2 que les élèves peuvent rédiger quelques lignes et en fin de cycle 3 qu'ils peuvent produire de petits textes.

Dès le cycle 2, il s'agit d'offrir à l'élève sourd une pleine connaissance des ressources (registres et variantes) et des structures de sa langue, la L.S.F. À cet égard, la L.S.-vidéo (L.S. enregistrée) constitue l'un des outils permettant à l'enseignant de conduire un travail linguistique sur la L.S.F. elle-même, mais aussi de faire appréhender à l'élève sourd les spécificités de l'écrit.

Au cycle 3, l'approfondissement et la consolidation des acquis antérieurs est la priorité. Le «dire, lire, écrire», s'agissant de l'enseignement aux élèves sourds, devient dire en L.S.F. (en face à face ou en différé) et lire et écrire en français.

La pratique progressive d'une observation raisonnée de la L.S.F. ainsi que l'explicitation des connaissances linguistiques sont abordées ponctuellement à l'occasion des activités de communication. Ces dernières consolident de façon contextualisée la maîtrise de la L.S.F., sans constituer un objet d'étude isolé.

Par ailleurs, l'accès à l'écrit passe aussi par des compétences de compréhension de documents signés enregistrés et d'expression signée enregistrée qui présentent des usages et spécificités fonctionnelles dans le cadre de l'enseignement de la L.S.F.

Enfin, dans l'optique bilingue, il convient de développer chez l'élève des aptitudes

concernant le va et vient entre la L.S. F. et le français, qui doit être affiné, au cours du cycle 3, sans être pourtant systématique. L'objectif est ici de progressivement amener l'élève à prendre conscience des différences essentielles entre les deux systèmes linguistiques, et de façon générale entre l'oral et l'écrit.

Le mode de communication bilingue en situation scolaire consolide le sentiment d'appartenance de l'élève à une communauté linguistique et culturelle par la construction et la maîtrise accrue de la L.S.F. et le dote d'un bon accès au français écrit. L'élève est alors placé dans de bonnes conditions pour réussir son parcours scolaire.

I - Compétences attendues en fin de cycle 2

1. Compétences communicationnelles

Il importe de travailler à la fois la communication immédiate (orale signée : compétences 1.1, 1.2 et 1.3 ci-dessous) et la communication différée (signée enregistrée : compétences 1.4 et 1.5 ci-dessous).

1.1. Compétences de compréhension orale signée

L'élève doit être capable à partir d'interactions et de propositions répétées de comprendre une variété d'énoncés de genres différents, concernant des sujets divers adaptés à son âge.

Il s'agit pour lui de comprendre :

- une description de personne, animal, lieu ou situation, réels ou imaginaires ;
- un récit, réel ou imaginaire ;
- un conseil, une consigne, un ordre ;
- une information, une explication ;
- le point de vue d'autrui sur un sujet.

1.2. Compétences d'expression orale signée

L'élève doit être capable de produire, avec ou sans aide de l'enseignant, de façon claire et précise, une variété d'énoncés de genres différents, concernant des sujets divers adaptés à son âge.

Il doit, en particulier, pouvoir :

- décrire une personne, un animal, un lieu ou une situation, réels ou imaginaires ;
- produire un bref récit, réel ou imaginaire ;
- conseiller quelqu'un, donner une consigne, un ordre ;
- informer quelqu'un et lui fournir une explication sur un sujet familier ;
- exprimer un point de vue ;
- reformuler une production spontanée pour l'améliorer.

1.3. Compétences de communication en situation d'interaction Être capable de :

- prendre part à une conversation sur des sujets variés adaptés à son âge ;
- poser des questions pour obtenir des informations ;
- répondre à une demande d'information ;
- comprendre le point de vue d'autrui ;
- reformuler les paroles signées de quelqu'un.

1.4. Compétences de compréhension de L.S.F. enregistrée pour une communication différée (L.S.F.-vidéo) Être capable de :

- comprendre, si besoin est, après plusieurs diffusions, un interlocuteur, connu ou non, en situation de communication différée ;
- comprendre des énoncés de genres suffisamment diversifiés en situation de communication différée, y compris des documents issus du patrimoine culturel sourd (contes en L.S.F...).

1.5. Compétences d'expression signée enregistrée

Être capable de :

- mettre en œuvre les conditions de réalisation d'un message filmé (distance, posture, cadrage, fond...) ;
- produire différents types de messages enregistrés, compréhensibles en réception différée ;
- reformuler, pour l'améliorer, une production spontanée ou enregistrée.

2. Compétences linguistiques et culturelles

Comme pour les élèves entendants, le cycle 2 vise l'acquisition d'une gamme de signes et de structures diversifiées de la L.S.F., lui permettant de préciser son discours et de comprendre des interlocuteurs variés, dans différentes situations de communication. Dès la fin du cycle 2, mais principalement au cycle 3, l'enfant va progressivement être amené à adopter une attitude réflexive par rapport à la L.S.F. : observation de certains éléments du discours signé, des ressemblances et des différences entre deux énoncés ou fragments d'énoncé, de divers ordres (lexical, syntaxique, ou sémantique...). L'observation raisonnée de la L.S.F. est essentiellement assurée grâce à l'apport régulier de documents signés enregistrés : enregistrements simples de conversations en L.S.F., enregistrements de productions d'élèves, documents issus du patrimoine culturel ou littéraire signé, productions enregistrées pour une communication signée différée.

