



**HAL**  
open science

## La langue des signes à l'école

Manon Mellin

► **To cite this version:**

| Manon Mellin. La langue des signes à l'école. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03525004

**HAL Id: dumas-03525004**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03525004>**

Submitted on 13 Jan 2022

**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.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2020 - 2021*

**DOSSIER UE 3 / UE5  
SEMESTRE 4  
SESSION 1**

**MEMOIRE  
LA LANGUE DES SIGNES À L'ÉCOLE**

Prénom et Nom de l'étudiant : Manon MELLIN

Site de formation : Arras

Section : 1

Nom de l'enseignant : M. Vigneron

## Introduction

Pour ce mémoire, j'ai choisi de travailler sur la langue des signes et son approche à l'école primaire. Fille d'un homme malentendant, nièce d'un couple sourd, j'ai baigné dans la langue des signes française depuis ma plus tendre enfance, et m'en suis donc imprégnée au fil des années. Bien que mon apprentissage de cette langue se soit limité au contexte familial, j'ai pu avec le temps me rendre compte de l'importance de son utilisation et de sa diffusion. En effet, je vois les personnes sourdes de mon entourage tenter de s'intégrer chaque jour dans un environnement qui ne leur est pas toujours favorable, parmi des personnes entendantes qui ne savent pas comment réagir et qui peinent parfois à se faire comprendre.

Je n'avais pas pris conscience de l'importance de cet héritage avant ma troisième année de licence à la faculté, où j'ai vu arriver pour la première fois de ma scolarité un étudiant sourd dans ma classe. Jusqu'alors, je n'avais utilisé la langue des signes que dans la sphère privée, avec les membres de ma famille. Je me souviens que petite, j'éprouvais parfois de la gêne lorsque mon papa venait me chercher à l'école, et que d'autres camarades me posaient des questions à propos de lui et de son handicap. J'étais en effet une petite fille très discrète et réservée, et le fait d'utiliser la langue des signes devant mes camarades d'école me mettait dans une position inconfortable. Ce n'est pas le fait que mon papa soit handicapé ou que je sache communiquer dans une langue assez particulière qui me mettait mal à l'aise, mais plutôt le fait que je ne comprenais pas bien pourquoi mes camarades en faisaient toute une histoire, et ne cessaient de me questionner à ce propos, car cela me paraissait évidemment tout à fait normal. Bien que j'adorais aider mon papa et l'accompagner un peu partout pour faciliter sa communication avec les entendants dans les supermarchés par exemple, j'ai toujours tu le fait que je sache communiquer en langue des signes à mes camarades de classe, sauf avec ceux qui étaient le plus proche de moi. Mais un jour, cet étudiant malentendant est arrivé dans ma classe. Je n'avais pas tout de suite compris qu'il avait ce handicap, mais j'avais remarqué la façon dont notre enseignant essayait de communiquer en se tournant régulièrement vers lui. Bien sûr, il n'y arrivait pas très bien, et finissait par écrire les informations importantes au tableau. A un moment, comme s'il avait oublié de le faire dès son arrivée, notre enseignant a présenté cet élève, en nous disant qu'il comptait sur nous pour l'aider du mieux qu'on le pouvait. C'est alors que j'ai compris que je pouvais lui être utile, peut être même indispensable pour qu'il puisse se sentir compris, lui qui était seul dans cette classe d'entendants. J'ai pris mon courage à

deux mains, et j'ai assuré à mon professeur que je pouvais l'aider, puis je me suis placée devant mon camarade, et devant l'incompréhension générale, je me suis mise à lui signer ces quelques mots « Bonjour, tu vas bien ? Je pense que je peux t'aider. » Et jamais je n'oublierai la surprise que j'ai vue dans ses yeux. Cette année là, j'ai finalement assumé cet héritage, je l'ai embrassé, et j'ai compris à quel point il était important pour les personnes sourdes de se sentir intégrées, prises en compte, et ce dans n'importe quelles circonstances.

C'est pourquoi je pense qu'il est essentiel de sensibiliser le plus possible à la langue des signes, et ce dès le plus jeune âge, tout comme on le ferait avec n'importe quelle *langue vocale*. En outre, je pense que mon expérience personnelle particulière ne peut que m'aider à comprendre l'enjeu derrière cet apprentissage qui peut paraître anodin, mais qui peut surtout jouer un rôle, même minime, dans l'intégration de personnes handicapées désireuses de faire partie intégrante de notre société. De plus, dans le cadre d'une école qui se veut de plus en plus inclusive, il est de mon ressort en tant qu'enseignante de sensibiliser les élèves à cette langue particulière et particulièrement intéressante, qui peut parfois leur apparaître comme un marqueur du handicap, mais qui se révèle surtout être un riche apport culturel, humain et linguistique.

À partir de ma propre expérience et à la suite des lectures entamées sur le sujet, plusieurs questions m'ont interpellée : tout d'abord, en quoi la langue des signes est-elle une langue vivante à part entière, à l'instar des autres langues étudiées à l'école ? Quel peut être l'intérêt pour les élèves entendants, outre celui d'acquérir des compétences linguistiques et une culture nouvelles, d'apprendre la Langue des Signes Française à l'école ? Comment aborder l'apprentissage de cette langue particulière à l'école ? Comment sont scolarisés les élèves sourds ? Est-il possible de les intégrer (ou plutôt de les inclure) et de les scolariser dans des écoles ordinaires, avec des élèves entendants ? Ce questionnement m'a permis de formuler la problématique suivante : **Comment et pourquoi enseigner la Langue des Signes Française à l'école, à des élèves exclusivement entendants ?** Pour répondre à cette question, j'organiserai ce mémoire en trois parties. D'abord, je détaillerai ce qui fait que la langue des signes est une langue à part entière, en précisant quelques termes et en renseignant le contexte historique. Ensuite, je m'attellerai à la description des éléments à prendre en compte pour enseigner la langue des signes française en classe. Dans une dernière partie, j'explicitai les mises en place effectuées dans ma propre classe.

## I. En quoi la langue des signes est-elle une langue à part entière ?

### 1) Quelques termes pour mieux comprendre la culture sourde

Pour communiquer, les personnes atteintes de déficiences auditives ont le choix entre plusieurs modalités différentes : l'utilisation d'une langue signée (LS), l'utilisation du langage parlé complété (LPC), ou même l'utilisation d'une langue vocale, c'est-à-dire l'utilisation par exemple de la langue française orale. Ce dernier mode de communication peut paraître inapproprié du point de vue de certains entendants (mais oui, comment une personne qui n'entend pas arriverait-elle à parler ?), mais les jeunes sourds sont formés et apprennent à comprendre les échanges oraux grâce à la lecture labiale, et parviennent à communiquer en oralisant. A force d'entraînement, certains sourds y arrivent tellement bien qu'on en oublierait presque leur handicap.

La langue des signes (et non pas langage des signes) est une langue visuelle gestuelle utilisée par les personnes sourdes ou malentendantes pour communiquer. Cette communication combine donc une langue visuo-gestuelle (langue des signes française dans notre cas) pour les situations en face-à-face, et une langue orale ou vocale (français) pour l'écrit. La langue des signes est une sorte de « langage codé », dont les « codes » sont appelés signes, gestes manuels représentant un mot, une expression ou une idée. Son alphabet est dit dactylogique. Il n'existe pas une langue des signes universelle utilisée par tous les sourds et malentendants à travers le monde, mais de nombreuses langues des signes locales (en France la Langue des Signes Française ou LSF, en Angleterre la *British Sign Language* ou BSL). Chacune de ces langues des signes permettent à ses locuteurs ou plutôt signeurs de traduire différemment la réalité, car chaque communauté sourde locale perçoit le monde de façon différente. Par exemple, en France on désigne la femme par un glissement de l'index de bas en haut sur la joue pour faire référence aux chapeaux qu'elles portaient autrefois et au ruban qui retombait sur leur visage ; en Suède, pour désigner le même mot, on dessine un contour de sein avec la main au niveau de la poitrine. Ainsi, la femme évoque pour chaque communauté sourde une chose différente, et c'est pour cela que le lexique et donc les signes diffèrent d'un pays à l'autre. Je pense qu'on peut ainsi dire que chaque langue des signes témoigne de la culture du pays dont elle est issue, et c'est pour cela qu'il est intéressant de trouver plusieurs langues des signes à travers le monde, et non pas une seule et même langue des signes pour tous. L'appellation Langue des Signes regroupe donc tous les systèmes linguistiques dans lesquels on utilise le canal

visuo-gestuel. Pour résumer, la Langue des Signes Française fait partie de ces langues signées qui diffèrent selon les pays, bien que certains signes soient identiques (manger, boire). On trouve donc plusieurs langues des signes à travers le monde, même s'il existe une langue des signes internationale (se rapprochant plus de la langue des signes américaine ou ASL) qui est notamment (et seulement) utilisée lors de congrès mondiaux et des jeux olympiques sourds. On oppose les langues signées (LS) aux langues vocales (LV) ou orales, qui désignent toutes les langues qui nécessitent l'utilisation de la voix.

On ne dit pas langage des signes, puisque le langage est une compétence langagière se manifestant sous la forme vocale, gestuelle ou graphique, alors que la langue répond aux besoins de communication et d'expression de l'être humain. A contrario, le langage n'est pas propre à l'être humain, puisqu'on parle de langage entre les animaux à travers des échanges de gestes, d'odeurs, de sons. Pour communiquer, un groupe humain va donc utiliser une langue, qu'elle soit écrite, orale ou gestuelle. La LSF possède sa propre syntaxe, sa propre grammaire, elle est riche et complexe, et permet de s'exprimer dans le concret comme dans l'abstrait, c'est donc bien une langue et non pas un simple langage. Certains disent que le langage représente quelque chose de plus rudimentaire, de plus basique. Or, dans le passé, des personnes sourdes et entendant se sont battues pour que la langue des signes soit reconnue en tant que langue à part entière, et l'appeler langage des signes ferait part d'une vision plutôt réductrice et péjorative de cette langue riche.

Le langage parlé complété peut aussi être utilisé par les personnes sourdes et malentendantes. C'est une technique (et non une langue) de communication orale qui favorise la compréhension des messages oraux en français en complétant la lecture labiale : la seule langue sollicitée ici est donc le français (dans les situations de face-à-face et à l'écrit). Pour ce faire, les personnes utilisant le langage complété réalisent des gestes de la main, qu'on appelle codes (et non signes) qui permettent d'apporter des précisions sur le mot prononcé. Plus précisément, ce sont les phonèmes qui sont codés en LPC. Le langage parlé complété permet donc de décomposer chaque mot en syllabes, ce qui est primordial pour distinguer les sosies labiaux, comme gâteau et bateau qui sont difficiles à distinguer pour une personne qui ne lit que sur les lèvres. Ces codes réalisés avec la main permettent de représenter les consonnes, tandis que l'emplacement des mains au niveau du visage indique la voyelle.

Ces deux techniques de communication, langue des signes et langage parlé complété, sont très différentes l'une de l'autre. Les langues signées privilégient la voie *visuogestuelle*

(prédominance des signes), tandis que le langage parlé complété privilégie la voie *audiophonologique* (prédominance de l'oral).

Lorsqu'on évoque la langue des signes, on pense généralement aux personnes sourdes et au handicap. La surdité est définie comme une déficience auditive ou une perte totale de l'audition. Saskia Mugnier la qualifie de « marque de déviance par rapport à une norme établie par les entendants »<sup>1</sup>. Mireille Golaszewski précise qu'il existe plusieurs types de surdité (de transmission ou de perception), ainsi que différents degrés de surdité. Dans certains cas, il est possible de poser un implant cochléaire ou un appareillage pour amplifier les restes auditifs de la personne *malentendante*. Deux orthographes sont retrouvées dans les ouvrages pour évoquer les personnes sourdes ; les sourds ou les Sourds. Pour Golaszewski, Le Lan, Delamotte et Sabria, le mot « sourd » sans majuscule désigne une personne déficiente de l'ouïe (et renvoie donc à la condition physiologique de la personne), tandis que le « Sourd » avec une majuscule est un locuteur linguistique membre d'une communauté linguistique et culturelle (différente de la communauté entendante). Cette communauté sourde contribue à former ce que l'on appelle la culture sourde. Cependant, Ghesquière et Meurant indiquent que la différence d'orthographe est liée à toute autre chose : les « Sourds » désigneraient les enfants sourds nés de parents sourds, tandis que les « sourds » seraient les enfants sourds nés de parents entendants. Cette conception évoque alors une hiérarchisation au sein même de la communauté sourde. On oppose au terme sourd le terme d'« entendant » pour désigner toutes les personnes qui ne sont pas atteintes de déficience auditive et qui communiquent généralement grâce à une langue vocale (à l'oral et à l'écrit). Enfin, les « malentendants » sont, d'après la définition de Sabria et Delamotte, les personnes avec une déficience auditive qui ne consiste pas en une perte totale de l'audition. Les personnes malentendantes (tout comme certaines personnes sourdes) peuvent oraliser dans une certaine mesure.