2.1. Grammaire

Progressivement, l'élève va prendre conscience que l'espace de signation est un espace sémantiquement organisé. À l'issue du cycle 2, il doit être capable de :

- comprendre et produire des messages comportant soit des structures qui montrent, (transferts), soit des structures qui ne montrent pas, (structures dites standard), afin de les distinguer ;
- comprendre et savoir utiliser les principaux verbes directionnels ;
- comprendre et produire une entité référant à un personnage (que fait ? qui ? à qui ? pour qui ?), à une indication spatiale (où ?) ou temporelle (quand ?) ;
- comprendre la manière dont se fait l'action (accomplie/inaccomplie, durative ou non) ;
- comprendre et commencer à identifier les phénomènes de reprise des entités et des indications spatiales et temporelles (pointages, regard, localisation des signes...) ;
- s'acheminer vers le maintien des différentes entités nécessaires à la cohérence d'un discours ;
- respecter l'ordre préférentiel de structuration des éléments du discours dans l'espace de signation (notamment, cadre-personnage, contenant-contenu, fond-figure) ;
- exprimer et produire les marqueurs de la personne (je, tu, il...) ;
- exprimer et comprendre les différents types d'énoncés (déclaratif, interrogatif, négatif, exclamatif, impératif) ;
- exprimer et comprendre les relations de possession concernant des entités extérieures à la personne (mon, ton, son...

livre/chat...);

- commencer à comprendre et construire l'expression du temps ;
- commencer à comprendre et exprimer les relations de causalité.

2.2. Lexique

L'enrichissement du lexique résulte de la richesse et de la diversité des situations et thèmes de communication proposés, mais également de moments consacrés au relevé, à l'observation comparée et au classement des signes rencontrés lors des activités langagières.

L'élève doit être capable de :

- connaître les principaux termes lexicaux liés aux activités familières d'un enfant dans le contexte familial et scolaire ;
- connaître les principaux termes lexicaux en rapport avec les compétences grammaticales décrites plus haut (lexique de spatialité, temporalité, modalité...) ;
- commencer à comprendre (à la fin du cycle 2 seulement) un lexique permettant de parler de la L.S.F., les concepts clés retenus en étant les suivants :
 - . paramètres, configuration, mouvement, orientation, emplacement, expression faciale, regard, pointage ;
 - . dire en montrant/dire sans montrer, prise de rôle, signe, montrer la taille et la forme ;
 - . grammaire de la L.S.F. et grammaire du français, vocabulaire de la L.S.F. et vocabulaire du français, dactylologie ;
- tirer parti des signes appris en réception de langue des signes différée, pour déduire à l'aide du contexte le sens d'un signe inconnu, ou d'autres sens d'un signe déjà connu ;
- repérer dans des signes nouveaux des éléments paramétriques connus ;
- repérer des différences et des ressemblances entre deux termes, c'est-à-dire établir des relations au moyen d'observations, de tri ou de classement de termes lexicaux, selon :
 - . soit des critères de sens (synonymie, antonymie, ensemble de signes relatifs à un thème, à un domaine) ;
 - . soit des critères de forme : construction d'un signe (paramètres : configuration, emplacement...).

L'élève prend conscience progressivement du niveau de langue respectif de deux termes de sens proche (fatigue/sur les genoux...).

2.3. Connaissances socio-culturelles

Comme toute langue, la L.S.F. renvoie à des éléments culturels qui lui sont propres. Elle est essentiellement le fait de personnes sourdes ; à ce titre, son enseignement, comme c'est le cas des autres langues, doit faire découvrir à l'élève les habitudes et modes de vie des personnes sourdes. Tout comme ses camarades entendants, il va découvrir par ailleurs la culture et le mode de vie français, indépendamment de l'existence de la surdité.

À l'issue du cycle 2, l'élève doit connaître :

- la façon d'interpeller (lumière, appel de la main...) ;
- la façon de communiquer en L.S.F. au moyen des nouvelles technologies (S.M.S., webcam...).

3. Compétences permettant de passer de la L.S.F. au français écrit

La façon d'aborder l'écrit avec un élève sourd dépend de son parcours langagier particulier. Quelques enfants ont connu ou connaissent des expériences plus ou moins développées de communication orale en français ; tous ont bénéficié dans le cadre de

l'éducation bilingue d'un parcours langagier en L.S.F. Dans tous les cas, l'apprentissage de la lecture va largement s'appuyer sur les compétences langagières et linguistiques acquises dans la famille et à l'école maternelle. L'accès à l'écrit ne peut s'appuyer que de façon minimale sur l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques. Très souvent, le déchiffrement des mots ne permet pas à l'enfant sourd leur identification puisqu'ils lui sont pour la plupart inconnus. En revanche, faire prendre conscience à l'élève sourd de la dimension orale de la langue française est une finalité de l'enseignement du français, en situation bilingue.

Le parcours langagier bilingue de l'élève sourd et, dans ce parcours, l'apprentissage de la lecture, s'envisagent dans le cadre d'un enseignement du français écrit. Celui-ci est conçu sur l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire et s'appuie sur les compétences et les connaissances de l'élève en L.S.F. L'enrichissement du lexique, des structures et l'apport d'expériences de l'écrit du français doivent faire l'objet d'une progression adaptée au statut particulier de la langue française pour l'élève sourd. Cela implique une méthodologie spécifique permettant à l'élève d'être en contact avec la palette la plus large possible de genres d'écrits (écrits littéraires, écrits de communication...).

Au fur et à mesure que l'enfant maîtrise la lecture, il peut commencer à aborder le passage de la L.S.F. au français écrit et progresser ainsi dans sa maîtrise des deux langues.

Au cycle 2, les activités de comparaison des deux langues sont ponctuelles et limitées, dans le cadre des cours de français, mais aussi des cours de L.S.F.

L'élève doit être capable de :

- traduire en L.S.F. une proposition écrite, une expression ou un mot adapté à son niveau de lecture et de maîtrise de la langue française ;
- écrire progressivement des énoncés français compréhensibles en dépit d'éventuelles erreurs d'orthographe, de conjugaison ou de syntaxe, une proposition signée, une courte histoire ou un énoncé adapté à son niveau de L.S.F., son niveau d'écriture et de maîtrise de la langue française avec ou sans l'aide de l'enseignant ;
- connaître les emprunts de la L.S.F. au français écrit par le biais de la dactylologie (or, pur) ou le lien entre certains signes standard basés sur l'initiale et le français écrit (lundi, jeudi...).

II - Compétences attendues en fin de cycle 3

1. Compétences communicationnelles

Le cycle 3 permet la consolidation et l'approfondissement des compétences acquises aux cycles précédents. À ce stade, le travail va porter essentiellement sur l'enrichissement, la précision, l'organisation du discours et l'acquisition de connaissances plus explicites quant à la langue.

L'équilibre entre les activités de communication immédiate (orale signée : compétences 1.1, 2.2 et 3.3 ci-dessous) et de communication différée (signée enregistrée : compétences 1.4 et 1.5 ci-dessous) est maintenu.

1.1. Compétences de compréhension orale signée

L'élève doit être capable de comprendre une variété d'énoncés plus longs et plus détaillés, de genres différents, concernant des sujets variés adaptés à son âge.

À titre d'exemple, il s'agit plus particulièrement pour lui d'être capable de comprendre et de mémoriser :

- des récits dont les personnages, lieux et événements sont plus nombreux, et moins familiers avec des descriptions détaillées où l'implicite est plus prégnant ;
- des monologues comportant un thème, un fil conducteur et plusieurs arguments qu'il doit pouvoir identifier.

L'élève doit entre autres :

- reconnaître la forme d'un énoncé, en identifier le genre ;
- répondre à des questions plus précises concernant des détails de l'énoncé ;
- restituer de façon précise et détaillée tout ou partie d'un énoncé ;
- repérer dans un énoncé des détails importants ou secondaires ;
- cerner les intentions de l'auteur ;
- repérer les principales incohérences ou les lacunes d'un énoncé.

Tout au long de ce cycle, l'élève doit peu à peu témoigner d'une plus grande autonomie, en ayant de moins en moins recours à l'aide de l'enseignant lors des activités de compréhension, de restitution ou de reformulation.

1.2. Compétences d'expression orale signée

L'élève doit être capable de produire, sans l'aide de l'enseignant, de façon plus claire, plus précise et plus détaillée, une variété d'énoncés de genres différents, concernant des sujets divers adaptés à son âge.

Il doit en particulier pouvoir :

- produire des énoncés plus étoffés, renvoyant à des personnages, des situations ou des lieux, réels ou imaginaires, vécus ou travaillés en classe ;
- produire des énoncés personnels plus élaborés avec ou sans aide ;
- produire une argumentation claire et relativement organisée qui va au-delà de la seule expression de son avis (donner quelques arguments) ;
- exposer le résultat d'une recherche ou d'une expérience ;
- reformuler le point de vue exprimé par autrui et les arguments qui l'étayent ;
- identifier des impropriétés, des imprécisions ou des erreurs qu'il a produites et les corriger spontanément ou à la demande de l'enseignant ;
- reformuler, pour l'améliorer, sa production ou celle d'un interlocuteur.

Il importe de travailler à la fois la communication immédiate (orale signée : compétences 1, 2 et 3 ci-dessous) et la communication différée (signée enregistrée : compétences 4 et 5 ci-dessous).

1.3. Compétences de communication en situation d'interaction L'élève doit être capable de :

- prendre part à un débat réglé en L.S.F. sur des sujets variés adaptés à son âge ; - saisir l'enjeu d'un échange en L.S.F. et y intervenir à bon escient ;
- demander une information détaillée en posant des questions précises ;
- répondre de façon précise à une demande d'information portant sur un point particulier ;
- comprendre et prendre en compte le point de vue et les intentions de communication d'autrui ; - reformuler les paroles signées de quelqu'un.

1.4. Compétences de compréhension de documents signés enregistrés

Au cycle 3, l'élève doit avoir cerné la double vocation de l'enregistrement signé qui consiste :

- d'une part à conserver (archiver) un énoncé signé et à l'analyser ;

- d'autre part à permettre à un locuteur de L.S.F., destinataire d'un message, de le communiquer de façon différée à un ou plusieurs destinataires.

En fin de cycle 3, l'élève doit être capable de :

- comprendre, mémoriser et résumer, après une ou deux diffusions, des documents signés enregistrés, en situation de communication différée (documents plus longs de cinq à dix minutes maximum) ;
- reconnaître et distinguer les différentes fonctions de l'enregistrement signé (fonction mémoire-trace, fonction de communication différée) et en identifier le genre (recette, message enregistré, conte...) ;
- comprendre un interlocuteur en situation de communication différée, connu ou pas, et quels que soient son âge, sa position sociale et son degré de familiarité avec l'élève ;
- déduire du message de son ou de ses destinataires, le moment et le lieu où il a été produit, son intention.

1.5. Compétences

d'expression signée

enregistrée L'élève

doit être capable de :

- mettre en oeuvre toutes les conditions de réalisation d'un message filmé efficace ;
- produire des enregistrements de fonctions et de genres variés, clairs et organisés, en réception différée ;
- produire des messages enregistrés à destination d'une personne, en prenant en compte, son âge, le degré de familiarité et la position sociale du récepteur (enregistrements allant jusqu'à 5 minutes) ;
- reformuler pour l'améliorer une production signée ;
- témoigner d'une expressivité personnelle dans ses enregistrements.

2. Compétences linguistiques et culturelles

À l'issue du cycle 3, la variété des signes et des structures acquis par l'élève lui permet de comprendre de nombreux énoncés adaptés à son âge et de s'exprimer avec davantage de rigueur, de finesse et de personnalité sur une gamme de sujets plus étendue.