La culture sourde est définie par Mugnier comme ce qui fait que « la communauté sourde est linguistiquement, culturellement et socialement identifiable<sup>2</sup> ». Ainsi, la communauté sourde comprend tous les utilisateurs de la LSF. Cette dernière apparaît comme le ciment

---

<sup>1</sup> MUGNIER S., 2018, *Biographies langagières de futurs enseignants de LSF : enjeux culturels, identitaires et sociolinguistiques*, in FRANJIE L., Ed, Les Langues Modernes, Paris, aplv, 44-57.

<sup>2</sup> MUGNIER S., 2018, *Biographies langagières de futurs enseignants de LSF : enjeux culturels, identitaires et sociolinguistiques*, in FRANJIE L., Ed, Les Langues Modernes, Paris, aplv, p.44-57

de cette culture sourde car elle permet aux pratiquants de s'engager pleinement dans une situation d'interaction, sans qu'ils se sentent exclus ou dans l'incompréhension. La culture sourde est donc, d'après les apports de Richard Sabria et Régine Delamotte, l'affirmation d'une identité linguistique et culturelle sourde, qui contribue à une réassurance des Sourds. La plupart du temps, l'inscription dans la culture sourde traduit aussi le partage d'une souffrance d'une expérience négative avec des personnes entendant. C'est d'ailleurs suite à la volonté des Sourds de s'affranchir de la domination de la communauté entendant majoritaire et de la tutelle des entendants qu'est née cette envie de créer une communauté et une culture à part entière au XIXe siècle.

Le livre rédigé par Magaly Ghesquière et Laurence Meurant nous éclaire sur quelques concepts de linguistique. En effet, il nous permet de définir clairement les notions de monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme. Un monolingue est une personne qui maîtrise les compétences linguistiques d'une seule langue. La définition du bilinguisme est plus complexe qu'il n'y paraît, car il existe une conception populaire qui voit une personne bilingue comme capable de parler, comprendre lire et écrire avec des compétences équivalentes dans deux langues. Or, des recherches ont montré qu'on ne maîtrise pratiquement jamais deux langues de manière égale. Cette conception idéale du bilinguisme n'est donc pas juste. On définit plutôt le bilingue comme un « locuteur spécifique ayant atteint une compétence communicative [dans une langue autre que sa langue maternelle] égale à celle du monolingue, bien que de nature différente »<sup>3</sup>. Cette définition correspond également au plurilinguisme, dans lequel on ajoute une notion de pluriculturalité. Dans le cadre de l'enseignement à destination de jeunes sourds ou malentendants, on parle de bilinguisme langue vocale – langue signée, impliquant deux langues de modalités distinctes puisque l'une est audio-orale, et l'autre visuo-gestuelle. Ce bilinguisme est encore aujourd'hui très peu valorisé.

Les ouvrages étudiés m'ont permis de répondre à une dernière question : si les sourds ne sont pas tous scolarisés dans les écoles « ordinaires », où le sont-ils ? La plupart est scolarisée dans des établissements scolaires du ministère de l'Éducation nationale, dans des établissements ordinaires ou dans des établissements spécialisés comme des établissements médico-sociaux. Les écoles bilingues sont les établissements où les sourds et

---

<sup>3</sup> GHESQUIERE M., MEURANT L., 2018, *École et surdité : une expérience d'enseignement bilingue et inclusif*, Namur, Presses universitaires de Namur (Langue des signes), p.19

malentendants vont apprendre dans un premier temps leur langue de socialisation première c'est-à-dire la Langue des Signes Française, avant d'apprendre le Français (principalement écrit, mais aussi oral). Il ne s'agit donc pas d'établissements où les élèves sourds et les élèves entendants sont mélangés. Ce type d'établissement où des classes sourdes cohabitent avec des classes entendants dans la même école sont rares mais existent sous le nom d'écoles hybrides. D'autres formes de scolarisation des sourds et malentendants sont possibles, comme la formation de classes spécialisées (les CLIS, les UPI) au sein de certaines écoles ordinaires. Il existe ainsi différentes façons pour les enfants sourds d'être scolarisés et cela dépend du choix des parents. Ce choix est fonction du moyen de communication privilégié. Mireille Golaszewski indique dans son ouvrage qu'il en existe deux : l'oralisme qui implique le recours au Langage Parlé Complété, ou le bilinguisme et l'usage de la LSF. Ces dernières années, l'Education Nationale s'est beaucoup investie dans ce deuxième moyen de communication. Cependant, Valente (et bien d'autres) indique que l'oralisme (et donc la voie audiophonologique) ne devrait pas être privilégié dans l'éducation précoce des jeunes sourds puisqu'il ne leur permet pas de s'épanouir complètement dans une langue qui leur est naturelle : la langue des signes.

## 2) Le sombre passé des langues signées

Bien que les langues des signes soient nombreuses aujourd'hui dans le monde, leur mise en place dans le système éducatif français et leur considération en tant que langue à part entière est le résultat d'un travail acharné. En effet, on peut dire que le passé de la langue des signes française et de ses signeurs est assez douloureux.

Les langues visuo-gestuelles existent depuis la nuit des temps, puisque de tout temps, certaines personnes sont nées avec un handicap, une déficience auditive, et qu'il a fallu qu'elles apprennent à communiquer autrement, entre elles et avec les autres. En effet, « plus qu'une privation de l'ouïe, la surdité implique une perception davantage visuelle et spatiale du monde »<sup>4</sup>, ce qui confirme que la langue des signes (ou tout au moins la communication gestuelle) apparaît comme naturelle pour les personnes sourdes. Il existe d'ailleurs des traces en caractères cunéiformes indiquant que les personnes sourdes ont été remarquées pendant la Préhistoire en Assyrie, ancienne région du nord de la Mésopotamie.

---

<sup>4</sup> La langue des signes française à l'école, au collège, au lycée, M. GOLASZEWSKI, chapitre premier, p.15

Dès l'Antiquité, les philosophes comme Platon ou Aristote mènent des réflexions sur les sourds et leur condition, et évoquent la communication gestuelle utilisée par ces derniers. Ainsi, Aristote les dépeignait de façon péjorative, car il était convaincu que l'intelligence était liée à la parole et indirectement à l'ouïe (bien qu'il admette que la vue reste le sens le plus précieux). Les sourds ne pouvant pas parler, mais surtout, ne pouvant pas entendre les pensées formulées par les autres, ces individus ne pouvaient donc pas penser selon lui, et passaient alors pour des simples d'esprit, puisqu'ils ne pouvaient pas être éduqués. Les sourds de l'Antiquité n'ont alors pas pu enrichir leurs langues signées.

Au XVI<sup>e</sup> siècle, des sourds illustres se font connaître comme les peintres Navarette ou Pinturricchio. En Espagne, des précepteurs commencent à s'intéresser à l'éducation des jeunes sourds issus de familles riches, comme Pedro Ponce de Leon qui se sert des codes gestuels et s'intéresse à l'alphabet manuel pour instruire les enfants sourds. D'autres précepteurs, eux, privilégient l'apprentissage de la langue orale. Pendant ce temps en Angleterre, John Wallis instaure un enseignement de la langue anglaise pour les sourds en enseignant l'anglais comme une seconde langue. Ainsi, on y voit apparaître la dualité entre deux modalités, le bilinguisme ou l'oralisme.

En France, c'est au XVIII<sup>e</sup> siècle que se produit un tournant en ce qui concerne l'éducation des jeunes sourds grâce à un personnage très connu : l'Abbé de l'Epée. Il a été le premier entendant à s'intéresser à l'éducation des sourds en France, mais surtout à leurs modes de communication. En effet, il s'est interrogé sur la façon la plus adaptée d'éduquer des enfants touchés par un tel handicap. En les observant, il remarque que la plupart utilise des gestes, des signes qu'il décide d'utiliser pour instruire des jeunes sourds. Il est donc le premier à prendre en considération leur langue, vecteur du savoir, sans vouloir leur en imposer une autre, mais également à les voir comme locuteurs d'une langue gestuelle, et non pas juste comme des individus privés de l'ouïe. Il réfute alors toute supériorité de la parole vocale, sans l'écarter complètement de l'enseignement, mais en défendant les intérêts de l'utilisation de signes. Il adapte cette nouvelle langue observée en y ajoutant des notions grammaticales, comme la conjugaison, et a appelé cette méthode les signes méthodiques. Jusque là, les quelques sourds qui avaient la chance d'être éduqués l'étaient individuellement, avec un précepteur. Il s'agissait en général d'enfants sourds issus de la noblesse. Or, l'Abbé de l'Epée rompt une fois de plus avec les traditions puisqu'il évoque l'importance d'un apprentissage collectif de cette nouvelle langue basée sur la gestuelle, apprentissage qui va alors concerner les enfants les plus pauvres. Il rassemble les enfants

sourds dans une école, qui deviendra l'Institut national des jeunes sourds, et est toujours connu aujourd'hui sous le nom d'Institut Saint-Jacques à Paris. Le travail de l'Abbé de l'Epée est même reconnu par le roi de France Louis XVI, ce qui lui donne une certaine légitimité. Attention cependant, bien que l'Abbé de l'Epée ait utilisé les signes méthodiques, une méthode formelle à visée pédagogique (et non une langue à proprement dite), il n'a pas inventé la langue des signes.

Mais durant cette période prospère à la considération des personnes sourdes et à l'émergence de la langue des signes, le courant oraliste privilégiant l'utilisation d'une langue vocale s'amplifie. La reconnaissance explicite de la langue des signes utilisée par les sourds par l'Abbé de l'Epée devient une source de conflit. Selon les oralistes, la parole est indispensable à l'intégration des sourds dans la société.

Au XIXe siècle, certains philosophes évoquent même des théories décrivant la langue des signes comme le symptôme d'une maladie. C'est le retour d'une vision réductrice des sourds, perçus comme atteints d'une défaillance que l'on s'acharne à essayer de réparer. En 1880, le Congrès de Milan, ou congrès pour l'amélioration du sort des sourds-muets, interdit l'utilisation de la langue des signes sous la pression des défenseurs de la méthode oraliste. Trois raisons sont alors évoquées par la médecine : d'abord, la langue des signes n'est pas considérée comme une vraie langue. Ensuite, elle ne permet pas de parler de Dieu, et enfin, la langue des signes favorise selon eux la contraction de la tuberculose chez les personnes sourdes, puisqu'elle ne leur permet pas de bien respirer. Une autre raison, liée au contexte historique de la défaite de la France contre la Prusse, est aussi donnée pour cette interdiction, celle de l'importance d'une unification linguistique pour renforcer la cohésion nationale, et dispenser une instruction républicaine, laïque, obligatoire et gratuite. La langue des signes ainsi proscrite, les conséquences sont lourdes pour les sourds qui sont méprisés, marginalisés. Par exemple, on tapait sur les doigts des sourds qui signaient. Mais par chance, les sourds ont continué de signer en cachette, ce qui a permis à cette langue de survivre et de s'enrichir par la suite. C'est dans ce contexte que le besoin des sourds de se rassembler et de partager une souffrance commune se fait ressentir, on peut ainsi y voir la création de la culture sourde pour s'affranchir de la tutelle des Entendants.

Ce n'est qu'au XXe siècle que les choses changent. La langue des signes a alors disparu de la scène publique pendant presque cent ans. Dans les années 1980, des linguistes et chercheurs comme William Stokoe, Christian Cuxac ou encore Bernard Mottez

s'intéressent à la langue des signes et commencent à l'étudier en tant que langue à part entière. Ils y décrivent et mettent en avant la culture sourde étroitement liée à la langue des signes. Dans le même temps, des réflexions sont menées concernant l'éducation et l'enseignement des jeunes sourds, et c'est à ce moment que l'on prend en compte le bilinguisme LSF/Français. Ainsi, les premières classes bilingues voient le jour pendant cette période. C'est ce qu'on appelle le Réveil Sourd.