L'élève va être amené à porter de plus en plus son attention sur les formes et les structures qu'on lui propose et qu'il produit lui-même. L'observation raisonnée de la L.S.F. apporte une connaissance de la langue, fondée sur l'analyse plus systématique de documents signés enregistrés, ou d'extraits. L'analyse et la production de documents enregistrés en vue d'une communication signée différée, est privilégiée. Cette activité contribue largement à la construction de compétences transférables au français et indispensables à la maîtrise de l'écrit (prise en compte du destinataire absent, du moment et du lieu de l'énonciation...).

2.1. Grammaire

L'élève doit être capable de :

- distinguer les structures qui montrent (transferts) de celles qui ne montrent pas (structures dites standard) ;
- produire, segmenter et identifier les principales structures (transferts de personne, de situation, de taille et de forme, signes standard) d'un énoncé simple, produit à un débit modéré ;
- identifier les principaux composants des structures de transfert (valeurs quantifiantes

et qualifiantes de l'expression faciale) ;

- identifier, comprendre et savoir utiliser les principaux verbes directionnels (indication de la pluralité) ;
- identifier et analyser une entité référant à un ou plusieurs personnages (que fait ? qui ? à qui ? pour qui ?), à une indication spatiale (où ?), ou temporelle (quand ?) ;
- exprimer et comprendre la manière dont se fait l'action (ponctuelle, perfective, itérative...) ;
- reconnaître les phénomènes de reprise des entités et des indications spatiales et temporelles (proformes - configurations spécifiques de la main -, pointages, regard, localisation des signes...) ;
- maintenir de façon cohérente tout au long d'un discours les différentes entités et les indications spatiales et temporelles ;
- respecter l'ordre préférentiel de structuration des éléments du discours dans l'espace de signation (stable-déplaçable ; déjà là-nouveau ; tout-partie...) ;
- identifier et produire les marqueurs de la personne (je, tu, il...) et commencer à prendre conscience des rôles respectifs du regard et du pointage ainsi que le rôle des rotations du buste ;
- exprimer et comprendre les différents points de vue du locuteur ou du protagoniste sur l'action (expressions faciales) et types d'énoncés (concessif, hypothétique, conditionnel) ;
- exprimer et comprendre l'ensemble des relations de possession ;
- comprendre et construire les deux lignes du temps (énoncé : horizontal ; énonciation : sagittal) et la manière d'y associer les termes lexicaux adéquats ;
- exprimer et comprendre les relations de causalité et de but.

2.2. Lexique

Le cycle 3 s'attache davantage à la découverte de signes nouveaux, liés à des domaines particuliers abordés en classe (les mathématiques, l'histoire, les sciences, l'art...). Ces connaissances lexicales sont apportées essentiellement grâce à un enseignement en L.S.F. Cependant, l'enseignant de L.S.F. peut, en abordant des sujets en rapport avec les autres enseignements, élargir les champs lexicaux proposés à l'élève. À titre d'exemple, il ne s'agit pas d'enseigner les mathématiques, mais d'évoquer en L.S.F. des quantités dénombrables, des figures géométriques ou des opérations mathématiques, à l'occasion d'une activité langagière de description, d'échange ou de récit.

L'élève doit avoir retenu un vocabulaire appris dans différents domaines liés à son âge et aux activités scolaires et extra scolaires qui lui sont familières. Il doit être capable de :

- donner un ou plusieurs synonymes ou signes de sens avoisinant, donner un antonyme pour un signe ou une expression signée ;
- comparer deux propositions signées, c'est-à-dire établir des relations au moyen d'observations, de tri ou de classement, selon qu'il s'agisse :
 - . de critères de sens (synonymie, antonymie) ;
 - . ou de critères de forme (paramètres : emplacement, configuration, orientation, mouvement, expression faciale) ;
- connaître certains signes composés et leur organisation ;
- déduire le sens d'un signe, composé ou non, à partir de règles habituelles de composition ;
- comprendre et utiliser à bon escient des éléments lexicaux de niveaux de langue différents ;
- donner les différents sens d'un signe isolé ou d'un groupe de signes connus, en fonction de son contexte (habitude, finir, toucher) ;
- de relever, dans une production en langue des signes différée, les dénominations

successives d'un personnage en étant attentif aux nuances de sens.

Concernant la connaissance de la langue proprement dite, l'élève doit être capable de :

- comprendre et utiliser à bon escient, dans le cadre des activités d'analyse de propositions signées, un lexique permettant de parler de la L.S.F., les concepts clés retenus étant les suivants :

. paramètres, configuration, mouvement, orientation, emplacement, expression faciale, regard, pointage ;

. dire en montrant/dire sans montrer, prise de rôle, signe, montrer la taille et la forme ;

. grammaire de la L.S.F. et grammaire du français, vocabulaire de la L.S.F. et vocabulaire du français, dactylogogie ; Cette liste est donnée à titre indicatif.

- parler de sa surdité dans ses différents aspects, physiques, physiologiques, techniques, langagiers, culturels... (sourd/ entendant, appareil, entendre, écouter visuellement/auditivement, parler oralement/parler en langue des signes...). Cette liste est donnée à titre indicatif.

2.3. Connaissances socio-culturelles

En articulation avec l'histoire de France, la connaissance de quelques temps forts de l'histoire de la communauté sourde et de ses habitudes pourra être abordée au cycle 3. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de L.S.F. de faire un cours d'histoire mais d'envisager l'histoire à travers des situations d'échanges ou de lecture de documents signés, relatifs à la vie des sourds d'aujourd'hui ou d'autrefois. Concernant les habitudes de vie des personnes sourdes, l'élève doit découvrir la problématique de l'accessibilité des aménagements architecturaux habituels (alarmes lumineuses, vibreurs...) mais également de l'accessibilité linguistique (interprète...).

3. Compétences permettant de passer de la L.S.F. au français écrit

L'enfant doit progressivement être capable de :

- résumer en L.S.F. l'essentiel d'un texte écrit, adapté à son niveau d'acquisition de la langue française ;

- traduire en L.S.F. certains passages, adaptés à son niveau de compétence en français ;

- prendre quelques notes écrites relatives à des énoncés signés variés.

Annexe 3

Grille des niveaux de références du CECR LS

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.

Annexe 4
Alphabet dactylogologique

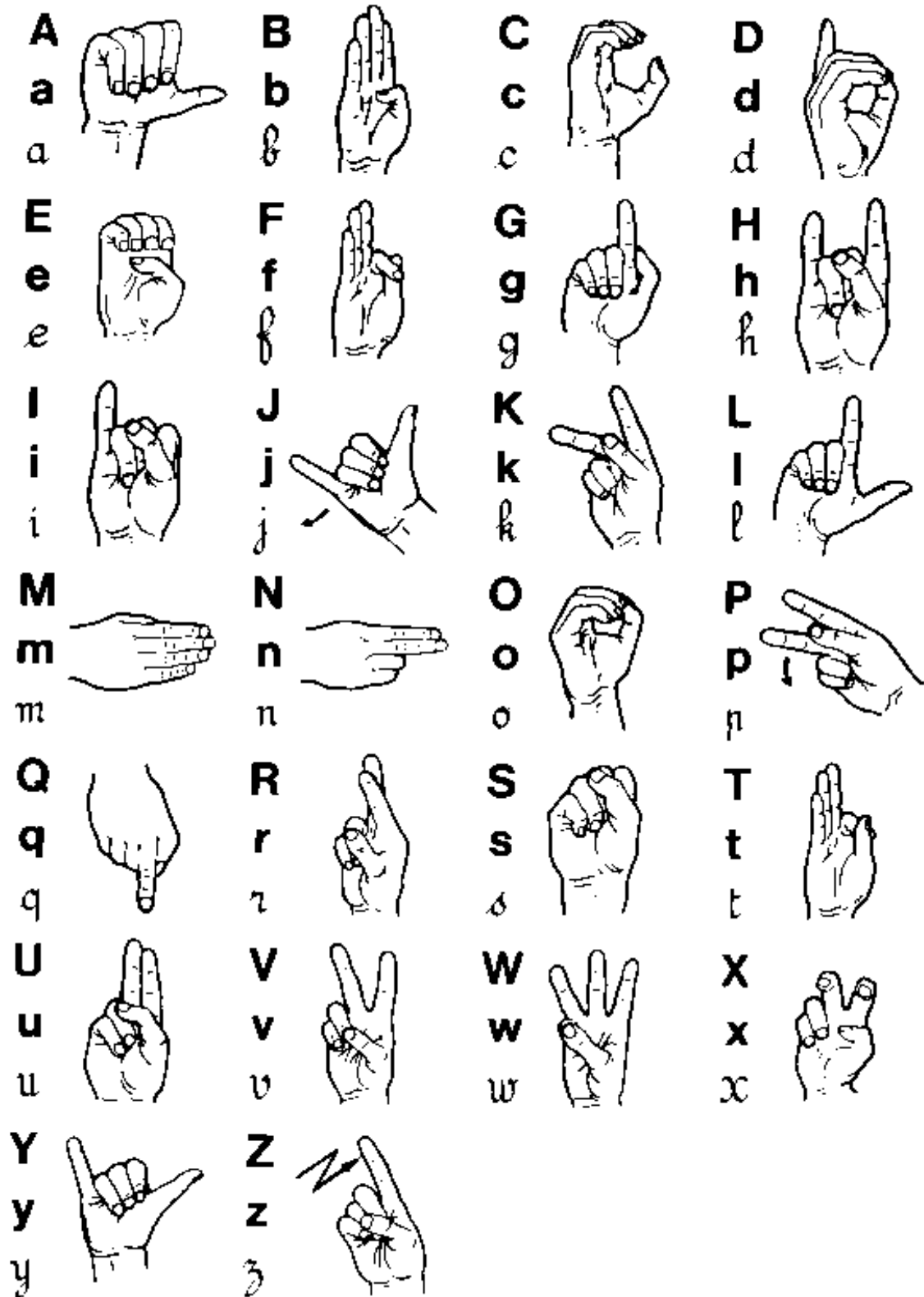


Figure : Sources : Site le cœur des mains, <http://www.coeurdesmains.org/content/alphabet-dactylogologique-de-lsf> , dernière consultation le 10 mai 2012

Annexe 5

Questionnaire

Bonjour,

Etudiante en deuxième année de master à l'université Stendhal de Grenoble, j'ai décidé d'orienter mon mémoire de recherche sur la réalisation d'une plateforme web pour l'apprentissage de la Langue des Signes Française. Cette plateforme sera conçue pour s'adresser à l'ensemble des personnes souhaitant apprendre la LSF. Ce questionnaire a pour but de mieux cerner les attentes et besoins des personnes concernées par l'apprentissage de la LSF (enseignant, apprenant, parents d'apprenant, éducateur, etc.). Vos réponses seront entièrement anonymisées.

Si vous connaissez des personnes pouvant être intéressées par le questionnaire, n'hésitez pas à le leur transmettre.

N.B : Une version signée du questionnaire est disponible à cette adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/videos/questionnaireVF.wmv> ; vous pouvez me renvoyer vos réponses à l'adresse suivante : lysimets@gmail.com

Merci pour vos réponses,

Lucie.