Dans les années 1990, la Langue des Signes Française est de plus en plus médiatisée et reconnue. Par exemple, en 1992 un numéro d'une revue très connue, La marche du siècle est entièrement dédié aux sourds et à la description de leur communauté et de leur langue, que découvrent alors les français entendants à travers des témoignages de personnes sourdes. Plusieurs associations de sourds sensibilisent les entendants à cette communauté et cette langue en les accueillant en leur sein, et en leur proposant des cours afin de dédramatiser cette langue et ce handicap. L'association 2LPE, deux langues pour une éducation, est créée et revendique un enseignement bilingue pour tous les enfants sourds.

En 1991, la LSF est finalement réhabilitée dans le système éducatif grâce à la Loi Fabius ou Loi n°91-73 du 18 janvier 1991 dans laquelle on fait mention de la LSF pour la première fois dans un texte officiel, et qui offre aux parents d'enfants sourds le choix de l'éducation de leurs enfants. Le parcours bilingue y est alors favorisé.

Mais ce n'est qu'au début du XXI<sup>e</sup> siècle que la langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. La véritable officialisation de la prise en compte de la LSF dans le système français se fait grâce à la Loi du 11 février 2005, relative à l'égalité des chances et des droits et à l'inclusion des élèves en situation de handicap. En 2008, la LSF devient une option au baccalauréat, comme n'importe quelle autre langue.

### 3) La langue des signes, la langue des malades ou une langue tout court ?

Aujourd'hui encore, certains auteurs affirment que les langues signées sont toujours connotées de façons négatives. La vision réductrice de la langue des signes et des personnes sourdes est intimement liée à leur passé douloureux. Comme évoqué dans la partie précédente, Aristote avait déjà des arguments défavorables et remettait en question l'intelligence des personnes sourdes. Plus tard, malgré le travail de l'Abbé de l'Epée, certaines personnes gardaient une certaine méfiance vis-à-vis de la langue des signes et de la surdité. C'est le cas de Jean Marc Gaspard Itard, qui rejette les signes, et qui en 1800 fait

le postulat qu'il vaut mieux guérir les sourds plutôt que d'essayer de leur donner une éducation spécialisée. A la suite de ces dires, la médecine se préoccupe de la question sourde. La surdité est désormais vue comme une maladie à soigner, et la langue des signes est dénigrée puisqu'on l'accuse de rendre plus difficile l'acquisition de la langue vocale. Mais bien que cette entreprise n'ait pas permis d'éradiquer complètement la langue des signes, cette dernière a tout de même  t t stigmatisée pendant longtemps, et les arguments utilisaient par Jean-Marc Gaspard Itard sont parfois encore mentionnés.

En 2021, les langues signées sont toujours considérées comme différentes des langues vivantes vocales. D'abord parce qu'elles ne sont pas envisagées comme aussi complexes, aussi riches cognitivement, culturellement et aussi grammaticalement complexes que les langues vocales. En outre, la langue des signes est souvent placée au second plan dans l'apprentissage : même pour les enfants sourds, on considère la plupart du temps que la première langue à acquirir est bien le français (utilisé à l'oral) et non la langue des signes française, qui leur est en fait essentielle pour se construire en tant qu'individu dans un premier temps. De plus, certaines ressources nous indiquent que les sourds ne sont pas toujours considérés par les entendants comme des interlocuteurs normaux du fait de leur mode de communication non vocal. La langue des signes est alors assimilée à une pathologie, à une anormalité. Une certaine distance se fait ainsi ressentir entre la communauté sourde et la communauté entendant, et cette distance se crée surtout à cause des difficultés relationnelles que peuvent éprouver les non-handicapés vis-à-vis des handicapés, comme si une barrière les empêchait d'interagir avec les sourds, peut-être principalement parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Ce constat semble validé par la théorie qui ajoute que les malentendants qui arrivent à oraliser mettent les entendants moins mal à l'aise que ne pourraient le faire les sourds, ce qui confirme que pour certains, les sourds sont perçus comme des « personnes malades » avec lesquelles on ne sait comment se comporter. Enfin, la stigmatisation sociale discriminante résident dans le fait que la différence se remarque dans la communication.

La vision réductrice résident parfois même dans le cœur de certains parents d'enfants sourds, qui contribuent malgré eux à creuser le fossé entre les deux communautés (sourde et entendant). Dans certains articles, on retrouve l'idée que les parents non sourds qui ont des enfants sourds ne savent pas forcément comment gérer le handicap de leurs enfants. Cela est problématique puisque les parents, ne sachant pas comment intégrer leur enfant, les inscrivent parfois dans des structures qui ne sont pas adaptées, ce qui crée des retards

considérables chez ces enfants sourds (dus aux difficultés scolaires) et qui crée des situations d'isolement involontaires. En effet, l'enfant sourd se retrouve seul et reclus parmi des entendants (élèves et adultes), ce qui creuse davantage les différences. Ce modèle est un exemple d'une mauvaise inclusion des sourds car il faut comprendre que les enfants sourds ont besoin de s'intégrer dans leur propre « communauté » (et d'assimiler les bases de la communication avec leurs pairs) afin de pouvoir envisager d'être parfaitement à l'aise avec les entendants. Mais ce modèle d'inclusion néfaste est le même si un entendant se retrouve seul parmi d'autres élèves sourds, car en effet l'élève entendant se sentira comme un étranger. Il y a donc une distance culturelle qui doit être prise en compte pour permettre un mélange des deux communautés qui sera bénéfique au sein d'un même espace comme l'école par exemple. Ainsi, beaucoup de modèles qui se veulent inclusifs ne le sont pas, puisque l'on sait désormais qu'il faut être vigilant et ne pas isoler les élèves, même de façon non intentionnelle en les forçant à s'intégrer là où ils ne le peuvent pas. De plus, placer un élève sourd seul au sein de personnels et camarades exclusivement entendants le forcerait à assumer seul le poids de son mode de communication différent dans un environnement qui se voudrait inclusif. Or ce n'est pas la solution : il faut que tout le monde s'adapte, sans stigmatiser davantage le handicap de l'élève et sans accentuer sa marginalisation. On comprend ainsi mieux les écueils à éviter lorsque l'on veut s'engager dans une logique d'inclusion.

Pour résumer, l'obstacle majeur à la diffusion des langues signées porte un nom, l'audiocentrisme. Ce terme signifie que les langues orales (et donc parlées) sont la norme, ce qui contribue à accentuer la vision péjorative de la langue des signes comme marqueur de handicap, symbole d'une déviance. Les entendants sont pour une grande partie d'entre eux audiocentristes puisqu'ils voient les Sourds principalement comme des personnes handicapées, et considèrent qu'ils doivent être « réparés », et malheureusement certains sourds le pensent également. Cette vision simpliste de la communauté sourde ne devrait plus exister aujourd'hui.

Cependant, la langue des signes est une langue de plus en plus populaire et qui suscite la curiosité des entendants qui désirent s'y initier. En effet, de nos jours, de plus en plus de personnes s'intéressent aux langues des signes, et comprennent qu'apprendre la langue des signes, c'est s'intéresser à une communauté humaine en particulier qui est tout de même très présente dans notre société. Ainsi, certaines mises en scène publiques comme le fait d'interpréter et traduire les informations du journal télévisé en langue des signes

permettent de rendre cette langue plus familière, moins étrange, et peuvent susciter chez certains une véritable envie d'en apprendre plus sur cette langue gestuelle. Ces personnes prennent conscience qu'apprendre la langue des signes, ce n'est pas seulement développer des compétences linguistiques et communicatives : c'est aussi réaliser un apprentissage culturel et identitaire. C'est apprendre à découvrir l'autre dans un processus de décentration, apprendre à prendre l'autre en considération malgré son handicap.

J'ai d'ailleurs pu remarquer cela dans mon propre entourage. Cela réside peut être dans le fait que les jeunes générations ne connaissent pas le passé douloureux des sourds, puisqu'ils n'ont pas vécu l'interdiction de la LSF, puis le Réveil Sourd. Si on compare la situation d'aujourd'hui avec celle d'il y a 40 ans, avant le Réveil Sourd et la diffusion médiatique de la surdité et de la LSF, on peut vite remarquer que le rapport à la langue et à ce handicap est différent. Aujourd'hui, nous avons fini par comprendre ce handicap et par admettre que la communication gestuelle est essentielle à ces personnes, comme l'utilisation du braille l'est pour une personne aveugle. Je pense que ce sujet est moins tabou, et que désormais, les jeunes de mon âge ont l'envie d'apprendre, l'envie de partager, mais aussi l'envie de faire ressentir aux autres qu'ils ne sont pas les seuls à devoir fournir des efforts pour se faire comprendre, mais que nous, entendants, devons également en faire. On ne peut que se réjouir d'un tel attrait, même minime, de certaines personnes vers la LSF car il s'agit au terme de réfléchir à l'inclusion des sourds dans des situations impliquant de devoir communiquer avec des entendants, dans des espaces publics comme l'école. Le but est donc d'établir une communication réussie dans une perspective d'améliorer le vivre ensemble.

Pour finir, la langue des signes a vécu une réelle revalorisation au XXI<sup>e</sup> siècle avec son entrée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. En 2002, Jack Lang, ministre de l'Education nationale fait part de la décision de l'Europe d'adapter le CERCL à la Langue des Signes Française. Dans ce document, on indique que les langues des signes « ne sont ni uniquement une façon de communiquer par gestes, ni un moyen de reproduire une langue parlée » et que « la recherche en linguistique a clairement montré que les langues des signes sont des langues à part entière en ce sens qu'elles présentent tous les traits, les ressources, les règles et les restrictions des langues parlées »<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Volume complémentaire*, 2018, p.56

## **II. Que faut-il savoir pour enseigner la Langue des Signes Française à l'école ?**

### 1) La Langue des Signes Française dans les documents officiels

Comme évoqué précédemment, la langue des signes est finalement considérée comme une langue à part entière en Europe en 2002, avec son entrée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, ou CECRL. Ce dernier qui condense toute la politique linguistique européenne est révisé régulièrement et de nouveaux descripteurs sont souvent explicités. Le dernier volume complémentaire a été publié en 2020, mais n'est pas encore disponible sur le site de Conseil Européen en français.

On précise dans ce CECRL que de nombreux descripteurs des langues parlées s'appliquent également à la langue des signes, puisqu'elle assure les mêmes fonctions communicatives que ces dernières. Cependant, on ne peut nier qu'il s'agit d'une langue particulière qui a nécessité la formulation de descripteurs propres, parce qu'elle suppose une compétence spatiale et schématique dans l'utilisation de l'espace visuel. De plus, il est impossible de transposer simplement les compétences langagières des langues parlées pour les langues signées. Ainsi, les concepteurs du CECRL ont du chercher des descripteurs d'abord pour la compétence à signer, mais aussi pour la réception d'un message adressé en langue des signes. En plus des descripteurs, ces chercheurs ont élaboré des objectifs d'apprentissage, des programmes et des niveaux d'enseignement propres à la LSF.

Si on se concentre sur les descripteurs de la compétence à signer, on remarque que celle-ci est divisée en trois sous-groupes : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique (voir annexe 1). La compétence linguistique regroupe le répertoire en langue des signes (le lexique représenté par exemple par la combinaison d'une mimique et la forme de la main, par le mouvement ou la position des mains) et la précision schématique (cohérence entre l'expression signée souhaitée et sa compréhension effective, connaissance des principes syntaxiques, mais aussi gestion de l'espace gestuel, mouvements de la tête, etc.). La compétence pragmatique concerne le discours et l'aisance. Elle comprend la structure du texte signé, le cadre et les perspectives (contexte et cadre gestuel de la production ou de l'interaction), la présence et l'effet (façon de signer attrayante en variant le rythme des signes et le style), ainsi que l'aisance à signer. Enfin, la compétence sociolinguistique concerne les connaissances liées à la communauté et à la culture sourde (registre, conventions de politesse, connaissances relatives à la culture sourde, etc.).