Questionnaire

A) Quelques informations sur vous

1. Vous êtes âgé de ... ans
2. Vous êtes :
 - a. Un homme
 - b. Une femme
3. Pour quelles raisons vous intéressez-vous à la langue des signes et à son apprentissage ?

4. Vous êtes :
- a. Enseignant
 - b. Apprenant

5. Vous êtes :
- a. Entendant
 - b. Malentendant
 - c. Sourd

B) Questions pour les enseignants

6. Si vous êtes enseignant, utilisez-vous une ou plusieurs méthodes d'apprentissage?

Oui / non

Si oui Laquelle/Lesquelles?

Si non Pourquoi?

7. Utiliseriez-vous un outil permettant aux élèves d'apprendre la LSF grâce à de petits exercices pratiques, demandant par exemple de relier des phrases en LSF avec des phrases en français, de réviser du vocabulaire étudié en cours ?

Oui / non

Si non pourquoi ?

8. Aimerez-vous que les élèves puissent réaliser de petits exercices fermés (Questionnaire à choix multiples (QCM), questions à réponses ouvertes courtes) chez eux pour récapituler ce qui a été vu en cours ?

Oui / non

9. Pensez-vous qu'il soit important que les apprenants puissent discuter entre eux (via des forums, chat, ...) ?

Oui / non

Si non pourquoi ?

C) Questions pour tous

10. Pensez-vous qu'il soit possible d'enseigner la LSF à distance?

Oui / non

Si non pourquoi?

11. Selon vous, quels sont les problèmes que peuvent rencontrer les apprenants dans une formation à distance qu'ils ne rencontreraient pas dans une formation classique ?

- a. Poser des questions à l'enseignant
- b. Réussir à voir le(s) signe(s)
- c. Comprendre le(s) signe(s)
- d. Ne pas faire de fautes au niveau du/des signe(s)
- e. Autre, le(s)quel(s) ?

12. Connaissez-vous des logiciels d'apprentissage de la LSF assisté par ordinateur ?

Oui / non

Si oui

- a. Le(s)quel(s) ?
- b. Qu'avez-vous trouvé de positif dans ces logiciels?
- c. Qu'avez-vous trouvé de négatif dans ces logiciels?

13. Pensez-vous qu'une plateforme web permettant d'apprendre la LSF soit utile ?

Oui / Non

Si non pourquoi ?

14. Si une telle plateforme existait qu'aimeriez-vous trouver dedans ?

- a. Vidéo
- b. Vidéo chat
- c. Exercice
- d. Dictionnaire avec un signeur virtuel

- e. Dictionnaire collaboratif (chaque apprenant peut y contribuer)
- f. Espace de discours entre apprenants (type forums)
- g. Espace de discours entre apprenant et tuteur
- h. Autres, le(s)quel(s) ?

15. Sous quelles conditions l'utiliserez-vous ?

16. Une formation mixte de LSF (une partie des cours se fait en présence, l'autre à distance) vous paraît-elle concevable ?

Oui / non

Si non pour quelles raisons ?

17. Connaissez-vous les signeurs virtuels ?

Oui / non

Si oui,

- a. Utiliserez-vous une plateforme d'apprentissage se servant de signeurs virtuels ?

Oui / non

18. Un dictionnaire du français vers la LSF fait grâce à un signeur virtuel vous semble-t-il intéressant dans une plateforme d'apprentissage ?

Oui / non

19. Pensez-vous qu'un système de traduction de phrases du français vers la LSF par un signeur virtuel puisse être utile à des élèves ?

Oui / non

20. Avez-vous un commentaire à faire, une remarque ?

Merci de bien vouloir nous renvoyer vos réponses à l'adresse lysimets@gmail.com,

Bonne journée

Annexe 6

Tableau des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues¹⁸

Université Stendhal - Grenoble 3 - Master SCL - DILIPEM

Tableau comparé des méthodologies jusqu'à l'approche communicative et cognitive...

Traits caractéristiques des méthodologies valables pour les 200 1ères heures de l'enseignement/apprentissage d'une LE (d'ap Besse 1985, Bertocchini et al. 1989, Germain 1993)

	<i>Méthode naturelle</i>	Grammaire traduction 16* -19*	Lecture traduction 19è	Méthodologie directe 1890-1910	Méthodologie audioorale 1945-1960	Méthodologie audio-visuelle 1960-1975	Approche communicative 1978-1988, et cognitive (stratégies) puis éclectisme avant PA
Approche du sens	<i>Pas de traduction</i>	Traduction de la LE en LM: puis thème/version	Traduction de textes authentiques dès le début de l'apprentissage	Traduction interdite LM bannie; le prof s'appuie sur ses productions orales, sur l'environnement immédiat et sur la mimo-gestuelle.	Traduction possible, analyse contrastive pour éviter les interférences	A partir de la visualisation d'une situation. Recours à l'environnement fictif, simulé audiovisuellement. Le sens naît des rapports entre circonstances de l'échange et mots utilisés.	Refus des tabous, traduction acceptée si possible. Recours à tous les outils et techniques, acquisition du langage par la créativité du sujet parlant. (Vers l'éclectisme).
Grammaire (approche de la morpho-syntaxe)	Ø	Explications grammaticales introduisent les séances (en LM au début puis en LE) <i>Méthode déductive explicite</i>	Peu d'exercices systématiques au départ (explication après familiarisation) <i>Méth. inductive explicite</i>	Regrmt de formes semblables après un certain temps (dans tab), sans explication ni formulation. <i>Méthode inductive implicite sans formul</i>	Pratique intensive de substitution et de transformation. (exercic. structuraux) <i>Méthode inductive implicite; syntaxe privilégiée.</i>	Réemploi des éléments initiaux dans des situations différentes. Grammaire en situation. d'inspiration structurale. <i>Méthode inductive implicite.</i>	Explications réhabilitées (tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs); on incite l'apprenant à exercer un contrôle réflexif sur son apprentissage. Nouvelle conception de l'erreur (interlangue). <i>Inductive explicite.</i>
Contenus langagiers, supports et documents	<i>Ceux du hasard et de la nécessité</i>	Ex. construits pour illustrer les règles énoncées. Les formes écrites de LE et leur oralisation.	Textes en général authentiques, quelques morceaux choisis de presse.	La classe, images, dessins et textes fab. Du concret vers l'abstrait (textes littéraires ou non) Dialogues E/A	Au labo.: présentation dialoguée de structures en langue courante + images pour visualiser les réalités corr. aux mots	Dialogues oraux fab pour présenter la parole étrangère en situation + images pour restituer circonstances et réalités de la vie quotidienne	Dialogues authentiques entre natifs, extraits choisis des médias, textes auth. ou réalistes. Intégration langue et civilisation. Approche interculturelle (culture au sens anthropo). Exos de simulation, de créativité, résolution de tâches...
Progression Ordre de présentation	<i>Ø, les interactions de la vie quotidienne</i>	Fondée sur le découpage de la description enseignée, du mot à la phrase progression morpho-syntaxique	En fonction du choix des textes. La routine doit précéder les règles. prog idem G/T en privilégiant les formes litt.	Oral prioritaire à travers le dialogue maître/élèves (le concret expliquant l'abstrait); le prof. doit retenir mots et constructions connus pour s'en resservir	Graduation de la complexité des structures (grâce à la contrastivité); progression pas à pas; phrases modèles à apprendre par cœur.	Fonction du "français fondamental" (analyse de fréquence mots et struct) Prog basée sur la rentabilité et la facilité. Découpage en unités et phases (présent., mémo., exploitation, réemploi)	Progression déterminée en fonction des publics, après analyse des besoins. Puis progression basée sur le sens (sémantique et énonciation) et les nécessités de la communication (ce que l'on cherche à faire en parlant) W en groupes
Objectifs <i>Remarques</i>	<i>Authentique bain linguistique</i>	Formation de l'esprit au raisonnement et à l'analyse Etendre la culture générale	<i>obj. idem</i> grammaire/traduction concurrent. Aujourd'hui en vogue auprès des publics spécialisés.	Méthode active et globale (corps + langue), pratique si absence de langue <i>véhiculaire</i> (mais les apprenants utilisent LM entre eux)	Créer des automatismes pour parler. Vision mécaniste et comportementaliste de l'apprentissage. Rigueur et contrastivité.	Parler en situation comme un natif. Ecrit différé (et interdit au début) Prise en compte des moyens verbaux et non-verbaux.	Créer compétence de comm par approche notionnelle-fonctionnelle, (ex de notion: la localisation dans l'espace, ex de fonction ou acte de parole : reprocher, inviter, promettre. Centrer sur besoins et motivat.

¹⁸ Ce tableau nous a été fourni par Christian Degache dans le cours « approche actionnelle et méthodologies d'enseignement des langues » du premier semestre de Master 1 IDL.

Sigles et abréviations utilisés

LSF :	Langue des Signes Française
LS :	Langues Signées
CECR :	Cadre Européen Commun de Référence
CECR LS :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Signées
IVT :	International Visual Theater
CNDP :	Centre National de Documentation Pédagogique
QCM :	Questionnaire à Choix Multiples
EIAL :	Environnements Informatiques pour l'Apprentissage des Langues
TALS :	Traitement Automatique des Langues Signées

Glossaire

Signaire : Dictionnaire des signes.

Table des matières

AVANT-PROPOS, PREFACE, AVERTISSEMENT	4
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 ETAT DE L'ART	9
<i>Chapitre 1 – Ancrage géopolitique.....</i>	<i>10</i>
<i>Bref retour sur l'Histoire de la LSF.....</i>	<i>10</i>
Loi de 2005	11
<i>Distinguer langue gestuelle et outils pédagogiques</i>	<i>12</i>
<i>Définition du public.....</i>	<i>13</i>
<i>Chapitre 2 – Modèles descriptifs théoriques de la LSF.....</i>	<i>16</i>
<i>Approches convergentes.....</i>	<i>16</i>
<i>Modèles différentialistes pour la LSF</i>	<i>17</i>
Le modèle de Cuxac.....	18
Annie Risler : une approche cognitive de la grammaire de la LSF	19
Agnès Millet	19
<i>Au carrefour de l'iconicité et de la double articulation</i>	<i>20</i>
<i>Espaces pré-sémantisés.....</i>	<i>21</i>
<i>Chapitre 3 – Les méthodes d'apprentissage des langues</i>	<i>24</i>
<i>LS et cadre législatif pour l'enseignement/apprentissage.....</i>	<i>24</i>
Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Signées	24
Circulaire de 2008.....	25
<i>Méthode d'enseignement/apprentissage</i>	<i>26</i>
<i>Courants d'enseignement/apprentissage généraux en langue.....</i>	<i>27</i>
Approche naturelle.....	27
Approche grammaire-traduction	27
Méthodologie directe	27
Méthodologie Audio-Orale.....	28
Méthode situationnelle.....	28
Approche fonctionnelle – notionnelle	28
Approche communicative	29
Perspective actionnelle.....	29
Synthèse des différentes méthodes.....	29
<i>Chapitre 4 – Les outils d'apprentissage</i>	<i>31</i>
<i>Supports papier.....</i>	<i>31</i>
Dictionnaires.....	31
La méthode : « La LSF mode d'emploi : l'expression par la pensée visuelle »	31
<i>Ressources internet</i>	<i>32</i>
Signaires	32
WebSourd.org : un site pour les signants.....	32
Site de ressources pour les enseignants.....	33
Limites des ressources actuelles.....	33
<i>Logiciels d'apprentissage.....</i>	<i>33</i>
« La LSF en 15 étapes ».....	34
« La LSF : Rendez-vous à Angers »	35
Visuel.....	36
« Les signes de Mano ».....	36
Exemple à ne pas suivre : « Apprentissage interactif de la LSF ».....	37
Bilan.....	38
<i>Chapitre 5 – Les signeurs virtuels</i>	<i>40</i>
Définition	40
<i>Apports des signeurs virtuels</i>	<i>41</i>
<i>Conclusion – Partie 1</i>	<i>43</i>