En outre, le CECRL définit six niveaux de compétences en langue des signes, comme pour toutes les autres langues. On y décrit les niveaux A, B, C. Voici par exemple des compétences relatives à chaque niveau (ces dernières sont explicitées sur un site dispensant des cours de LSF intitulé *visuel-lsf.org*). Le niveau A1 est le niveau introductif, qui représente l'acquisition d'une forme de communication visuo-gestuelle, l'acquisition de connaissances de base de la Langue des Signes Française permettant de comprendre et de répondre à des interlocuteurs dans des situations simples et connues. Dans ce niveau de maîtrise, on considère que la personne est capable de participer à une conversation simple avec un interlocuteur signant à un rythme lent.

Le niveau A2 est le niveau intermédiaire, indiquant qu'une personne maîtrise les structures de base de la Langue des Signes Française, qu'elle est capable d'échanger de façon simple et directe en LSF, et qu'elle peut participer à une conversation avec un ou deux interlocuteurs signant à un rythme proche de la normale.

Le niveau seuil ou B1 implique une maîtrise fonctionnelle de la Langue des Signes Française. Une personne qui a atteint ce niveau est capable de communiquer en LSF dans la majorité des situations, et de prendre part à une conversation avec plusieurs interlocuteurs à un rythme normal.

Le niveau B2 est le niveau avancé, dans lequel on admet qu'une personne est en mesure de comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un discours signé complexe ou une discussion technique. En outre, le signeur est capable de communiquer avec aisance, avec spontanéité et sans tension. Enfin, il s'exprime clairement et de façon détaillée, et peut émettre un avis sur des sujets variés.

Le niveau C1 ou niveau autonome est décrit de la façon suivante : la personne comprend une grande gamme de discours signés, longs et exigeants, il s'exprime de façon spontanée sans trop devoir chercher ses signes, et il sait utiliser la langue de façon courante et fluide dans sa vie sociale, professionnelle ou académique.

Le dernier niveau de maîtrise, le niveau C2 est celui qui définit une personne qui comprend ou exprime tout discours en LSF avec précision, des nuances fine de sens, de façon limpide, fluide et élaboré avec une structure logique efficace. Il parvient à argumenter de façon nette et convaincante, et participe à une conversation sans effort ni limite linguistique.

Mais qu'en est-il des programmes de l'école ? Regardons de plus près les instructions officielles. En 2008, des programmes de LSF au bulletin officiel de l'Education Nationale.

Ils sont consacrés à l'enseignement bilingue des enfants sourds, et ne concernent donc pas l'apprentissage de la LSF par des entendants. Trois catégories de compétences y sont retenues pour les cycles 2, 3 et 4 : des compétences communicationnelles et discursives, des compétences linguistiques et culturelles et des compétences permettant de passer de la Langue des Signes au français écrit, et inversement. Au cycle 1, ces compétences sont différentes et sont regroupées 4 catégories de compétences : les compétences communicationnelles, les compétences concernant le langage d'accompagnement et de l'action, les compétences concernant le langage d'évocation, et les compétences concernant le langage écrit et la littérature.

En 2020, un document eduscol concernant l'enseignement de la langue des signes à l'école, au collège ou au lycée a été mis à jour. On y indique dans l'introduction que l'enseignement de la langue des signes peut être dispensé à des enfants sourds, malentendants ou non. Ici, le cas évoqué est celui d'enfants entendants nés de parents sourds. Mais bien que cette mention d'apprentissage pour tous soit faite, on précise que l'apprentissage de la LSF peut être optionnel pour n'importe quel élève entendant à partir du lycée, que ce soit dans la voie générale ou la voie technologique, enseignée à raison de 3h par semaine. Malgré tout, on évoque dans ces programmes la possibilité de constituer des classes mixtes d'enfants sourds et entendants. Dans ces classes, deux enseignants dispensent conjointement les cours, l'un en français à l'oral, et l'autre en LSF.

## 2) Les spécificités des langues signées

Pour rappel, nous avons établi jusqu'ici que les langues des signes sont des langues à part entière, puisqu'elles ont, comme le précise le Cadre Européen Commun de Référence aux langues, une syntaxe, une sémantique, une morphologie et une phonologie, au même titre que n'importe quelle langue. En outre, les langues des signes sont diverses selon les pays, mais possèdent tout de même certains points communs, comme l'utilisation de la tête et de mimiques, des mouvements des mains et des bras, des expressions du visage et du corps.

La première caractéristique de la langue des signes est qu'elle utilise le canal visuo-gestuel, et non le canal audio-oral comme celui qu'utilisent les langues vocales. Dans le CECRL, on trouve d'ailleurs dans les compétences sociolinguistiques des descripteurs essentiels qui rappellent la façon qu'ont les sourds pour communiquer en langue des signes. Par exemple, on mentionne l'adaptation à l'espace gestuel de l'autre en prenant en compte le contexte de

l'échange (lieu bondé ou bruyant, mouvements alentours), l'établissement et le maintien d'un contact visuel avec son interlocuteur, ou encore l'utilisation de différents moyens pour capter l'attention de l'autre, moyens autres que l'utilisation de la voix. Nous allons donc dans cette partie rappeler les principales notions à connaître pour communiquer en langue des signes.

Tout d'abord, pour s'adresser à un sourd, il est essentiel de capter son attention. Evidemment, il n'est pas possible de l'interpeler avec la voix, sauf si la personne est malentendante. Pour cela, il convient par exemple de toucher l'épaule de la personne avec qui on veut engager la conversation si elle ne nous a pas vu, de lever les mains, de tapoter sur une table, ou encore de jouer avec l'éclairage selon la situation dans laquelle on se trouve. Ces stratégies vont permettre d'établir un contact visuel essentiel à la communication.

Dès que l'on a capté l'attention de notre interlocuteur, il nous faut maintenir le contact visuel. Il faut savoir que cela peut être très fatigant pour les sourds de suivre une conversation, puisqu'ils doivent rester concentrés du début à la fin de la conversation, sans pouvoir regarder ailleurs même quelques secondes au risque d'en perdre le fil et de devoir faire répéter son interlocuteur. Pour maintenir l'attention de notre interlocuteur et rendre le discours plus attrayant, il est possible de jouer sur certains paramètres comme l'ampleur du mouvement effectué, le rythme des signes, ou encore de varier les mimiques et expressions faciales, de réaliser des labialisations exagérées (articulation). L'utilisation de tout le haut du corps est aussi indispensable : quand on signe, on n'utilise pas seulement les mains, mais aussi le visage, les bras, et il faut prêter une vigilance particulière à notre posture.

Quand un contact visuel a été établi avec une personne sourde, il faut s'assurer de rester visible, de ne pas tourner le dos, que l'on discute à deux, trois ou plus. Ainsi, la visualité et la gestualité communicative (co-verbale et interactionnelle) sont propres aux langues gestuelles. Rester les uns face aux autres permet également aux personnes sourdes de remarquer lorsque l'un des interlocuteurs agite la main, ce qui est très important car c'est souvent de cette façon qu'ils essaient d'attirer l'attention avant de signer en situation.

La LSF nécessite une mimo-gestualité que l'on ne retrouve pas dans les langues vocales, et qui implique d'accorder une importance particulière au regard et aux expressions du visage, qui sont alors assez exagérées par les sourds. On dit alors que la deuxième caractéristique des langues des signes est qu'elles sont de nature iconique puisqu'elles

reposent sur l'imitation du réel. On dit que l'iconicité propre au lexique de la LSF est représentationnelle, car en général, les sourds imitent des traits particulièrement saillants d'un élément pour le signer, lorsqu'il s'agit de désigner quelque chose de concret. Les échanges en langue des signes sont ainsi presque théâtralisés, avec des exagérations faciales, ou même des « changements de scène » lors du changement d'un sujet de conversation (explicitation du contexte en début de conversation), et même un changement de rôle qui se caractérise par la posture corporelle, le champ de vision ou la mimique. Il s'agit aussi parfois de recréer visuellement un espace *dans* l'espace signé en respectant les proportions. Il est indispensable de maintenir les proportions réelles des objets en signant, comme par exemple lorsqu'on veut signer « peler une banane ». Ce sont toutes ces initiatives qui me permettent de rapprocher l'apprentissage de la langue des signes à la mise en scène théâtrale.

Outre la posture, la mimique, le contact visuel qui sont des éléments propres à la communication en langue des signes, il faut savoir que la LSF possède une syntaxe différente de celle utilisée en français écrit.

Bien que les langues des signes ne soient pas écrites, elles possèdent une dactylogogie, c'est-à-dire un alphabet manuel qui permet d'épeler une langue vocale. Cette dactylogogie est un système sémiotique associé. De plus, on peut décomposer le signe lexical en quatre paramètres : le lieu où est réalisé le signe sur le corps du signeur ou dans son espace gestuel, la configuration manuelle qui permet de le représenter (forme de la main), l'orientation de ces configurations manuelles (position de la main) et le mouvement assurant le lien entre tous les éléments précédents. Par exemple, deux signes peuvent avoir la même configuration manuelle, mais le sens sera différent selon l'endroit où la main est placée.

Pour finir, il faut savoir qu'une autre différence avec la grammaire des langues signées est que la syntaxe est très différente. Ainsi, pour construire une phrase en LSF, on va d'abord mentionner le moment ou le lieu où se déroule l'action racontée (« quand ? », « où ? »). Ensuite, vient le sujet de l'action, la personne ou l'objet concerné par la phrase (« qui ? »). En LSF, le verbe est donc toujours à la fin d'une phrase. Enfin, la phrase se termine avec l'action (le « quoi »). De plus, les pronoms et les noms sont toujours inversés lorsque l'on s'exprime en langue des signes : on ne signe pas « mes parents » dans cet ordre, mais plutôt « parents, à moi ».

### 3) Apprendre la langue des signes française à l'école à des entendants

Pour enseigner la LSF à mes élèves, je vais procéder comme je le ferai avec n'importe quelle autre langue, c'est-à-dire en utilisant la démarche actionnelle pour la construction de mes séances comme on peut le voir en anglais. De cette façon, chaque séance commencera par un échauffement dans la langue qui va être travaillée (LSF), suivi d'une phase de révision, de « recyclage », pendant laquelle on rappellera les notions vues lors de la séance précédente. Après cela, je mettrai en place une phase d'apprentissage, qui consiste en la démonstration par l'enseignant puis de nombreuses répétitions réalisées par les élèves, et enfin, la phase d'apprentissage pendant laquelle les élèves s'entraîneront à manipuler la notion nouvellement apprise. A la fin de la séance, si celle-ci a été menée exclusivement en LSF, un passage au français peut être instauré pour expliquer ce qui a été dit pendant la séance.

Mais même si je veux enseigner la LSF au même titre que n'importe quelle langue vocale enseignée à l'école, il ne faut pas oublier que les langues gestuelles possèdent des caractéristiques propres. Les fonctions communicationnelles sont les mêmes que pour les langues orales, mais pas les compétences langagières. Il y a également des paramètres différents à prendre en compte, comme la gestion de l'espace gestuel de chacun. Ensuite, il apparaît évident que l'enseignement dispensé aux élèves de ma classe ne contiendra pas d'écrit, puisque la langue écrite associée à la LSF est le français.

La progression logique serait de commencer par poser les bases de la communication gestuelle, et d'expliquer aux élèves comment il convient de se placer pour communiquer en LSF, et quels sont les points de vigilance à retenir (ne pas se tourner, garder un contact visuel, ne pas cacher ses mains). Après quoi les élèves apprendront à réaliser des configurations manuelles simples, en signant l'alphabet dactylogique notamment. Ensuite, il sera possible d'utiliser des signes plus complexes, associant configuration manuelle complexe et mouvement par exemple. En fin de séquence, on pourra expliquer aux élèves comment se construisent les phrases en LSF.

Les outils et supports qui seront utilisés pour l'apprentissage de la LSF sont variés : imagiers, affichages, comptines, ou même vidéos sur certaines plateformes populaires chez les plus jeunes. Toute occasion sera bonne pour enseigner et apprendre la langue des signes française. De plus, varier ces supports permet de créer des situations d'apprentissages motivantes.

Enfin, comme pour toute langue, l'essentiel pour un apprentissage optimal est d'échanger en situation. En effet, il est très bénéfique d'échanger avec des natifs. Il y a ainsi un partage, une exposition sociale, et il est prouvé que l'acquisition de la langue n'en est que meilleure dans ce cas. Une pratique ordinaire de la langue à l'extérieur d'une classe permet une meilleure appropriation de celle-ci, et prévient l'évaporation partielle de l'apprentissage qui aurait lieu si la pratique ne se faisait que dans une salle de classe. Pratiquer un langage en situation permet de transférer des compétences acquises en classe dans les échanges avec des personnes détentrices de la langue.

Apprendre en situation est très important puisque cela permet aux élèves de comprendre l'intérêt de communiquer au-delà des différences. De plus, ils prennent vraiment conscience que cela est possible, que ce n'est pas très compliqué en fin de compte. Enfin, être confronté à une autre langue que la sienne dans des situations quotidiennes permet aussi de trouver des stratégies de communications nouvelles, spontanées qui peuvent être très originales.

C'est pourquoi il est essentiel que pour mettre en place un enseignement efficace et sensé, il faut que mes élèves aient une occasion de pratiquer la langue des signes avec des natifs, des spécialistes de la LSF.

### **III. Quel est l'intérêt de l'utilisation de la LSF à l'école avec des élèves exclusivement entendants ?**

#### 1) Présentation du dispositif mis en place pour la pratique de classe

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai décidé d'inscrire l'apprentissage de la Langue des Signes Française dans un projet de classe. Ainsi, les objectifs fixés ne concernent pas seulement la langue des signes (abordée en tant que langue vivante au même titre que l'anglais, l'allemand ou toute autre langue régionale abordée en école primaire), mais également le français, l'Education Morale et Civique, les Arts Plastiques et même la culture numérique. Il s'agira dans cette sous-partie d'expliquer le dispositif mis en place en classe.

L'école élémentaire Jules Ferry dans laquelle j'enseigne en tant que fonctionnaire stagiaire comporte six classes, dont quatre en double niveau. C'est une école située en zone urbaine dans la périphérie de Béthune dans le Pas-de-Calais. Elle ne fait pas partie du réseau d'éducation prioritaire. J'enseigne dans cette école les lundis et mardis dans une classe double niveau et double cycle de CE2/CM1 comportant quinze CE2 et sept CM1, et suis en binôme avec une autre stagiaire. L'école en elle-même est très hétérogène, puisque les élèves sont issus de milieux sociaux très distincts, et que l'écart au sein d'un même niveau est parfois très grand. Dans ma classe, il y a neuf filles et treize garçons. Toutes les CM1 sont des filles, il y a donc deux filles parmi mes CE2. Une Accompagnante des Elèves en Situation de Handicap (AESH) est présente quelques matinées et toutes les après-midi de la semaine. Elle accompagne deux élèves, une CM1 présentant des troubles de la concentration, et une CE2 ayant eu des problèmes de santé. Cependant, d'autres élèves de la classe requièrent également une aide particulière : l'un d'eux a été notifié comme ayant besoin d'une AESH, mais le dossier MDPH reste en suspend. Un autre semble présenter les symptômes de la dyspraxie et j'ai d'ailleurs dû rédiger un PPRE pour cet élève en novembre. La procédure qui permettra de poser un diagnostic sur les difficultés de cet élève est toujours en cours. Enfin, un autre élève nécessite une attention particulière puisqu'il semble présenter des troubles du comportement et ne cesse de se montrer opposant en classe et violent avec ses camarades.

Tout d'abord, pour pouvoir entamer l'apprentissage de la langue des signes au sein de la classe, il m'a fallu commencer par aborder les situations de handicap avec les élèves, recueillir leurs représentations initiales à propos de celles-ci afin de dédramatiser ces

différences. J'ai donc commencé ce projet par une séquence d'Enseignement Morale et Civique sur le thème du handicap (annexe 2). Cette séquence appartient au thème « La sensibilité : soi et les autres » qui est transversal aux cycles 2 et 3, tout comme l'attendu de fin de cycle retenu qui s'intitule « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ». En outre, la compétence principale travaillée pour cette séquence est « accepter les différences et les respecter, respecter les autres dans leur diversité et faire preuve de tolérance ». L'objectif de cette séquence était que les élèves comprennent que la différence n'est pas importante, et que les personnes avec un handicap peuvent faire les mêmes choses que nous, mais qu'elles le font simplement autrement. Au cours de la séquence, des discussions à visée philosophique ont été menées, afin de définir la notion de handicap, d'établir la liste des différentes familles de handicaps, mais aussi afin que les élèves puissent faire part de leur expérience face au handicap et de leur ressenti. A la fin de cette séquence, j'ai mis en place une séance de sensibilisation à la surdité, dans laquelle les élèves utilisent des bouchons d'oreilles ou des casques insonorisants pour mimer un handicap auditif et essayer de comprendre ce que peut ressentir une personne malentendante. De cette façon, je voulais constituer plusieurs duos différents : un duo comprenant un élève portant un casque et un autre n'en portant pas (modélisant une situation de communication entre une personne sourde et une personne entendante), un autre duo dans lequel les deux élèves portent des casques (modélisant ainsi la communication que pourraient avoir deux personnes sourdes), et enfin un duo d'élèves dans lequel l'un d'eux porte un casque légèrement moins insonorisant et l'autre ne portant rien (modélisation d'une communication entre une personne malentendante et une personne entendante). Ce jeu de rôle permet aux élèves de se rendre compte à quel point les situations de communication orales sont difficiles pour des personnes sourdes. Ils comprennent également le malaise que peuvent éprouver les personnes qui sont dans l'incompréhension dans ce type de communication « inégale ». Enfin, ce jeu permet également de leur faire noter l'importance du rôle du visage, de la mimique faciale, de l'exagération des émotions, mais aussi l'importance de l'articulation (pour la lecture sur les lèvres). Et grâce à cette activité, ils comprennent pourquoi la langue des signes et donc la communication gestuelle s'est imposée aux personnes sourdes.

Après cette séquence qui m'a permis de dédramatiser la situation de handicap, j'ai commencé un travail sur l'apprentissage de la langue des signes française (annexe 3). L'objectif principal de cette séquence est de faire découvrir la langue des signes aux

élèves, et de faire en sorte qu'ils soient capables de s'adresser à une personne sourde ou malentendante, au moins pour lui dire bonjour et se présenter. Ce simple apprentissage peut avoir, d'après moi, un grand intérêt dans la vie de tous les jours. J'ai choisi ce thème (soi, l'enfant) car on indique en général dans les programmes qu'il faut commencer par enseigner aux élèves à parler de soi et à se décrire dans l'apprentissage de n'importe quelle langue orale. Les compétences et connaissances associées à cette séquence sont rassemblées en trois catégories. D'abord, en Enseignement Moral et Civique, il s'agit d'accepter et de respecter les différences, et de faire preuve d'empathie. En langues vivantes, les compétences retenues sont comprendre des mots (signes) familiers et des expressions de la vie courante, et s'exprimer en continu en utilisant des expressions courtes pour se décrire. J'ai également précisé des compétences propres à l'apprentissage de la langue des signes en me servant des apports du CECRL. Ainsi les compétences retenues en LSF sont signer les formules d'accueil et de présentation (compétence linguistique), se positionner de manière à ce que les signes soient bien visibles, et saluer une personne sourde de façon appropriée, maintenir le contact visuel avec son interlocuteur, et recourir à l'alphabet manuel (compétences sociolinguistiques). La séquence décrite en annexe 3 portant sur la LSF comporte donc six séances durant lesquelles les élèves vont apprendre à se présenter, à compter, et vont mimer des échanges en LSF. Ils réalisent au cours de cette séquence une affiche sur laquelle ils collent les lettres de leur prénom en alphabet dactylogique (annexe 4), affiche qui sera réutilisée pour une séquence d'Arts Visuels sur le thème de l'autoportrait. Afin de légitimer cet apprentissage de la LSF, je leur ai indiqué qu'une rencontre avec des locuteurs de la langue des signes était prévue. De plus, un montage vidéo montrant chaque élève de la classe réaliser sa présentation en LSF sera créé à destination des proches et des parents.

En parallèle de cet apprentissage de la langue des signes, j'ai réussi à trouver une classe d'élèves sourds et malentendants disponible et partante pour des échanges réguliers en visioconférence, puisque le contexte nous empêche de réaliser une rencontre réelle entre les élèves. Ainsi, avec ma collègue du Centre d'Education pour Jeunes Sourds (CEJS) d'Arras Madame Sprimont, nous avons mis en scène cette rencontre virtuelle. Nous avons dans un premier temps demandé à nos élèves de présenter leur école, de présenter leur classe, mais aussi de se présenter eux à travers une lettre et des écrits que nous nous sommes échangés par courriel. Puis, nous avons préparé notre première rencontre en nous entraînant régulièrement dans la journée à nous présenter, et en nous rappelant les lettres

en alphabet dactylologique. La rencontre s'est déroulée de la façon suivante : 8 de mes élèves se sont présentés en LSF, et les élèves de la classe du CEJS d'Arras a essayé de reconnaître leurs prénoms en les notant sur une ardoise. Puis, nous avons inversé les rôles et ce sont les élèves sourds qui se sont présentés en LSF, et mes élèves qui ont dû essayer de deviner leurs prénoms. Après cela, les élèves sourds ont montré quelques émotions que mes élèves ont essayé de deviner (je suis content, je suis triste, je suis fatigué, je me suis trompé) et ont répété plusieurs fois. Pour finir, ils ont signé une phrase simple que mes élèves ont essayé d'écrire. Ils l'ont décortiqué ensemble, puis mes élèves l'ont répété (le petit garçon va au parc). Ainsi, mes élèves ont pu comprendre que la syntaxe en LSF est différente, puisqu'ils ont eu l'impression que les mots étaient signés dans le désordre (le parc, le petit garçon, va). Nous n'avons eu qu'un seul échange avec la classe du CEJS pour l'instant, mais il était très riche et a été très apprécié par les élèves des deux côtés de l'écran. Ces échanges devraient être reconduits à la rentrée.

En plus de ces séquences sur le handicap et sur la langue des signes, j'ai travaillé avec mes élèves sur le genre théâtral et la mise en scène. Nous avons réalisé plusieurs jeux théâtraux, qui ont été essentiels pour que les élèves se sentent plus à l'aise lorsqu'ils signent debout devant leur interlocuteur. Nous avons également pu travailler lors des séances de théâtre sur la posture, mais aussi sur l'exagération des expressions faciales et de la mimique, et sur l'utilisation de l'espace, des paramètres essentiels pour la communication visuo-gestuelle.

## 2) Analyse réflexive du dispositif mis en place

En ce qui concerne la séquence sur le handicap, tout s'est déroulé comme prévu. Mes élèves étaient très intéressés, et les échanges étaient pertinents. Nous avons ainsi découvert que le papa d'une des élèves de la classe est malvoyant, et cette même élève nous a présenté des documents en braille lors du « quoi de neuf ? » hebdomadaire. Elle a été très satisfaite de pouvoir partager cela avec ses camarades et avec moi. En outre, j'ai été très surprise par le comportement de certains. D'abord, agréablement par mon élève Sofia qui a spontanément dès le début de notre travail sur le handicap affirmé tout haut « mais ce sont des personnes comme nous, elles ne sont pas différentes ! ». Son intervention nous a permis de lister les raisons pour lesquelles il ne fallait pas avoir peur du handicap, et nous avons même noté cette phrase sur l'affichage de la classe. Mes élèves m'ont même demandé s'il était possible de regarder des vidéos sur le handisport, puisque l'un de mes

élèves footballeur avait eu une expérience de sensibilisation avec des personnes malvoyantes appelée le *cécifoot*, et qu'il souhaitait montrer ce sport à ses camarades. Mais j'ai aussi été surprise par le manque de maturité de certains qu'il a fallu recadrer au départ, car ils ne cessaient par exemple de ricaner, ou d'utiliser le mot « handicapé » à mauvais escient. Une fois la séquence terminée, je ne les ai plus entendus avoir de tels propos. Enfin, je pense pouvoir affirmer que cette séquence les a beaucoup marqués. En effet, ma collègue m'a confié qu'au début de son travail sur l'élevage de chenilles en classe, l'une des questions des élèves était « les chenilles peuvent-elles avoir un handicap ? ». J'ai été ravie de constater que ce travail les avait particulièrement touchés.