PARTIE 2 LA PLATEFORME.....	47
<i>Introduction</i>	48
<i>Chapitre 6 – Identification du besoin, questionnaire</i>	49
<i>Réalisation du questionnaire</i>	49
Définition du public concerné.....	49
Mode de diffusion du questionnaire.....	49
Conception du questionnaire.....	50
<i>Interprétation des résultats</i>	50
Généralités	50
Apprentissage à distance de la LSF.....	50
Apprentissage à distance ?.....	50
Problèmes de l'apprentissage à distance de la LSF.....	51
Outils essentiels à la plateforme.....	52
Les signeurs virtuels	53
Questions adressées aux enseignants	53
Logiciels d'apprentissage de la LSF	54
Conditions d'utilisation.....	54
Utilité de la plateforme	55
<i>Conclusion</i>	55
<i>Chapitre 7 – Définition de la plateforme</i>	56
<i>Aspects pédagogiques</i>	56
Objectifs d'apprentissage.....	56
Typologie des exercices	57
<i>Aspects ergonomiques et sécurité</i>	59
Charte graphique	59
Police	59
Couleurs.....	60
Sécurisation des données	60
Inscription	60
<i>Public</i>	61
<i>Disposition des éléments</i>	62
Page d'authentification	63
<i>Plateforme Enseignant</i>	63
Deux catégories d'enseignants	63
Schéma descriptif des fonctionnalités pour l'utilisateur « enseignant avec élèves ».....	64
Navigation, présentation des pages	64
(1) Page d'accueil.....	65
(2) Page Historique.....	66
(3) Page Forum.....	67
(4) Page Vidéo Chat.....	68
(5) Page Signaire	68
(6) Page Utilisateurs.....	69
(7) Page salle des profs.....	70
<i>Plateforme apprenant</i>	71
Les apprenants	71
Durée de la formation	71
Navigation, présentation des pages	72
Page d'inscription.....	72
(1) Page d'accueil.....	73
(2) Page Parcours.....	73
(3) Page Historique.....	74
(4) Page Aide	75
(5) Déconnexion.....	75
<i>Outils associés</i>	76
Les outils pour tous	76
Forums	76
Vidéo chat	76
Les outils pour apprenants	76
Cours	76
Signaires	77
Culture sourde	77

<i>Documents annexes</i>	77
<i>Forums</i>	77
<i>Les outils pour enseignants</i>	78
<i>Forums entre enseignants</i>	78
<i>Signaire collaboratif</i>	78
<i>Chapitre 8 – Exemple de parcours type, celui des adultes écrivains débutants</i>	79
<i>Une thématique commune</i>	79
<i>Description du premier parcours</i>	80
Schéma descriptif d'un parcours, exemple de l'apprenant adulte écrivain débutant.....	80
<i>Description du premier module d'apprentissage : La Toussaint</i>	81
Schéma descriptif d'un module : cas du premier module pour l'apprenant adulte écrivain débutant.....	82
<i>Chapitre 9 – Conclusion de la partie 2</i>	87
CONCLUSION	89
BIBLIOGRAPHIE	91
TABLE DES FIGURES	94
TABLE DES ANNEXES	95
SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES	118
GLOSSAIRE	119
TABLE DES MATIERES	120

MOTS-CLÉS : Surdité, Enseignement/apprentissage, Plateforme d'apprentissage, LSF, EIAL, Signeur Virtuel

RÉSUMÉ

L'étude des outils d'apprentissage à distance de la LSF démontre que le domaine a particulièrement besoin de faire ses preuves. Nous avons donc tenté dans ce mémoire de concevoir une plateforme d'enseignement/apprentissage en ligne adressée au public que nous visons, en nous appuyant notamment sur les réponses d'un questionnaire, pour cerner les attentes des utilisateurs et développer des fonctionnalités pertinentes. La plateforme s'adresse à l'ensemble de la population souhaitant apprendre la LSF et prend notamment en compte les compétences d'écriture de l'utilisateur, contrairement à la plupart des outils existants. De plus, il est prévu d'intégrer un signeur virtuel dans la plateforme afin de fournir une interface interactive et bilingue. La plateforme essaie de répondre aux attentes et besoins de tous les types de publics (adultes, enfants, entendants ou non, enseignants, apprenants, maîtrisant ou non le français écrit)   travers un parcours d'apprentissage défini et un suivi personnalisé des apprenants.

KEYWORDS : Deafness, teaching/learning, Learning platform, French Sign Language, virtual signer

ABSTRACT

The study of the existing tools of FSL e-learning tools shows how this field needs to be proved. In this dissertation, we tried to design a teaching/learning web platform leaning on questionnaire answers addressed to our target public. This questionnaire permitted us to identify the features users wish they had in such a tool. This platform is aimed at every people who want to learn FSL and takes especially into account the writing abilities of users, unlike most of the existing tools. Moreover, we will integrate a virtual signer in the platform to provide an interactive and bilingual interface. The platform has been designed to answer to what every people (adults, children, deaf or not, writers or not) expect and need through a defined learning path and a personalized follow-up of learners.

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.