Toujours concernant la séquence sur le handicap, je dois avouer que ma séance de sensibilisation à la surdité ne s'est d'abord pas déroulée comme prévu, et j'ai dû m'y reprendre une deuxième fois. En effet, je me suis rendu compte pendant les jeux du téléphone (annexe 5) que les élèves, désireux de faire gagner leur équipe à tout prix, avaient réalisé l'impensable : ils avaient triché. En réalité, cela était davantage dû à la qualité des bouchons d'oreille utilisés qui n'était pas assez satisfaisante et laisser passer plus de son que prévu. Ainsi, les élèves parvenaient, quand j'avais le dos tourné à crier très fort et à entendre ce que disait leur camarade. C'est pourquoi j'ai arrêté le jeu dès que j'ai vu que cela ne fonctionnait pas. Nous sommes retournés en classe, et j'ai réalisé le jeu avec deux élèves en les faisant venir au tableau devant les autres, et en m'assurant que leurs bouchons atténuent suffisamment le son. Ainsi, les élèves ont pu établir que pour communiquer, les personnes sourdes ont besoin de voir les lèvres de leur interlocuteur. Il faut également être placé face à son interlocuteur. Les élèves ont également pu comprendre à quel point il peut être difficile de lire sur les lèvres, ce qui induit une utilisation systématique d'une langue gestuelle.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue des signes, pour mon plus grand bonheur, tous les élèves ont été très attentifs, même ceux qui rechignent d'habitude à participer en anglais. Dès la première séance, ils ont été très curieux, et ont voulu me montrer tout ce qu'ils pensaient savoir dire en LSF. Par la suite, chaque séance menée s'est déroulée dans les meilleures conditions. Mes élèves se sont montrés volontaires, et j'avais parfois du mal à clôturer la séance. De plus, plusieurs parents m'ont fait part de leur ressenti, et ont trouvé ce travail très intéressant. Pendant la semaine de confinement, je leur avais demandé de réviser les notions apprises en LSF jusque là, et plusieurs parents m'ont envoyé la vidéo de

leur enfant. Cela m'a fait très plaisir de voir que les parents participent aussi quelque part à cet apprentissage, et qu'ils en soient satisfaits.

Au sujet des échanges avec la classe du CEJS (annexe 6), je pense sincèrement que cela a été la partie préférée de mes élèves. Cette mise en place concrète a capté l'attention de tous mes élèves, qui n'attendaient qu'une chose : leur tour de présentation à l'écran. Je pensais que les élèves seraient peu entreprenants et auraient peur de s'exprimer devant les enfants sourds. Mais je pense que le fait de laisser les élèves du CEJS se présenter en premier leur a permis d'être rassurés puisqu'ils ont pu constater qu'ils comprenaient ce qu'ils leur disaient. Le fait de jouer avec les autres, même à travers l'écran, leur a permis d'oublier leurs peurs et de se lancer, de saisir leur chance de s'adresser à une personne sourde et d'être compris. Ils ont été fiers d'eux quand ils ont remarqué que les natifs comprenaient ce qu'ils signaient, et je le suis aussi, car j'ai vraiment constaté que cet échange leur plaisait beaucoup. Ils ont d'ailleurs hâte de pouvoir recommencer !

Mon objectif a été atteint : mes élèves ont réalisé par ces échanges que ces enfants sourds qui leur ont d'abord semblé « différents », ne l'étaient en réalité pas du tout. Ils étaient aussi contents qu'eux lorsque mes élèves parvenaient à deviner le prénom d'un camarade sourd, et cette joie était communicative malgré le fait que nous étions séparés par un écran. Mes élèves ont compris qu'en fin de compte ces enfants étaient des enfants comme eux, avec les mêmes intérêts, les mêmes envies, et les mêmes capacités.

### 3) Quels intérêts pour les élèves d'apprendre une langue gestuelle ?

Barbara Le Lan, une entendante qui a appris la langue des signes française et la langue des signes britannique, évoque dans son manifeste quelques intérêts d'apprendre les langues signées, comme l'amélioration de la mémorisation ou l'apprentissage de l'expression par le corps. Elle indique aussi que cela permet de porter une plus grande attention à l'autre, et rappelle le pouvoir du regard qui permet de s'engager davantage dans le relationnel.

Comme précisé dans la partie précédente, la tendance générale laissait transparaître un réel attrait, une réelle curiosité vis-à-vis de la langue. Je pense que les élèves étaient ravis, car cette langue est assez originale, et que cet apprentissage leur semblait sortir de l'ordinaire de la classe. Certains élèves ont d'ailleurs été très déçus de ne pas pouvoir signer leur prénom lors de la visioconférence, car nous manquions de temps.

Pour cette partie, j'évoquerai le cas de Timéo. C'est un élève de CE2, qui est en grande difficulté. Il a redoublé le CE1, a fait l'objet d'un Projet Personnalisé de Réussite Education que j'ai rédigé avec ses parents en novembre dernier, et son dossier a été présenté lors d'une Equipe de Suivi de Scolarité qui a statué un besoin d'une aide humaine auprès de la MDPH. Cependant, la procédure est toujours en cours. Timéo présente quelques troubles du langage, et sa mère peine à lui trouver un spécialiste disponible. De ce fait, Timéo est très timide, car les difficultés qu'il éprouve à l'oral le gênent beaucoup, et l'élève est souvent absent pendant les séances, et participe très peu à l'oral. En éducation musicale, Timéo est très mal à l'aise, et refuse parfois de chanter lorsqu'il doit le faire seul. Il n'aime pas du tout l'anglais, et se cache lorsque je veux l'interroger en langue vivante, bien qu'il connaisse le vocabulaire. En résumé, c'est un élève très mal à l'aise à l'oral, qui participe peu, et qui semble subir les séances d'apprentissages. Cependant, commencer l'apprentissage de la Langue des Signes Française m'a permis de découvrir un autre Timéo. Dès la première séance, il s'est montré très à l'écoute, et chose surprenante, était parmi les élèves qui participaient le plus. En effet, j'ai commencé par leur montrer quelques lettres de l'alphabet, puis je leur ai demandé, après un temps de me les rappeler. Timéo avait mémorisé chaque lettre, et qu'elle ne fut pas ma surprise lorsque, pour la lettre « b », plutôt difficile à former avec les doigts pour une première séance, mon élève d'habitude si timide a accepté de se lever pour montrer à tout le monde comment il procédait pour former la lettre demandée. J'ai alors compris l'un des avantages de cette langue pour les petits parleurs, ou les élèves qui se sentent en difficulté à l'oral : cette langue ne nécessite pas la parole ! Cette dernière, véritable supplice pour Timéo, qui est donc absente en langue des signes lui a permis de s'ouvrir à cette discipline et ainsi à participer pleinement à la séance. Par ce simple geste, il a su se montrer acteur de son apprentissage, et mieux encore, un moteur essentiel de la classe, puisque par la suite, il était toujours heureux de montrer aux autres comment signer les lettres les plus complexes, lui qui avait tout de suite compris.

Je voulais également voir les impacts de cet apprentissage de la langue des signes sur un autre profil d'élève, l'élève difficile. Et par chance, j'en avais un particulièrement difficile dans ma classe, Aaron. Pour le présenter rapidement, Aaron est un élève très à l'aise dans les activités, mais dont le comportement violent et opposant empêche sa pleine implication dans les apprentissages. Il est très agité, et j'ai beaucoup de mal à le garder concentré dans une séance, puisqu'il ne cesse de tout faire pour être remarqué (pousser des cris, faire du

bruit avec son matériel, se lever sans raison et embêter ses camarades au passage). Mais ce qui me dérange le plus avec mon élève, c'est qu'il se montre parfois très opposant et n'hésite pas à manifester son désintérêt. Par exemple, ses jours de grosse colère, quand il n'arrive plus à gérer ses émotions, il lance ses affaires à travers la classe, tout en rappelant qu'il déteste l'école, qu'il aimerait ne plus venir car il ne veut pas se mettre au travail, et que de toute façon cela lui importe peu car il ne veut pas de métier plus tard. Je dois avouer que j'avais beaucoup de crainte au sujet de cette élève avant de commencer mon projet sur le handicap et sur la langue des signes, mais une chose étonnante se produisit : Aaron connaissait certains signes, puisqu'il avait eu l'occasion d'en apprendre lors d'une activité au centre aéré. Il est alors devenu mon assistant, puisqu'il avait appris quelques bases de la langue, comme le bonjour. Cette fois, Aaron était très attentif pendant les séances, et alors que je ne lui avais demandé d'apprendre à signer que son prénom, a voulu nous montrer qu'il avait également appris à signer son nom de famille. Cet élève qui d'habitude était opposant et rechignait à la tâche est devenu très volontaire et désireux de partager ce qu'il avait appris précédemment. Evidemment, l'apprentissage de la langue des signes ne fait pas de miracles, Aaron finissait parfois les séances en faisant du bruit pour qu'on le regarde, mais tout de même, ces quelques changements dans son comportement m'ont encouragée.

Outre le fait d'apprendre une nouvelle langue, rencontrer, même virtuellement des élèves sourds et malentendants et d'échanger avec eux a été très riche pour mes élèves.

**Conclusion** : Je voulais qu'au terme de cette rencontre mes élèves comprennent que malgré la surdité, ce handicap qui altère la communication, il est toujours possible de communiquer avec des personnes sourdes ou malentendantes, même si ce n'est que très peu. J'avais vraiment envie de voir disparaître chez ces 22 élèves cette vision audiocentriste, afin qu'ils ne considèrent plus les sourds simplement comme des personnes handicapées qu'il faudrait soigner, et qui devraient tout faire pour être comme nous entendants. Mais au contraire qu'ils voient que ces personnes sont comme nous, qu'elles peuvent jouer, s'épanouir, vivre pleinement même si elles n'entendent pas ou pas très bien, et qu'elles ont trouvé d'autres moyens pour communiquer qui leur conviennent très bien, comme la langue des signes qui est si riche et si intéressante. J'espère qu'ils n'auront plus peur de se retrouver face à une personne sourde, et qu'à l'inverse, ils puissent réussir à

signer un mot très simple comme « bonjour », ce qui, j'en suis sûre, rendra l'élève heureux, mais la personne en face de lui encore plus heureuse de voir qu'un jeune entendant s'essaye à la communication avec elle et ne fait pas que l'ignorer, comme la plupart des autres personnes qu'elle a pu croiser. Dans le cadre de l'école inclusive, il est primordial que les élèves aient un rapport positif avec ces différences, et qu'ils ne les visualisent pas comme une faiblesse ou une déviance par rapport à une norme absurde, mais plutôt comme une occasion d'apprendre de nouvelles choses.

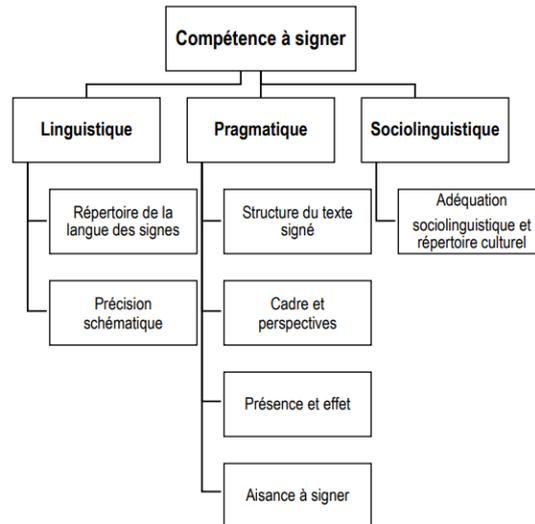
Ce mémoire dans lequel je me suis beaucoup investie m'a beaucoup inspirée, et j'ai travaillé sur celui-ci avec un réel plaisir. J'ai davantage pris conscience de l'importance de la langue des signes, langue que je pensais connaître, mais à propos de laquelle je ne savais finalement pas grand-chose. Cela a été très particulier de me rendre compte que j'ignorais beaucoup de cette langue que je maîtrisais d'après ma mère depuis mes deux ans. Par exemple, je ne savais rien de son passé douloureux. Mais ce qui m'a beaucoup émue est de découvrir le témoignage de personnes sourdes ou malentendantes, traduisant le fait qu'elles se sentent parfois incomprises, et à quel point cette situation peut être frustrante. Cela m'a ouvert les yeux sur ce que peut ressentir mon papa, ou les autres membres de ma famille. Ce sont des choses desquelles on discute peu, mais cela m'a beaucoup peinée de comprendre à quel point il pouvait se sentir isolé, même lors de simples repas de famille durant lesquels nous, entendants, oublions parfois son handicap, et oublions de l'intégrer dans notre conversation. Je peux dire aujourd'hui à quel point je le trouve courageux, lui qui a su s'intégrer parmi les entendants, malgré les difficultés, même dans le monde du travail. Je suis fière de l'héritage qu'il m'a transmis, de cette langue si riche et intéressante, que je veux dès à présent ne plus laisser de côté.

Pour ouvrir sur un autre sujet, je pense qu'il peut être judicieux, en tant qu'enseignants, de s'intéresser à l'éventualité d'avoir un jour dans nos classes un élève sourd ou malentendant. L'essentiel est de faire en sorte que cette enfant ne soit pas exclu, d'essayer de l'intégrer le plus possible dans nos activités. Les jeunes sourds savent qu'ils doivent faire des efforts pour s'intégrer, et ils le feront. Mais il ne faut pas qu'ils soient les seuls. Entourez vous de spécialistes, contactez des organismes et associations d'interprètes qui sont spécialisés dans l'aide apportée aux personnes sourdes. Mais ne le laissez pas seul, là, à subir les conséquences de son mode de communication différent. Dans une logique d'inclusion, il n'est pas souhaitable que cet enfant se sente seul parmi les entendants. Essayez ! Plusieurs ressources existent de nos jours sur Internet pour apprendre quelques

notions de langue des signes. Faites un essai et vous verrez comme cet enfant se sentira bien, comme il sera heureux de cette initiative, et vous, vous le serez tout aussi.

## Annexes

### Annexe 1 : Echelles de descripteurs de la compétence à signer donnée par le CECRL



Annexe 2 : Séquence d'EMC sur le handicap menée avec les élèves de CE2/CM1.

Place de la séance	Description rapide de la séance
<p><b>Séance 1</b></p> <p><u>Objectif</u> : recueil des représentations initiales autour de la notion de handicap</p> <p><u>Temps</u> : 45 minutes</p>	<p><b>Situation d'accroche</b> (5 min) : Une petite vidéo d'accroche est visionnée, et mentionne le terme de <b>handicap</b>.</p> <p><b>Problème</b> (2 min) : Qu'est-ce que ça veut dire le handicap ?</p> <p><b>Phase de recherche</b> (15 min) : L'enseignant demande alors aux élèves de constituer des groupes de 3 ou 4 afin de définir précisément ce terme sur une affiche. La recherche se déroule en 2 temps : d'abord chaque élève écrit silencieusement sur l'un des coins de l'affiche les termes auxquels il pense à l'évocation du mot handicap (2 minutes), puis le groupe lit l'ensemble des propositions et se met d'accord sur une définition qui sera notée au centre de cette même affiche.</p> <p><b>Phase de mise en commun</b> (15 min) : Chaque groupe désigne un rapporteur qui dispose de 2 minutes pour rendre compte de la discussion et présenter l'affiche ainsi constituée. Les autres élèves prennent des notes s'ils relèvent des mots importants. Lorsqu'un groupe a présenté son travail, il accroche son affiche au tableau. Quand tous les groupes sont passés, l'enseignant revient pour leur demander les points qui ont été évoqués dans toutes les affiches, et ces points communs sont entourés d'une même couleur. Il leur demande ensuite de préciser les différences.</p> <p><b>Institutionnalisation</b> (5 min) : L'enseignant reformule ce qui a été dit par les élèves pendant la séance, en l'occurrence que le handicap est représenté par la perte d'un membre, ou le fait d'être aveugle ou sourd, d'avoir un fauteuil roulant ou une prothèse, ou une maladie grave.</p>
<p><b>Séance 2</b></p> <p><u>Objectif</u> : donner une définition légitime au terme « handicap »</p> <p><u>Temps</u> : 45 minutes</p>	<p><b>Activation des connaissances</b> (2 min) : L'enseignant sort les affiches réalisées précédemment par les élèves, et leur demande de rappeler ce qui avait été fait lors de cette séance.</p> <p><b>Problème</b> (2 min) : tout le monde a donné une définition du handicap, mais il nous faut maintenant une définition scientifique. Comment peut-on faire ?</p> <p><b>Phase de recherches</b> (15 min) : Les élèves vont commencer par réaliser des recherches dans le dictionnaire, mais la définition donnée n'est pas satisfaisante (« Limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société due à une altération des capacités sensorielles, physiques, mentales, cognitives ou psychiques », définition trouvée dans le dictionnaire Larousse). Pour écrire une définition compréhensible, l'enseignant propose aux élèves d'étudier la vidéo « et si on s' parlait du handicap » de l'association Les petits citoyens. Les élèves réalisent une écoute active et prennent des notes sur cette vidéo (mots importants).</p> <p><b>Mise en commun</b> (15 min) : Chaque élève note au tableau un mot qu'il a retenu. L'ensemble des mots contribuent à former un mur des mots sur le thème du handicap. Chaque terme est expliqué et discuté avec les élèves.</p> <p><b>Institutionnalisation</b> (5 min) : Sur une affiche, l'enseignant note et valide la définition du handicap définie par les élèves : « Situation qui empêche les personnes de faire tout ce qu'elles veulent faire, qui les empêche parfois de faire les mêmes choses que nous. On peut naître avec un handicap, ou être en situation de handicap après un accident. Parfois le handicap ne se voit pas. »</p>

<p><b>Séance 3</b></p> <p><u>Objectif</u> : découvrir les différentes sortes de handicap</p> <p><u>Temps</u> : 45 minutes</p>	<p><b>Situation d'accroche</b> (5 min): L'enseignant diffuse la chanson de Grand Corps Malade sur le handicap intitulée « 6eme sens ». On demande aux élèves d'expliciter de quoi parle la chanson. Puis, on leur demande de rappeler ce qui a été dit sur le handicap lors des deux dernières séances. <b>Problème</b> (2 min): L'enseignant pose la question suivante : « Avez-vous déjà rencontré une personne en situation de handicap ? Qu'avez-vous ressenti ? »</p> <p><b>Phase discussion collective</b> (20 min) : Tour à tour, les élèves font part de leurs expériences (on désigne un maitre du temps, un maitre de la parole). Dans le même temps, l'enseignant prend des notes sur les handicaps rencontrés, et leur pose des questions pour qu'ils distinguent des situations qui relèvent du handicap de celles qui n'en relèvent pas.</p> <p><b>Institutionnalisation</b> (15 min) : pour compléter la définition, l'enseignant mentionne le fait que les handicaps évoqués sont très différents, et projette un document qui recense les différentes sortes de handicap. Il demande aux élèves de lire ce document, de donner des exemples pour chacun d'entre eux, et ajoute sur l'affiche la phrase suivante : « Il existe différentes familles de handicap : le handicap moteur (une personne qui a du mal à se déplacer, le handicap sensoriel qui regroupe le handicap visuel (une personne qui est aveugle) et le handicap auditif (une personne qui est sourde), le handicap mental (une personne atteinte du syndrome de Down), et les maladies invalidantes (une personne qui est diabétique).</p> 
<p><b>Séance 4</b></p> <p><u>Objectif</u> : comprendre ce que peut ressentir une personne en situation de handicap ; faire preuve d'empathie.</p> <p><u>Temps</u> : 45 minutes</p>	<p><b>Situation d'accroche</b> (5 min) : Le PE lit le texte « La petite casserole d'Anatole » à voix haute.</p> <p><b>Phase de questionnement</b> (5 min) : En collectif, les élèves répondent à des questions de compréhension. De quoi parle ce texte ? Qui est le personnage principal ? Comment se sent-il au début ? Comment se sent-il à la fin ? Qui est la dame qui l'aide ?</p> <p><b>Phase de recherches</b> (15 min) : En collectif, les élèves remplissent un tableau recensant certaines informations afin de comparer la situation au début du texte à celle à la fin du texte. Puis, on leur demande ce que représente d'après eux la casserole.</p> <p><b>Mise en commun</b> (5 min) : La casserole représente quelque chose de négatif, c'est le symbole de la différence, du handicap.</p> <p><b>Institutionnalisation</b> (10 min) : Anatole traîne sa petite casserole, cela le rend différent. Au début il est triste et se sent rejeté, il est en colère car il ne peut pas faire comme les autres à cause de sa casserole. Mais un jour, une dame vient l'aider à vivre avec sa casserole, et Anatole n'a plus peur, il est heureux, il a des amis : il a appris à faire avec sa casserole qui le rend si particulier, mais qui ne l'empêche pas de faire ce dont il a envie quand il se donne les moyens.</p> <p>Chaque élève cherche sa casserole (une différence, une chose sur laquelle il a été moqué, ou quelque chose qui l'embête, une situation</p>

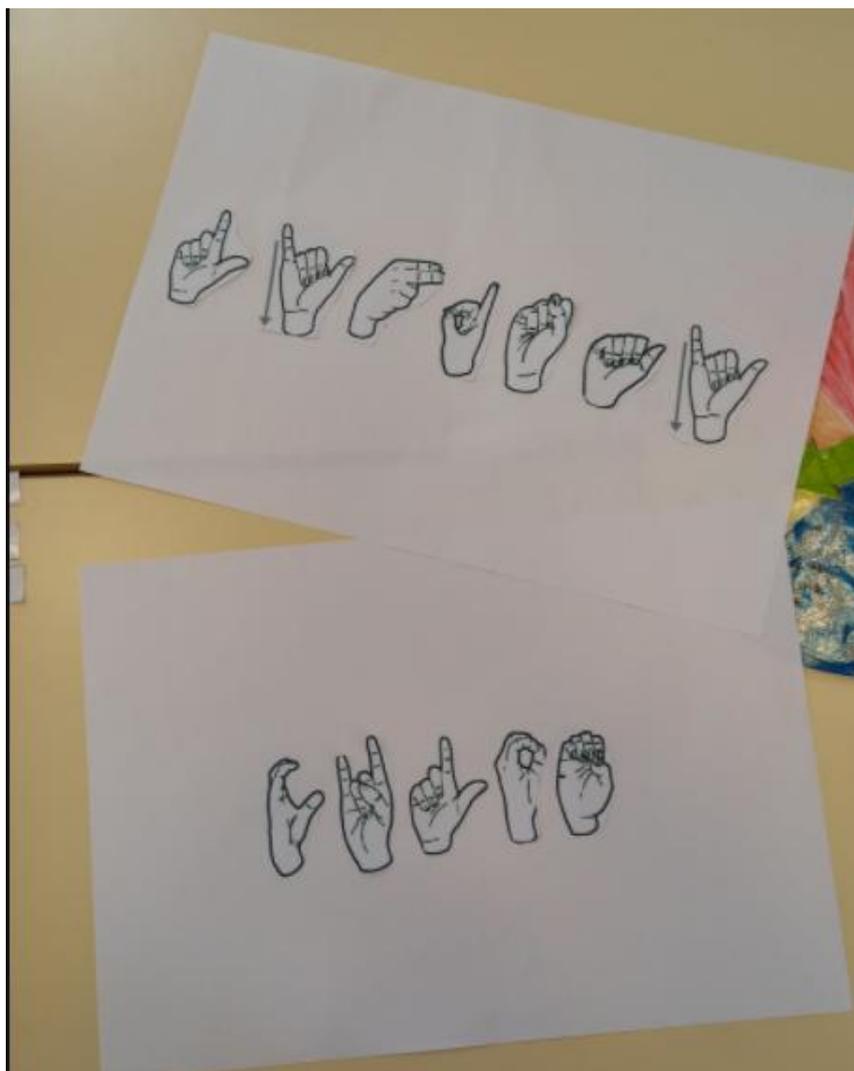
	<p>dans laquelle il n'était pas à l'aise). Il l'écrit sur un papier anonyme qui sera placé dans une boîte.</p> <p><b>Conclusion</b> (3 min) : nous avons tous une petite ou une grande casserole qui fait que nous nous sentons parfois différent. Elle peut nous rendre triste, en colère, mais tant que nous l'acceptons et que des gens sont là pour nous aider, nous serons tout de même heureux.</p>
<p><b>Séance 5</b></p> <p><u>Objectif</u> : connaître la définition de la surdité ; savoir en quoi cela consiste ; se mettre à la place d'une personne sourde ; comprendre ce qui est important de faire pour communiquer avec une personne sourde.</p>	<p><b>Situation d'accroche</b> (2 min): L'enseignant dispose du matériel sur le bureau : des bouchons d'oreille, des bâtonnets en bois. Au tableau il écrit le mot « surdité ».</p> <p><b>Problème</b> (1 min) : Que signifie ce terme d'après vous ?</p> <p><b>Phase de recherches</b> (10 min) : D'abord, les élèves donnent les termes auxquelles ils pensent lorsqu'ils entendent ce terme.</p> <p>Puis l'enseignant leur indique que dès à présent, ils vont se mettre dans la peau d'une personne sourde ou malentendante. Pour cela il commence par leur faire écouter des bandes sonores qui permettent de témoigner de ce qu'entend une personne sourde ou malentendante. Après cette petite activité, les élèves sont emmenés dehors pour réaliser quelques jeux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le jeu du téléphone</b> : Ce jeu se joue comme le jeu du téléphone classique, mais en ajoutant du bruit ambiant (musique, radio...) ou en parlant avec quelque chose devant la bouche pour rendre la compréhension plus difficile. On propose ensuite une variante, dans laquelle deux équipes s'affrontent : dans l'une les élèves portent des bouchons d'oreilles, dans l'autre non. Puis on inverse les rôles.</li> <li>- <b>Le cache-cache bouche</b> : ce jeu permet aux enfants de comprendre comme il est important pour une personne sourde de voir leur bouche quand ils lui parlent. Pour leur faire comprendre cette réalité, les élèves viennent au tableau chacun leur tour pour essayer de comprendre ce que l'enseignant leur dit dans un environnement bruyant quand ce dernier cache sa bouche et quand il ne la cache pas. On peut également réaliser ce jeu avec des bouchons d'oreilles ou des casques anti-bruit.</li> <li>- <b>Jeu du casse-tête</b> : Pour leur apprendre à toucher l'épaule d'une personne sourde, plutôt que de l'appeler à la voix, l'enseignant leur propose de faire ce jeu dans lequel 2 équipes s'affrontent. Le but : construire une tour le plus vite possible sans crier les noms de ses camarades ! L'enseignant appelle les premiers de chaque équipe qui vont poser leur kapla de couleur. Une fois posé, l'enseignant donne une couleur. L'élève qui vient de poser son morceau de bois doit aller chercher un élève de son équipe qui a un kapla de la couleur demandée. Il ne doit pas crier son nom, mais doit bien aller lui toucher l'épaule pour que celui-ci puisse aller poser son bâtonnet sur la tour.</li> </ul> <p><b>Conclusion</b> : Grâce à ces activités, on se rend compte des façons qu'ont les personnes sourdes pour communiquer. Les personnes sourdes ou malentendantes peuvent lire sur les lèvres ou utiliser des gestes : la langue des signes.</p> <p>Pour parler à une personne sourde ou malentendante, je me place face à elle pour qu'elle puisse voir mes lèvres lorsque je parle ; j'essaie de rester visible, de ne pas me mettre à contre jour ; je ne dois pas cacher ma bouche ou mes mains. Je marque des temps d'arrêt, je ne vais pas trop vite pour être sûre que la personne a compris. Je ne dois pas crier, cela est inutile. Enfin, je dois faire attention à l'endroit où je me trouve (si c'est un endroit bruyant, la personne aura plus de mal à me comprendre).</p>

Annexe 3 : séquence de la Langue des Signes Française menée en classe.

<p><b>Séance n°1</b></p> <p><u>Objectif</u> : découvrir la langue des signes</p> <p><u>Temps</u> : 30 min</p>	<p>Après une sensibilisation sur la surdité, les élèves peuvent commencer l'apprentissage de la langue des signes. Cette première séance va permettre de leur faire comprendre les principes indispensables pour pouvoir communiquer en LSF. Ainsi, ils vont apprendre à se placer face à l'interlocuteur, tout en faisant en sorte que leurs mains soient tout le temps visibles. De plus, ils vont apprendre à esquisser quelques gestes de base pour apprendre à dire « bonjour », ou encore à demander comment la personne se porte, et répondre.</p> <p><b>Situation d'accroche</b> (3 min): les élèves visionnent une vidéo d'une comptine connue traduite en LSF.</p> <p><b>Problème</b> (2 min): Qu'est-ce que c'est la langue des signes et comment faire pour pouvoir communiquer en langue des signes ?</p> <p><b>Phase de discussion collective</b> (15 min): Les élèves indiquent s'ils ont déjà vu des personnes communiquer en langue des signes. Certains connaissent peut être même quelques signes de base. On leur demande comment il faut se placer d'après eux pour parler en LSF. Cela permet de faire un rappel sur la séance de sensibilisation à la surdité et les jeux qui avaient été effectués.</p> <p><b>Institutionnalisation</b> (10 min) : Pour communiquer en LSF, il faut se placer face à son interlocuteur, parler doucement, être bien visible et s'assurer à garder le contact visuel.</p>
<p><b>Séance n°2</b></p> <p><u>Objectif</u> : savoir signer son prénom</p> <p><u>Temps</u> : 40 min</p>	<p>Après avoir appris à dire « bonjour », et à demander « ça va ? », les élèves vont apprendre à signer leur prénom grâce à l'alphabet dactylologique. Tout d'abord, l'enseignant leur montre comment dire « je m'appelle ». Puis, il signe chaque lettre de l'alphabet, signe que les élèves vont reprendre tour à tour. Il projette l'alphabet dactylologique au tableau.</p> <p><b>Echauffement</b> : revoir le « bonjour », le « ça va », le « oui » et le « non ».</p> <p><b>Apprentissage</b> : chaque lettre est signée par l'enseignant qui précise la façon dont il faut placer les doigts et la main, et les élèves les miment. 6 lettres sont répétées pour que les élèves les retiennent.</p> <p><b>Entraînement</b> : Les élèves se promènent dans la classe ; dès lors qu'ils croisent un camarade, ils miment une rencontre : « bonjour, ça va ? Je m'appelle... ». Ils doivent répéter le jeu 5 fois au moins. (L'alphabet est projeté au tableau pour les aider à se souvenir des lettres).</p>

	<p><b>Trace écrite</b> : à la fin de la séance, chaque élève constitue une affiche avec son prénom en y collant chaque lettre de celui-ci en alphabet dactylogique. Cette affiche sera reprise pour un travail en arts plastiques sur le thème de l'autoportrait. En outre, chaque élève va avoir l'occasion de signer une lettre et d'être pris en photo pour constituer l'abécédaire de la classe.</p>
<p><b>Séance n°3</b></p> <p><u>Objectif</u> : compter en LSF et donner son âge</p> <p><u>Temps</u> : 40 min</p>	<p><b>Echauffement</b> : dire « bonjour » et « ça va »</p> <p><b>Révisions</b> : revoir le « je m'appelle », et les 6 premières lettres apprises par un jeu de devinettes (un élève vient au tableau signer une lettre, les autres la devine). Compléter avec les 6 lettres suivantes.</p> <p><b>Apprentissage</b> : L'enseignant montre les signes permettant de donner son âge. Il leur montre également comment compter en LSF.</p> <p><b>Entraînement</b> : L'enseignant organise un bingo. Mais au lieu de dire des nombres, il les signe. Puis, par 2, les élèves réalisent des dictées de nombres en LSF chacun leur tour.</p>
<p><b>Séance n°4</b></p> <p><u>Objectif</u> : donner sa date de naissance</p> <p><u>Temps</u> : 40 min</p>	<p><b>Echauffement</b> : faire un jeu du pendu en alphabet dactylogique.</p> <p><b>Révisions</b> : faire une dictée de nombres en LSF.</p> <p><b>Apprentissage</b> : L'enseignant montre comment signer les mois de l'année. Les élèves les signent en suite et répètent plusieurs fois.</p> <p><b>Entraînement</b> : chaque élève donne sa date de naissance complète (phase collective), après quoi chacun se promène dans la classe pour mimer une rencontre entre deux personnes locutrices de LSF, et se présentent tour à tour. Ils répètent cette opération au moins 3 fois.</p>
<p><b>Séance n°5</b></p> <p><u>Objectif</u> : se présenter en entier</p> <p><u>Temps</u> : 40 min</p>	<p>Lors de cette séance, les élèves s'entraînent à se présenter en entier. Puis en binôme, ils vont réaliser des enregistrements vidéos pour filmer la présentation de chacun en LSF, et pouvoir la mettre sur l'Environnement Numérique de Travail pour la montrer à leurs proches.</p>
<p><b>Séance n°6</b></p> <p><u>Objectif</u> : découvrir des mots nouveaux en LSF.</p>	<p>Cette séance est fonction de la demande des élèves. L'enseignant les questionne pour savoir ce qu'ils aimeraient apprendre à signer en LSF et organise une séance sur ce thème (les jours de la semaine, les émotions, les animaux, ...).</p>

Annexe 4 : Affiches prénom réalisées par les élèves.



Annexe 5 : Photographies du jeu du téléphone réalisé avec les élèves pour comprendre les difficultés ressenties par les personnes malentendantes.



Annexe 6 : Photographies de l'échange réalisé avec la classe du CEJS. L'élève sourde montre le signe pour « gentil », et les élèves de ma classe répètent.



### Références bibliographiques et sitographiques :

- BONNET M., MANGERET T. et NOWAK M., 2010, *Mathématiques et surdité : l'accueil des enfants sourds et malentendants en classe ordinaire ou spécialisée*, Lyon, CRDP de l'Académie de Lyon, 21 – 54.
- « Langue des signes française », 2008, *cndp.fr* [en ligne], Disponible sur : <http://www.cndp.fr/ressources-lsf/primaire/index.html>
- DELAMOTTE R. et SABRIA R., *Distance dans l'enseignement et enseignement à distance d'une langue visuelle gestuelle – Le cas de la langue des signes française*, disponible sur cairn.info [en ligne], n°8 – Distances et savoirs, mis en ligne le 14/01/2011, URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-425.htm>.
- GHESQUIERE M., MEURANT L., 2018, *École et surdité : une expérience d'enseignement bilingue et inclusif*, Namur, Presses universitaires de Namur (Langue des signes).
- GOLASZEWSKI M., Ed., 2010, *Enjeux du système éducatif : La langue des signes française – A l'école, au collège et au lycée*, Paris, CNDP (Ressources formation).
- GOODIER T., NORTH B., PICCARDO E., 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, traduit de l'anglais par BRETON G. et TAGLIANTE C., éditions du Conseil de l'Europe, également disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- LE LAN B., 2019, *La langue des signes peut changer le monde*, Paris, Archives et Culture, 1 – 60
- MILLET A., 2004, « La langue des signes française (LSF) : une langue iconique et spatiale méconnue », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII N° 2, mis en ligne le 18 décembre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3326>.

- MILLET A., 2019, *Grammaire descriptive de la langue des signes française. Dynamiques iconiques et linguistique générale*, Grenoble, UGA Éditions Collection « Langues, Gestes, Paroles ».
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, *Enseignement de la langue des signes française à l'école, au collège, au lycée*, disponible sur [eduscol.education.fr](https://eduscol.education.fr) [en ligne], mis à jour en novembre 2020, URL : <https://eduscol.education.fr/1154/enseignement-de-la-langue-des-signes-francaise-l-ecole-au-college-et-au-lycee>
- MUGNIER S., 2018, *Biographies langagières de futurs enseignants de LSF : enjeux culturels, identitaires et sociolinguistiques*, in FRANJIE L., Ed, Les Langues Modernes, Paris, aplv, 44-57.
- « Les signes s'invitent à l'école », *trousseaprojets.fr* [en ligne], Disponible sur : <https://trousseaprojets.fr/projet/1455-les-signes-s-invitent-a-l-ecole>
- VALENTE J., «*Repenser l'inclusion au quotidien : l'expérience de la classe maternelle bilingue LSF-français à l'École Gabriel Sajus*», disponible sur *La main de Thôt* [En ligne], n° 5 - Traduire la poésie, Langue des Signes Française, mis à jour le 19/02/2018, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/lamaindethot/index.php?id=696>.
- VANBRUGGHE A., 2008, « Droits des sourds et voies de faits – La langue des signes française », *Cahiers pédagogiques n°459 : L'école à l'épreuve du handicap*, 47-50.